

**Debreceni Egyetem**  
**Bölcsészettudományi Kar**  
**Interdiszciplináris Társadalomtudományok és Bölcsészettudományok**  
**Doktori Iskola**  
**Neveléstudományi Doktori Program**

## **Rendszerváltás a szakképzésben**

**A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után,  
különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzőire  
a képzést végző intézmények aspektusából**

**Témavezető:**  
**Juhász Erika Ph.D.**  
**főiskolai docens**

**Készítette:**  
**Farkas Éva**  
**doktorjelölt**

**Debrecen**  
**2007.**

## Tartalom

I. Bevezetés.....	2
I.1. A témaválasztás indoklása .....	3
I.2. A dolgozat felépítése.....	5
II. Foglalkoztatási helyzetkép Magyarországon.....	9
II.1. A mai magyar munkaerőpiac sajátosságai .....	9
II.2. Az európai uniós csatlakozás hatásai a magyar munkaerőpiacra .....	27
III. A szakképzés fő trendjei 1990 és 2006 között .....	31
III.1. Nemzetközi kitekintés a szakképzés-fejlesztés területén .....	31
III.2. A szakképzés szerkezeti és tartalmi változásai hazánkban .....	38
IV. A gazdaság és szakképzés egymásra gyakorolt hatása a rendszerváltás utáni Magyarországon.....	56
IV.1. A szakképzés jogi szabályozása .....	57
IV.2. A gazdaság változásainak hatása a szakképzési rendszerre .....	59
IV.3. A szakképzés finanszírozási rendszere .....	81
V. Megújulás útján a szakképzés .....	95
V.1. A szakképzés-fejlesztés folyamata .....	95
V.2. A szakképzés-fejlesztés eredményei: modularizáció és kompetencia alapú képzés .....	100
V.3. Szakma versus kompetencia .....	108
V.4. A kompetencia fogalom és értelmezése az új szakképzési tartalmak kialakításában .....	111
VI. Az iskolarendszerű szakképzésnek és reformjának jellemzői a képzést végző intézmények aspektusából.....	121
VI.1. A kutatás lefolytatása .....	125
VI.2. Az iskolarendszerű szakképzés jellemzői a vizsgált minta alapján.....	127
VI.3. A szakképzés tartalmi és szerkezeti átalakítására irányuló reform elfogadottsága a vizsgált minta alapján.....	157
VII. A dolgozat megállapításai .....	167
VII.1. A hipotézisek igazolása.....	169
VII.2. A szakképzés perspektívái .....	177
VII.3. Zárszó .....	181
VIII. Felhasznált irodalom .....	184
IX. Összefoglaló .....	195
X. Resume .....	198
XI. Ábrák jegyzéke .....	201
XII. Táblázatok jegyzéke .....	202
XIII. Mellékletek jegyzéke .....	204
XIV. Mellékletek .....	205
XIV.1. számú melléklet.....	I
XIV.2. számú melléklet.....	II
XIV.3. számú melléklet.....	IV
XIV.4. számú melléklet.....	V
XIV.5. számú melléklet.....	VII
XIV.6. számú melléklet.....	VIII
XIV.7. számú melléklet.....	XVIII
XIV.8. Melléklet .....	XXVIII

## I. Bevezetés

*„... a modern társadalmak céljai ... politikaiak, társadalmiak és gazdaságiak. Az emberi erőforrás fejlesztése valamennyi célkitűzés megvalósításának nélkülözhetetlen feltétele. ... Ha valamely ország képtelen emberi erőforrásait fejleszteni, más téren sem fejlődhet: nem alakulhat ki modern társadalmi és politikai szerkezet, nem hozhatja létre a nemzeti egység tudatát, és nem érhet el nagyobb eredményeket az anyagi jólét területén sem.”*

(Harbison, 1968:51)

Az oktatás, képzés, ezen belül is a szakképzés korunk és társadalmunk egy nagyon aktuális témája. Aligha vitatható, hogy a közvélemény figyelme, érdeklődése az elmúlt években egyre nyilvánvalóbban fordult az oktatás kérdései, az oktatás helyzetének alakulása irányába. Az oktatás valódi társadalompolitikai kérdéssé vált. Mindenkit érdekel, hogy mi lesz a gyermekéből, hol és mit tanulhat, milyen módszerekkel, milyen körülmények között. Másrésről azonban a tanulás döntő szakasza a felnőttkorra helyeződik át. Az iskolarendszerű szakképzés funkciója jellemzően az első szakképesítés megszerzése, de a tudás elavulásával a felnőttkor különböző szakaszaiban szembesülnünk kell azzal, hogy a megszerzett ismeretek társadalmi hasznosíthatósága az idő előrehaladtával drasztikusan csökken, ezért kulcskérdéssé válik a folyamatos továbbképzés adott esetben átképzés. Az sem szorul ma már bizonyításra, hogy napjainkban az oktatás a leginkább megtérülő **beruházás**. Az iskolarendszerű szakképzés jelentőségét külön is aktualizálja egyrésről az ifjúsági munkanélküliség másrésről, hogy az ifjúság számára kell leginkább biztosítani az esélyegyenlőséget, a jobb lehetőségeket az induláshoz, hiszen ők a jövő hordozói. A szakképzésnek az ilyen és hasonló kihívásokra adott válaszai hatással vannak a gazdasági fejlődésre, az életminőség javítására, az egyéni életutakra, a személyes és társadalmi felemelkedésre (Nemzeti Szakképzési Intézet, é.n.).

A szakképzés funkciójában 1989 után jelentős változások történtek, globális problémák jelentkeztek. A technikai fejlődés, a piacgazdasági átalakulással járó nagyarányú munkaerő-átrendeződés és a munkanélküliség tömeges megjelenése, az iskolarendszer reformja, a domináló értékrendszer átalakulása radikális változásokat indított el az oktatás és képzés minden területén. Felértékelődött és átszerveződött a továbbképzés és az átképzés, módosult az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli

oktatás viszonya. Magyarországon a politikai és gazdasági rendszer gyors átalakulása minden társadalmi gazdasági alrendszert, folyamatot érint. Alapvető kérdés egy ilyen társadalmi-gazdasági változás esetében, hogy az oktatás és a képzés – ezen belül elsősorban a szakképzés – milyen mértékben tudja követni a gazdaság szerkezetének a változásait, tud-e olyan módosításokat befogadni, amelyek előremutatóak és segítik a jövő gazdaságának a fejlődését is. E vonatkozásban két kérdés kiemelkedő jelentőségű. Az egyik, hogy a szakmák, illetve a szakképesítések struktúrája megfelel-e egymásnak, valamint a jelen és a jövő követelményeinek. A másik problémakör pedig az, hogy a képzés tartalma és módszerei tudják-e ezt követni. Emellett azonban arról sem szabad megfeledkezni, hogy a tanuló felnőttek oktatási-képzési igényei összhangban vannak-e a gazdasági-, és az oktatáspolitikai trendekkel (Zachár, 1999).

A gazdasági rendszerváltás alapvetően új kihívást hozott a magyar társadalom munkaképes tagjaival szemben. Azt, hogy munkaerejükkel, szaktudásukkal, műveltségükkel és tanulási képességükkel meg tudnak-e felelni a piacgazdaság új, és gyorsan változó követelményeinek. Nemcsak a tömeges munkanélküliség tartós jelenléte, az újra-elhelyezkedés nehézsége okoz gondot az egyén számára, hanem munkahely megtartásának a feladata is (Zachár, 2003a). Egyre nyilvánvalóbb, hogy a társadalmi előrejutásban a **tudás** és a **szakképzettség** meghatározó, ehhez viszont a társadalom tagjai nem egyformán képesek „hozzájutni”. Ez a különbség az embereket eltávolítja egymástól, és ez oda vezethet, hogy a társadalom tartósan rétegződik: az egyik csoport képes lesz a mindenkor szükséges tudás önálló megszerzésére, illetve a fejlődéshez szükséges folyamatos alkalmazkodásra, a másik csoport csak segítséggel képes tanulni és a korral lépést tartani, vagy még segítséggel sem. Ezt a nem kívánatos rétegződést elsősorban az oktatás és a képzés kiterjesztésével, eredményességének fokozásával lehet megakadályozni, illetve csökkenteni. Ehhez elengedhetetlen az emberek – a „humán erőforrás” – egész életpályáján át tartó aktív részvétele, tanulása (Munkaügyi Minisztérium, 1996).

### ***1.1. A témaválasztás indoklása***

A doktori disszertáció **témáját** „Rendszerváltás a szakképzésben – A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után, különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzőire a képzést végző intézmények aspektusából” címmel foglaltuk össze. A disszertáció **célja** egyrészt a hazai szakképzés jogi, társadalmi, gazdasági és környezeti körülményeinek, illetve az azokban – a rendszerváltás nyomán – bekövetkezett változásoknak a bemutatása, másrészt az

iskolarendszerű szakképzés és reformjának jellemzőinek feltérképezése a képzést végző intézmények aspektusából. Arra keressük a választ, hogy a politikai, társadalmi, gazdasági rendszerváltás milyen változásokat hozott az oktatás egészében, de különösen a szakképzésben, valamint, hogy a szakképzés tendenciái megfelelnek-e a hazai gazdaság fejlődésének és az Európai Unió direktíváinak. Fontos annak feltérképezése, hogy Magyarországon hogyan változott meg a szakképzés funkciója, szerepe az elmúlt 17 évben, hogyan alakult a szakképzéssel foglalkozó intézmények száma és tevékenysége, milyen rugalmassággal tud alkalmazkodni az iskolai rendszerű és az iskolai rendszeren kívüli szakképzés a munkaerő-piaci igényekhez, illetve milyen fejlesztési lépések előtt áll a szakképzés. Releváns kérdés az is, hogy a képző intézmények milyen körülmények között végzik munkájukat, hogyan „élik meg” a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakulását, milyen problémákkal kell megküzdeniük.

Vizsgálatunk középpontjában a **szakképzés**<sup>1</sup> – elsősorban az iskolarendszeren belül folyó szakmai képzés rendszere – áll, mivel egyrészt a humán erőforrás megfeleltetését a piacgazdaság követelményeivel szervezett és folyamatos képzés nélkül nem lehet biztosítani, másrészt az elmúlt évtizedben az oktatás legdinamikusabban fejlődő része a szakképzés volt, az egész életen át tartó tanulás valósággá válásával a szakmai képzésben részt vevők száma ugrásszerűen megnőtt, harmadrészt egyetlen európai uniós közpolitika célkitűzései sem valósíthatók meg közvetlen oktatási és képzési intézkedések nélkül.

A tanulás felértékelődését az oktatási szektoron kívül végbement változások indították el. A különböző gazdasági és társadalmi alrendszerek szoros kölcsönhatásban működnek egymással, így az egyik politikaterületen elindult folyamat szükségszerűen feltételezi egy másik politikaterület folyamatainak változásait. Alapvető közösségi jog a munkaerő szabad mozgása, ez maga után vonja a diplomák és végzettségek kölcsönös elismertetésének igényét, szabályozását. Az emberi erőforrás fejlesztése – mint kiemelt európai uniós célkitűzés – befolyással bír az oktatási intézményekben folyó képzések

---

<sup>1</sup> *Szakképzés* alatt tágabb értelemben mindazokat az iskolai rendszeren belüli, és azon kívüli képzési formákat értjük, amelyek valamilyen a munkaerőpiacon elismert képesítéseket nyújtanak. A fogalmat sokan leszűkítik az iskolai rendszerű szakképzésre, valamint az Országos Képzési Jegyzékben (továbbiakban OKJ) meghatározott szakképesítések körére. Ennek elsősorban praktikus okai vannak, hiszen évtizedeken keresztül a szakképzés az iskolai rendszerű szakképzést jelentette, ez volt a domináns, az OKJ pedig az állam által elismert szakképesítéseket tartalmazza, elsősorban ezen képesítéseknek van munkaerő-piaci presztízsük. A szakképzés az OKJ-ben meghatározott szakképesítések esetében a szakképesítésért felelős miniszter által meghatározott szakmai követelmények szerinti szakmai elméleti és gyakorlati képzés. A tanulás célja lehet valamilyen szakképzettség vagy hasznos szakmai tudás megszerzése, felsőfokú továbbtanulás vagy arra való felkészülés. A képzések folyhatnak iskolai rendszerben vagy iskolarendszeren kívül, tanfolyami vagy távoktatásos formában (1993. évi LXXVI. törvény). A továbbiakban a szakképzés kifejezés alatt az OKJ-ben szereplő képesítések megszerzésére irányuló iskolai rendszerű és iskolai rendszeren kívüli képzést értjük.

tartalmára, azok jogi és pénzügyi újragondolására. A foglalkoztatáspolitikai aktív eszköze a (szak)képzés, amely lehetővé teszi az inaktív munkaerő visszavezetését a munkaerő-piacra. A szociálpolitikán belül a szegénység elleni küzdelemben szintén jelentős szerepet játszik az oktatás és képzés, mivel a gazdasági inaktivitás és a szegénység között szoros összefüggés van (Halász, 2004).

A szakképzés jelentősége egyre nő az európai országokban. Társadalmi és kulturális funkciója mellett szerepet játszik az emberierőforrás-gazdálkodásban is. Az Európai Unió országaiban jelenleg is folyik a szakképzés gazdasági és társadalmi szerepének újrafogalmazása. Bár az Európai Unió nem kívánja meg a szakképzési rendszerek egységesítését, az országok arra törekednek, hogy elérjék a szakképesítések kölcsönös elismerését. A munkaerő Európán belüli mobilitása minden bizonnyal motiváló tényező, a szakképzés pedig az európai integráció egyik hajtóereje.

A felnövekvő nemzedék egyre nyilvánvalóbban nem tanítható meg mindarra a tudásra, amelyre az embernek élete végéig szüksége van, a fiatalok tanítása ezen túl már csak alapot adhat még a legmagasabb szinten is, és a tanulás döntő szakasza a felnőttkorra helyeződik. A fiatalok döntő többsége képzettségét iskolarendszeren kívül, a felnőttképzés keretei között szerzi meg ma is, és szerzi meg a jövőben is. Ezért olyan képzési rendszer létrehozása kívánatos, amely megteremti a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttképzés koherens rendszerét, lehetővé teszi a változó társadalmi, gazdasági, munkaerő-piaci körülményekhez gyorsan és alkotó módon alkalmazkodni képes polgár és munkaerő fejlesztését, továbbá szolgálja az egész életen át tartó tanulási folyamatokba bekapcsolódni szándékozók igényeit. Ezen célok megvalósításához adott a magyar oktatási (szakképzési) rendszer, ami sokszínű, ezáltal nehezen leírható, és milyenségéről különféle megítéléseket olvashatunk, hallhatunk a szakemberek és az állampolgárok köréből is.

## ***1.2. A dolgozat felépítése***

A disszertáció tematikailag két nagy egységből áll. Az **első rész** a téma hazai és külföldi szakirodalmára, valamint másodelemzésre épül. A másodelemzések alapját részben a Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban KSH), az Oktatási Minisztérium (2006. nyarától Oktatási és Kulturális Minisztérium), a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium (2006. nyarától Szociális és Munkaügyi Minisztérium), az OECD és az EUROSTAT publikált kiadványai és internetes adatbázisai képezik, részben korábbi tudományos kutatások anyagaiból merítettünk. A szakképzési szerkezet változásait vizsgálva az időbeli metszet 1989-2006, azaz az elmúlt 16 évben megvalósult, statisztikai

adatokkal is szemléltethető változásokra koncentrálnak. Bár a vizsgált időszak csupán másfél évtized, sajátos időszak ez, a politikai rendszerváltás következtében radikálisan átalakult az az intézmény- és feltételrendszer, amelyben az oktatás és képzés, ezen belül a szakképzés működik. Az iskolarendszernek, illetve a képzési rendszernek az új keretekbe történő illesztése évekig elhúzódott a tisztázatlan részletek, az eltérő politikai megfontolások és az átmenet tervezett késleltetése miatt, nevezetesen, hogy az intézményeknek és fenntartóiknak koncepcionálisan és anyagilag is fel kellett készülniük a változásokra. A jogszabályi környezet változásainak<sup>2</sup> túl olyan kihívások is éreztették hatásukat, amelyre a nyugat-európai országok fel tudtak készülni, Magyarországot azonban „sokként” érték, mint a munkanélküliség tömeges megjelenése, vagy az oktatás expanziója (Forray – Híves, 2003:22). A vizsgált időszakban a szakképzés társadalmi és gazdasági jelentősége világszerte megnőtt és döntően megváltozott az Európai Unió szakképzéssel – és egyáltalán a tanulással – kapcsolatos közösségi politikája is.

A dolgozat **másik nagy egysége** a 2006-ban szakközépiskolák körében lefolytatott empirikus vizsgálat eredményeit dolgozza fel tágabb elemzési kontextusban. Összhangban az európai uniós alapelvekkel a szakképzés társadalmi presztízsének, valamint munkaerőpiaci relevanciájának érdekében 2004-ben hazánkban is megkezdődött a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakítása. Az eltelt évtized gazdasági-társadalmi és természetesen oktatáspolitikai változásai szükségessé tették azt, hogy a korábban elkezdett modernizációs folyamat tovább folytatódjék, és a tanulók iskolai sikerességének növelése, valamint a munkaerőpiaci igények javítása érdekében a jelenleginél korszerűbb szakmajegyzék készüljön. A szakképzés jelenleg – 2004-2007 között – folyó szerkezeti és tartalmi átalakítása az előttünk álló 10-15 évre jelöli ki a szakképzés jövőbeni útjait, ezért feltétlenül szükséges megismerni a képző intézmények szakképzési reformmal kapcsolatos vélekedését.

A dolgozat **hét** fejezetből áll. Dolgozatunk négy fejezetében összefoglaljuk, hogyan alakult át a szakképzés struktúrája a rendszerváltás után, elemezzük a gazdaság és a képzés kapcsolatát, részletezzük és bemutatjuk az 1990-es évek szakképzést érintő folyamatait, és kitérünk a szakképzés finanszírozására, valamint az európai uniós csatlakozás hatásaira is. Leírjuk a jelenleg folyó szakképzési reformot, amelynek eredményeképpen alapjaiban változik meg, illetve dől el a szakképzés útja az

---

<sup>2</sup> A jogszabályi környezet változásának első eleme a foglalkoztatásról szóló 1991. évi IV. törvény volt, amely az iskolai rendszeren kívüli képzést emelte be a képzési rendszerbe, majd 1993-ban megjelentek a közoktatásról, szakképzésről és felsőoktatásról szóló törvények, valamint kiadásra került az Országos Képzési Jegyzék.

elkövetkezendő évtizedre, akár évtizedekre. Nyomon követjük a szakképzés jogi, társadalmi, gazdasági és környezeti körülményeit, illetve az azokban – a múlt század kilencvenes éveiben – bekövetkezett változásokat. A különböző tényezőket nem külön ágensekként, hanem összefüggéseiben, egyfajta **rendszer szemléletet** követve próbáljuk meg elemezni. Legmarkánsabban a gazdaság és a szakképzés összefüggéseit vizsgáljuk, ugyanakkor maga a gazdaság nem elemzésünk tárgya, fő cél a szakképzés, a szakképzéssel kapcsolatos jelenségek, illetve azok társadalmi vonatkozásainak vizsgálata. Nem tárgya a dolgozatnak annak a társadalmi környezetnek a vizsgálata, amelyben a szakképzés folyik, így a demográfiai tényezők elemzése sem, bár tudjuk, hogy ezek releváns hatással bírnak az oktatásra. Érintjük az iskolai rendszeren kívüli szakképzés területét is, amely mindeddig kevésbé feltárt terület, valamint helyzetképet adunk a szakképzés jelenleg is zajló – ugyanakkor alulkommunikált – jelentős átalakulásáról, belehelyezve azt az egész életen át tartó tanulás kontextusába. Nem teszünk javaslatokat a szakképzés jövőbeni fejlesztésének lehetőségeire (ha ugyan ez egyáltalán lehetséges), csupán a tendenciák és azok várható hatásainak leírására vállalkozunk.

A bevezetést – elsődlegesen statisztikai elemzésekre épülve – a magyarországi **foglalkoztatási helyzetkép** bemutatása követi. A szakképzési reformhoz kapcsolódóan a foglalkoztatási helyzetkép bemutatása teremti meg azt az értelmezési keretet, amelyben a szakképzés átalakításának folyamata érthetővé és értelmezhetővé válik. Ezért szükséges a magyarországi foglalkoztatási helyzet leírásán túl az európai uniós csatlakozás mai magyar munkaerőpiacra történő hatásainak elemzése is. A harmadik fejezetben nemzetközi kitekintés teszünk, majd magyar szakirodalmi forrásokra támaszkodva mutatjuk be a kilencvenes évek **szakképzési kutatásait** és azok eredményeit, amelyekre dolgozatunk további fejezeteiben is támaszkodunk. A gazdaság és a szakképzés nagyon szoros kölcsönhatásban áll egymással. A **gazdaság** és a **szakképzés** egymásra gyakorolt hatása különösen előtérbe került a kilencvenes években, amikor olyan radikális változások történtek Magyarországon, amelyek a két rendszert alapvetően érintették. A negyedik fejezetben ezeket a változásokat mutatjuk be először a gazdaság oldaláról, majd elemezzük a gazdaságban végbement változások oktatásra gyakorolt hatásait. Itt szólnak a szakképzés **finanszírozásáról**, mivel a pénzügyi támogatási rendszer, illetve eszközrendszer a legfontosabb és leghatékonyabb szakmapolitikai érvényesítő eszköz, amelynek szinergiái különösen érdekesek és fontosak a gazdaság fejlesztése szempontjából. A dolgozat ötödik fejezete a jelenleg is zajló **szakképzési reform** alapelveit írja le. Az új képzési struktúra alapelve a modularizáció és a kompetencia alapú képzés. Ezzel együtt megújultak a szakképzési tartalmak is, új szakmai és

vizsgakövetelmények, valamint központi programok születtek. Megalapozzuk a kompetencia, mint teljesítménypotenciál felfogását, bizonyítva azt, hogy ennek a fogalomnak a kapcsolódása a pedagógiai, illetve a humánerőforrás fejlesztés szakmai követelményeihez ma már elengedhetetlen. A kompetencia fogalom különböző értelmezéseinek áttekintést követően a munkaköri kompetenciákkal foglalkozunk részletesebben. A rendszerező áttekintésen túl a dolgozat hatodik fejezetében saját *empirikus kutatásunk* körülményeit és eredményeit adjuk közre, amelyben az iskolarendszerű szakképzésnek és reformjának jellemzőit elemezzük a képzést végző intézmények aspektusából, ún. szervezetszociológiai módszerekkel<sup>3</sup>. A vizsgálatban 255 szakközépiskola vett részt, ez az összes szakközépiskola 30,17%-a. A **kutatás módszere** primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdezés. A kérdőív az iskolarendszerű szakképzést folytató szakképző intézmények számára készült és a szakközépiskolai feladat ellátásra vonatkozott. Két nagy egységből épült fel, a kérdőív elején a szakközépiskolában folyó munka jellemezőit mértük fel, a második részben a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakításával kapcsolatos információkra, véleményekre kérdeztünk át. A kérdőív kérdései egyaránt tartalmaztak zárt és nyitott kérdéseket. A kutatás időbeli lefolytatása 2006. augusztus és szeptember. **Kutatásunk célja** az volt, hogy általános képet kapjunk a szakközépiskolákban szakképzési évfolyamon folyó munkáról, az érettségi utáni szakképzésben résztvevő fiatalok képzéséről, valamint a szakközépiskolai intézményvezetők szakképzésben zajló változásokkal kapcsolatos véleményeiről, tájékozottságuk mértékéről, az elindult és várható változásokhoz való viszonyokról. Ebben a fejezetben érvelünk a szakképzési reform fontossága mellett, ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy az új szakképzési szerkezet és tartalom tekintetében rendkívül nagy az információhiány és bizonytalanság valamennyi érdekelt fél (tanulók, szülők, pedagógusok, intézményvezetők, munkáltatók) esetében. Ezt feltétlenül mihamarabb orvosolni szükséges az oktatásirányítás részéről, mert a gyakorlati megvalósítás súlyos gátja lehet a nem megfelelő tájékoztatás/tájékozottság és ezáltal az elutasítás, negatív viszonyulás az egyébként jó fejlesztési irányt kijelölő szakképzési reformmal szemben. A dolgozat utolsó fejezete a dolgozat főbb megállapításait, a hipotézisek igazolását és a szakképzés perspektíváit foglalja össze.

---

<sup>3</sup> A módszer alkalmazása igen gyakori az intézményrendszeri vizsgálatok között. Lásd pl. Juhász, 2005.

## II. Foglalkoztatási helyzetkép Magyarországon

A szakképzési reformhoz kapcsolódóan a foglalkoztatási helyzetkép bemutatása teremti meg azt az értelmezési keretet, amelyben a szakképzés átalakításának folyamata érthetővé és értelmezhetővé válik. Ezért szükséges a magyarországi foglalkoztatási helyzet leírásán túl az európai uniós csatlakozás mai magyar munkaerőpiacra történő hatásainak elemzése is.

### *II.1. A mai magyar munkaerőpiac sajátosságai*

A dolgozatnak nem célja a jelenlegi foglalkoztatási helyzet kialakulásának részletes taglalása, de röviden rátekintünk a háttérben lévő folyamatokra. A piacgazdaságra való átállás jelentős mennyiségi és strukturális változásokat okozott a munkaerőpiacon is, amelyek közül legszembetűnőbb a foglalkoztatás radikális mennyiségi csökkenése, a tömeges **munkanélküliség**<sup>4</sup> megjelenése és a munkaerő-ágazatok közötti átcsoportosulása volt. A legnagyobb sokk 1989 és 1992 között érte a munkaerőpiacot, amikor 1.174.000 munkahely szűnt meg. Csökkenő mértékben, de ez a tendencia jellemezte az 1993-1998 közötti időszakot is (Liga Szakszervezetek, 2001). 1999 óta a munkahelyek megszűnése és az új munkahelyek létrejötte körülbelül kiegyenlíti egymást. A gazdasági rendszer változásának jelentős társadalmi következményeit a politika úgy mérsékelte, hogy egyrészt lehetővé tette a társadalombiztosítási ellátások szélesebb körű igénybevételét<sup>5</sup>, és ezzel jelentős tömegeket vont ki a munkaerőpiacról, másrészt késleltette a fiatalok munkaerőpiacra történő belépését; az iskolai oktatás időtartamának növelésével csökkentette a munkaerőpiacra ható nyomást. Ezek az intézkedések eredményeket hoztak a munkanélküliségi adatok<sup>6</sup> oldalán, ennek árát viszont az 1989-es 75,3%-os aktivitási ráta 1998-ra 59,5%-ra csökkenésével kellett megfizetni. A munkanélküliség nem azonos mértékben sújtotta az embereket, az átlagnál jelentősebb mértékben érintette a fiatalokat

---

<sup>4</sup> A munkanélküliség konkrét kritériumai nemzetközileg nem teljesen egységesek. Magyarországon az Állami Foglalkoztatási Szolgálat munkanélküliségi adatai a tárgyhoz 20-ára vonatkoznak és az összes regisztráltra kiterjednek, akik nem szereztek nyugdíj-jogosultságot. A Központi Statisztikai Hivatal az OECD-ILO kritériumokat veszi alapul, miszerint a munkanélküliség kritériumánál az elhelyezkedési szándék, aktív álláskereső és készenlét az azonnali elhelyezkedésre együttes fennállása szükséges. A munkanélküliség társadalmi-gazdasági jelenség, bekövetkezése azt jelzi, hogy az aktív, munkahelyet kereső személyek nem mindegyike jut munkalehetőséghez. A munkanélküliséget közvetlenül kiváltó ok szerint megkülönböztetünk globális eredetű, súrlódásos és strukturális munkanélküliséget (Oroszi, 2005:46)

<sup>5</sup> Korai nyugdíjba vonulási formák, rokkant nyugdíj liberalizálása.

<sup>6</sup> A munkanélküliségi ráta 1993-ban tetőzött 11,9%-on. A munkanélküliség megszüntetésére nincs mód, de alapvető feladat a munkanélküliség kezelése és a vele járó feszültségek enyhítése.

és az időseket, és az ország régiói tekintetében is differenciált a foglalkoztatási lehetőségek csökkenése és az új munkahelyek létrejötte.

*1. táblázat: A regisztrált munkanélküliek száma 1991-2006 között*

Év	Regisztrált munkanélküliek száma (fő)
1991	406 124
1992	663 027
1993	632 050
1994	519 592
1995	495 893
1996	477 459
1997	463 962
1998	404 094
1999	404 509
2000	372 409
2001	342 773
2002	344 901
2003	359 939
2004	378 737
2005	410 649
2006	403 439

Forrás: Állami Foglalkoztatási Szolgálat, 2006a.

Az 1. számú táblázat a regisztrált munkanélküliek számának alakulását mutatja 1991 és 2005 között. A munkanélküliség ténye a foglalkoztatás elősegítéséről szóló 1991. évi IV. törvénnyel vált explicitté. Korábban, mint statisztikai fogalom volt jelen, illetve egyes térségek – pl. borsodi iparvidék – speciális problémájaként kezelték a munkanélküliséget. Az 1. számú táblázat jól mutatja, hogy a munkanélküliség 1992-ben tetőzött, utána 2002-ig – nem jelentős mértékben – de folyamatosan csökkent, majd 2002-től ismételtén évről évre emelkedett a regisztrált munkanélküliek száma. A regisztrált munkanélküliek száma vélhetően nem egyezik meg a ténylegesen munka nélkül lévő emberek számával. A regisztrált munkanélküliek között lehetnek olyanok, akik valójában dolgoznak a szürke és fekete gazdaságban, illetve nyilvánvalóan vannak olyan munkanélküli emberek, akik nem regisztráltatják magukat. A regisztrációban szereplők számának növekedése vagy

csökkenése mögött nemcsak gazdaságpolitikai változások, de szociálpolitikai okok is állnak. Ha a szociális juttatások miatt „megéri” regisztrált munkanélkülinek lenni, többen jelentkeznek be a rendszerbe.

Jelentős munkaerő-piaci átalakulás volt a **gazdaság szerkezeti változása**, amelynek során lényeges átcsoportosulás ment végbe a nemzetgazdaság ágazatai között. A piacgazdasági átmenet jelentős mértékben érintette a mezőgazdaságot. Magyarországon a mezőgazdaságnak a nemzetgazdaságon belül mindig is kitüntetett szerepe volt. Az országban a mezőgazdasági termékek előállításához a termelési feltételek kiválóak a jó minőségű termőtalaj és az egyedülálló klimatikus adottságok miatt. Az ország területének kétharmad része alkalmas a mezőgazdasági termelésre. A GDP-hez való hozzájárulás, a foglalkoztatás és a külkereskedelem szempontjából a mezőgazdasági szektorban jelentős csökkenés figyelhető meg a rendszerváltást követően, amikor a szövetkezetek átalakultak, a mezőgazdasági nagyüzemi termelés szétbomlott, kétmillió új földtulajdonos jelent meg és a termelés szétaprózódása volt megfigyelhető. A mezőgazdasági foglalkoztatással kapcsolatban elmondható, hogy a nemzetgazdaságban alkalmazásban állók, illetve ebből a mezőgazdaságban foglalkoztatottak száma 1990-2004 között – 1996 kivételével – csökkent. Az országban összesen foglalkoztatottak száma 1990-ben 4.480 ezer fő, ebből a mezőgazdaságban 693 ezer fő dolgozott. A mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya az alkalmazásban állókhoz viszonyítva folyamatosan csökkent, és az 1990-es 14,2 százalékról 2000-re 6,5 százalékra, 2004-re pedig 4%-ra mérséklődött (Vajdáné, 2001:12-15). A gazdasági rendszerváltás nem hagyta érintetlenül az ipari szektort sem. A nagyüzemek leépültek, bezártak, ipartérségek települései váltak teljes munkanélküliséggel sújtottá. Az újonnan létrejövő vállalkozások a szolgáltatási szektorban teremtettek munkahelyeket. A korábban bővülő létszámú feldolgozóipar 2002-ben csökkenő létszámú ágazattá vált, míg továbbra is nőtt a létszám az ún. személyi szolgáltatást nyújtó ágazatokban (FMM-ESZCSM-OM-PM, 2003). A mezőgazdaság, a bányászat, a kohászat és az élelmiszer-feldolgozás jelentős mértékű összezsugorodása többszáz ezerrel csökkentette a munkahelyek számát. Ennek eredményeként ezen iparágak képzett és képzetlen munkavállalói tömegesen váltak munkanélkülivé. A foglalkoztatás szerkezetét jelentősen megváltoztatta, hogy az átmenet időszakában fellépett gazdasági válság következményeként a foglalkoztató szervezetek méretstruktúrájában jelentős változás ment végbe. 1999-re megközelítően egymillió vállalkozás jött létre. Az egyéni és mikro-vállalkozások az önfoglalkoztatásban betöltött szerepükkel együtt 1 milliót meghaladó munkahelyet képviselnek (Lannert – Schmidt, 2003:36) (2. táblázat). A kisvállalkozásokkal együttesen közel másfélmillió vállalkozó személy, illetve alkalmazott

számára biztosítanak munkahelyet. Éppen ezért a foglalkoztatáspolitikai szempontjából különösen fontos e vállalkozások működésének, munkaerő-ellátásának segítése, versenyképességük fenntartása, javítása.

2. táblázat: A regisztrált vállalkozások száma Magyarországon megyénkénti bontásban 2004-ben

Megye	regisztrált vállalkozás	Ebből				
		Kft	Rt	Bt	egyéni váll.	egyéb
Bács-Kiskun	53 136	8 343	161	8 478	34 624	1 530
Baranya	45 705	6 497	127	7 952	29 104	2 025
Békés	31 793	3 457	84	4 074	23 287	891
Borsod-Abaúj- Zemplén	55 501	7 504	159	9 936	35 355	2 547
Csongrád	46 069	5 568	118	6 962	31 818	1 603
Fejér	45 132	6 154	123	7 966	29 338	1 551
Győr-Moson-Sopron	50 904	7 624	117	7 223	33 545	2 395
Hajdú-Bihar	50 389	7 240	154	8 723	32 331	1 941
Heves	29 558	3 868	67	3 834	20 799	990
Jász-Nagykun-Szolnok	32 893	4 421	83	5 091	22 342	956
Komárom- Esztergom	33 047	5 360	100	5 106	21 031	1 450
Nógrád	16 189	1 993	34	2 320	11 116	726
Pest	484 112	115 576	2 598	110 829	233 336	21 773
Somogy	41 429	3 951	95	4 586	31 412	1 385
Szabolcs- Szatmár-Bereg	47 477	5 830	80	9 254	31 239	1 074
Tolna	24 683	2 796	40	3 335	17 627	885
Vas	28 465	4 061	49	3 325	20 061	969
Veszprém	43 756	5 214	79	4 823	31 820	1 820
Zala	37 485	4 263	89	5 206	26 370	1 557
Külföld	905				768	137
Összesen	1 198 628	209 720	4 357	219 023	717 323	48 205

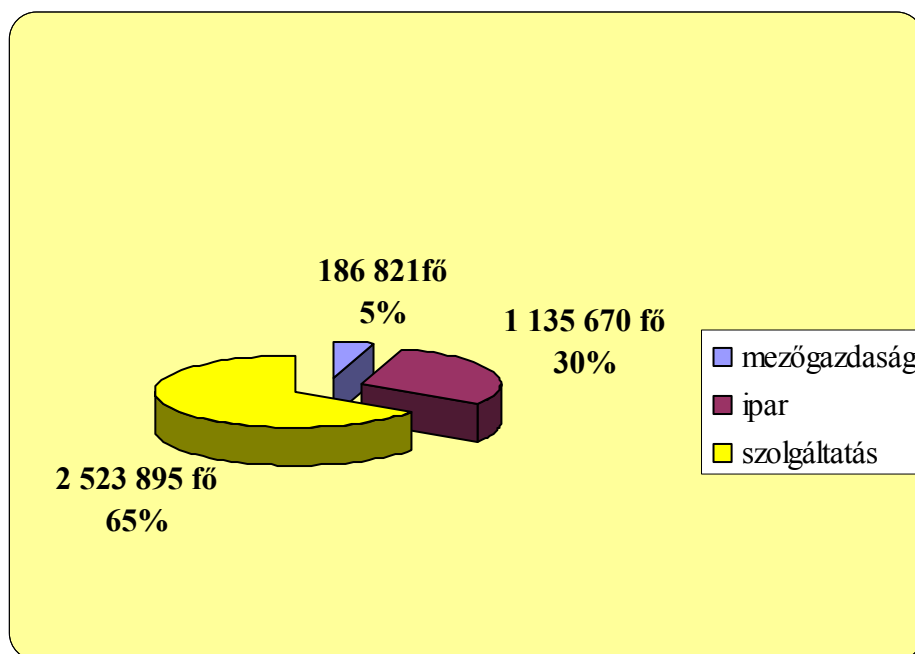
Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005b.

A 2. táblázat adatai alapján 2004-ben Magyarországon közel egymillió-kétszáz ezer vállalkozást regisztráltak. A regisztrált vállalkozások száma nem feltétlenül esik egybe a működő vállalkozások számával. A nyilvántartott vállalkozásoknak 59,8%-a egyéni vállalkozás, 18,2%-a betéti társaság, 17,5%-a korlátolt felelősségű társaság, 0,4%-a

részvénytársaság, 4,1% pedig egyéb társasági formában működő vállalkozás. A vállalkozói „kedv” Pest megyében a legjellemzőbb, majd az egyik leghátrányosabb helyzetű megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye következik. Ez utóbbiban az országos átlagot meghaladó mértékben – 63,5%-ban – van jelen az egyéni vállalkozás. A gazdasági rendszerváltás, az iparvállalatok összeomlása Borsod-Abaúj-Zemplén megyét érintette a legkritikusabb mértékben. A gépiparból és kohászatból kikerült nagyszámú munkanélküli ember számára – az újonnan létrejövő munkahelyek korlátozott volta miatt – a vállalkozás – azon belül is az egyéni vállalkozás – alapítása látszik kézenfekvő megoldásnak.

Az előzőekben ismertetett változások következtében napjainkra a magyar gazdaság **foglalkoztatási szerkezete** teljesen átalakult.

1. ábra: Nemzetgazdaságban foglalkoztatottak aránya 2004-ben



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005b adatai alapján saját szerkesztés.

Az 1. ábra azt mutatja, hogy 2005-ben a mezőgazdaságban a foglalkoztatottak mindössze 5%-a dolgozott, azaz 186 821 embernek jelentett megélhetési forrást. Az iparban a foglalkoztatottak 30%-a, 1 135 670 ember állt alkalmazásban. A legjelentősebb foglalkoztatási szektor a szolgáltatás, ahol 2 523 895 ember, a foglalkoztatottak (3 846 386 fő) 65%-a dolgozott 2005-ben.

A foglalkoztatottak megoszlásában nemcsak nemzetgazdasági ágak szerint, de területi megoszlás tekintetében is jelentős különbségek figyelhetők meg. (A nemzetgazdaságban alkalmazásban állók száma megyénként és nemzetgazdasági áganként történő megoszlását az 1. számú melléklet tartalmazza.)

A munkaerő-piac változásai régióként eltérő módon és mértékben következtek be. Az átalakulás kulcsproblémája, hogy a gazdasági kihívásokra a munkaerőpiac képes-e megfelelő rugalmassággal és adaptivitással válaszolni. A potenciális munkaerőforrás szempontjából a népesség összetétele fontos tényező, hiszen nem lényegtelen, hogy a munkaerő utánpótlás egyenletes, vagy hullámzó. Az egyes korosztályok létszámkülönbségei, a demográfiai tényezők alakulása az oktatás, képzés tervezésének szempontjából is lényegesek.

Munkaerő-piaci szempontból **a népesség összetétele** az elmúlt évtizedekben *jelentősen átalakult* (3. táblázat). Jelentős törésvonal látható 1980-ban, amikor az aktív keresők<sup>7</sup> létszámának hosszú idő óta tartó növekedése megtört, és azóta erősen csökkenő tendenciát mutat (2. ábra). Ugyanakkor növekedett az inaktív keresők létszáma, akik aktív kereső foglalkozást nem folytatnak, de keresettel, jövedelemmel rendelkeznek.<sup>8</sup>

3. táblázat: A népesség számának alakulása  
1970 és 2005 között Magyarországon megyénkénti bontásban

A népesség számának alakulása						
Főváros, megyék	Terület (ha)	Állandó népesség (fő)				
		1970	1980	1990	2001	2005
Budapest	52 516	1 909 815	1 999 064	1 934 831	1 712 677	1 695 814
Bács-Kiskun	844 515	580 697	571 386	551 886	541 430	539 971
Baranya	442 951	418 414	429 482	417 477	399 989	399 652
Békés	563 105	450 758	445 610	419 500	399 302	388 847
Borsod-Abaúj-Zemplén	724 717	780 406	820 074	782 579	750 822	730 435
Csongrád	426 268	436 808	450 829	434 143	418 574	424 615
Fejér	435 876	385 140	419 149	420 508	426 541	428 676
Győr-Moson-Sopron	408 870	409 799	434 870	431 466	428 542	440 000
Hajdú-Bihar	621 056	536 099	559 323	551 890	544 582	548 981
Heves	363 741	344 498	353 766	339 376	325 132	322 194
Jász-Nagykun-Szolnok	558 171	452 976	452 573	437 634	417 008	410 131
Komárom-Esztergom	226 508	300 027	323 531	317 617	314 358	315 334
Nógrád	254 418	241 803	245 574	233 130	221 642	216 040
Pest	639 351	862 291	950 804	940 133	1 067 581	1 146 560
Somogy	603 586	361 513	361 914	346 503	331 976	331 253
Szabolcs-Szatmár-Bereg	593 645	603 330	621 047	592 933	586 158	581 312
Tolna	370 331	265 259	266 694	258 610	253 038	244 910
Vas	333 620	282 019	288 869	277 722	268 307	264 892
Veszprém	461 259	358 681	384 673	382 041	372 105	365 889
Zala	378 411	312 425	321 831	311 980	298 374	294 824
Ország összesen:	9 302 915	10 292 758	10 701 063	10 381 959	10 078 138	10 090 330

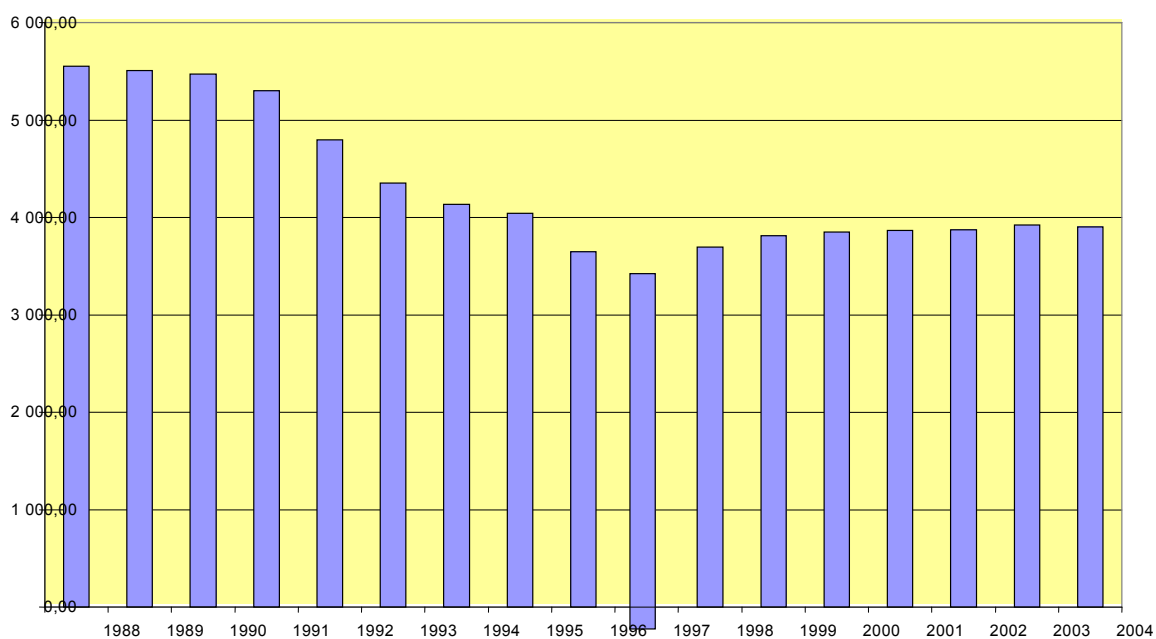
Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2006b adatai alapján saját szerkesztés.

<sup>7</sup> Kereső tevékenységet folytatók, egy adott időpontban ténylegesen dolgozó, keresettel illetve jövedelemmel rendelkezők.

<sup>8</sup> Nyugdíjasok, járadékosok, gyesen lévők stb.

A munkaerőpiac szempontjából újabb törésvonal következett be 1990-ben, amikor megjelent a **tömeges munkanélküliség** és ezzel párhuzamosan négy év alatt közel 1,2 millió fővel csökkent az aktív keresők létszáma. A 3. táblázat adatai szerint nemcsak a munkaerőpiac szempontjából vannak törésvonalak a népességi adatokban. 1990-re az 1980-as adatokhoz képest 3%-kal csökkent Magyarország állandó népessége, amely további 3%-os csökkenéssel folytatódott 2000-re. Magyarország társadalma is – több európai országhoz hasonlóan – **előregedő társadalom**, jól érzékelhető a népesség csökkenése. Évről évre egyre kevesebb gyermek születik, a nők az egzisztencia-, karrierteremtés utánra helyezik a gyermekszülés időpontját, és egyre több fiatal képzeletét gyermek nélkül. Ez az adat – amelyet a 3. táblázat a népesség csökkenéséről mutat – nagyon súlyos, megoldandó kérdéseket vet fel. Csak egyet kiemelve ezek közül: a munkaképes korú népesség csökkenésével az előregedő társadalom problematikájának kezelése – nyugdíj, szociális és egészségügyi ellátások biztosítása – maga után vonja az állami eladósodottsági szint növekedését.

2. ábra Foglalkoztatottak száma Magyarországon 1989 és 2004 között



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2006c alapján saját szerkesztés.

Nemcsak az állandó népesség száma, de foglalkoztatottak száma is jelentősen csökkent az elmúlt 15 évben. A 2. ábra azt mutatja, hogy amíg 1988-ban öt és félmillió körül mozgott a foglalkoztatottak száma, addig 2004-ben nem érte el a négy milliót. Ez súlyos terheket ró a gazdaságpolitikára és a szociális ellátó rendszerre. A foglalkoztatottak

számában a legnagyobb törést 1992 és 1993 hozta, ekkor tetőzött a munkanélküliek száma. 1993-tól a foglalkoztatottságban további csökkenés volt jellemző 1996-ig, amikor is stagnálás, majd lassú növekedés következett. Az utóbbi három évben a foglalkoztatottak száma 3,8-3,9 millió főben stabilizálódik.

A munkaerő-állomány összetétele gyakorlatilag soha nem felel meg pontosan a munkaerőigény összetételének, hiszen a munkaerő-kereslet a gazdaság oldaláról, a munkaerő-kínálat pedig alapvetően a képzés oldaláról állandó változásokon megy keresztül. A munkanélküliség akkor viszonylag kicsi, ha a munkaerő-állomány összetétele jól illeszkedik a gazdaság igényeihez, a foglalkoztatottak létszáma, képzettségi szintje, területi elhelyezkedése megfelel a keresletnek. A munkaerő kínálati oldala még ma is sok szempontból a korábbi, szocialista nagyvállalati struktúrát tükrözni, hiszen az oktatás, a képzés arra épülve alakult ki. A gazdaságilag aktív népesség képzettségi struktúrája nagyrészt annak felel meg. Ugyanakkor a szakképzés modernizálása még csak csírájában tükröződik a képzési rendszerben. A rövidebb képzési idejű, rugalmasabb munkaerő-piaci képzések területén sem működnek még igazi piaci mechanizmusok, nem érvényesül kellőképpen a gazdaság hatása. Az iskolarendszerben pedig a képzési struktúra változása igen időigényes, hiszen hálózati, tantervi, pedagógusképzési reformokat igényel. Az előzőekben ismertetett változásoknak is megfelelően a mai magyar munkaerőpiacot az alábbiakban részletezett jellemzőkkel írhatjuk le. Az első fontos jellemző, hogy nagy a mozgás a munkaerőpiacon, **zajlik a második szerkezetváltás**, de nő a foglalkoztatottság, csökken az inaktivitás, jobb minőségű munkahelyek jönnek létre (Csizmár, 2004).

4. táblázat: Magyarország helyzete az EU 25-ben 2004-ben

	Foglalkoztatási ráta (%)	Aktivitási ráta (%)	Munkanélküliségi ráta (%)
EU 15	64,3	69,7	7,7
Magyarország	57	60,1	6,1
2004-ben csatlakozott 10 ország	55,9	65,8	7,9

Forrás: Csizmár, 2004:89-95.

A 4. számú táblázat jól érzékelteti a mai magyar munkaerőpiac karakterisztikus jellemzőjét: az alacsony aktivitási<sup>9</sup> és foglalkoztatási ráta<sup>10</sup> alacsony munkanélküliségi rátával<sup>11</sup> és magas inaktivitási rátával párosul<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Aktivitási ráta: a gazdaságilag aktív népesség – foglalkoztatottak és munkanélküliek együtt – létszáma a munkaképes korú népesség – 15-62 évesek – százalékában. Magyarországon 1870 óta követik nyomon a népesség gazdasági aktivitását (Polónyi, 2002a).

<sup>10</sup> Foglalkoztatottak, akik a megfigyelési időszakban akár egy órát is dolgoztak bérért, pénz- vagy természetbeni fizetségért. Uo.

A problémát súlyosbítja az a tény, amelyet a magyar statisztikai rendszer még nem kezel kritikusan, ugyanakkor az OECD adatbázisaiban már megjelenik, nevezetesen, hogy rendkívül magas azon 15-24 éves **alacsony iskolázottságú fiatalok aránya**, akik nem járnak iskolába és még sohasem dolgoztak. Ők 15-25 év múlva még mindig aktív korúak lesznek, ugyanakkor a munkaerőpiac nem tud velük mit kezdeni, foglalkoztathatóságuk alacsony szintje miatt kiszorulnak a munkaerőpiacról, marginalizálódnak. Ezért a szakképzés stratégiai súlypontjának erre a célcsoportra is kell esnie. Az 5. táblázat azt mutatja, hogy a 15-64 éves korú népességben 18,4%-ot képviselnek a 15-24 éves fiatalok. Közel azonos az előfordulásuk a munkanélküliek között, és 35,8%-os az arányuk az inaktív népességben belül.

5. táblázat: A 15-64 éves népesség munkaerő-piaci státusza 2006. II. negyedévében

	Összes népesség	Foglalkoztatottak	Munkanélküliek	Inaktívak
15-64 éves népességre vetítve (ezer főben)	6 819,1	3 910,3	305,1	2 603,7
A 15-24 évesek aránya (%-ban)	18,4	6,8	18,3	35,8

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2006a:11.

Az **inaktív népesség**<sup>13</sup> belső szerkezetének vizsgálata (6. táblázat) szükséges a célcsoportra irányuló motivációs és pénzügyi technikák kidolgozásához. Az inaktívak legnagyobb csoportját a nyugdíjasok és a főállásban tanulók jelentik. Sajátos az egyéb kategóriában szereplő 450,8 ezer ember státusza. Ők azok, akik nem foglalkoztatottak, nem munkanélküliek, nem nyugdíjasok, nem tanulók, és nem gyermeküket otthon nevelők. És még egy speciális adalék: a több mint 2,6 millió inaktív státuszban lévő ember közül a KSH adatfelvétele (Központi Statisztikai Hivatal, 2006:11) alapján csak 341,9 ezer fő szeretne munkát vállalni, 2 261,8 ezer fő nem kíván aktív szereplője lenni a munkaerőpiacnak, azaz nem akar dolgozni.

<sup>11</sup> Munkanélküliségi ráta: a regisztrált munkanélküliek tárgyhavi záró létszáma a gazdaságilag aktív népesség százalékában. Ne felejtjük el a korábban ismertetett folyamatok alapján azt a feszültséget, ami a viszonylag alacsony munkanélküliségi ráta mögött húzódik. Uo.

<sup>12</sup> Az Európai Unió 25 tagországának gazdasági aktivitási adatait 1990 és 2004 között a 2. számú melléklet tartalmazza.

<sup>13</sup> Az inaktív népességet az aktív korú népességre számítjuk.

6. táblázat: Inaktív népesség megoszlása 2006. II. negyedévben

	Létszám (ezer főben)	Arányuk az inaktív népességben belül (%-ban)
Nyugdíjas	1 069,8	41,10
Gyermekgondozási ellátásban részesül	253	9,71
Nappali tagozaton tanul	830,1	31,88
Egyéb	450,8	17,31
Összesen	2 603,7	100,0

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2006a:11.

A következő fontos jellemző az idősök bennmaradása a munkaerőpiacon, ami miatt a fiatalok nehezebben találnak munkát. Magyarországon a **munkaerő-kínálat** 2006-ig bővült, ezután **csökken**. A népesség korösszetétele kedvezőtlenül alakul, csökken a munkaképes korú népesség és növekszik az eltartottak arányszáma. Míg 1920-ban a gyermekkorú népesség aránya elérte a 30%-ot, az időskorú eltartottak számaránya 10% alatt maradt, addig az 1990-es évek elején ezek az arányok kiegyenlítődték és mindkét korcsoport mintegy 20-20%-ot képviselt (Lakatos, 2003). Ráadásul a fiatalok eltartottak életkorának felső határa növekedett, és mintegy 30 éves korig terjed, az átlagos élettartam növekedésével pedig a 65 év fölötti korcsoport aránya is nagyobb. Az évtizedek óta fennálló alacsony termékenység és az öregkorban is javuló életésélyek következtében nő és a jövőben is növekedni fog az öregek részaránya, következésképpen egyre jelentősebb lesz a 65 éves és idősebb népesség viszonylagos súlya a 15 és 64 éves korú populáció viszonylagos súlyához képest. 2005-ben lényegében azonos volt a 0-14 évesek – 1.575.057 fő – és a 65 évesek és idősebbek – 1.581.425 fő – száma (7. táblázat). Magyarország népességének korfája a legszabálytalanabbak közé tartozik Európában. A 7. táblázat adatai két fontos dologra hívják fel a figyelmet. Egyrészt a 2005-ben az utóbbi évek rendkívül alacsony születés számai – 2004-ben 95.000, 2005-ben 97613 gyermek született<sup>14</sup> – miatt a 0-4 éves korcsoport létszáma kisebb, mint az utána következő, öt éves osztályközű korcsoportoké a 60-64 éves korcsoportig bezárólag (KSH, 2006b). (A népesség korcsoport szerinti részletes megoszlását 2005-ben a 3. számú melléklet tartalmazza.) Másrészt igen nagyok a különböző évjáratú nemzedékek létszáma közötti különbségek, például az ötvenéves korosztály létszámában közel kétszer annyi – 178.754 fő –, mint a 2005-ben születettek – 97.613 fő (Központi Statisztikai Hivatal, 2006c).

<sup>14</sup> Forrás: *Népmozgalom adatai*. <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/gyor/nep/nep20512.pdf>; 2006. 06. 20.

7. táblázat: A népesség száma korév szerint 2005-ben

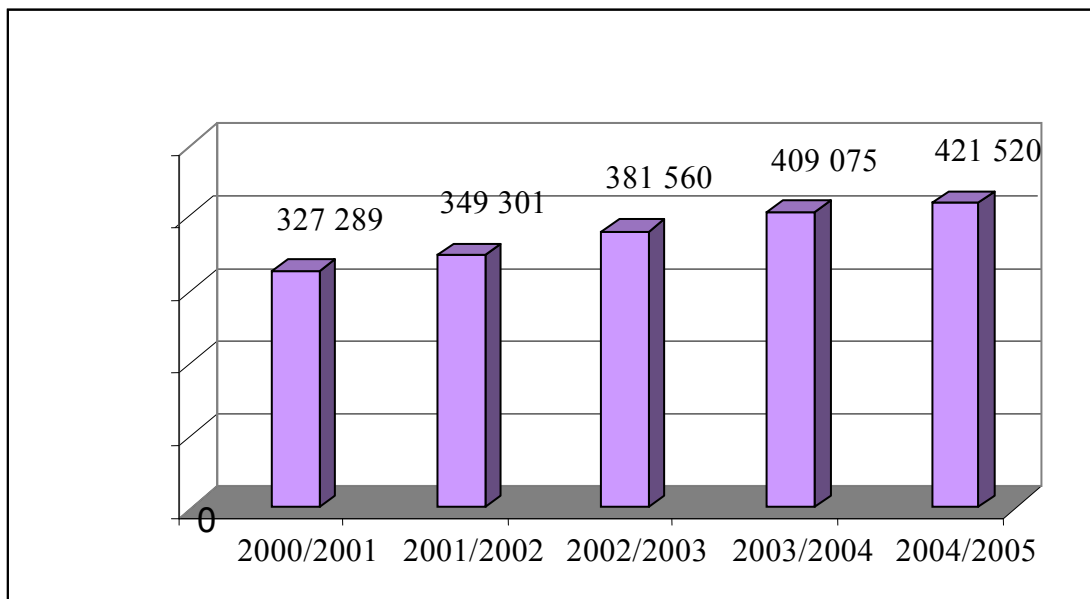
Korcsoport (év)	Összesen (fő)
0-14	1.575.057
Ebből a 0-4 éves korosztály	480.143
Ebből a 2005-ben születettek	97.613
15-39	3.599.049
40-59	2.760.607
60-x	2.155.617
Ebből a 60-64 éves korosztály	574.192
Összesen	10.090.330

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2006c adatai alapján saját szerkesztés.

A demográfiai előrejelzések szerint a 15-64 éves népesség száma 2007-től mintegy évi 15-16 ezer fővel várhatóan csökkeni fog, összességében 2010-re 6 850 ezer főre tehető (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, 2004:5). Az idősebb munkavállalók aktivitásának növelése érdekében 1997-től a nyugdíj korhatár fokozatosan emelkedik. A társadalombiztosítási nyugellátásról szóló törvény értelmében az öregségi teljes nyugdíjra az 1997 december 31-ét követő és 2009 január elsejét megelőző időszakban az jogosult, aki a 62. életévét betölti.

Harmadik jellemzőként említhetjük, hogy jelentős **strukturális feszültségek** jelentkeznek a mai magyar munkaerőpiacon. Egyrészt az iskolai végzettségek tekintetében diplomás túlképzésről és szakmunkáshiányról beszélünk. A felsőoktatás felnőttek számára is nyitott formáinak látványos expanziója szintén az 1990-es évek elején kezdődött, és tart a mai napig. Az Oktatási Minisztérium (ma: Oktatási és Kulturális Minisztérium) adatai szerint 1990 és 2001 között a főiskolákra és egyetemekre beiratkozottak száma megháromszorozódott. 1990-ben a felsőoktatási intézményekbe nappali tagozatra felvett hallgatók létszáma 16818 fő, 2001-ben 49874 fő volt, 2002-ben a felsőoktatási intézményekben valamennyi szakon és tagozaton tanuló hallgatók létszáma 381560 fő, 2004-ben 421520 fő volt (3. ábra).

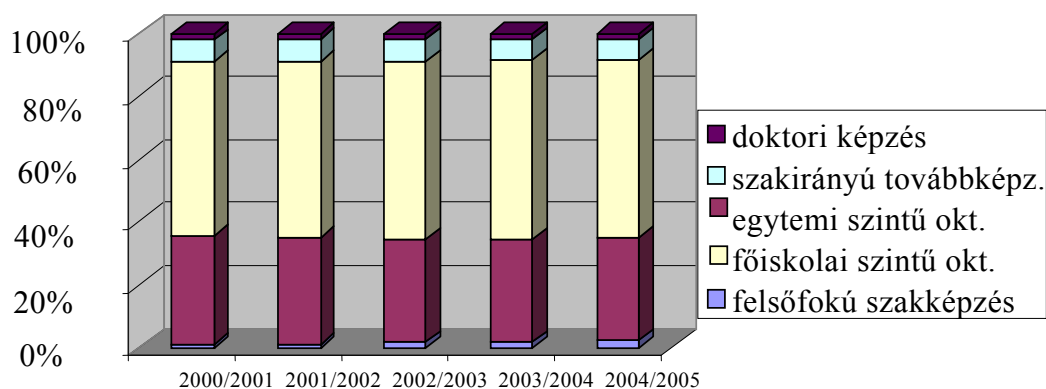
3. ábra: Felsőoktatásban résztvevők száma 2000 és 2005 között



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005a:241 adatai alapján saját szerkesztés.

A 4. ábra azt mutatja, hogy a felsőoktatásban tanulók közül a legtöbbet főiskolai szintű oktatásban vesznek részt, ezt követi az egyetemi szintű oktatás. A szakirányú továbbképzésben résztvevők aránya meghaladja a felsőfokú szakképzésben résztvevők arányát.

4. ábra: Felsőfokú oktatásban résztvevők területi megoszlása 2000 és 2005 között



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005a:241 adatai alapján saját szerkesztés.

A magyar munkaerőpiacon a felsőoktatásból kikerülők száma gyorsabban nőtt, mint amennyi a munkaerő-piaci igény lett volna, ezért egy felülről lefelé kiszorító hatás érvényesül. Olyan állásokat is elfoglalnak diplomások, amelyekhez nem kell diploma.

A foglalkoztatottság és az iskolai végzettség közötti erős kapcsolatot támasztják alá a 8. táblázat adatai. Magyarország foglalkoztatási és munkanélküliségi adatait elemezve azt láthatjuk, hogy a felsőfokú és középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők lényegesen nagyobb arányban foglalkoztatottak, mint az alacsony iskolai végzettséggel bírók. A felsőfokú és középfokú végzettségűek foglalkoztatási aránya körülbelül megegyezik az EU más tagállamainak foglalkoztatási arányaival, a jelentős eltérés az alacsony iskolai végzettségűek esetében mutatkozik. Míg az EU többi országában ezen csoport foglalkoztatási rátája 46-49 % között van, Magyarországon 28,4 %.

8. táblázat: Foglalkoztatottság és munkanélküliség iskolai szintenként 2006-ban

	Felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők		Középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők		Alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők	
	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta	Foglalkoztatási ráta	Munkanélküliségi ráta
Magyarország	82,4	1,4	66,6	5,4	28,4	12,4
EU 15	82,5	4,9	70,2	7,7	49,5	11,2
EU 25	82,5	4,9	68,4	9,4	46,6	12,2

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2006f.

Ezt a lefelé kiszorító hatást csak akkor lehet visszafelé elmozdítani, ha a rendszer alulról kerül újra alakításra, vagyis az iskolázatlanok többszázszáz körének biztosítva van, hogy elvégezze az általános iskolát, majd szakmát tanuljon. Másik problémaforrást jelent a szakképzések és a gazdaság igényeinek inkongruenciája. A munkába lépő szakemberekkel szembeni vállalati igények és a szakképzés lehetőségei nem mindig fedik egymást. Nem elhanyagolható a földrajzi elhelyezkedés szerepe sem. (Elég csak az ország keleti és nyugati része vagy az egyes megyék közötti jelentős foglalkoztatási, bér stb. különbségekre gondolni.) Magyar sajátosságként értelmezhető, hogy regionális szinten jelentős különbségek vannak a foglalkoztatási és munkanélküliségi problémák terén. Ennek oka, hogy az 1990-es évek gazdasági átalakulása térségenként rendkívül differenciáltan ment végbe, amelynek eredményeképpen a régiók között jelentős munkaerő-piaci különbségek alakultak ki.

9. táblázat: Munkanélküliek számának alakulása régióként 1999-2006 (fő)

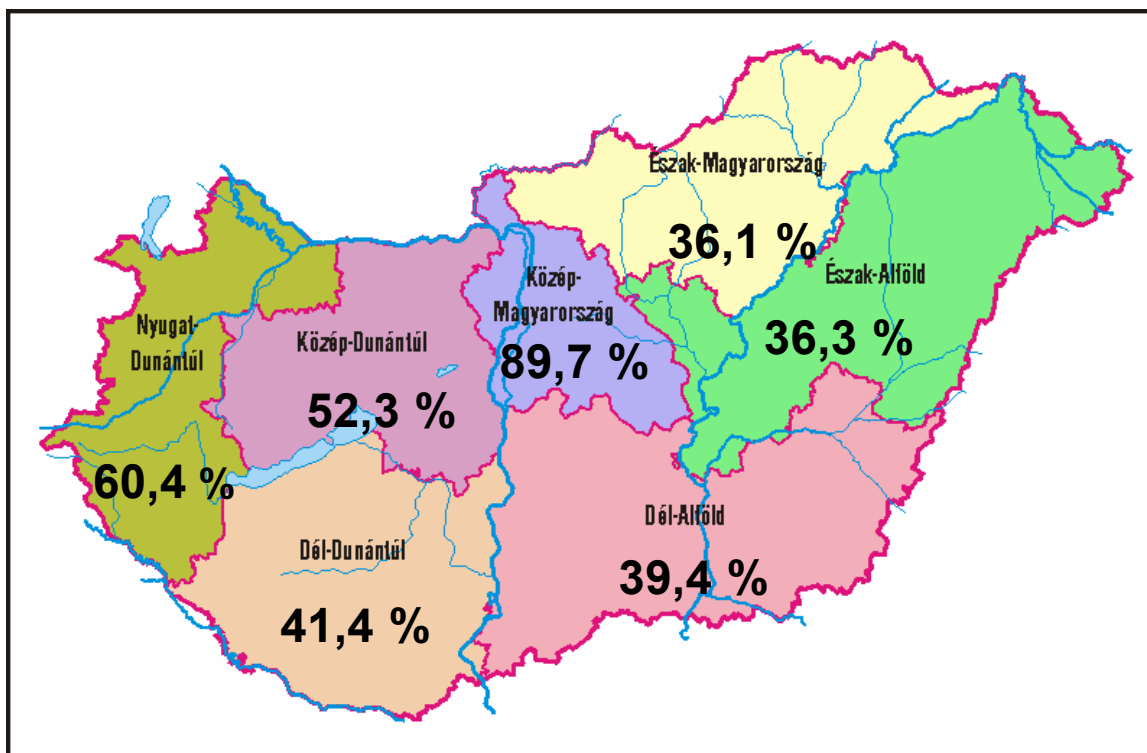
Időszak	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld
1999	55 270	41 340	26 753	48 119	84 776	93 920	59 341
2000	46 464	37 003	25 173	46 500	84 270	93 303	57 881
2001	40 164	33 368	23 157	45 336	80 527	86 788	54 799
2002	35 872	32 791	22 661	44 359	78 309	79 148	51 576
2003	36 724	34 106	24 175	46 353	79 817	81 846	54 191
2004	40 003	35 174	26 893	49 808	81 252	85 825	56 997
2005	44 682	41 209	33 694	58 134	91 040	99 787	66 742
2006	41 463	34 911	28 265	54 858	85 374	96 522	62 046

Forrás: Állami Foglalkoztatási Szolgálat, 2006b adatai alapján saját szerkesztés.

A 9. számú táblázat a munkanélküliek számának az alakulását mutatja régióként. A táblázatok adataiból leolvasható, hogy a munkanélküliségi mutatók alapján a leghátrányosabb régiók: Észak-Magyarország és Észak-Alföld. A foglalkoztatási gondok valamelyest enyhültek az utóbbi években a két említett régióban, ugyanakkor a **regionális különbségek** tartósan stabilizálódtak. A 9. számú táblázatból leolvasható, hogy a munkanélküliek száma tartósan nem csökkent az elmúlt években, sőt 2005-ben növekedés figyelhető meg az előző évhez képest, amelyet 2006-ban csökkenés követett.

A munkanélküliségi mutatóknak megfelelő ragsort tárják elénk a magyarországi régiók GDP adatai is.

5. ábra: Magyarországi régiók GDP adatai a közösségi átlag %-ában (2005)



Forrás: EUROSTAT, 2005 adatai alapján saját szerkesztés

Az 5. ábra a magyarországi régiók GDP<sup>15</sup> adatait tartalmazza az európai közösségi átlag arányában<sup>16</sup>. Magyarország átlagos GDP adata 2005-ben 16.627.-USD/fő/év, természetesen az ország egyes térségei között jelentős különbségek vannak. A 6. ábra szintén azt mutatja, hogy Magyarország gazdaságilag legelmaradottabb régiója: Észak-Magyarország, amely az unió közösségi GDP átlagának csupán 36,1%-át éri el. Magyarország hét régióra osztását 1999-ben végezték el az 1999/XCII törvény<sup>17</sup> értelmében. A régiós felosztás elsősorban az Európai Unió statisztikai alapon – NUTS<sup>18</sup> – nyugvó támogatási rendszer miatt jött létre, a megyéket csak a régiók határainak teljes átgondolásával lehet megfelelően kiváltani. Magyarország 7 régiója közül csak Közép-Magyarország éri el az uniós átlagot. Közép-Magyarországon jelentős erőt képvisel Budapest és vonzáskörzete. A többi hat régió meg sem közelíti az uniós átlag 75%-át, ami egyben azt is jelenti, hogy ezek a régiók joggal számíthatnak az uniós strukturális alapból – Európai Szociális Alap és Regionális Fejlesztési Alap – való támogatásra.

Következő jellemző a **merev munkaerőpiac**, ami a mobilitás hiányát, a hagyományos munkahelykínálat jelenlétét jelenti. Jellemző, hogy a munkanélküliség a néhányszáz fős aprófalvakban a legmagasabb, ahol a népesség társadalmi-demográfiai összetétele is kedvezőtlenebb, mint az átlag. Az egyenlőtlenségek csökkentését nehezíti, hogy a munkahelyteremtő beruházások az ország fejlettebb területeire összpontosulnak, továbbá az is, hogy a munkaerő mobilitása tradicionálisan alacsony mind a régiókban, mind az ország egészében, amelyet az ingatlanpiac merevsége és a megfelelő közlekedési infrastruktúra hiánya tovább súlyosbít. A magyar munkaerő földrajzi mobilitása alacsony. Az Európai Unióban egyre inkább terjedő úgynevezett atipikus<sup>19</sup> foglalkoztatási formáknak – amelyek lehetőséget kínálnak a fogyatékkal élők, gyermeküket nevelő anyák, tartós beteget ápolók stb. foglalkoztatására – Magyarországon nincsenek nagy hagyományai. Elterjedésének gátat szab egyrészt, hogy az érintettek érdekeltségi feltételei

---

<sup>15</sup> A GDP (gross domestic product) a bruttó hazai termék, amely az egy területen adott idő alatt előállított javak (termékek és szolgáltatások) összességnek értéke. A kiszámítására szolgáló egyenlet: GDP = fogyasztás + beruházás + export – import (Oroszi, 2005:16).

<sup>16</sup> Az 1 főre eső európai uniós GDP átlag 2005-ben 25.700.-USD (Eurostat, 2005).

<sup>17</sup> A területi tervezés és a kulturális tervezés formálódó rendszere, a területfejlesztésről szóló törvény (1996/XXI. törvény és módosítása: 1999/XCII. törvény.)

<sup>18</sup> A Nomenclature of Territorial Units for Statistics egy, az Európai Unió által készített földrajzi alapú kódolási rendszer. A név magyar jelentése: Statisztikai Célú Területi Egységek Nomenklatúrája (jegyzéke), de a hazai terminológiában a legtöbbször csak az angol rövidítésből eredően NUTS-rendszernek nevezik.

<sup>19</sup> Atipikus foglalkoztatáson a munkavégzés nem hagyományosan megszokott, nem tipikus jogi formáit értjük. Ilyen lehet a bedolgozói jogviszony, az alkalmi munkavállalás, a részmunkaidős foglalkoztatás, a munkaerő-kölcsönzés, a tranzit foglalkoztatás, osztott munkaidejű foglalkoztatás. Atipikus munkavégzésen a munka elvégzésének hagyományostól eltérő kereteit, feltételrendszerét, helyszínét értjük. Ilyen lehet a szervezet telephelyén kívül végzett munka (Déri, 2005).

nincsenek meg, másrészt, hogy a nagy ellátó rendszerek – pl. TB – egyelőre nem képesek kezelni ezeket a formákat.<sup>20</sup>

A munkaerő-piac jellemzői közt említhetjük a nagy, illetve kicsi, valamint a külföldi és magyar vállalkozások ellentétes gazdasági és foglalkoztatási szerepét. A magyar gazdaság teljesítményét alapvetően a nagy cégek teljesítménye határozza meg. A külföldi vállalkozások kb. 20%-ot képviselnek a magyar gazdaságban, de a magyar export 80%-át ők adják (Csizmár, 2004). Az 1990. évi fordulat évét követően gazdaságunk egyik legjellemzőbb, új vonása az egyéni és nem jogi személyiségű társas vállalkozások számának ugrásszerű megszorodása. A nagyvállalat-kisvállalat problémáját tekintve Magyarországon a vállalkozások 96%-a egyéni és mikro vállalkozás, azaz a foglalkoztatottak száma 10 fő alatt van (Központi Statisztikai Hivatal, 2005b). A munkaerőpiac stabilitását a hazai **kisvállalkozások** biztosíthatják. Magyarországon a foglalkoztatottság egy fordított piramishoz hasonlít, ami azt jelenti, kevés nagy hatékonyságú vállalat van és sok kicsi. Ha a vállalkozások számát vizsgáljuk a foglalkoztatottak száma szerint, a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium (ma Szociális és Munkaügyi Minisztérium) adatai szerint akkor az alábbi kép tárul elénk 2003-ban: 24.000 vállalkozás van, ahol a foglalkoztatottak száma 10 fő felett van, ez az összes vállalkozás 4%-a, ebből 1070 vállalkozás 250 fő felett foglalkoztat munkavállalót, ez az összes vállalkozásoknak 0,7%-a. A vállalkozások kb. 4%-a foglalkoztatja a munkavállalók egyik felét, és a 96%-os egyéni és kisvállalkozási kör fedi le a hazai foglalkoztatás másik felét. A kisvállalkozói kör tehát egyre meghatározóbb része a gazdaságnak, és hazánkban mára a piactudományra jellemző vállalkozói szerkezet vált meghatározóvá. A kérdés az, hogy kik artikulálják az igényeket a munkaadóknál? A nagyok vagy a kicsik? A nagyoknál tervezett képzés folyik és van rá forrásuk is. De hol vannak a kicsiknél a források, a gyökerek, ők hogyan tervezik a humán erőforrásukat, amelyen a vállalkozás sikere vagy sikertelensége múlhat? Az igényeket a multinacionális vállalkozások fogalmazzák meg, de a másik ugyanannyi munkaerőt foglalkoztató szférára is gondolni kell. Hogy lehet úgy képezni, hogy a munkaerő egy multinacionális vállalkozásnak is megfeleljen és a mikro vállalkozásnak is? Nem válnak explicit igényekké, rejtetten jelennek meg az igények, és ehhez kell alkalmazkodnia a szakképzésnek.

---

<sup>20</sup> Fontos megjegyezni, hogy 2004. január 1-től a részmunkaidős foglalkoztatás elterjedése érdekében a Kormány új szabályozást hozott, miszerint a nyugdíj jogosultság elbírálásakor a részmunkaidős foglalkoztatáshoz kapcsolódó minimálbér alatti keresetet alapul vétele esetén sem csökken arányosan a szolgálati idő. Ugyancsak 2004-ben az Országgyűlés kiegészítette a Munka Törvénykönyvét a távmunka végzés szabályaival.

További jellemzője a munkaerő-piacnak az egyes szakmákban és régiókban jelentkező **munkaerőhiány**. Az alacsony foglalkoztatás és a magas inaktivitás ellenére egyes régiókban és foglalkozásokban a szakképzett munkaerő hiánya figyelhető meg (Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, 2004:19). A munkaerőhiány az alacsony mobilitás mellett főként a munkaerő-kínálat és a kereslet összetétele közötti eltéréssel magyarázható. Másrészt azért nincs elegendő képzett munkás, mert a társadalom amellet a közoktatás-politika mellett voksolt, hogy a fiatalok nagyobb része jusson magas képzettséghez, ami – feltehetően – hosszabb távon igazolódik majd, de rövid távon ez munkaerő-piaci feszültségekhez vezet, mert a gazdaság felszívó ereje nem érvényesülhet.

10. táblázat: A legjellemzőbb tartósan betöltetlen munkakörök  
(4844 cég válasza alapján, országos adatsor)

FEOR <sup>21</sup> szám	Munkakör
7321	Szabó, varrónő, modellkészítő
7211	Húsfeldolgozó (hentes, mészáros), hal- és baromfifeldolgozó
9190	Egyéb segédmunkások (pl. alkalmi munkás)
2212	Szakorvos
7425	Hegesztő, lángvágó
8356	Tehergépkocsi-vezető
7421	Lakatos
7423	Forgácsoló
7611	Kőműves
2211	Általános orvos
9210	Egyszerű mezőgazdasági foglalkozások (napszámos, mezőőr)
7449	Egyéb villamossági szerelők, műszerészek
3212	Szakápoló
7212	Tartósítóiipari munkás, gyümölcs-, zöldség-feldolgozó
7612	Ács, állványozó
7216	Sütő-, tésztaipari munkás, pék
3211	Általános ápolónő, ápoló

Forrás: Demkó – Szígyártó, 2006.

A 10. számú táblázat azt a 17 legjellemzőbb betöltetlen álláshelyet tartalmazza, amelyet az Állami Foglalkoztatási Szolgálat 4844 vállalkozás megkérdezése alapján állított össze. Két munkakör kivételével – orvos, szakorvos – alap- és középfokú szakképesítéssel betölthető, elsősorban fizikai munkakörökről van szó. Többségében olyan – dominánsan fizikai – munkaköröket találunk, amelyben a gazdasági

<sup>21</sup> Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere, ma több mint 9000 munkakört/foglalkozást tartalmaz.

szerkezetváltást megelőzően az iparvállalatokban nagy számú foglalkoztatott volt (hegesztő, lakatos, forgácsoló, kőműves, ács, állványozó), mára mégis hiányszakmaként tekinthetők.

Jellemző a magyar munkaerő-piacra a relatíve **alacsony munkabér**. A 11. számú táblázat a minimálbér alakulását mutatja 1990 és 2005 között. Bár a minimálbér alakulása jelentősnek mondható az elmúlt 15 évben, alulmarad az európai átlaghoz képest, amely sok esetben pozitív hatással volt a külföldi vállalatok magyarországi befektetési döntéseire.

*11. táblázat: A minimálbér alakulása 1990 és 2007 között Magyarországon*

Érvényesség kezdete	Minimálbér nagysága	
	Ft/hó	Ft/óra
2007. január 1.	65 500	377
2006. január 1.	62 500	360
2005. január 1.	57 000	328
2004. január 1.	53 000	305
2003. január 1.	50 000	288
2002. január 1.	50 000	288
2001. január 1.	40 000	230
2000. január 1.	25 500	147
1999. január 1.	22 500	129,5
1998. január 1.	19 500	112,5
1997. január 1.	17 000	98
1996. február 1.	14 500	83,5
1995. február 1.	12 200	71
1994. február 1.	10 500	60,5
1993. február 1.	9 000	52
1992. január 1.	8 000	44
1991. április 1.	7 000	38,5
1990. december 23.	5 800	32

Forrás: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, é.n. adatai alapján saját szerkesztés.

Sajátos jellemzője a mai magyar munkaerő-piacnak a bejelentés nélküli munkavégzés nagy aránya a foglalkoztatottak körén belül. Sem számszerű adatok, sem nemzetközi összehasonlítások nincsenek a nem bejelentett munkavégzésre vonatkozóan. Az alacsony foglalkoztatási ráta viszont valószínűsíti, hogy a 15-64 éves nem foglalkoztatottak között számottevő lehet azok aránya, akik nem bejelentett munkavégzéssel tesznek szert valamilyen jövedelemre. A Központi Statisztikai Hivatal munkaerő felvétele alapján kimutatott foglalkoztatottak száma legalább 500 ezer fővel magasabb, mint a munkaviszony alapján adózóké.

A munkavégzés szempontjából meghatározó a munkaerő **egészségi állapota**, amely Magyarországon aggodalomra ad okot. A munkaerő-kínálatot jelentősen befolyásolja az egészségi állapot, a megfelelő munkavégző képesség. A magyar népesség egészségi

állapota az egyik legkedvezőtlenebb európai összehasonlításban. A születéskor várható élettartam évről évre folyamatosan nő, mind a férfiak, mind a nők esetében. A két leggyakoribb halálok a keringési rendszer betegségei és a daganatos megbetegedések (Központi Statisztikai Hivatal, 2006c).

## ***II.2. Az európai uniós csatlakozás hatásai a magyar munkaerőpiacra***

Az 1989-1992 közötti időszakra koncentrálódó piacgazdasági átmenet sokkja, és az 1990-es évek közepén felerősödő technikai forradalom után hazánk európai uniós csatlakozása jelentett újabb alkalmazkodási kényszert valamennyi társadalmi, gazdasági alrendszer számára. Európai uniós csatlakozásunk alapvetően átrendezte és átrendezi a magyar munkaerőpiacot, ezért nem mondhatunk le a csatlakozás magyar munkaerő-piacra gyakorolt hatásainak áttekintéséről.

Az uniós csatlakozással tovább folytatódik és **felerősödik a szerkezetváltás**. A gazdaság átalakulásával jelentősen megváltozott a foglalkoztatás ágazati és területi struktúrája is. A foglalkoztatottak főbb gazdasági ágak szerinti átrendeződését – a nemzetközi tendenciáknak megfelelően – a mezőgazdaság súlyának csökkenése és a szolgáltatásokban dolgozók arányának növekedése jellemezte. 2002-ben a foglalkoztatottak 6,2%-a a mezőgazdaságban, 34,0%-a az iparban és 59,8%-a a szolgáltatásokban dolgozott (EU: 4,4%, 26,9% és 68,8%) (Lannert – Schmidt, 2003:36). 2004-ben a nemzetgazdasági ágakban foglalkoztatottak aránya Magyarországon: mezőgazdaság 5%, ipar 33%, szolgáltatás 65 % (v.ö. 1. ábra).

Az Európai Unió munkaerő-piacán fokozódik a versenyhelyzet. Napjainkban a gazdasággal kapcsolatban a világméretű kihívásokra kell figyelemmel lennünk, ami azt jelenti, hogy a termelő egység sikerét nem elegendő a világ egy részén megalapozni, nem elég egyszerűen csak a multinacionális működés, valódi világstratégiával kell a cégeknek a következőkben dolgozniuk. A napi gyakorlat ezt a gondolatot erősíti. Folyamatosan növekszik a külföldi érdekltség az országban. Legnagyobb számban a német, az amerikai, az osztrák, a francia és az olasz üzletemberek érdekeltek a magyar gazdaságban, főként az ipar, a telekommunikáció, az energiaszektor, és a bankszektor területén.

Az uniós csatlakozás hatására Magyarország tagja lett az **EURES** hálózatnak. Az EURES<sup>22</sup> (Európai Foglalkoztatási Szolgálat, angol nevén EUROpean Employment Services) közös fórumot teremt az Európai Bizottság és az Európai Gazdasági Térség országaiban, valamint a Svájcban működő állami foglalkoztatási szolgálatok között.

---

<sup>22</sup> Az EURES hivatalos honlapja: <http://europa.eu.int/eures/index.jsp>.

Magában foglal egyéb olyan regionális és országos testületeket is, amelyek érdekeltek a foglalkoztatási ügyekben, pl. szakszervezeteket, munkáltatói szervezeteket, valamint helyi és regionális hatóságokat. Az EURES hálózat célja, hogy olyan szolgáltatást nyújtson, amely mind a munkavállalók, mind a munkáltatók, valamint minden olyan polgár számára hasznos, aki ki akarja használni a személyek szabad áramlásának elvét. Három szolgáltatásféle tartozik ide: tájékoztatás, tanácsadás és toborzás/állásközvetítés. Az EURES hálózat EURES tagokból (az országos foglalkoztatási szolgálatok és az Európai Bizottság) és az EURES határokon átívelő partnerségi programja keretében EURES partnerekből (szakszervezetek, munkáltatói szervezetek, valamint helyi és regionális hatóságok) áll. Az EURES egyre nagyobb szerepet játszik a különböző szektorokban tapasztalható munkaerőtöbblet és munkaerőhiány felismerésében és a képzettségi korlátok áthidalásában. A hálózat ugyancsak elősegíti a foglalkoztathatóságot, különösképpen a fiatalokét azáltal, hogy megteremti számukra a külföldi tapasztalatszerzés lehetőségét. Az EURES hozzájárul továbbá egy közös európai, valamint bizonyos határmenti régiókban az egyesített regionális munkaerőpiac létrehozásához.

Magyarország részese lett egy fokozatosan megnyíló **európai munkaerőpiacnak**. A személyek szabad mozgása az Európai Unióban a négy alapszabadság egyike, amelynek egyik részterülete a szabad munkavállalás. A csatlakozási szerződésben rögzítettek alapján az Európai Unió korábbi tagállamai nem a közösségi jogot, hanem nemzeti szabályozásukat alkalmazhatják a 2004-ben csatlakozott országokkal szemben. Ez az átmeneti időszak legfeljebb 7 évig tarthat, így az akadályok 2009 áprilisáig hosszabbíthatók meg, utána – legfeljebb még két évig – már csak abban az esetben, ha bizonyított, hogy feloldásuk súlyos zavarokat okozna egy-egy ország munkapiacán. Minden tagországnak kizárólagos joga dönteni a hosszabbításról, de az unió "kormány" és az Európai Parlament határozottan arra biztatta a tagokat, hogy számolják fel a korlátozásokat. Nagy-Britannia, Írország és Svédország már a csatlakozás óta korlátozás nélkül engedi területére az új tagállamok alkalmazottait, Spanyolország, Portugália, Finnország és Görögország 2006-tól csatlakozott hozzájuk. Franciaország, Olaszország, Belgium és Luxemburg fenntart bizonyos korlátozásokat, de összességében enyhíti az akadályokat. Hollandia 2007-től tervez változtatást, Németország, Ausztria és Dánia nem változtat a jelenlegi korlátozásokon (Vida, 2006).

A megnyíló munkaerőpiac ellenére alacsony szintű a **migráció**. Az európai foglalkoztatási stratégia kontextusában a munkavállalók mobilitása nem pusztán alapvető jog, hanem olyan eszköz, amely segíti a munkaerőpiac alkalmazkodását a közelmúlt

fejleményeihez. Nem jellemző a nagyfokú ki-be áramlás az EU tagállamok valamelyikébe, az EU munkaerő-piacán 3% alatt van a migráció (Laky, 2005).

Az egységes uniós munkaerőpiac létrejöttével bővül a foglalkoztatás. A hazai foglalkoztatásban a cél, hogy a foglalkoztatás 2010-re 57%-ról a mai 64%-os uniós átlagra bővüljön, ami a munkahelyek minőségi cseréjével és az esély-kiegyenlítés javulásával jár majd. Az Európai Unió tervei szerint 2010-re el kell érni a 70%-os foglalkoztatottságot, ami a nyugat-európai országoknak is gondot okoz. Ahhoz, hogy Magyarországon 2010-re elérjük a 64%-os foglalkoztatási rátát, évente 40-50 ezer új munkahelyre van szükség (Magyar Köztársaság Kormánya, 2005b). Az unió másik foglalkoztatáspolitikai célja a minőségi munkahelycsere. Magyarországon az elmúlt két évben 150 ezer, főként alacsony képzettséget igénylő munkahely szűnt meg, a 250-300 ezer új munkahely pedig elsősorban a képzett munkavállalóknak kínált állást. A gazdasági szakértők egyetértenek abban, hogy reális esély van egy az uniós átlag kétszeresét elérő gazdasági növekedésre. Még ha a növekedés nem években, hanem inkább évtizedekben mérhető is, bizonyos, hogy a csatlakozás stabil növekedési potenciált jelent az országnak. A gazdasági növekedésnek elengedhetetlen feltétele azonban a növekvő tudásmennyiség elsajátítása.

Az EU törekvések középpontjában ma a növekedés, versenyképesség és munkahelyteremtés hármas követelményrendszere áll. Az egyszerű állampolgárokat leginkább a munkanélküliség aggasztja. Az EU közvélemény-kutatások adatai szerint az emberek több mint 80%-a számára döntő kérdés, hogy talál-e munkát a jövőben. A munkanélküliség az 1930-as világgazdasági válság ideje óta nem volt olyan nagy Európában, mint az 1990-es években, az évtized második felében már több mint 18 millió munkanélküli és 50 millió szegény volt az EU-ban. A munkanélküliek aránya az 1994 évi 11,2%-ról az évtized végére csökkent (9% körülire). A gazdasági növekedés azonban önmagában nem adott olyan lökést a foglalkoztatottság növekedésének, mint amilyenre szükség lett volna, ehhez az EU és tagországainak külön erőfeszítésére, munkahelyteremtő gazdaságpolitikára van szükség.

A regionális politika és támogatások ellenére az Európai Unión belül nagyon nagy a különbség: a régiók munkanélküliségi rátája 2,5% (Luxembourg) és 32% (Andalúzia) között mozog. Az EU foglalkoztatottsági szintje elmarad az USA-étól és Japánétól is (EUROSTAT, 2005).

Megállapíthatjuk tehát, hogy a gazdasági növekedés nem jár automatikusan együtt a munkahelyek számának növekedésével. Az 1990-es évek második felében az általános foglalkoztatási válság már túlment az egyes tagországok határain, közösségi szintű üggyé vált, és az aktív gazdaság- és foglalkoztatáspolitikai középpontba került.

Az Európai Unió a következő tíz évre új stratégiai célokat tűzött ki maga elé: eszerint az uniónak a világ egyik legversenyképesebb és legdinamikusabb, tudáson alapuló gazdaságává kell válnia, amely fenntartható módon növekszik egyre bővülő foglalkoztatás és erősödő társadalmi kohézió mellett. E célok elérése átfogó stratégiát követel meg, amely a következőket célozza meg: úgymint felkészülés a tudás alapú gazdaság, az információs társadalom, a belső piac kiteljesedésére; az európai szociális modell korszerűsítése; megfelelő gazdaságpolitika alkalmazása révén fenntartható, egészséges gazdasági környezet kialakítása. Ezzel a stratégiával az unió visszaállíthatja a teljes foglalkoztatottság megteremtésének feltételeit, és biztosíthatja azt, hogy gazdasága tartósan évi 3%-os ütemben növekedjen. Az új stratégia részben a meglévő mechanizmusok javításával, részben új koordinációs módszerek bevezetésével hajtható végre (Borbély, é.n.)

### III. A szakképzés fő trendjei 1990 és 2006 között

#### *III.1. Nemzetközi kitekintés a szakképzés-fejlesztés területén*

Az Európai Unió tagállamainak szakképzési rendszerei **történelmileg különböző módon fejlődtek**, így az egyes szakképzések keretében megszerzett kompetenciák és végzettségek tekintetében lényeges különbségek állnak fenn. A különbségek ellenére azok a problémák, amelyekkel Magyarország időről időre szembe találja magát, nem hungarikumok. Más tagállamokban is hasonló problémák kerülnek felszínre, nem véletlen, hogy Európa szinte valamennyi országa jelentős oktatási – ezen belül szakképzési – reformot hajtott végre az utóbbi néhány évben.

A szakoktatásról és szakképzésről szóló 2004-es maastrichti tanulmány jelentős szakadékról számol be az új állásokhoz megkövetelt és az európai munkaerő által elért végzettségi szintek között. E tanulmány szerint az európai munkaerő több mint egyharmada (80 millió fő) alacsonyan képzett, míg becslések szerint 2010-re az új állások majdnem 50%-a követel majd meg felsőfokú végzettséget, épphogy 40% alatt lesz a felső középiskolai osztályok elvégzését igénylő állások aránya, és csak körülbelül 15%-uk lesz elérhető az alapfokú végzettségűek számára (European Parliament, 2006).

A társadalmi-gazdasági élet egyre több területének **nemzetközi válásával** az oktatásnak is alkalmazkodnia kell a nemzetközi környezethez. Azáltal, hogy a nemzeti gazdaságok többé már nem különleges keretei a gazdasági döntéseknek, a kormányoknak egyensúlyozniuk kell a hazai és szélesebb nemzetközi politika között. Az oktatás tartalmi és célkitűzései sem lehetnek függetlenek attól a környezettől, amelyben megjelennek, nem ignorálhatják a nemzetközi hatásokat. Ezek a hatások az oktatási, képzési rendszerek szereplőit arra kényszerítik, hogy nemzeti oktatáspolitikájukat európai és globális kontextusban gondolják végig.

Az Európai Tanács ülésén 2002-ben a Barcelonai Csúcson elfogadták „*Az oktatási és képzési rendszerek konkrét jövőbeni célkitűzései*” jelentést, amely az európai szintű közös cselekvések új területeit határozta meg (Európai Bizottság, 2002a). Ugyanitt megfogalmazódott az is, hogy a kiemelkedő minőségű szakoktatás és szakképzés fejlesztése a tudásalapú Európa létrehozásának létfontosságú és szerves része, illetve, hogy a bolognai folyamathoz hasonló fejlődés szükséges a szakképzés területén is, mellyel összefüggésben az Európai Unió Tanácsa 2002. november 12-én határozatot

fogadott el a szakképzés terén kialakítandó szorosabb európai együttműködés támogatásáról. E határozattal vált hivatalossá az a folyamat, amelyet a szakképzésért felelős szakpolitikusok indítottak el 2001 őszen Brugge-ben. A Tanácsi Határozatban foglalt alapelvek, prioritások és célok alapján az oktatási miniszterek által 2002 novemberében aláírt **Koppenhágai Nyilatkozat** a szakképzési rendszerek és szakképesítések közötti átjárhatóságot, a képzettségek kölcsönös elismerését és a szakképzés minőségének javítását tűzte ki célul.

A tagállamok szakértőinek, a szociális partnerekkel és a Bizottság bevonásával az alábbi feladatokat kell teljesíteniük: ki kell dolgozni egy egységes keretet, amely biztosítja a szakképzésben elsajátított készségek és szakképesítések átláthatóságát, a felsőoktatásban alkalmazott rendszerhez hasonlóan a szakképzés területén is létre kell hozni a kreditrendszert, európai szintű közös kritériumokat és alapelveket kell kidolgozni a szakképzés minőségének biztosítására, ki kell dolgozni a nem formális és informális tudás elfogadásának közös alapelveit, ki kell alakítani a karrier-tanácsadást a pályaorientációs tevékenység és az egész életen át tartó tanulás tervezésének fejlesztése érdekében (Európai Bizottság, 2002b).

Az egész életen át tartó tanulás fontos eleme a formális oktatási és képzési rendszerek átalakításának szükségessége azon célból, hogy megszűnjenek a különböző tanulási formák közötti korlátok. 2004. március 8-án a dublini konferencián közös álláspont született a végzettségek elismerésével kapcsolatos egységes keretrendszer létrehozásáról, melyet az EU állampolgárok használhatnak végzettségeik és kompetenciáik elismertetésére, a munkaadók tájékoztatására. Az összehangolás célja az állampolgárok mobilitásának elősegítése. Korábban ennek az eszköze a különböző országokkal hivatalos keretek között történő ekvivalencia megállapodás megkötése volt, ezt mára a képzési rendszerek átláthatóságának gondolata váltotta fel. Az **Europass** a végzettségek és kompetenciák összehasonlíthatóságát támogató egységes keretrendszer, melynek alapja az ún. Europass-portfólió.

Az Europass-portfólió<sup>23</sup> egy személyi dokumentumcsomag, amelyet az állampolgárok önkéntes alapon használnak végeztségeik és formális, nem formális és informális oktatásban és képzésben szerzett kompetenciáik elismertetésére, munkavállalás esetén a munkaadók tájékoztatására Európában. Az oktatás terén azonban az Európai Közösség nem követheti ugyanazon célt, mint a szakmai területen, vagyis a tagállamok összes oktatási intézményében kínált összes képzésre és minden igényre kiterjedő egységes piac

---

<sup>23</sup> Az Europass-portfólió 5 dokumentumból áll: önéletrajz, mobilitási igazolvány, bizonyítvány kiegészítő, oklevélmelléklet, nyelvtanulási napló.

kialakítását. Itt a cél nem lehet más, mint a nemzeti oktatási rendszerek európai dimenzióval való felruházása a nemzeti sajátosságok megőrzése mellett.

Az Európai Unió megreformált alapszerződésének, az Amszterdami Szerződésnek a rendelkezései is megerősítették azt az elvet, hogy az oktatás és a szakképzés „tartalmával, szervezeti felépítésével kapcsolatos kérdések” a tagállamok kizárólagos hatáskörébe tartoznak. E szerződés idevágó cikkelyei egyébként kifejezetten tiltják az oktatás és a szakképzés területén a jogharmonizációt. A közösségnek elsődlegesen az országok közötti együttműködés és kölcsönös tájékoztatás segítése és ösztönzése révén kell segíteni a tagállamokban a minőségi oktatás és szakképzés megszervezését. Az Európai Unió tagállamainak oktatási rendszerére, az oktatás tartalmára vonatkozóan a **szubszidiaritás** elve érvényes, ami azt jelenti, hogy a döntéseket azon a legalacsonyabb szinten kell meghozni, ahol az optimális informáltság, a döntési felelősség és a döntések hatásainak következményei a legjobban láthatók és érvényesíthetők. Ennek megfelelően alapvetően minden tagállam maga dönt iskolarendszeréről, az iskolában közvetített tartalmakról és értékekről. Nincs tehát szó közös vagy integrált oktatáspolitikáról.

A Közösség oly módon járul hozzá az oktatás minőségének fejlesztéséhez, hogy elősegíti a tagállamok közötti együttműködést, és ha szükséges, támogatja és kiegészíti ez utóbbiak tevékenységét. Az emberi erőforrásoknak döntő szerepük van a társadalmi kohézió megerősítésében, az európai gazdaság versenyképességének növekedésében. A Közösség olyan szakképzési politikát valósít meg, amely a tagországok tevékenységére támaszkodik, és egyben kiegészíti azt. Az Európai Közösség eközben teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak a tanítás tartalmával és az oktatási rendszerek megszervezésével kapcsolatos felelősségét, akárcsak az egyes országok kulturális és nyelvi sokféleségét (European Commission, 1997, Treaty of Amsterdam, Article 149, 150). Az idézett jogi dokumentumok két lényeges politikai üzenetet továbbít. Egyrészt az unió nem kívánja a tagországok oktatási, képzési rendszereit egységesíteni, mivel azok sajátos kulturális, nemzeti identitásbeli szerepüknek fogva letéteményesei Európa multikulturális jellegének. Másrészt az unió teljesítőképességének és versenyképességének fejlesztéséhez elengedhetetlenül szükséges az oktatás és képzés rendszerintegrációs kereteinek globális felállítása, illetve közös szintű összehangolása.

Az Európai Unión belül a szakmai és tudományos elismerés az az eszköz, amelynek alkalmazásával a nemzeti oktatási rendszerek különbségei, a nemzeti kulturális identitások garanciái egyeztetethetők az olyan európai állampolgárok mozgásszabadságával, akik képzettségüket és szakmai tevékenységüket európai dimenziókban szándékoznak kiteljesíteni akár független vállalkozóként, akár fizetett alkalmazottként (Köpeczi-Bócz,

2000). Fentiek alátámasztják, hogy a Lisszabon után az oktatási szektorban elindult folyamatok **nem az oktatási rendszer harmonizációját** – nem az oktatás tartalmának vagy az iskolarendszer szervezetének harmonizálását – jelenti, hanem az oktatási rendszerekre irányuló politikák közösségi harmonizálását. Érdeemes megjegyeznünk, hogy a harmonizációs folyamat sokkal inkább az **oktatás minőségére** és nem az oktatáspolitikai minőségére irányul.

A szakképzési rendszereket különböző típusokba sorolhatjuk. A piaci modellben a szakképzési rendszer irányításában az állam alig vagy egyáltalán nem vállal szerepet és az általános és a szakképzés elkülönül egymástól: az általános képzés erős állami befolyás alatt működik, ezzel szemben a szakképzés nagymértékben független a kormányzati irányítástól, és kizárólag a kereslet határozza meg. Ennek a típusnak modellértékű megvalósítója az Egyesült Királyság. Az iskolai modellben ezzel szemben az állam kulcsszereplő a szakképzési rendszerben, és az általános oktatás és a szakképzés szoros kapcsolatban van egymással. Ez a modell jellemző többek között Spanyolországra, Olaszországra és Finnországra.

A duális modellben – jellemzően Németországban alakult ki – pedig a szakképzés a kereslet, vagyis a vállalkozások igényeire reagál, akik viszont betartják az állam által megszabott keretfeltételeket (Papp, 2006). Ezért nehéz külföldi példák nyomán javaslatokat tenni a magyar szakképzési rendszer fejlesztésre, mivel a jó gyakorlatok abban a társadalmi-gazdasági kontextusban működnek jól, amelyben kifejlődtek és más kulturális örökségű, nemzeti gondolkodásmóddal bíró, jövedelmi eloszlású stb. országban nem feltétlenül lehet adaptálni. Másrészt Európa valamennyi országában folyamatos átalakulás alatt van a szakképzési rendszer a gazdasági globalizáció, a társadalmi kohézió, tudásalapú társadalom folyamatosan változó kihívásainak megfelelően. **Németország** szakmai középfokú képzés duális rendszere és a felsőfokú képzés bizonyos fajtáinak a duális középfokú rendszerhez hasonló gyakorlatorientáltsága Európa-szerte ismert és egykor irigyelt rendszer volt. Ez a duális képzés mind a mai napig létezik, a munkaerőpiaci eredmények azonban ma már közel sem olyan látványosak. A 25 éven aluliak utóbbi években tapasztalt 15% körüli munkanélkülisége (EUROSTAT-adatbázis) ugyan a régi EU-tagállamok átlagánál kb. 1 százalékponttal alacsonyabb, de még így sem tekinthető kimondottan sikertörténetnek. A magas ifjúsági munkanélküliségért azonban nem vagy legalábbis nem kizárólag az oktatási rendszer a felelős. Az egyesült Németország jelenlegi oktatási rendszere tulajdonképpen azonos az egykori nyugat-német oktatási rendszerrel. A tankötelesség 6 éves korban kezdődik, tíz évig tart, illetve utána még három évig ún. részidős tankötelezettség érvényesül. A részidős oktatási kötelezettség jelenti a már

korábban említett közép fokú duális rendszer megvalósulását, amikor is a diákok a tantermekben zajló elméleti és közismereti képzés mellett, tanuló szerződés alapján, bizonyos napokon vállalatoknál dolgoznak, ahol választott szakmájuk gyakorlati fortélyait sajátítják el. A szakképzésben azonban számtalan megvalósulási forma létezik, ez a jelenleg 16 tartomány szuverenitásának következménye<sup>24</sup>. A duális képzés fő jellemzője, a szakképző iskola – a tanuló heti egy vagy két napot tölt itt – és a vállalat – amely a gyakorlati oktatásért felelős – szoros együttműködésében zajló tanulás. A tanuló szerződéseket a Kereskedelmi és Iparkamara kezeli, és maguk is tartanak fenn képző központokat. Németországban nagyon erős érdekérvényesítő képességű kamarák vannak, a vállalkozók bevonásával biztosítják az állandó információáramlást a piaci igények és a szakképzés között (Molnár – Babos, 2004:318-328). Érdemes megjegyezni, hogy Németországban – Magyarországgal ellentétben – kötelező a kamarai tagság.

A szakképzés politika Magyarországon is piac képes tudást adó szakképzés egyik zálogának tartja, ha a szakképzésben nő a gazdasági kamarák szerepe. Erről tanúskodik, hogy Kiss Péter szociális és munkaügyi miniszter a szakképzési együttműködésről szóló keret-megállapodást írt alá 2006. december 8-án Parragh Lászlóval, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara elnökével, melyben a gazdasági kamarák jelentős szerepet kapnak a szakképzés irányításában.

Az **Egyesült Királyság** oktatási rendszere korántsem egységes, de annál bonyolultabb, mindegyik országrésznek megvannak a sajátosságai, még a tankötelezettségi időtartamban is különbségek vannak. Az Egyesült Királyságban az iskolarendszer alapvető változáson megy keresztül 1997 óta. Tony Blair kormánya – amely az oktatást jelölte meg elsődleges prioritásaként – folytatta az 1988-as Oktatási Reformtörvénnyel elkezdett oktatáspolitikát, ugyanakkor keresztülvitte a kötelező oktatási rendszer eddig legjelentősebb oktatási reformját is. Az új oktatási reform – amely a személyre szabott oktatást tűzte zászlajára – bevezetette a folyamatos értékelést, melynek hatására látványosan növekedtek a tanulói teljesítmények még a hátrányosabb helyzetű tanulói rétegekben is (Department for Education and Skill, 2003). A szakképzés már a középiskolai képzés legelején megkezdődik, ugyanis 2004 szeptemberétől rendelet utasít minden angliai alsó-középiskolát, hogy nyújtson minden tanulója számára munkához kötődő oktatást, lehetőséget teremtve az alábbiakra: tanulás munkavégzésen keresztül (például rövid idejű szakmai gyakorlat), tanulás a munka világáról és a karrierépítésről, tanulás a munkáért (például vállalkozásfejlesztés és alkalmazotti készségek). Emellett szintén 2004-ben

---

<sup>24</sup> Németországban a képzési rendszerek tartományonként kerülnek meghatározásra.

vezették be a Fiatal Tanoncság (Young Apprenticeships) intézményét, amely lehetőséget biztosít 14-16 éves fiatalok számára, hogy az iskolai oktatás mellett gyakorlati képzésben is részt vegyenek. A tanulók követik a nemzeti alaptanterv tárgyait, de emellett a héten két napot egy képzőhelyen vagy vállalkozásnál töltenek el. Így a kétéves program folyamán legalább 50 óra munkatapasztalatot szereznek a résztvevők. Az Egyesült Királyságban törvény írja elő, hogy azon 16-17 éves tanulók számára, akik alkalmazásban állnak, a munkaadó köteles fizetett szabadságot biztosítani a továbbtanulásra vagy továbbképzésre egy magasabb kvalifikáció megszerzése érdekében. A tanoncság intézménye az iskolai oktatást és a gyakorlati képzést ötvözi. Általában a tanuló hetente egy napot van az iskolában, a fennmaradó időt pedig a munkaadójánál képzéssel vagy munkával tölti. A tanulót és a munkaadót szerződés köti, amelynek értelmében a tanuló munkájáért munkabért kap alkalmazójától és a munkahely többi alkalmazottját megillető jogokkal és kötelezettségekkel rendelkezik. Ugyanakkor a képzés költségeit a tanuló fizeti meg a vállalkozásnak tandíj formájában. (Papp, 2006:32-33).

Az Egyesült Királyságban kiemelt figyelmet kap az általános képzés és az alapképességek fejlesztése. Az 1997-ben bevezetett minden iskolára kiterjedő tanulói teljesítménymérés meghozta az eredményét, az addigi stagnálás után színvonal növekedés következett be az oktatásban. A folyamatos tesztelés hatásaként a hátrányosabb tanulói rétegekben is jelentősen növekedtek a tanulói teljesítmények, javulni kezdett az oktatás minősége. A reform hatással volt a nemzetközi összehasonlításokban elért eredményekre is. A tanulói teljesítmények nemcsak az alapfokú, de a középfokú oktatásban is javultak. A reform stratégia elemei közül itt csak egyet emelünk ki, a személyre szabott oktatás (nem egyénre szabott!), amely azt jelenti, hogy minden egyes fiatal ténylegesen elérhesse a képességeinek megfelelő teljesítményt. Ez a tantervek, a tanítási és tanulási stratégiák személyre szabását, differenciálását jelenti. Az olyan diákok, akik az átlagnál lassabban vagy éppen gyorsabban tudnak haladni, külön odafigyelést igényelnek. A fogyatékkal élők, illetve a kiugróan tehetséges gyerekek speciális igényeket támasztanak az oktatás felé. A tanuláshoz az egyéni tanulói szükségletekre és igényekre, lehetőségekre kell összpontosítani. Ezt támogatja a bevezetett értékelési rendszer, melyet tanulást támogató értékelésnek neveznek. Méri a tanulók teljesítményeit, eredményeit, ezeket nyilvánosságra hozzák, elemzik, statisztikákat készítenek. Az értékelés a fejlesztésre irányul, és a tanulókat is bevonják az értékelési folyamatba, hogy lássák hogyan haladnak iskolai tanulmányaikban, megértsék, hogy miért sikeresek a tanulásban vagy miért vallanak kudarcot. Az eredmények ösztönzően hatnak a tanulókra, hogy fejlesszék saját tanulási készségeiket, kitartóak és magabiztosak legyenek. Még egy fontos jellemző: a

tanácsadói szolgáltatások szervesen beépülnek az oktatási hálózatba és az iskolán belül fejtik ki tevékenységüket. Ide sorolható a pályaorientációs funkció, melyben fontos szerepük van a tanároknak. A tanárok többnyire részmunkaidőben végzik a pályaorientációt. Angliában szakmai tanácsadó tanárok (careers teachers), Írorszáiban pályaorientációs tanácsadók (guidance counsellors) segítik a tanulókat és szülőket a megfelelő választásban. A pályaorientáció tananyagba építése az iskolán belüli orientáció kialakítása segíti a tanulókat abban, hogy megismerjék és fejlesszék adottságaikat, és ezáltal felelősségteljesebben hozhassák meg pályaválasztási döntéseiket. Az Egyesült Királyságban a választható különféle karrierlehetőségeket bemutató tanítási órák a kötelező középiskolai oktatás utolsó három évében kerülnek a tananyagba, azaz 14 és 16 éves kor között (Department for Education and Skills, 2003).

**Finnország** tradicionálisan jó mutatókkal rendelkezik a munkaerőpiac és az oktatás igényeinek összehangolásában. Finnországban a tankötelesség 7 éves korban kezdődik, és 9 évig tart. Tanköteles időszakban a diákok az alapiskolát látogatják. Az alapiskola elvégzése után általános és szakmai középiskola közül választhatnak. A szakmai középiskola egyik megvalósulási formája a tanoncképzés, mely nagyon hasonlít a német duális szakképzésre. Az ISCED 3 szintnek megfelelő felső középiskolai oktatás 3 éves. A gimnazisták 3 év elvégzése után érettségi vizsgát tesznek, a szakképzésben részt vevők pedig szakmai bizonyítványt kapnak. Az utóbbi időben a népesség előregedése és az ehhez kapcsolódóan várható munkaerő-piaci nehézségek miatt Finnországban visszatértek a központilag meghatározott szakmai keretszámokhoz. Így a munkaerőpiacra belépők számát az ún. oktatás- és kutatásfejlesztési terv alapján tudják szabályozni. Az előrejelzés készítésekor két szempontot vesznek figyelembe. Az egyik szerint a munkaerőpiacról kikerülő nyugdíjasok függvényében határozzák meg a munkaerőpiac jövőbeni igényeit. A másik szempont pedig az egyes foglalkozási csoportok iránti igények időbeli változásának előrebecslése (Ministry of Education, 2005). A finn gazdaságban a 20. század első felében a mezőgazdaság, az erdészet és a halászat játszotta a főszerepet, míg napjainkban az információs és kommunikációs technológia, valamint a mérnöki tevékenységek kerültek előtérbe. Az ország gazdasága az EU átlagánál jobban teljesít, amit a finnek részben az oktatási rendszerük fejlettségével és az így kikerülő képzett munkaerővel magyaráznak. A kilencvenes évek elején bekövetkezett válság alatt – és azt követő időszakban is – az ország az oktatás területén is komoly reformokat hajtott végre. Ebben az időszakban fektették le a tudásközpontú gazdaság alapjait, jelentősen növelték a kutatásokra és fejlesztésekre fordított állami kiadásokat, valamint fokozták az információs és

kommunikációs technológiák gazdaságban és oktatásban betöltött szerepét (Györgyi, 2006:57).

A dán oktatásirányítókat manapság leginkább az foglalkoztatja, hogyan tudná megtartani **Dánia** a szakmai képzés terén meglevő hagyományos sikerességét. A dán szakképzés két szintből áll. Az alapszinteken hat széles alapozású műszaki, és egy ugyanilyen módon kialakított kereskedelmi témában folyik az oktatás; csak e programok elvégzése után specializálódhatnak a tanulók. Fontos, hogy a tanulók kellő megalapozottsággal kerüljenek a szakképzés szintjére és ehhez már a gyerekek 9-10 éves korában hozzá kellene fogni. Nagyon fontosnak tartják, hogy a képzőintézmények folyamatosan kapcsolatban legyenek a tanulóikat majdan fogadó vállalatokkal is. Ezzel értelemszerűen együtt jár az is, hogy a képzési tartalmak kialakításánál is figyelembe vehetik a munkaadói igényeket. Azoknak a tanulóknak viszont, akik nem lépnek tovább a felső-középszintre, ún. termelő iskolákat kínálnak; itt azokat a 18 év alattiakat fogadják, akik különféle kézműves szakmákat tanulnak majd. Ezeknek az iskoláknak a munkáját az országban működő, mára már 46 egységet számláló ifjúsági tanácsadó központok is segítik. Dánia esetében azt is érdemes kiemelni, hogy a tanulás fogalma és folyamata hosszú idő – a népfőiskolák megalakulása – óta beépült a nemzeti gondolkodásmódba. A termelőiskolák működésére Magyarországon is van példa – Zalaegerszeg, Pécs –, mégsem terjedt el. A termelőiskolák olyan intézmények, ahol a munka és tanulás sajátos kombinációjával valósul meg a szakmai képzés. Azok számára, akik a foglalkoztatáspolitikai hagyományos eszközeivel nem vezethetők vissza munkaerőpiacra, a tranzitfoglalkoztatási projektek nyújtják az egyetlen lehetőséget. Több kutatás, beszámoló igazolja a programok eredményességét (v. ö. Balázs, 2005; Györgyi – Mártonfi, 2001), ennek ellenére nem terjedtek el Magyarországon. Az állam nem finanszírozza, pályázatokból – elsősorban az Országos Foglalkoztatási Alapból – működtetik a projekteket. Azt látjuk tehát, hogy nincs egységes szakképzési rendszer, a nemzeti szakképzési rendszerek egymástól nagyon eltérőek és még a máshol eredményesen működő jó gyakorlatok sem tudnak Magyarországon elterjedni.

### ***III.2. A szakképzés szerkezeti és tartalmi változásai hazánkban***

Magyarországon az 1980-as évek végén, az 1990-es évek elején bekövetkezett változások alapvetően megváltoztatták az ország politikai berendezkedését, tulajdonviszonyait. A volt szocialista piacok összeomlása megingatta az ország gazdaságát, nyilvánvalóvá vált a munkanélküliség ténye, lecsökkent az ipari termelés. Ezzel párhuzamosan az oktatási

rendszer is átalakult. A magyar szakképzés szerkezetének utóbbi 30 évben lezajlott változásairól a legátfogóbb képet Benedek András összegző munkája nyújtja (Benedek, 2003). A változó társadalmi igényekhez, a munkatevékenységhez a szakmai képzésnek mindig alkalmazkodnia kellett. Ma azonban a dinamikus változások új típusú kontextusokban jelennek meg, ami megalapozott változtatásokat kíván. A korszakos változások igen összetett eredetűek. A szaktudás nem lehet azonos sem a képzettséggel, sem a foglalkozással. Egy személynek ugyanis nem lehet szaktudása általában, csak egy tevékenységet, szakmát, foglalkozást tekintve. A szakképzés a humán erőforrás-fejlesztés és a teljesítménynövelés eszköze, feltétele (Benedek, 2003).

Az 1990-es évek kihívásaira – demográfiai apály, gazdasági recesszió, munkanélküliség stb. – különböző válaszok születtek. Ilyen a nyolc éves alapoktatás kiterjesztése 10 évre, amellyel a pályaválasztás időpontja is későbbre tolódott. Ilyenek az új szakképzési modellek bevezetése, az oktatásirányítás és a finanszírozás területét jellemző folyamatban a decentralizáció, és a szakképzés jogi és intézményi kereteinek megváltoztatása. Ezeken a területeken lehetett a legkönnyebb változtatni. A tananyag, értékelés, tanárképzés, attitűdök területén már nem lehetett relatíve könnyen gyors eredményeket elérni. Míg a szakképzés válságba jutott és csak kevésbé tudott alkalmazkodni az új helyzethez, addig az általános képzésben új megoldások születtek, mint például a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok, és fokozatosan megjelentek a magániskolák is.

Az 1993-as közoktatási törvény deklarálta a **szabad iskolaalapítást**. Természetesen ennek legalizálása korábban megtörtént, hiszen a rendszerváltozással együtt járt az akkori oktatási törvény 1990. évi módosítása. Ezzel megnyílt a lehetősége az alapítványok, egyházak, gazdasági társaságok, természetes személyek iskolaalapításának. Az önkormányzatokon kívül jellemzően két intézményfenntartó van jelen, az egyházak és az alapítványok. A jegyző a csatolt dokumentumok alapján hozza meg döntését az iskola alapítási kérelem alapján. Amennyiben az alapító rendelkezik az adott intézménytípusra előírt feltételekkel, a jegyző nem tagadhatja meg a működési engedély kiadását, és a fenntartó igényelheti a tanuló létszám után járó normatív támogatást. Ez azt jelenti, hogy az iskolarendszerű képzésben nincs semmilyen szakmai kontroll.

Az 1990-es évek szakképzésének horizontális intézményrendszerében zajló legjelentősebb változás a hároméves szakmunkásképzésbe belépő tanulók számának és arányának a csökkenése és ezzel egy időben az érettségihez vezető iskolatípusokba belépők arányának a növekedése volt. Ez a folyamat 1989-ben kezdődött el, és közvetlenül összefügg annak a nagyipari háttérnek az összeomlásával, amelyhez a

szakmunkásképzési szféra hozzákapcsolódott. Ugyancsak meghatározó szerepe volt ebben a folyamatban annak, hogy megszűnt a beiskolázási arányok központi tervezése, és nagyobb mértékben vált lehetővé a beiskolázásnak az egyéni vagy családi igényekhez való igazodása. Magyarországon a szakképzés fejlődési útja a **szakközépiskolák presztízsének növekedése** irányába mutatott. Ennek egyik oka az, hogy a szakmai képzés mellett a szakközépiskola erősítette általánosan képző jellegét. E folyamat mögött a tankötelezettség kiterjesztése, majd a szakképzés tankötelezettségi kor utánra helyezése, illetve az egész szakképzésre hatást gyakorolt ún. világbanki iskolai program áll. A szakképzés a tankötelezettségi kor utánra helyeződik az iskolai rendszerű nappali rendszerű szakképzés 23 éves korig tandíjmentes. A közoktatási törvény<sup>25</sup> 78§ (2) és (3) bekezdése alapján a tankötelezettség megszűnése (16 év, melyet az 1999 évi törvénymódosítással 18 évre emeltek felmenő rendszerben) után a tanuló választhat, hogy iskolai tanulmányait nappali rendszerű iskolai oktatásban vagy felnőttoktatásban folytatja. Nappali rendszerű iskolai oktatásban nyolc évfolyamos általános iskola esetén tizenhetedik, középiskola és szakiskola esetén huszonharmadik életévéig vehet részt, ezen életkor betöltésével a hallgató csak felnőttoktatásba kapcsolódhat be. De nemcsak az életkor, hanem az ingyenesség kérdésében is változást hozott a törvénymódosítás: *„ingyenesen vehető igénybe a nappali oktatás munkarendje szerinti oktatásban az első és a második szakképesítésre való felkészülés”* (114 § (1) b. pont). Eszerint tehát az 1999/2000-es tanévtől kezdődően a második szakma megszerzése is ingyenes lett. Ez abból a felismerésből adódott, hogy Magyarország európai uniós csatlakozása átrendezheti a magyar munkaerőpiacot. A magasabban képzett szakemberek iránt nő a kereslet, a szakképzetlenek elhelyezkedési esélyei azonban tovább romlanak. Ez azonban 2005-ben megváltozott. A szakképzési törvény 2005 évi módosítása alapján a szakképző iskolában a nappali oktatás munkarendje szerinti oktatásban a tanuló számára csak az első szakképesítés megszerzésére irányuló elméleti és gyakorlati képzés ingyenes a közoktatási törvény rendelkezései alapján. A közoktatási törvény módosította a második szakképesítés körét. *„A második és további szakképesítés minden olyan államilag elismert szakképesítés, amely munkakör betöltésére, foglalkozás, tevékenység gyakorlására jogosít, és már meglévő – államilag elismert – szakképesítés birtokában szerzik meg: figyelmen kívül kell hagyni azt az államilag elismert szakképesítést, amelyet iskolarendszeren kívüli oktatásban szereztek. Nem számít második szakképesítésnek a meglévő szakképesítéssel betölthető munkakör magasabb színvonalon való ellátását biztosító képzésben –*

---

<sup>25</sup> A többször módosított közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény.

*jogszabályban meghatározott körben – szerezhető szakképesítés*<sup>26</sup>. Ez a jogszabályváltozás alapvetően sérti a szakképző iskolák érdekeit, csakúgy mint a 2006-os OKJ alapelve, miszerint minden oktatható felnőttképzésben is, és csak az 55-ös OKJ számú, felsőfokú szakképesítések azok, amelyek kizárólagosan csak iskolai rendszerben oktathatóak, ezeket a képzéseket pedig csak felsőoktatási intézmény végezheti.

A világbanki szakképzési modell közel 400 középiskolát érintett közvetlenül a múlt század kilencvenes éveiben. A 2+2+2 képzési típusban egy kétéves általános alapozó szakaszt egy szintén kétéves szakmai alapozó szakasz követ. Előbbiben a közismereti tárgyak aránya 85%, és 15% az orientáló szakmai alapozóké. A szakmai alapozás a következő két évben is mindössze az órakeret 40%-ában zajlik, az általánosan képző tárgyak túlsúlya megmarad. A negyedik évet követi a szűkebb szakmai specializáció, a tényleges szakképzés. A program iskolai bevezetésére 1993. szeptemberében került sor. 1995 végére világbanki támogatással 79 iskola 169 szakmacsoportjában, míg később Phare-segéllyel 21 iskola 21 szakmacsoportjában folyt képzés. A szakközépiskolák diverzifikációján túl érdekes jelenség, hogy a szakmunkásképző iskolák (ma szakképző iskolák) – tanulói létszámának szinten tartása érdekében – szakközépiskolai osztályokat is indítottak, így létrejöttek a vegyes iskolák. A tankötelezettségi kor kiterjesztésével a középfokú képzésben az általános képzés aránya válik dominánssá és maga a szakmai képzés – eltekintve az első szakképesítés megszerzésétől – egyre inkább kikerül az iskolai rendszerből és jellemzően felnőttképzési keretek között folyik.

A **szakmunkásképzés** – amely egy sokkal szűkebb, pedagógiailag a korábbinál nehezebben kezelhető, életperspektívájában rosszabb kilátású réteg képzéséért felelős – megújítása a 2+2-es szerkezetre való áttérés és a szakmákhoz készített központi programok ellenére gyakorlatilag elmaradt. Erre a problémára szolgált gyógyírként a 2003 tavaszán meghirdetett Szakiskolai Fejlesztési Program<sup>27</sup>, amely négy komponensből tevődik össze: a közismereti és szakmai alapozó oktatás megújítása, a szakképzésmódszertan fejlesztése, a hátrányos helyzetűek reintegrációja és az iskolai önfejlesztő és minőségfejlesztő képesség erősítése. A négy komponenst négy tematikus projekt egészíti ki: az idegennyelv-oktatási, a mérési-értékelési, a pályaorientációs és az informatikai tematikus projekt. A fejlesztéshez a 2002-ben kezdődött kormányzati ciklusban a korábbiakhoz képest jelentős, 12-13 milliárd forintos anyagi forrást is rendeltek, amelyet a fejlesztések és továbbképzések finanszírozása mellett eszközbeszerzésekre fordíthattak a

---

<sup>26</sup> A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121§ (1) bekezdés 21. pontja alapján.

<sup>27</sup> A Szakiskolai Fejlesztési Program hivatalos honlapja: [www.szakma.hu](http://www.szakma.hu).

szakiskolák (Oktatási Minisztérium, 2003). A Szakiskolai Fejlesztési Program első projektje 2003 és 2006 közötti időszakra szólt, 2006-tól a második projekt keretében folytatódik a hátrányos helyzetű fiatalok reintegrációja, a szakképzést előkészítő évfolyamok indítása az alapfokú iskolai végzettséggel nem rendelkezők piacképes szakmához jutásának elősegítése érdekében. 2006 szeptemberétől lehetővé vált az általános iskolát be nem fejezett, de 15. életévüket betöltött fiatalok számára, hogy a szakképzésre előkészítő évfolyamon folytathassák tanulmányaikat és ennek elvégzését követően bekapcsolódhassanak a normál szakképzési rendszerbe.

A szocializmus évtizedeiben a szakképzés legnagyobb része a szakmunkásképzőkben folyt, amelyek alacsony presztízsű középfokú iskolák voltak, és azoknak a gyerekeknek nyújtottak továbbtanulási lehetőséget, akik közepes vagy annál gyengébb eredménnyel végeztek el az általános iskolát. Az 1974-ben végzett vizsgálat tanúsága szerint a szakmunkásképzők elsősorban az alacsony iskolázottságú, szakképzetlen szülők gyerekeinek nyújtottak továbbtanulási, illetőleg mobilitási lehetőséget.

A gyerekek többsége olyan családokból származott, ahol az apának nem volt befejezett általános iskolai végzettsége, és közel fele olyan családokból, ahol az apa nem szerzett szakképzettséget. A rendszerváltásnak köszönhetően 1974-hez képest ötszörösére emelkedett a vállalkozó apák aránya, ami még akkor is figyelemre méltó változás, ha majdnem biztosan tudjuk, hogy ezeknek az apáknak nagy része a munkanélküliség elől kényszervállalkozásba menekülő szakmunkás (Andor – Liskó, 1999:59). Ebben az iskolatípusban a szakmai ismeretek átadása mellett közismereti képzés is folyt, de az iskolák többségében kifejezetten alacsony szinten. Ugyanakkor arról se felejtkezünk el, hogy a fejlesztés gátja az is, hogy az általános iskolában nem kezelt problémák a szakképzésben jelentkeznek. Értjük ezalatt, hogy az általános iskola működésében nem okoz fennakadást a tanuló iskolai kudarca, alulteljesítése. Nyolcadik osztályban a „kegyelem” kettős osztályzattal a tanuló továbbléphet a következő iskolatípusban, ennek pedig az az eredménye, hogy az addig elodázott, áthárított probléma a szakképzésben torkollik.

A szakmunkástanulók általános műveltségének alacsony szintje a szakképzés színvonalát is meghatározta, gyengén fejlett tanulási készséggel, az írás, olvasás alapvető képességének hiányában nem lehet eredményes szakképzést folytatni. A szakmunkásképzés nem tudott megbirkózni a rendszer állandósult problémáival, úgymint a szakmai képzés színvonalának elégtelensége, a szakképzésben résztvevők általános képzésének alacsony szintje és a hagyományos szakmunkásképzési rendszer továbbtanulásra nem feljogosító, zsákutcás jellege. Ez a képzési szisztéma csak a teljes foglalkoztatottság és a munkaerőt

korlátlanul felvenni képes szocialista gazdaság mellett volt működőképes (Andor – Liskó, 1999:59). Annak összeomlásával hamarosan kiderült, hogy az alacsony színvonalon képzett munkaerő a munkapiacon nem versenyképes. Az 1990-es évek elején az oktatási rendszeren belül legelőször a hagyományos szakmunkásképzésnek kellett szembesülnie válságtünetekkel, ezért a legjelentősebb változások is itt történtek.

Kimutathatóan csökkent a jelentkezők száma a bányászatban és valamennyi olyan ipari szakmában, amely a szocialista gazdaság termék- és szakmastruktúrájának kiszolgálója volt. Kevesebben léptek be a mezőgazdasági és építőipari szakmákra. Népszerűek maradtak azok a szolgáltató ágazathoz tartozó szakmák, amelyeket kisvállalkozási formában lehet hasznosítani (pl. fodrász, kozmetikus, autószerelő stb). Kifejezetten népszerűnek számítanak a tercier ágazathoz tartozó szakmák (kereskedelem, vendéglátás, idegenforgalom, marketing stb), ahol ugyancsak bőségesen nyílik lehetőség a vállalkozásra. A profil átalakítás következtében az 1989-ben a csak ipari szakmákat oktató iskolák 44%-a 1998-ra más profilt vett föl, addig a tercier szakmákat oktatók közül egy sem váltott profilt (Fehérvári – Liskó, 1998). E jelentős változások tehát abban az iskolatípusban következtek be, amely mindig is az alsó társadalmi rétegekből származó gyerekek iskolája volt. Miután a különböző családi környezetből származó gyerekek tanulmányi eredménye már az általános iskolában eltért egymástól, a szakmunkástanulók származás szerinti összetétele mindig is összefüggött a gyerekek által tanult szakmák presztízsével.

Az iskoláskorú népesség számának fokozatos csökkenése miatt az elmúlt években valamennyi középfokú iskolatípusban a jelentkezők egyre nagyobb hányadát vették föl, de ez a szakképző iskolákban volt a leglátványosabb. A szakközépiskolai osztályokban még nyílt némi válogatási lehetőség, a szakmunkásképzős osztályokban viszont az iskolák lényegében nem alkalmaztak semmiféle szelekciót. Részben ennek tulajdonítható, hogy ameddig az 1990-es évek elején ezek az iskolák még a „közepesek” iskolái voltak, jelenleg a szakiskolában tanulók súlyos tanulási nehézségekkel küzdenek. A szakiskolák mára a hátrányos, illetve halmozottan **hátrányos helyzetű** fiatalok gyűjtőhelyeivé váltak (Andor – Liskó, 1999). A demográfiai mutatók csökkenésével már minden szakmára mindenkit fölvesznek. Az intézménynek fő érdeke, hogy minél nagyobb számban legyen tanulója, mert a normatív finanszírozás, a „kvóta” a tanulói létszám után jár. A szakképzés normatív finanszírozási rendszere rossz „üzenetet” közvetít az iskolák felé, nevezetesen a kontroll nélküli abszolút expanzió fenntartását. Az 1990-es évek közepétől a felvételi szelekció a szakmunkásképzők többségében mindössze annyiból állt, hogy az általános iskolai tanulmányi eredmények alapján megpróbálták kiszűrni azokat a gyerekeket, akik

feltehetőleg még egy szakma megtanulására sem képesek (Andor – Liskó, 1999). A fejkvótás finanszírozás és a pedagógus-elbocsátások, illetőleg az iskolabezárás réme arra készíti az iskolákat, hogy a szakmatanulásra alkalmatlan gyerekeket is megtartsák az intézményen belül, ezért olyan oktatási formákat szerveznek számukra – felzárkóztató osztály, speciális szakiskola –, ahol egészen minimálisak a tanulmányi követelmények. A szakmunkásképzés visszaszorulása egységesen ment végbe az ország valamennyi régiójában, azaz a változások a szakmunkásképzés addigi arányát nem borították fel jelentősen. Ahol a kilencvenes évek elején szűkebb volt a szakmunkásképzés – pl. Budapest és Csongrád megye – ott a kilencvenes évek végére is egységesen ment végbe az ország valamennyi szűkebb lett (Forray – Híves, 2003:48).

A gazdasági rendszerváltás szakképzésre gyakorolt hatásai közül a legszembetűnőbb a szakmai **gyakorlati képzés** válságba kerülése volt. Több kutatás is beszámol arról, hogy az 1990-es években a szakképzésben belül a gyakorlati képzés helyzete döntő mértékben megváltozott. A szakmai gyakorlati képzés átalakulása az elmúlt évtizedben egy átfogó reformfolyamatba illeszkedett, amely érintette az iskolák szakmai profilját, intézményrendszerét és finanszírozását is. Míg 1989-ben az iskolák 69%-ában az ipari profil dominált, addig ez 1998-ra 39%-ra csökkent. Az iskolák többsége 1989-ben dominánsan szakmunkásképzést folytatott – 77%-ban –, ez 1998-ra 59%-ra csökkent. A gyakorló helyeiket elvesztett iskolák az 1990-es évek elején kényszerhelyzetbe kerültek. A duális képzés nem tudott meghonosodni, mivel a rendszerváltás után a frissen privatizált, illetve újonnan alakuló vállalkozások nem tudtak, de nem is akartak részt venni a szakképzésben, így az iskolák többsége saját tanműhelyt alakított ki. Az 1990-es évek közepétől pozitív változás következett be a gazdaságban és ez éreztette hatását a szakmai gyakorlati képzésben is, hiszen a vállalkozások nemcsak több pénzt fizettek be a szakképzési alapba, de szívesebben vettek részt a szakmai gyakorlati képzés lebonyolításában is.

Ezt igazolja Fehérvári Anikó és Györgyi Zoltán kutatása, akik azt vizsgálták, hogy a szakképzés és azon belül a gyakorlati képzés mennyire igazodik egy modern gazdaság elvárásaihoz (Fehérvári – Györgyi, 2000). Kutatásuk egyik eredményeként azt találták, hogy a gyakorlati képzés szerkezete összefügg az adott régió általános gazdasági helyzetével. A gazdaságilag fejlettebb területeken több vállalkozás van, egyszerűbb megoldani a külső képzőhelyen történő gyakorlati képzést. A képzőhelyek szerkezete is megváltozott. Az 1990-es évek tanműhelyi dominanciája a külső gyakorlóléhelyek felé tolódott el. A fő tendencia ellenére 1996 és 1997 között az élelmiszeriparban, a kereskedelem-vendéglátás és a szolgáltató ágazat területén nőtt a tanműhelyi képzési

helyek száma. Ezt az iskolán kívüli képzési helyek számának csökkenése indokolta. A visszaesés elsősorban az ipart és a mezőgazdaságot érintette. A vállalkozások szakképzésben való részvételét jelentős mértékben befolyásolják egyrészt a helyi munkaerőpiac sajátosságai – azaz, hogy milyen mértékben és milyen minőségben áll rendelkezésre a munkaerő a helyi munkaerőpiacon –, másrészt azok az elképzelések, amelyek alapján a vállalkozások foglalkoztatási stratégiájukat alakítják. A munkaerő-stratégia tudatos, átgondolt tervezését megalapozó írásos foglalkoztatási terv a vizsgált vállalkozások 40%-ánál nem volt fellelhető az 1990-as évek végén (Fehérvári – Györgyi, 2000). Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a vállalkozások teljesen spontán módon döntenek a munkaerő felvételről, de azt mindenképpen jelenti, hogy döntéseiket általában nem egy hosszú távú stratégiai elképzelés alapján hozzák meg. Ez pedig hatással van a szakképzés fejlődési irányaira is. Ha a vállalkozások nem tudják előre jelezni munkaerőigényüket 3-5 évre, ez kényszerhelyzetbe hozza a szakképző intézményeket is, és tovább mélyíti a szakképzéssel kapcsolatos nehézségeket, mivel az iskola nem tud a munkaerőpiacon perspektívát nyújtó szakmát biztosítani a fiataloknak.

Magában a szakmunkásképzésben is jelentős változások mentek végbe, amelyek szintén hatottak az iskolakínálatra. Ezek az iskolák évtizedeken keresztül állandó szakmastruktúrával és ezen belül szinte változatlan arányszámokkal biztosították a szakmunkások utánpótlását. Az 1980-as évek végétől kezdődően azonban felbomlottak azok a szocialista nagyüzemek, amelyek egyrészt a gyakorlati képzőhelyek többségét adták, másrészt a végzősöknek biztos elhelyezkedési lehetőséget kínáltak a teljes foglalkoztatással működő szocialista gazdaságban. 1990-ben a gyakorlati képzési helyek 75%-át még az iskolán kívüli tanműhelyek adták, és ezek között elenyésző számban fordultak elő kis- vagy közepes vállalkozások. 1997-re az iskolán kívüli gyakorlóléhelyek száma felére esett vissza, és ezek között már számottevően voltak kisvállalkozók vagy közepes vállalkozások (Szép, 1998).

Az oktatásban és a későbbi foglalkoztatásban fontos szerepet játszó háttér összeomlásával az egész szakképzési intézményrendszer helyzete és a korábbi szakmai képzési struktúra is bizonytalanná vált, mert bizonyos szakmákkal a végzés után nem lehetett elhelyezkedni. A változásokat a jelentkezők számának drasztikus csökkenése kényszerítette ki, aminek következtében az iskolafenntartók úgy döntöttek, hogy képzési irányokat szüntetnek meg vagy szüneteltetnek, illetőleg iskolákat vonnak össze. Bár a szakmunkásképzők legtöbb szakmájára szinte bárki felvételt nyerhetett, komoly akadályt jelentett a gyakorlóléhelyek hiánya. Gyakran volt arra példa, hogy a gyakorlóléhelyért a szülő anyagi ellenszolgáltatást fizetett a vállalkozóknak. (Andor – Liskó, 1999). 1990 után a

szocialista nagyüzemek összeomlásával az iskolák elvesztették nagyvállalati gyakorlólhelyeik nagy részét. Emiatt az iskoláknak maguknak kellett a tanulók többségének gyakorlati képzéséről gondoskodni.

Az oktatásirányítás – és az 1993-ban megszületett szakképzési törvény – német mintára a duális képzés meghonosítását preferálta, vagyis arra számított, hogy a gazdaság jelentősen kiveszi a részét a szakmai gyakorlati képzésből. Az 1990-es évek elején azonban a magyar gazdaság szereplői nem tudtak és nem is akartak teljes értékű partnerei lenni az iskoláknak a gyakorlati képzés problémáinak megoldásában (Polónyi – Tímár, 2001). Az iskolák számára lényegében két lehetőség kínálkozott: egyrészt igyekeztek minél több magánvállalkozással együttműködési szerződést kötni az egyes szakképesítések gyakorlati képzésének lebonyolítására, másrészt különféle támogatási forrásokkal saját tanműhelyeket hoztak létre. A kisvállalkozók szakmai gyakorlati képzésben való részt vállalása szakmánként különböző mértékű volt, legfőképpen a terciér szektor kisvállalkozóira – kereskedelem, vendéglátás, szolgáltatóipari szakmák – lehetett számítani. A magánszektor aktivitásának a mértéke azonban nemcsak szakmánként, hanem településenként és földrajzi régióként is eltérő mértékű volt. A kedvezőbb gazdasági helyzetben lévő nyugati régiókban és a nagyobb városokban sokkal inkább támaszkodhattak a gazdasági képzőhelyekre az iskolák, mint az elmaradott térségek kisebb városaiban. Andor és Liskó tanulmányában úgy fogalmaz, hogy létrejött a gyakorlólhelyek feketepiac (Andor – Liskó, 1999:62). Viszont ugyanebben az időszakban szerveződtek meg azok a szakmunkástanulók gyakorlati oktatására specializálódott oktatási vállalkozások is, amelyeket korábbi vállalati szakoktatók alapítottak a privatizáció során olcsó pénzért megszerezhető vállalati tanműhelyek felvásárlásával, és ugyanebben az időben történt az is, hogy az iskolák többsége saját iskolai tanműhelyt alakított ki.

Az elmúlt évtized közepétől újabb fordulat következett. Pozitív változások indultak be a gazdaságban: a privatizált nagyüzemek és a kisvállalkozások is megerősödtek, aminek következtében a vállalkozások nemcsak a Szakképzési Alapba fizettek be többet, hanem a szakmai gyakorlati képzésben is szívesebben vállaltak szerepet. Az oktatási vállalkozások és az iskolai tanműhelyek révén nőtt a gyakorlólhelyek száma. A demográfiai hullámvölgy következtében a gyakorlatigényes hagyományos szakmunkásképzésben fokozatosan és radikálisan csökkent a gyereklétszám. Ezeknek a változásoknak a következményeképpen az 1990-es évek végén már a gyakorlólhelyek – főként az iskolai tanműhelyek – bőséges kínálata jellemezte a szakképzést. 1997-re már csak a kifejezetten divatos szakmákban – kereskedelem, vendéglátás, szolgáltatóipar – volt jellemző az a helyzet, hogy a

gyerekeknek maguknak kellett gyakorlóhelyről gondoskodni, itt tehát megmaradt a „feketepiac”. Ez azonban azt is jelenti, hogy a szakmunkásképzésen belül még a szülők anyagi helyzete is tovább differenciál, amennyiben a hátrányos helyzetű gyerekeknek nincs esélye a jobb elhelyezkedést, jobb kereseti lehetőségeket biztosító szakmák tanulására. (Andor – Liskó, 1999). Míg a szakközépiskolába járók létszáma jelentősen emelkedett a kilencvenes években, addig a szakmunkásképzésbe belépők száma folyamatosan csökkent. Itt érdemes megjegyezni, hogy a szakközépiskolai expanzió elsősorban nem a belépők számának növekedésével, hanem sokkal inkább a benn lévők számának, illetve arányának a növekedésével magyarázható.

A szakképzési programok időbeli meghosszabbodásával a rendszerben lévők létszáma akkor is emelkedik, ha az újonnan belépők száma nem változik (Halász, 2001:94) Az 1990-től beköszöntő munkanélküliség, illetőleg a munkapiaci bizonytalanság ebben a tekintetben is gyökeres fordulatot hozott. Az 1994-ben lefolytatott szakmunkástanulóvizsgálatból az derült ki, hogy a tanulók jelentős hányada bizonytalannak tartja iskola utáni sorsát, 7% nem akart elhelyezkedni, 32%-nak pedig semmilyen terve nem volt a jövőre nézve. Az elhelyezkedési lehetőségek bizonytalansága miatt a gyerekek egy része már 1994-ben sem tekintette tanulmányai befejezésének a szakmunkásképző elvégzését; 57%-uk tervezte, hogy továbbtanul. A legtöbben érettségit akartak szerezni, de olyanok is voltak, akik egy másik szakma megtanulásával vagy legalább egy-egy tanfolyam elvégzésével szerették volna bővíteni a tudásukat (Liskó, 1994).

A szocialista időszak munkahelyi perspektíváihoz képest egyrészt elbizonytalanodtak, másrészt kitágultak a lehetőségek. Az 1994-es vizsgálatban megkérdezett szakmunkástanulók 57%-a tehát már komolyan mérlegelte, hogy továbbtanul – leérettségizik, vagy nyelvet tanul vagy elsajátít még egy-két szakmát –, mert egyre nyilvánvalóbbá vált számukra, hogy a több tudás jobb esélyeket kínál a boldoguláshoz. A rendszerváltást követő egzisztenciális bizonytalanság a szülők attitűdjét is átalakította. Míg korábban a szakmunkástanulók szüleinek a többsége alig várta, hogy a gyerek keresővé váljon, a jelenlegi bizonytalan munkapiaci helyzetben a szülők többsége még néhány évig vállalja a gyerek taníttatását. Egy részük azért, mert a gyerek addig sincs az utcán és legalább a családi pótlék jár utána, másik részük pedig azért, mert belátja, hogy minél többféle tudást és minél magasabb szintű iskolai végzettséget szerez a gyerek, annál kedvezőbbek lesznek elhelyezkedési lehetőségei. A szülők és a gyerekek igényei az iskolák érdekeivel is találkoztak. A szakmunkásképzők egy részét ugyanis az 1990-es évek közepén a demográfiai hullámvölgy és bizonyos szakmák népszerűségvesztése miatt az elnéptelenedés fenyegette, illetőleg fokozatosan növekedett a szabad kapacitásuk.

Lényegében ennek a helyzetnek volt köszönhető, hogy a szakképző iskolák új képzési típussal gazdagították a kínálatot, a szakmunkástanulók nappali tagozatos szakközépiskolájával. Ez a képzési forma – amely esti tagozatos formában már korábban is létezett – azt jelentette, hogy a szakmunkás-bizonyítványt megszerző tanuló még két évig az iskolában maradhatott, és ott közismereti tárgyakat tanulva érettségiig juthatott<sup>28</sup>. Ez a továbbtanulási forma a szakmunkástanulók körében nagy népszerűsége tett szert. Ahol beindították, ott az iskolák elsősorban saját végzős szakmunkástanulóikra számítottak, és ezért ezeknek a gyerekeknek kedvezményeket is adtak a felvételinél (Andor – Liskó, 1999:65).

Van a szakképzésnek egy harmadik iskolatípusa is, a **speciális szakiskola**. A közoktatási törvény 27 § (10) bekezdése alapján a szakiskola speciális szakiskola szakiskolaként működik, ha a többi tanulóval fogyatékosága miatt együtt haladásra képteleneket készít fel szakmai vizsgára, vagy nyújt részükre munkába álláshoz és életkezdéshez szükséges ismereteket. Ez utóbbi esetben a szakképzési évfolyamok száma kettő. Ezekbe az iskolákba olyan szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok járnak, akiknek a képzésével hosszú évtizedek óta küszködik a magyar iskolarendszer. 1990-ig az ilyen gyerekek oktatása a „normál” intézményrendszeren belül zajlott, a szakmunkásképzők alacsony presztízsű szakmaiban, valamint a dolgozók iskolájának esti tagozatain, nem túl sok sikerrel. Az 1980-as évek végére már aggasztó méretűvé nőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akik nem végezték el az általános iskolát.

Amikor a gazdasági szerkezet átalakulásával az állami nagyiparra alapozott szakmunkásképzés üzemi gyakorlóbázisai fogyatkozni kezdtek, illetőleg világossá vált, hogy a korábban tömegesen, de alacsony színvonalon képzett nagyüzemi szakmunkásképzés kora lejárt, akkor az általános iskolában kudarcos, hátrányos helyzetű gyerekek már a szakmunkásképző iskolák számára is problémát jelentettek. Az oktatási kormányzat és az ilyen gyerekekkel kapcsolatban lévő intézmények számára azonban az is egyértelmű volt, hogy korai kihullásuk az iskolarendszerből a társadalmi marginalizálódás veszélyét hordozza. A tömeges marginalizálódás pedig az évek multával nagyobb terheket ró majd a társadalomra, mint amennyibe a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására és felzárkóztatására tett pedagógiai kezdeményezések támogatása kerül. Lényegében ebből a megfontolásból született az az oktatási forma, amelyet speciális szakképzésnek neveznek. A speciális szakképzés 1990-es bevezetését sem viták, sem kísérletek, sem igényfelmérés, sem előkészítő munka nem előzte meg.

---

<sup>28</sup> A szakmunkások szakközépiskolája 2005-ben megszűnt.

A képzés célja: „Az elméleti ismereteket kevésbé igénylő szakokon, szakmákban, továbbá betanított munkakörökben való elhelyezkedést elősegítő szakképzést nyújt, illetőleg felkészít az életkezdesre, a családi életre” (Andor – Liskó, 1999:66-69). A speciális szakképzés tehát nem készít elő további oktatási formákra, további tanulásban való részvételre, a munkaerőpiacra való kilépést készíti elő. A képzés beindításának előkészítése során az iskolák megvásárolták mindazokat a tanterveket, amelyek az általuk tervezett programhoz illeszkedtek, és ezeket saját lehetőségeikhez, elképzeléseikhez szabva készítették el helyi tanterveiket. Az így „összebarkácsolt” tantervek minőségét senki sem ellenőrizte, és természetesen semmiféle taneszköz – tankönyv, feladatlap, segédanyag stb. – nem állt hozzájuk rendelkezésre. Ebből a helyzetből következően a speciális szakképzésben teljesen áttekinthetetlen tantervi sokszínűség és tankönyvhasználat uralkodott. A közismereti tantárgyak oktatásához vagy az általános iskolai tankönyveket használták – tehát lényegében átismételték a 7-8. osztályos tananyagot –, vagy a szakmunkásképzők tankönyveit. A szakmai tantárgyakhoz pedig vagy szakmunkásképzős tankönyveket, vagy a pedagógusok által sokszorosított jegyzeteket használtak.

A tankönyvellátás négy év alatt egy lépéssel sem jutott előbbre: az 1994-es vizsgálat szerint az iskolák 69%-a hiányolta a megfelelő tankönyveket (Fehérvári – Liskó – Tót, 1995). Az iskolákban a közismereti tanárok rendelkezésre álltak, viszont sok esetben hiányzott a szakmai tanár és a szakoktató, és még gyakrabban hiányoztak a képzés anyagi és tárgyi feltételein túl a segítő foglalkozásúak, a fejlesztő pedagógus, a pszichológus, az ifjúságsegítő. Meg kell jegyezni, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek nemcsak speciális szakiskolákban fordulnak elő. Amennyiben a gyermeket egy alacsony iskolázottságú szülő egyedül neveli, ez már önmagában is hátrányos helyzetet jelent.

Az oktatási rendszerben jelentkező problémák ellenére a tanulók iskolázottsági szintjének növekedése mutatható ki az elmúlt 15 évben. Ezzel kapcsolatosan az 1990-es évek szakképzési kutatásai rendkívül ellentmondásosnak tűnő adatokat, kutatási eredményeket hoztak felszínre. Közismert tény, hogy a 30 év fölötti magyar lakosság iskolai végzettsége és szakmai képzettsége relatíve alacsonynak és korszerűtlennek mondható. Néhány kutatás viszont beszámol arról, hogy a fiatalabb korosztályok iskolai végzettségének szerkezete általában kedvezőnek mondható. Azonban ezek a kutatások is reménytelenül leszakadónak minősítik az ifjúság 10%-át (Szabó – Bauer, 2005). A magas iskolázottság és szakképzettség részben abból is következik, hogy az oktatás az államszocialista rendszerben, a gazdaság fejlettségéből következő valós piaci keresletet jóval meghaladó igény kielégítésére törekedett és ez a fejlesztési irány változatlanul

fennmaradt a rendszerváltás után is (Polónyi – Tímár, 2001:74). Közhelynek számít, hogy a továbbtanulásról hozott döntéseket főként a társadalmi helyzet determinálja. Bourdieu szerint „*Minden úgy történik, mintha a szülők gyermekeik oktatásával kapcsolatos magatartása – amely akkor nyilvánul meg, amikor választaniuk kell, hogy küldjék-e a gyermeket középiskolába, vagy csak az általános iskolát végeztessék el vele; hogy gimnáziumba írássák-e (ami hosszabb, legalább az érettségig tartó tanulmányokkal jár) vagy csak polgári iskolába (ami rövidebb tartamú középiskolai tanulmányokba való beletörődést jelent) – mindenekelőtt a társadalmi csoportjukra objektíve kirótt (és a statisztikai esélyek kategóriáiban mérhető) adottságokba való belenyugvás volna*” (Bourdieu, 1967:300).

Csapó Benő több munkájában (Csapó, 1998, 2000, 2002) is rámutatott, hogy milyen jelentős különbségek vannak az iskolák között, és ebben a leginkább befolyásoló tényező a *szülői háttér* befolyása. Ha szélsőségesen fogalmazunk, azt mondhatjuk, hogy a gyerek nem attól fejlődik, hogy iskolába jár, hanem hogy jó családba született. Liskó Ilona (Liskó, 2003) hasonló eredményekre jutott kutatásában. Rámutat arra, hogy a végzős tanulók szüleinek iskolázottsági és foglalkozási adatai meggyőzően bizonyítják a középfokú iskolarendszer társadalmi rétegekhez igazodó, mereven hierarchikus szerkezetét. Kutatási adatai szerint a legtöbb olyan végzős, aki bizonytalan foglalkozási elképzelésekkel lép ki a középfokú iskolából, éppen a szakmunkás osztályok végzősei között található, akiket az iskola konkrét szakmára készít fel. Ez azt jelzi, hogy jelentős mértékben megváltozott az a helyzet, amikor a szakmai iskolákból határozott életpálya reményében léphettek ki a tanulók. A felmérés adatai szerint 2003 tavaszán a munkavállalásra készülőknek mindössze 28%-a mondta azt, hogy olyan konkrét állásajánlata van, amelyik megfelel a képzettségének, 14%-uknak volt a képzettségétől eltérő állásajánlata, 58%-uk pedig még nem tudta hol fog elhelyezkedni.

Miközben az 1990-es évek első felében az ifjúsági munkaerőforrásban a középfokú iskolai végzettségük súlya nőtt az alacsonyabb iskolai végzettségük rovására, addig az évtized második felétől már a középfokú végzettségük összetételében következett be radikális változás. 1990 és 1999 között a pályakezdők körében a legnagyobb mértékben a középiskolai végzettséggel a munkaerőpiacra lépők száma és aránya változott. Az ifjúsági munkaerőforrás szerkezetében az 1990-es években három jellemző tendencia figyelhető meg. Egyrészt az iskolarendszert legalább középfokú képzettséggel elhagyók arányának növekedése, másrészt ezen belül a szakközépiskolát és gimnáziumot végzettek arányának növekedése, harmadrészt az érettségi utáni – iskolarendszerű – szakképzésben is részt vevők arányának növekedése (Berde – Petró, 1999). Ne hagyjuk figyelmen kívül, hogy

ezen folyamatok mögött más szabályozók is találhatóak. A rendszerváltás ebben a tekintetben is jelentős változást hozott. A keretszámokkal szabályozó központi irányítás helyébe a finanszírozási eszközökkel szabályozó, a helyi iskolafenntartóknak és az iskoláknak is döntési lehetőséget biztosító liberális oktatáspolitikai lépett. 1991-ben bevezették a gyereklétszám után számolt normatív – mindennapi szóhasználatban fejkvótás – állami finanszírozást, ami az 1990-es évek demográfiai hullámvölgye közepette versenyhelyzetet teremtett az iskolák között, és ennek következtében az iskolakínálat közeledni kezdett az iskoláztatás iránti igényekhez. Mivel a fenntartóknak és az intézményeknek is az volt az érdekük, hogy az iskolák minél több tanulót vegyenek fel, rákényszerültek arra, hogy az iskolák kínálatának alakításában a szülők igényeit is figyelembe vegyék. És mivel a liberális oktatáspolitikai a fenntartóknak és az intézményeknek lehetőséget nyújtott az oktatási szolgáltatások bővítésére és átalakítására, az 1990-es évek második felében már szinte nem akadt olyan középfokú iskola, amely ne igyekezett volna a szülői igényeknek jobban megfelelni, és valamilyen irányba – iskolatípus, iskolaszervezet, szakmaszervezet, speciális tananyag – ne bővítette, vagy fejlesztette volna a kínálatát. A szakiskolák esetében a kutatások annak „zsákutcás” jellegét tartják az egyik legnagyobb problémának. Felfogásom szerint nem ez a szakiskolai képzés legnagyobb problémája, hiszen ha piacképes szakmával, kompetens általános és szakmai tudással lép ki a fiatal a szakiskolából, semmi nem indokolja, hogy ne lehetne sikeres és stabil a munkaerő-piaci pozíciója. Nagyobb problémát jelent, hogy a fiatalok nagy hányada kimarad, lemorzsolódik a szakiskolai képzésből, és szakképzettség nélkül hagyja el az iskolarendszert.

Nemcsak a szakmai képzés szerkezetében, de a **szakképzés tartalmában** is jelentős változások következtek be a rendszerváltás után. Az 1990-es évek elején elkezdődött a szakképzés korszerűsítésének folyamata. Az ifjúsági szakképzés-korszerűsítési programot – mindmáig használatos, nem hivatalos nevén az ún. „világbanki programot” – 1991-ben indították útjára. Egy pályázat során kiválasztották azt a 60 nyertes iskolát, amelyekben két évvel később ún. „világbanki” osztályokat indítottak, és 13 szakmacsoportban megkezdődött a tantervek kidolgozása. A már régen esedékes fejlesztési irány azon az elven alapult, hogy a 14 éves korban számtalan, nem is túl korszerű tartalmú, foglalkozások gyakorlására felkészítő szakképzés megkezdése helyett, a 9-10. osztályban még úgyszólván teljes időben általános-közismereti tárgyakat tanítsanak. Itt még csak némi, a szakiránnyal való, pályaorientációnak nevezett ismerkedésnek van helye, és az érettségig megelőző két évben is csak a tanítási idő 40%-a volt szakmacsoportos elméleti képzésre fordítható. A modernizálási hullám mindig a legalsó szintet, a „legkevésbé

fontosakat” éri el utoljára (Mártonfi, 2003). A szakmunkásképzést és a szakmunkásképzőket az 1990-es években oktatási feltételeik folyamatos romlása jellemezte.

A szakmunkásképzésben a tartalmi fejlesztés lemaradt a többi programhoz képest, sokkal kisebb fejlesztési és szellemi források bevonásával zajlott. A legfőbb változás az, hogy 1998 óta a korábbi 3 éves képzés 4 éves lett, 2+2-es szerkezetben. Az első két évben csak nagyon korlátozott mértékben van mód szakmacsoportos képzésre, az adott szakma elsajátítása gyakorlatilag a 11–12. évfolyamon történik a korábbi 9–11. helyett. Itt is megfigyelhető tehát a szakmai képzés későbbre tolódása, jobb megalapozása. Az elmúlt évtized végén érkezett tehát a szakmunkásképzés tartalmi reformjának az ideje, de az érdemi megújulás tulajdonképpen mindeddig elmaradt. A megújításnak ugyanis csak a kereteit – a szakképzés megkezdésének 16 éves kor utánra történő kitolását, és különösen a munkavégzésen alapuló gyakorlat megtiltását a 11. évfolyamot megelőzően – találták ki, de a 9–10. osztályban az ott megjelenő réteg számára adekvát képzési formát és tartalmakat nem dolgoztak ki (Mártonfi, 2003).

A jelenleg folyó szakképzési reform előzményei már korábban megjelentek. A kormány 1999-re 120 millió forint kiemelt költségvetési irányzatot biztosított az OKJ korszerűsítésére. A tervek szerint a korszerűsítés célja az alap-szakképesítések és az azokra épülő speciális szakképesítések követelményeinek modulrendszerű kialakítása, amely a vertikális és horizontális rokonsági kapcsolatok alapján az átjárhatóságot biztosítja az egyes szakképesítések között. További célkitűzés volt, hogy a szakképzés egész rendszerében érvényesítsék a modularitás elvét. A Nemzeti Szakképzési Intézetben 2001-ben kezdődött az a fejlesztés, amely a szakképzés tartalmának modularizált és a kompetenciák fejlesztésére épülő tartalmi és strukturális átalakítását célozta meg. Mintegy 400 szakmára készült ún. DACUM-elemzés, amelynek lényege a szakértői munkakörelemző vélemények alapján összeállított tevékenység- és képességmátrix. Ennek figyelembevételével dolgozták ki az új szakmai és vizsgakövetelményeket. A fejlesztő munka – bár hasonló szisztémára épült, mint ma – akkor nem fejeződött be.

A szakképzés elsődleges feladata, hogy a képzésben résztvevők majdani munkatevékenységüket minél szakszerűbben, hozzáértőbben legyenek képesek ellátni. Ezért a képzés folyamatát úgy kell szervezni, rendszerének elemeit úgy kell egymáshoz és egymásra építeni, hogy kilépési pontjain használható tudással, készségekkel, tapasztalati „hozománnyal” bocsássa ki a képzést folytatókat. Ebből a megközelítésből teljesen mindegy, hogy a képzést végző intézmények az oktatási rendszeren belül az iskolarendszer, avagy a felnőttképzés rendszeréhez tartoznak-e. Az iskolarendszerű

képzésből hasonló elvek és célok szerint felkészített fiatalok kerülnek ki, a munkahelyek azonban az egyes foglalkozások és munkakörök szerint jelentősen különböznek egymástól. A foglalkoztatási helyzetet alapvetően befolyásolja az a jelenség, amit összefoglalóan szakmai rugalmasságnak nevezhetünk. Ennek egyik összetevője a szakképzettségek konvertálhatóságának foka, a másik pedig a munkaköröknek a szakképzettséggel szembeni érzékenysége. Ez utóbbi meghatározza, hogy egyes munkaköröket milyen tudományos ismeretanyagokból összeállított képzettségi munícióval lehet betölteni, és hogy a különböző ismeretcsoportokat képviselő oklevelek mennyiben helyettesíthetők egymással (Vámos, 1989).

A gazdaságilag fejlett országokban az oktatás és szakképzés fejlődése a gazdasági növekedéssel és struktúraváltozásaival szerves kapcsolatban ment végbe. A magyar oktatáspolitikai elképzelések abból a feltételezésből indultak ki, hogy az oktatásnak meghatározó szerepe van a gazdasági növekedésben, és úgy gondolták, hogy az oktatás gyorsabb fejlesztése meggyorsítja a gazdasági növekedést is (Polónyi, 2001). A munkanélküli-ellátásból kikerülő munkanélkülieket követő vizsgálatokból (Lázár – Székely, 1994) az derül ki, hogy az alacsonyan iskolázott fiatalok elhelyezkedési esélye ugyanolyan alacsony, mint a járadékjogosultságot kimerített tartós munkanélkülieké, és bár kiemelkedő arányban vesznek részt közhasznú munkákon, ez a tény csak átmenetileg módosítja munkanélküli státusukat. Az iskolázottság szintjének emelése viszont önmagában még nem gyógy mód a munkanélküliség csökkentésére. A fiatalok munkanélküliségének országok közötti eltérései nem mutatnak összefüggést az iskolázási arányokkal. Ez abból is következik, hogy az oktatás kiterjesztése csak rövid távon mérsékeli feltétlenül a munkaerő-kínálatot, illetve a munkanélküliséget. Néhány év távlatában már csak akkor gyakorol kedvező hatást a munkaerőpiacra, ha az oktatás a munkaerő-keresletnek megfelelő színvonalon és összetételében bővül (Lannert, 1997). A TÁRKI Háztartás Monitor 2003. évi vizsgálata arra hívja fel a figyelmet, hogy Magyarországon az utóbbi időszakban nagymértékű reáljövedelem növekedés tapasztalható, ugyanakkor ez nem eredményez jelentős változást a szegénység kiterjedésében. A tényleges számok alapján kis mértékben növekedett a szegénység kiterjedtsége, miközben annak mélysége inkább csökkenni látszik. Összességében tehát folytatódik az a – 1990-es évek legvégén kezdődött – folyamat, amely a társadalom tagjainak egymáshoz viszonyított jövedelmi helyzetének egyfajta stabilitását mutatja. Ugyancsak a stabilitás jellemzi a szegénnyé válást meghatározó objektív jellemzők körét is, melyek közül továbbra is a legfontosabbak: a háztartásfő iskolázottsága és munkaerő-

piaci státusa, továbbá a gyermekek és a gazdaságilag aktívak száma a háztartásban. (TÁRKI, 2004:76)

A magyar szakképzés egyik legnagyobb problémáját ma az jelenti, hogy a szakképzési intézményrendszer és a munkaerőpiac változásai egymástól szinte teljesen függetlenül zajlanak. Rendszeresen készülnek megyei oktatási és szakképzési-fejlesztési tervek, de megfelelő intézmény- és forrásrendszer hiányában szinte hatástalanok. A mai magyar gazdaság és társadalom jelentős problémája nem annyira a munkanélküliség, mint inkább a dequalifikáció. Az oktatás mennyiségi fejlesztése, kiterjesztése önmagában nem járul hozzá a gazdasági növekedéshez, és nem csökkenti a munkanélküliséget. Amihez hozzájárul arról nagyon nehéz és főleg nem népszerű beszélni. A magasabban képzettek tartósan kiszorítják a munkaerőpiacról az alacsonyabb képzettséggel rendelkezőket, ezzel elősegítik a munkaerő-piacról való tartós kiszorulásukat és a mély szegénység kialakulását. Ugyanakkor nő azoknak a fiataloknak a száma, akik befejezett iskolai végzettség nélkül kerülnek ki az iskolarendszerekből (Csizmár, 2004). Az iskolák jelenleg nem tudják megteremteni azt a háttérrel, amely biztos alapot ad az egész életen át tartó tanulás gyakorlattá válásához. Kevésbé eredményesek a gyakorlati élethez szükséges készségek fejlesztésében. Így például ma, amikor egyre többen válnak önfoglalkoztatóvá, a fiatalok úgy lépnek ki az iskolai oktatásból, hogy alig tudnak valamit a legalapvetőbb gazdasági összefüggésekből.

A szakképzési rendszer működése, eredményessége, a törvényekben megfogalmazott szándékok megvalósulása jelentős mértékben függ a rendszerben résztvevő érdekelt felek szándékától, helyzetétől, azaz a lakosság, mint fogyasztó igényeitől, elképzeléseitől, az intézményrendszer működésétől, amely létrehozza a képzési kínálatot, a gazdaság igényeitől, amely a szakképzés „termékét”, a szakképzett munkavállalót foglalkoztatja. A szakmai képzés paradoxona, hogy az egyes munkaadónak és az egyes munkavállalónak az igénye még akkor sem feltétlenül esik egybe, ha az előbbi az utóbbit foglalkoztatni szeretné. A munkaadó igénye, hogy minél inkább a saját elvárásainak megfelelő munkaerőt kapjon, a munkavállalónak viszont az a hosszú távú érdeke, hogy ne legyen kiszolgáltatva egy-egy cégnek, hanem lehetőség szerint minél szélesebb körben tudjon munkahelyet találni. Ez a paradoxon megjelenik a szakképzésben is.

Az **iskolázottsági mutatók** folyamatosan nőnek, azonban a nemzetközi felmérések eredményei ezt nem igazolják. Egyrészt az iskolázottság kiterjesztése nem feltétlenül jár együtt a társadalmi szinten szükséges tudás megszerzésével. Másrészt a magas szintű iskolázottsággal párhuzamosan bizonyos társadalmi csoportok lemorzsolódnak az iskolai rendszerből, társadalmi perifériára szorulnak. A népesség, illetve a munkaerőpiac

szempontjából elsődleges csoportok iskolai végzettségi struktúrája lényeges adottságnak tekintendő a felnőtt szakképzés tervezése szempontjából. A 15 évesnél idősebb népesség 11,2%-a (952 ezer fő) valamilyen szinten képezhető ugyan, de nem fejezte be az általános iskolát sem. 2151 ezer fő csak általános iskolai végzettséget szerzett, további 114 ezer fő megkezdte ugyan tanulmányait valamilyen középfokú intézményben, de nem fejezte azt be (Központi Statisztikai Hivatal, 2005d). Az általános iskolai végzettséghez, illetve az érettségi vizsgához iskolarendszeren kívüli felnőttképzési keretek között hozzájutni nem lehet. Ezt a célt az iskolarendszerben kell megcélozni, különösen a fiatalabb korosztály esetében. Nem léphetünk túl az analfabetizmus, illetve a funkcionális analfabetizmus problematikáján, mivel igen jelentős azon fiatalok és felnőttek száma, akiknek az alap és kulcsképeségei hiányoznak. Ezért kiemelt fontosságú a második esély iskoláinak működtetése. Nem új intézményrendszer létrehozása szükséges, hanem a jelenlegi „helyzetbehozása”. Elgondolkodtató, hogy amikor a 15 éven felüli felnőtt lakosságból 952 ezren nem rendelkeznek befejezett általános iskolai végzettséggel, akkor a 2003/2004-es tanévben országosan 3190 felnőtt vett részt általános iskolai képzésben (Központi Statisztikai Hivatal, 2005a). Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy az egyén meglehetősen kiszolgáltatott a kínálati struktúrának és a minőségnek. Az oktatási, képzési piacon nem működik ebből a szempontból tényleges piaci verseny. A képzési intézmények, cégek mérhető eredménye nem a munkaerőpiacnak, vagy a társadalmi, egyéni elvárásoknak való megfelelés, hanem a túlélés, a nyereség. Nincs megfelelő információs rendszer, ösztönzési, szankcionálási rendszer, pályakövetési rendszer stb. Viszonylag szűk csoport kivételével ez a reális helyzet az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívüli oktatásban, képzésben egyaránt. Az intézményi érdekek alapvetően nem hordozzák magukban a munkaerő-piachoz való igazodás érdekeltségét, a jogszabályi és a finanszírozási rendszer nem ösztönöz kellőképpen a korszerűsítésre, a társadalmi, gazdasági kohézió elősegítésére. A stabil munkaerő-piaci pozíció véleményünk szerint akkor valószínűsíthető, ha a foglalkoztatás és a képzés együtt valósul meg. Különösen így van ez a hátrányos helyzetű fiatalok esetében. Vagy a képzést kell a foglalkoztatás részévé tenni, vagy a képzéssel párhuzamosan kell foglalkoztatást biztosítani.

## **IV. A gazdaság és szakképzés egymásra gyakorolt hatása a rendszerváltás utáni Magyarországon**

A jelenben folyó oktatás színvonala inkább a megelőző egy-két évtized oktatáspolitikájáról tanúskodik, mint a jelenéről, ezért szükségesnek látszik azokat az elmúlt 16 évben a szakképzés területén végbement változásokat, amelyek meghatározták a mindenkor aktuális oktatáspolitikát.

Az 1990-es évek elején elkezdődött a szakképzés korszerűsítésének folyamata. A rendszerváltás után megalakuló új koalíciós kormányban újra lett Munkaügyi Minisztérium, amelyhez a szakképzés irányítása is tartozott. 1981. szeptember 30-tól közel egy évtizedig a tárca szerepét az Állami Bér- és Munkaügyi Hivatal töltötte be, de az szakképzési ügyekkel nem foglalkozott. Magyarországon 1990-1998 között a szakképzés irányítása a Munkaügyi Minisztériumhoz tartozott (Frey, 2002:11). A legjelentősebb változás 1998-ban következett be, amikor a választásokat követően megszűnt a Munkaügyi Minisztérium, így 1998. július elsejétől az Oktatási Minisztérium volt felelős az iskolarendszerű szakképzésért, a felnőttek ki és átképzéséért, valamint a továbbképzésekért. Az általános képzés és a szakképzés egységes irányítás alá került az Oktatási Minisztériumban, és nem két tárca profilja lett a képzés. 2002 után ismét változott az irányítási rendszer. Az iskolarendszerű oktatásért az Oktatási Minisztérium, a felnőttképzésért a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium volt a felelős. 2006. májusában az új kormányzati szerkezetben a Szociális és Munkaügyi Minisztériumhoz került a szakképzés, így e területet a felnőttképzéssel együtt, egységes elvek alapján egy államtitkárság irányítja a minisztériumban. Ez a változás megszünteti az iskolarendszeren kívüli szakképzés irányításában kialakult kettősséget, mivel korábban a szakképzési törvény az ágazati irányítási feladatokat az oktatási miniszternek adta, ugyanakkor a felnőttképzés irányításáért a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter volt a felelős.

A szakképzés kutatására, fejlesztésére és a szakképzéssel kapcsolatos szolgáltatások végzésére 1990. október 25-én megalakult a **Nemzeti Szakképzési Intézet**, azzal a feladattal, hogy a Munkaügyi Minisztérium irányítása mellett a szakképzés megváltozott feladatait segítsen megoldani. Az 1991-93-as évekre szakképzési cselekvési program készült, amely kettős célt tűzött ki: egyrészt elkerülni a szakképzés összeomlását, másrészt megteremteni a jogi, pénzügyi, szervezeti feltételeket, amelyek a szakképzett munkaerő oldaláról biztosítják a piacgazdaság kiépülését és hatékony működését. A

Nemzeti Szakképzési Intézet megalakulás óta folyamatosan működik, 2006. december 31-ig az Oktatási és Kulturális Minisztérium háttérintézménye volt, 2007. január 1-től összevonásra került a Nemzeti Felnőttképzési Intézettel és Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet néven működik tovább. Legjelentősebb feladatai: az OKJ gondozása, a szakképesítések központi programfejlesztése, a vizsgaszervezés és nyilvántartás, szaktanácsadói, szakértői tevékenység, felnőttképzéssel kapcsolatos elemző munka, nemzetközi tevékenység.

#### ***IV.1. A szakképzés jogi szabályozása***

Magyarországon is – mint mindenütt a világon - törvények, rendeletek szabályozzák a szakképzést, a követelményeket és a tartalmi kérdéseket. A szakképzést **négy alaptörvény** szabályozza: az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, az 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről, a 2003. évi LXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról, amely a szakképzés finanszírozási oldalát teremti meg (a szakképzés finanszírozásáról külön alfejezetben szólunk) és a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről.

Az **1993-as év** jelentős mérföldkő volt a magyar oktatáspolitikai életében. 1993-ban fogadták el a közoktatási törvényt. Ez volt az első olyan törvény, amely vállalkozott arra, hogy átfogja a közoktatás teljes intézményrendszerét. A közoktatásról szóló törvény – összhangban a szakképzési törvénnyel – 16 éves kor utánra (azaz tankötelezettség utánra, amely a 1996. évi törvénymódosítással 18 évre<sup>29</sup> emelkedett felmenő rendszerben) helyezte a szakmatanulás kezdetét. Ezzel a korai pályaválasztás kritikus korai időszaka megnyílt.

Az 1993-ban elfogadott szakképzési törvény az első önálló törvénye a magyar szakoktatásnak. Ez a törvény elindított egy olyan folyamatot, amelynek eredményeképpen a szakképzés társadalmi, gazdasági presztízse az elmúlt években jelentősen nőtt. Az 1993-ban elfogadott szakképzési törvény volt az első olyan szabályozás, amely kimondta az első szakma megszerzéséhez kapcsolódó állami garanciák rendszerének fontosságát. A szakképzési törvénnyel bevezetésre került az OKJ, ami jelentős állomás volt a szakképzés történetében, hiszen a különböző szakképzési jegyzékekből megszületett egy országos érvényű és egységes struktúra, amellyel megszűnt a rendszer széttagoltsága. Ezzel az OKJ

---

<sup>29</sup> „A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló tizennyolcadik életévét betölti. A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható legfeljebb annak a tanévnek a végéig, amelyben a huszadik életévét betölti.” 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 6 § (3).

szakképzési rendszerünk megújításának és folyamatos változásának alapdokumentumává vált (Benedek, 2003). Az OKJ szerkezetét a szakképzési törvény írja elő. A gazdaságban bekövetkező változások miatt szükséges az OKJ folyamatos felülvizsgálata és módosítása. A gazdasági szerkezetváltással összefüggő folyamatok eredményeképpen kiadása óta többször módosították a jegyzéket. A három törvény mellett több száz egyéb rendelet szabályozza a szakképzés különböző területeit.

A szakképzési törvény eredményeként kiadásra került OKJ mára törvényi fontosságúvá vált. Az OKJ a kvalifikációs eljárás mozzanata (a magyar szakképzési struktúra kvalifikációs struktúra), amely összekapcsolja egyrészt, hogy az állam milyen szakképesítéseket fogad el, másrészt, hogy az egyes szakképesítések betöltéséhez milyen szakképesítések szükségesek (Benedek, 2003). A szakképzési törvénnyel egyidejűleg megjelentek a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményei, elkészültek a központi programok, biztosítva ezzel a szakképesítéseket igazoló bizonyítványok egyenértékűségét. A változó igényeknek megfelelően a szakképzés átalakítása, megújítása folyamatosan, napjainkban is tart. Mivel a szakképzés hatással van a gazdasági fejlődésre, az egyéni életutakra, az életminőségre, a személyes és társadalmi felemelkedésre, fontos a szakmastruktúra korszerűsítése. A magyar szakképzési rendszer az utóbbi évek során teljesen átalakult. 1998. szeptember 1-től szakképzés csak az OKJ-ban szereplő szakképesítések megszerzésére indítható.

Az OKJ 2006. évi módosítását megelőzően a 2001. évi módosítás volt a legjelentősebb, amelynek eredményeképpen a 27/2001. (VII. 27.) OM rendelettel a korábbinál – mind tartalmát, mind szerkezetét tekintve – egy radikálisan új OKJ lépett életbe. Ezzel együtt megújultak a szakmai és vizsgáztatási követelmények is (26/2001. (VII. 27.) OM rendelet). Az OKJ 2001 évi módosításának, korszerűsítésének célja volt: a szakterületek, szakmacsoportok kialakítása, véglegesítése; átláthatóbb, könnyebben kezelhető jegyzék kialakítása; alapképzések, átképzések, továbbképzések elkülönítése; a modulrendszer kialakítása és ezen keresztül a szakképesítések egymásra épülésének biztosítása; a törvényi változások megjelenítése; a közoktatás és a szakképzés közötti kapcsolat erősítése; az állam és a gazdaság közötti munkamegosztás megteremtése.

## ***IV.2. A gazdaság változásainak hatása a szakképzési rendszerre***

A gazdaság három szerkezeti egységből áll (Polónyi, 2002a): munkahelyi struktúra, foglalkozási struktúra és szakképzetségi struktúra. Ezek egymást fejlesztő (dialektikus) kapcsolatban vannak. Egy gazdasági fejlődés attól függ, hogyan illeszkedik a szakképzetségi struktúra a foglalkozási és munkahelyi struktúrához. Van egy optimális szakképzetségi szint, ezt kell megtalálni. Akár túlképzünk, akár alulképzünk, mindkettő káros az optimális gazdaságfejlődésre. Az emberi tőke elmélete azt sugallja, minél többet költünk az oktatásra, annál fejlettebb lesz a gazdaság, azaz a befektetés megtérül. Jánossy azt mondja, hogy ez csak egy határig igaz, mert ez akár káros is lehet (pl. munkaerő elvándorlás) (Jánossy, 1975).

A **gazdasági fejlődés**, illetve a gazdaság fejlettségében meglévő különbségek szakképzésre való hatása többrétű. A gazdaság hat a szakképzésre, és a szakképzés is hat a gazdaság fejlődésére. A gazdaság igényt formál a szakképzett munkaerőre, ezzel irányt mutat a szakképzés fejlesztéséhez, biztosítja a szakképzés hátterét. A szakképzés pedig a végzetek szakmai képzettségének összetételével, a képzés színvonalával gyakorolhat hatást a gazdaság fejlődésére. A gazdaság és a szakképzés egymásra gyakorolt hatása különösen előtérbe került a kilencvenes években, amikor olyan radikális változások történtek Magyarországon, amelyek a két rendszert alapvetően érintették.

*A gazdaság oldaláról a legszembeűnőbb változás volt a rendszerváltás után, hogy átalakultak a tulajdonviszonyok, megváltoztak a gazdasággal, a konkrét szervezetekkel, a munkaerővel és a vezetéssel kapcsolatos elvárások.*

Az emberi erőforrások fejlesztési szükségleteinek meghatározásához azokból a globális változásokból célszerű kiindulni, amelyek az 1990-es évektől tendenciaszerűen megfigyelhetők. Ezek szervezeti és egyéni szintű megjelenítése képezhet konkrét alapot a vállalati igények meghatározásához. Szükséges tehát az emberi erőforrás menedzselésének szempontjából fontosnak tartott várható változások leírása a gazdaságban a konkrét szervezetekben, a munkaerővel, és a vezetéssel kapcsolatosan.

- A gazdaságban bekövetkező változásokat leginkább a piaci igényekkel szembeni **globalizáció** síkján lehet értelmezni. Napjainkban a gazdasággal kapcsolatban a világméretű kihívásokra kell figyelemmel lennünk, ami azt jelenti, hogy a termelő egység sikerét nem elegendő a világ egy részén megalapozni, nem elég egyszerűen csak a multinacionális működés, valódi világstratégiával kell a cégeknek a következőkben dolgozniuk. Toffler szerint az anyagi termelés új, felgyorsult rendszere egyre nagyobb mértékben az adatok, a tudás cseréjétől függ majd, és ha nem történik „tudáscsere”, nem teremődik érték sem. A változásokat jelzi az is, hogy egyre inkább

szakítás történik a tömegtermeléssel, a jelent és jövőt a rugalmas egyedi igényekre szabott termelés jellemzi. A gazdaságteremtés új rendszere egyszerre lokális és globális. Ebből adódóan kevesebb, de magasabban képzett emberre van szükség, beleértve ebbe a jól képzett munkásokat is. A jó menedzser az, aki folyamatosan képes – az igényeknek megfelelően – naprakésszé tenni saját és beosztottai ismereteit (Toffler, 1993).

- A szervezetekkel kapcsolatos változásokban a „*Lapítsd le a piramist!*” (Carlzon, 1985) lehet az új jelszó. A **szervezetek** életében kulcsszavakká válik a hatékonyság és a rugalmasság jelszava. Azok az intézmények lesznek képesek fennmaradni, amelyek állandó folyamatos változásra képesek. A szervezeti egységek száma és változatossága megsokszorozódik a jövőben, minél több önálló egység létezik, annál több üzleti akció zajlik majd közöttük. Ehhez azonban a döntéshozatal felgyorsítására is szükség van a szervezeten belül. A szervezeti változások direkt következménye a vezetői szintek számának csökkenése. A döntéshozatal felgyorsítása érdekében a hierarchiák „elkeskenyednek”, és egyre „laposabb” szervezetek keletkeznek. A hatékony működésük érdekében azonban fokozottak a követelmények a munkaerő minőségét illetően.
- A **munkaerővel** szemben támasztott követelmények változása a kiváló emberek iránti igényben realizálódik. Toffler szerint manapság annak vagyunk tanúi, hogy felbomlik az egész hatalmi rendszer, amely eddig összetartotta a világot. Az üzleti életben a változásokat abban látjuk, hogy cégek egyesülnek, majd bomlanak részekre újra, miközben a vezetői és beosztotti állomány is cserélődik. A hatalomváltás nemcsak az üzleti élet csúcsain játszódik le. Az irodai üzletszervező és a gyártócsarnok-vezető egyaránt azt veszi észre, hogy munkások többé nem teljesítik vakon a parancsokat, mint azelőtt a legtöbben tették. Kérdősködnék, és megkövetelik, hogy válaszoljanak nekik. A hadsereg tisztjei ugyanezzel találják szembe magukat a laktanyákban. És egyre inkább ugyanez jellemző a tanárok és diákok kapcsolatára is (Toffler, 1993). A továbbiakban arról szól, hogy a tudás szerepe változik korunkban, mivel rendkívüli mértékben felértékelődik. A munkaszervezetekben előkelő helyen az információ és a tudás áll, a munka egyre inkább az íróasztalnál folyik és nem a futószalag mellett. Ebből következően egyre kevéssé lesz a munkaerő könnyen ki-/felcserélhető (Toffler, 1993).

Ezt figyelembe véve nem várható, hogy a munkanélküliség problémái a közeljövőben megoldódnak Magyarországon, hiszen egy új típusú munkanélküliségnek vagyunk tanúi, és ebben a munkanélküliségben a minőségen van a hangsúly. A strukturális munkanélküliség jellemzője, hogy az állást keresők munkahely iránti keresletének és a felkínált állásoknak a szerkezete eltér egymástól. Ilyen esetben nem az az oka a munkanélküliség létrejöttének, hogy kevesebb az állás, mint ahányan munkát keresnek, hanem az, hogy a kereslet és a kínálat struktúrája nem illik össze. A gazdasági átalakulás

idején számos korábban meglévő munkahely megszűnt, és bár sok új munkahely is keletkezik (az új munkahelyek többsége nem a termelő ágazatokban, hanem a szolgáltatásban létesül), az itt dolgozóknak merőben újfajta képességekre (széles körű általános műveltségre, kapcsolatteremtő képességre, stb.) van szükségük, mint a korábbiakban.

- A **munkavállaló** elvárásainak változása a vezetéssel szemben megfogalmazódó követelmények módosulását jelenti. A munkavállalók elvárásainak változása új helyzet elé állítja a felső vezetőket. A munkavállalók körében nő a mobilitási igény, nő a vágy az autonómiára, az életminőség javítására. Ugyanakkor csökken a készség a saját személyiség és a család feláldozására a vállalati karrier érdekében. A vezetés különböző szintjeinek képesnek kell lennie arra, hogy a munkaadói és a munkavállalói igények kielégítése egyaránt megtörténjék. Csak azok a szervezetek lesznek sikeresek és növelik a tulajdonosi hozzáadott értéket, amelyek egyben fejlődési lehetőségeket, vonzó feladatokat, kihívást és személyes sikerélményt kínálnak alkalmazottaiknak (Toffler, 1993).

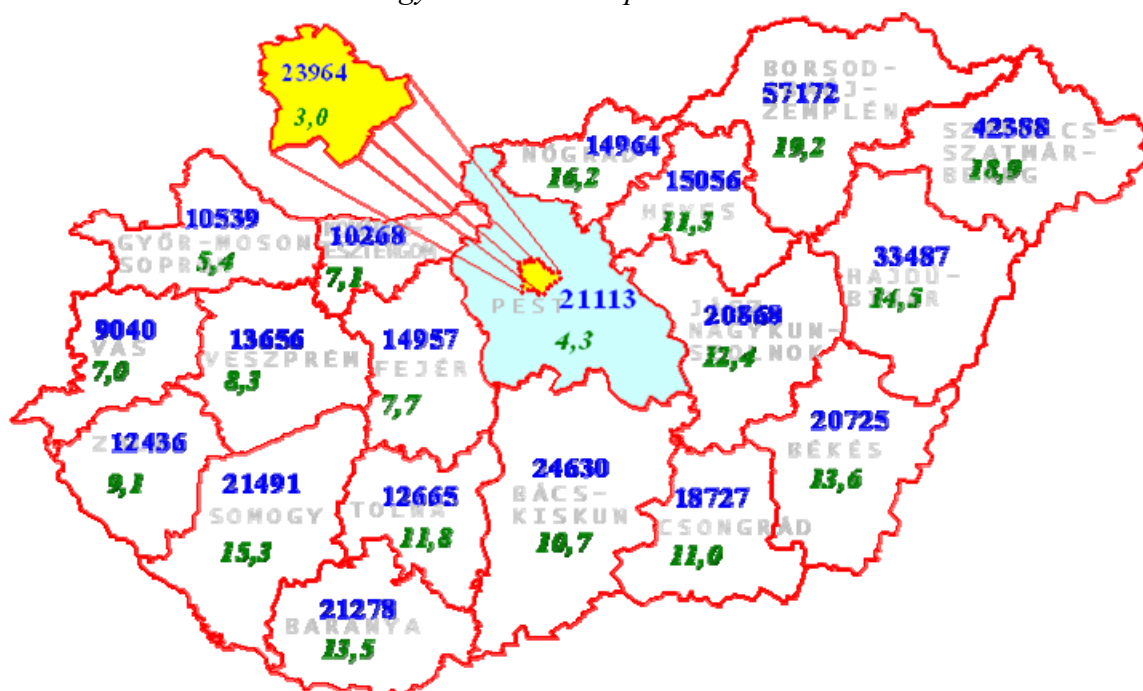
A tulajdonviszonyok átalakításával együtt **átalakult a gazdaság szerkezete**, iparágak épültek le, újak születtek elsősorban a terciér, azaz a szolgáltató szférában. Jelentősen visszaszorultak például a bányászattal, a kohászattal és általában a nehéziparral kapcsolatos és a szűken specializált nagyvállalati munkamegosztás által meghatározott szakmák. Pedig évtizedeken át itt érzékelhettük a technikai fejlődés legaktívabb területét. Jelentős változások történtek a nyomdaiparban, a bútorigarban és a könnyűipar más ágazataiban képviselt foglalkozások esetében. Tényként könyvelhető el a számítástechnika térhódítása, valamint a gépek műszerezettségének, automatizációjának ugrásszerű növekedése miatt az elektronizációval kapcsolatos szakmák átalakulása és differenciálódása. A magyar nemzetgazdaság új folyamatában alaptendenciaként érvényesül a szolgáltatásokra, az úgynevezett terciér szférára jellemző szakmák, foglalkozások számának és részarányának jelentős előretörése. Ezekben a szolgáltató ágazatokban – oktatás, egészségügy, hírközlés, pénzügyek, kereskedelem, idegenforgalom, környezetvédelem, javítás-karbantartás – igen munkaigényes, és egyre magasabb szinten elektronizált munkaterületek jöttek létre (Karsay, 1999).

A teljes foglalkoztatottság illúziójában sokként érte a munkaképes korú embereket a **tömeges munkanélküliség** ténye. 1949-től Magyarországon a foglalkoztatáspolitikát a teljes foglalkoztatást vallotta. Ma már egyértelmű, hogy ezt teljes mértékben soha nem sikerült megvalósítani, ám munkanélküliségről csak 1989 óta beszélünk. Az 1980-as évek végén a munkanélküliséget még egyes térségek – pl. Ózd, Borsodi ipartérség – sajátos problémájaként értelmezték. 1989 január elsejével bevezetésre került a munkanélküliek

ellátási rendszere, ezzel a munkanélküliség ténye már nem volt tovább tagadható. A munkanélküliség alakulásában számtalan tényező hatása befolyásolja egymást. Egyetlen meghatározó okot eddig nem sikerült találni. Nem is sikerülhet éppen a piacgazdaság működési mechanizmusa és a különféle politikai társadalmi tényezőknek e mechanizmushoz való kapcsolódása miatt (Forray – Híves, 2003).

A hazai munkanélküliség okai együttesen hatnak. Elsődleges okként a munkanélküliséggel foglalkozó szakirodalmak a piac korábbi hiányát jelölik meg. Ennek következtében a piacgazdaságra való átállás időszakában a korábbi túlfoglalkoztatásból adódó fölösleges munkaerőnek fel kellett mondani. További ok a korábbi piacok elvesztése, a volt szocialista országokkal való kereskedelem összeomlása; a mezőgazdasági tulajdonviszonyok megváltozása, a nagyüzemi mezőgazdasági termelés szinte teljes összeomlása; a belső vásárló piac zsugorodása, vásárlások, szolgáltatások igénybevételének visszaesése; a privatizáció, tulajdonosi szerkezet megváltozása; és hogy Magyarországon az állás keresők elsősorban lakóhelyükön vagy annak közelében szeretnének elhelyezkedni.

6. ábra: A munkanélküliek száma, valamint a munkanélküliségi ráta alakulása megyénként 2005. áprilisban



Forrás: Kövi László, é.n.

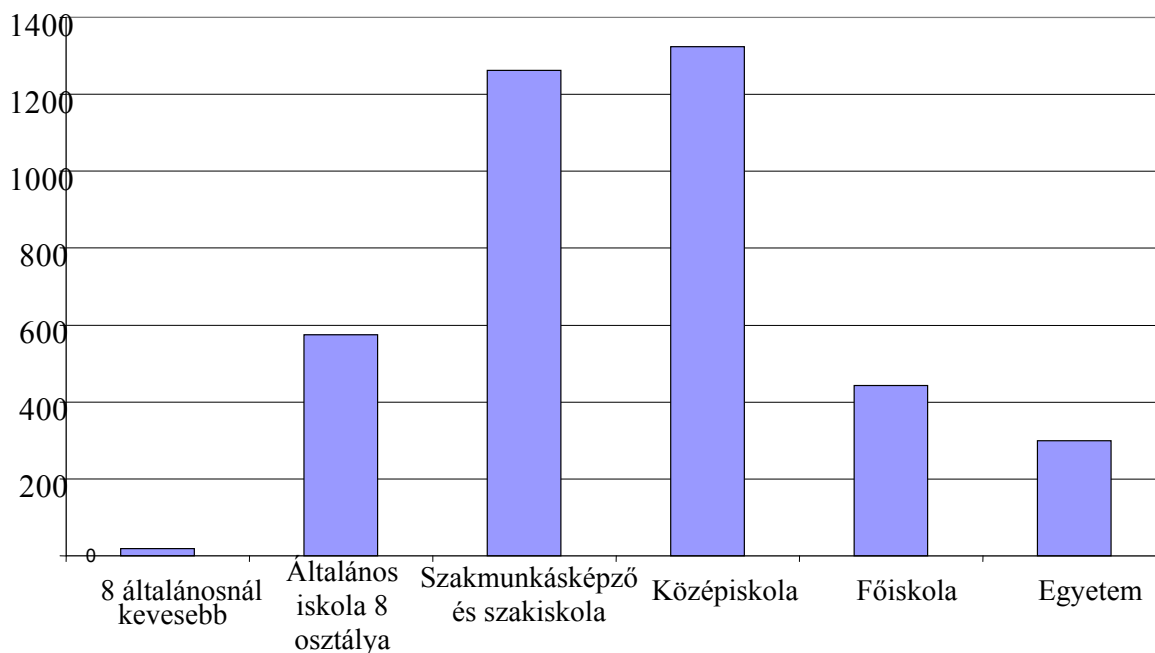
Korábban is utaltunk rá, hogy a munkanélküliségi rátát tekintve területileg jelentős különbségek vannak. Míg a leghátrányosabb megyékben – Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg – közel 20%-os a munkanélküliségi ráta, addig Pest megyében csak 4,3%-os (6. ábra). Magyarországon egyrészt mind az abszolút, mind a strukturális

munkanélküliség jellemző. Az utóbbi esetben nem az az oka a munkanélküliség létrejöttének, hogy kevesebb az állás, mint ahányan munkát keresnek, hanem az, hogy a kereslet és a kínálat struktúrája nem illik össze. A gazdasági átalakulás idején számos korábban meglévő munkahely megszűnt, és bár sok új munkahely is keletkezik, az itt dolgozóknak merőben újfajta képességekre van szükségük, mint a korábbiakban. A munka nélkül maradtak nem tudnak képességeik hiányában az újonnan megalakuló cégeknél munkát vállalni. Az átáramlás időigényes, mert tanulást, átképzést követel, és gyakran lakóhely-változtatással is jár.

A több év óta tartó erőfeszítések, amelyeket a munkanélküliség csökkentésére hoztak, nem jártak kívánatos eredménnyel. Az új munkahelyek megteremtésére irányuló intézkedések ellenére a tartós munkanélküliség továbbra is fennmaradt, a fiatalok munkanélkülisége a társadalom egyik legjelentősebb problémájává vált. A munkanélküliség elleni küzdelemben világossá vált a szakemberek számára, hogy az oktatásnak és a képzésnek megkülönböztetett szerepe van a foglalkoztatási gondok megoldásában. Tartós, hosszabb távon is fennmaradó eredményeket csak a munkaerő magasabb szintű képzettsége eredményezhet. A munkanélkülieket regisztráló statisztikai adatok azt bizonyítják, hogy a munkanélkülivé válás és a szakképzettség közötti összefüggés erős. A 7. ábra jól szemlélteti, hogy a foglalkoztatottak között dominánsan a szakképzettséggel rendelkezők vannak jelen.

(A foglalkoztatottak számának iskolai végzettség szerinti alakulását 1992 és 2003 között a 4. számú melléklet mutatja be.)

7. ábra: A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettség szerint 2003-ban (ezer fő)



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005a adatai alapján saját szerkesztés.

Természetesen önmagában az oktatás és képzés nem oldja meg a gazdaság teljesítőképességének, versenyképességének, és hatékonyságának fokozását, már csak azért sem, mert az oktatás és képzés maga is több megoldandó problémával küzd.

Az oktatás alapvető gondja, hogy milyen módon képes alkalmazkodni a modern kor kihívásaihoz: a technológia, az információcsere és az emberi kapcsolatok világméretűvé válásához, „globalizációjához”. De az oktatás, képzés megvalósítása azért is nehézségekbe ütközik, mert igen nehéz – különösen gyors gazdasági változások időszakában – meghatározni előre a gazdaság szakember igényeit. Mivel a kiképzések és átképzések időigényesek, évekkel előre kell pontosan ismerni, hogy milyen arányban, milyen szakemberre lesz szükség. További társadalmi veszélyt jelent, hogy a leszakadó csoportok újratermelődnék, azaz a csoportok zárttá válnak, és a társadalom ilyen módon tartós rétegekre különül (Oktatási Minisztérium, 2006).

A gazdaság feltételrendszerét alkotó intézményrendszer is átalakult az elmúlt másfél évtizedben. A szervezetek a korábbihoz képest jelentősen átalakult törvényi és intézményi környezetben gazdálkodtak az 1990-es évek kezdetétől. Az évtized során a gazdasági társaságokra, a csődre, a tőkepiacokra, a versenyre, a számvitelre, az adózásra, a társadalombiztosításra stb. vonatkozó törvények szinte teljesen átalakultak a korábbi időszakhoz képest. Hasonló jelentős változások történtek az intézményrendszerben, a

különböző hatóságok, az állami és társadalmi szervezetek, kamarák körében is. Ez a törvényi és intézményi környezet fokozatosan fejlődött és fejlődik ma is, és feltételrendszerét jelenti a gazdaságnak.

A kommunista diktatúrából a demokráciába való átmenet során kialakult a piacgazdaság sajátos piaci feltételrendszere. Az 1990-es évtizedtől a piacgazdaság korszakáról szokás beszélni. A gazdaság feltétlenül túllépett a megelőző periódus szabályozott piacgazdaság modelljén, de a kialakuló piaci viszonyrendszer még nem tekinthető kiforrottnak. A piac jellemzője a fekete piacok számottevő megerősödése. Néhány termék és szolgáltatás piacára, valamint a kis- és középvállalkozásokra jellemző alkalmazkodási stratégiája a szabálykerülő magatartás. A kiskapukat kereső, a legalitás határán mozgó, hatóságokkal alkudozó magatartás széles körben elterjedt stratégiává vált.

A rendszerváltás után jellemzően **tudástranszfer**, valamint termék- és szakmastruktúra váltás valósult meg. A privatizáció és a multinacionális vállalatok megjelenése révén a vezetési módszerek, technológiák és termékek igen jelentős transzferje valósult meg, alapvetően leértékelve a világ által egyébként korábban magasra értékelt tudást.

A **termékszerkezet-váltás** és függvénye a **szakmastruktúra-váltás** a gazdasági fejlődés természetes velejárója. Egyre inkább nyilvánvalóvá válik a ciklikusság ténye, hogy időről időre átrendeződik a gazdasági térkép. Újabb technika és technológia jelenik meg, és ennek – bár döntően a gazdasági szférát érintik – társadalmi következményei is vannak. A szakmastruktúra azt jelenti, hogy a gazdaságnak milyen szakmákra és milyen szakmai tudásra van szüksége, szoros kapcsolatban a termékszerkezettel. A termékszerkezet alakulását befolyásolja az alkalmazott technika korszerűsége. A termékszerkezet-váltás nemcsak piaci automatizmusok következménye, hanem az állami beavatkozás sorozatának eredménye. A termékszerkezet-váltás átrendezi a gazdaságot, és jelentősen befolyásolja a társadalmat is, kitermeli a munkanélküliséget és megnöveli a felnőttoktatás és képzés jelentőségét (Koltai, 2003:123-129).

A szakképzés oldaláról is bekövetkeztek változások. A rendszerváltással **megszűnt a szakképzés állami monopóliuma**. A szakképzés állami monopóliumának megszűnésével az 1990-es években a tömeges munkanélküliség és a gazdasági- társadalmi átalakulásból fakadó képzési szükségletek ösztönözték a képzési kapacitások és a kínálat jelentős kibővülését. A képzési piac szereplői: az iskolai rendszerű képzést folytató intézmények (szakiskolák, szakközépiskolák, főiskolák, egyetemek), a regionális munkaerőfejlesztő és

képző központok<sup>30</sup> (8. ábra), az oktatási tevékenységet végző profitorientált vállalkozások, amelyek iskolai rendszeren kívüli (úgynevezett tanfolyami) képzést folytatnak, költségtérítéses formában, a szakmai kamarák, amelyek maguk is szerveznek képzési programokat és a civil szféra, amely szektor néhány éve van jelen, de egyre erőteljesebben fejlődik. Alapítványok, egyesületek, nonprofit szervezetek tartoznak ide, részvételüket a képzési piacon a kormányzat is preferálja, elsősorban egyes speciális rétegek, csoportok részére szervezett projektek megvalósításában vállalnak jelentős szerepet.

8. ábra: Regionális képző központok Magyarországon



Forrás: Állami Foglalkoztatási Szolgálat, é.n.

Jelentős változás történt a **gyakorlati képzés** színterein, az állami nagyiparra épülő szakképzésből át kellett térni a piacgazdaság adta lehetőségekre. Az 1990-es években hazánkban jelentős változás ment végbe a gyakorlati oktatás színterein. A szociális piacgazdaság kialakulása a szakképzéssel szemben alapvetően új követelményeket fogalmazott meg. Ezzel szemben döntően a nagyüzemek termelési, szolgáltatási igényeinek kielégítése állt, háttér nélkül működésképtelen, erősen specializált munkaerő-képzési modellel. A szakképzési rendszer a tulajdonviszonyok átalakulásából, a kis- és közepes méretű vállalkozások gyors elterjedéséből és a piacváltásból fakadó minőségi követelményeknek képtelen volt eleget tenni. A korszerű, a piacgazdaság igényei szerint

<sup>30</sup> A munkaerő-piaci szervezetrendszer keretében 1992 és 1997 között, jelentős világbanki hitel felhasználásával 9 központot hoztak létre. Fenntartási költségeik egy részét a központi költségvetésből kapja, egy részét a képzési piacon vállalkozóként szerzi. Az intézményben rejlő lehetőségek egyik kutatását lásd Juhász, 1998:236-241.; és Juhász, 2005:54.

formálódó szakképzésnek a gazdaság igényeihez kellett közelítenie, ezért stratégiai törekvés, hogy az iskolai rendszerű képzésnek széles alapú, szakmacsoportos képzést kell biztosítania. Olyan rugalmas képzési formákat kell előnyben részesíteni, amelyek lehetővé teszik az egyén képességeinek, szükségleteinek megfelelő szakképzettség megszerzését és esélyt nyújtanak a munkába állásra. Ehhez egy jóval racionálisabb, a későbbi specializációt nem korlátozó, a többszöri átképzést is lehetővé tévő szakmastruktúra kialakítására és a munkaerő-piaci átképzés intézményrendszerének kiépítése és hatékony működtetése volt indokolt.

A napjainkban elmélyülő válság egyik lényegi oka, hogy a szakképzés szinte kizárólagosan a nagyüzemek szakember-utánpótlását volt hivatott kielégíteni. A szakmai gyakorlati oktatási feladatokat csak a nagyvállalatok közreműködésével lehetett megoldani. Ennek megfelelően az iskolai képzési bázisok is gyakran egy-egy vállalathoz, ágazathoz kötődve szűk szakmai profilok oktatására jöttek létre. A nagyüzemek bázisán évtizedeken keresztül létrejött jelentős gyakorlati oktatási kapacitás ugyanakkor a nagyvállalatok megszűnése, illetve képzésből való kivonulása miatt egyre inkább csökkent. A rendszerváltást követően a korábbi szocialista nagyüzemek összeomlásával megszűnt a gyakorlati képzés bázisának számottevő része. A kieső gyakorlólhelyeket az iskolák a szakképzési alapról kapott támogatással egyfelől saját tanműhelyek létrehozásával, másrészt kis- és középvállalkozók bevonásával próbálták pótolni. Míg a nyolcvanas évek végén az üzemi tanműhelyekben gyakorolt a legtöbb szakmunkástanuló, addig 1998-ban az iskolai tanműhelyekben és a kisvállalkozóknál folyó gyakorlati oktatásban található a legtöbb fiatal (Benedek – László, 2004). A piacgazdaság kiépülésének kezdeti időszakát hazánkban paradox módon az a helyzet jellemzi, hogy az iskola-vállalat kapcsolatok nemhogy erősödtek volna, de – legalábbis átmenetileg – jelentősen gyengültek (v.ö. 154-155.p.)

A tankötelezettség kiterjesztése oktatáspolitikai döntés volt, melynek célja, hogy minél tovább maradjanak a fiatalok az iskolában. A közoktatásról szóló 1999. évi LXVIII. törvénnyel módosított 1993. évi LXXIX. törvény 124. § (7) bekezdése értelmében szakképzés csak a tankötelezettségi kor után folytatható. „... a szakképzésben résztvevő iskolákban folyó oktatást szét kell választani általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakaszra és szakképesítés megszerzésére felkészítő pedagógiai szakaszra. Ettől az időponttól kezdődően szakképzés kizárólag a tankötelezettség megszűnését, az utolsó középiskolai évfolyamon, illetve az érettségi vizsgát követően indítható új, első szakképzési évfolyamon.”

Fontos oktatáspolitikai döntés volt az iskolai rendszerű nappali tagozatos képzés tandíjmentességének kiterjesztése 23 éves korig. A közoktatási törvény előzőekben említett módosítása az ingyenesség kérdésében is változást hozott. Az 1999/2000-es tanévtől kezdődően a nappali oktatás kereti között a második szakma megszerzése is ingyenessé vált: „*ingyenesen vehető igénybe a nappali oktatás munkarendje szerinti oktatásban az első és a második szakképesítésre való felkészülés*”. (114 § (1) b. pont) 2005-től azonban a második szakképesítés megszerzésének ingyenessége megszűnt: „*a nappali oktatás munkarendje szerinti oktatásban az első szakképesítésre való felkészülés*” ingyenes.<sup>31</sup>

1993-ban megjelent az **OKJ**, amely a szakképzési rendszer keretét adja ma is. Az OKJ meghatározza az államilag elismert szakképezéseket, és 1998. szeptemberétől iskolai rendszerben már csak az OKJ-ben szereplő szakmákra indítható szakképzés. Az OKJ megjelenése kis mértékben hatott az iskolaszervezetre, mivel megváltoztak a képzésben való részvétel feltételei, és ez mind a tanulói igényeket, mind az oktatási kínálatot befolyásolta. Az OKJ többször is módosult az évek során, elavult szakmák kerültek ki belőle és újak kerültek be. Ezt a mozgást mutatja a 12. táblázat. Azt látjuk, hogy bár voltak módosítások, radikálisan csak 2001-ben – 934-ről 812-re – csökkent az OKJ-ban szereplő szakmák száma.

*12. táblázat: Az OKJ-ban szereplő szakképezések számának alakulása 1993 és 2005 között*

Év	Összes szakképezés száma	Új szakképezések száma	Összevonás miatt kikerült szakképezések száma	Kikerült szakképezések száma
1993	955	955	-	-
1995	896	6	49	16
1996	933	39	-	2
1997	943	18	-	8
1998	950	7	-	-
1999	951	24	-	23
2000	934	15	2	30
2001	812	31	42	111
2002	818	16	-	10
2003	823	30	-	25
2004	801	9	-	31
2005	805	4	-	-

Forrás: Nemzeti Szakképzési Intézet, 2006.

<sup>31</sup> A változást a közoktatási törvény módosításáról szóló 2004. évi CXXXV. törvény 119. § (1) bekezdésének o) pontja módosította. A módosított rendelkezést azoknál a tanulóknál kellett alkalmazni, akik 2005/2006. tanítási évben kezdték meg tanulmányaikat az első szakképzettség megszerzése céljából, majd ezt követően a belépő új évfolyamokra felvett tanulóknál.

Új képzési forma – az **akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés** – alakult ki az iskolarendszerű szakképzésben. Néhány évvel ezelőtt egy új színfoltként jelent meg az iskolarendszerű szakképzés palettáján, az úgynevezett „félfelsőfokú” képzés. Az 1997. márciusában hozott 45/1997 (III.12.) Kormányrendelet alapján az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzést (továbbiakban AIFSZ) az 1997/98-as tanévben lehetett először indítani. Az AIFSZ elindítása nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Többszöri átalakuláson ment át, de a ma felsőfokú szakképzésnek nevezett képzési formában is mindössze kilencezer körüli a hallgatói létszám. A felsőfokú szakképzés külföldön hatékonyan működik és Magyarországon is vannak történelmi hagyományai, mégsem hódít teret. Mivel ez a képzési forma váltotta ki a legnagyobb vitákat a szakképzés területén, ezért tekintsük át részletesen a felsőfokú szakképzés kérdéskörét.

A kezdetek a félfelsőfokú szakoktatás történetéhez nyúlnak vissza, amely az akkori kor jelentős vívmányával, a Pesti Kereskedelmi Akadémia megalapításával kezdődött. Ez volt az első olyan iskolatípus, amelyet nem az egyház, de nem is az állam alapított, hanem a gazdasági változások hívták életre. Az első modern, valóban polgári iskolatípus, amelynek végzettjei nem valamilyen ideológiai, felekezeti elfogultság, politikai megítélés szerint érvényesültek, hanem piacképes szaktudásuk szerint. Jellemző módon egy nagyvállalat, a Pesti Lloyd-Társulat elnöke kezdeményezte a kereskedelmi akadémia létrehozását 1857. május 13-án a Helytartótanácsához intézett beadványában. Az új iskola lényege, és ami benne újítás volt a régebbi, alsóbb fokú szakiskolákkal szemben, hogy a középiskola felsőbb tagozatának tárgyait a szaktárgyakkal egyesítve tanította. Eképpen a szakosodásnak, és a piac közvetlen igényeinek lényegesen jobban eleget tett (Győriványi, 2000:113).

Az Akadémia fennállása alatt folyamatos viták voltak a működés körül. Változatlan kérdés maradt a középiskola-főiskola alternatíva, illetve hogy egyáltalán szükség van-e az Akadémiára. A piac azonban visszaigazolta, hogy ilyen iskolára van szükség.

A kormányzat 1900 márciusában megvonta a középfokú intézetektől az akadémia címet, az intézményt tehát 1900-ban kettéválasztották. Az alsó tagozat neve „*a Budapesti Kereskedelmi akadémia felső kereskedelmi iskolája*” lett, ezzel beilleszkedett a felső kereskedelmi közben kiépült hálózatába, a felsőé a Budapesti Kereskedelmi Akadémia Kétéves Akadémiai Tanfolyama lett. A kereskedelmi akadémia létesítésének kemény feltételeket szabott a kultuszminiszter: csak érettségivel lehetett belépni, minimum kétéves volt, legalább heti hatvan órát szervezett (a két évben összesen), és modern felszerelést írtak elő számára. A tanárokat és az igazgatót a vallási és közoktatási miniszter nevezte ki. Új részletes szabályzat írta elő a tárgyak anyagát. Az intézmény

teljes függetlenedése névváltozással is járt: Keleti Kereskedelmi Akadémiának keresztelték át. Az állami befolyás alatt lévő vállalatok, a MAHART, a Magyar Kereskedelmi Múzeum, a Magyar Kereskedelmi Részvénytársaság alkalmazták legnagyobb számban az akadémia végzettjeit. A század elején már erősen szelektáltak a felveendő hallgatók között. Sajátos módon, miközben az egyetemekre szabadon lehetett beiratkozni, eben a modern intézményben már zártszám uralkodott. Az erős felvételi ellenére differenciálni kellett a növendékeket. Ennek legjelentősebb oka, hogy az intézmény irányítói a kereskedelmi iskolában érettségizettekről nem mondhattak le, hiszen saját köreikkel kerültek volna összeütközésbe, az iskola rangjához viszont hozzátartozott, hogy gimnáziumot és reáliskolát végzetteket is az intézménybe vonzzanak (Nagy, 1994:83-84). A kereskedelmi akadémia önállósági törekvése rendkívül erős volt, de az egyetemi lobbis erősebbnek bizonyult, és az 1920-as kormányrendelet a közgazdaságtudományi karba a kereskedelmi akadémiák iskolai tagozatait is beolvasztotta.

A közelmúlt története a **post secondary** képzéshez vagy felsőfokú szakképzéshez kapcsolódik, amelynek célja érettségi vizsgát már szerzett személy szakmai továbbképzési formája magasabb szakképesítés elnyeréséhez, esetleg felvételi mentesség elnyerése felsőoktatási intézménybe. A felsőfokú szakképzés három évnél rövidebb képzés, amely felsőfokú szakképesítést ad, de felsőfokú iskolai végzettséget nem. Azonban olyan képzési blokkokat tartalmaz, amelynek 1/3-ad részét a felsőoktatási intézmény elfogadja, így bejutási lehetőséget biztosít főiskolára, egyetemre. Az ilyen típusú szakképzés előnye a részt vevő számára, hogy vagy befejezi a tanulmányait, és szerez egy szakképesítést, vagy folytatja tovább a főiskolai képzést. Post secondary képzést szakközépiskola (a szakmai modulokat erősíti) és felsőoktatási intézmény (az értelmiségi modulokat erősíti) végezhet.

A felsőoktatás egyik fő tendenciája a fejlett európai országok nagy többségében a felsőoktatás duális intézményrendszerének kialakulása, vagyis az egyetemi szektor mellett igény jelentkezett egy rövidebb tanulmányi idejű, gyakorlatra orientált képzést nyújtó intézményhálózat kiépülésére. Az alapmodell Németország, ahol az úgynevezett szakfőiskolák jöttek létre, három éves képzési idővel. De a post secondary képzés Németországban a felsőoktatási intézmények szervezeti keretein kívül, a szakoktatási intézményekben is folyik. Az Egyesült Királyságban a post secondary képzés a felsőoktatási intézményekben és a középiskolákban egyaránt folyik. Franciaországban a félfelsőfokú szakképzés az egyetemek szervezésében működik, de post secondary képzést nyújtanak a líceumok 2 éves felsőfokú technikusokat képző szekciói is. Svájcban a post

secondary képzés nem főiskolai jellegű intézmények, hanem inkább felsőfokú szakiskolák létesítésével jött létre (Hrubos, 2002:9-16).

A külföldi példák alapján is láthatjuk, hogy a post secondary képzés több országban a felsőoktatási intézményekben folyik, más országokban a középfokú szakoktatási intézményekben, egyes országokban pedig mindkettőben.

Sokáig nem volt törvényileg szabályozva Magyarországon a félfelsőfokú szakképzés, hiszen érdekek ütköztek és figyelembe kellett venni a közoktatási, a felsőoktatási és a szakképzési törvényt is. Így 1997 előtt az ilyen képzésben részt vevő fiatalok piaci viszonyok között tanultak. A középiskoláknak és a főiskoláknak egyaránt érdekük volt a félfelsőfokú szakképzés folytatása. A középiskola azt ígérte a tanulóinak, hogyha marad még egy vagy két évet a középiskolában – ahol már ismerik őt, és ő is ismeri a környezetet – nem lesz munkanélküli, és előnye lesz a felsőoktatásban is. A középiskola a szakmai modulokat erősítette. Ha középiskola folytatta a képzést, akkor a közoktatási törvény értelmében annak ingyenesnek kellett volna lennie, de természetesen a középiskola sem akart ingyen dolgozni. A főiskolák azt ígérték a jelentkezőknek, hogy ha ő készíti fel, akkor fel is veszi a főiskolára. A főiskola az értelmiségi modulokat erősítette. Ilyen típusú képzés volt az úgynevezett nulladik évfolyam, amely szakmát is adott, de egyben felvételi előkészítő is volt. Ez azonban nem járt hallgatói státusszal, így a főiskola nem kapott normatív finanszírozást (fejkvótát) a képzésben részt vevők után. Ez a helyzet mindenkinek rossz volt. A hallgatónak piaci árat kellett fizetnie, az államnak munkanélküli segélyt kellett fizetnie, jobb lett volna, ha már akkor ösztöndíjat kaphattak volna a hallgatók.

Az elmúlt tíz évben jól látható tendencia a középfokú végzettséget igénylő foglalkozások bővülése, amelyekhez növekvő számú szakképesítés tartozik. Az OKJ szerinti szakképzések között megjelent egy új lehetőség, az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés. Egyre dinamikusabban fejlődött ez az ún. post-secondary képzési szint, amely az érettségire épült, de nem érte el a teljes felsőfokú szakképzettséget, sem a főiskolai, sem az egyetemi képzettséget. Mivel azonban az ilyen képzettségű szakemberek a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörök mellett gyakran szükséges kiegészítő, „asszisztens” feladatkörök betöltésére jogosultak, e képzés szintjét megfeleltették a teljes felsőfokú képzésnek, akkreditálták. Ezért a post-secondary képzés hivatalos, törvényileg is szabályozott megnevezése: *akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés* lett. Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés gondolata már az 1990-es évek elején felmerült, hiszen már az 1992-ben elkészült felsőoktatási stratégiai tervben már szerepelt. Az 1993. évi felsőoktatási törvénybe azonban nem kerül bele. Végül a felsőoktatási

törvény 1996. szeptemberi módosítása hozta létre az akkreditált felsőfokú szakképzést. Ezzel az egyetem és a főiskola mellett a felsőfokú képzés új típusa jelent meg Magyarországon. A képzés az 1998/99-es tanévben indult meg kb. 1000 fő hallgatóval, az első évfolyam 2000 nyarán végzett. A 2001/2002-es tanévben kb. 5000 hallgatója volt ennek a képzési formának.

Az 1997. márciusában hozott kormányrendelet (45/1997. (III. 12.)) alapján az akkreditált felsőfokú szakképzés felsőoktatási intézményekben vagy velük kötött megállapodás alapján szakközépiskolákban folyhat, államilag finanszírozott, a résztvevők jogai és az őket terhelő költségek a nappali iskolai rendszerű képzésben résztvevőkével azonosak. A jogszabály rendelkezéseit először az 1997/98-as tanévben induló képzésekre kellett alkalmazni. A felsőfokú szakképzés státusza minden fejlett országban erősödik, ennek bizonyítéka az is, hogy módosították az Oktatás Egységes Nemzetközi Osztályozási Rendszerét (International Standard Classification of Education – ISCED). Így a statisztikai rendszerben is kifejezést kap a felsőfokú szakképzés státuszának stabilizálása (Hrubos, 2002:9-16). Az 1976 óta érvényben lévő rendszerről 1997-ben tértek át az új osztályozásra. *„Összehasonlítva a két klasszifikációt megállapítható, hogy az 1976-os keltezésű rendszer az egyetemi és a nem egyetemi harmadfokú képzési szint között tett éles különbséget és mintegy eltekintett a középfok utáni, de nem egyetemi képzési programok rendkívüli változatosságától, továbbá lényegében elhalványította az egyetemi képzési programok egyes szintjei közötti különbséget. Ezzel szemben az 1997-től használt rendszerben határozottabban elhatárolódik az érettségi utáni, de nem harmadfokú képzési szint a harmadfokúnak minősülő szinttől, elismerve azt, hogy ma már a klasszifikáció számára kezelhetetlenül sokféle ilyen posztsekunder program létezik. Az új klasszifikációnak megfelelően a magyar AISZF-t nem igazán volt helyes posztsekundér képzésnek nevezni, hiszen egyértelműen a harmadfokú képzési szintbe tartozik”* (Hrubos – Polónyi, 2002:5).

A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításról szóló 2003. évi XXXVIII. törvény az AIFSZ-t felsőfokú szakképzésre (továbbiakban FSZ) módosította.

Az FSZ társadalmi bázisát egyrészt a középfokú végzettségű korosztályok, másrészt a középiskola elvégzése után a felsőoktatásban tovább nem tanulók száma adja. A felsőfokú szakképzési programok tervezésének lényeges kritériumai a következők: valós társadalmi, gazdasági, foglalkoztatási igényt kell, hogy tükrözzenek, korszerű felső szintű integráló ismereteket kell, hogy közvetítsenek gyakorlatorientált módon, a programok moduláris rendszerben építkezzenek (Hrubos, 2002:9-16). Az FSZ elsősorban azokat tudta megszólítani, akik a felsőoktatásba történő belépés e módját választják.

Olyan fiatalokról van tehát szó, akik be kívánnak lépni a felsőoktatásba, de „hagyományos módon” eddig nem sikerült, és inkább – mintegy ugródeszkeként – a könnyebb bejutási követelményeket támaztó FSZ-t választják. Az FSZ kettős funkció betöltésére jött létre, a gyakorlatban azonban csak az egyik funkciót tölti be, nevezetesen utat nyit a felsőoktatásba. Ugyanakkor a másik funkcióját - hogy kedvező munkaerő-piaci kilépési lehetőséget kínáljon viszonylag rövid tanulmányi idő alatt – csak elméletileg tölti be. Ez a feltétel fennáll ugyan, de a képzésbe jelentkezők esetében ez nem jelent motivációt. Másrészt pedig semmilyen adat nincs arra vonatkozóan, hogy ez a fajta szakképzés mennyivel segíti jobban a munkaerőpiacra történő belépést, mint bármilyen más típusú szakképzés, a végzetek mennyiben találják meg a helyüket a munkaerőpiacon. Már csak azért sem tudja betölteni munkaerő-piaci funkcióját az FSZ, mert még mindig ismeretlen ez a képzési forma, sok gazdasági szereplő nem ismeri sem magát a képzési formát, sem annak struktúráját, sem annak előnyeit. A képzésben részt vevők is gyakran bizonytalanok abban, hogy valójában mire is jogosítja őket ez a fajta képzés, és a megszerzett szakképesítés, gyakran azzal sincsenek tisztában, hogy milyen feltételekkel lehet majd továbblépni a főiskolára, és annak hányadik évfolyamába. Ez a nem megfelelő tájékoztatásból és információáramlásból adódik (Polónyi, 2002c). Gyakran okozott problémát az is, hogy bár egyazon képzési típusban vettek részt a diákok, két iskolatípusban tehették ezt és kétféle státuszban (ha szakközépiszkolába jártak, akkor tanulói státuszban, ha főiskolára jártak, akkor hallgatói státuszban). Ezt az anomáliát változtatta meg a 2004. évi LX. módosító törvény, amely az FSZ-t 2005-től a **felsőoktatás határhörébe** utalta, és bár a képzés fizikailag folyhat szakközépiszkolában, a szakközépiszkolában folyó felsőfokú szakképzésben a 2006. szeptember 1-jétől első évfolyamon tanulmányokat kezdő résztvevőkkel hallgatói jogviszonyt kell létesíteni.

A 13. táblázat azt mutatja, hogy a felsőfokú szakképzésben résztvevő hallgatók létszáma az elmúlt 5 évben nem nőtt jelentősen. A 2000/2001-es tanév adataihoz képest a 2004/2005-ös tanévre 3463 főről 9122 főre nőtt (263%) a felsőfokú szakképzésben tanulók létszáma, de ez utóbbi is csak 2%-a a felsőoktatásban tanuló hallgatók létszámának.

13. táblázat: A felsőoktatásban tanuló hallgatók megoszlása 2000-2005 között

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005
Hallgatók száma az összes tagozaton:	327 289	349 301	381 560	409 075	421 520
Ebből:					
<i>Felsőfokú szakképzés</i>	<i>3 464</i>	<i>4 475</i>	<i>6 128</i>	<i>7 219</i>	<i>9 122</i>
Egyetemi szintű okt.	113 513	117 947	124 606	133 274	138 169
főiskolai szintű okt.	181 527	195 291	216 581	233 673	240 297
szakirányú továbbképzés	22 033	24 558	26 815	27 074	25 991
doktori képzés	6 752	7 030	7 430	7 835	7 941
Egyetemi, főiskolai szintű képzés:					
nappali tagozat	176 046	184 071	193 155	204 910	212 292
esti, levelező és távoktatás	118 994	129 167	148 032	162 037	166 174
nappalin oklevelet szerzett	29 843	29 746	30 785	31 929	31 633
esti, levelező és távoktatásban oklevelet szerzett	17 135	17 690	19 720	20 883	21 881

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv, 2004a:241.

A **középfokú intézmények** sokkal egyértelműbb okok miatt vettek részt az FSZ szervezésében. Az 1990-es években a középfokú képzésből folyamatosan kiszorult a szakképzés, és helyét egyre inkább az általános képzés vette át. Az FSZ szervezésében azért működnek közre a szakközépiskolák, mert felszabaduló oktatási kapacitásukat foglalkoztatni kell, másrészt, mert az FSZ indítása hozzájárulhat a saját beiskolázásuk iránti kereslet növekedéséhez, és nem utolsó sorban a presztízs is komoly motivációt jelent. A szakközépiskolák csak a felsőoktatási intézménnyel megkötött együttműködési megállapodás alapján folytathatnak FSZ-t. A megállapodásban szerepel, hogy a felsőoktatási intézmény milyen kötelezettségek vállalását várja el a középiskolától, illetve hogy ő maga milyen szolgáltatást nyújt a középiskolának. A magyar képzési rendszerben hagyományosan erős a középfokú szakképzés, így konfliktusok támadnak a középfokú posztszekunder képzés és az FSZ egészséges kapcsolatának megteremtésében. További vitapont volt az FSZ keretében végzett tanulmányok beszámítása a főiskolai képzésbe, hiszen még nem volt kialakult gyakorlata az átmenetnek, illetve az is sokszor felmerült, hogy a középiskolában végzetek is ugyanolyan eséllyel léphetnek-e tovább a felsőoktatásba, mint a főiskolai képzésben részt vevők (Polónyi, 2002c).

Az FSZ Bologna-folyamatként emlegetett felsőoktatás szerkezeti átalakításában (2+3+2+3 képzési szerkezetben) nyerte el **végleges** és tisztázott **helyét**. A képző intézmények között nagyon erős verseny van, sokszor az iskolák kényszerhelyzetben vannak, és bármi áron igyekeznek betölteni a felvételi keretszámokat. A demográfiai apály okozta képzési túlkínálat időszakában verseny folyik a hallgatókért, hiszen a nem

megfelelő hallgatói létszám az iskolák fennmaradását veszélyezteti. Az iskola pozitív image-nek kialakulásához jelentősen hozzájárulhat a fokozott marketing és PR tevékenység. Ez az, ami egyelőre hiányzik az FSZ esetében.

A 2001. évi OKJ-ben 62 felsőfokú szakképesítés szerepel. A 2006. évi OKJ-ben 24 felsőfokú szakképesítés<sup>32</sup> szerepel, amelyhez 53 elágazás kapcsolódik. Az elágazó szakképesítések közös része csak egy elágazásmodullal (modulcsoporttal) alkot teljes szakképesítést. Az egyes elágazások megnevezései egy általános, nagy számban gyakorolt szakmai munkatevékenységnek egy-egy számossága és jelentősége miatt önállósult, a többi elágazások tartalmától többé-kevésbé elkülönülő szokásos szervezeti keretét, alkalmazási területét, termék, illetve szolgáltatási körét különböztetik és határozzák meg.

A felsőfokú szakképzés nemcsak számában, de **tartalmában is** jelentős változáson megy keresztül. A modulrendszerű, kompetenciaalapú képzés bevezetése proaktivitásra kell, hogy ösztönözze a felsőoktatást. Az új szakképesítések moduláris felépítésűek, a modulok az egyes szakképesítések azonos követelményei alapján határozhatók be. A modul fogalmát is új kontextusba kell helyezni, nem tantárgyi, hanem követelménymodult jelent, ez a szakképesítési követelmények olyan egysége, amely a szakképesítéseknek megfelelő foglalkozás/munkakör tevékenységeinek részeként határozható meg. Az új OKJ-hoz új szakmai és vizsgakövetelmények is készültek. A fentiekben leírt változások reagálásra kényszerítik a felsőoktatást is. Az új képzési szemlélet feltétlenül igényli az oktatók mielőbbi továbbképzését, az új tartalmú szakképesítés új tartalmú bizonyítvány kiegészítőt igényel az Europass portfólióban.

A tömeges munkanélküliség megjelenésével állami feladattá vált a **munkanélküliekkel való aktív foglalkozás**. Sajátos helyet foglalnak el a szakképzésben a korábbi megyei, 2007-től regionális munkaügyi központok. Ezeket a szervezeteket a foglalkoztatási törvény hozta létre, és legfőbb feladatuk a munkanélküliséget kezelő passzív és aktív eszközök eljuttatása a munkanélküli, vagy a munkanélküliség által fenyegetett rétegek felé. A megyei munkaügyi központok az 1998-as kormányváltásig a munkaügyi miniszter, majd a szociális és családügyi miniszter, 2002-től 2006-ig a foglalkoztatási és munkaügyi miniszter, 2006 májusától a szociális és munkaügyi miniszter közvetlen ellenőrzése alatt állnak. A munkaügyi központ rendelkezik azokkal a

---

<sup>32</sup> A 2006 évi OKJ-ban az alábbi 55-ös szintű szakképesítések szerepelnek: Egészségügyi technológus, Szülésznő, Csecsemő- és gyermeknevelő, gondozó, Ifjúságsegítő, Képzési szakasszisztens, Kommunikátor, Mozgóképgyártó szakasszisztens, Általános rendszergazda, Informatikai statisztikus és gazdasági tervező, Telekommunikációs asszisztens, WEB programozó, Farmakológus szakasszisztens, Vegyipari technológus, Államháztartási szakügyintéző, Üzleti szakügyintéző, Jogi asszisztens, Ügyviteli szakügyintéző, Kereskedelmi menedzser, Kereskedelmi menedzser-asszisztens, Vendéglátó és idegenforgalmi szakmenedzser, Mérnökasszisztens, Agrármenedzser-asszisztens, Agrártechnológus.

munkaerő-piaci információkkal, amelyek a szakképzési rendszer tervezéséhez szükségesek. Itt regisztrálják a munkanélkülieket, és információs bázist tartanak fenn a munkahelyekről és az átképzési lehetőségekről. E központ szervezi a munkaerő-piaci át- és továbbképzéseket, magában az oktatásban azonban nem vesznek részt, feladataik megvalósítására a közoktatás intézményeivel vagy a regionális képző központokkal kötnek szerződést. Az 1990-es évek elején még részt vettek tanfolyami képzések szervezésében, de az évtized végére ez a tevékenységük háttérbe szorult. Ugyanakkor, mint finanszírozók tevékenyen részt vesznek mind a tanfolyami kínálat, mind a kereslet alakításában. A munkaügyi központok által koordinált tevékenységek fő finanszírozási bázisa az országos szintű, de döntő részben területi szinten felosztott Munkaerő-piaci Alap, ezen belül a közoktatás szempontjából meghatározó a Szakképzési Alap.

A rendszerváltás után **megnőtt a gazdasági kamarák szerepvállalása** a szakképzésben. A kamara – a gazdasági életben betöltött szerepe szempontjából, az 1994-es kamarai törvény<sup>33</sup> óta – kiemelt területként foglalkozik a szakképzés témakörével, amelynek a jövőt érintő fejlődési folyamatokban meghatározó szerepe van. A gazdasági kamarák feladatai a szakképzésben: a szakképzés országos irányításában döntéselőkészítő, véleményező és javaslattevő testületek tagjaként vesz részt, meghatározza azoknak a szakképesítésnek a körét, amelyekben mesterképzés folytatható, illetve mestervizsgáztatás szervezhető, kidolgozza ezek követelményeit, részt vesz a szakmai vizsgabizottságokban, nyilvántartja a gyakorlati képzést végző vállalkozásokat, ellátja a gyakorlati képzés felügyeletét. Szervezi a tanuló szerződéses gyakorlati képzés elterjesztését, minősíti a vállalkozásokat, nyilvántartást vezet a tanuló szerződésekről, szoros munkakapcsolatot tart fenn az önkormányzatokkal, szakképző iskolákkal, oktató cégekkel és gyakorlati képzést végző vállalkozásokkal. A kamarák szerepe tovább erősödik azáltal, hogy a 2004. január 27-én 16 szakma felügyelete került a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarához. 2007. február 14-i megállapodásában a szociális és munkaügyi miniszter további jogkörökkel ruházta fel a gazdasági kamarákat, úgymint a 16 szakma tekintetében vizsgálóbizottságok kijelölés, szakmai és vizsgakövetelmények gondozása, Szakma Kiváló Tanulója Verseny szervezése.

**A képzési piac liberalizálódásával** teret nyert az iskolai rendszeren kívüli képzés, profitorientált oktatási vállalkozások jöttek létre. A piacgazdaság formálódásával egy időben alakult ki a munkaerőpiac és az ahhoz szorosan kapcsolódó szakképzési rendszer. A munkaerőpiac a gazdaság és a társadalom átalakításával szinkronban változik, és egy

---

<sup>33</sup> Ma: 1999. évi CXXI. törvény a gazdasági kamarákról.

hatékonyan működő adaptív szakképzési rendszert feltételez (OECD, 2000). A munkaerőpiaci szakképzés esetében a munkaerőpiac és az oktatás-képzés szoros kapcsolatát biztosító folyamatról van szó, amelyben a cél az élethez, a munkához szükséges általános ismeret, a konkrét szakmaszerzés, a folyamatos szakmaváltás megalapozása, a piac igényeinek megfelelő konvertálható szakmai tudás biztosítása. E fogalomkörbe tartoznak a foglalkoztatáshoz, a munkaerő-piacon való érvényesüléshez szükséges képzések, függetlenül attól, hogy szakközépiskolai keretek között, duális rendszerben vagy az iskolai rendszeren kívüli képzés intézményeiben nyújtják-e a szükséges és a munkaerőpiac aktualitásának megfelelő tudástartalmat. Vonatkozik tehát az ifjúsági és felnőttképzésre is. Az iskolai rendszerű szakképzés az ismert problémák miatt nagyon merev és emiatt nehezen és csak szűk területen képes a gazdaság igényeinek megfelelő képzést folytatni. Az iskolai rendszeren kívüli szakképzés feladata a változó életkorú és különböző tapasztalatokkal rendelkező hallgatók-felnőttek sajátos igényeit is kezelni képes kompetenciaelvű szakképzési rendszer működtetése (Udvardi-Lakos, 2005).

Az **iskolarendszeren kívüli képzés** területén is jelentős változások mentek végbe. Az egész életen át tartó tanulás valósággá válásával az iskolarendszeren kívüli szakmai képzésben részt vevők száma ugrásszerűen megnőtt. Az iskolákon kívül – amelyek felvállalták a képzések, átképzések lebonyolításának zömét – gomba módra szaporodtak el a profitorientált magánvállalkozások, amelyek felismerve az oktatásban rejlő lehetőségeket, különböző tanfolyamok szervezésében látták a meggazdagodás útját. Bár 1993-ban megszületett a szakképzési törvény, de az iskolarendszeren kívüli képzések szervezését semmiféle engedélyeztetési eljáráshoz nem kötötte, tanfolyamok szervezését külön rendelkezés nem szabályozta, így korlátozó jogszabály hiányában ilyen képzéseket bárki lebonyolíthatott, mivel mindössze a statisztikai nyilvántartás céljából kellett a területileg illetékes megyei/fővárosi munkaügyi hivatalnak bejelenteni.

Ez oda vezetett, hogy 1994-ben a képzéssel foglalkozó vállalkozások száma hétezer volt (ebben az évben volt a legmagasabb). A tanfolyami képzések színvonala nem mindig volt megfelelő, az oktatók sok esetben felkészületlenek voltak, figyelmen kívül hagyták a felnőttoktatás didaktikai alapelveit, és a bizonyítványok kiadása körül is problémák adódtak. A nemkívánatos, negatív elemek kiküszöbölése érdekében szükségessé vált a jogi szabályozás, így nyert létjogosultságot a 2/1997. (I. 22.) MüM számú rendelet a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről, a képzők nyilvántartásba vételéről (Közép-dunántúli Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság, 2004). Ma a felnőttképzési intézmények működésének feltételeit a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény szabályozza.

A munkaerő-piaci képzések szervezését, a képzések minőségét és hatékonyságát szabályozó és segítő jogszabályok közül ki kell emelni az 1991. évi IV. törvényt a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról. A hagyományos iskolarendszeren kívüli képzésre speciális intézményeket hoztak létre, ezek a **munkaerő-fejlesztő és -képző központok**. Állami, illetve félállami intézmények, amelyeket kifejezetten a gazdasági szerkezetváltáshoz kapcsolódó átképzések lebonyolítására és ezzel összefüggésben a munkanélküliek elhelyezkedési esélyeinek javítására hoztak létre. Alapításukban a központi állami szervezetek mellett részt vállaltak megyei, helyi önkormányzatok, szakszervezetek, kamarák. Az intézmények létrehozását az igen jelentős gazdasági szerkezetváltás indokolta. A munkahelyek már nem tudtak képzési programjaikkal alkalmazkodni a változásokhoz. Az új munkahelyek is időben késleltetve követték a korábbiak megszűnését. Ezért az első intézmények azokban a térségekben jöttek létre, amelyeket a gazdasági szerkezetváltás a leginkább érintett. Magyarország és Kelet-Európa első átképző központja az Észak-magyarországi Regionális Munkaerőfejlesztési és Átképző Központ (ÉRÁK). Elsősorban munkanélküliek képzésével, átképzésével foglalkozik, az észak-magyarországi régióban. Az intézmény része annak a felnőttoktatási hálózatnak, amely ma már az ország egész területén nyújt munkaerő-piaci szolgáltatásokat.

Potenciálisan több tízezer azoknak a cégeknek a száma, akik tevékenységi köreik közé bejegyeztetik a szakmai képzést, ténylegesen azonban jóval kevesebb a működő képzőcégek száma. Az első országos mintájú vizsgálat ebben a körben az 1997-ben végzett, ún. Felnőttoktatási Atlasz kutatássorozat volt, amely kimutatta, hogy rendkívül kiterjedt intézményrendszerrel állunk szemben (Juhász, 2002). A 14. táblázat jól mutatja, hogy a felnőttképzés ma is jó „üzletnek” tűnik, folyamatosan nő a felnőttképzési intézmények száma. 2007 márciusában a 3190 nyilvántartott felnőttképzési szervezetből 1317 volt akkreditált.

14. táblázat: Nyilvántartott felnőttképzési intézmények száma (db)

1998. év	1999. év	2000. év	2001. év	2005. év		2007. március	
				Nyilvántartott	Akkreditált	Nyilvántartott	Akkreditált
1416	1806	1916	2235	2890	1212	3190	1317

Forrás: Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 2007.

A fentiekben felvázolt változások, amelyek a gazdaságban és a szakképzésben zajlottak és zajlanak, reagálásra kényszerítik az iskolákat és azok fenntartóit, és az oktatáskutatókat is. Az oktatás tervezés ezen belül is a *szakképzés tervezése* azonban hálátlan feladat. Van egy helyzetelemzés, egy adott gazdaság struktúrája. Előre kellene

vetíteni, hogy 15-20 év múlva milyen lesz a gazdaság szerkezete, a mai munkaerővel mi lesz akkorra, mi lesz az új munkaerőigény, amelyet az oktatásnak ki kell elégítenie. Ennek megfelelően hogyan kellene az iskolaszervezetet átalakítani? Egy elemzés sem vált még be, hiszen 15-20 évre nem lehet előrelátni a gazdaság jövőbeni szerkezetét. De az elemzések legalább iránytűként szolgálnak és ez fontos (Tímár, 1997). Egy-egy szakma radikálisan átalakult. Pl. gyors-gépíró iskola még van, de ma már hova tud elhelyezkedni ezzel a képesítéssel? Ebből is látni, hogy a szakképzést a legnehezebb fejleszteni, és az elmúlt években igazából nem beszélhettünk szakképzés fejlesztéséről, inkább visszafejlődést figyelhettünk meg.

Tovább nehezíti a helyzetet a humánstratégia megvalósításában rejlő egyik feloldhatatlannak tűnő ellentmondás, amely a szakképzés és a vállalatok igényeinek összehangolását jelenti. Az elmúlt évtizedben a pályaorientációs tevékenység elméleti megalapozására tett erőfeszítések ellenére a társadalmi-gazdasági szükségletek és a szakképzés közötti **inkongruencia** erősödött. Ennek okait vizsgálva mindenekelőtt a társadalmi-gazdasági rendszerváltás viszonylag gyors folyamata és a szakképzés szerkezetének megváltozásához szükséges hosszabb idő közötti ellentmondást kell kiemelni. Az ellentmondások fokozódnak vállalaton belül, hiszen a vállalati igények a munkába lépő szakemberekkel szemben és a szakképzés lehetőségei nem mindig fedik egymást. A teljes foglalkoztatottságra törekvés időszakában a munkaerő keresleti-kínálati egyensúlyának megteremtéséhez a vállalatoknak nem fűződött közvetlen érdeke, és továbbra sem érdekeltek ebben mindaddig, amíg a szabad munkaerő-piacon igényeik kielégíthetők. A multinacionális cégek hazai letelepedésének egyik legfőbb ösztönzője a jól képzett és olcsó munkaerő. Azonban a rendelkezésre álló szabad munkaerőforrás beszűkült, így a gazdasági szervezeteknek primer érdeke fűződik a szakképzés korszerűsítéséhez. A szakképzés egyik legfőbb gondja éppen az, hogy a szocialista nagyvállalatok összeomlásával, megszűntek a szakképzésben résztvevő tanulók biztos gyakorlati helyei. Jelenleg a magánvállalkozások 75%-a 10 fő alatti (v.ö. 2. számú táblázat), amely egyrészt instabil, és rugalmatlan a gazdasági változásokkal szemben, másrészt nem tud megfelelő szakmai gyakorlatot biztosítani a szakképzésben résztvevő tanulók számára. Fontos lenne, a gazdasági társaságok hatékony bevonása a szakképzési rendszerbe, a munkáltatókkal való eredményes együttműködés tenné lehetővé, hogy a szakképesítések munkaerő-piaci igényekre épüljenek, és teremtené meg az összhangot a képzés és a foglalkoztatás között. A vállalatok legáltalánosabb hozzájárulása a képzéshez egyelőre kimerül a törvényben előírt szakképzési hozzájárulás befizetésével. A munkaadók további bevonása szükséges, hiszen ez lehet a megoldási útja, hogy hogyan

lehet meggyőzni a munkaadókat arról, hogy többet fektessenek be a képzésbe, és ne az államtól várják azt. Az oktatási intézmény és vállalatok közötti együttműködés kulcskérdése, hogy az együttműködők teljes jogú partnernek tudják-e elfogadni a vállalatokat a képzés terén (Munkaügyi Minisztérium, 1996). Nem elég, hogy a vállalatokat pusztán arra tartjuk alkalmasnak, hogy az együttműködés számára képzett oktatókat vagy kiegészítő tananyagot biztosítsanak. Az együttműködésben a vállalat is az új ismeretek és új know-how fontos forrása lehet. Az oktatási szféra és a vállalatok közötti kapcsolatok fejlesztésével elősegíthetjük mind az iskolarendszerben történő, mind a felnőttek részére megszervezett szakképzést. A szakképzést nyújtó programok nemcsak a szükséges ismeretekkel látják el a fiatalokat, hanem az adott vállalatnál elsajátított élet és munkatapasztalatokkal. Azzal, hogy kapcsolatba kerülnek a munka világával, jobb helyzetbe kerülnek, amikor először keresnek munkát. Ez mind a két fél számára hasznot hoz. Magyarországon hagyományosan magas a formális képzettség presztízse, de sokkal kevesebb figyelmet fordítanak a képzés minőségére és piacképességére. Az új gazdasági körülmények lényegesen megváltoztatták a képzéssel szembeni igényeket. A gyorsan változó és fokozatosan összetett képzési és gazdasági környezetben a munkába való átmenet jóval nehezebb folyamattá vált (Radó, 2005). A múltban a vállalatok élethosszig tartó biztonságot nyújtottak a dolgozóknak, ma 5-7 szakmaváltásra (nem munkahelyváltásra!) kell felkészülnünk életünk során. Minthogy a gazdaság állandó változásban van, az oktatás és a képzés csak akkor szolgálhatja hatékonyan a foglalkoztatás igényeit, ha folyamatosan igazodik az új fejleményekhez. Ezért egyik legfontosabb célunk kell, hogy legyen a szakképzés összehangolása a munkaerő-kereslettel. Ez azonban korántsem egyszerű. Nehéz eldönteni milyen szakképzési ismeretek iránt a legerősebb az igény, mi legyen az úgynevezett kulcsfontosságú szakismeretek tartalma, az elsajátításuk módja. Az oktatást megalapozó munkaerő-prognosztizálás ismert, bonyolult problémája, hogy a munkaerő-kínálat csak a formális iskolai képzettség alapján számszerűsíthető, míg a kereslet csak a munkahelyeket reprezentáló foglalkozások szerint mérhető. A képzettség és foglalkozás azonban csak a munkaerő kisebb részénél azonosítható. A foglalkozások jelentős része többféle képzettséggel gyakorolható és fordítva, egyfajta képzettség többféle foglalkozás ellátására alkalmas. A kínálat és a kereslet összehangolása nem irányulhat arra, hogy az oktatási rendszerből kilépők szakirányok és képzettségi szintek szerinti összetétele „pontosan” megfeleljen a keresletnek. Ez módszertanilag elérhetetlen, társadalmilag káros lenne. Az emberek az iskolarendszerben megszerzett képzettséget három-négy évtizeden keresztül hasznosítják, fejlesztik és módosítják. Ezért keresni kell annak a módját, hogy miként

lehet előre jelezni a jövő új szakismeretek és új képzettségek formájában megjelenő igényeit (Tímár, 1997). Folyamatos kapcsolattartás szükséges az oktatási szféra más partnereivel, figyelni kell a nemzeti és nemzetközi szintű terveket, jelentéseket, valamint hogy az Európai Unió többi országaiban, amelyek az újszerű szakképzési tapasztalatok.

### ***IV.3. A szakképzés finanszírozási rendszere***

Az oktatás finanszírozásának kérdése abban az összefüggésben merül fel leginkább, hogy az állam mennyit költ oktatásra, képzésre a GDP arányában. A kérdés azonban sokkal összetettebb, hiszen az, hogy az állam mennyit költ az oktatásra, nagymértékben függ a jövedelem újraelosztás mértékétől, mikéntjétől, az állami feladatvállalás rendszerétől. A hatékonyság szempontjából az sem mindegy, hogy milyen csatornákon, milyen eszközökkel, milyen érdekeltségi rendszerek mentén, illetve milyen irányítási és intézményrendszeren keresztül történik a finanszírozás. A szakképzés finanszírozásának tárgyalását az indokolja, hogy a pénzügyi támogatási rendszer, illetve eszközrendszer a legfontosabb és leghatékonyabb szakmapolitikai érvényesítő eszköz, amelynek szinergiái hatásai különösen érdekesek és fontosak a gazdaság fejlesztése szempontjából.

Az oktatás finanszírozási rendszere országonként sok azonos és eltérő vonást mutat (v. ö. Kozma, 2002). Sok függ az állami feladatvállalás mértékétől, az ország gazdasági fejlettségétől, a kulturális és gazdasági hagyományoktól, az iskoláztatás színvonalától stb. A lényeg mindenképpen a gazdasági szereplők és jövedelemtulajdonosok (vállalatok, lakosság, állam) közötti forrásmegosztás. Ennek legfontosabb elemeit Magyarországon az államháztartási törvény szabályozza. A **redistribúciós rendszer** az adórendszeren keresztül meghatározza, hogy melyik jövedelemtulajdonos hogyan, milyen mértékben, és milyen finanszírozási csatornákon keresztül járul hozzá az állami feladatok ellátásához. Az államháztartás alrendszerei közül a központi költségvetés, az önkormányzati költségvetés és néhány elkülönített állami pénzalap az, amely szerepet játszik az oktatás finanszírozásában. A gazdaság elsősorban az adórendszereken keresztül, másodsorban alapokon, alapítványokon keresztül, de közvetlenül is (pl. gyakorlati képzés, támogatás, alapítvány) hozzájárul a képzéshez.

Magyarországon az oktatás döntően központi forrásokra épül, és viszonylag mérsékelt szerepet játszanak a helyi források. Az állami támogatás mértéke alapvetően attól függ, hogy az adott állam mit tekint állami feladatnak. Több mint egy évtizede a hazai forrásokat kiegészítik az EU-ból származó források, amelyek szintén az állam által prioritást élvező feladatok ellátását, fejlesztését szolgálják. A szakképzés finanszírozása

több lábon áll, mégis bármelyik lényeges forrás kiesése működésképtelenné teheti a képzési rendszert.

A finanszírozás alapvetően kettős **funkcióval** rendelkezik, részben a szakképzési rendszer működtetésének, részben a szakképzés-politikai célkitűzések megvalósításának alapvető eszköze (Kemény – Kurucz – Tordai, 2004). A többszintű finanszírozási rendszer forrásainak jelentős hányada a mindenkori központi kormányzat és az intézményfenntartó helyi önkormányzatok kezében koncentrálódik, amely források feletti rendelkezés részben jogszabályok által determinált, részben autonóm. Az államháztartás e két alrendszerét kiegészítve – a gazdasági szféra és a képzési rendszer kapcsolatának intézményes formájaként – működik 1989 óta a szakképzési hozzájárulási rendszer, amely közvetett és közvetlen módon biztosít bővülő forrásokat a gyakorlati képzés, valamint a képzési rendszer fejlesztése számára. A szakképzés finanszírozásában jelentős szerepet tölt be az állam kompenzációs mechanizmusa, valamint a lakosság közvetlenül oktatásra, képzésre fordított kiadása, és az Európai Unió közösségi költségvetéséből nyújtott támogatások. A szakképzés finanszírozási rendszerének bemutatása során célszerű különbséget tenni az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzés finanszírozási rendszerei között, mivel azok mind forrásösszetételükben, mind módszereiket tekintve eltérő jelleget mutatnak.

A szakképzés hagyományos formája az **iskolai rendszerű szakképzés** és az azt nyújtó iskolarendszer. Az iskolai rendszerű szakképzés finanszírozását a közoktatási törvény biztosítja (1993. évi LXXIX. törvény). A közoktatási feladatot ellátó, iskolai rendszerű szakképzést folytató intézmények az állami költségvetésből (a törvényben meghatározott mértékben), a fenntartók saját forrásaiból, a gazdálkodási szféra hozzájárulásaiból, pályázati támogatásokból és az egyéni befizetésekből jutnak pénzeszközökhöz. Az állami költségvetésből az iskolafenntartók iskolafokozatonként eltérő normatív támogatásban részesülnek. A normatív hozzájárulás mellett a központi költségvetés konkrét célokra úgynevezett címzett és céltámogatásokat is nyújt egy-egy kiemelt feladat támogatására. A fejkvóta rendszerű **normatív támogatásról** minden évben az éves költségvetési törvény rendelkezik. Kiemelt normatíva biztosításával lehetne biztosítani a második esély programok indítását. A levelező tagozatos képzés normatívája rendkívül alacsony, mindössze 1/5-e a nappali tagozatos normatívának. A normatív támogatás mellett az iskolafenntartók (önkormányzatok, alapítványok, egyházak) saját forrásaikat is felhasználják a finanszírozásra. Fontos szerepük van a nem önkormányzati és nem állami fenntartású intézményeknek, hiszen ez többletforrások bevonását is jelenti a szakképzési

feladatok ellátásába, hiszen ezek a fenntartók részint saját vagyonuk felhasználásával alakítják ki intézményeiket, és sok esetben saját forrásaikból is hozzájárulnak a képzéshez. A gazdálkodó szervezetek a Szakképzési Alapba történő befizetésekkel, valamely szakképző intézménynek közvetlenül nyújtott támogatással vagy a gyakorlati képzésben való közvetlen részvétellel járulnak hozzá a tanulók gyakorlati oktatásának költségeihez (Szép, 2003). (Fontos hangsúlyozni, hogy a Szakképzési Alap 1998 előtt nem önálló pénzalap volt, hanem része volt a Munkaerő-piaci Alapnak. Az 1998-as kormányváltást követően – az Oktatási Minisztérium irányítása alatt – újra önálló lett.) Az iskoláknak pályázati forrásokkal ki lehet egészíteniük finanszírozási forrásaikat. Pályázni lehet a gyakorlati képzés eszközrendszerének fejlesztésére, a két legjellemzőbb forrás – az európai uniós forrásokon kívül – a Szakképzési Alap decentralizált része, illetve a Közoktatásért Közalapítvány programjai. A többi forrás mellett – mértékét tekintve elhanyagolhatónak mondható – az egyéni befizetések, pl. személyi jövedelemadó 1%-a, vagy az iskolákon belül működő alapítványok befizetései, egyéb bevételek.

Az iskolai rendszerű szakképzés finanszírozási problémái a szakképzés területi átláthatatlanságában gyökereznek. A rendszer szétaprózott, összesen 845 szakközépiskolai és 511 szakiskolai feladat ellátási hely van az országban (v.ö. Jakab, 2004). Nagyrészt a finanszírozási rendszer eredményezi a szétaprózottságot, az iskolák a létszámokért versenyeznek, és egyre több szakmában indítanak képzést. Mivel az oktatási rendszer az állami újraelosztásból kapja a támogatást, az állami újraelosztásnak akar megfelelni és nem a direkt piaci igénynek. A normatív finanszírozási rendszer egy rosszul értelmezett logikát üzen az iskolafenntartóknak, és kijelöl egyfajta fejlődési utat, a mennyiségi növekedést. Növeli a szakképző helyek számát a Munkaerőpiaci Alap képzési alaprészből történő részesedés lehetősége is. A kétszintű (központi és helyi önkormányzati) irányítás ilyen szétaprózott képzés esetében alapvető szakmai eredménytelenséget okoz. Az iskolarendszerű szakképzés finanszírozásában területi elvnek kell érvényesülni, a **Térségi Integrált Szakképző Központ**<sup>34</sup> (továbbiakban TISZK) rendszer kiépítése már ebbe az irányba mutat. Összességében a rendszerváltást követő évtized az iskolarendszerű szakképzés forrásainak szűkülését hozta magával, majd az 1990-es évek végétől a források stagnálnak. E folyamattal együtt a források is

---

<sup>34</sup> A TISZK-ek a HEFOP 4.1. komponens keretében valósultak meg, céljuk a szakképzés rendelkezésre álló erőforrások és a kapacitások hatékonyabb felhasználása, költséghatékonyabb szakképző intézményrendszer kialakítása, és olyan társulások létrehozása, amely a szakképző iskolák és a felsőfokú szakképzést folytató felsőoktatási intézményekkel jönnek létre. A TISZK-ek 16 térségben jöttek létre, minden régióban 2-2 és a fővárosban 2 intézmény megalapításával. 120 szakképző iskola és 6 felsőoktatási intézmény társult az összehangolt szakképzési feladatokra.

átrendeződtek. A fenntartói támogatás jelentősen lecsökkent, viszont növekedett a szakképzési hozzájárulás aránya (Polónyi, 2004). A szakképzés finanszírozási rendszerének sajátos forrása a **szakképzési hozzájárulás**, amely részben az államháztartás részeként (Munkaerőpiaci Alap fejlesztési és képzési alaprész) részben pedig az államháztartáson kívüli forrásként (gazdasági szféra által szervezett gyakorlati képzés, a saját munkavállalók képzése, fejlesztési támogatás) biztosítja a szakmai képzés fejlesztését. A szakképzési hozzájárulásról és a Szakképzési Alapról szóló 1988. évi XXIII. törvény (ma 2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról) pozitív szerepet játszott az 1990-es években zajló átalakulási folyamatokban. Létrehozásának az volt a célja, hogy a szakmai képzésben a korábbi kizárólagos állami szerepvállalás mellett a gazdálkodó szervezetek kötelezettségét intézményesítse, arányosabb és igazságosabb költségviselést teremtsen a gazdaság szereplői között. A Szakképzési Alaprész pénzeszközeinek fő forrása a szakképzési hozzájárulási kötelezettség (a bruttó bér 1,5%-a), amelynek felhasználási célja a szakképzés fejlesztésének támogatása – az iskolának közvetlen támogatásként –, pénzösszeg és tárgyi eszköz átadásával valósulhat meg (maximum a bruttó kötelezettség 75%-áig). A Szakképzési Alapból pályázat útján nyerhető támogatás a szakképző iskolák, felsőoktatási intézmények, valamint a gyakorlati oktatást végző gazdálkodó szervezetek részére, a gyakorlati képzés eszközrendszerének fejlesztésére. A szakképzési hozzájárulásból képződő Szakképzési Alap működése jelentősen eltér a többi államilag elkülönített pénzalaptól. Míg az államilag elkülönített pénzalapok az érintettek számára a befizetési kötelezettség teljesítésére nem adnak alternatívát, addig a szakképzési hozzájárulás esetében a hatályos törvényi előírás a kötelezettség teljesítésére több alternatívát kínál<sup>35</sup>. A rendszerváltást követően, a gazdasági nehézségek miatt sok állami vállalat megszüntette szakképzéssel kapcsolatos tevékenységét. Ez elvileg a befizetendő összeget növelte volna, azonban az 1990-es évek elején ugrásszerűen nőtt a munkanélküliség, és sok, korábban szakképzést folytató vállalat/vállalkozás ment csődbe,

---

<sup>35</sup> A szakképzési hozzájárulásról szóló törvény alapján: a szakképzési törvény alapján kötött együttműködési megállapodás, illetőleg tanulószerveződés alapján szakképző iskolai tanuló gyakorlati képzésének megszervezésével; a szakképző iskola, felsőoktatási intézmény számára együttműködési megállapodás alapján a bruttó kötelezettség 75 százalékának megfelelő mértékig a szakképzés tárgyi feltételeinek javítását szolgáló, egyéb ráfordításként elszámolt fejlesztési támogatás nyújtásával; a hozzájárulásra kötelezett saját munkavállalói számára az állam által elismert szakképesítés megszerzése érdekében a szakképzési törvényben előírt képzési szerződés, illetőleg tanulmányi szerződés alapján megszervezett szakképzés költségeivel (kiadásaival) a hozzájárulás alapjának legfeljebb 0,5 százaléka mértékig, a gyakorlati képzés több hozzájárulásra kötelezett által közösen működtetett gyakorlati célú létesítményben való megszervezésével; a hozzájárulásra kötelezett megállapodás alapján másik hozzájárulásra kötelezettnek az általa végzett gyakorlati képzésnek a törvényben meghatározott melléklet szerint elszámolható költségek térítésével; az állami adóhatóságnál vezetett számlára való befizetéssel.

illetve szűnt meg. A rendkívül gyorsan változó gazdasági környezet, valamint a befizetési kötelezettség teljesíthetőségének sokoldalúsága miatt az alap bevételeit nagyon nehezen lehetett tervezni. Különösen igaz volt ez akkor, amikor a gazdasági növekedés és ezzel párhuzamosan a munkanélküliség csökkenése megkezdődött. Elemezve az elmúlt néhány év befizetését, megállapítható, hogy néhány éve jelentősen megnőtt a Szakképzési Alapba befizetett összeg.

A szakképzési hozzájárulás kötelező része, illetve a más célra fel nem használt összege a **Munkaerő-piaci Alap**ba folyik be. A Munkaerő-piaci Alap államilag elkülönített pénzalap, a Kormány 1996-ban hozta létre. Elsődleges célja a munkanélküliek ellátásának és a foglalkoztatást elősegítő támogatásoknak a finanszírozása, a képzési rendszer fejlesztésének a támogatása, az Állami Foglalkoztatási Szolgálat működési és fejlesztési kiadásainak finanszírozása. A Munkaerő-piaci Alap forrásai: munkaadói járulék<sup>36</sup>, munkavállalói járulék<sup>37</sup>, rehabilitációs járulék<sup>38</sup>, szakképzési hozzájárulási kötelezettségből képzési alaprészbe befizetés, állami költségvetés, egyéb befizetések. A Munkaerő-piaci Alap felhasználása: szolidaritási alaprész<sup>39</sup>, jövedelempótló támogatás<sup>40</sup> alaprész, bérgarancia alaprész<sup>41</sup>, rehabilitációs alaprész<sup>42</sup>, működési alaprész<sup>43</sup>, képzési alaprész (szakképzési hozzájárulásból történő befizetés), foglalkoztatási alaprész<sup>44</sup>, decentralizált keret (munkaügyi központok döntenek), központi keret (Munkaerő-piaci

---

<sup>36</sup> A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény alapján a munkaadó a munkavállaló részére munkaviszonya alapján kifizetett és elszámolt bruttó munkabér, illetmény, végkielégítés, jubileumi jutalom, a betegszabadság idejére adott díjazás, étkezési és üdülési hozzájárulás után munkaadói járulékot köteles fizetni, amelynek mértéke: 3%.

<sup>37</sup> A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény alapján a munkavállaló járulékként a munkaviszonya(i) alapján a munkaadótól kapott bruttó munkabér, illetmény (kereset) 1,5%-át köteles fizetni.

<sup>38</sup> A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény 41/A §-a alapján a 20 fő átlagos statisztikai állományi létszámnál többet foglalkoztató munkaadó 5%-ban köteles legalább 40%-ban megváltozott munkaképességű munkavállalót foglalkoztatni. Az ebből hiányzó létszám után rehabilitációs hozzájárulást kell fizetnie. Mértéke a tárgyévvel megelőző második év KSH által közzétett nemzetgazdasági bruttó átlagkeresetének 8%-a. Mértéke 2006-ban 139.900.-Ft/fő/év.

<sup>39</sup> A szolidaritási alaprész a munkanélkülieket az 1991. évi IV. törvény alapján megillető ellátások finanszírozására szolgál.

<sup>40</sup> A jövedelempótló támogatás alaprész a munkanélkülieket megillető jövedelempótló támogatás 50%-ának finanszírozására szolgál.

<sup>41</sup> A bérgarancia alaprész, a Bérgarancia Alapról szóló 1994. évi LXVI. törvényben meghatározott támogatás finanszírozására szolgál.

<sup>42</sup> A rehabilitációs alaprész, a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásának külön jogszabályban meghatározott módon történő elősegítésére szolgál.

<sup>43</sup> A működési alaprész, az Állami Foglalkoztatási Szolgálat, a megyei (fővárosi) munkaügyi központok működésének, fejlesztésének biztosítására szolgál.

<sup>44</sup> A foglalkoztatási alaprész, a foglalkoztatás elősegítését, a munkanélküliség megelőzését, valamint hátrányos következményeinek enyhítését szolgáló támogatások nyújtására szolgál.

Alap Irányító Testülete dönt), felnőttképzési célú keret<sup>45</sup> (Országos Felnőttképzési Tanács tesz javaslatot, miniszter dönt) (Állami Számvevőszék, 2004).

15. táblázat: A Munkaerő-piaci Alap járulék- és hozzájárulás bevételeinek megoszlása 2004-ben

Bevétel típusa	Bevétel (millió Ft-ban)
Szakképzési hozzájárulás	22419
Rehabilitációs hozzájárulás	8067
Munkavállalói járulék	48259
Munkaadói járulék	157334
Összesen	236079

Forrás: Németh – Szép – Váradi, 2005.

A munkaerő-piaci alap jelentős forrást jelent a szakképzés finanszírozásában. 2004-ben a munkaerő-piaci alap bevétele 236079 millió forint volt (15. táblázat). Az alap legnagyobb bevételi forrása a munkaadói járulék – az összes bevétel 66,6%-a –, ezt követi a munkavállalói járulék, amely az összes bevétel 20,4%-a. A szakképzési hozzájárulás munkaerő-piaci alapba történő befizetései 9,5%-ot, míg a rehabilitációs hozzájárulás befizetései 3,5%-ot jelentettek az összbevételhez képest.

Az **iskolai rendszeren kívüli szakképzésnek** hárompólusú intézményrendszere alakult ki. A szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről szóló 45/1999. OM rendelet és a 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről előírja a kötelező regisztrációt, amelyet a területileg illetékes regionális munkaügyi központ vezet.<sup>46</sup> A nyilvántartott felnőttképzési intézmények kb. egyharmada költségvetési szerv, amely elsősorban közép és felsőfokú oktatási intézményeket, illetve a 9 regionális munkaerő-fejlesztő és képző központot jelent. A non-profit intézmények – alapítványok, egyesületek, közhasznú társaságok - összesen kb. 12%-os súlyt képviselnek, és a gazdasági társaságok teszik ki a képző intézmények több mint felét.

A gazdálkodási forma szerinti felosztás azért fontos, mert eltérő szabályok és finanszírozási formák jellemzőek a különböző típusú szervezetekre. A **költségvetési szervek** alapműködésükhöz önkormányzati és/vagy állami támogatásban részesülnek, amelynek nagysága változó, de általában nem fedezi az összes kiadásukat, így jól felfogott érdekük különböző bevételek megteremtése. Bevételeket alaptevékenységük után – ezt természetesen az oktatási tevékenység – illetve vállalkozási tevékenység folytatásával

<sup>45</sup> A munkaerő-piaci alap foglalkoztatási alaprészen belül elkülönítetten kezelt felnőttképzési célú keret a 2003. évtől a felnőttképzés szakképzési hozzájárulásból – az államháztartási rendszeren keresztül – való támogatását teszi lehetővé.

<sup>46</sup> 2002-től 2004-ig a regionális székhellyel rendelkező Országos Közoktatási, Értékelési és Vizsgaközpont vezette a nyilvántartást, előtte 1997-től a megyei munkaügyi központ.

szerezhhetnek. Ennek megfelelően a költségvetési intézmények kiegészítő tevékenységként végzik az iskolarendszeren kívüli szakképzést. Különösen igaz ez az iskolákra. Működésükben, finanszírozásukban így kiegészítő forrást jelent az e tevékenységből származó bevétel, ugyanakkor plusz beruházást nem igényel, hiszen az alaptevékenységi körből adódóan rendelkezésükre állnak az oktatás személyi és tárgyi feltételei.

A **regionális képző központok** állami költségvetési szervek, alaptevékenységét támogatja az állami költségvetés. A 2001. évi CI törvény a felnőttképzésről 11 § (4) bekezdése alapján a képző központ alapfeladatákként ellátja a központi képzési programokban meghatározott rétegek képzését, közreműködik a foglalkoztatást elősegítő képzések lebonyolításában, ellátja a szakképzési törvényben számára meghatározott feladatokat, részt vesz felnőttképzési nemzetközi programokban, felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatásokat nyújthat. Alaptevékenységük az iskolarendszeren kívüli szakképzés, amely bevételforrást jelent számukra. Az **alapítványok**, egyesületek, közhasznú társaságok nonprofit szervezetként vesznek részt a képzésekben. Gazdálkodásukra egyrészt a nonprofit törvény<sup>47</sup>, másrészt a gazdasági társaságokra érvényes előírások vonatkoznak. A nonprofit szervezetek általában speciális feladatokat látnak el, mint pl. a fogyatékos felnőttek képzése. A **gazdasági társaságok** saját bevételeik felhasználásával gazdálkodnak. Működésüket alapvetően a gazdasági társaságokról szóló törvény<sup>48</sup> és a mindenkor adótörvények határozzák meg. Bevételeikre a képzési piacon próbálnak szert tenni. A képzési piac is a gazdaság egyéb szektoraiban megszokott módon működik, azaz a keresleti és kínálati viszonyok határozzák meg. A képzési piac ma még mindig ún. kvázi piac, vagyis a legnagyobb megrendelője az állam. Az oktatás/képzés erősen szabályozott terület, így az előzőekben említett piaci szereplők, mint képzési szolgáltatók rugalmassága korlátozott, főleg azokon a területeken, amelyek állami forrásból valósulnak meg (Sum – Tóth, é.n.).

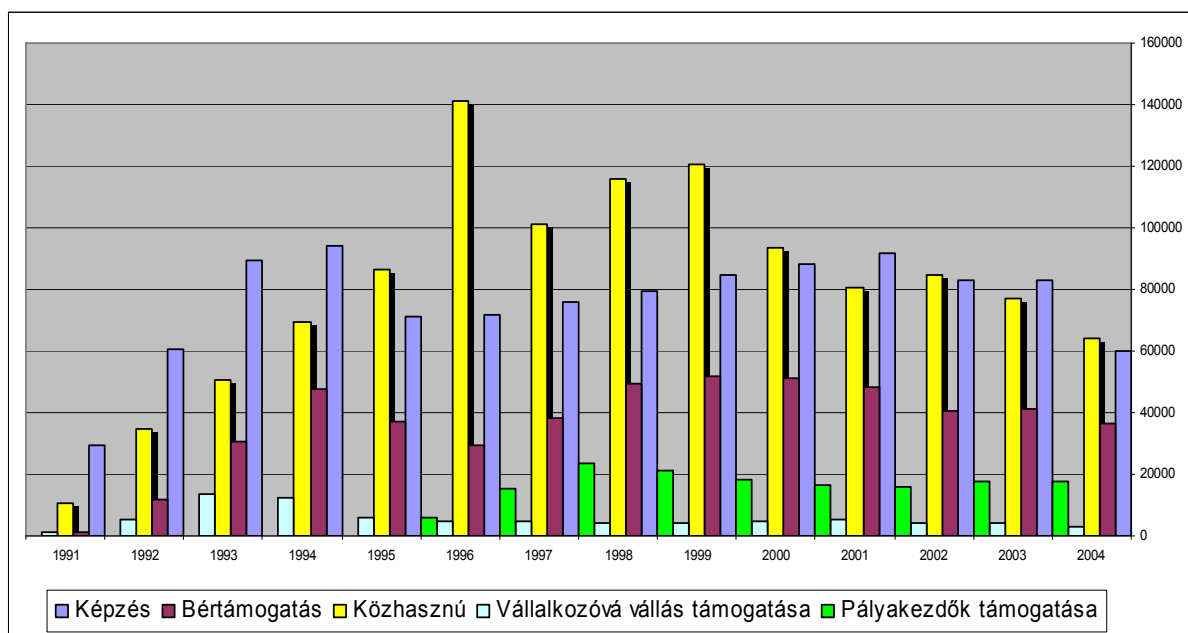
Az iskolai rendszeren kívüli szakképzésben résztvevőket finanszírozás szempontjából négy nagy csoportra sorolhatjuk. A munkanélküliek tovább-, illetve átképzése a főbb foglalkozást elősegítő támogatások közül a legtöbb embert érintő forma. Magyarországon a képzésben részt vevő munkanélküliek száma az 1991 és 2004 közötti években 66-86 ezer fő között mozgott évente, és ez a munkanélküliek 13-18%-át tette ki (9. ábra). A munkanélküliek képzését csoportos vagy egyéni formában a munkaügyi központok finanszírozzák.

---

<sup>47</sup> A közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLVI. törvény.

<sup>48</sup> 1997. évi CXLIV. törvény a gazdasági társaságokról.

9. ábra: Főbb foglalkoztatást elősegítő támogatásokkal érintettek száma



Forrás: Kövi László, é.n.

A **munkáltató kezdeményezésére** indított továbbképzéseket, azaz a munkahelyi képzéseket több országban ösztönzi és támogatja az állam, mint a felnőttképzés egyik legfontosabb összetevőjét. A hazai felnőttképzési rendszer kifejlesztése során is célszerű a munkahelyi képzést kiemelten kezelni, bár a munkahelyi képzésről alig van átfogó adatunk, mégis jelentős részvételi arányra lehet következtetni. Érdemes az úgynevezett kötelező jellegű képzésekre gondolni, mint: a közigazgatásban dolgozók kötelező alapvizsgálója, a pedagógus továbbképzés, a biztosítótársaságok és a pénzintézetek széles körű továbbképzési rendszere (Polónyi, 2002b). A 3/2004. (II. 17.) OM-FMM rendelet a szakképzési hozzájárulást a saját munkavállalók részére szervezett szakképzéssel teljesítő, hozzájárulásra kötelezettek költségei elszámolásának feltételeiről és az elszámolás szabályairól szóló jogszabály alapján a gazdálkodó szervezetek a szakképzési hozzájárulási kötelezettség 0,5%-át saját munkavállalóik szakképzésére fordíthatják. Ezen felül természetesen a munkaadó bármilyen mértékben finanszírozhatja munkavállalójának továbbképzését.

16. táblázat: A szakképzési hozzájárulási kötelezettségből a saját dolgozó képzésére fordított keretek 2000 és 2004 között

Időszak	Munkavállalók száma	Összes költség (eFt)	Elszámolni kívánt költség (eFt)	Elfogadott képzési költség (eFt)	OKJ-s képzések száma	OKJ-s képzések elszámolni kívánt költsége (eFt)
2000 év	26563	1363256	1189530	1030561	n.a.	n.a.
2001 év	42884	2625064	2481419	2372124	1474	745836
2002 év	55970	3564093	3512781	3386797	2319	1312652
2003 év	71744	5403841	4982997	4822471	2624	1432288
2004 év	82616	6691810	5776774	5390481	4158	1854235

Forrás: Németh – Szép – Váradi, 2005.

A 16. táblázat adatai szerint a munkáltatók egyre inkább élnek a saját dolgozók képzésének lehetőségével. 2000 és 2004 között 311%-kal nőtt a gazdasági társaságok munkahelyi képzésben résztvevő munkavállalók száma. A munkáltatók igényjogosultságát bizonyítja, hogy az elszámolni kívánt képzési költség és az elfogadott képzési költség nem egészen 7%-kal tér el egymástól. A munkahelyi képzésekre fordított összeg jelentős, azonban belső szerkezetéről, belső mechanizmusairól kevés információ áll rendelkezésünkre. Az információ hiánynak az is az oka, hogy a vállalati képzés nem jelenik meg a statisztikai adatokban, mivel nincs formális kimenete. A vállalaton belül folyó képzés rendkívül fontos, növeli a szervezet versenyképességét a piacon, ugyanakkor a belső továbbképzés során szerzett kompetenciák elismeréséről nem kapnak a képzésben részt vevők semmilyen formális elismerést, végzettséget. Nem is érdeke ez a szervezeteknek, mert semmilyen gazdasági érték nincs hozzárendelve a humán erőforrás fejlesztéshez.

Jelentős az olyan tanfolyamok száma, amelyeken a tanulók **saját kezdeményezésükre** és saját költségükön vesznek részt. A tanulásban részt vevő felnőttek nagyobb része nem közvetlen kényszerhelyzetben, hanem saját hosszú távú érdekeit felismerve, és akár egyéni anyagi erőforrásait is felhasználva kapcsolódik be a szakképzésbe. Nekik a megszerzett tudás későbbi életpályájuk során a jövedelmükben kifejeződő előnyökkel jár. Eltérő végzettséggel eltérő életkeresetet realizálhatunk. Az egyéni ráfordítások előre jelzik a várható életkeresetet (oktatási költségek + elmaradt kereset, jelen értékre számítva). Szembeállítva a ráfordításokat és az életkeresetet megkapjuk az egyéni megtérülési rátát (Polónyi, 2002a). A társadalmi megtérülési ráta alacsonyabb, mint az egyéni (az állam többet finanszíroz, mint az egyén). Piaci kudarc, hogy a bankok jelenleg nem adnak hitelt az emberi tőke fejlesztéséhez (a diákhitel állami konstrukció, nem banki).

2003-tól lehetőség nyílt **államilag finanszírozott** képzéseken való részvételre. A felnőttképzési törvény jogi lehetőséget teremtett a felnőttképzésben részt vevők költségeinek részbeni állami átvállalására. A felnőttképzési normatív támogatás 2003-tól, meghatározott módon igényelhető először a 15/2003. (II. 19.) Kormányrendeletben foglaltak alapján, majd 2005-től a 206/2005. (X. 1.) Kormányrendeletben foglaltaknak megfelelően az első – 2005-től 50 év felüliek esetében a második – állam által elismert, az OKJ-ben szereplő szakképesítés megszerzésére irányuló képzés esetében. Az állami támogatás rendszere a felnőttképzésben valójában nem is rendszer, a különböző támogatási formák nem egyszerre keletkeztek, így nem tekinthetők koherensnek, egymástól függetlenül működnek.

A felnőttképzési normatíva direkt támogatási eszköz, amelyet a 2001-ben megszületett felnőttképzési törvény hozott létre. Forrása a központi költségvetés, illetve azon belül fejezeti jogcímként szerepel a Szociális és Munkaügyi Minisztérium fejezetében. Az állam a felnőttképzésben részt vevők költségeinek átvállalására különböző módozatokat dolgozott ki. A finanszírozásnak alapvetően két típusa van, a közvetlen és a közvetett finanszírozás. A *közvetlen finanszírozás* esetében a felnőttképzési intézmény kapja a finanszírozást, jelen esetben pénz formájában. A normatív támogatás mértékét 2003-ban 475 millió 2004-ben 2,9 milliárd, 2005-ben 3 milliárd forintban határozta meg a központi költségvetés.

A támogatást az első, állam által elismert, az OKJ-ben szereplő szakképesítés megszerzésére irányuló képzés finanszírozására lehet igényelni. A normatív támogatás elvileg alanyi jogon jár a szakképzettséggel nem rendelkezők és a fogyatékosok képzése esetében. A törvény 2005. évi módosítása kiterjeszti a jogot az 50 éven felüliek számára második szakképesítés megszerzése céljából (Mátyus, 2005). Ugyanakkor a törvénymódosítás a támogatást elhelyezkedéshez is köti (2005 előtt ez nem volt feltétele a támogatás folyósításának). Ezt a felnőttképzési intézmény a munkáltatóval a foglalkoztatásra vonatkozó, vagy az egyénnel az önfoglalkoztatásra vonatkozó szerződésben biztosítja. A támogatás igénylése ahhoz van kötve, hogy a felnőttképzési intézmény rendelkezzen a Felnőttképzési Akkreditációs Testület által kiállított érvényes akkreditációs tanúsítvánnyal.

Az **akkreditáció** új szabályozás bevezetését jelentette, amelynek alapvető feltételeit a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény, és az akkreditációs eljárás részletes szabályait tartalmazó 22/2004. (II. 16.) kormányrendelet határozza meg. Az akkreditáció kérése önkéntes, a felnőttképzési és szolgáltatási tevékenység megkezdésének és folytatásának nem feltétele, ugyanakkor 2003. január 1-je után csak az akkreditált

felnttképzési intézmények részesülhetnek bármiféle állami támogatásban, illetve akkreditált intézmény képzésében résztvevőknek nyílt lehetőségük 2007-ig személyi jövedelemadó kedvezmény igénybevételére. Az intézményi akkreditáció célja kettős, egyrészt garanciát adni a felnttképzést igénybe vevők számára a magasabb minőségi mutatókkal rendelkező helyekről, a képzési tevékenység szabályozott kereteiről, másrészt láthatóvá tenni, hogy az intézmények az állami támogatást mire és milyen hatékonysággal használják fel (Várad, 2004). Az intézmény-akkreditációs eljárás azt vizsgálja, hogy a felnttképzési intézményben zajló képzési tevékenység, felnttképzési szolgáltatások, és az intézmény irányítási és döntési rendszere megfelel-e a jogszabályi feltételeknek, továbbá a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter által kiadott akkreditációs követelményrendszernek. Az intézmény-akkreditáció sokkal inkább a jogszabályoknak való formális megfelelést vizsgálja, semmint a tartalmi, kvalitatív mutatókat. Az akkreditációs eljárás jelen formájában kis mértékben felel meg a jogszabály alkotók eredeti elképzeléseinek. 2003 júliusában 434, 2007 márciusában 1317 akkreditált intézmény volt. (Az akkreditált felnttképzési intézmények megyénkénti megoszlását az 5. számú melléklet tartalmazza.) A felnttképzési intézmények területileg nem egyenlően oszlanak el, ez felveti a fizikai hozzáférés és esélyegyenlőség kérdését is. Csak egy példát kiemelve: a gazdaságilag legelmaradottabb régió, Észak-Magyarország 605 településéből 74 településen, összesen 131 akkreditált felnttképzési intézmény működik. A 17. táblázat szerint Borsod-Abaúj-Zemplén megye 357 településéből 62 településen, Heves megye 119 településéből 5 településen, és Nógrád megye 129 településéből 7 településen működik valamilyen típusú akkreditált felnttképzési intézmény, többségében a városokban koncentrálódva. A kistelepüléseken élők – még ha a tanulás iránti motivációjuk meg is van – kevéssé tudnak hozzáférni a képzési szolgáltatásokhoz.

*17. táblázat: Észak-Magyarország felnttképzési intézménnyel rendelkező települései 2006-ban*

	Települések száma			Felnttképzési intézménnyel rendelkező települések száma
	10 ezer lakosnál kisebb	10 ezer lakosnál nagyobb	Összesen	
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	10	347	357	62
Heves megye	4	115	119	5
Nógrád megye	4	125	129	7
Észak-magyarországi régió	18	587	605	74

Forrás: KSH és SZMM adatbázisai alapján saját gyűjtés és szerkesztés.

A normatív támogatás az első, állam által elismert, az OKJ-ben szereplő szakképesítés megszerzésére irányuló képzés megszerzésére irányuló képzésben részt vevő felnőttek esetében igényelhető. Itt tehát a befejezetlen iskolai végzettségű, befejezett 8 általános iskolai osztállyal, 10 osztállyal, és az általános érettségivel rendelkező felnőttek első OKJ-s szakmaszerzéséről van szó. A támogatás tehát az OKJ szerinti standardizált szakképzések esetében vehető igénybe, de hol marad a legalább olyan fontos és hasznos egyéb szakmai és általános képzések finanszírozása. A lemaradást, a társadalmi kirekesztődést nemcsak a szakképzéssel, hanem sokkal inkább az általános felnőttoktatással lehet megakadályozni. Olyan cselekvési programokat kell kidolgozni, amelyek a leszakadó rétegeket visszasegítik a munka világába. Itt nemcsak a szakképesítést adó tanfolyamokra kell gondolni, hanem életvezetési és álláskereső technikákra, szociális készségfejlesztésre, kommunikációs tréningekre, tanulástechnikai alapokra, informatikai ismeretekre, és a nyelvtanulásra, valamint egyáltalán a szakképzés megkezdését elősegítő, ismeretpótló és felzárkóztató képzésekre.

De ki finanszírozza ezeket a jellegű képzéseket? Nemhogy finanszírozási forrása nincs az állam részéről, de még meg is nehezítik ezen képzések folytatását. 2003. július 1-től 25%-os (ma 20%-os) ÁFA terheli a korábban tárgyi adómentes oktatási tevékenység egy jelentős részét, pl. az OKJ-n kívül eső felnőttképzési programokat, mint általános képzések, nyelvi képzések, informatikai alapképzések stb. Van azonban megoldás, a program-akkreditáció. A **program-akkreditációs** eljárás keretében azt vizsgálják, hogy a felnőttképzési intézmények képzési programjai megfelelnek-e a képzési célnak, különös tekintettel a munkaerő-piaci szükségességre, az életminőség javítására, a megvalósíthatóság kritériumára, valamint a pedagógiai/andragógiai követelményeknek, továbbá a foglalkoztatáspolitikai és a munkaügyi miniszter által kiadott követelményrendszernek. Az akkreditált programok esetében nem terheli az ÁFA. Ez így igaz is lenne, de a képzésben részt vevő oktatót – amennyiben gazdasági társaság képviselőjeként jár el, és az oktatási tevékenységéről számát állítja ki – terheli a 20%-os ÁFA.

Mindenképpen drágább lett tehát az oktatás. Egyrészt az oktatói ÁFÁ-t, másrészt a program-akkreditációs eljárás díját bele kell kalkulálni a képzési költségbe. A közvetlen támogatási rendszerrel szemben a fentiekén túl további problémaként merül fel, hogy egyáltalán nem tervezhető, hiszen nem lehet tudni, hogy a 15-64 éves, szakképzéssel nem rendelkező populáció milyen arányban akar bekapcsolódni a szakképzésbe. A felnőttképzési intézmények által benyújtott igény irreális, teljesíthetetlen, ezért is történt a 2005. évi törvénymódosítás, amely megköveteli az elhelyezkedés biztosítását is. A

közvetlen finanszírozási rendszer egyértelműen a felnőttképzési intézmények érdekeltségeit szolgálja és szolgálta még inkább 2003 és 2005 között. Magas a felnőttek képzésből való lemorzsolódásának aránya, gyakran a vizsga sem valósul meg, a képzési kínálat kialakítását pedig nem előzi meg tényleges igényfelmérés. Problémát jelent az is, hogy a szakképzetlenség nem bizonyítható. Nincs olyan nyilvántartási rendszer, amelyen keresztül ellenőrizni lehet, adott személy iskolai és szakmai végeztségeit.<sup>49</sup>

A másik támogatási módszer a **közvetett finanszírozás**. Ebben az esetben a támogatást a felnőttképzésben részt vevő veheti igénybe oly módon, hogy a felnőtt teljes költségterítést fizet, azonban költségeit részben vagy egészben valamilyen formában kompenzálják. Ma Magyarországon ez két személyi jövedelemadó kedvezmény formát jelent, egyrészt a felnőttképzés díjának személyi jövedelemadó kedvezményét, másrészt az informatikai célú kiadások adókedvezményét. A személyi jövedelemadóról szóló többször módosított 1995. évi CXVII. törvény 2003. január 1-től hatályba lépett 36/A. §-a alapján a felnőttképzés díj (képzési költség + vizsgadíj) a felnőttképzési intézmény és a képzésben részt vevő között létrejött felnőttképzési szerződésben foglalt összegének 30%-ával évente csökkenthető a személyi jövedelemadó. Itt is feltétel, hogy a képzést akkreditált intézménynél vegye igénybe a személy. Az adókedvezményt igénybe veheti a képzésben részt vevő magánszemély házastársa, szülője, nagyszülője, testvére. Az Szja törvény értelmében lehetővé vált, hogy a felnőttképzésben részt vevő magánszemély összevont adóalapját csökkentheti az adóévben számítógép, számítástechnika eszköz vásárlására, bérlésére, lízingelésére fordított összeggel. Ez jelentős lépés volt az informatikai kultúra elterjesztése érdekében. Az említett két adókedvezmény külön-külön, illetve egyidejű érvényesítés esetén sem haladhatta meg évenként a 60.000 forintot. A közvetett finanszírozás nagy előnye, hogy ösztönzi az egyéni tehervállalást, és az oktatási szolgáltatók között verseny alakul ki, ami mind a minőséget, mind a hatékonyságot előmozdítja. Ennek ellenére a felnőttképzési célú adókedvezményt 2007-től megszüntették.

---

<sup>49</sup> 2005 július 1-től egységes vizsganyilvántartás működik. A szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről szóló 26/2001. (VII.27.) OM rendelet módosításaként megjelent 20/2004. (VII.27.) OM rendeletben foglaltak szerint a 2005. július 1. után szervezett szakmai vizsgák adatait számítógépes nyilvántartás céljából minden vizsgaszervezőnek – iskolai és nem iskolai rendszerben szervezett szakmai vizsgák esetén is – a vizsga befejezését követő 30 napon belül meg kell küldenie a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetnek. Az adatszolgáltatás kötelező.

18. táblázat: A felnőttképzés állami támogatásának forrásai 2002 és 2005 között  
(Mrd Ft)<sup>50</sup>

Forrás	2002	2003	2004	2005
Munkanélküliek képzése	9,8	9,9	7,1	8,0
MPA felnőttképzési célú keret	2,5	4,5	4,5	4,9
Felnőttképzési normatív támogatás	--	0,475	2,9	3,0
Saját munkavállalók képzésének támogatásai a hozzájárulási kötelezettség terhére	3,4	4,8	6,7	9,4
Felnőttképzési SZJA kedvezmény	--	--	1,7	2,5
Összesen	15,7	19,7	22,9	27,8

Forrás: Németh – Szép – Váradi, 2005.

A 18. táblázat azt mutatja, hogy a felnőttképzés állami támogatásának forrásai jelentős mértékben nőttek 2002 és 2005 között. Ebben közrejátszik az is, hogy 2003-ban két új forrás – a normatív finanszírozás és a személyi jövedelemadó kedvezmény – jelent meg a finanszírozás palettáján. Egyre népszerűbbé válik a saját munkavállalók képzése is, ennek a támogatása a 2002-ben 3,4 milliárd forintos kerete 2005-re 9,4 milliárdra nőtt.

A tanulás finanszírozási elveinek kidolgozásakor érdemes figyelembe venni néhány európai ország jó gyakorlatát. Az egyéni felelősségvállalást erősítő, az OECD által is preferált finanszírozási gyakorlat, az Egyéni Tanulási Számla, amely több országban bevezetésre került. Az Egyesült Királyságban az – egyéni felnőtt – tanulói bankszámlán, az egyéni 25 fontos alaphoz az állam 150 fontot tesz hozzá. Svédországban a Nemzeti Tanulói Bankszámla Alapba a munkavállalók és munkaadók évi 2000 euroig fizethetnek be. Hollandiában a munkavállaló, munkaadó, és az állam 730 euro/év összeget adnak össze, amely tanulás finanszírozására fordítható. A példák arra mutatnak rá, hogy a terhek jobban eloszlanak, és érdekelttöbbé lehet tenni a partnereket: munkaadók, önkormányzat, egyén (Szép, 2003). A tanulás finanszírozás fejlesztése összetett, széleskörű gazdasági-társadalmi-politikai feladat, amelyet kizárólag hosszabb távon és az érdekeltek együttes részvételével lehet teljesíteni. Ez mindannyiunk közös érdeke, hiszen – bár az oktatást a legtöbb európai országban inkább a kultúrához, mintsem a gazdasághoz kapcsolják, és eleve kivonják a gazdasági szabályozás köréből – ez visszahat a gazdaságra, a gazdasági mutatókra, a szociális kiadások (pl. munkanélküli segély, munkanélküliség kezelésével kapcsolatos egyéb kormányzati kiadások, elmaradt adóbevételek, de egészségügyi kiadások is) csökkenésére. A tét rendkívül nagy, a probléma óriási kihívást jelent mind az oktatáspolitikára, mind a munka világa szereplői számára.

<sup>50</sup> A felsorolt támogatási forrásokon túlmenően felnőttképzési, szakképzési célra az ESZA forrásai felhasználásával a Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (továbbiakban HEFOP) 3. prioritásának intézkedéseiben belül több milliárd forintot lehetett fordítani 2004 és 2006 között.

## V. Megújulás útján a szakképzés

*Haladni csak úgy lehet, ha míg az egyik lábunkkal előrelépünk, a másikat helyén hagyjuk. Ez az első törvénye minden haladásnak, mely szintűgy áll, ha nagy államok és egész népek, mint ha csak egyes emberek haladását tekintjük.”*

*(Eötvös József, 1885-86)*

### **V.1. A szakképzés-fejlesztés folyamata**

A rendszerváltást megelőzően az jellemezte a szakképzési rendszert, hogy a gazdaság számára, a végzést követően azonnal alkalmazható munkaerőt termelt, és a képzési folyamatba beépült a munkahelyi begyakorlás is. Ezt elősegítette az, hogy a gazdaság kiszámítható viszonyok között működött és így előre tudta jelezni igényeit a szakmák és az ezekhez köthető tevékenységeket illetően. Mára mindez megváltozott. A gazdaság – a rendkívül gyorsan változó körülmények között – nem tudja artikulálni igényeit. Ez viszont azt jelenti, hogy a gazdaság szereplői egyre ritkábban kapnak „kész” munkaerőt. A tudásalapú gazdaság kiteljesedésével az értéktermelés döntően **tudástermelés**. A tudás azonban csak részben szakmai tudás. A verseny felértékelte azokat a kompetencia- és személyiségfejlesztő tevékenységeket, amelyek már az új gazdaság kívánalmainak jobban megfelelő képzési szemléletet tükröznek. Az átállás azonban nem megy egyik napról a másikra. Az 1990-es évek szakképzésre irányuló átalakítási folyamatai többnyire csak átmeneti eredményre vezettek. Emögött az áll, hogy a szakmai tartalmak megújítása, az OKJ módosítása, a gyakorlati képzés megújítása önmagában nem segít a szakképzés problémáján. Csak az egész rendszert érintő korszerűsítési folyamat jelenthet hosszú távra megoldást (Mártonfi, é.n.).

Az oktatási reformok egyik meghatározó aspektusán – az oktatási rendszer és a piacgazdaság közötti kapcsolatán – túl, mindegyik ország célkitűzéseire hozzátartozik a nemzetközi trendekhez való igazodás. Ez pedig rákényszeríti az országokat, hogy ne csupán saját gazdaságuk igényeit vegyék figyelembe, hanem a globális piac fejlődési tendenciáit és szükségleteit is. Az oktatás szerepének új típusú felfogása szükségessé teszi a nemzeti tantervek felülvizsgálatát, új tananyagok kidolgozását és bevezetését, az oktatás szerkezetének átalakítását. A középfokú oktatás szintjén a változások elsősorban a szakképzést érintették. A szakképzés megújulása függ a szakképzési intézményi rendszer egészében betöltött helyzetétől, függ a finanszírozási rendszertől, meghatározó az elméleti

és gyakorlati oktatás tartalma. A gazdaság változó igényeiről nem sokat tudunk. A rendszerváltást követően a szakképzés alapvető strukturális és minőségi változásokon ment keresztül (Radó, 2005). Kialakult a szakképzés stabil jogszabályi háttere, intézményrendszere, finanszírozási forrása. Megjelent az OKJ, amely egységesítette az addig széttagolt szakképesítési jegyzékeket.

Magyarországon ma történelmi jelentőségű folyamatok zajlanak. Az európai uniós csatlakozásunk alapvetően átrendezi a munkaerőpiacot, tovább folytatódik a második szerkezetváltás, a munkaerővel szembeni követelmények nemcsak nőnek, de folyamatosan változnak (v.ö. Csizmár, 2004). Az Európai Unió finanszírozási rendszere soha nem látott forrásokat nyitott meg hazánk előtt. A magyar szakképzés egyik legnagyobb problémája ma az, hogy a szakképzési intézményrendszer és a munkaerőpiac változása egymástól szinte teljesen függetlenül zajlanak. Rendszeresen készülnek megyei oktatási és szakképzési-fejlesztési tervek, de megfelelő intézmény- és forrásrendszer hiányában szinte hatástalanok. Ezt hivatott kiküszöbölni az Nemzeti Fejlesztési Terv HEFOP 3. prioritása keretében zajló szakképzés átalakítási folyamat. Az elmúlt két évben a HEFOP jelentős szerepet töltött be az élethosszig tartó tanulás memorandumában kitűzött célok elérésében, illetve a kormányzati felnőttkori képzés cselekvési programjában meghatározott feladatok végrehajtása során. A szakképzés korszerűsítését a társadalomban és a gazdaságban végbement változások, az információs társadalom követelményeihez és az Európai Unió viszonyaihoz való igazodás tette sürgetővé. A szakképzés modernizációja **egyszerre jelent tartalmi, módszertani és szerkezeti megújulást**. Ennek középpontjában már a paradigmaváltáshoz szorosan kötődő kompetenciaalapú tananyagfejlesztés meghonosítása áll.

Az első ízben 1993-ban megjelent, azóta évenként karbantartott, de alapjában véve változatlan szellemű és struktúrájú OKJ a tartalmi fejlesztések kereteit nagymértékben meghatározta. Az új – mind tartalmában, mind formájában radikálisan megváltozott –, 2006. április elsejétől hatályos OKJ évtizedekre határozza meg a szakképzés irányát, szerkezetét, tartalmát. Az új szakképzési szerkezet kulcsfogalma a modularizáció és a kompetenciaalapú képzés. A kompetenciák elsajátítását illetően és a megfelelő munkahelyi környezetben való alkalmazásuk kapcsán néhányan úgy gondolják, hogy az alapkészségeket és az általános készségeket az iskoláknak a feladata átadni. Mások úgy érvelnek, hogy a kompetenciák kontextus-függőek ezért nem fejleszthetőek attól függetlenül. Mindkét irányzat azonban az autonóm tanulásra és a problémamegoldáson keresztül történő kompetenciafejlesztésre összpontosít, és egy személyre szabottabb (nem egyénre szabott!), aktív oktatásra és pedagógiára támaszkodik, a hagyományos oktatással

ellentétben. A kompetenciafejlesztés mint autonóm és kontextus-függő tanulási folyamat tehát a munkával eltöltött éveken át mindvégig tart, és a tanulás teljes spektrumát átfogja. A szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakításának kiindulópontja a munkaerő-piaci munkáltatói igényekre gyors választ adó és a munkakörelemzésen alapuló programfejlesztés. A moduláris képzési rendszer fejlesztési módszereinek kidolgozása a szakmacsoportokban szereplő szakképesítések és a foglalkozási csoportok elemzése alapján 2005. február és május között 482 FEOR foglalkozás/munkakör elemzésére került sor. Azok a foglalkozások kerültek kiválasztásra, amelyeknek a betöltéséhez nem kell felsőfokú iskolai végzettség, és amelyekben a legtöbben dolgoznak ma Magyarországon. (Az elemzett 482 foglalkozás/munkakör listáját a 6. számú melléklet tartalmazza.)

A foglalkozás/munkakör elemzéseket a **DACUM**<sup>51</sup> módszerrel valósították meg. A módszer gyökerei 1966-ra Észak-Amerikába nyúlnak vissza. Tulajdonképpen a tananyagfejlesztés új megközelítését nevezték így. Egy kísérleti kutatócsoport dolgozott először ezzel a módszerrel, a cél egy olyan tanulási útmutató létrehozása volt, amely a hallgatói részvételt fokozza a képzési programban és a célok elérésének megtervezésében. Majd ezeket a próbálkozásokat követve Kanadában egy szakmára fejlesztették ki, és ez szolgált a későbbi alkalmazások modelljéül. A modell bevezetésére 1968-ban került sor. DACUM a munkakör, szakterület elemzésének Magyarországon viszonylag új és innovatív megközelítése, amely csoportmunkán alapul. A szakértői csoport (bizottság) tagjai az adott szakterület elismert képviselői, akik nagy munkatapasztalattal rendelkeznek az adott szakterületen, és képesek csoportban jól dolgozni. A szakértőknek előzetes felkészülésre nincsen szükségük, szakmai tekintélyük, munkatapasztalatuk a garancia a magas színvonalú eredmény elérésére, szakképzett, tapasztalt DACUM facilitátor segítségével. Bizonyítottan gyors, olcsó és eredményes módszer a kompetenciáknak vagy azoknak a feladatoknak a meghatározására, amelyeket egy adott munkakörben vagy foglalkozási területen alkalmazott személyeknek kell teljesíteniük. A DACUM központi fogalma a kompetencia, a kompetencia-feltárástól jut el a modulig (Sum, 2001).

A DACUM módszer három logikai elemre épül: a szakértő dolgozók bárki másnál jobban le tudják írni saját munkájukat. A munkaterület leírásának hatékony módja az elvégzendő feladatok pontos meghatározása. A munkatárs pozitív hozzáállása, tudása nem elégséges feltétele a feladat sikeres elvégzésének. Annak megismerése, hogy mit csinálnak a legjobban dolgozók, lehetőséget ad új szakemberek felkészítésére. A feladat sikeres elvégzésének feltétele a tudás, a cselekvés, a magatartás és az eszköz. E listák

---

<sup>51</sup> Developing A Curriculum

mindegyike meghatározásra kerül a DACUM műhelymunka során. A műhely végeredményeül nem csak a munkakör, foglalkozás feladatcsoportjainak és feladatainak rendezett halmazát – az úgynevezett kompetencia táblázatot – kapjuk, hanem ez még kiegészül a bizottság véleményére alapozott négy listával: a munkakör sikeres ellátásához elengedhetetlenül szükséges általános ismeretekkel, készségekkel, a dolgozói magatartásformákkal, a berendezések, eszközök, szerszámok, anyagok részletezésével és a jövőben várható tendenciák felsorolásával. A két DACUM tábla kimeneti követelményként értelmezhető. Fontos végterméke még a műhelynek egy szervezeti ábra, amely megmutatja a munkakör elhelyezkedését az adott üzemi hierarchián belül, és felvázolja a dolgozó munkahelyen belüli és kívüli munkakapcsolatait is (Sum, 2001).

Minden foglalkozás/munkakör elemzés eredményét egyenként 20, a foglalkozást gyakorló szakemberrel véleményeztették. A **validálást** követte a tényleges fejlesztő munka, azaz a feladatelemzések elvégzése, amely a foglalkozás/munkakör feladatainak tartalmát, valamint azoknak a dolgozóval szembeni elvárásokkal és a foglalkozás/munkakör további ismerveivel fennálló összefüggéseit tárja fel. Ezt követően készültek el az egyes szakmák kompetenciaprofiljai, amelyeket utána visszavezetnek a képzésre és a modulok megtervezésére. A foglalkozás kompetenciaprofilja egyfelől a foglalkozás/munkakör tevékenységi feladatainak, produktumainak – továbbiakban feladatkompetenciák –, másfelől a személy e feladatok ellátásához elvárt tulajdonságainak (alkalmazott ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek stb.) – továbbiakban tulajdonságkompetenciák – rendezett összessége. A fejlesztési munka legfontosabb lépése a **modultérképek kidolgozása** az elkészített kiértékelések alapján, és javaslat készítése az OKJ új struktúrájára. 2005. október 31-ig az NSZI elkészítette javaslatát az új szerkezetű OKJ bevezetésére, amely 2006. februárjában oktatási minisztériumi rendelettel kiadásra került (1/2006. OM rendelet).

Kidolgozásra kerültek az **új szakmai és vizsgakövetelmények**, valamint az iskolai rendszerben oktatható szakképesítések esetében a központi programok. A fejlesztési program kritikus része az, hogy a munkáltatók, a felhasználók, a képzett munkaerőt foglalkoztató szervezetek képviselői mennyire pontosan tudják meghatározni a kompetenciaprofil. A modulok, az abban testet öltő követelmények időben is változnak, tehát az országos modultérképet folyamatosan karban kell tartani, ez pedig állandó visszacsatolást igényel a képző intézmény, a munkahely és a szakképesítésért felelős minisztériumok között. Korábban nem tudták megoldani a tárcák, hogy a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeit karban tartsák. A másik problémát abban látjuk, hogy a képzések nem tagolódnak olyan mereven és főleg nem olyan logika szerint, mint a

kormányzat, logikátlan a szakképesítések ilyen faja felosztása a minisztériumok között, vagyis hogy a szakképesítéseket 12 minisztérium felügyelje. Nehezebbé teszi a koherens működést, és nem küszöböli ki a politikai akaratot. A minisztériumok helyett/mellett sokkal inkább a gazdaság szereplőinek kellene nagyobb súllyal megjelenniük.

Az OKJ szerkezete, tartalma, a szakképesítések mennyisége az elmúlt tíz évben többször változott, azonban a változások összességében nem tekinthetők jelentősnek. A szakképesítés-szerkezet és a FEOR között nincs összhang. Az OKJ jelenlegi állapotában nem alkalmas a teljes körű modulrendszer, a kompetenciamérés rendszerének kialakítására. Ma a szakmastruktúra csak részben felel meg a magyar gazdaság igényeinek, elvárásainak, nemzeti sajátosságainak, hagyományainak. Egyes szakképesítései képzési idejüket és tartalmukat tekintve nem összehasonlíthatók az EU-tagországok szakképesítéseivel, ezért nem biztosítják automatikusan a szakképesítések átláthatóságát. A szakképesítések tartalmát, szintjét tekintve ma nem alkot koherens rendszert, és nem kapcsolódik a foglalkoztatási rendszerhez, ezáltal megnehezíti a változó gazdasági, munkaerő-piaci körülményekhez gyorsan és alkotó módon alkalmazkodni képes szaktudás kialakítását (Magyar Köztársaság Kormánya, 2005).

Az előzőeken túl a szakképzés átalakítását indokolja a képzési kapacitás szűkössége, valamint az, hogy a tankötelezettségi kor felső határának kitolódásával a fiatalok döntő többsége a felnőttképzés keretein belül szerzi meg első és további szakképesítését. Az egész életen át tartó tanulás filozófiájának megfelelően aktív életszakaszunkban 5-7 szakmaváltásra kell felkészülnünk. Ez azt jelenti, hogy 5-7 évente visszatérően meg kell, hogy forduljon minden aktív korú polgár a felnőttképzés rendszerében. Másrészt mintegy kilencszázezer aktív korú munkavállaló nem rendelkezik semmilyen szakképesítéssel. A munkakörök tartalmi változásai szükségessé teszik további szakképesítés megszerzését. Jelenleg az iskolai rendszerű és az iskolarendszeren kívüli szakképzés évente kétszázezer államilag elismert szakképesítést ad ki. A folyamatosan felmerülő képzési igényeket nem lehet extenzív megoldásokkal (a képző intézmények számának növelésével) kielégíteni, minőségi fejlesztés szükséges. A középfokú szakképzési rendszer nem képez elegendő munkaerőt. E tekintetben jelentős tartalékot képeznek a lemorzsolódott tanulók. A tanulóknak 5%-a fejezi be az általános iskolát látszólagos eredménnyel, de nem kezdi meg a szakképzést. A lemorzsolódottakról nincs korrekt adat, de következtetni lehet, hogy a számuk akár a 15-20%-ot elérheti. Ha sikerül elérni ezeket a rétegeket, az nemcsak a szakképzési rendszer vagy a munkaerőpiac számára, hanem az egész társadalom számára komoly előrelépést jelentene (Jakab, 2004). A szakképzés jelenlegi **minőségi mutatói** több tényező mentén ragadható meg. A gazdaság szereplői folyamatosan bírálják a

szakképzésből kikerült fiatalok felkészültségét. Kétségtelen, hogy a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményei – főleg az iskolai rendszerű képzésben – nehezen képesek követni a munkaerőpiac folyamatosan változó igényeit. Ez a szakképzés legneuralgikusabb pontja. A gazdaság igényei a képző intézmények igényei és a potenciális képzésben részt vevők igényei nem feltétlenül esnek egybe. Felmerülhet a kérdés, hogy jogi eszközökkel lehet-e, érdemes-e, szükséges-e befolyásolni a képzési piacot? Korlátozni kellene-e, hogy milyen szakképesítésből hány csoportot indíthatnak egy-egy település szakképző intézményei? És egyáltalán milyen indikátorok mentén lehet mérni a szakképzés során elsajátított tudás minőségét? Ki hivatott meghatározni a gazdaság igényeinek megfelelő releváns tudás tartalmát? És ha meghatározta, az meddig érvényes? És a rendszer melyik elemével kell kezdeni szükség esetén az átalakítást? Mi az optimális képzettségi szint? A jelenlegi szakképzési rendszer nem teszi lehetővé a hatékony munkaerő-piaci mobilitást. Ma a képzési szerkezet nem biztosítja egy újabb szakképesítés megszerzésekor a már megszerzett tudás algoritmikus beszámítását. Ha valaki már rendelkezik valamilyen szakképesítéssel nincs lehetősége arra, hogy rövidebb képzési idővel, kevesebb energia és költségráfordítással megszerezhesse a számára szükséges tudáselemet (Magyar Köztársaság Kormánya, 2005a).

## ***V.2. A szakképzés-fejlesztés eredményei:***

### ***modularizáció és kompetencia alapú képzés***

A magyarországi szakmai képzés szerkezetét az OKJ írja le, amely korábban 812 államilag elismert szakképesítést tartalmazott. Ez a szám indokolatlanul magas, annál is inkább, hogy számos olyan ügyintéző, asszisztensi stb. szakképesítés van, amely tartalmában nagymértékben megegyező. 2003-ban 147 szakképesítés esetében csak egyetlen intézményben vizsgáztak tanulók, és volt 11 olyan szakképesítés is, amelyet az év során egyetlen tanuló szerzett meg (Jakab, 2004). A 2005 évi – jelenleg még hatályos – OKJ nem kellően strukturált, nem teszi lehetővé a tájékozódást sem a munkavállaló, sem a munkáltató számára (Magyar Köztársaság Kormánya, 2005a). Az OKJ módosításai során több száz új szakképesítés került be a gazdasági igényeket kifejező módon, ugyanakkor nagyon kevés régi és elavult szakképesítést szüntettek meg. Ebben valószínűleg azoknak az intézményeknek az érdekei jelennek meg, amelyeknek profiljuk az adott szakképesítés. Nagyon nehezen összemérhetőek a kimenetek, nehezen lehet átlátni, tervezni és kezelni ezt a struktúrát.

A szakképzés-fejlesztés eredményeképpen az 1/2006. OM rendelettel létrejött egy – mind tartalmában, mind szerkezetében – **radikálisan új Országos Képzési Jegyzék**. A rendelet 2006. április elsejétől hatályos. A 2006 évi, új OKJ legfőbb jellemzője, hogy a 2005 évi OKJ 812 szakképesítésével szemben 416 szakképesítést tartalmaz. A szakképesítésekhez 436 rész-szakképesítés, 307 elágazás, és 107 ráépülést tartalmaz, amelyek teljesen új elemei az OKJ-nek. Az új jegyzék átjárható, átlátható, mivel a szakképesítések jelentős része magában foglalja a ráépülés, elágazás lehetőségét. Rugalmas abban a tekintetben, hogy az országos modulterképben definiált követelménymodulokból újabb szakképesítést lehet alkotni, amennyiben azt a munkaadói oldal igényli.

19. táblázat: A 2006 évi OKJ szakképesítéseinek megoszlása

Szakma-csoport	Képesítés száma	Szakképesítés szintje								Részszakképesítések száma	Elágazás	Ráépülés
		21	31	33	51	52	54	55	61			
Egészségügy	17		1		2	5	7	2		9	17	30
Szociális szolgáltatások	8			1		1	4	2		6	4	7
Oktatás	7		1			3	2	1		1	7	1
Művészet, közművelődés	50		2	2		6	36	3	1	34	61	4
Gépészet	60		30	7		14	8		1	70	26	3
Elektrotechn.-elektronika	19		7	5	1	2	4			12	4	6
Informatika	12			1			7	4		3	27	0
Vegyipar	10		1			5	2	2		19	8	7
Építészet	30		19	5			5		1	37	2	6
Könnyűipar	14		2	10	1		1			20	5	1
Faipar	5		2	2			1			9	2	1
Nyomdaipar	6		2		1	2	1			6	0	3
Közlekedés	24		9	2	2	8	3			20	17	9
Környezetvédelem-vízgazdálkodás	11		5	1		1	4			18	2	0
Közgazdaság	23					7	10	2	4	8	14	0
Ügyvitel	10			1		4	3	2		5	9	6
Kereskedelem-marketing	25		4	3	4	11	1	2		36	25	5
Vendéglátás-idegenforg.	11		1	3		3	3	1		9	2	3
Egyéb szolgáltatások	35		8	1	2	15	7	1	1	21	17	13
Mezőgazdaság	29		13	3	1	3	7	2		57	44	
Élelmiszeripar	10		1	7	1		1			36	14	2
Összesen	416	0	108	54	15	90	117	24	8	436	307	107

Forrás: saját gyűjtés és szerkesztés a 2006. évi OKJ alapján.

Az új OKJ-ban a legtöbb szakképesítést az 5-ös, Gépészet szakmacsoport (60-at) és a 4-es, Művészet, közművelődés szakmacsoport (50-et) tartalmazza. A legkevesebb szakképesítés a 11-es, Faipar (5 db), a 12-es Nyomdaipar (6 db), a 3-as Oktatás (7 db) és a 2-es Szociális szolgáltatások (8 db) szakmacsoportokban van. A szakképesítések többsége (117 db a 416-ból) érettségire épülő, 54-es szintű. Jelentősen csökkent az 55-ös – érettségire épülő felsőfokú szakképzés – és a 61-es szintű – felsőfokú iskolai végzettségre épülő – szakképesítések száma. Az új OKJ formailag is eltér a jelenleg hatályostól. Kialakult egy **egységes definíciórendszer** a kompetenciákat illetően, és kialakult a szakképesítések **modularizációja**, és ezzel egyidejűleg megújulnak a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményei.

A modul (követelménymodul) a szakképesítési követelmények olyan egysége, amely a szakképesítéseknek megfelelő foglalkozás/munkakör tevékenységeinek részeként határozható meg. A TISZK-ekben a gépészeti és a kereskedelmi-marketing szakmacsoportokban moduláris jellegű szakképzés indult 2006 szeptemberében. A követelménymodul állapotot fejez ki: a szakképesítés követelményeinek strukturált összessége, amely az adott foglalkozások, munkakörök betöltéséhez szükséges. A fejlesztés következő szintje a tananyagmodul, ami a folyamatot írja le, és amelynek eredményeképpen meg lehet szerezni a szakmai és vizsgakövetelményekben meghatározott kompetenciákat, azaz teljesíthetők a követelménymodul előírásai. Két foglalkozás akkor tekinthető közösnek, ha bennük közös cselekvés, közös tartalom található, tehát van köztük átfedés.

A modulcsoport a szakképesítést felépítő, több azonos szerepű modulból álló csoport. A modulcsoport szerepe szerint lehet alap-modulcsoport, amely a csoportba sorolt szakképesítések közös tartalma. Az alap-modulcsoport egy kiegészítő modulcsoporttal együtt alkot szakképesítést. Beszélhetünk kiegészítő modulcsoportról és egyedi modulcsoportról. Az egyedi modulcsoportból álló szakképesítés nem tartozik bele egyik szakképesítési csoportba sem. Adott szakképesítés esetében csoport egyetlen modulból is állhat. Modulcsoport egy modulja más csoportba is tartozhat. Egy adott szakképesítési csoportból kiválasztott azon szakképesítés, amelynek a tartalma nem tér el jelentősen az alap-modulcsoport tartalmától, a kiegészítő modulcsoportja nem tartalmaz jelentős speciális tartalmakat, a csoportbeli szakképesítések közül az érintett munkavállalói létszámnak, a munka jellegének és szokásos szervezeti körülményeinek együttes mérlegelése alapján a csoport legjellemzőbb szakképesítése, alapszakmának minősíthető.

A modulrendszer előnye, hogy az időben és térben való megkötöttséget a lehető legminimálisabbra csökkenti, miután a képzési kínálat nem szűkül le egy intézmény

adottságaira. Lehetőség van különböző intézmények közötti átjárásra, egyéni haladási ütem megvalósítására. A modulrendszer fokozottan épít az önálló tanulásra, és azt számos eszközzel segíti: tanulócsomag, önértékelő tesztek, szoftverek, tanári konzultációs lehetőség stb. A modulrendszerrel kiszűrhetőek a felesleges párhuzamosságok, ismétlések, átfedések (Udvardi-Lakos, 2005).

A munkaerő-piaci mobilitást elősegítendő, bevezetésre került a **rész-szakképesítés** fogalma. Pl. az alapiskolai végzettségre épülő számítógép-kezelő, -használó szakképesítés követelményrendszerét teljes egészében magában foglalja az érettségire épülő programozó szakképesítés. A rész-szakképesítés önállóan értelmes, egy munkakör betöltésére jogosít. *„Rész-szakképesítés: jogszabályban meghatározott, a munkaerőpiac által elismert, olyan kompetenciát tanúsít, amely egy munkakör ellátását teszi lehetővé.”* *„A szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott, a szakmai vizsgán letehető modulzáró vizsgák eredményes megszerzésével rész-szakképesítés szerezhető.”*<sup>52</sup>

Az előzőekben leírtakból jól látszik, hogy alapjaiban változik meg a szakképzés eddigi rendszere, olyan úton indult el a szakképzés átalakítása, amely még járatlan, amellyel nem hasonlítható össze eddigi magyar vagy európai rendszer. A generális cél egyfajta szemléletváltás. A szakképzés átalakítási projekt **leginnovatívabb eleme** a feladatvégzéshez szükséges **kompetenciák meghatározása**, amely illeszkedik a szakképesítések európai keretrendszeréhez<sup>53</sup>. Az HEFOP 3.2.1. komponensének végrehajtása során feltétlenül szükséges volt a kompetencia fogalmának egy olyan kettős értelmezését alkalmazni, amely kezdettől fogva koherens a jelenleg folyó más fejlesztésekkel, és illeszkedik valamennyi oktatási terület (közoktatás, szakképzés, felnőttképzés, felsőoktatás, nem formális tanulás), valamint a munka világa, a foglalkoztatás, gazdaság, és a kultúra területein szokásos fogalomhasználathoz.

A projekt során a tulajdonságkompetenciákat a foglalkozási kompetenciák Európában általánosan elfogadott rendszere szerint tagolták, azaz a **szakmai, módszer, társas és személyi kompetenciák** rendszerében. Ez azt jelenti, hogy egy-egy szakképesítés esetében nemcsak a szakképesítéssel betöltött munkakör feladatai (feladatprofil), de az azok elvégzéséhez kiemelt fontosságú kompetenciák is meghatározásra kerültek (tulajdonságprofil). A kettő együtt adja meg egy szakképesítés **kompetenciaprofilját**. Ennek az innovációnak abban is szerepe van, hogy megadja az egyes kompetenciák

---

<sup>52</sup> Szakképzési törvény 12 § (1)

<sup>53</sup> A Szakképesítések európai keretrendszere 2005. június 6-án került elfogadásra, EU-szintű, törvényes okmány. Fő funkciója biztosítani használói számára annak átláthatóságát, hogy milyen kapcsolat van a különböző nemzeti és ágazati rendelkezéseken alapuló képzések között.

értelmezési kereteit. A cél az volt, hogy meghatározzák azokat a módszer-, társas- és személyes kompetenciákat, amelyek kiemelten szükségesek az adott szakma feladatainak ellátásához. Nyilvánvaló, hogy szinte valamennyi felsorolt kompetencia kisebb-nagyobb mértékben szükséges lehet bármelyik szakember számára. Ezért feltételezzük, hogy a szakképzésig eljutók addigi tanulmányaik és élettapasztalataik alapján már rendelkeznek a kompetenciák egy olyan „átlagos” szintjével, amelyre – szakmájától függetlenül – minden embernek szüksége van a munka világában való boldoguláshoz. A fejlesztés során a cél tehát kizárólag a szakma-specifikus kompetenciák kiválogatása volt. Szakma specifikusnak az a kompetencia tekinthető, amely elengedhetetlen a (szakmai) munka valamely fő feladatának ellátásához és fejlettsége nagymértékben befolyásolja a szakember teljesítményét, eredményességét. A kompetenciákat majd a szakmai és vizsgakövetelményekben kell pontosan megnevezni és a tartalmukat definiálni. A fejlesztő munka egyik jelentős eredménye, hogy meghatározásra kerültek a kulcskompetenciák és elkészült egy *kompetencia szótár*, így kialakult egy egységes értelmezési keret a kompetenciákat illetően.

20. táblázat: Módszerkompetenciák felosztása

Módszerkompetenciák		
Gondolkodás	Problémamegoldás	Munkamódszer, munkastílus
Absztrakt (elméleti) gondolkodás	Hibakeresés (diagnosztizálás)	Rendszerekben való gondolkodás (rendszer szemlélet)
Áttekintő képesség	Problémaelemzés, – feltárás	Módszeres munkavégzés
Logikus gondolkodás	Problémamegoldás, hibaelhárítás	Gyakorlatias feladatértelmezés
Kritikus gondolkodás	Információgyűjtés	Terhelhetőség, munkaintenzitás
Rendszerező képesség	Tervezés	Ellenőrzőképesség
Kreativitás, ötletgazdagság	Értékelés	Körültekintés, elővigyázatosság
Ismeretek helyén való alkalmazása	Kontroll (ellenőrzőképesség)	Figyelem összpontosító képesség
Új megoldások meghatározása	Lényegfelismerés (lényeglátás)	Céltudatosság, állhatatosság
Új (hasznos) ötletek, megoldások kipróbálása	Okok feltárása	Utasítások megértésének képessége
Általános tanulóképesség (ismeretmegőrzés)	Érvelési képesség	Munkához való hozzáállás
Felfogóképesség	Helyzetfelismerés	Kritikus szemlélet
Számítások gyors elsajátítása, numerikus gondolkodás, matematikai készség		Eredményorientáltság

Forrás: Nemzeti Szakképzési Intézet, 2005.

A 20. táblázat a **módszerkompetenciák** felosztását mutatja. A módszerkompetenciákon belül megkülönböztetjük a gondolkodás és problémamegoldás kompetenciacsoportot. Elsősorban olyan szakmák esetében találunk itt kulcskompetenciákat, ahol gyakran változik a feladat, amelyet el kell végezni. Jellemzőek az újszerű vagy egyedi megoldást igénylő problémák és/vagy az olyan feladatok, amelyek

új ismeretek elsajátítását és alkalmazását teszik szükségessé. Munkamódszer, munkastílus kompetenciacsoportban minden olyan szakma kulcskompetenciája szerepelhet, ahol kimondottan hangsúlyos, hogy a feladatokat valamilyen meghatározott módszer szerint és/vagy meghatározott elvek folyamatos betartása mellett végezze a szakember. Ez szinte minden szakmáról elmondható, az azonban már változó, hogy a kompetenciacsoportból melyik elem a legjellemzőbb az adott szakmában.

21. táblázat: A társas kompetenciák felosztása

Társas kompetenciák		
Együttműködési kompetenciák	Kommunikációs kompetenciák	Konfliktuskezelési kompetenciák
Kapcsolatteremtő készség Kapcsolatfenntartó készség Interperszonális rugalmasság Udvariasság Kezdeményező-készség Határozottság Meggyőző-készség Konszenzus készség Empatikus készség Segítő-készség Motiválhatóság Motiváló készség Visszacsatolási készség Írányíthatóság Írányítási készség Tolerancia	Fogalmazó készség Nyelvhelyesség Tömör fogalmazás készsége Kommunikációs rugalmasság Közérthetőség Prezentációs készség Hatékony kérdés-készsége Meghallgatási készség Adekvát metakommunikációs készség	Kompromisszum-készség Konfliktuskerülő készség Rivalizáló készség Konfliktusmegoldó készség Engedékenység

Forrás: Nemzeti Szakképzési Intézet, 2005.

A 21. táblázat a **társas kompetenciák** felosztását tartalmazza. Minden szakember kisebb-nagyobb társas közegben dolgozik. Ezért a táblázat három kompetenciacsoportjában elsősorban nem azoknak a szakmáknak a kulcskompetenciái vannak felsorolva, amelyekben a szakember a megszokott munkatársaival dolgozik együtt, jellemzően velük kommunikál és a munka során keletkező konfliktusokat is ebben a körben kezeli. Mindehhez „átlagos” társas kompetenciákra van szüksége, amelyek így nem tekinthetők szakmai kulcskompetenciáknak. A társas kompetenciák három kompetenciacsoportból állnak. Az együttműködés kompetenciacsoportban elsősorban olyan szakmák kulcskompetenciái szerepelnek, ahol a munka „tárgyát” gyakran új személyek (ügyfelek, partnerek, kliensek, stb.) képezik, akikkel rövid idő alatt, rugalmasan alkalmazkodva kell jó együttműködést kialakítani. Itt szerepelnek továbbá azokhoz a szakmákhoz tartozó kulcskompetenciák, amelyekben a szakember „kényes” kapcsolatokat kezel, vagy a „kirakatban” van, mivel ő találkozik közvetlenül a cég ügyfeleivel, partnereivel.

A kommunikáció kompetenciacsoportban többségében azoknak a szakmáknak a kulcskompetenciái szerepelnek, ahol a szakember munkájának nagy részét maga a kommunikáció teszi ki, jellemzően változó és gyakran új partnerekkel. Itt szerepelhetnek továbbá olyan szakmák kulcskompetenciái is, ahol a kommunikáció (főleg a hatékony kérdésés és meghallgatás) elengedhetetlen a gyakran változó szakmai munka pontosításához.

A konfliktuskezelés kompetenciacsoportban azok a szakmák találhatnak kulcskompetenciákat, amelyeknél a munka jellemzően magában hordozza a másfajta érdekekkel való találkozás és ütközés lehetőségét.

22. táblázat: Személyes kompetenciák felosztása

Személyes kompetenciák			
Adottságok			Jellemvonások
Fizikai adottságok	Fiziológiai adottságok	Pszichológiai adottságok	
Állóképesség Erős fizikum Külső megjelenés	Érzékszervi adottságok Térlátás Térbeli tájékozódó képesség Kézügyesség Stabil kéztartás Mozgáskoordináció	Érzelmi stabilitás, kiegyensúlyozottság Tűrőképesség	Elhivatottság elkötelezettség Fejlődőképesség, önfejlesztés Felelősségtudat Kitartás Kockázatvállalás Lelkesedés Megbízhatóság Monotónia-tűrés Önállóság Önfegyelem Pontosság, precizitás Rugalmasság Stressz-tűrő képesség Szervezőkészség Szorgalom, igyekezet Terhelhetőség Türelmesség

Forrás: Nemzeti Szakképzési Intézet, 2005.

A 22. táblázat a **személyes kompetenciákat** tartalmazza, amely az adottságokból és személyiségjellemzőkből áll, amelyek meghatározzák és befolyásolják az egyén teljesítményét, hatékonyságát a munkavégzés során. Az adottságok kompetenciacsoportba a szakmához tartozó feladatok ellátásához szükséges adottságok a szakmai kulcskompetenciák „objektív” elemei tartoznak, ezért ezek kiválogatásához nem szükséges irányelvek megfogalmazása. Az adottságok veleszületett jellemzők, amelyek lehetőséget nyújtanak viselkedésmódok, képességek és készségek kifejlesztésére.

A modularizált, kompetencia alapú szakképzés fejlesztési folyamatának eredményeképpen megállapíthatjuk, hogy a szakképzés korábbi, alacsonyabb általános műveltségbeli jellege kezd visszaszorulni. Az új típusú szakképzési tartalmak olyan

kompetenciák fejlesztését teszi lehetővé, amelyek számos jól konvertálható elemet tartalmaznak egy másik piacképes foglalkozás szempontjából. Ilyenek lehetnek például a kommunikáció, idegen nyelv, informatika, pénzügyi ismeretek stb.

A szakképzés reformjával az **ágazati irányítás** pontosabbá, átfogóbbá és alaposabbá válik, mivel olyan – a kimeneti követelményeket meghatározó és mérő – vizsgáztatási rendszert kell kialakítani, amely képes a deklaratív tudás mellett és helyett a procedurális tudás mérésére. A szakképesítő vizsga folyamatában kompetenciákat is mérni kell, amely napjainkban rendkívül fontos akkor, amikor a foglalkoztatottak 67%-a a nemzetgazdasági ágak rendszerében a szolgáltatási szektorban dolgozik. A terciér szférába tartozó munkakörökben a szakmai jellegű kompetenciák mellett felértékelődnek a társas és személyes kompetenciák. Fontos feladat lehet tehát a szakképzésben a kompetenciafejlesztésnek nemcsak a megtervezése, hanem annak a teljes folyamaton történő érvényesítése, beleértve az ellenőrzés, értékelés, számonkérés procedúráját is. Ahogy arra már korábban is utaltunk a szakképzés és gazdaság folyamatai szoros kölcsönhatásban vannak egymással. A gazdaság versenyképessége függ a rendelkezésre álló humán erőforrás mennyiségi és minőségi jellemzőitől, így a versenyképesség fenntartása és fokozása szervezett, rugalmas, piacorientált szakképzés nélkül lehetetlen.

A szakképzés politika nemcsak az oktatásban, hanem más területeken is felértékelődött az európai uniós politikában. Emögött részben globális folyamatok találhatóak, amelyek túlmutatnak magán az Európai Unión. A globális folyamatok közül az első, amelyet meg kell említeni a **gazdasági növekedés** és a versenyképesség tudásfüggővé válása, a tudásgazdaság megszületése, fokozatos kialakulása és terjedése. Ebben a folyamatban a *tudás*, mint az egyik legfontosabb termék, mint a növekedés legfontosabb forrása jelenik meg. A globális folyamatokon belül a tanulásnak meghatározó szerepe van a munkanélküliség és társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben is. A tanulás így kulcseszközzé válik a foglalkoztatáspolitikának és a szociálpolitikának. A harmadik globális folyamat, amely a szakképzés felértékelődését eredményezi: az **adaptivitás** és az alkalmazkodó képesség általános társadalmi felértékelődése a kormányzásban. A modern vagy posztmodern társadalmak olyan bonyolult, komplex rendszereket alkotnak, amelyek irányításában és kormányzásában kiemelkedően fontossá vált az alkalmazkodóképesség és a tudás. A társadalmi rendszerek és szervezetek tanulóképessége előfeltételévé válik a sikeres kormányzásnak (Halász, 2004).

Megállapíthatjuk tehát, hogy a szakképzés elválaszthatatlan a munkaerőpiac fejlődésének folyamatától, hosszabb távú tendenciáitól. Ezt támasztja alá Halmos Csaba álláspontja, aki elemezte az Európai Unió Foglalkoztatási Stratégiáját (Halmos, 2004).

Kimutatja, hogy az Európai Foglalkoztatási Stratégia 2003-ban reformra szorult, mivel a nem könnyen teljesíthető Lisszaboni célkitűzések teljesítése újabb kihívást jelentett a kibővített Unióban. Ennek részben az az oka, hogy a csatlakozó tagállamok foglalkoztatási teljesítménye differenciált volt. Általában jellemző volt a foglalkoztatás alacsonyabb színvonala, a munkanélküliség strukturális problémáinak jelenléte, és az eszközrendszerek nem kellően hatékony működése. Az Európai Unió 1998-ban kialakított foglalkoztatáspolitikáját négy pillérre építették, úgymint a foglalkoztathatóság javítása, a vállalkozóvá válás ösztönzése, az alkalmazkodóképesség fejlesztése és az egyenlő esélyek politikájának megerősítése. Ebben az összefüggésben szintén fókuszba kerül a kompetencia fejlesztés, miszerint a munkavállalóknak a szakképzettség mellett és azon belül olyan kompetenciákkal kell rendelkezniük, amelyek igazodnak a gazdasági, társadalmi fejlődési folyamatokhoz. E kompetenciáknak széleskörűen, rugalmasan, és nemcsak egyes szakmai ismeretekben kell tükröződniük. Ugyanakkor Koltai Dénes már 1994-ben felhívta a figyelmet az „érem” másik oldalára is (Koltai, 1994). Leírta, hogy már Magyarországon is tapasztalható, hogy a hatékonyan működtetett (magán) tulajdonnak az esetek jelentős részében redukált a kvalifikációs igénye. Sajátos ellentmondás, hogy ilyen munkahelyen a többszakmás, érettségizett, alkotó és gondolkodó ember helyett a monotónia-tűrő, a szalaghoz tartozó együttműködő személyiséget választják ki és favorizálják, vagyis úgy tűnik, hogy „*a vállalatok szárnyaló pegazust igényelnek, de valójában igáslovat akarnak!*” (Pintér, 2001)

### ***V.3. Szakma versus kompetencia***

Ahogy arra az előzőekben már utaltunk a jelenleg folyó szakképzési reformnak két egymással összefüggő célja van, a **modularizáció** és a **kompetencia alapú szakképzés** megteremtése. Szükséges tehát magának a kompetencia fogalmának tisztázása, és annak megválaszolása, hogy milyen tényezők hatására értékelődnek fel napjainkban a szakmai tudás mellett a különböző kompetenciák.

A szakma, a munkakör fogalmát korábban általában úgy értelmezték, hogy a munkavállalók fiatalkori képzésük, betanításuk révén egyszer és mindenkorra elsajátítanak egy olyan tudás- és készségeanyagot, amelyet utóbb egy viszonylag jól körülhatárolható munkakört betöltve már csak alkalmazni kell. Mára a munkáltatók számára egyre inkább fontossá vált, hogy ne csak a képzettség és a betöltött poszt közötti megfelelést vizsgálják, hanem azt is, hogy az egyes munkavállalók milyen – addig figyelmen kívül hagyott – készségek, kompetenciák birtokosai. Ez utóbbiakról ugyanis

feltételezhető, hogy nagymértékben megkönnyítik a nem várt helyzetekhez való alkalmazkodást, a felkínált új munkakörökhöz való sikeres idomulást. Az új helyzet kedvezett annak, hogy a szakma, és a szakképzettség fogalma helyett a **kompetencia fogalma** kerüljön előtérbe. Ez a fogalom már nemcsak az illető tárgyi tudására, szakmai, gyakorlati jártasságaira utal, hanem megannyi nehezen megfogható képességre, készségre is, például az egyén intelligenciájára, helyzetfelismerő készségére, kezdeményező, alkalmazkodóképességére, szociális és kommunikációs képességeire. A kompetenciák iránti érdeklődés felerősödésének az is kedvezett, hogy a munkavállalók mind nagyobb csoportját foglalkoztatják a terciér ágazathoz tartozó szervezetek. Ezek működésében ugyanis kulcsfontosságú szerepet játszanak a kapcsolatteremtési, a kommunikációs és egyéb olyan készségek, amelyek megkönnyítik, hogy a munkavállaló rugalmasan együtt tudjon működni munkatársaival.

Egyre inkább az egzakt dokumentumokban megtestesülő szakképzettség helyett a nehezen megfogható, szubjektív mérlegelésre alkalmas kompetenciafogalom kerül előtérbe. Ez válhat a javadalmazások, előléptetések alapjává (Bajomi, 2002).

Nem kizárólag Magyarország problémája a gazdasági globalizációs kihívásokhoz való folyamatos alkalmazkodás, a munkanélküliség problémája, az egyes társadalmi csoportok marginalizálódásával együtt járó társadalmi integrációs problémák. A bizonytalanra vált gazdasági környezetben, az állandó technikai és szervezeti változások korában a folyamatos szakmai és általános képzés, az egész életen át tartó tanulás nyújthat valamiféle védelmet. Végül soron e filozófia jegyében fogalmazódik meg az a segédtevé, amely szerint a munkáltatóknak és munkavállalóknak egyaránt érdeke az, hogy az egyének tudásaik és képességeik, kompetenciáik minél szélesebb skálájáról szerezzenek igazolást.

Mindezen változásoknak fontos szerepük volt abban, hogy Franciaországban 1992-ben elfogadták azt a törvényt, amely általános gyakorlattá kívánta tenni a munkavégzés során vagy egyéb módon megszerzett tudások, készségek hivatalos elismertetésének rendszerét. Az 1990-es évek elején hozott rendelkezés értelmében az egyéneknek jogukban áll kezdeményezni a munkájuk és egyéb módon szerzett szakmai ismereteik, képességeik elismertetését. A gyakorlati szabályozás bizonyos megkötéseket tartalmaz. Egyfelől csak azok kérhetik ezt, akik korábban már munkaviszonyban álltak (Bajomi, 2002).

Az oktatási, a mezőgazdasági, az ifjúsági és sportügyi minisztériumok által felügyelt területeken viszonylag hosszú, ötéves munkaviszony alapján kezdeményezhető az elismertetési folyamat megkezdése, más tárcák esetében általában jóval rövidebb a megkövetelt munkaviszony. Ugyanakkor az eljárás megkezdése idején nem kell

munkaviszonyban állnia a kérelmezőnek. Az említett három minisztérium már létrehozta azt a szervezeti rendszert, amely lehetővé teszi, hogy a kérelmezők egy, az adott tárca égisze alatt kibocsátott szakképesítés megszerzése érdekében felmentést kapjanak bizonyos képzési követelmények (vizsgák letétele, szakmai gyakorlatok) alól.

Ugyanakkor lényeges alapelv, hogy a szakképesítés, diploma alapjául szolgáló összes részlem teljesítése alól senki sem kaphat felmentést, legalább egyet ténylegesen is teljesítenie kell annak, aki új szakképzettséget kíván szerezni. A munka melletti képzés, folyamatos szakmai képzés terén, illetve az egyetemeken, főiskolákon nyújtott – esti és levelező – képzések esetében módszeresen alkalmazott megközelítés a munkában szerzett tudások, készségek elismertetése.

Franciaország élen jár a nem formális úton szerzett ismeretek és készségek elismertetése terén. E pozíciót elsősorban azzal vívta ki, hogy az 1992-ben elfogadott törvény és az ehhez kapcsolódó rendeletek lehetővé teszik, hogy az iskolapadból régebben kikerültek elismertessék korábbi munkáik során vagy akár attól függetlenül szerzett szaktudásaikat, készségeiket, majd ezek beszámításával a hagyományos módoknál könnyebben, bizonyos képzések, megmérettetések, vizsgák alól felmentést kapva szerezhessenek új szakképesítést. A szerzett szakmai tudások és készségek elismertetése – *valorisation des acquis professionnels* – VAP névvel illetett eljárás ma már mindenki számára elérhető. Fontos előzmény a „bilan de compétences”, vagyis a kompetencia bizonyítvány, amely 1985 óta használatos, amikor valaki új munkahelyet vagy foglalkozást keres. (Bajomi, 2002). A fiatalok szerte a világon kompetenciáik, tudásuk jelentős hányadát iskolán kívüli keretek között sajátítják el.

Világszerte megjelenő igény, hogy a nem formális módon megszerzett ismereteket ismerjék el az oktatási, szakképzési rendszerben. Ezt sürgeti az a tény is, hogy a munkaerőpiac egyre kevésbé a formalizált szakmai tudást, sokkal inkább bizonyos kulcskompetenciák meglétét igényli a munkavállalóktól. A **Delors-jelentés** alap gondolata: az ember élete folyamán a tanulás négy alapvető típusának, a tudás négy szimbolikus tartópillérének kell megszerveződnie: megtanulni tudni, megtanulni cselekedni, megtanulni együtt, másokkal élni, megtanulni élni (European Commission, 1993). Az oktatás, tanulás négy tartópillére arra hívja fel a figyelmet, hogy a korábban megszerzett ismeretek elavulnak, szükség van az állandó továbbképzésre. Csak a szakmai tudás ma már nem elegendő, egyre inkább a személyi kompetenciák kerülnek előtérbe. A munkaadók a jövőben nemcsak szakmai ismereteket várnak el a munkavállalóktól. Egyre nagyobb jelentősége van azoknak a képességeknek, amelyek lehetővé teszik a munkatársakkal való együttműködést, a csapatmunkát, az új információk egyénileg

történő feldolgozását, az önálló döntéshozatalt. A cél az lenne, hogy az iskolapadot elhagyó fiatal felnőttek minél jobban tudjanak alkalmazkodni az állandóan változó körülményekhez, és vegyék tudomásul, hogy a tanulási folyamat egy életen át tart. Az élet (és minden területének) permanens fejlődésével lépést kell tartani.

#### ***V.4. A kompetencia fogalom és értelmezése az új szakképzési tartalmak kialakításában***

A *kompetencia* fogalmát Noam **Chomsky** munkásságáig érdemes visszavezetni. Az egyik legnagyobb nyelvész professzor a kompetenciafogalmat elsősorban nyelvi kifejezőképességgel és a nyelvi teljesítménnyel kapcsolta össze. Chomsky (Chomsky, 1957, 2003, 2004) alapvetően szembeállította a nyelvi rendszer ismeretét (ezt nevezve kompetenciának) és felhasználását (performanciának nevezve). Álláspontja szerint a tudás mindig nagyobb, mint amit az egyén meg tud valósítani belőle, továbbá a tudás elvont leírása még nem mondja meg, hogy azt milyen mechanizmusokkal használják fel a teljesítményekben.

A nyelvi kompetencia és nyelvi performancia Chomsky-féle értelmezése a kiindulópontja Csapó Benő kompetencia értelmezésének: „a kompetencia esetében tehát pszichológiailag meghatározott rendszerről van szó, amikor a tanulás módjai, a fejlődés és a fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött sémákon alapulnak. A képességek, készségek sajátos rendszerbe szervezéséről van szó, amikor viszonylag kevés elemből az elemeknek nagyon változatos, nagyon sokféle kombinációja jöhet létre. A kompetencia fejlődése nagyrészt természetes módon, a környezettel való spontán interakció révén megy végbe” (Csapó, 2004:52). A természetes tanulás könnyed és hatékony, nehéz viszont mesterségesen tanítani, azaz a természetes fejlődést jelentősen meggyorsítani.

A kompetenciák tehát leginkább természetes interaktív módon elsajátítva alakulnak ki. Valamilyen szinten mindenki rendelkezik a fontosabb kompetenciákkal, vagyis ha egy egészséges pszichikumú egyén a környezetével megfelelő mennyiségű interakcióba lép, akkor ezeknek a kompetenciáknak kialakul valamilyen szintje. A kompetenciák fejlettségében azonban még mindig óriási különbségek lehetnek és itt az interakciók minőségétől, gyakoriságától, mennyiségétől függ az, hogy végül is az adott kompetencia mennyire válik szervezett, alkalmazható hatékony rendszerré (Csapó, 2002a). A rendszerként felfogott kompetencia alrendszerei az általános képességek, elemei pedig az ismeretek, (műveleti) készségek, érték (attitűdök) (Kálmán, 2005). Nagy József szerint a kompetencia „...meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság, az alkalmasság

döntések és kivitelezések által érvényesül, a döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer” (Nagy, 2002:13). Könyvében részletesen bemutatja a kompetencia területeit (kognitív, szociális, személyes és speciális), amelyek működése jelentős szerepet játszik a személyiség fejlődésében. Nagy József kompetencia fogalmának fő eleme a képesség fejlődéséhez kötődik, a viselkedés és gondolkodás sajátosságait hangsúlyozza (Nagy, 2002).

A rövid tudományos pályafutás után a kompetencia fogalmát is utolérte az, ami már sok más tudományos fogalommal is megtörtént, divattá vált. Így ma ezt a fogalmat is legalább két rétegben, két körben használják; az egyik az a fajta szaktudományos pszichológiai, kognitív pszichológiai értelmezés, amely következetesen végighaladt azon a gondolatmeneten, amit Chomsky javasolt. A tudományos közösség a pszichológiailag determinált pszichológiai elvek dominanciájával megszerveződő tudást tekinti kompetenciának. A másik oldalon látjuk a kifejezés parttalan alkalmazását. Ma már divat lett minden kognitív, sőt szinte bármilyen pszichológiai jelenséget kompetenciának nevezni. Tulajdonképpen nem baj, hogy a laikus használat felkapta ezt a fogalmat, valamint az sem, hogy egy kicsit más értelemben használja, mint a szakemberek, az azonban kívánatos lenne, ha a szakemberek kitartanának a következetes szóhasználat mellett és főképpen, ha a kifejezés kétféle használata nem mosódna egybe.

Ma főleg az oktatáspolitikára de főleg az ahhoz közelebb álló szférákra jellemző, hogy kompetenciának nevezve sok minden eladható a korszerűség látszatával. Ilyen irányba ment el az OECD égisze alatt indított a kulcskompetenciák definiálására és kiválasztására irányuló program. A program neve DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies)<sup>54</sup>, amely elindítását a kulcskompetenciák meghatározását és elemzését szolgáló közös, átfogó konceptuális viszonyítási keretrendszer iránt egyre inkább megjelenő igény tette indokolttá. Az első körben különböző tudományágak képviselői értelmezték saját tudományáguk szemszögéből a kompetencia fogalmat. Jól definiált világosan értelmezhető megoldások születtek (Csapó, 2002a). Olyan kompetenciákra összpontosítottak, amelyek mind egyéni, mind társadalmi szinten, a munkával töltött életben és azon kívül számítanak. A munkacsoport az egyéni kompetenciákra

---

<sup>54</sup> A munkát az OECD oktatási mutatókra vonatkozó programja keretében 1998-2002 között bonyolították le, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal vezetésével. A stratégiai javaslat a kulcskompetenciák meghatározásával és osztályozásával, valamint a rövid-, közép- és hosszú távú, koherens felmérési programban történő mérésük elméleti és konceptuális alapjaival foglalkozik.

összpontosított, nem kizárva, de vizsgálódáson kívül hagyva a kollektív kompetencia fogalmát.<sup>55</sup>

A **kulcskompetenciákra**<sup>56</sup> vonatkozó kutatások jelentősége abban áll, hogy a vizsgálati eredmények rávilágítanak arra, hogy milyen mértékben akadályozza a kulcskompetenciák hiányos szintje a magasabb arányú gazdasági növekedést, ami a technikai, szervezeti és a termékekkel kapcsolatos magas fokú innovációból ered. A kulcskompetenciák birtoklása javítja az egyén által birtokolt tudásnak a minőségét, hatékonyságát és konvertálhatóságát. Alkalmassá teszi az embereket feladatkörük ellenőrzésére, menedzselésére és a munkahelyi, illetve külső kooperáció megszervezésére, amelyet az állandóan változó munkahelyi környezet támaszt (European Communities, 2001).

A kulcskompetenciák halmazához tartoznak az úgynevezett alapképességek, amelyeket sokféle helyzetben lehet alkalmazni, mint a kommunikáció és konfliktuskezelés képessége, a kreatív és problémamegoldó gondolkodás képessége, a kooperatív munkára való képesség, döntésképeség, rugalmasság, terhelhetőség stb., valamint az önálló információszerzés és -feldolgozás képessége, amelynek segítségével az ember önállóan tágítja látókörét. Az oktatás és képzés során a kulcsképeségek felnőtt korban is fejleszthetőek, így az oktatási-képzési folyamat az általános és szakmai tudás elsajátításán túl segítheti a váltásokat, a változásokhoz való alkalmazkodást is (European Commission, 2002).

A DeSeCo definíciója szerint egy adott kompetencia azt a képességet jelöli, amelynek révén az igények teljesítése és egy adott feladat elvégzése sikeresen megvalósítható, és amely mind a kognitív, mind non-kognitív dimenziókból tevődik össze (Sz. Tóth, 2004). A kompetenciák az egyén által különböző helyzetekben vagy kontextusokban nyilvánulnak meg, azaz cselekvéstől függően léteznek. Kompetenciáinkat egész életünkön át gyarapítjuk és fejlesztjük különféle formális vagy informális tanulási környezetben, cselekvésen és kölcsönhatáson keresztül.

A kompetencia fogalomrendszerén túl szükséges meghatározni a kulcskompetenciákat is, amelyek az élet legkülönfélébb területein fontosak és hozzájárulnak a sikeres egyéni élet egészéhez, valamint a társadalom jó működéséhez. A kulcskompetenciák tehát azok a

---

<sup>55</sup> A készség és kompetencia kifejezések nem egymás szinonimái. A készségek alatt az egyén összetett motoros és/vagy kognitív cselekvések könnyed és változó feltételekhez alkalmazkodó képessége értendő, míg a kompetencia olyan összetett cselekvési rendszert jelöl, amely magában foglalja a kognitív készségeket, attitűdöket és egyéb nem kognitív összetevőket.

<sup>56</sup> A kulcsképeségek fogalmát Dieter Mertens munkapedagógus vezette be. Abból a tényből indult ki, hogy a szakmák és a munka világában végbemenő állandó és gyors változás következtében ma már senki sem remélheti, hogy az egyszer megszerzett szakmai képesítése egész életén át elegendő lesz.

kompetenciák, amelyekre minden embernek szüksége van egyéni és társadalmi életvezetése szempontjából. Nem megkérdőjelezve a szakterületekhez kötődő kompetenciák fontosságát, a kulcskompetenciákba csak azok a kompetenciák tartoznak bele, amelyek mindenki számára szükségesek és sokféle társadalmi területre vonatkoznak. A második körben az oktatásban érintett különböző intézmények és szervezetek bevonására került sor, az e körben végeredményként definiált három kulcskompetencia már alig megy túl a filozófiai általánosságokon. A DeSeCo által a kulcskompetenciákra vonatkozóan három kategóriát állapított meg (Szt.Tóth, 2004:215-244).

### 1. Önálló cselekvés

- az egyéni jogok, érdekek, feladatok érvényesítése, azok korlátainak és igényeinek felmérése,
- életervek és egyéni feladatok megfogalmazása és megvalósítása,
- a tágabb kontextusban/szerepben való tevékenység képessége.

### 2. Az eszközök interaktív alkalmazása

- a nyelv, jelképek és szöveg interaktív használatának képessége,
- a tudás és információ interaktív alkalmazásának képessége,
- a (modern) technológia interaktív alkalmazásának képessége.

### 3. Társadalmilag heterogén csoportokban való boldogulás

- másokkal való jó kapcsolatteremtő képesség,
- együttműködési képesség,
- konfliktusok kezelésének és feloldásának képessége.

Hasonló történt az Európai Unió egyik szakértői bizottságával is, amelyik az alapkészségek (basic skills) értelmezését kapta feladatul. A munkacsoport rövid idő alatt átértelmezte feladatát a kulcskompetenciák<sup>57</sup> keresésére, és 2003-ban konszenzus alakult ki a 8 legfontosabb kulcskompetencia meghatározásáról, amelyeknek fejlesztése az oktatás, képzés minden formájában és szintjén (beleértve a felnőttképzést is) a legkívánatosabb. Ezek a kompetenciák nem állíthatók kapcsolatba a munkaköri kompetenciák specifikus voltával. A munka világa arra tart igényt, hogy a teljesítményhez a tudomány határozza meg mindazt, ami kulcsfontossággal járul hozzá annak létrejöttéhez, azonban az EU-kutatások erre nem adnak választ. Olyan elemeket nevesítettek kulcskompetenciaként, mint a más teljesítmények elsajátításának alapjai, vagy olyan általános emberi, együttélési kompetenciákat, amelyek a társadalmi funkcionáláshoz szükségesek, de a munkahelyi teljesítménnyel csak közvetett

---

<sup>57</sup> Sok vita után az alapkészségek elnevezést kulcskompetenciákra változtatták.

kapcsolatban állnak. A magyar kompetencia fogalom fejlődésének együtt kell haladnia az európai uniós szakmai értelmezésekkel. Ugyanakkor a magyar oktatási rendszer még kevésbé kompetenciaközpontú, és ezért az oktatásban kevésbé jelennek meg a munkaerőpiaci igények. A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy az itthon is követett nyolctényezős kompetencia modell mit közvetít számunkra a különböző képzési formák tekintetében (Európai Bizottság, 2006).

**Anyanyelvi kommunikáció:** a kommunikáció megléte alapvető, hiánya komoly értékvesztéssel jár. A kommunikáció – amely az emberi érintkezés alapvető csatornája – minden további tevékenység alapja, előfeltétele a tanulási folyamatban való sikeres részvételnek. A kommunikáció minősége meghatározza a humán erőforrás fejlesztésének határait. A kommunikáció kialakulása gyermekkorban meghatározó, mert a korábbi életszakaszok szocializációs funkciózavarait a későbbi pedagógiai, andragógiai erőfeszítések kevésbé eredményesen tudják kompenzálni.

**Kommunikáció idegen nyelven:** az idegen nyelvi kommunikáció képessége rendkívül fontos jelentőséggel bír a globalizálódó világában, alapvető termelési értéként definiálható, feltétele a mobilitásnak. Az idegen nyelvi tudásnál rendkívül fontosak a már idézett Chomsky-féle nyelvi kompetencia és performancia összefüggések: az igazi nyelvi tudás, a nyelvi „teljesítmény”, azaz a nyelvhasználat alapvetően függ a nyelvi kompetenciától.

**Matematika és természettudományos technológiai készségek:** szükségesek ahhoz, hogy közlekedni tudjunk a társadalomban, eligazodjunk a tudományos-technikai fejlődés folyamatában.

**Informatika (ICT):** elengedhetetlen kompetencia, nincs alternatívája a számítógép és internet használatnak. Ma az informatikai tudás nem önálló professzió, mindennapjaink szerves része.

**Megtanulni tanulni:** az értelmezett tanulás elsajátítását helyezi fókuszba, ahol a meglévő kompetenciakészlet feltárását, és annak rugalmas, egyéni és szervezeti szükségletekből adódó adaptív, rugalmas fejlesztését kell elvégezni.

**Interperszonális és állampolgári kompetenciák:** teljes hiányterület a magyar oktatási, képzési rendszerben. Az állampolgári jogok aktív gyakorlása, az ügyek intézésének kultúrája, az érdekérvényesítés, a társadalmi lét mezőinek ismerete és használata legalább olyan fontosságú, mint a szakmai műveletek gyakorlása.

Vállalkozói kompetenciák: fejlesztésük kiemelkedő fontosságú, amikor a gazdasági szereplők 64%-a egyéni vállalkozó, 32%-a mikro vállalkozás. Magának a vállalkozói szemléletnek a kialakítása teljesítménynövelő hatású alkalmazottként is.

Kulturális tudatosság: olyan kompetenciák fejlesztését feltételezi, amelyek hozzájárulnak a csoportban való együttműködés hatékonyságához, és elkötelezettséget jelent a nemzeti és egyetemes kultúra értékei iránt.

Ha megvizsgáljuk az előző álláspontokat, akkor elég egyértelművé válik, hogy nem lehet a kompetencia-fogalomra kizárólagosan önálló értelmezést kialakítani sem pedagógiai, sem pszichológiai, sem foglalkoztatáspolitikai aspektusból.

A magyar oktatás és képzés többszörös kihívás előtt áll. Szembe kell néznie az iskoláskorúak és a felnőttek **kulcskompetencia-hiányosságaival**, ki kell fejlesztenie az oktatás – képzés minden formájában a korszerű kompetencia alapú képzést, és részt kell vennie a további európai szintű oktatás és képzésfejlesztési egyeztető munkában.

A kompetencia fogalma kétféle **szemlélet** alapján definiálható. Az egyik a forrás, az eredet, azaz a cselekvő személy sajátosságaként, tulajdonságaként határozza meg, a másik szemlélet a cselekvés eredménye, produktuma, a személy megnyilvánulása, teljesítménye felől. A hazai pedagógiai szakirodalomban, valamint az egyes jogszabályokban (pl. felnőttképzési törvény, közoktatási törvény) található értelmezések, fogalomhasználat inkább a cselekvés eredete, azaz a tudások és személyi tulajdonságok alapján való, a szakképzés közelmúltjának fejlesztései (világbanki program) inkább a cselekvés eredményei, azaz a tevékenységek és az elvégzendő feladatok oldaláról közelítő definíciót használja. Több fogalomrendszer törekszik a kétféle értelmezés valamiféle „egymásba kötegelésével” (pl. a NAT kulcskompetenciák megnevezése)<sup>58</sup>, vagy nyelvi megfogalmazás révén megjeleníteni a személy cselekvéseiben szervesen összekötődő mindkét vetületet.

Törvényszövegben definícióként a felnőttképzési törvény megfogalmazásában a kompetencia: *„a személy ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére”*<sup>59</sup>. A jelenleg folyó szakképzési reform új szakmai tartalmainak kialakítása során feltétlenül szükséges volt a kompetencia fogalmának egy olyan kettős értelmezését alkalmazni, amely kezdettől fogva koherens a jelenleg folyó más

---

<sup>58</sup> A Nemzeti Alaptanterv kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat. Nemzeti Alaptanterv, 2003.

<sup>59</sup> 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről.

fejlesztésekkel, és illeszkedik valamennyi oktatási terület (közoktatás, szakképzés, felnőttképzés, felsőoktatás, nem formális tanulás), valamint a munka világa, a foglalkoztatás, gazdaság, és a kultúra területein szokásos fogalomhasználathoz.

A központi program első szakaszában követett, a DACUM módszer bővítése, fejlesztése révén kialakult új módszer a tevékenységek, feladatok részletezése által adott egyik értelmezés mellett a kompetenciákat a „*személy ismeretei, készségei, képességei, magatartási, viselkedési jegyei*” szerinti értelmezésében tehát a kompetenciák „személyes tulajdonságok” vetületében is közvetlenül, konkrétan jeleníti meg. A projekt során a tulajdonságkompetenciákat a foglalkozási kompetenciák Európában általánosan elfogadott rendszere szerint tagolták (szakmai, módszer, társas és személyi kompetenciák). A munka világában a dolgozóval szemben támasztott követelmények már konkrét feladatok megoldására való alkalmasságként jelennek meg, ezért feltétlenül szükséges volt a munkakör elemzésekből, és a munkaszakértők által megadott tudásokból, személyes tulajdonságokból kiindulni. A szakképesítések ilyen kettős tartalmú meghatározása révén már a munkahelykereséskor, a munkavállaláskor is pontosabban megítélhető egy munkakör és az ellátására jelentkező dolgozó megfelelése. Az egyén tudásai, személyes tulajdonságai, valamint ezeknek a szakma követelményei és a foglalkozás feladatai közötti közvetlen összefüggések nem csupán a szakmát, foglalkozást ismerők, hanem a „laikusok” számára is érthetőek lesznek, az életpálya tervezése is könnyebbé válik. A *kompetenciaprofilok* kettős vetületű rögzítése megteremtheti az oktatási, képzési folyamatok egységes volta miatt szükséges egyik illesztő-felületet a közoktatási és a szakképzési folyamatok között. Konkrétabban válik megfogalmazhatóvá, hogy mely közoktatási és nevelési folyamatok, illetve milyen eredmények hasznosulhatnak jól a szakképzés során (Nemzeti Szakképzési Intézet, 2005).

Amellett, hogy a „Lifelong Learning” sem csupán a szakképzésben való egész életen át tartó részvételt, hanem az általános művelődést, új eszköztudások megszerzését, új motivációk kialakulását, az egyéni innovációk, a kreativitás kibontakozását és munkatevékenységgé való fejlődését is jelenti (Hasan, 1996), a tulajdonságkompetenciák minősége az egyéni boldogulás és a személyes életminőség jelentős tényezői is. Így a szakképzésben való részvétel ezekkel a személyes aktivitásokkal, illetve teljesítményekkel együtt teszi lehetővé az alkalmazkodást, a szakma, szakterület váltását, az életpálya alakítását. A kompetenciák explicit módon jelennek meg a humán erőforrás fejlesztés gyakorlatában.

Joggal vehető fel, hogy minden tudás hasznos, tehát hasznosítható is. A teljesítményképes tudás korábbi fogalma azonban a piacgazdaság körülményei között új

tartalmat kapott. A mai munkaerőpiacon a munkavállalóknak egyértelmű választ kell adnia arra, hogy mit tud, milyen szinten. És ez nem biztos, hogy azonos azzal, amit korábban tanult. A felnőttek képzésében, különösen a szakmai képzés területén olyan módszereket szükséges alkalmazni, amelyek a lehető legszélesebben biztosítják a felnőttek tanulásának kibontakozását, illetve továbbfejlődését. A munkaerőpiacon való jobb megfelelés kulcspontjai természetesen ugyanúgy a tudás halmazaiban keresendők. A piaccgazdaságban viszont megkülönböztetett jelentőségű az ismeretek alkalmazása, az önálló tevékenység követelménye. Amennyiben a munkavállaló nem éri el az aktív és önálló tevékenység szintjét, tartós foglalkoztatása még keresett szakma esetén sem garantálható. Bakacsi és társai szerint (Bakacsi et al. 1999:111) *„az alapvető személyes tulajdonságokat nevezzük kompetenciáknak, amelyek eredményeként adott munkakörben egy munkatárs magatartás alapján értékelhető, előre meghatározott kritériumok szerint jó/kiváló teljesítményt nyújt”*. Ez a meghatározás két tényezőre helyez hangsúlyt: az adott munkakörre és a munkatárs magatartására, azaz ebben az értelemben a kompetencia olyan személyes jellemzők összessége, amelyek meghatározzák egy munkahelyi szituációban egy munkatárs teljesítményét. **Munkaköri kompetenciáknak** nevezzük azt a tudást – az ismeretek, a készségek és beállítódások olyan együttesét –, amely egy adott munka végzéséhez, vagy munkakör betöltéséhez szükséges. A kompetencia a tudás komplex funkcionálását feltételezi, a szakképesítés eredményoldalát hangsúlyozza, azt a konkrét tudást, amely egy munkakör betöltéséhez szükséges.

A **kompetencia-elvű képzés** célja az ismeretek, készsége és beállítódások együtteseinek (kompetenciáknak) olyan szintű megszerzése, amellyel az adott tevékenység (munkakör) azonnal, további begyakorlási idő nélkül, a megadott követelményeket kielégítve ellátható, illetve betölthető. Ezért a kompetencia-alapú képzés megtervezésének két kritériuma van. Egyrészt a tudás-elemet közvetlenül az elvégzendő munkafeladatból kiindulva, annak célirányos elemzése alapján határozzák meg, másrészt a képzést – annak folyamatát és tananyagát – rendszerelvűen, modulokból tervezik, illetve építik fel. A kompetencia-alapú képzéseket elsősorban a munkaerő-piaci, illetve az iskolarendszeren kívüli képzések területén alkalmazzák.

A kompetenciát különböző módokon lehet megszerezni, némelyiket sikerül egyedül elsajátítani, másoknál szükség van a megtanulására. Sok képzési program a „tudásra” helyezi a hangsúlyt. Abban a reményben adják elő a tartalmakat, hogy a résztvevő így megszerezte a szükséges tudást ahhoz, amire a gyakorlatban a megváltozott tevékenységéhez szüksége van. Tudást kínálnak és képességeket várnak el. A legtöbb esetben az átadott tudással az ember nem jut sokra, sok esetben nem elegendő ahhoz, hogy

kompetens cselekvést el lehessen érni. Itt újra felmerül a didaktika kérdése, hiszen ha az oktatás célja a kompetens cselekvés elérése, akkor ennek didaktikai és módszertani megformálására nézve következményei vannak és felmerül a kérdés, hogy milyen didaktikai-módszertani megfontolásokkal és lépésekkel lehet ezt a típusú képzést elősegíteni. A kompetencia alapú képzés a tanulótól nagyfokú aktivitást, magas megértési szintet, erős kapacitást vár el, míg a pedagógusoktól intenzív együttműködési és innovációs tevékenységet, teljes szakítást az individualizmussal és a rutinnal. A hangsúly a tanulók aktivitásán, a kollektív, kooperatív tanuláson van (Kraiciné, 2004).

A kompetencia-orientált képzés megtervezésekor két fő lépést kell szem előtt tartani. Egyrészt a lehetséges tanulási tartalmak bő tárházát korlátozni kell arra, mi lényeges, megvalósítható és szükséges. Másrészt ezeket a tartalmakat úgy kell a tanfolyamba beépíteni, hogy azok a lehető legnagyobb biztonsággal bekerüljenek a tanuló repertoárjába. A tananyag kiválasztásánál és meghatározásánál nem anyagrészeket és tudástartalmakat sorolunk fel, hanem azt a cselekvést írjuk le, amelyre a sikeres tanulónak képesnek kell lennie. Vagyis a célokat a megfigyelhető cselekvések listájára kell bontani. A kompetenciaorientált képzés sok cselekvést igénylő kipróbálást foglal magában. Az oktatónak széles repertoárral kell rendelkeznie. Azonban kizárólagosan csak gyakorlással szintén nem lehet a lehető legjobb alakítást elérni. Az oktatónak oktatnia kell elméletet és reflektálást is. A magyarázat és a megértés nélkülözhetetlen marad (Magyar, 2002). Amikor az előzőekben arra utaltunk, hogy a tudás az ismeretek megléte mellett feltételezi a képességek, készségek, kompetenciák meglétét is, ez azt is jelenti, hogy a tudás megszerzése elképzelhetetlen gyakorlás nélkül.

A kompetencia-orientált cselekvéshez feltétlenül szükséges, hogy a tanulók képesek tartsák önmagukat arra, hogy az új magatartást éles helyzetben alkalmazni tudják. Az önmeggyőződés szokatlan kifejezésével a tanulónak azt a beállítódását jelöljük, amely erőt ad neki ahhoz, hogy a mindennapi gyakorlat hideg vizébe ugorjon, próbaterepet kell biztosítani, erősíteni kell, sikert kell számára biztosítani (Magyar, 2002). Fontos hangsúlyozni, hogy a kompetencia-fejlesztés nem kizárólag az iskolai oktatáshoz és tanuláshoz kötődik, kompetenciáink nagy része informális tanulási környezetben, interakciókon keresztül fejlődik. A kompetenciák fejlesztéséhez nagyban hozzájárul a család, a munkahely, a tömegkommunikációs eszközrendszer, egyházi és kulturális szerveződések stb. és bár a kompetenciák megszerzése és fejlesztése elsősorban személyes erőfeszítés kérdése, erősen befolyásolja azt a kedvező anyagi, tárgyi, intézményi és társadalmi környezet.

A kulcskompetenciák feltételezhetően bizonyos mértékig tanulhatóak és taníthatóak, szükség van a tanulható és tanítható elemek meghatározására. Az, hogy mit képes meg tanulni az egyén, hogy mi tanítható meg neki egy adott pillanatban, fejlődési szakaszától, szintjétől függ, ez pedig korábbi tevékenységeinek élettörténetétől. Adott pillanatban könnyen megtanulja azt, aminek a komplexitása megfelel fejlettségi szintjének (Kálmán, 2005). Az iskola egyértelműen fontos intézmény a tanulási és tanítási lehetőségek szempontjából, és fontos intézmény is marad. A kulcskompetenciák erősítése azonban egyéb intézmények feladata is. A kulcskompetenciák fejlesztése szempontjából fontos társadalmi intézmények szerepét és a leghatékonyabb pedagógiai stratégiákat és módszereket vizsgálat tárgyává kell tenni az egész életen át tartó tanulás perspektívájából.

## VI. Az iskolarendszerű szakképzésnek és reformjának jellemzői a képzést végző intézmények aspektusából

Az 1993. évi közoktatási és szakképzési törvények hatályba lépése óta többször történt iskolaszervezeti változás (ezeket jeleztük és elemeztük a dolgozat 3. fejezetében). Ezek a változások az iskolai rendszerű szakképzés hatékonyságát jelentős mértékben csökkentették. Az oktatási rendszer instabilitása, a közismereti képzés túlsúlyának növekedése, a nem hatékony finanszírozás következtében egy **elaprózott**, sok esetben alacsony tanulólétszámmal működő szakképzési rendszer jött létre (v.ö. Jakab, 2004). Ez gátja az egységes, jó színvonalú, a munkaerő-piaci igényekhez rugalmasan alkalmazkodó, hatékony finanszírozású szakképzés megteremtésének és fenntartásának.

A problémát tovább súlyosbítja, hogy a szakképző iskolák rendszere mellett párhuzamosan működik a felnőttképzési intézményhálózat közel ötezer – ezen belül 2006-ban kb. 1212 akkreditált – intézménnyel. Így a szakképző iskolák és felnőttképzési szervezetek egymás konkurenciájaként működnek annál is inkább, mivel 2003-tól bevezetésre került a felnőttképzési normatíva. A „kettős” intézményrendszer működtetése és a párhuzamos finanszírozás miatt a szakképzésre fordított támogatások nem hasznosulnak megfelelően. Ezen a helyzeten javíthat a szakképzés két oldalának – iskolai rendszerű és iskolarendszeren kívüli – egy minisztérium irányítása<sup>60</sup> alá helyezése, valamint az európai strukturális alapok felhasználása. Az **NFT HEFOP** keretében olyan infrastrukturális beruházásra is sor kerül, amely megváltoztatja a szakképzés jelenlegi szétaprózott, nehezen finanszírozható és működtethető rendszerét. A TISZK-ek kialakításával létrejön az ifjúsági szakképzés, felnőttképzés, továbbképzés legkorszerűbb igényeit is kielégítő, hatékonyan és gazdaságosan működő, többcélú és funkciójú, a munkaerő-piaci változásokat követni tudó intézményhálózat, amely tényleges együttműködésre és tervezésre készíti a feladat végrehajtásában közreműködő partnereket.

Stratégiai fordulatot hozott a hazai szakképzésben a 2005 évben elfogadott **szakképzés fejlesztési stratégia** is, amely az Európai Unió Lisszabonban deklarált céljainak megvalósítását szolgálja és 2013-ig fogalmaz meg fejlesztési elveket, úgymint az egész életen át tartó tanulás politikájának megvalósítása, transzparencia, az oktatási rendszer egységes szemléletű fejlesztése, minőségfejlesztés. A kormányprogram megvalósítása

---

<sup>60</sup> 2006 májusától a szakképzés a Szociális és Munkaügyi Minisztérium ágazati irányítása alá tartozik.

megkezdődött<sup>61</sup>, sor került az oktatást érintő egyes törvények módosítására. A 2006. évben politikai célú kormányprogram-elemek jelentek meg a szakképzés továbbfejlesztéséről. Ennek egyfelől célja a 2003. évi törvény előírásainak végrehajtása, az ott megszabott keretek kiteljesítése, másfelől összhang teremtése az új felsőoktatási törvénnyel, a felsőfokú szakképzésre vonatkozó szabályaival. Éppen ezért a szakképzéssel kapcsolatos törvényt 2005. decemberében módosította az Országgyűlés. Két **jogszabály** keretében valósult meg a módosítás, egyrészt a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény, másfelől az oktatást érintő egyes törvények módosításáról szóló törvény (2005. évi CXLVII. törvény). A módosítások lényeges elemei:

1. A TISZK-ek szabályozása, amely segítheti a szakmai képzésben résztvevő tanulók gyakorlati képzési feltételeinek fejlesztését, és a TISZK keretében működő központi képzőhely pályázat útján beruházási célú támogatásban is részesülhet a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprészből.
2. A felsőoktatási törvény a felsőfokú szakképzésről hozott új szabályokat: szabályozta a jogosítványait a szakképesítésért felelős intézménynek és új elemként a gazdasági kamarák befolyását és hatását is megnövelte. Így a felsőoktatási intézmény keretében a felsőfokú szakképzés elméleti és gyakorlati képzését az intézmény képzési programjának részeként, szakképzési programként kell megszervezni. Ez az együttműködés további lépést jelenthet a kompetenciafejlesztés irányába, amely szerint a felsőoktatási intézmény szélesebb műveltségi területen tud működni, és a gazdasági kamarák pedig a piaci hatást fogják intenzívebben érvényesíteni e képzési rendszerekben.
3. A moduláris jellegű szakképzés törvényi feltételei: a törvény módosított normaszövegében új szerkezeti és tartalmi elemek jelennek meg. A modulterkép, amely az egyes szakképesítések szakmai modulját, moduljait, és azok egymáshoz való kapcsolódását tartalmazza. Országos modulterképek alakultak ki. Ez a pont nevesíti is a bemeneti kompetenciát, amely a szakképzés megkezdéséhez szükséges elméleti és gyakorlati tudáselemeket határozza meg, a rész-szakképesítést és a modulzáró-vizsgát, amelyet például a szakképzésért felelős intézmény szervez, és a köztes vizsga helyébe lép. Ezek feltételei lehetnek a szakmai vizsgára bocsátásnak is.
4. A szakmai tanácsadó testület létrehozása keretében a szakmai érdekegyeztetés rendszerének fejlesztését tűzték ki célul. Ennek fő funkciója a munkaerő-piaci

---

<sup>61</sup> A szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásáról a 1057/2005. (V. 31.) kormányhatározat intézkedik.

igények közvetítéseként jelenik meg, az államigazgatás minden szintjén, ahol a gazdasági kamarák, a munkaadói, munkavállalói érdekképviseleti szervezetek, a gyakorlati képzésben együttműködő gazdálkodó szervezetek részvételét kell biztosítani a döntések előkészítésében és végrehajtásában. Az előírások alapján minden szakképző iskolában szakmai tanácsadó testületet kell létrehozni, amennyiben a nappali rendszerű oktatásban az összes tanuló száma három tanítási év átlagában meghaladja az 500 főt.

5. A tanuló előszerződés intézményével fokozni kívánják a gyakorlati képzés és a munkaerőpiac szorosabb kapcsolatát. A tanuló előszerződést a gyakorlati képzés feltételeivel rendelkező gazdálkodó szervezet köti meg azzal a tanulóval, aki az iskolai tanműhelyben, gyakorlati képzésben vesz részt. A két fél (a gazdálkodó szervezet és a tanuló) arra vállal kötelezettséget, hogy a gyakorlati képzés céljából majd a későbbi időszakban tanulószerveződést kötnek. Ez tehát megelőzi az adott munkahely, az adott gazdálkodó szervezet későbbi gyakorlati helynyújtó szándékát.

Számos további eleme is megjelenik a jogszabályi változásoknak. Ilyenek például: a **hiány-szakképesítések** választásának ösztönzése, amely kiegészítő pénzbeli juttatást helyez kilátásba 2007. szeptember 1. után; a **pályakövetési** feladatok és a nívódíj létrehozása: a pályakövetési rendszert 2008. december 31-i határidővel kapták feladatul a szakképző iskolák, amelyet későbbi jogszabályban kell majd pontosítani. A nívódíj alapítása pedig olyan szakképzést folytató intézmények számára nyílik meg, ahol a végzett diákok elhelyezkedése kiemelkedően magas. Erről szintén oktatási és kulturális miniszteri rendelet kiadása várható; a fejlesztési támogatás fogadásának szabályait is módosítják: itt a szélsőségek csökkentése a feladat, amelyben meg kell határozni az átvehető, maximális, egy tanulóra jutó összeget. Mindezek a rendelkezések jól mutatják egyfelől a kompetenciaközpontúság fokozottabb érvényesítését, másfelől a gazdaság és a gyakorlati élet követelményeinek még intenzívebb jelenlétét mind a képzési programok kidolgozása, mind a képzés megvalósítása, illetve a későbbi elhelyezkedés és munkába állás támogatása során.

A szakképzés jelenlegi átalakítása **alapjaiban** változtatja meg a szakképzés eddigi rendszerét. Olyan úton indult el, amely még járatlan, ugyanakkor az elkövetkező 10-15 évre meghatározza szakképzés struktúráját és tartalmát. A fejlesztés legfontosabb kérdése, hogyan lehet az oktatás és gazdaság minden szektorát érintő, átalakító szakképzési változásokat az iskolák számára értelmezhetővé és kezelhetővé tenni, hogyan lehet az intézmények napi gyakorlatába a folyamatok nélkülözhetetlen elemeit átültetni, adaptálni. Milyen mértékben képesek a pedagógusok/oktatók megfelelni az új szakképzési rendszer

kihívásainak. Mártonfi György szakképző intézmények vezetőinek körében végzett kutatásában arra a kérdésre, hogy kik határozzák meg az oktatás tartalmát, az alábbi eredmény született. Az igazgatók az elmúlt 5 évre visszatekintve első helyen az iskolavezetést, majd a tantestületet és a munkaközösségeket jelölték meg az oktatás tartalmára legnagyobb befolyást gyakorló 16 felsorolt aktor között. A munkaerő-piaci elvárások a negyedik a munkaadók elvárásai<sup>62</sup> a tizenegyedik helyen szerepelnek (v.ö. Mártonfi, 2005).

A kérdés tehát úgy merül fel, hogy a mai magyar pedagógiai gyakorlat mennyire alkalmas a megújult tartalom közvetítésére. Nagy hangsúlyt kell helyezni hosszú távon a **pedagógusképzésre**, ezen áll vagy bukik az új szakképzési tartalmak gyakorlati adaptációja. A tanulók számára nemcsak az rendkívül fontos, hogyan és hol folytathatják tanulmányaikat, hanem az is, hogy kitől tanulnak. A tanulás folyamatában különleges szerepet tölt be a tanár. Ő az, aki képes felébreszteni a tudás iránti érdeklődést, segítséget nyújtani a szellemi értékek megválasztásában. Az OECD által elemzett kutatások fontosabb megállapításai szerint az iskolázás, különösen a kötelező oktatás utáni fajlagos ráfordítások emelése, az osztálylétszám és az egy pedagógusra jutó tanulók számának csökkentése hozzájárul a tanulási eredmények javulásához, de nem olyan mértékben, ahogyan feltételezhető vagy sokan hiszik. Az eredmények sokkal inkább múlnak a pedagógusok minőségén, az oktatás gyakorlatán, az iskola szervezésén és a szülők támogatásán (Polónyi – Tímár, 2001:14). Nem halogatható tovább, hogy a pedagógusok birtokába jussanak azoknak az ismereteknek, amelyekre egy pedagógusnak/andragógusnak szüksége lehet.

Az új szakképzési szerkezet eredményes bevezetésének érdekében újfajta pedagógiai szemlélet meghonosítására van szükség. Ennek az új szemléletnek a középpontjában a tanuló áll, aki részt vesz a saját tanulási programjának a megalkotásában és megvalósításában, és ehhez nyújt segítséget, tanácsadást a pedagógus. Nem szabályozója, nem vezérlője, hanem katalizátora az önálló tanulói tevékenységnek. Ugyanakkor a 23. táblázat azt tárja elénk, hogy 376 pedagógus közül 144 dominánsan, 131 jellemzően a frontális osztálymunkát alkalmazza, mint pedagógiai módszert. Azt nem tudjuk, hogy azért, mert ezt tartja a legalkalmasabbnak a tananyag elsajátítására, vagy azért, mert ezt a módszert ismeri.

---

<sup>62</sup> A munkaadói elvárás a rövidebb távú, munkakör specifikus elvárásokra utal.

23. táblázat: Különböző tanításszervezési formák alkalmazása a középiskolában, 1999.

Az alkalmazott szervezési módok/munkaformák	Hány %-ban alkalmazzák a különböző módszereket					
	1-20%	21-40%	41-60%	61-80%	81-100%	Összesen
Frontális munka	14	39	48	131	144	376
Csoportmunka	136	122	51	28	2	339
Páros munka	191	81	40	10	5	327
Tanulópárban folyó tanulás	212	41	26	11	3	293
Részben egyénre szabott munka	145	93	39	22	5	304
Teljesen egyénre szabott munka	185	68	28	24	7	312
Rétegmunka	229	37	23	7	5	301

Forrás: M. Nádasi, 1999.

### VI.1. A kutatás lefolytatása

A HEFOP keretein belül két éve kezdődött el a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakítása a Nemzeti Szakképzési Intézetben. A HEFOP 3.2.1. célja kompetencia alapú, a munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelő, modulárisan felépített szakmaszerkezet kialakítása, a kapcsolódó dokumentumok elkészítése, a moduláris képzés bevezetéséhez kapcsolódó továbbképzések kidolgozása és lebonyolítása.

**Kutatásunk célja** az, hogy általános képet kapjunk a szakközépiskolákban szakképzési évfolyamon folyó munkáról, az érettségi utáni szakképzésben résztvevő fiatalok képzéséről, valamint a szakközépiskolai intézményvezetők szakképzésben zajló változásokkal kapcsolatos véleményeiről, tájékozottságuk mértékéről, az elindult és várható változásokhoz való viszonyukról.

**Hipotéziseink** a tanulmányozott szakirodalmak és saját tapasztalataink alapján:

1. A magyar pedagógus társadalom hallott róla, és foglalkozik a szakképzés új struktúrájával és tartalmával, de nem kellően tájékozott, fogalmi keretei pontatlanok.
2. Az új elvárások tekintetében
  - az új információk, elvárások nem állnak össze koherens rendszerben egyfajta kompetenciaalapú pedagógiai gondolkodásmóddá az intézményvezetők fejében,
  - az intézményvezetők nem tájékozódnak kellő mértékben, nem keresik a tudatos tájékozódás formáit, lehetőségét,
  - az intézményvezetők többségében elutasítják a változás lényegi elemeit.

3. A szakközépiskolák zárt rendszerként működnek, figyelmen kívül hagyják a munkaerőpiac igényeit, nem végeznek pályakövetést, és nem tartanak intenzív kapcsolatot a gazdaság szereplőivel.
4. A csökkenő tanulói létszám ellenére a szakképző iskolák képzési kínálatuk meghatározásánál elsősorban az intézmény személyi erőforrásait veszik figyelembe.
5. Az intézmények finanszírozási forrásai jellemzően az állami normatíva, és a fenntartói hozzájárulás.

A **kutatás módszere** primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdezés. A kérdőív az iskolarendszerű szakképzést folytató, szakképző intézmények számára készült és a szakképző évfolyamokon folyó szakközépiskolai feladat ellátásra vonatkozott, azaz a 13. és 14. évfolyamon folyó szakmai munkát vizsgáltuk. A kérdezés önkitöltős módszerrel történt. A kérdések érthetőségét próbakérdezés során teszteltük, ennek eredményeképpen pontosítottuk a kérdőív kérdéseit. A standard interjú két nagy egységből épült fel, a kérdőív elején a szakközépiskolában folyó munka jellemzőit mértük fel, a második részben a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakításával kapcsolatos információkra, véleményekre kérdeztünk át. A kérdőív 39 kérdése egyaránt tartalmazott zárt és nyitott kérdéseket. (A kutatás kérdőívét és a kísérőlevelet a 7. számú melléklet tartalmazza.) A kérdőív kérdései elsősorban számszerűsíthető adatokra vonatkoztak, de alkalmaztunk attitűdre irányuló kérdéseket is.

Az **alapsokaságot** (populációt) a közoktatási intézménytörzs<sup>63</sup> szakközépiskolai feladatellátását végző intézmények alkották. A Közoktatási Információs Rendszer (KIR) tartalmazza a Magyar Köztársaság területén működő, OM azonosítóval rendelkező közoktatási feladatok ellátásában közreműködő intézmények és fenntartóik adatait. Az adatgyűjtés teljes mintavételen alapult. A kérdőívet mind a 845 szakközépiskolához eljuttattuk.

A **kutatás lefolytatására** 2006 szeptemberében került sor. A kérdőíveket postán és elektronikus formában küldtük ki valamennyi szakközépiskola részére. A 845 iskolából 301 kérdőív (35,62%) érkezett vissza. 17 kérdőívet olyan mértékben töltöttek ki hiányosan, amely nem tette lehetővé a feldolgozást. 29 iskola jelezte, hogy vagy még nem, vagy már nem folytatnak szakképző évfolyamon képzést. Az értékelhető, feldolgozható kérdőívek száma 255, ez a teljes minta 30,17%-a, amely lehetővé teszi, hogy a kapott kutatási adatokkal jellemezzük a magyarországi szakközépiskolák szakképzési

---

<sup>63</sup> Hivatalos közoktatási intézménytörzs <http://www.kir.hu/intezmeny/okeres.asp>; 2006. 06. 01.

évfolyamain folyó munkát, az iskolavezetők vélekedését, felkészültségük mértékét az új szakképzési szerkezet bevezetésére. A kapcsolat felvételekor több iskola jelezte, hogy nem kíván a kutatásban részt venni, legtöbbször az iskolakezdéssel kapcsolatos sok feladat ellátására való hivatkozással. A legnagyobb válaszadói hajlandóság a települési önkormányzatok által fenntartott iskolákban volt. Az egyházi szakközépiskolák közül mindössze kettő vett részt a kutatásban, és a civil szervezetek által fenntartott intézmények sem voltak igazán együttműködőek. A feldolgozott 255 kérdőívet kitöltő iskolák közül 181 tiszta profilú, csak szakmai képzést folytató szakközépiskola, 69 vegyes profilú – a szakközépiskolai feladatellátáson túl/mellett gimnáziumi, általános iskola oktatást is végez. 5 intézmény esetében nem lehetett egyértelműen megállapítani a képzési profilt. A kérdőíveket az iskolaigazgatóknak küldtük ki, a kitöltésben jellemzően az iskolaigazgatók, iskolaigazgató-helyettesek és munkaközösség vezetők vettek részt bevonva abba a pedagógusokat is, így nem lehet egyértelmű adatokat közölni a kitöltők nemére, életkorára és szakképzésben töltött gyakorlatára vonatkozóan. 198 esetben jelöltek meg egy főt, mint válaszadót, ebből 115 férfi és 83 nő. Életkorukat tekintve 13-an 35 év alattiak, 41-en 35 és 45 év közöttiek, 86-as 46 és 55 év közöttiek, 58-an 55 év felettiak. Az adatgyűjtés során különösen figyeltünk a társadalomtudományi kutatások etikai normáinak megtartására. Az adatok kódolás utáni feldolgozását SPSS<sup>64</sup> számítógépes statisztikai módszerrel, gyakorisági megoszlások és kereszttábla-elemzésekkel végeztük el.

## ***VI.2. Az iskolarendszerű szakképzés jellemzői a vizsgált minta alapján***

A kutatás eredményei között elsőként említendő, hogy a szakképzés **definiálását** nehezíti az az anomália, miszerint a szakképzés melyik oktatási alrendszer része. Az iskolák vezetői közül 137-en egyértelműen a közoktatás részének tartják a szakképzést, 103-an részben, 10-en nem, 1 pedig nem tudta eldönteni.

A szakképzés abban a sajátos helyzetben van, hogy **nem integrálódik** szervesen sem a közoktatásba, sem a felsőoktatásba, sem a felnőttképzésbe (Magyar Köztársaság Kormánya, 2005a). Annyiban amennyiben a közoktatási keretek között folyik a szakmai alapozás valamint, hogy az első szakképesítés megszerzése a közoktatás keretei között 23 éves korig iskolai rendszerű képzésben ingyenes, a közoktatás része. Szakmai képzés azonban csak a tankötelezettség után folytatható, és a fiatalok és felnőttek

---

<sup>64</sup> Statistical Package for the Social Sciences = Statisztikai programcsomag a szociológiai tudományok számára.

szakképzettségeik döntő többségét a felnőttképzés keretei között szerzik meg. A felsőoktatás funkciója is átalakult, felsőfokú szakképzést csak főiskola, egyetem indíthat és az alap szakokon is sokkal inkább szakképzés, semmint akadémiai képzés folyik.

*A szakképzést azonban nem értelmezhetjük és vizsgálhatjuk önmagában, csakis az egész életen át tartó tanulás folyamatában. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a szakképzést megelőzi közoktatás hosszú évek óta kialakult rendszere, torkolata pedig a foglalkoztatáspolitikai többágú deltája.*

Alapvetően két jellemző szempont szerint vizsgálom az iskolák közötti hasonlóságokat és különbségeket, egyrészt az **intézmény fenntartója**, másrészt aszerint, hogy az ország mely **régiójában** található az oktatási intézmény.

24. táblázat: A kutatásba bevont szakközépiskolák megyék és régiók szerinti megoszlása

Főváros/Megyék/ Régiók	Szakközép- iskolák száma összesen (db)	Kérdőívet kitöltő szakközép- iskolák száma (db)	Kérdőívet kitöltő szakközép- iskolák megoszlása %-ban	Kérdőívet kitöltő szakközépiskolák megoszlása az összes szakközépiskolához viszonyítva %-ban
Budapest	203	54	21,18	26,60
Pest	56	19	7,45	35,18
<i>Közép-Magyarország összesen:</i>	<i>259</i>	<i>73</i>	<i>28,63</i>	<i>28,18</i>
Fejér	35	10	3,92	27,57
Komárom-Esztergom	25	6	2,35	24,00
Veszprém	32	12	4,71	37,5
<i>Közép-Dunántúl összesen:</i>	<i>92</i>	<i>28</i>	<i>10,98</i>	<i>30,43</i>
Győr-Moson-Sopron	36	11	4,31	30,55
Vas	20	9	3,53	45,00
Zala	33	5	1,96	15,15
<i>Nyugat-Dunántúl összesen:</i>	<i>89</i>	<i>25</i>	<i>9,80</i>	<i>28,08</i>
Baranya	29	7	2,74	24,13
Somogy	28	8	3,14	28,57
Tolna	17	5	1,96	29,41
<i>Dél-Dunántúl összesen:</i>	<i>74</i>	<i>20</i>	<i>7,84</i>	<i>27,02</i>
Borsod-Abaúj- Zemplén	47	16	6,27	34,04
Heves	25	8	3,14	32,00
Nógrád	17	5	1,96	29,41
<i>Észak-Magyarország összesen:</i>	<i>89</i>	<i>29</i>	<i>11,37</i>	<i>32,58</i>
Hajdú-Bihar	40	16	6,27	40,00
Jász-Nagykun-Szolnok	35	16	6,27	45,71
Szabolcs-Szatmár- Bereg	41	10	3,92	24,39
<i>Észak-Alföld összesen:</i>	<i>116</i>	<i>42</i>	<i>16,47</i>	<i>36,20</i>
Bács-Kiskun	35	10	3,92	28,57
Békés	31	9	3,53	29,03
Csongrád	45	16	6,27	35,55
<i>Dél-Alföld összesen:</i>	<i>111</i>	<i>35</i>	<i>13,73</i>	<i>31,53</i>
Több megyében	15	3	1,18	20,00
<i>Összesen</i>	<i>845</i>	<i>255</i>	<i>100</i>	<i>30,17</i>

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005d és saját kutatási adatok

A 2006/2007-es tanévben szakközépiskolai feladatellátást végző Oktatási és Kulturális Minisztérium közoktatási adatbázisában szereplő 845 szakközépiskola közül 255 intézmény szolgáltatott értékelhető adatokat. A legnagyobb kitöltési hajlandóság a közép-dunántúli és észak-alföldi régiók megyéiben mutatkozott. A 24. táblázat adatai szerint a legtöbb szakközépiskola Közép-Magyarországon, valamint az észak-alföldi és dél-alföldi régiókban van. Ezekből a régiókból érkezett vissza a legtöbb kérdőív.

25. táblázat: A kutatásba bevont szakközépiskolák településtípus szerinti megoszlása

Településtípus	Vizsgálatban részt vett szakközépiskolák száma (db)	Vizsgálatban részt vett szakközépiskolák aránya (%)
Budapest	54	21,18
Megyeszékhely, megyei jogú város	84	32,94
Város	107	41,96
Község, falu	7	2,75
Több településtípuson található intézmény	3	1,18
Összesen	255	100

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005d és saját kutatási adatok

A vizsgálatba vont intézmények jellemzően városokban (41,96%) és megyeszékhelyeken (32,94%) találhatóak.

26. táblázat: A kutatásba bevont intézmények fenntartók szerinti megoszlása

Fenntartó típusa	Szakközépiskolák száma összesen (db)	Összes szakközépiskola aránya (%)	Kutatásban részt vett szakközépiskolák (db)	Kutatásban részt vett szakközépiskolák aránya (%)
Megyei jogú városi önkormányzat	189	22,36	66	25,88
Városi önkormányzat	149	17,63	59	23,14
Községi önkormányzat	6	0,71	2	0,78
Fővárosi kerületi önkormányzat	13	1,53	5	1,96
Megyei önkormányzat	123	14,55	43	16,86
Fővárosi önkormányzat	89	10,53	34	13,33
Állami szerv	27	3,19	11	4,31
Kisebbségi önkormányzat	3	0,35	1	0,39
Egyházi jogi személy	29	3,43	2	0,78
Alapítvány	130	15,38	21	8,24
Közalapítvány	16	1,89	2	0,78
Közhasznú társaság	46	17,27	5	1,96
Egyesület	6	0,71	2	0,78
Gazdasági társaság	2	0,23	0	0
Felsőoktatási intézmény	8	0,94	0	0
Egyéb	9	1,06	1	0,39
Összesen	845	100	254	99,61
Hiányzó adat			1	0,39

Forrás: Hivatalos Közoktatási Intézménytörzs, 2006 és saját kutatási adatok

Az intézményfenntartók sokszínűsége miatt a fenntartók összevont kategóriáit határoztuk meg, és a továbbiakban eszerint végeztük az elemzést.

27. táblázat: Iskolák megoszlása fenntartók összevont kategóriája szerint

	Szakközépiskolák száma összesen (db)	Összes szakközépiskola aránya (%)	Kutatásban részt vett szakközépiskolák (db)	Kutatásban részt vett szakközépiskolák aránya (%)
Települési önkormányzat	331	39,17	132	51,76
Megyei /fővárosi önkormányzat	232	27,46	77	30,20
Állami szervezet	27	3,20	12	4,70
Civil szervezet	198	23,43	31	12,16
Egyéb szervezet	57	6,74	3	1,18
Összesen	845	100	255	100

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005d és saját kutatási adatok

A 26. és 27. táblázat a szakközépiskolák **fenntartók** szerinti megoszlását mutatja. Mivel a közoktatási intézmények adatbázisában a fenntartók kategorizálása nagyon részletes, ezért indokolt a fenntartói kategóriák összevonása. A továbbiakban – a Központi Statisztikai Hivatal osztályozási rendszerének megfelelően – együtt jellemezzük a települési önkormányzatok, a megyei/fővárosi önkormányzatok, az állami szervezetek, a civil szervezetek és az egyéb szervezetek által fenntartott intézményeket. Ez utóbbi kategóriában jellemzően az egyházi intézmények vannak, de nem képez külön kategóriát, mert a feldolgozott kérdőívek közül csak kettő egyházi iskola által kitöltött.

A szakközépiskolák döntő többségét, 69,83-át települési vagy megyei önkormányzat, illetve állami szerv tartja fenn, a civil és egyéb szervezetek által fenntartott szakközépiskolák 30,17%-ot képviselnek. A vizsgálatba bevont intézmények fenntartói típus szerinti megoszlását vizsgálva felülreprezentáltak a települési önkormányzatok által fenntartott intézmények (51,76%) ez megfelel az általános helyzetképnek. A rendszerváltás után a szakközépiskolák fenntartásának jogát a helyi önkormányzatok kapták meg, a megyei önkormányzatok kezéből 1990 után teljesen kikerült a középfokú oktatás irányítása. A helyi önkormányzatok így saját elképzeléseik szerint alakíthatták a iskolaszervezetet és képzési profilt, többek között ez is hozzájárult a városok közötti vagy városokon belüli képző intézmények fokozott versenyéhez, párhuzamos képzéseihez, vagy adott képzés teljes hiányához.

28. táblázat: Szakképzés folytatásának időintervalluma

Szakképzés folytatásának éve	Szakközépiskolák száma (db)	Szakközépiskolák megoszlása (%)
1-5 év	8	3,14
6-10 év	27	10,59
11-15 év	26	10,20
16 évnél régebben	194	76,08
Összesen	255	100,00

A 28. táblázat szerint a megkérdezett szakközépiskolák 76%-a **16 évnél régebben** folytat szakképzést, azaz a rendszerváltást megelőzően kezdte meg szakképzési tevékenységét. Figyelemre méltó adat, hogy 61 intézmény – a vizsgált intézmények 24%-a – a rendszerváltást követő években teremtette meg a szakképzés feltételeit. Az 1990-es éveket követően a szabad iskolaalapítás lehetőséget teremtett az egyház és a civil szervezetek számára új oktatási intézmények létrehozására.

29. táblázat: Az oktatási intézmények adatai fenntartók szerint a 2004/2005-ös tanévben

Feladat-ellátási hely	Települési /kerületi önkormányzat	Megyei/fővárosi önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Egyház	Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
Szakiskola	231	141	19	19	70	31	511
Speciális szakiskola	49	74	0	2	6	0	131
Gimnázium	323	111	19	95	69	126	743
Szakközépiskola	358	234	40	24	174	80	910
Összesen	961	560	78	140	319	237	2295
Nappali tagozaton tanulók száma (fő)							
Szakiskola	65871	40511	2809	2892	8539	2781	123403
Speciális szakiskola	3229	4462	0	155	523	0	8369
Gimnázium	113661	31631	7109	31836	7191	1938	193366
Szakközépiskola	119820	83784	7299	4981	20192	9352	245428
Összesen	302581	160388	17217	39864	36445	14071	570566

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005d:15

A szakközépiskolai expanzió okai között az is megjelenik, hogy az 1990-es évben a **szabad iskola alapítás** és a normatív finanszírozás mellett „jó üzlet” volt iskolát alapítani. Az 1993-as közoktatási törvény deklarálta a szabad iskolaalapítást. Természetesen ennek legalizálása korábban megtörtént, hiszen a rendszerváltozással együtt járt az akkori oktatási törvény 1990. évi módosítása. Ezzel megnyílt a lehetősége az alapítványok, egyházak, gazdasági társaságok, természetes személyek iskolaalapításának. Amennyiben az alapító rendelkezik az adott intézménytípusra előírt feltételekkel, a jegyző nem tagadhatja meg a működési engedély kiadását, és a fenntartó igényelheti a tanuló létszám után járó normatív támogatást. Ez tehát azt jelenti, hogy az iskolarendszerű képzésben nincs semmilyen szakmai kontroll.

A 29. táblázat azt mutatja, hogy a 2004/2005-ös tanévben a középfokú oktatási intézmények 66,27%-a önkormányzati, 33,73%-a egyéb fenntartású, jellemzően alapítványi – 13,9% – és egyházi – 6,1%. Míg az egyházak döntően gimnáziumokat, addig az alapítványok elsősorban szakközépiskolákat tartanak fent. A szakközépiskolák között nagy számban vannak a csak szakképző évfolyammal működő iskolák, vagyis amelyek

érettségire épülő szakképzéseket szerveznek<sup>65</sup>, kihasználva a törvény adta lehetőséget, miszerint az első szakma megszerzése szakközépiskolában, nappali tagozaton ingyenes. Ezt látszik igazolni a tanulói létszámok alakulása is. 140 egyházi fenntartású intézménybe 39864 tanuló, 319 alapítványi fenntartású intézménybe 36445 tanuló jár, ami nem meglepő, mivel a szakképző évfolyammal működő szakközépiskolákba 1-2 tanévig járnak a tanulók szakmaszerzés céljából.

Érdekes kérdés, hogy amíg az önkormányzati fenntartású szakközépiskolák komoly küzdelmet folytatnak, hogy létszámaikat fel tudják tölteni, addig újabb és újabb alapítványi iskolák jönnek létre<sup>66</sup>, amelyek teljes „kihasználtsággal” működnek. További kutatás tárgya lehet, az okok feltárása és meghatározása. Miért népszerűbb, vonzóbb az alapítványi iskola, még akkor is ha esetleg költségtérítést kell fizetni? Bizonyára az okok összetettek, de egyet mindképpen érdemes kiemelni. A csak szakképzési évfolyammal működő szakképző iskoláknak az is nagy előnyük a hagyományos szakképző iskolákkal szemben, hogy az oktatók, tanárok többsége óraadó és a gyakorlati élet kiváló szakemberei (szállodaigazgató, bankos, könyvelő, közgazdász, utazási irodavezető stb.).

Különösen fontos az oktatók, tanárok szakmai előtörténete. Nem ugyanaz a képzéskarakter és tanításmínőség várható el azoktól az oktatóktól, akik a diplomaszerzés után az intézményben maradtak, mint azoktól, akik a vállalati, üzemi dinamikában is tapasztalatokat szereztek. Az oktatók nem „hagyományos” tanárok, akik a gyakorlattal sohasem találkoztak, hanem gyakorló szakemberek, akiknek sok esetben pedagógia vagy andragógus végzettségük is van. Ez a szerencsés párosulás azt eredményezi, hogy az oktatás színvonala jobb, az órák szívesebbek, érdekesebbek, a gyakorlathoz közelítők, ezáltal motiválóbak. Természetesen az oktatók szakmai felkészültségén túl fontos az elkötelezettség, nevezetesen, hogy milyen pszichológiai kötelékek fűzik az oktatót a szervezethez, mi készíteti arra, hogy az intézményi érdekekkel konzisztens módon cselekedjenek.

---

<sup>65</sup> Példaként említem, hogy Miskolcon 21 szakközépiskola működik, melyből hetet 1995 és 2002 között alapítottak, nem önkormányzati fenntartásúak, és csak szakképzési évfolyammal működnek.

<sup>66</sup> A 2003/2004-es tanévben 284, a 2004/2005-ös tanévben 319 alapítványi középiskola működött.

30. táblázat: Tanulólétszámok szakmacsoportonként

		2004/2005	2005/2006	2006/2007
1.	Egészségügy	1582	1696	1849
2.	Szociális szolgáltatások	398	328	374
3.	Oktatás	214	262	286
4.	Művészet, közművelődés, kommunikáció	1888	2102	2257
5.	Gépészet	5204	4975	5184
6.	Elektrotechnika-elektronika	3036	3044	2818
7.	Informatika	4601	4404	4262
8.	Vegyipar	292	397	397
9.	Építészet	3965	3933	4296
10.	Könnyűipar	1881	1791	1616
11.	Faipar	1161	1013	1033
12.	Nyomdaipar	145	130	140
13.	Közlekedés	3108	3163	3196
14.	Környezetvédelem-vízgazdálkodás	796	838	812
15.	Közgazdaság	2124	1984	2054
16.	Ügyvitel	1357	1232	1114
17.	Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	5074	5076	4980
18.	Vendéglátás-idegenforgalom	5279	5513	5518
19.	Egyéb szolgáltatások	3600	3500	3644
20.	Mezőgazdaság	3699	3804	3788
21.	Élelmiszeripar	1961	1922	1784
	Összesen:	51365	51107	51402

Forrás: 37/2003. OM rendelet és saját kutatási adatok

A 30. táblázat adatai szerint a vizsgálatba vont 255 szakközépiskolában évente nagyságrendileg ötvenezer fiatal vesz részt érettségi utáni szakképzésben. Három tanév tendenciáit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy kis mértékben nő az egészségügyi, közművelődési, építészeti és vendéglátás-idegenforgalom **szakmacsoport**ban tanulók száma. Csökken az elektrotechnikai, informatika, ügyvitel szakmacsoportba tartozó szakképesítések megszerzésére indított képzésben tanulók száma. (A vizsgált iskolákra vonatkozóan a tanulólétszámok megoszlását szakmacsoportonként és régióként a 8. számú melléklet tartalmazza.)

A melléklet adatait érdemes összevetni az egyes régiók foglalkoztatási adataival, munkaerő-piaci prognózisaival, amely szerint 2005 őszén a Foglalkoztatási Hivatal 4844 gazdálkodó szervezet vezetőivel lefolytatott adatfelvétel alapján 2006-ra foglalkoztatás-bővülést prognosztizáltak (Állami Foglalkoztatási Szolgálat, 2006c). A jelzések szerint az idegenforgalom, az építőipar, a feldolgozóipar, az egyéb közösségi, valamint a gazdasági szolgáltatások nemzetgazdasági ágban valószínűsíthető átlagot meghaladó, 2% feletti foglalkoztatás bővülés. Az idegenforgalom és turizmus 2005. évi expanziója 2006-ban is folytatódik, csakúgy, mint az építőipari tevékenység dinamikus növekedése. Az egyéb közösségi szolgáltatások ágban a civil-szférának és a non-profit szektornak az EU-

támogatásokhoz kapcsolódó munkaerő-igénye eredményezhet foglalkoztatás bővülést. A gazdasági szolgáltatásokban működő cégek összességében több éve folyamatos létszám növekedést mutatnak, ami 2006-ban is tovább folytatódik. Különösen kedvező jelenség, hogy a feldolgozóiparba tartozó gazdasági szervezetek összességében munkaerő felvevők lesznek 2006-ban. A létszámnövekedés üteme 2006. első félévében 1,4%-ot, a másodikban 0,8%-ot tesz ki ebben a foglalkoztatási szempontból meghatározó nemzetgazdasági ágban. A legtöbb cég a feldolgozóiparban, az építőiparban, az idegenforgalom és a közösségi szolgáltatások területén tervez létszámbővítést, miközben leginkább a mezőgazdaság, az energetika-ipar és az oktatás ágazatban terveznek létszámleépítést a megkérdezett cégek.

A vállalati munkaerő-kereslet alakulását alapvetően meghatározza a tervezett beruházások jellege. Tartós munkaerő-hiány nemzetgazdasági szinten a gazdasági szervezetek négyötödének hosszabb távon nem okoz nehézséget a munkaerő-igény kielégítése. A cégek 17%-a azonban jelezte, hogy tartós munkaerőhiánnyal küzd. Ágazati szinten a munkaerő-ellátottságot jelentős mértékű szóródás jellemzi. A kiemelt nemzetgazdasági ágak közül az egészségügybe tartozó intézmények 40%-a jelezte, hogy tartósan munkaerő-gondokkal szembesül. Az építőipari cégek negyede, míg a feldolgozóiparban működő vállalkozások 20%-a jelezte, hogy van tartósan betöltetlen munkaerő igénye.

A munkaerő-hiány a nagyobb vállalatokat jobban sújtja, mint a kisebb vállalkozásokat. Ez arra vezethető vissza, hogy ezek egyszerre nagyobb volumenű munkaerő igénnyel lépnek fel, mint a kis- és középvállalkozói szektor. A 250 főnél nagyobb létszámot foglalkoztató gazdasági szervezetek 30%-ánál jellemző, hogy aktuális munkaerő keresletét nem, vagy nehezen tudja a rendelkezésre álló munkaerő-állományból kielégíteni. Fontos kérdés, hogy mennyivel nőne a foglalkoztatás, ha a keresletnek megfelelő mennyiségű és minőségű munkaerő rendelkezésre állna.

A megkérdezett gazdasági szervezetek nemzetgazdasági szinten statisztikai állományi létszámuk 1%-ában határozták meg a hiányzó munkaerő mértékét. Ez összességében 30 ezer körüli tartósan betöltetlen munkahelynek felel meg. Ágazatok szerint a legnagyobb hiányjelenséget az építőipar jelezte, ahol 4%-kal bővíthetne a foglalkoztatás a hiány megszüntetésével. A feldolgozóipar két alágazatát, a textilipart és az élelmiszeripart az átlagosnál szintén nagyobb munkaerő-hiány jellemzi (2,7%, ill. 2,3%). Az egészségügyben a tartósan betöltetlen munkahelyek száma a foglalkoztatottak 1,4%-át teszi ki. A tartós munkaerő-hiány közel fele a szakképzett fizikai dolgozókra irányul. A kereslet további 30%-át a szakképzetlen fizikai munkaerőre irányuló igény teszi ki. A

kielégítetlen kereslet ötöde irányul szellemi foglalkozásokra, ezen belül is döntően felsőfokú végzettséggel rendelkező munkavállalókból jelentkezik tartós hiány nemzetgazdasági összesítésben. Négy olyan ágazat azonosítható, ahol vagy relatíve sok cég jelzett tartós munkaerő hiányt, vagy a gazdasági tevékenység optimális szinten történő folytatásához szükséges hiányzó munkaerő aránya viszonylag magas a meglévő statisztikai állományi létszámhoz viszonyítva. Ezek az élelmiszeripar, textilipar, építőipar, és az egészségügy (Állami Foglalkoztatási Szolgálat, 2006c).

A **szakképzés szerkezete** a vizsgált iskolákban megfelel az előzőekben ismertetett munkaerő-piaci elvárásoknak. Vizsgálatunk szerint a legtöbb tanuló a vendéglátás-idegenforgalom, az építészet szakmacsoportba tartozó szakképzésekben tanul, jelentős a közgazdasági és könnyűipari, egészségügyi szakmákban tanulók száma is (lásd. 8. számú melléklet). A várhatóan csökkenő foglalkoztatást biztosító ágazatok közül egyedül a mezőgazdasági szakmákban tanulók száma jelentős, de jellemzően Dél-Alföld és Közép-Magyarország régiókra koncentrálódik, amely régiókban a mezőgazdaságban foglalkoztatottak száma felülreprezentált a többi régióhoz képest.

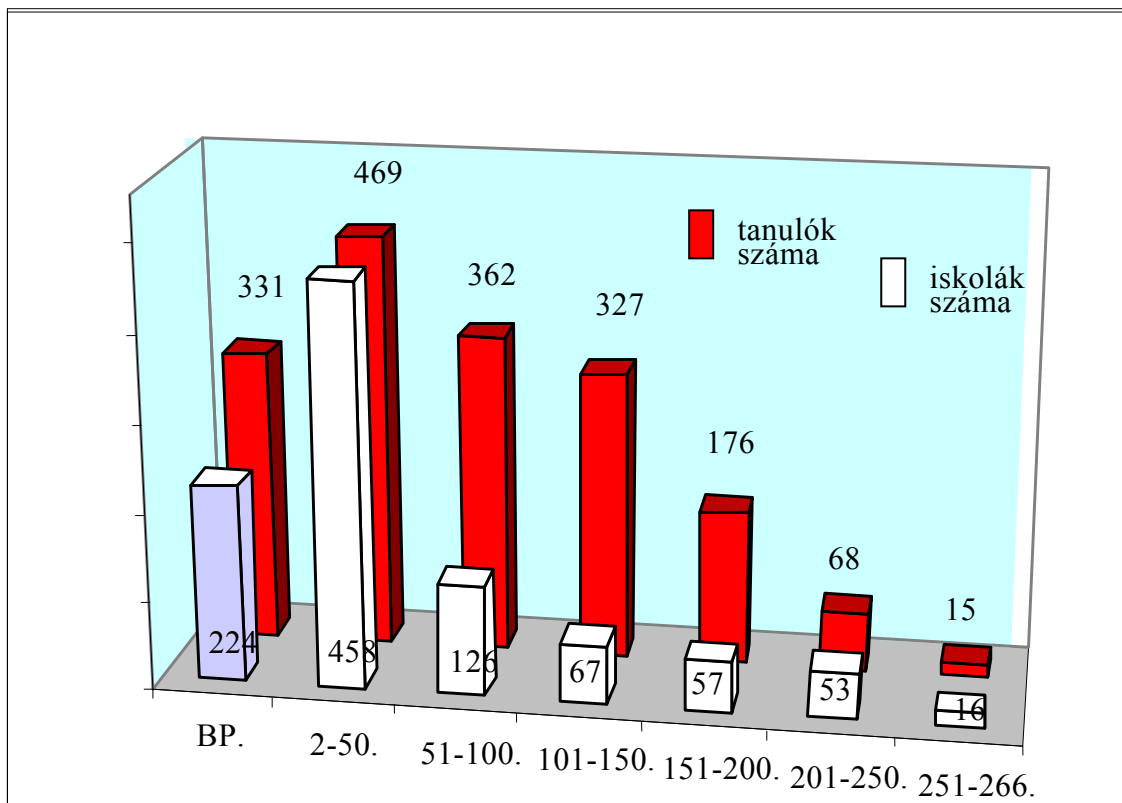
A 30. számú táblázatban és a 8. számú mellékletben – a kérdőív hatodik kérdésére adott válaszok alapján – feldolgozott adatok alapján további számításokat és következtetéseket tudunk megfogalmazni.

31. táblázat: A vizsgált iskola besorolása tanulói létszám alapján

Tanulói létszám	2004/2005-ös tanév		2005/2006-os tanév		2006/2007-es tanév	
	Iskolák száma (db)	Iskolák megoszlása (%)	Iskolák száma (db)	Iskolák megoszlása (%)	Iskolák száma (db)	Iskolák megoszlása (%)
Nem volt szakmai képzés ebben az évben	4	1,57	3	1,18	3	1,18
50 fő alatt	38	14,90	38	14,90	34	13,33
51-200 fő között	121	47,45	122	47,84	128	50,20
201-300 fő között	33	12,94	33	12,94	30	11,76
301-500 fő között	35	13,73	39	15,29	43	16,86
500 fő felett	24	9,41	20	7,84	17	6,67
Összesen	255	100,00	255	100,00	255	100,00

Az elmúlt három tanév tendenciáit vizsgálva (31. táblázat) azt tapasztaljuk, hogy a vizsgált intézmények több mint 60%-ánál a szakképző évfolyamokon tanulók száma **200 fő alatt** van (v.ö. Jakab, 2004). Kutatási adataink is igazolják az oktatáspolitikai által is megfogalmazott problémát, miszerint sok szakképzési intézmény kevés tanulói létszámmal működik, ezáltal kevésbé tud alkalmazkodni a szakképzés új kihívásainak (v.ö. Magyar Köztársaság Kormánya, 2005a).

10. ábra: Feladat-ellátási helyek iskolák száma és egy iskolára eső tanulók száma szerint a 2002/2003-as tanévben



Forrás: Jakab, 2004.

A 10. ábra azt mutatja, hogy 266 településen 1001 szakképző iskola van, amelyek az iskolák száma és az egy iskolára eső tanulók száma szerint vannak csoportosítva. 126 intézményben kevesebb, mint kétszáz fiatal tanul. Számos kis intézmény mérete miatt nem tud hatékony képzési programfejlesztéseket megvalósítani, így képzési programjaik rugalmassága a jelentős központi szabályozásra épülő OKJ miatt megkérdőjelezhető. További probléma, hogy a gyakorlati képzés elszakadt a munka világtól, nincs meg az összhang a szakmai tárgyak tartalma és a gazdaságban végzett szakmai tevékenység között. A szakmai vizsgák a korszerű minőségbiztosítási követelményeknek nem felelnek meg, mivel a képző intézményekben történik a vizsgák bonyolítása, és a nem azonos színvonalon felszerelt iskolai, illetve vállalati tanműhelyek nem tudnak azonos mérési-értékelési feltételeket teremteni. Az intézményrendszer elaprózottsága következtében a szakképző intézmények nem tudnak az adott térség legfontosabb szereplőivel összehangoltan együttműködni, vezetésükben nem jelennek meg a korszerű menedzsment módszerek, eszközök. Az intézményi elaprózottságának következtében a szakképzésben a rendelkezésre álló források nem kellő hatékonysággal kerülnek felhasználásra (Jakab, 2004).

32. táblázat: A vizsgált intézmény besorolása a tanulói létszám alapján a 2006/2007-es tanévben megyénként/régióként

Megyék	Nem volt szakmai képzés	50 fő alatt	51-200 fő között	201-300 fő között	301-500 fő között	500 fő felett	Összesen
Budapest	1	6	27	6	9	5	54
Pest	1	5	9	1	3	0	19
<i>Közép-Magyarország összesen:</i>	<i>2</i>	<i>11</i>	<i>36</i>	<i>7</i>	<i>12</i>	<i>5</i>	<i>73</i>
Fejér	0	4	2	1	2	1	10
Komárom-Esztergom	0	0	5	0	1	0	6
Veszprém	0	0	8	1	3	0	12
<i>Közép-Dunántúl összesen:</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>15</i>	<i>2</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>28</i>
Győr-Moson-Sopron	0	1	6	1	1	2	11
Vas	0	1	4	0	3	1	9
Zala	0	1	1	1	2	0	5
<i>Nyugat-Dunántúl összesen:</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>11</i>	<i>2</i>	<i>6</i>	<i>3</i>	<i>25</i>
Baranya	0	1	4	1	1	0	7
Somogy	0	1	3	1	2	1	8
Tolna	0	0	5	0	0	0	5
<i>Dél-Dunántúl összesen:</i>	<i>0</i>	<i>5</i>	<i>23</i>	<i>4</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>45</i>
Borsod-Abaúj-Zemplén	0	2	10	1	2	1	16
Heves	0	1	1	2	1	3	8
Nógrád	0	1	3	0	1	1	6
<i>Észak-Magyarország összesen:</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>14</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>30</i>
Hajdú-Bihar	0	1	8	5	2	0	16
Jász-Nagykun-Szolnok	1	2	9	1	2	1	16
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0	1	5	1	3	0	10
<i>Észak-Alföld összesen:</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>22</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>1</i>	<i>42</i>
Bács-Kiskun	0	0	7	1	0	2	10
Békés	0	1	3	3	2	0	9
Csongrád	0	5	5	3	3	0	16
<i>Dél-Alföld összesen:</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>15</i>	<i>7</i>	<i>5</i>	<i>2</i>	<i>35</i>
Több megyében	0	0	3	0	0	0	3
<i>Összesen</i>	<i>3</i>	<i>34</i>	<i>128</i>	<i>30</i>	<i>43</i>	<i>17</i>	<i>255</i>

A vizsgált intézmények között még inkább megjelenik a szakközépiskolai hálózat elaprózottsága (32. táblázat). 34 intézményben szakképző évfolyamon kevesebb, mint 50 tanuló tanul, 128 iskolában 50 és 200 fő között van a szakképzésben résztvevők létszáma. Összehasonlítva az Oktatási Minisztérium 2002/2003-as tanévben felvett adataival (10. ábra), arra a következtetésre juthatunk, hogy évről évre folyamatosan csökken szakképző

évfolyamokon tanulók száma. További radikális **csökkenésre** lehet számítani az elkövetkezendő években, nemcsak a gyermeklétszám abszolút csökkenése miatt (lásd 11. ábra), hanem annak következményeképpen is, hogy 2005-től a második szakma iskolarendszerben történő megszerzésének ingyenessége megszűnt (1993. évi LXXIX. törvény).

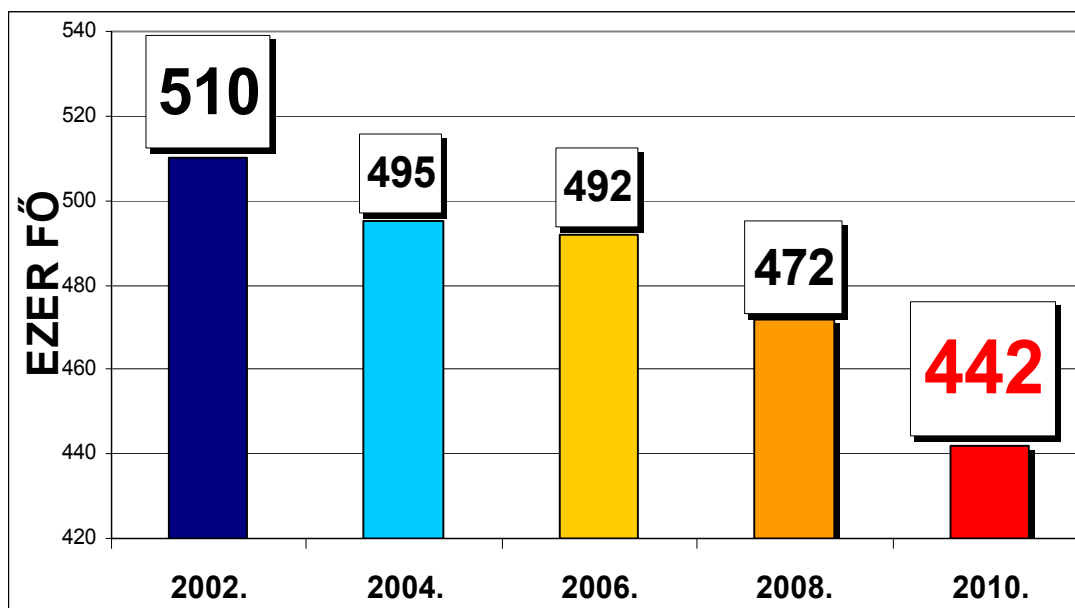
Mártonfi György kutatási eredményei szerint a tanulókért folytatott versenyben az iskolák a képzési kínálat bővítésével élnek, miközben a kevésbé kurrens kínálatot nem vagy csak lassan építik le, annak kapacitását folyamatosan finanszírozzák (Mártonfi, 2005).

33. táblázat: A vizsgált iskola besorolása  
a tanulói létszám elmúlt 3 éves tendenciája alapján

Tanulói létszám változása	Iskolák száma (db)	Iskolák megoszlása (%)
Nem értelmezhető/nincs adat	7	2,75
10%-nál nagyobb mértékben csökkent a tanulói létszám	63	24,71
5 és 10% között csökkent a tanulói létszám	24	9,41
Stagnált a tanulói létszám	76	29,80
5 és 10% között nőtt a tanulói létszám	1	0,39
10% felett nőtt a tanulói létszám	84	32,94
Összesen	255	100,00

Az elmúlt 3 tanév tanulói adatainak vizsgálatakor (33. táblázat) megállapíthatjuk, hogy az iskolák 24,71%-ában 10%-nál nagyobb mértékben, 9,41%-ában 10%-nál kisebb mértékben csökkent a tanulói létszám. A tanulók száma lényegesen *csökkent* az elmúlt években. 1990-ben 1,166 millió, 2002-ben 930 ezer tanuló volt az általános iskolai rendszerben, és ez tovább fog csökkenni (11. ábra).

11. ábra: 14-17 éves tanulók számának alakulása 2010-ig



Forrás: Jakab, 2004

A szakképzés jelenlegi intézményi és tartalmi problémáinak egyik lehetséges megoldását kínálja az intézmények közötti együttműködést „kikényszerítő” TISZK-ek. A TISZK szakképzési kínálatában, a források felhasználásában hatékonyabb koordinációt biztosít mind regionális, mind helyi szinten. A moduláris és gyakorlatorientált képzés bázisul szolgál a térség tanulóinak képzéséhez, megszünteti, illetve csökkenti a párhuzamos kapacitások kiépítését, valamint növeli a vállalati képzőhelyeken gyakorlati képzésben részesülő tanulók arányát. A TISZK-en belül megvalósulhat az iskolai rendszerű szakképzés mellett a felnőttképzés, a rész-szakképesítéssel megszerzésének lehetősége, a hátrányos helyzetű, a roma, a fogyatékkal élő fiatalok szakképzésbe való beléptetése és lemorzsolódásának csökkentése, esélyegyenlőségük javítása, a tanulók és felnőttek szakképzésbe történő be- és visszalépésének elősegítése. Az integráció elősegíti a vizsgarendszer egységesítését, megteremtve a TISZK intézményei között az azonos mérés-értékelés feltételeit (Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága, 2006).

A szakképzés többszatornás **finanszírozási** rendszere (v.ö. Szép, 2003) ellenére a szakképzési intézményrendszer forráshiánnyal küzd. A jelenleg érvényben lévő jogszabályok szerint az iskolák – fenntartó típustól függetlenül – háromféle állami pénzügyi forrást vehetnek igénybe működésük fenntartásához. Az állami költségvetés normatív kvótát állapít meg az elméleti és gyakorlati képzésre egyaránt, melyet az iskolafenntartók kapnak meg és továbbítanak a szakképző iskolák felé. Az állami normatívát a fenntartók saját hatáskörükben kiegészíthetik. Szakképzés-fejlesztési

programok megvalósítására nyújt támogatást a Munkaerő-piaci Alap képzési és foglalkoztatási alaprésze. Nem állami pénzügyi források, hogy a szakképző iskolák jogosultak a gazdasági szervezetek fejlesztési támogatásának átvételére is, valamint vállalkozási tevékenységet is folytathatnak, meghatározott jogcímen pedig költségtérítést kérhetnek tanulóiktól (Köpeczi Bócz – Bükki, 2006:64). A jogszabály adta lehetőségeken túl számos hazai és nemzetközi pályázati forrás is rendelkezésre áll a képzés minőségének, tárgyi feltételeinek javítására. A következőkben azt vizsgáljuk milyen finanszírozási forrásokat mozgósítanak a vizsgálatba vont szakközépiskolák.

*34. táblázat: Az állami költségvetési normatíva aránya az intézmény bevételein belül*

Bevétel aránya	Iskolák száma	Iskolák aránya
0 %	33	12,94
50 % alatt	23	9,02
50-60 % között	32	12,55
60-70% között	25	9,80
70-80% között	54	21,18
80-90% között	36	14,12
90% felett	22	8,63
Nincs adat	30	11,76
Összesen	255	100

Kutatásunk igazolja, hogy Magyarországon az oktatás döntően **központi forrásokra** épül, és viszonylag mérsékelt szerepet játszanak a helyi források (v.ö. Kemény – Kurucz – Tordai, 2004). Hasonló eredményről számol be az a tanulmány, amelyben alapvetően a szakképzés normatív támogatásának elemzése, illetve e rendszer problémáinak bemutatása történt a szakképző intézményekben folytatott felmérés alapján (v.ö. Kerékgyártó, 2006). A szakképző iskolák 78,04%-ában 50% feletti az állami költségvetési normatíva aránya az intézmény összes bevételein belül (34. táblázat). A középfokú oktatásban nappali tagozaton tanulmányokat folytató tanulói létszám alapján iskolatípusonként és képzési formánként eltérő mértékű normatív finanszírozás jár. A normatíva két részből áll, az egyik az elméleti oktatásra, a másik a gyakorlati oktatásra vonatkozik. 2005-ben és 2006-ban az elméleti oktatás normatívája 210.000.-Ft, a gyakorlati képzés normatívája 112.000.-Ft volt tanulónként (2004. évi CXXXV és 2005 évi CLIII törvények alapján).

35. táblázat: A fenntartói hozzájárulás aránya az intézmény bevételein belül

Bevétel aránya	Iskolák száma	Iskolák aránya
0 %	40	15,69
10% alatt	62	24,31
10-20% között	36	14,12
20-30% között	22	8,63
30-40% között	16	6,27
40-50% között	7	2,75
50% felett	42	16,47
Nincs adat	30	11,76
Összesen	255	100

A fenntartói hozzájárulás esetében (35. táblázat) pont ellentétes adatsort figyelhetünk meg, mint az állami normatíva esetében. A képző intézmények mindössze 16,47%-a tervezheti költségvetésében a fenntartói hozzájárulást 50%-nál nagyobb mértékben. A fenntartó önkormányzatok költségvetési megszorításainak eredményeképpen egyre kisebb mértékben egészítik ki képző intézményeik állami finanszírozását. A fenntartói hozzájárulás mértéke jelentősen lecsökkent az utóbbi években, viszont növekedett a szakképzési hozzájárulás aránya (v. ö. Polónyi, 2004).

36. táblázat: A szakképzési hozzájárulás aránya az intézmény bevételein belül

Bevétel aránya	Iskolák száma	Iskolák aránya
0 %	7	2,74
5% és alatta	151	59,21
5-10% között	51	20,00
10-20% között	14	5,49
20% felett	7	2,74
Nincs adat	25	9,80
Összesen	255	100

A 36. táblázat adatai nem támasztják alá azt a megállapítást, hogy a szakképzés finanszírozásában meghatározó szerepet tölt be a gazdaság magánszektora, elsősorban a **szakképzési hozzájárulás** rendszerén keresztül. Az intézmények többségében (59,21%) a bevételi források maximum 5%-át teszi ki a gazdasági szervezetek fejlesztési támogatása.

37. táblázat: A szakképzési hozzájárulás felhasználása 1998 és 2004 között (millárd Ft)

Év	Gazdálkodó szervezeteknél folyó gyakorlati képzés	Fejlesztési támogatás		MPA képzési alaprésze	Saját alkalmazottak képzése
		Szakképző iskolák részére	Felsőoktatási intézmény részére		
1998	5,7	n.a.	--	8,7	n.a.
1999	5,6	n.a.	--	11,0	n.a.
2000	5,5	n.a.	--	13,3	1,0
2001	6,2	11,9	0,9	16,1	2,4
2002	6,9	12,5	2,3	18,7	3,4
2003	7,6	13,3	3,0	20,6	4,8
2004	8,4	12,4	3,3	22,4	5,3

Forrás: Köpeczi Bócz – Bükki, 2006:65

2004-ben összesen 12,4 milliárd forintnyi összeg oszlott meg a szakképző iskolák között országszerte (37. táblázat). 961 középiskola részesült a gazdálkodó szervezetek szakképzési hozzájárulási kötelezettségéből. Ez a keret aránytalanul oszlik meg az intézmények között, van olyan intézmény amely egy támogatóval rendelkezett és van olyan intézmény amelyet több száz vállalat támogatott. A legnagyobb támogatást egy vállalkozói iskola kapta 2004-ben, több mint 447 millió forintot. Ilyen mértékű támogatás esetén megkérdőjelezhető a felhasználás törvényessége. Mivel a szakképzési hozzájárulás minden éven fejlesztési céllal kerül az iskoláknak átadásra, érthetetlen a szakképzés minőségének problematikája. 2004-ben a szakképző iskolák az összes hozzájárulási kötelezettség 23,9%-át tudták aktiválni, tehát a fejlesztési támogatás jelentős potenciált jelent a jövőben. 2001-től nyújtható fejlesztési támogatás a felsőoktatási intézmények számára is. A felsőoktatási intézmények évről évre több forrás tudnak lehívni és feltételezhetően a jobb érdekérvényesítő ereje miatt hosszú távon a szakképző iskoláknál nagyobb arányban részesedik a támogatásból.

Az államháztartás szakképzési ráfordítása csökkenő, a hozzájárulási kötelezettség növekvő tendenciát mutat (37. táblázat). Az MPA képzési alaprészébe befolyt összeg dinamikusan növekszik, a 2004 évi összeg az 1998-ben befizetett összeghez képest 254,47%-kal nőtt. Évente 50-60 milliárd forint cirkulál a szakképzési hozzájárulás rendszerében, ezért fejlesztése rendkívül fontos, szükséges a felhasználás szigorúbb ellenőrzése, valamint az MPA támogatásának hatékonyabb kihasználása folyamatosan biztosíthatja az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakképzés tartalmi és technikai fejlesztéséhez szükséges forrásokat (Állami Számvevőszék, 2004).

38. táblázat: A szakképzési hozzájárulás aránya az intézmény bevételein belül iskolafenntartó típusonként

Fenntartó típusa	0%	5% és alatta	5-10% között	10-20% között	20% felett	Nincs adat	Összesen
Települési önkormányzat	3	78	30	7	1	13	132
Megyei/fővárosi önkormányzat	1	52	12	3	1	8	77
Állami szerv	1	10	0	0	0	1	12
Civil szervezet	2	8	8	4	5	3	30
Egyéb	0	2	1	0	0	0	3

Kutatásunk azt mutatja (38. táblázat), hogy a civil szervezetek által fenntartott iskolák érdekérvényesítő képessége a fejlesztési támogatás megszerzésére jelentősen nagyobb az önkormányzatok által fenntartott társaiknál. A vizsgálatba bevont iskolák közül

jellemzően a civil szervezet által fenntartottak képesek 20% feletti fejlesztési támogatást lehívni (5 iskola, ez az összes civil szervezett által fenntartott iskola 16,67%-a).

39. táblázat: A szakképzési hozzájárulás aránya az intézmény bevételein belül régiókénti megoszlásban

Régió	0%	5% és alatta	5-10% között	10-20% között	20% felett	Nincs adat	Összesen
Dél-Alföld	1	23	7	3	0	1	35
Észak-Alföld	2	29	6	1	0	4	42
Észak-Magyarország	0	19	7	1	0	2	29
Dél-Dunántúl	1	12	3	2	0	2	20
Nyugat-Dunántúl	0	14	6	3	1	1	25
Közép-Dunántúl	1	14	8	1	0	5	28
Közép-Magyarország	3	38	14	3	5	10	73

A 39. táblázat adatai alapján a régiók rangsorában a közép-magyarországi és nyugat-dunántúli régiók iskolák állnak elől, a fejlesztési támogatáshoz való hozzájutásban a dél-dunántúli iskolák a legeredménytelenebbek. Az intézmények a régió fejlettségének megfelelő (v.ö. 5. ábra) mértékben képesek részesülni a szakképzési hozzájárulásból.

A fejlesztési hozzájárulás belső szerkezetéről jelen kutatásban nem kaptunk adatokat, de további kutatás tárgyát képezheti, hogy mi okozza a különböző iskolafenntartók eltérő érdekérvényesítő képességét, hogyan kerülnek felhasználásra az intézményeknél a támogatási források és érdekes kérdés az is, hogy a vállalatok milyen motivációk alapján nyújtanak támogatást egyes képző intézményeknek.

40. táblázat: A saját vállalkozási bevétel és a pályázati források megoszlása az intézmény bevételein belül

Bevétel aránya	Saját vállalkozási bevétel		Pályázati források	
	Iskolák száma	Iskolák aránya	Iskolák száma	Iskolák aránya
0 %	138	54,12	40	15,69
5% és alatti	53	20,78	159	62,35
5-10% között	17	6,67	25	9,80
10% felett	19	7,45	5	1,96
Nincs adat	28	10,98	26	10,20
Összesen	255	100,00	255	100,00

A megkérdezett iskolák 54,12%-a nem folytat vállalkozási tevékenységet, így bevétele sem keletkezik ebből a forrásból. Örömteli, hogy az intézmények többsége részt vesz különböző pályázatokon és eredményes pályázat esetén bevételi forrásokat tudnak realizálni (40. táblázat), még akkor is ha ezen bevételek az intézmény összes bevételei között maximum 5%-ot képviselnek.

Az a kérdés, hogy az iskola részt vesz-e valamilyen Európai Unióhoz köthető szakképzés fejlesztési programban, diákcsereben stb. az intézmény **innovációs készségére** is választ ad (v.ö. Tóth, 2004).

41. táblázat: Európai Unió programokban való részvétel

Hány európai uniós programban vesz részt?	Dél-Alföld	Észak-Alföld	Észak-Magyarország	Dél-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Közép-Dunántúl	Közép-Magyarország	Összesen
0	12	23	17	9	11	15	41	128
1	12	12	6	5	6	6	15	62
2	9	4	4	3	6	5	12	43
3	1	3	1	3	2	0	1	11

128 iskola semmilyen európai uniós programban nem vesz részt (41. táblázat). A közép-magyarországi iskolák után a Dél-Alföld és Észak-Alföld intézményei a leginkább innovatívak. A válaszok tartalomelemzése során megállapítottuk, hogy legtöbbször a Leonardo, a Comenius programban vesznek részt, majd a különféle HEFOP programok, ezen belül is a TISZK konzorciumban való részvétel a jellemző. Olyan kort élünk, amikor a mobilitási programokban, a pályázatokon való részvétel minden szakképző intézmény számára elérhető. Természetesen csak akkor, ha partnerségben, konzorciumban dolgoznak együtt. Az együttműködési készség hiányát is jelöli bizonyos szinten, hogy a kutatásba bevont szakközépiskolák többsége semmilyen közösségi programban nem vesz részt.

A szakképzés állandó kritikája, hogy a kibocsátott munkaerő mennyiségi és minőségi összetétele nem felel meg a mindenkori munkaerő-piaci igényeknek. Ennek igazolásához vagy cáfolásához szükséges volt megvizsgálni, hogy a szakközépiskolák milyen szempontok szerint alakítják ki **szakképzési kínálatukat**.

42. táblázat: Milyen szempontok alakítják a szakképzési kínálatot 9 fokozatú skálán?  
 Átlag, csak a valóban sorrendet alkotó adatokat megtartva

	Települési önkormányzat által fenntartott	Megyei/fővárosi önkormányzat által fenntartott	Állami szervezet által fenntartott	Civil szervezet által fenntartott
Az intézményben rendelkezésre álló tárgyi feltételek fontossága logikailag	4,72	4,92	4,38	4,40
A szülők igényeinek fontossága logikailag	4,30	3,59	5,14	5,63
A munkaerő-piaci elvárások fontossága logikailag	3,10	3,25	2,75	2,36
Az intézmény személyi erőforrásainak fontossága logikailag	4,67	4,92	5,38	5,64
A tanulói kereslet fontossága logikailag	3,18	3,45	3,86	3,44
Az iskolafenntartó elvárásai fontossága logikailag	5,52	5,05	3,60	6,20
Az intézmény működőképességének fenntartásának fontossága logikailag	6,29	6,40	4,63	5,60
A helyi társadalom igényeinek fontossága logikailag	5,95	6,00	7,71	5,56
Munkaerő-piaci, szakképzési kutatási eredmények fontossága logikailag	7,23	7,01	6,00	6,04

A kérdésekre kapott válaszok feldolgozásánál csak a valóban sorrendet alkotó válaszokat tartottuk meg és átlagot számolva, logikai sorrendezést alkalmaztunk. Az egyes képző intézmények oktatási kínálatát – fenntartótól függetlenül – elsősorban a valós igények, azaz a **munkaerőpiacról szerzett információk** befolyásolják, alakítják (42. táblázat). A válaszadók egyharmada jelölte meg első helyen, azaz hogy ezek az információk a legfontosabbak a képzési kínálat kialakításakor. A kínálatot alakító második legfontosabb tényező a tanulói kereslet. Az intézmények és fenntartóik mellett feltételezhetően a tanulói igények alakítják leginkább a végső képzés kínálatot. A harmadik helyen a tradíció áll, melynek legfontosabb eleme a tárgyi, illetve a személyi feltételek, hiszen a már kialakult képzési kínálatához ezek már rendelkezésre állnak az adott intézményben.

Azt is megkérdeztük, **milyen forrásból tájékozódnak** a munkaerő-piaci információkról. A válaszadók a legnagyobb arányban a munkaügyi központot említették, mint információforrást. A válaszok tipizálása után a 43. táblázatban szereplő fő információ forrásokat tudjuk nevesíteni.

43. táblázat: Honnan tájékozódnak a munkaerő-piaci igényekről?

Forrás	Említések száma	%-os megoszlás
Fenntartó tájékoztató az iskolát	15	15,29
A képzett szakmákhoz kapcsolódó gazdálkodó szervezetek	141	18,43
A képzett szakmákhoz kapcsolódó kamarák	69	9,02
A megyei/területi/helyi munkaügyi központok statisztikáiból/elemzéseiből	52	6,80
A végzett tanulók utánkövetése	17	2,22
Állásbörzék, álláshirdetések	21	2,75
Egyéb helyi/területi/országos szakmai szervezetek	29	3,79
Egyéb munkaerő-piaci kutatások, kiadványok, statisztikák	47	6,14
Megyei/területi munkaügyi központok általában	106	13,86
Sajtó/média/internet általában	76	9,93
Szakmai előadások, fórumok, konferenciák	21	2,75
Szülők, diákok	11	1,44
Egyéb módon szereznek információt	24	3,14
Értelmezhetetlen/vagy nincs válasz	17	2,22

Az a feltételezésünk, miszerint az iskolák nem tájékozódnak megfelelő mértékben a munkaerő-piaci igényekről, képzési kínálatuk kialakításában nem veszik figyelembe a gazdasági igényeket, és ezáltal hozzájárulnak ahhoz, hogy a munkaerő-kereslet és -kínálat sem mennyiségében, de főleg minőségében nem illeszkedik össze – kutatási eredményeink alapján úgy tűnik – teljes egészében megalapozatlan. Árnyalhatja ezt az a felvetés, hogy az igényfelmérés módszereiről nem gyűjtöttünk információkat. A felnőttoktatási intézmények felmérése alapján Juhász Erika kutatásában megállapítja, hogy ezen intézmények is kiterjedt igényfelmérésről nyilatkoznak, azonban ezek jelentős része (a vizsgált minta 67%-a) informális módon, tehát szakmailag és tudományosan kevésbé igazolhatóan teszi ezt (Juhász, 2005:96).

44. táblázat: Hiányszakmák az intézmények véleménye szerint regionális megoszlásban

		Dél- Alföld	Észak- Alföld	Észak- Magyar- ország	Dél- Dunántúl	Nyugat- Dunántúl	Közép- Dunán-túl	Közép- Magyar- ország	Összesen
1.	Egészségügy	2	6	1	2	1	2	13	27
2.	Szociális szolgáltatások	3	0	0	1	0	1	4	9
3.	Oktatás	1	0	0	0	0	1	2	4
4.	Művészet, közművelődés, kommunikáció	0	0	0	0	0	0	0	0
5.	Gépészet	39	66	46	30	38	36	60	315
6.	Elektrotechnika- elektronika	8	10	2	2	2	6	15	45
7.	Informatika	4	3	0	0	0	0	13	20
8.	Vegyipar	0	0	0	1	0	2	4	7
9.	Építészet	20	35	28	14	21	21	28	167
10.	Könnyűipar	9	5	4	0	4	5	12	39
11.	Faipar	5	4	4	0	1	1	3	18
12.	Nyomdaipar	0	0	0	0	0	2	2	4
13.	Közlekedés	4	3	2	1	4	2	8	24
14.	Környezetvédelem- vizgazdálkodás	0	1	0	0	1	0	0	2
15.	Közgazdaság	0	0	1	0	0	0	0	1
16.	Ügyvitel	0	0	0	2	1	0	1	4
17.	Kereskedelem- marketing, üzleti adminisztráció	4	10	5	7	3	2	8	39
18.	Vendéglátás- idegenforgalom	8	8	5	5	7	2	2	37
19.	Egyéb szolgáltatások	0	1	1	0	1	0	2	5
20.	Mezőgazdaság	6	7	1	0	2	1	3	20
21.	Élelmiszeripar	11	6	2	1	3	3	0	26
	Összesen:	132	169	105	66	96	86	189	843

Forrás: 37/2003. OM rendelet és saját kutatási adatok

Azt kértük a vizsgálatban résztvevőktől, hogy fogalmazzák meg véleményük szerint mely szakmák tekinthetők **hiányszakmának** a régiójukban. Ezzel arra is választ akartunk kapni – csakúgy, mint a romló pozíciójú szakmákra vonatkozó kérdés esetében –, hogy az intézményvezetők mennyire vannak tisztában a saját régiójuk munkaerő-piaci helyzetével. A felsorolt szakmákat – az összehasonlíthatóság érdekében – az OKJ-s szakmacsoportoknak megfelelően kategorizáltuk. A 44. táblázatból az látható, hogy a legjelentősebb szakemberhiány a gépészeti és az építészeti szakmacsoportba tartozó szakmák esetében van, mindkét esetben jellemzően az Észak-Alföldön. Jelentős számú szakma került megnevezésre a könnyűipar, a kereskedelem-marketing és vendéglátás-idegenforgalom szakmacsoportokból is. Itt jegyezzük meg, hogy kutatási eredményeink igazolják az oktatáspolitikai törekvéseket. A 2006 ősztől működő TISZK-ekben két szakmacsoportban indítottak szakképzést, nevezetesen a gépészeti és a kereskedelem-marketing szakmacsoportokban, az új szakképzési rendszerben ezen szakképesítések

szakmai és vizsgakövetelményei készültek el legelőször és kerültek miniszteri rendeletben kiadásra. Más szakmacsoportokba tartozó szakképesítések követelményrendszere a dolgozat írásának időpontjában – 2007. január – nem jelent meg jogszabályban. A 44. táblázat adatai felhívják a figyelmet a regionális különbségekre is. Az egészségügyre mint hiányszakmára, összesen 27 választás esett, ebből pl. 13 alkalommal közép-magyarországi iskola jelölte meg az egészségügyi szakmacsoportba tartozó szakmát hiányszakmaként, ami az összes egészségügyi választásnak 46,43%-a, ehhez még fontos azt a tényt is figyelembe venni, hogy a közép-magyarországi intézmények a válaszok 22%-át adják. A táblázat azt is mutatja, hogy a dél-alföldi 35 iskola 132 hiányszakmát jelölt meg, ebből 11 az élelmiszeripari szakmacsoportba tartozott, ami az összes jelölés 8,33%-a, a táblázat egy másik adata pedig azt mutatja, hogy az összes jelölésen belül 26 választás esett az élelmiszeripari szakmákra, ami az összes választások 2,99%-a. A válaszok tartalomelemzése után azt találtuk, hogy a hiányszakmák közül a legtöbb választás a fémforgácsoló/esztergályosra (73), a kőművesre (64), a hegesztőre (57), a lakatos/géplakatosra (47), és az ács-állványozóra (47) esett. Adataink azt is jelzik, hogy a munkaerő-piaci feszültségek enyhítésére országosan egységes megoldásokat kevésbé lehet találni. A stratégiákat érdemes azon a lehető legalacsonyabb szinten megfogalmazni és megvalósítani, ahol a döntések következményei a leginkább beláthatóak. A munkaerő-piaci tervezés optimális szintjének a regionális szint mutatkozik.

45. táblázat: Túltelített szakmák az intézmények véleménye szerint regionális eloszlásban

		Dél- Alföld	Észak- Alföld	Észak- Magyar- ország	Dél- Dunán- túl	Nyugat- Dunántú- l	Közép- Dunán- túl	Közép- Magyar- ország	Össze- se- n
1.	Egészségügy	0	2	0	0	0	0	3	5
2.	Szociális szolgáltatások	0	1	0	0	0	0	0	1
3.	Oktatás	0	2	1	0	2	0	3	8
4.	Művészet, közművelődés, kommunikáció	0	2	0	1	1	3	5	12
5.	Gépészet	4	3	3	2	0	1	4	17
6.	Elektrotechnika- elektronika	1	6	1	0	2	1	3	14
7.	Informatika	8	13	6	4	3	6	26	68
8.	Vegyipar	0	2	0	0	0	0	0	2
9.	Építészet	4	2	3	4	1	3	6	23
10.	Könnyűipar	5	19	7	7	9	5	5	57
11.	Faipar	1	4	3	1	2	3	3	17
12.	Nyomdaipar	0	1	2	0	0	1	3	7
13.	Közlekedés	4	8	3	2	3	4	6	30
14.	Környezetvédelem- vízgazdálkodás	0	2	1	2	0	0	2	7
15.	Közgazdaság	2	0	3	0	2	2	14	23
16.	Ügyvitel	5	4	2	1	3	1	3	19
17.	Kereskedelem- marketing, üzleti adminisztráció	6	17	7	5	6	7	12	60
18.	Vendéglátás- idegenforgalom	3	8	4	5	8	4	7	39
19.	Egyéb szolgáltatások	8	17	11	5	12	16	21	90
20.	Mezőgazdaság	9	4	2	2	4	3	3	27
21.	Élelmiszeripar	1	2	1	0	2	2	1	9
	Összesen:	86	125	74	46	83	70	167	650

Forrás: 37/2003. OM rendelet és saját kutatási adatok

Szintén a regionálisan eltérő munkaerő-kereslet, -kínálat tényét igazolja, hogy a hiány-szakmákat és a romló pozíciójú szakmákat összefoglaló két táblázat adatai között ellenmondások figyelhetők meg. Túltelítettek az informatikai szakmák de csak az észak-alföldi és közép-magyarországi régióban, az egyéb szolgáltatások tematikájába tartozó szakmák szinte valamennyi régióban, a kereskedelem-marketing szakmacsoport szakmái, amelyek előzőleg hiány-szakmákként is megjelentek (44. táblázat). A romló pozíciójú szakmák esetében a legtöbbet választott szakma az informatikus szakmák (68), a varrómunkások, ruhakészítők (47), eladók (58), fodrász (48), kozmetikus (26) és a vendéglátó-idegenforgalmi szakmák vegyesen (39).

A 44. és 45. táblázat tanúsága szerint az iskolák vezetői többnyire reálisan érzékelik a hiányszakmák és a romló pozíciójú, túltelített szakmák helyzetét. A felmérés eredményeként kapott adatok kongruensek a Foglalkoztatási Hivatal/Állami

Foglalkoztatási Szolgálat munkaerő-piaci trendjeivel (Állami Foglalkoztatási Szolgálat, 2006c). Ahogy azt korábban jeleztük a megkérdezett iskolák szakképzési kínálatuk kialakításánál elsősorban a munkaerő-piaci igényeket veszik figyelembe, ami az előzőekben leírtakat igazolja. A második legfontosabb tényező a tanulói/szülői kereslet, igény, és a harmadik a sorban a rendelkezésre álló tárgyi feltételek, amely megelőzi a személyi feltételeket. Azonban e három tényező nem feltétlenül, sőt többnyire nem esik egybe, ez adja a szakmai képzés egyik furcsa paradoxonát. Ellentmondásra hívja fel az is a figyelmet, hogy míg az előzőekben említettük a feldolgozóiparban a foglalkoztatás bővülését, addig a Foglalkoztatási Hivatal már hivatkozott felmérésében a tervezett elbocsátások mintegy felét a feldolgozóiparban működő cégek jelezték 2006-ra. A hazai GDP előállításában élen járó három legfejlettebb régió gazdaság-szerkezetében meghatározó arányt képvisel a feldolgozóipar. Ennek megfelelően az elbocsátások aránya is magasnak prognosztizálható 2006-ban a feldolgozóiparban a többi nemzetgazdasági ághoz képest. A Nyugat-Dunántúlon működő feldolgozóipari cégek között volt a legmagasabb azoknak az aránya, amelyek elbocsátásra kényszerültek 2006-ban. Országosan a megkérdezett cégek 27%-a tervezett elbocsátást. Ez az arány 40%-ot meghaladó a Nyugat-Dunántúlon, de a közép-dunántúli régióban is átlag feletti, 35%-hoz közeli. A felmérésben a munkaerőhiány is feltárássra került. Kiugróan magas a létszámhiány az építőiparban. Azoknál a megkérdezett cégeknél, ahol van tartósan betöltetlen álláshely, ott ennek mértéke átlagosan a statisztikai állományi létszámuk közel 20%-át teszi ki. Ez összességében az ágazatban foglalkoztatottak mintegy 4%-ának felel meg. Összehasonlításképpen: az egészségügyi intézmények közel 40%-a jelezte, hogy van tartósan betöltetlen álláshelye, miközben a létszámhiány az érintett szervezetek munkaerő-állományának mindössze 2%-át teszi ki, az ágazatban dolgozók számához viszonyítva pedig ez az arány alig másfél százalékos. Az építőipar mellett a textil- és bőripari cégeknél tapasztalható nagyobb mértékű létszámhiány. Ebben a feldolgozóipari ágazatban az érintett gazdasági szervezeteknél közelítőleg 12%-os a létszámhiány, az ágazat teljes létszámát tekintve pedig az arány 2,5%-ot tesz ki. Ugyanakkor a munkaügyi szervezetek adatbázisaiban azt találjuk, hogy a nyilvántartásban lévők jellemzően olyan szakmával rendelkeznek, amelyekben a keresleti oldalon a munkáltatók tartós hiánnyal szembesülnek (Állami Foglalkoztatási Szolgálat, 2006c).

46. táblázat: Nyilvántartott álláskeresők szakmák szerinti megoszlásban

Szakma megnevezése	ÁFSZ nyilvántartásában szereplő létszám (fő)
Gépészmérnök	620
Gyengeáramú villamosmérnök	160
Szoftverfejlesztő, informatikus	215
Általános orvos	16
Szakorvos	10
Általános ápoló, ápolónő	1292
Szakápoló	139
Húsfeldolgozó	2508
Tartósítóiipari munkás	1139
Sütőiipari munkás, pék	1564
Szabó, varrónő	8532
Lakatos	8400
Forgácsoló	2447
Hegesztő, lángvágó	2669
Villamossági szerelő, műszerész	642
Kőműves	4973
Ács, állványozó	1443
Ruházati gépkezelő	2320
Fémmegmunkáló gépkezelő	519
Tehergépkocsi-vezető	7058

Forrás: Állami Foglalkoztatási Szolgálat, 2006c.

Az előzőekben bemutatott adatok jól mutatják a regionális különbségeket, a régióként eltérő munkaerő-keresletet és az egyes régiókban megjelenő hiányszakmákat, amely esetleg egy másik régióban romló pozíciójú szakma. A kereslet-kínálat rendkívüli egyensúlytalanságot mutat, amelyet strukturális okok magyaráznak. Ez további kérdéseket vet fel, nevezetesen, hogy munkaerő keresletet miért nem tudják kielégíteni (legalább részben) a fennálló munkaerő kínálattal. Ennek oka több, egymással összefüggő tényezővel magyarázható, amelyek a következők (Demkó – Szígyártó, 2006):

- Strukturális feszültségek a földrajzi elhelyezkedésben: a kereslet földrajzilag néhány helyre koncentrálódik, területileg eltér a kínálattól.
- Alacsony a szakmai és földrajzi mobilitás.
- A nyilvántartott álláskeresők szakmai ismeretei elavultak, a munkahelyi gyakorlatból a tartós munkanélküliek kiesnek.
- Motiváltság hiánya.
- Fekete foglalkoztatás lehetősége.

A kérdés tehát úgy merül fel, hogy a szakképző intézmények mennyire képesek követni és megfelelni a munkaerőpiac előzőekben felvázolt ellentmondásainak és kielégíteni a vállalatok explicit módon nem artikulált igényeit? Válaszunkban – a korábban hivatkozott releváns szakirodalmak és kutatási eredményeink alapján – nagy

bizonyossággal három megállapítást tehetünk: egyrészt a szakképzés tervezése csak regionális szinten történhet és lehet eredményes, másrészt a szakképzés finanszírozása csak szakmafinanszírozás esetén (és nem fejkvóta alapján) lehet hatékony, harmadrészt a szakképzésből kilépők mennyiségi és minőségi összetétele sohasem fog megfelelni a gazdaság szereplőinek adott időpontban felmerülő munkaerő keresleti összetételének, annál is inkább, mivel a szakképzés struktúráját és tartalmát legalább kettő, de több évre előre kell tervezni, a vállalatok pedig egyre pontatlanabban tudják megítélni várható munkaerő-piaci helyzetüket. Arról nem beszélve, hogy számos – előre megjósolhatatlan – bizonytalansági tényező játszik szerepet a foglalkoztatás növekedésében vagy csökkenésében, pl. a mindenkori kormány által folytatott gazdaságpolitikai törekvések, az EU direktívái, a minimálbér változása, pályázati programok stb.

A szakképzés soha nyugvó pontra nem jutó kérdése a **gyakorlati képzés** megszervezése. A szocialista nagyvállalati rendszer összeomlásával rendkívül nehéz helyzetbe kerültek a szakképző iskolák. A tanulók gyakorlati képzése vagy az iskolai tanműhelyben folyik, vagy a szakképző iskolákon kívül folyhat (Köpeczi Bócz – Bükki, 2006:46):

- gazdálkodó szervezeteknél és egyéni vállalkozóknál,
- non-profit szervezeteknél,
- költségvetési intézményeknél, például állami hatóságoknál, a regionális képző központokban,
- 2006. szeptemberétől a TISZK-ek által létrehozott központi képzőhelyek is részt vehetnek a szakképző iskolák tanulóinak gyakorlati képzésében.

A **tanulószerződéses** képzés az egy gazdálkodó szervezet által, a tanuló és a gazdálkodó között megkötött tanulószerződés alapján folytatott gyakorlati képzés formájában nem egy különálló képzési forma. Ez inkább egy, az iskolarendszeren belül felső-középfokú szinten a szakiskolák szakképző évfolyamain, középfok-utáni szinten a szakközépiskolák szakképző évfolyamain és (2006 januárjától) harmadfokú (felsőfokú) szinten a felsőfokú szakképzésben kínált szakképzési programok gyakorlati része lebonyolításának egyik lehetséges formája. Egyéb esetekben a tanulók iskolai tanműhelyben és/vagy az iskola és a gazdálkodó szervezet között kötött együttműködési megállapodás alapján egy gazdálkodó szervezetnél (annak műhelyében vagy a munkahelyen) vesznek részt gyakorlati képzésben (Köpeczi Bócz – Bükki, 2006:46).

47. táblázat: Az iskolán kívül szervezett gyakorlati képzésben résztvevő szakképző iskolai tanulók megoszlása iskolatípus és a gyakorlati képzés szervezőjének típusa szerint (2004/2005).

Iskolatípus	Jogi személyiségű vállalkozás összesen		Jogi személyiséggel nem rendelkező vállalkozás összesen		Költségvetési szerv, intézmény		Nonprofit szervezet, intézmény		Összesen		Amelyből			
											Együttműködési megállapodás alapján		Tanulószerződés alapján	
	szám	%	Szám	%	szám	%	szám	%	szám	%	szám	%	szám	%
Szakiskola	27 532	65,09	11 513	27,22	3 013	7,12	241	0,57	42 299	100,00	25 745	60,86	16 554	39,14
Speciális Szakiskola	960	73,51	138	10,57	182	13,94	26	1,99	1306	100,00	587	44,95	719	55,05
Szakközép-Iskola	11 655	48,42	2 296	9,54	9 456	39,29	652	2,71	24 069	100,00	20 041	83,26	4028	16,74

Forrás: Jakab, 2005:74

A 47. táblázat adatai egyértelműen azt mutatják, hogy tanulószerződéssel jellemzően a szakiskolák tanulóit foglalkoztatják, a szakközépiskolák tanulói együttműködési megállapodással teljesítik gyakorlati képzési kötelezettségüket. Ezt igazolják a saját kutatási eredmények is. A vizsgált szakközépiskolák egynegyedében kizárólagosan az iskolai tanműhelyben folyik a tanulók gyakorlati képzése (47. táblázat).

48. táblázat: Tanulók aránya a tanműhelyi gyakorlaton

	Iskolák száma	%-os megoszlás
100%	66	25,88
90-99%	19	7,45
75-89%	24	9,41
50-74%	41	16,08
25-49%	37	14,51
1-24%	27	10,59
0%	30	11,76
Nem válaszolt	11	4,31
Összes	255	100,00

A jelenlegi oktatáspolitikai a tanulókat, iskolákat és gazdálkodó szervezeteket egyaránt arra próbálja ösztönözni, hogy a gyakorlati képzést oly módon szervezzék, hogy annak első, az alapvető szakmai készségek megszerzésére irányuló szakasza (az iskola, egy vagy több gazdálkodó vagy egy regionális képző központ által fenntartott) tanműhelyben folyjon, amit egy valódi munkahelyen történő, a speciális szakmai készségek és kompetenciák megszerzését szolgáló képzés kövessen az utolsó szakképzési évfolyamon. Bár a szakképzési törvény a gazdálkodó szervezetnél folytatott gyakorlati képzés kétféle (jogi) formáját engedélyezi, a törvény és az oktatáspolitikai a tanulószerződésen alapuló képzést részesíti előnyben (Benedek – László, 2004). A 2005/2006. tanév során a szakképző iskolák tanulói összesen 190 szakmában vettek részt tanulószerződéses

képzésben; a tanoncoknak ugyanakkor több mint 51%-a szakiskolában tanult ISCED 3 szintű szakképesítés elnyeréséért az 51. táblázatban felsorolt 10 szakma valamelyikében.

49. táblázat: A 10 legjellemzőbb szakma, amelyben a szakképző iskolák tanulói tanulószerveződés alapján folyó gyakorlati képzésben vettek részt a 2005/2006. tanévben

Foglalkozás	Tanulók	
	száma	%-a
Élelmiszer és vegyiáru kereskedő	2924	9,1
Szakács	2462	7,67
Pincér	1920	5,98
Fodrász	1873	5,83
Szobafestő-mázoló és tapétázó	1676	5,22
Asztalos	1562	4,86
Karosszerialakatos	1216	3,79
Kőműves	1211	3,77
Ruházati kereskedő	852	2,65
Villanyszerelő	850	2,65
Összesen	16546	51,52
Mindösszesen	32114	100,00

Forrás: Köpeczi Bócz – Bükki, 2006:26

A gazdálkodó szervezetek visszaigényelhetik a szakképzési hozzájárulásuk által nem fedezett költségeiket a Munkaerő-piaci Alap (MPA) képzési alaprészből. A tanulóknak fizetett havi juttatás valamint évi 10 ezer forintos anyagköltség számolható el a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprészével szemben, továbbá tanulónként és havonta a mindenkori minimálbér (2004 óta) 20%-át leírhatják adóalapjukból (Benedek – László, 2004:16). A tanulószerveződéses képzést folytató gazdálkodók előnyben részesülnek a fejlesztési pályázatok elbírálásánál. A szakképző iskolák normatív finanszírozási rendszere is megváltozott nemrégiben annak érdekében, hogy az iskolákat a tanulók tanulószerveződéses képzésben való részvételének előnyben részesítésére ösztönözzék. A szakmai gyakorlati képzés tanulónkénti normatív támogatását 140%-ra emelték az első szakképző évfolyamon, míg az utolsó évben 60%-ra csökkentették. Az iskolák továbbá egy új 20%-os gyakorlati rész-normatívára is jogosultak, amennyiben a tanuló tanulószerveződéses képzésben vesz részt, az ahhoz kapcsolódó minőségbiztosítási feladataik, illetve az iskolai tanműhelyekben folyó kiegészítő képzés költségeinek fedezésére. Ezen intézkedések bevezetésére azért volt szükség, mert sok szakképző iskola nem támogatta a tanulószerveződéses képzést, mivel az a normatív támogatás korábbi rendszerében anyagi hátrányt okozott számára.

A gyakorlati képzés e formája és a gazdálkodó szervezetnél együttműködési megállapodás alapján folyó képzés közötti lényeges különbség, hogy a tanulószerveződést a tanuló (nem a szakképző iskola) és a gazdálkodó szervezet köti meg az illetékes területi

gazdasági kamara képviselőjének felügyelete alatt, aki azután a későbbiekben is folyamatosan felügyeli a képzés feltételeit és színvonalát. A szerződés előfeltételeit és tartalmát, beleértve a tanuló és a képző jogait és kötelességeit, valamint a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) és a Magyar Agrárkamara (MAK) feladatait a képzés felügyeletét illetően a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény határozza meg (Társy, 2006:45-47). A tanulószerveződéses képzés a gyakorlati képzés dinamikus terjedő formája, amelyet az állam számos, a tanulókat, az iskolákat és a gazdálkodó szervezeteket egyaránt ösztönző anyagi kedvezménnyel támogat, de a szakképző iskolákban tanulók többsége továbbra is iskolai tanműhelyben és/vagy gazdálkodó szervezetnél együttműködési megállapodás alapján részesül gyakorlati képzésben. A tanulószerveződés alapján folytatott képzésben részt vevő tanulók száma 2000 és 2005 között megháromszorozódott, amint azt az 50. táblázat mutatja.

50. táblázat: A tanulószerveződés alapján folytatott gyakorlati képzésben részt vevő szakképző iskolai tanulók száma

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Tanulók száma	6616	7970	8312	10155	12747	14404	16976	21306	32117

Forrás: Jakab, 2005:76

A tanulószerveződéses képzés elméletileg minden 16 évnél idősebb, a szakképző iskola szakképző évfolyamain (vagy 2006. januárja óta a felsőfokú szakképzésben) tanuló diák számára elérhető minden ágazatban, szakmacsoportban, munkakör és szakma esetében. A gyakorlatban azonban elérhetősége a tanulókat fogadni és képezni hajlandó és képes helyi gazdálkodó szervezetek elérhetőségétől függ, ami lényeges eltéréseket mutat egyes ágazatokban és régiókban.

51. táblázat: Iskolarendszeren kívüli képzést folytató intézmények megoszlása

	Önkormányzati fenntartású	Megyei fenntartású	Állami szervezet által fenntartott	Civilszervezet által fenntartott	Egyéb szervezet által fenntartott	Összesen
Igen (db)	83,00	21,00	12,00	14,00	1,00	131,00
(%)	50,61	50,00	100,00	46,67	33,33	52,19
Jelenleg dolgozzák ki a tanfolyamok indításának feltételrendszerét	9,00	2,00		3,00	1,00	15,00
(%)	5,49	4,76		10,00	33,33	5,98
Nem, de a jövőben tervek szerint iskolarendszeren kívüli tanfolyamok indítását	33,00	7,00		3,00		43,00
(%)	20,12	16,67		10,00		17,13
Nem	39,00	12,00		10,00	1,00	62,00
(%)	23,78	28,57		33,33	33,33	24,70
Összesen	164,00	42,00	12,00	30,00	3,00	251,00
(%)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

A vizsgálatunkba vont intézmények 52,19%-ában van iskolarendszeren kívüli képzés (51. táblázat), mégis kevésnek mondható az az iskola, amely vállalkozik **iskolarendszeren kívüli** képzésre, az iskolafenntartók pedig mint nem kötelezően ellátandó feladatot, a felnőttképzést perifériális kérdésként kezelik, a közoktatás és felnőttképzés nem alkot egységet az egész életen át tartó tanulás jegyében. Ez a helyzet javulhat, mivel a két rendszer (felnőttképzés és szakképzés) egy ágazati irányítás alá, a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe került 2006-tól.

A korábban már tárgyalt szakképzési kínálat kialakítását a **pályakövetési rendszer** is segítheti. A vizsgálatba vont iskolák közül 102 intézmény működtet tanulói megfigyelési és utánkövetési rendszert, 44 iskolában jelenleg dolgozzák ki a rendszer elemeit, 59 esetben a jövőben tervezik a rendszer bevezetését, 47 esetben nem működtetnek pályakövetést. Itt jegyezzük meg, hogy a szakképzési törvény legutóbbi módosítása szerint a pályakövetési rendszer bevezetése 2008. december 31-től kötelező lesz a szakképző intézmények számára.

### ***VI.3. A szakképzés tartalmi és szerkezeti átalakítására irányuló reform elfogadottsága a vizsgált minta alapján***

A folyamatosan változó gazdaság munkaerő igényéről rendkívül nehéz pontos képet rajzolni. Ami biztos, hogy folyamatosan változik a gazdaság által igényelt szakmák szerkezete, a képzettség szintje, és a gazdaság olyan készségeket is igényel, amelyek nem illeszthetők be a hagyományos szakmaszerkezetbe, nem rendelhetőek iskolai végzettséghez. Két domináns elem, amely szinte minden szakmába beépül: a számítástechnikai/informatikai ismeretek és a szociális és kommunikatív képességek. Milyen munkaerőre van tehát szükség? Képzettre és képezhetőre.

A kérdőív második nagy egységében feltett kérdések mentén arra kerestük a választ, hogy a szakközépiskolák vezető tisztségviselői mennyire vannak tisztában a szakképzés tartalmi és módszertani átalakulásának folyamataival, hogyan vélekednek az új szakképzési szerkezetről, és hol tartanak az új tanítási tartalmakra történő felkészülésben. Fontos kérdés annak vizsgálata, hogy milyen az **új szakképzési szerkezet támogatottsága** a szakközépiskolák körében.

52. táblázat: A szakképzéssel kapcsolatos fogalmak értelmezése

	Nem akart válaszolni	Közel pontos meghatározást adott	Kapcsolódó, részleteket hangsúlyozó válasz	Posztív érzelmi attitűd, a fogalom értelmezése nélkül	Negatív érzelmi attitűd, a fogalom értelmezése nélkül	Rosszul értelmezett, nem értelmezhető válasz	Saját iskolájával való kapcsolódást említ	Elfogadja a fogalom tartalmát, de problémát emel ki	Nem válaszolt	Nem tudott válaszolni
A tanulók előzetes tudásának beszámítása a tanulási folyamatba	17	5	107	39	22	11	12	24	12	6
Kulcskompetenciák fejlesztése a szakképzésben	26	18	76	59	7	16	1	19	15	18
Moduláris oktatás a szakképzésben	19	18	82	36	16	14	7	40	7	16
Kompetencia alapú képzés bevezetése	36	15	75	34	18	16	12	14	17	18
Egész életen át tartó tanulás	20	35	82	52	10	17	9	15	11	4
Rész-szakképesítések bevezetése	30	19	83	36	29	17	1	17	12	11
TISZK-ek kialakítása	37	18	52	15	42	11	15	40	11	14
Europass portfólió	40	34	55	37	9	6	6	10	20	38
Európai Képesítési Keretrendszer	46	25	37	21	4	13	1	5	27	76
Humán erőforrás fejlesztési Operatív Program	46	14	56	25	10	24	14	8	24	33
Kompetencia profil	63	23	41	9	6	18	8	7	28	52
Modultérkép	43	47	49	17	10	12	4	12	28	33
Bemeneti kompetencia	39	48	63	22	8	15	2	12	26	20

Arra kértük a válaszadókat, hogy bizonyos fogalmakkal kapcsolatosan írják le, hogyan értelmezik azokat. Az egyik legnehezebb feladat volt a beérkezett szöveges válaszok tipizálása. Végül 10 kategóriát alakítottunk ki (52. táblázat).

A leginkább – tartalmában – jól értelmezett fogalom a modultérkép, a bemeneti kompetencia, az europass portfólió és az egész életen át tartó tanulás volt. Ha a kapcsolódó tartalmakat, részleteiben megfelelő válaszokat is idevesszük a tanulók előzetes tudásának beszámítása, és a moduláris oktatás esetében is helyes fogalomhasználatot realizálhatunk. Az azonban mindenképpen elgondolkodtató, hogy egyetlen esetben nem éri el a „helyes válaszok” aránya még az 50%-ot sem. A legkevésbé ismert fogalom az európai képesítési keretrendszer. Érdekes azt is megjegyezni, hogy az esetek többségében a válaszok – a fogalom értelmezését figyelmen kívül hagyva – valamilyen pozitív vagy negatív érzelmi attitűdöt közvetítettek. A pozitív érzelmi attitűd leginkább a kulcskompetenciák fejlesztésével kapcsolatosan jelent meg. Néhány tipikus válasz: „fontos, elengedhetetlen, figyelünk a fejlesztésére, jónak tartom, helyes irány, időszerű, jó dolog, egyetérték” stb. A leginkább negatív attitűd a TISZK-ekkel szemben volt érzékelhető. Néhány jellemző válasz: „teljesen felesleges, újabb szint a hierarchiában, centralizációt jelent, értelmetlen, önkényes fejlesztés, a kisebb iskolák hátrányba kerülnek,

nem értek egyet, drága, nem megvalósítható, szenvedő alanyai vagyunk, értelmetlen párhuzamos fejlesztés” stb. A szöveges válaszok elemzéséből kiderül, hogy nem feltétlenül a TISZK-ből kimaradt iskolák sértettsége jelenik meg az ellenérzésekben, mivel TISZK konzorciumi tagiskola is fogalmazott meg negatív véleményt.

53. táblázat: Az új szakképzési szerkezet támogatottsága a szakközépiskolák körében

5 fokozatú skálán

	Dél- Alföld	Észak- Alföld	Észak- Magyar- Ország	Dél- Dunántúl	Nyugat- Dunántúl	Közép- Dunántúl	Közép- Magyar- ország	Össz- átlag
Mennyire ért egyet az Országos Képzési Jegyzék modulrendszerűvé történő átalakításával?	3,94	3,95	3,79	4,15	4,08	4,14	3,88	3,96
Mennyire ért egyet a rész-szakképesítések bevezetésével?	4,21	3,76	3,71	4,05	3,88	3,89	3,73	3,85
Mennyire ért egyet, hogy az 55-ös szakképesítéseken kívül minden szakképesítés oktatható iskolarendszeren kívüli képzésben?	2,62	2,10	2,52	2,16	2,64	1,78	2,21	2,29
Mennyire ért egyet a kompetencia alapú képzés bevezetésével?	3,91	3,87	3,82	3,85	4,12	4,04	3,71	3,86
Mennyire ért egyet a szakképesítések számának csökkenésével?	3,85	3,76	3,83	4,00	4,00	3,62	3,70	3,80
Mennyire ért egyet az új szakmai és vizsgakövetelmények kidolgozásával?	4,12	4,29	4,11	4,50	4,32	3,89	4,25	4,20
Mennyire ért egyet TISZK-ek létrehozásával?	3,15	3,33	2,97	3,00	3,16	3,19	3,18	3,15
Mennyire érzi magát felkészültnek a kompetencia alapú, modulrendszerű szakképzés rendszerével kapcsolatban?	3,06	2,98	3,34	2,95	3,28	2,82	3,21	3,11

A szakképzési szerkezet támogatottságát illetően először arra kérdeztünk rá, hogy mennyire vannak az intézményvezetők részletesen tisztában a szakképzés tartalmi és szerkezeti átalakítási folyamatának lépcsőivel. Az intézmény vezető tisztségviselői alapvetően tisztában vannak és ismerik a szakképzés tartalmi és szerkezeti átalakításának folyamatát, a hétfokú attitűdskálán 5,02 az átlageredmény, ami rendkívül jónak mondható.

Az 53. táblázat adataiból a szakképzési szerkezet egyes elemeinek támogattságáról tájékozódhatunk. A válaszadók egyetértenek a szakképzési reform deklarált céljaival, úgymint modularizáció, kompetencia alapú képzés, rész-szakképesítések bevezetése, szakképesítések számának csökkenése, az átlagértékek az ötfokozatú skálán 3,8 és 4,5 között szóródnak.

A legkisebb támogatottságot az új OKJ-nek az az alapelve „élvezi”, miszerint minden szakképesítés – kivéve az 55-ös szintű felsőfokú szakképesítéseket – oktatható iskolarendszeren kívüli formában is, az átlagok 1,78 és 2,78 között mozognak. Az „ellenállás” nem meglepő, ez az intézkedés sérti leginkább a szakképző iskolák érdekeit. Korábban az OKJ-ben több mint kétszáz volt azoknak a szakképesítéseknek a száma, amely kizárólag iskolai rendszerben volt oktatható. Ez a privilégium most csak a felsőfokú szakképzésre korlátozódik, amelyet viszont csak felsőoktatási intézmény indíthat. A jelenlegi OKJ csupán a felsőfokú szakképesítéseket (ISCED 5B) azonosítja kizárólag iskolarendszeren belül megszerzhető képesítésként (amelyek felsőoktatási intézmények által szervezett felsőfokú szakképzésben szerezhetőek meg, bár a képzés az intézmények közötti megállapodás alapján folyhat szakközépiskolákban is). Az OKJ 2005. évi kiadásában azonban 805 szakképesítésből 217 tartozott ebbe a kategóriába, és ezek nagy része (175) kétéves képzés során volt elérhető. Azt illetően, hogy egy OKJ-s szakképesítés valójában hol szerezhető meg, a képzésnek az OKJ-ben meghatározott maximális időtartama nyújt támpontot: amennyiben a szakképesítés megszerzhető az iskolarendszeren belül, úgy a képzés időtartama (kizárólag vagy részben) a szakképző évfolyamok számában van meghatározva. Jelenleg a 2006 évi OKJ 251 iskolarendszerű szakképzésben megszerzhető szakképesítést tartalmaz.

Ezzel a szakképző iskolák biztos bázisa inogni látszik, aminek lehet előnye abban az esetben, ha a még inkább felerősödő verseny a minőség oldalán kamatozik. A kompetencia alapú képzés bevezetésére történő felkészültség közepesnek mondható, amelyben mind az iskolák, mind az oktatáspolitikai hibás. Az iskola annyiban, amennyiben a felmerülő problémákat felülreprezentálja ezáltal kevesebb odafigyelést szentelve a „*hogyan hozzuk ki a legtöbbet az új helyzetből*” kérdésnek. Az oktatáspolitikai annyiban amennyiben *alulkommunikálta/alulkommunikálja* ezt a rendkívül fontos, mindenkit érintő, társadalmi kérdést. A rossz és nem kellő körültekintéssel folytatott kommunikáció a minisztériumok és háttérintézményeik részéről azt eredményezte, hogy bár 2006 szeptemberétől az új szakmaszerkezet szerint indult képzés a TISZK-ekben, és a jövő tanévre történő beiskolázás napjainkban folyik, sem a szülők, sem a gazdálkodó szervezetek, sem maguk az iskolák nincsenek tisztában a szakképzési reform mibenlétével, annak pozitív és esetleg negatív externáliáival. Ezt érzékelik maguk a képző intézmények is. Ebben az esetben a „*Tégy jót és beszélj róla!*” (Baráth, 1994:35) PR alapelv még nyomaiban sem tapasztalható. Ez rendkívül súlyos hiba és komoly gátja lehet az új szakmaszerkezet szakképző intézmények mindennapos gyakorlatába történő bevezetésének.

54. táblázat: Tájékozódás forrása

	Tájékozódás forrása	Választások száma
1.	A fenntartó tájékoztató	56
2.	Az igazgató tájékoztató	84
3.	Internet	222
4.	Magyar Közlöny	148
5.	Szakképzési Szemle	89
6.	Szakoktatás	109
7.	Egyéb helyről	121

A szakképzési reformról való **tájékozódás** legfőbb **forrása** az Internet (54. táblázat), majd a Magyar Közlöny és a szakirodalom (Szakképzési Szemle, Szakoktatás). Az Internet felülreprezentált, amit magyaráz, hogy a Nemzeti Szakképzési Intézet honlapján naponta frissítve jelennek meg az információk, a szakmai és vizsgakövetelmények tervezete, központi programok stb.

55. táblázat: A képző intézmény partnereinek véleménye a szakképzés átalakulásáról

Partnerek	Ismerik a folyamatot, és alapvetően pozitívan ítélik meg	Ismerik a folyamatot, és alapvetően negatívan ítélik meg	Részleteiben nem ismerik a folyamatot	Nincs információ
Vállalkozók, foglalkoztatók	18	11	156	57
Tanulók és szülei	17	6	179	42
Iskolák	74	48	71	45
Gazdasági kamarák	103	8	21	105
Munkaügyi központok	75	3	18	143

A kutatásba vont képző intézmények úgy ítélik meg, hogy **partnereik** közül leginkább a gazdasági kamarák és a képző intézmények vannak tisztában a szakképzés átalakításának folyamatával (55. táblázat). A tanulók és szülei, valamint a foglalkoztatók – az iskolák megítélése szerint – részleteiben nem ismerik a szakképzési reform tartalmát.

56. táblázat: Milyen előnyei vannak a szakképzés átalakításának az intézmény számára?

	Előnyök	Választások száma
1.	Nő a szakmai képzés színvonala	68
2.	Rugalmasabban tudnak alkalmazkodni a munkaerő-piaci igényekhez	151
3.	Rugalmasabban tudnak alkalmazkodni a tanulói igényekhez	112
4.	Nő a tanulólétszám	23
5.	Javul a szaktanárok módszertani kultúrája	102
6.	Bővülnek a képzési lehetőségek	88
7.	Nincs előnye	27

A szakképzési szerkezet átalakítás *előnyeinek* meghatározására adott válaszok (56. táblázat) összhangban vannak az oktatáspolitikai célkitűzésekkel (v.ö. Magyar Köztársaság Kormánya, 2005a) Az iskolák felismerik/elismerik, hogy az új szakképzési szerkezet és tartalom rugalmasabban tud alkalmazkodni nemcsak a munkaerő-piaci (151 választás) de a tanulói igényekhez (112 választás) is, és elősegíti a szaktanárok

módszertani kultúrájának javítását (102 válasz). Az, hogy nő a szakmai képzés színvonala csak 26,66%-os arányban került megjelölésre. Az intézményvezetők nem egyértelműen bíznak benne, hogy az átalakítással párhuzamosan a szakképzés színvonala nőni fog. Ez a kétkezdés több kérdésre adott válasz esetén is érezhető.

57. táblázat: *Milyen problémákat okoz a szakképzés átalakítása az intézmény számára?*

	Hátrányok	Választások száma
1.	Csökken a szakmai képzés színvonala	11
2.	Kevesebb tanuló jelentkezik	35
3.	Tanterv-probléma	148
4.	Tankönyv-probléma	171
5.	Szervezési probléma	150
6.	Finanszírozási probléma	121
7.	Szakmai tanárok hiányoznak	49
8.	Szakmai tanárok válnak feleslegessé	49
9.	Nem jelent problémát	17

A legjelentősebb **problémákat** (57. táblázat) a szervezési (150 választás), a tanterv (148 választás) és tankönyv (171 választás) problémák jelentik. A szervezési problémák elsősorban az órarend kialakítására és a szaktanárok foglalkoztatására vonatkoznak. Az eddigi tantárgy alapú szerkezetről modulrendszerre kell áttérni. Egy-egy követelménymodul több tantárgyat is felölel, és mivel a modulok egymásra épülnek az egyes tantárgyakat nem feltétlenül egy teljes tanéven vagy féléven át tanulják a diákok. A tantervvel kapcsolatos problémák azt jelentik, hogy az iskolák első feladata a működési engedély módosítása, majd a pedagógiai programot kell átírni és feltétlenül új helyi tanterv elkészítését igényli a váltás.

A szakképző évfolyamok szakmai programnak nevezett tanterveit az intézményeknek kell kidolgozniuk az adott OKJ-s képzésnek a szakképzésért felelős miniszter által rendeletben kiadott szakmai és vizsgakövetelményeivel (továbbiakban: SZVK) összhangban. A munkaerőpiaci igények figyelembe vétele ezért alapvetően az SZVK-k által történik, amelyeket a gazdaság és a társadalmi partnerek képviselőinek együttműködésével határoznak meg. Bár az OKJ-s szakképzések tantárgyaihoz/moduljaihoz a szakképzésért felelős miniszter által kiadott kerettantervek (központi programok) útmutatásainak követése nem kötelező, egy szakmai képzési program iskolarendszerű képzésben való indításának előfeltétele, hogy az adott megszerzhető OKJ-s szakképzés központi programját már kiadták. Váltakozó képzés esetében a képzési program gyakorlati részét együttműködési megállapodás alapján biztosító gazdálkodó szervezet a gyakorlati oktatás helyi programjával összhangban nyújt képzést.

E dokumentum határozza meg a képzési és ütemtervet az iskola szakmai programja alapján, és gyakran maga az iskola dolgozza ki azt és adja át a gazdálkodó szervezet számára. A szakképző iskolák tehát maguk dolgozzák ki a fent említett tantervet magába foglaló pedagógiai programjukat a központi szabályozásokkal összhangban, illetve az iskola dönthet úgy is, hogy egy már kidolgozott tantervet igazít a helyi adottságokhoz. A pedagógiai programot a fenntartónak kell jóváhagynia, akinek – kivéve, ha a helyi tanterv a kerettanterv/központi program alapján készült – az Országos Szakértői Névjegyzékben vagy az Országos Szakmai Szakértői Névjegyzékben szereplő szakértővel kell véleményeztetnie azt. A törvény rendelkezése értelmében e pedagógiai programokat nyilvánosságra kell hozni és mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni. Az intézményi tantervek rendszeres felülvizsgálatáról nincs jogszabályi rendelkezés, de a központi/keretszabályozások, így a rendszeresen frissítendő SZVK-k változásainak megfelelően természetesen módosítani kell azokat.

Ez megkérdőjelezhetetlenül plusz munkát jelent a tantestületnek. Meglepő, hogy a tankönyv probléma ilyen markánsan megjelenik, mert ez nemcsak jelenleg, de mindig is problémát okozott a szakképzésben. Neuralgikus pont a finanszírozás problematikája. Leginkább a vizsgák finanszírozása válik kérdésessé. A szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről szóló rendelet tervezet szerint a szakképesítő vizsga az új rendszerben a követelménymodulok vizsgájából áll, és maximum három napot, naponta nyolc órát vehet igénybe. A szakképzés finanszírozására számos forrás áll rendelkezésre, ennek ellenére a szakképzés mégis forráshiányos, a gazdaság elégedetlen az iskolai kibocsátás struktúrájával, minőségével. Reményt keltő, hogy 2007-2013 közötti időszakra az Új Magyarország Fejlesztési Tervben a prioritások között a szakképzés továbbra is soha nem látott forrásokhoz juthat, a tervezés most van folyamatban.

58. táblázat: Milyen előnyt jelent a szakképzés reformja a pedagógusok számára?

	Előny a pedagógusok számára	Választások száma
1.	Nő a szakmai képzés presztízse	71
2.	Javul a pedagógusok munkahelyi biztonsága	14
3.	Figyelembe tudják venni a tanulói igényeket	101
4.	Új pedagógiai módszereket tudnak kipróbálni	166
5.	Egyénre szabott lehet a szakmai képzés	95
6.	Nincs előnye	29

Mindenképpen pozitív, hogy a legtöbb választás az új **pedagógiai módszerek** kipróbálására esett (166 választás). Itt azért jelezni kell, hogy az új módszertani kultúra alkalmazása nem opcionális, hanem nagyon komoly kihívást, felkészültséget jelent a

pedagógusok számára. A hagyományos, ismertanyag elsajátítására irányuló, frontális oktatási forma nem lesz tovább alkalmas az új tanulási tartalmak elsajátíttatására.

59. táblázat: Milyen kihívásokat jelent a szakképzés reformja a pedagógusok számára?

	Kihívások a pedagógusok számára	Választások száma
1.	Továbbképzéseken kell részt venni	194
2.	Több felkészülés szükséges a tanórákra	161
3.	Helyi tantervet kell készíteni	167
4.	Új tantervek szerint kell tanítani	182
5.	Változtatni kell a pedagógiai módszereken	173
6.	Több munkát jelent	162
7.	Nehezebb munkát jelent	73
8.	Nem jelent problémát	5

Összehasonlítva az 58. és 59. táblázatot azonnal szembe tűnik, hogy sokkal több **kihívást**, mint előnyt jelent a pedagógusok számára a szakképzés reformja. Jelentéktelen eltéréssel szinte azonos választást kapott az, hogy továbbképzésen kell részt venni, több felkészülés szükséges a tanórákra, helyi tantervet kell készíteni, új tantervek szerint kell tanítani, változtatni kell a pedagógiai módszereken, több munkát jelent. Valamennyi elem valós, megoldandó feladat.

60. táblázat: Milyen előnyöket jelent a szakképzési reform a tanulók számára?

	Előny a tanuló számára	Választások száma
1.	Nagyobb esély, hogy szakképesítéssel lép ki a rendszerből	161
2.	A képzési kínálat jobban alkalmazkodik a tanuló igényeihez	104
3.	A tanuló előzetes tudása beszámítható	167
4.	Általános iskolai végzettség nélkül is megkezdhető a szakképzés	76
5.	Növeli az esélyegyenlőséget	72
6.	Könnyebb elhelyezkedési lehetőséget teremt	64
7.	A munkaerőpiac igényeihez jobban igazodik a képzés	125
8.	Javul a szakmai képzés színvonala	58
9.	Nem jelent előnyt	12

A 60. táblázat a szakképzési reform **előnyeit** összesíti a **tanulók számára**. A pedagógusok azokat a tényezőket értékelik előnyként, amelyek a „jogszabályalkotók” elképzelései is, azaz, hogy a tanuló előzetes tudása beszámítható, amit a modulrendszer tesz lehetővé. 161 választást kapott a nagyobb esély, hogy szakképesítéssel lép ki a tanuló a rendszerből, ezt irányozza elő a rész-szakképesítést lehetősége. A munkaerő-piaci és tanulói igényekhez történő alkalmazkodás következik a sorban.

Jelenleg a törvény csupán a formális előzetes tanulmányok beszámítását írja elő: a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény értelmében a bármely szakképzést folytató intézményben folytatott tanulmányokat és vizsgákat be kell számítani a szakképesítést nyújtó szakképzésben előírt megegyező tartalmú követelmények teljesítésébe, az intézményvezető vagy a vizsgabizottság döntésének függvényében. Az új, modularizált OKJ-s képesítési szerkezet és a kompetenciaalapú előképzettségi követelményekre

vonatkozó szabályozások kidolgozása ugyanakkor az előzetesen bármely formában megszerzett tudás mérése és beszámítása egységes rendszerének kifejlesztését is elő fogja segíteni.

61. táblázat: Milyen problémákat jelent a szakképzési reform a tanulók számára?

	Problémák a tanulók oldaláról	Választások száma
1.	Nehezebb átlátni a tanulmányi és vizsgakövetelményeket	145
2.	Nehezebbek lesznek a szakképesítő vizsgák	73
3.	Növeli a társadalmi kirekesztődés veszélyét	14
4.	Rész-szakképesítéssel nem lehet majd elhelyezkedni	91
5.	Csökken a szakmai képzés színvonala	28
6.	Nem jelent problémát	46

Míg a pedagógusok oldaláról számtalan, addig a tanulók oldaláról sokkal kevesebb **probléma** jelenik meg (61. táblázat). Ez pozitív, hiszen az új képzési szerkezetnek a tanulók igényeit kell szolgálnia. Legsúlyosabb problémaként említik, hogy nehezebb lesz átlátni a tanulmányi és vizsgakövetelményeket. Ez valós probléma lehet, ugyanakkor orvosolható a tanulók és szülők pontos, részletes tájékoztatásával. (Itt jegyezzük meg, hogy ez nem kizárólagosan az iskolák feladata és felelőssége.) Másik hasonló súlyú problémaként jelentkezik, hogy a pedagógusok azt feltételezik, hogy a rész-szakképesítéssel nem lehet majd elhelyezkedni. Ez akkor jelenthet releváns problémát, ha a gazdasági szereplők nem ismerik és ismerik el a rész-szakképesítés fogalmát és tartalmát.

62. táblázat: Részt vett-e a 2006. májusi pedagógus továbbképzésen?

Válaszok	Választások száma
Igen	90
Nem, mert nem tudtam róla	65
Nem, mert nem vagyok érintett a továbbképzés témájában	38
Nem, mert nem engedtek el a munkahelyemről	1
Nem, egyéb ok miatt	16

A fogalmakkal kapcsolatos pontatlan tartalmi megfogalmazás (52. táblázat) összefüggésben lehet azzal is, hogy az új szakképzési szerkezet bevezetésével kapcsolatos – NSZI által 2006 májusában szervezett ingyenes konferenciákon – mindössze kilencvenen vettek részt (62. táblázat) 65 települési önkormányzati, 11 megyei, 3 állami, 9 civil szervezet és 2 egyéb fenntartású intézmény. A 65 „nem tudtam róla válasz” kicsit ellentmond az 53. táblázat adatainak, miszerint szinte minden válaszadó az internetről tájékozódik az új szakmaszerkezetet illetően.

63. táblázat: Részt vett-e a 2005. októberi konferenciákon?

Válaszok	Választások száma
Igen, mindegyiken	34
Igen, de nem az összesen	102
Nem, mert nem tudtam róla	48
Nem, mert nem vagyok érintett a továbbképzés témájában	17
Nem, mert nem engedtek el a munkahelyemről	1
Nem, egyéb ok miatt	28

Az NSZI a HEFOP Program 3.2.1. intézkedése keretében 4 konferenciát szervezett 2005 októberében a modulrendszerű Országos Képzési Jegyzék kialakítása érdekében. A megkérdezett 255 intézményből 136 iskolából voltak jelen a társadalmi vitán.

64. táblázat: Mennyire ért egyet a szakképzési reformmal általában?

	Vélemények	Választások száma
1.	Egyetérték vele, szükségszerű	106
2.	Megfelelő irányban alakítja át a szakképzés szerkezetét és tartalmát	59
3.	Elhibázott fejlesztési irány	5
4.	Vannak előnyei is és hátrányai is	168
5.	Nem értek vele egyet, a már jól bevált rendszerhez nem kellett volna hozzányúlni	9
6.	Nem áll teljes körű információ a rendelkezésemre, nem tudom megítélni	36

A válaszadók többsége (106 választás) egyetért a szakképzési reformmal általában, és szükségszerűnek tartja. A 41,56%-os támogatottság azonban nem mondható meggyőzőnek (64. táblázat).

## VII. A dolgozat megállapításai

Az iskolai rendszerű szakképzés vizsgálatát indokolja, hogy a 24 év alatti korosztály jellemzően iskolai rendszerben szerzi meg az első szakképesítését. Az állam biztosítja az első OKJ-s szakképesítés ingyenes megszerzésének lehetőségét a közoktatásban (ez a kötelező és azt követő általános és szakképzés alapfok előtti, alapfokú és középfokú/középfok-utáni szinten nyújtó intézmények rendszerét jelenti, amelynek működtetése az állam feladata) és a főiskolák/egyetemek által kínált, első felsőfokú OKJ-s szakképesítés megszerzését szintén finanszírozhatja az állam. Jelenleg a 14-18 éves tanulók kétharmada szakképző iskolában folytatja tanulmányait, míg 2004-ben a 15-24 éves korosztálynak csupán 2%-a szerezte meg első szakképesítését iskolarendszeren kívüli képzésben (Köpeczi Bócz – Bükki, 2006:6).

Ezért az **első szakma** megszerzése Magyarországon jelentős mértékig az iskolarendszerű szakképzéssel azonosítható, és ez alapvetően a közoktatás keretei között megy végbe. Emellett, bár a magyarországi jogszabályok a felsőoktatás felsőfokú végzettséget adó képzési programjait nem tekintik a szakképzés részének, az összes ilyen képzés által nyújtott végzettség és szakképzés feljogosítja a résztvevőket valamely szakma gyakorlására a munkaerőpiacon, beleértve a szabályozott foglalkozásokat is. Az iskolai rendszerű szakképzés rendszere a rendszerváltás után, az 1990-es években alapvető átalakításra és modernizálásra szorult a hazai és nemzetközi gazdasági és politikai környezet mélyreható változásainak, a kialakuló munkaerőpiac sürgető és gyorsan változó szükségleteinek és igényeinek, és nem utolsósorban a résztvevők megváltozott elvárásainak megfelelően.

A 2004/2005. tanévben a nappali rendszerben tanulóknak továbbra is több mint kétharmada folytatta tanulmányait a szakképző iskolák két típusának valamelyikében, a résztvevők iskolatípus szerinti megoszlása azonban jelentősen megváltozott 1989 óta. A tanulóikat érettségi vizsgára is felkészítő szakközépiskolák részesedése 33%-ról 45%-ra emelkedett (azon kormányzati szándékkal összhangban, amely a felsőfokú tanulmányok folytatására lehetőséget biztosító iskolatípusok arányát emelni kívánta), mialatt a másik iskolatípusban tanulók aránya 44%-ról 24%-ra csökkent. A szakmunkásképző iskolák és utódaik, a szakiskolák népszerűségét illetően tapasztalt jelentős hanyatlás okai között említhető a csökkenő születésszámok egyre fokozódó hatása és az iskolák ezzel összefüggő kontra-szelektív felvételi eljárás, éppúgy, mint a képzés idejélmúlt szerkezete,

infrastruktúrája és tartalma/módszertana. A munkahelyen vagy üzemi tanműhelyben folyó gyakorlati képzési forma is kényszerűen elvesztette dominanciáját a korábbi nagy állami vállalatok privatizációjának következtében, mivel azok új tulajdonosai gyakran nem vállalták tovább a szakképző iskolák diákjainak képzését (Magyar Köztársaság Kormánya, 2005). A szakképző iskolák korszerűsítése az 1990-es években indult el, de ez, különösen a szakiskolák tekintetében, több szempontból is még elvégzendő feladatnak számít.

A szakképzés rendszerének az 1990-es években történő átalakítása egy sor, a szerkezetét, irányítási rendszerét, finanszírozását és az oktatási-képzési tartalmat érintő reformmal indult, amelyet számos új törvény és jogszabály megalkotása indított el (v.ö. Ferhévari – Liskó, 1996; Lannert, 1999; Mártonfi, 2003). Az újjászervezés része volt a magyar oktatási rendszer átfogó átalakításának, de a szakképzés gazdasági és társadalmi jelentőségét is egyre inkább felismerte a magyar társadalom. Ennek következtében mára ez a kormányzati politika egy **kulcsterületévé** vált, amely a szakképzés modern, hatékony rendszerének kialakítását – beleértve a képesítések rugalmas és differenciált rendszerének kidolgozását – tűzte ki célul a hazai gazdasági és társadalmi igényeknek megfelelően, illetve az Európai Unió jogszabályaival összhangban.

A szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzés áttekinthető rendszerének kereteit teremtette meg azáltal, hogy elrendelte az OKJ kialakítását a korábbi különálló jegyzékek összeolvasztásával, amely így az összes államilag elismert szakképesítéseket tartalmazza az összes elérhető szinten (ISCED 2-5), valamint azáltal, hogy szabályozta az OKJ-s szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményei meghatározásának folyamatát. Az új szabályozás alapján az államilag elismert szakképesítések iskolarendszeren belüli és kívüli szakképzésben való megszerzése egyaránt elfogadottá vált, bár vannak olyan szakképesítések, amelyek kizárólag az iskolarendszeren belül vagy csak a felnőttképzésben szerezhetőek meg. Az iskolai rendszerű szakképzés alapvető szerkezeti változásainak hátterében a **tankötelezettség** 16. életévig történő **kiterjesztése** állt (amelyet tovább emeltek a 18. életévig az általános iskolai tanulmányaikat 1998-ban vagy később megkezdőkre vonatkozóan), valamint az általános és a szakképzés világos különválasztása és az általános műveltséget megalapozó oktatásnak a 10. évfolyamig történő kiterjesztése. Az újjászervezési folyamat legfontosabb lépései között említhető (Köpeczi Bócz – Bükki, 2006:9):

- a szakközépiskolák átalakítása oly módon, hogy azok első négy évfolyamukon csupán általános képzést és (nem kötelező jelleggel) szakmai orientációs és alapozó képzést folytatnak, tisztán szakképzést pedig csak további, középfok-utáni

szintű évfolyamaikon kínálnak (amelyeknek száma az adott OKJ-s szakképesítéstől függ);

- a szakmunkásképző iskoláknak a tipikusnak mondható 2+2 éves szerkezetű szakiskolákká való átalakítása; illetve
- az ISCED 5B szintű OKJ-s szakképesítéseket nyújtó úgynevezett felsőfokú szakképzés 1998-ban történő bevezetése.

A szakképzés megszerzésére irányuló képzés rendszerének fentiekben tárgyalt fejlesztései ellenére vannak még fontos területek, ahol további reformok szükségesek. A **Szakképzés-fejlesztési stratégiát** 2005-ben fogadták el a 2005-től 2013-ig tartó időszakra vonatkozóan. Fő célkitűzése, hogy olyan magas színvonalú szakképzés folytatását biztosítsa, amely megfelel a 21. század társadalmi és egyéni igényeinek, hozzájárul Magyarország társadalmi-gazdasági fejlődéséhez, és az egyént – képességei fejlesztése által – sikeres pályára készíti fel (v. ö. Magyar Köztársaság Kormánya, 2005a). Az 1057/2005 (V. 31.) kormányhatározat reformintézkedéseinek legfontosabb célkitűzései: a minőségi szakképzés biztosítása mindenki számára, a költséghatékonyabb szakképzés irányítási és finanszírozási rendszer kialakítása, a szakképzés információs és statisztikai rendszerének továbbfejlesztése (a regionális munkaerő-piaci információs rendszer fejlesztése, a szakképzésből kilépők foglalkoztatottsági helyzete folyamatos elemzésének biztosítása, egy komplex szakképzési információs rendszer működtetése, amely adatokat nyújt a hazai szakképzés-fejlesztés megalapozásához és a nemzeti és európai uniós források által támogatott programok nyomon követéséhez, a végzősök pályakövetési rendszerének bevezetése). Nemrégiben fogadta el a magyar kormány a 2013-ig tartó időszakra vonatkozó egész életen át tartó tanulás stratégiáját, amely egy átfogó fejlesztési programot fogalmaz meg az egyéni képességek fejlesztését állítva a középpontba (v.ö. Magyar Köztársaság Kormánya, 2005b). Ez a stratégia lemond a meglévő intézményrendszerhez kötődő ágazati megközelítésről egy olyan megközelítés érdekében, amely az átfogó társadalmi és gazdasági problémákra ad kormányzati válaszokat.

### ***VII.1. A hipotézisek igazolása***

A dolgozatban részletesen ismertetett gazdasági átalakulás és ennek eredményeképpen végbemenő foglalkoztatási szerkezetváltás, az európai uniós csatlakozás hatásai, a szakképesítések kölcsönös elismerésére szolgáló törekvések, a szakképzést ért – előzőekben is vázolt – kihívások indukálták az új szakképesítési rendszer, az új OKJ kialakítását. Az új szakmajegyzék modern alapokra helyezte a szakmastruktúrát, mellyel

kapcsolatban új megoldások, összefüggések, elnevezések, az előzetes tudás elismerésére és beszámíthatóságára, a szakmák közötti átjárhatóságára is iránymutatás született. A kompetencia alapú, modularizált képzési szerkezet, a szakképesítési tartalmak megújítása nem tűrt halasztást. Empirikus vizsgálatunk eredményeit összevetve a kiinduló hipotézisekkel, megállapíthatjuk, hogy a magyar pedagógus társadalom hallott és természetszerűleg foglalkozik a szakképzés új struktúrájával és tartalmával, de **nem kellően tájékozott, fogalmi keretei pontatlanok.**

Kutatásunk azt igazolja, hogy a szakképzési rendszer új fogalmi kevéssé tisztultak le, az új elvárások tekintetében az új ismeretek, elvárások nem állnak össze koherens rendszerben a fejükben, nem tájékozódnak kellő mértékben, nem keresik a tudatos tájékozódás formáit. Azt a feltételezésünket, miszerint a pedagógusok többségében elutasítják a változás lényegi elemeit nem tudtuk igazolni. A tájékozódási formák között első sorban az internet áll (v. ö. 54. táblázat), ami feltételezi az aktuális információk időben történő rendelkezésre állását, ennek ellenére a pedagógus továbbképzéseken mindösszesen 90 intézmény képviselője vett részt, és 65 intézmény úgy nyilatkozott, hogy nem tudott a lehetőségről (v.ö. 62. táblázat).

Az intézmények csak részleteiben ismerik a szakképzési reform folyamatát, rendkívül nagy mértékben érznek **információ hiányt**, bár **elismerik a reform szükségességét**, egyetértenek az oktatáspolitikai törekvésekkel, de véleményeiket szinte minden esetben valamilyen irányultságú érzelmi attitűd színezi (v.ö. 52. és 53. táblázat). A valós problémák mellett felsejlenek vélt problémák is. Legsúlyosabb kihívásként a pedagógusokra háruló többletmunkát (pl. tantervek módosítása) aposztrofálják a megkérdoztettek, és nem érzik annak a bizonyosságát, hogy az új szakképzési szerkezet és tartalom a gyakorlatban „papírforma” szerint megvalósítható. Összességében arra a következtetésre juthatunk, hogy nagyon **hiányzik** az iskolák számára a **kiszámíthatóság**, az oktatási rendszer stabilitása.

Vizsgálati eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy a szakképző intézmények pedagógusainak fogalmi kereteik pontatlanok, pozíciójukat gyengültni vélik, számos valós vagy vélt problémát látnak az új szakképzési rendszerben, ez természetes emberi magatartás. Ami már ismert, ami bizonyos, az sok ember számára érték az ismeretlennel, az újjal, a bizonytalannal szemben.

Kutatásunk azt is feltárja, hogy rendkívül **nagy az információhiány** az iskolák körében is. És akkor még nem beszéltünk a fenntartóktól, szülőkről, tanulókról, a munkáltatókról. Véleményünk szerint a fejlesztő munka sikerét nagyban befolyásolja, hogy milyen minőségben sikerül a képző intézmények vezetőit és pedagógusait, valamint

a szülőket és a tanulókat az új képzési struktúra elfogadására, bevezetésére és alkalmazására felkészíteni. Nemcsak a pedagógus, de az intézményvezetői szerep is megváltozott mára. A mai iskolavezető problémaközpontú, menedzser szemléletű, értékelnie kell a külső elvárásokat, fel kell ismernie az elvárásokra adható válaszokat, és meg kell találnia a megvalósításhoz szükséges eszközöket. A felvilágosító munka nemcsak az oktatáspolitikai feladata, de az önkormányzatoknak is komoly felelősségük és szerepük van benne. A **legsürgetőbb feladat**nak tartjuk a tanárok és az iskolák együttműködő partnereinek folyamatos, szerevezett **tájékoztatását**, az oktatási partnerek érdekérvényesítési pozíciójának javítását, vagyis a hogy a szakképzési rendszer „elemei” ne csak elszenvedjék a „helyzetet”, hanem aktívan vegyenek részt a szükséges változtatásokban.

Nagyon komoly fejlesztő munka indult el a szakképzés területén. Az új szakképzési szerkezet bevezetéséig azonban a kormánynak és a szakképző intézményeknek hosszú utat kell még megtenni. Törvényeket mindig könnyebb hozni, mint azokat a szakképző intézmények mindennapos gyakorlatában aprópénzre váltani. Ennek oka lehet az is, hogy az adminisztratív területeken a legkönnyebb változtatni. A tananyag, értékelés, tanárképzés, attitűdök területén már nem lehet olyan könnyen gyors eredményeket elérni. Az attitűdök változtatását is fontosnak érezzük, az intézményekben szemléletváltásra van szükség, amely nélkül eredményes szakképzést nem lehet elképzelni.

Az egész életen át tartó tanulás szemléletének kialakítása, elfogadtatása, gyakorlati megvalósítása azonban nem kizárólag oktatáspolitikai kérdés, mindannyiunk közös érdeke. A tét rendkívül nagy, a probléma óriási kihívást jelent minden érdekszféra számára. A célok megvalósításához elengedhetetlen a munka világa és az oktatás szereplői közötti egymást erősítő együttműködés. Az egész életen át tartó tanulás – ami hidat jelent az oktatás, a foglalkoztatás és a gazdaság között - támogatása nem öncélú, hanem a versenyképesség kulcstényezője, eszköze társadalmunk fejlettségének. Azonban az egész életen át tartó tanulás eszméjének, stratégiájának, gyakorlatának az elfogadtatása, megértése maga is egy hosszú tanulási folyamat eredménye lehet csak. Mászt jelent a gondolatiság síkján elfogadni és egyetérteni vele (a mai magyar társadalomban most itt tartunk), és mászt jelent az egyének tudat szintjén végbemenő rendkívül komplikált változás. A jövő célkitűzéseinek megfogalmazásán és egy strukturális átalakítás elindításán túl – illetve ezekkel párhuzamosan – a múlt beidegződéseit, tradícióit, megszokott struktúrákat, gondolkodásmódokat, attitűdöket kell áthangszerelni. Ez az ami még nem kezdődött el sem a kormányzat, sem az egyén szintjén a magyar társadalomban.

Meggyőződésünk továbbá, hogy az igazi jövő a szakképzési rendszer együttműködésének megszervezésében rejlik, és ebben a legfontosabb alapelv az egyén felelősségének megerősítése. Az oktatásnak nyílt rendszerként, az egész életen át tartó tanulás folyamatként kell működnie és az egyes oktatási alágazatoknak szoros együttműködésben kell működniük. Meg kell teremteni az oktatáspolitikát, a foglalkoztatáspolitikát és a gazdaságpolitikát összhangjában. Ennek tükröződnie kell a pályázati rendszerekben is, mert a jelenlegi rendszer homogén, a gazdaságfejlesztés és a humán erőforrás fejlesztés jelenleg külön síkon mozog. A fejlesztéseknek az oktatás teljes vertikumát kell megcélozni, mert egy-egy alágazat fejlesztése aránytalanságokhoz vezethet (Mártonfi – Tordai, 2005).

Csak részben igazolható az a feltevésünk, miszerint a szakközépiskolák zárt rendszerként működnek, figyelmen kívül hagyják a munkaerőpiac igényeit, nem végeznek pályakövetést, és nem tartanak intenzív kapcsolatot a gazdaság szereplőivel. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy az egyén meglehetősen kiszolgáltatott a kínálati struktúrának és a minőségnek. Az oktatási, képzési piacon nem működik ebből a szempontból tényleges piaci verseny. A képzési intézmények, cégek mérhető eredménye nem a munkaerőpiacnak, vagy a társadalmi, egyéni elvárásoknak való megfelelés, hanem a túlélés, a nyereség. **Nincs** megfelelő információs rendszer, ösztönzési, szankcionálási rendszer, **pályakövetési rendszer** stb. Viszonylag szűk csoport kivételével ez a reális helyzet az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívüli oktatásban, képzésben egyaránt. Az intézményi érdekek alapvetően nem hordozzák magukban a munkaerőpiacra való igazodás érdekelttségét, a jogszabályi és a finanszírozási rendszer nem ösztönöz kellőképpen a korszerűsítésre, a társadalmi, gazdasági kohézió elősegítésére (v.ö. Szép, 2003). A szakképző iskolák kényszerhelyzetben vannak, és sokszor bármi áron igyekeznek betölteni a felvételi keretszámokat. A demográfiai apály okozta képzési túlkínálat időszakában verseny folyik a hallgatókért, hiszen a nem megfelelő hallgatói létszám az iskolák fennmaradását veszélyezteti (v.ö. Mártonfi, 2005). Akkor tud sikeres lenni egy intézmény, ha tudatosan tervezi meg az ott folyó munkát, és alaposan feltérképezi erős és gyenge pontjait, a külső környezetben rejlő lehetőségeket és veszélyeket.

A tanulási igények és szükségletek előrejelzése és a szakmai továbbképzés ennek megfelelő tervezése még további fejlesztést kívánó terület Magyarországon. Jelenleg az egyetlen, a munkaerő-piaci szükségletek és a készség-hiányok előrejelzésére szolgáló beépített mechanizmust az Állami Foglalkoztatási Szolgálat (ÁFSZ) által készített főként rövid távú prognózisok jelentik. Általában véve a munkaerő-piaci előrejelzés lehetősége

korlátozott számos ok miatt: jelentős különbségek a szükségleteket és igényeket illetően a vállalkozás méretétől és a régiótól függően, az alternatív foglalkoztatási formák gyors fejlődése, a gazdaság mérete és nyitottsága, a társadalmi partnerek közvetítő szerepének gyengesége stb. (v.ö. Tordai – Mártonfi, 2005). A munkaerő-piaci előrejelzések jelenlegi formái tehát elsősorban *rövid távú prognózisokkal* szolgálhatnak, a munkanélküliek és a képzésből kilépők létszámára, valamint a gazdálkodó szervezetek által jelzett munkaerő-szükségletekre vonatkozó információk alapján. Az ilyen típusú előrejelzések azonban nem igazán alkalmasak az iskolarendszeren belüli szakképzés tervezéséhez, hiszen egy új szakképesítésre irányuló képzés bevezetése legalább három évet vesz igénybe. Bár számos országos és regionális/megyei szintű tanácsadó testület működik a társadalmi partnerek és a gazdasági kamarák bevonásával a szakképzés létező tervezési mechanizmusai továbbra is elégtelennek tekinthetők.

A szakképzés munkaerő-piaci igényeken alapuló tervezési rendszerének megalkotása és a munkaerő-piaci információs rendszer fejlesztése országos, regionális és helyi szinten – a fiatalok pályaválasztását és az országos, regionális és helyi döntéshozó folyamatokat segítő információk biztosítását szolgáló – fontos oktatáspolitikai célok, amelyek a Szakképzés-fejlesztési stratégia több intézkedésében is megjelennek. Az Országos Képzési Jegyzéknek a szakképesítések szerkezetének és tartalmának korszerűsítését célzó, a HEFOP 3.2.1. intézkedése keretében megvalósított, nemrégiben történt megújítása alapjául a magyarországi foglalkoztatási szerkezet és az egyes munkakörök készségigényének széleskörű elemzése szolgált, annak érdekében, hogy a szakképzés szerkezete átláthatóbbá váljon, és jobban megfeleljen a munkaerő-piaci igényeknek.

A szakképzés állandó kritikája, hogy a kibocsátott munkaerő mennyiségi és minőségi összetétele nem felel meg a mindenkorai munkaerő-piaci igényeknek. Ennek igazolásához vagy cáfolásához szükséges volt megvizsgálni, hogy a szakközépiskolák milyen szempontok szerint alakítják ki szakképzési kínálatukat. Az a feltételezésünk, miszerint az iskolák nem tájékozódnak megfelelő mértékben a munkaerő-piaci igényekről, képzési kínálatuk kialakításában nem veszik figyelembe a gazdasági igényeket, és ezáltal hozzájárulnak ahhoz, hogy a munkaerő-kereslet és -kínálat sem mennyiségében, de főleg minőségében nem illeszkedik össze teljes egészében megalapozatlan.

El kell vetnünk ezt a hipotézist, mivel kutatásunk egyértelműen bizonyítja, hogy a szakközépiskolák képzési kínálatuk meghatározásánál elsődleges fontossággal veszik számba a munkaerő-piaci igényeket. Másodsorban a tanulói (szülői) igények és csak harmadsorban a rendelkezésre álló tárgyi és személyi erőforrások határozzák meg az intézmény képzési kínálatát (v.ö. 42. táblázat). Releváns információikat a gazdasági

szereplőkről jellemzően a munkaerő-piaci szervezetektől szerzik (v.ö. 43. táblázat). Az iskolák alapvetően tisztában vannak az adott régió munkaerőpiaci-helyzetével, jól nevesítik a hiányszakmákat és a túltelített szakmákat (v.ö. 44. és 45. táblázatok). Ennek ellenére a munkaerő-piaci igények és a szakképzés kibocsátása közötti inkongruencia megkérdőjelezhetetlen.

Statisztikai adataink egyértelműen bizonyítják azt is, hogy **a társadalom iskolázottsága** folyamatosan **növekszik** (v.ö. Központi Statisztikai Hivatal 2005d), ami megfelel a tudásalapú társadalom elvárásainak. Az iskolázottsági szint – eltekintve a közép-magyarországi régiótól – területén nincsenek szignifikáns regionális eltérések. Sőt a legelmaradottabb régiókban a legmagasabb az érettségivel és felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők száma (v.ö. Központi Statisztikai Hivatal, 2005d). Az iskolázottsági szint dinamikus növekedése azonban **nem jár együtt** a gazdasági fejlődés ütemének növekedésével. Az iskolázottság növelése önmagában nem járul hozzá közvetlenül a gazdasági fejlődéshez, a munkahelyteremtéshez, a munkanélküliség csökkentéséhez.

A tanulás nem egyenes arányban vezet a tudás mennyiségének növekedéséhez. Ez a leegyszerűsített válasz arra, hogy az oktatás és képzés miért nem képes enyhíteni a munkaerő-piaci feszültségeket. Bár az intézmények jellemzően a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő szakmákra képeznek, ugyanakkor a szakképző intézmények nem képesek az adott szakma gyakorlásához szükséges, úgynevezett releváns tudás elsajátíttatására. Előzőekből az is következik, hogy nem minden tudás releváns, úgynevezett társadalmilag hasznosítható tudás. A szakképzés fejlesztését tehát a jövőben semmiképpen nem a mennyiségi fejlesztés, hanem a tanítási tartalmak mentén kell megragadni, mert a tartalom kérdése az igazi probléma. Ahhoz, hogy meg tudjuk fogalmazni az oktatás eredményességének, hatékonyságának mibenlétét a releváns, illetve **a társadalmilag hasznos tudás** fogalmát kell definiálnunk. És itt érkeztünk el a probléma gyökeréhez. Erre nincs adekvát válaszunk, így pedig lehetetlen rendszerbe foglalni a szakképzés során szükségszerűen közvetítendő tudás tartalmakat. Már ott bizonytalanok vagyunk a válaszban, hogy tudástartalmakat kell elsajátíttatnunk az iskolában vagy képességeket fejleszteni. Természetesen mindkettőt.

A képességek fejlesztése feltételezi bizonyos tudás meglétét, a valódi kérdést az arányok meghatározása és megtartása jelenti. Azt, hogy a huszonegyedik században mi a társadalmilag érvényes tudás, milyen újfajta emberi képességekre, készségekre van szükség ahhoz, hogy létezni tudjunk a világban senki sem tudja teljes bizonyossággal, „szent igazságként” megmondani. Ennek egyik oka mindenképpen a gyors tudástermelés,

amelyben naponta változik a releváns tudás fogalma, és amelyet az iskola tehetetlenségi erejénél fogva egyszerűen képtelen követni. Baráth Tibor szerint (Schüttler, 2001:64-73) a társadalmilag értékes, hasznos tudás azoknak az ismereteknek, készségeknek, képességeknek a folyamatosan változó rendszere, amelyek segítik az egyén számára a társadalomban való eligazodást, a boldogulást, s ami lehetővé teszi az egyén számára, hogy képes legyen érzelmi oldalról is megélni az életet. Tehát ráció és kogníció, valamint érzelem és szocializáció, az egymással való bántni tudás és az együttműködés képessége. És itt megkérdőjeleződik az iskola alapfunkciója, hogy tudást közvetítsen a résztvevőknek, valamilyen képzettséghez juttassa a tanulókat. Explicit módon nem kerül kifejezésre, de világosan látszik, hogy az iskola maga és ezen belül elsősorban a szakképző intézmények jelentős strukturális funkcióváltáson mennek keresztül. Mivel 100-150 éves hagyományok nem változnak meg egyik napról a másikra, ezt a funkcióváltást nagyon nehéz megérteni, megélni és elfogadni, de feltétlenül szükséges belátni.

Ma egyetlen oktatási intézmény sem képes szerte a világon kész tudás átadására, ezt lehetetlen megvalósítani. Ez a funkcióváltás **értékeli fel a kompetenciákat** a tudás mellett. (Itt jegyezzük meg, hogy az oktatási kormányzat megszünteti az alapműveltség vizsgát, amelynek eredeti célja az volt, hogy belépést biztosítson a szakképzésbe. Mivel nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, helyére a „kompetencia” lépett, mint bemeneti követelmény.) Egyre inkább kommunikálni kell megtanítani a fiatalokat és felnőtteket, együttműködni másokkal, csapatban dolgozni, önállóan tanulni, információkat feldolgozni stb. hosszasan lehet sorolni az ilyen és ehhez hasonló nélkülözhetetlen tudásokat, képességeket. A további felsorolás helyett összefoglalásként a Delors-jelentés alap gondolatát idézzük, mely szerint az ember élete folyamán a tanulás négy alapvető típusának, a tudás négy szimbolikus tartópillérének kell megszerveződnie: megtanulni tudni, megtanulni cselekedni, megtanulni együtt, másokkal élni, megtanulni élni (European Commission, 1993). A társadalmilag hasznos tudás folyamatosan változó rendszere olyan új elemeket tartalmaz, amelyek elsajátítását az iskola eddigi létéből, működési rendszeréből, funkciójából, rugalmatlanságából adódóan nem képes megvalósítani. A tanulóknál az egyéni teljesítményeket helyezük előtérbe, míg a világ pontosan fordítva működik. Az ismeretek elavulnak, a tudás több dimenziós, de ami bizonyosan állandó, hogy fejleszteni szükséges a természetes kíváncsiságot, a kérdés feltevését, a gondolkodást, a véleményalkotást, a kreativitást, az önálló tanulást stb.

Ezeket a kompetenciákat tudatosan fejleszteni szükséges, mivel az információk nagy mennyiségű közlése – a tények elemző értelmezése nélkül – önmagában nem járul hozzá a

gondolkodás, az ítélőképesség stb. fejlődéséhez. Nagy előrelépés ezen a területen, hogy a **szakmaspecifikus kompetenciák** fejlesztése mára deklarált célja a szakképzésnek, és bekerültek a szakmai és vizsgakövetelményekbe. Meghatározásra került, hogy egy-egy szakképesítés esetében milyen feladatokat kell elvégezni, illetve hogy a feladatok elvégzéséhez milyen szakmai és társas kompetenciák szükségesek.

Egy fontos tényező azonban még mindig hiányzik. A megszerzett kompetenciák alkalmazni tudása, pontosabban belsővé válása, azaz hogy a megszerzett tudás értékes számunkra, beépül mindennapi szokásrendszerünkbe, viselkedésünkbe és alkalmazni tudjuk azt iskolában megszokott és begyakorolt szituációktól és élethelyzetektől függetlenül. Az előzőekben tárgyalt tudáselemeket figyelembe véve a probléma a mérhetőség. A konkrét ismereteket könnyű mérni és értékelni. A kompetenciák esetében már meginog ez a bizonyosság, a tudás **hasznosságát** és **hasznosíthatóságát** pedig a legkevésbé sem tudjuk mérni. Pedig ez az, ami a képzés – esetünkben a szakképzés – szempontjából igazán fontos. Az oktatás és képzés eredményessége valójában nem az iskolában és a szakképesítő vizsgán mutatkozik meg (itt sokkal inkább az ismeretelsajátítás mértékéről kapunk információt), hanem időben és térben távol az iskola falaitól. Ezért véleményünk szerint számos indikátor, amely a képző intézmények eredményességét hivatott vizsgálni – alapvetően szükséges – de ugyanakkor fals és látszat eredmények mérésére alkalmas.

A probléma feltárásnak itt nincs vége. Vissza kell kanyarodnunk a munkaerő-piaci szempontból releváns tudás kérdésköréhez. A problémát súlyosbítja az a tény, hogy – dolgozatunk korábbi fejezeteiben már utaltunk rá – a gazdaság szereplői **nem képesek megfelelően artikulálni** a munkaerővel szemben támasztott igényeiket. Viszont ha megfogalmazzák a számukra fontos tudás tartalmát, nem biztos, hogy az az iskola számára is érthető és értelmezhető. Sokszor a gazdasági kihívások a pedagógusok számára értelmezhetetlenül jelennek meg az iskolában. Mert pl. az informatikai tudás magasabb színvonalú tudásában nem definiálódik, hogy a számítógépek pontos működési elvét, a szoftverek felépítését, a szoftverek fejlesztését, a szövegszerkesztést, az elektronikus levelezést, a programozást, a grafikai programok alkalmazását stb. kell-e a tanulónak tudnia. Mivel az igények leegyszerűsítetten jelennek meg, ezért a pedagógusok saját értékítéletük és kompetenciáik alapján döntenek a releváns tudás mibenlétéről.

A tanulók számára nemesak az rendkívül fontos, hogyan és hol folytathatják tanulmányaikat, hanem az is, hogy kitől tanulnak. A tanulás folyamatában különleges szerepet tölt be a tanár. Ő az, aki képes felébreszteni a tudás iránti érdeklődést, segítséget nyújtani a szellemi értékek megválasztásában. Az OECD által elemzett kutatások

fontosabb megállapításai szerint az iskolázás, különösen a kötelező oktatás utáni fajlagos ráfordítások emelése, az osztálylétszám és az egy pedagógusra jutó tanulók számának csökkentése hozzájárul a tanulási eredmények javulásához, de nem olyan mértékben, ahogyan feltételezhető vagy sokan hiszik. Az eredmények sokkal inkább múlnak a pedagógusok minőségén, az oktatás gyakorlatán, az iskola szervezésén és a szülők támogatásán (Polónyi – Tímár, 2001:14).

Az utolsó hipotézisünk a szakképző intézmények gazdálkodására vonatkozott. Feltételezésünk igazolódott, a vizsgált intézmények jellemzően a **központi forrásokból** biztosítják működésüket (v.ö. 34. táblázat), azonban az állami normatíva mértéke az előző évihez képest nem nőtt 2006-ban, így valamennyi iskola érdekelt további források felderítésében és bevonásában. A jelenlegi finanszírozási rendszer nem ösztönzi a munkáltatói igényekhez való igazodást, a tanulói létszám alapján járó normatív finanszírozás arra motiválja az intézményeket, hogy sokkal inkább a tanulói/szülői igényeket vegyék figyelembe, semmint a munkaerő-piaci elvárásokat az indítandó képzések meghatározásakor (v.ö. Kerékgyártó, 2006). Vizsgálati eredményeink arra utalnak, hogy az iskolák sokkal kevésbé használják ki a szakképzési hozzájárulás forrásait, mint arra lehetőségük lenne (v.ö. 38. és 39. táblázatok). Bár a szakképzési hozzájárulás rendszere az állami forrásokon túl a legjelentősebb potenciál, számos hiányossága van. Mivel a fejlesztési támogatás nagy részének a személyes kapcsolatrendszer az alapja, elszakad a tényleges munkaerő-piaci igényektől és a jogszabályalkotók eredeti céljaitól, miszerint a fejlesztési hozzájárulás az ágazati szakember utánpótlást biztosító iskolai képzést hivatott támogatni. E cél megvalósításába ütközik az is, hogy a fejlesztési hozzájárulás rendszere a közszférára nem terjed ki, pedig a munkaerő utánpótlás ez utóbbi ágazatban is kiemelt jelentőségű.

## ***VII.2. A szakképzés perspektívái***

Az **emberi fejlődés indexe**<sup>67</sup> egy mutatószám, amely régiók vagy országok összehasonlítását teszi lehetővé a *várható élettartam*, az *írastudás*, az *oktatás* és az *életszínvonal* alapján. Általánosan elfogadott eszköze a *jólét* mérésének. A HDI egy ország átlagos eredményeit mutatja az emberi fejlődés három alapvető területén:

---

<sup>67</sup> Angolul Human Development Index, rövidítése: HDI. A mutatót 1990-ben dolgozta ki Mahbub ul Haq pakisztáni közgazdász, és 1993 óta használja az Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programja (UNDP) az Emberi Fejlődési Jelentésben (HDR).

- hosszú és egészséges élet, amelyet a *születéskor várható élettartam* értékén keresztül ragad meg;
- tudás, amelyet a felnőtt *írástudás* (kétharmados súllyal), valamint a kombinált alap-, közép- és felsőoktatási *beiskolázási arány* (egyharmados súllyal) segítségével mér;
- tisztességes életszínvonal, amelyet a *vásárlóerő-paritáson* (PPP) *dollárban* számított *bruttó hazai termékkel* (GDP) mér (Husz, 2002).

Az ország fejlettségét elsődlegesen a GDP mutatóval mérjük. Ezzel kapcsolatban Kristóf Tamás arra hívja fel a figyelmet, hogy a GDP számítás pontatlan, és önmagában nem alkalmas egy ország fejlettségének mérésére. A társadalmi jelenségek hatásait is megjelenítő Human Development Indexet alkalmasabbnak tartja egy ország fejlettségének kifejezésére (Kristóf, 2003). Husz Ildikó tanulmányában kiemeli, hogy a GDP és a HDI között az esetek többségében erős pozitív korreláció mutatható ki, ezért az Emberi Fejlettség Indexét ott érdemes alkalmazni, ahol az index jövedelmi komponensen kívüli összetevőiben nagy különbségek tapasztalhatók (Husz, 2002).

A 65. számú táblázatban a megyei és regionális HDI, illetve a kiszámításához szükséges három deprivációs index értékei találhatók.

65. táblázat: Magyarország régióinak HDI indexe 2000-ben

Régió	GDP/fő <sup>68</sup>	Index <sup>1</sup>	Élettartam <sup>69</sup> (év)	Index2	Iskolázottság <sup>70</sup> (%)	Index 3	HDI
Közép-Magyarország	1997	0,88	72,09	0,78	51,7	0,52	0,729
Közép-Dunántúl	1318	0,81	71,76	0,78	35,9	0,36	0,651
Nyugat-Dunántúl	1494	0,84	72,32	0,79	37,4	0,37	0,666
Dél-Dunántúl	982	0,77	71,03	0,77	33,7	0,34	0,623
Észak-Magyarország	847	0,74	70,91	0,77	35,0	0,35	0,619
Észak-Alföld	832	0,74	70,86	0,76	32,6	0,33	0,609
Dél-Alföld	943	0,76	71,37	0,77	33,5	0,34	0,622

Forrás: Husz, 2000

Mint a 65. számú táblázat mutatja, az egyes komponens-indikátorok regionális értékei eltérő mértékű szóródást mutatnak. A legkisebb területi különbségek a születéskor várható élettartamban van, a legnagyobbban a GDP egy főre eső értékében látható. Eszerint a HDI értékét tulajdonképpen a GDP értéke befolyásolja. Az iskolázottsági mutatók – eltekintve

<sup>68</sup> Egy főre jutó GDP (ezer forint). Forrás: A bruttó hazai termék (GDP) területi megoszlása 2000-ben. (KSH, 2002)

<sup>69</sup> A születéskor várható átlagos élettartam (év). Forrás: Demográfiai évkönyv 2000.

<sup>70</sup> A 18 éves és idősebbek közül legalább a középiskola 12. évfolyamát elvégezte (a megfelelő korúak százalékában). Forrás: Népszámlálás 2001. 2. Részletes adatok

a közép-magyarországi kiugró értéktől – tekintetében *nincs jelentős területi különbség*. Ennek ellenére a régiók fejlettségét kifejező GDP index jelentős eltéréseket mutat.

A régiók emberi fejlődés indexe alapján is a megszokott régiós rangsor tárul elénk: első helyen, van Közép-Magyarország, majd Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl következik és Dél-Dunántúl, Dél-Alföld, Észak-Magyarország, Észak-Alföld zárják a sort.

Ugyanez a kép tárul elénk bármilyen további mutató alkalmazunk, legyen az aktivitása, foglalkoztatási, munkanélküliségi ráta, inaktívak aránya vagy az ezer lakosra jutó vállalkozások aránya. A legfejlettebb régió Magyarországon Közép-Magyarország (nem szabad figyelmen kívül hagyni Budapest húzó erejét), fejlett régió Nyugat- és Közép-Dunántúl és 4 leszakadó régióról beszélhetünk.

A régiók közötti különbségek az elmúlt 15 évben nem csökkentek, érdemes megvizsgálni, hogy az európai uniós csatlakozással megnyíló strukturális alapok pénzügyi forrásai tovább azokat vagy képesek a regionális különbségek csökkentésére. Az Egységes Monitoring Információs Rendszer által közzétett 2006. 05. 23-i adatai alapján lehetőségünk van megvizsgálni, hogy a Nemzeti Fejlesztési Terv különböző Operatív Programjain belül mennyi támogatáshoz jutottak 2004 és 2006 között az egyes régiók. *Négy Operatív Program* (GVOP<sup>71</sup>, HEFOP, KIOP<sup>72</sup>, ROP<sup>73</sup>) összes megítélt támogatását figyelembe véve az alábbi rangsort kapjuk:

1. Közép-Magyarország	253 930 731 358 Ft
2. Észak-Alföld	71 276 802 583 Ft
3. Észak-Magyarország	62 357 289 534 Ft
4. Dél-Alföld	55 305 278 900 Ft
5. Dél-Dunántúl	41 171 136 581 Ft
6. Közép-Dunántúl	40 428 008 557 Ft
7. Nyugat-Dunántúl	35 059 700 180 Ft

Megállapíthatjuk, hogy az Európai Unió források eddigi támogatásainak abszorpciója alapján a közép-magyarországi, vagyis a gazdaságilag legfejlettebb régió volt képes a legtöbb forrás felszívására, és valóban a legtöbb esetben többszörösét kapta annak az összegnek, mint amennyit a fejletlenebbek régiók kaptak, annak ellenére, hogy mindegyik Operatív Programon belül voltak olyan intézkedések, melyekre csak a hátrányos helyzetű régiók pályázhattak. Azt mondhatjuk, hogy valamennyi régió a gazdasági szintjükhöz mértén tudott támogatásokhoz jutni.

---

<sup>71</sup> Gazdasági Versenyképesség Operatív Program

<sup>72</sup> Környezetvédelmi és Infrastrukturális Operatív Program

<sup>73</sup> Regionális Fejlesztés Operatív Program

Érdekes lenne kutatni az okát, hogy a négy fejletlen régió több forráshoz jutott, mint a két fejlett (Közép- és Nyugat-Dunántúl) régió. Úgy tűnik tehát, hogy a közép-magyarországi régió gazdasági fölényének megfelelő arányban tudott élni az Európai Unió által kínált lehetőségekkel, a többi hat régió pedig fordított arányban, vagyis a gazdaságilag leghátrányosabb helyzetben lévő tudta a legjobban kihasználni. Azt realizálhatjuk, hogy a legfejlettebb régió továbbra is nagy léptekkel fejlődik, még inkább növelve gazdasági versenyképességét a többi régióval szemben, viszont az ország másik két fejlett régióinak fejlődési üteme elmarad a négy hátrányos helyzetű régióhoz képest. Ez vajon azt jelenti, hogy az elkövetkezendő években a ma még fejlett régiók is leszakadnak vagy teljesen új fordulat következik be a régiók gazdasági fejlődését illetően? Erre a kérdésre a választ jelentősen befolyásolja a 2007-2013-as időszakra történő tervezés, a II. Nemzeti Fejlesztési Terv prioritásai, a magyar egész életen át tartó tanulás stratégiája, a foglalkoztatási és szakképzés akciótervek stb. célkitűzéseinek eredményes megvalósítása, a rendelkezésre álló pénzügyi források hatékony felhasználása.

A magyar kormány 2006. október 25-én fogadta el az **Új Magyarország Fejlesztési Tervet**, eszerint hazánk 2007 és 2013 között 22,4 milliárd eurós uniós támogatásban részesül, hogy felzárkózhasson a fejlett országokhoz. Ennek legfontosabb záloga, hogy megfeleljünk a XXI. század kihívásának, a tudásalapú társadalom követelményének. Ehhez mindenekelőtt korszerű, a mindenkori követelményekhez igazodó tudásra, képességre van szükség. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv legfontosabb célja a foglalkoztatás bővítése és a tartós növekedés feltételeinek megteremtése. Ennek érdekében hat kiemelt területen indít el összehangolt állami és uniós fejlesztéseket: a gazdaságban, a közlekedésben, a társadalom megújulása érdekében, a környezet és az energetika területén, a területfejlesztésben és az államreform feladataival összefüggésben (Magyar Köztársaság Kormánya, 2006).

66. táblázat: Az operatív programok listája, struktúrája

<b>Prioritások</b>	<b>Operatív Program</b>
1. Gazdaságfejlesztés	Gazdaságfejlesztés OP
2. Közlekedésfejlesztés	Közlekedés OP
3. Társadalmi megújulás	Társadalmi megújulás OP
	Társadalmi infrastruktúra OP
4. Környezeti és energetikai fejlesztés	Környezet és energia OP
5. Területfejlesztés	7 regionális OP
6. Államreform	Államreform OP
	Elektronikus közigazgatás OP
Az Új Magyarország Fejlesztési Terv koordinációja és kommunikációja	Végrehajtás OP

Forrás: Magyar Köztársaság Kormánya, 2006.

A 66. táblázat jól szemlélteti, hogy az Új Magyarország Fejlesztési Terv struktúrájában másfajta logikát követ, mint az NFT I Először a prioritások kerültek megfogalmazásra és ezekhez rendelték hozzá az operatív programokat. Az egész életen át tartó tanulás területén az NFT I-ben elindult fejlesztések, valamint a Kormány egész életen át tartó stratégiájában megfogalmazott célkitűzések megvalósítására az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi megújulás és Társadalmi infrastruktúra operatív programjai biztosítják a pénzügyi forrásokat.

A társadalom megújulása operatív program célja a társadalom megújítása az életesélyek egyenlőtlenségeinek csökkentése, a kisgyermekkoról kezdődő, az oktatást átalakító folyamat segítségével, olyan intézkedések megvalósításával, mint a foglalkoztathatóság javítása, az alkalmazkodó képesség javítása – ennek egyik eszköze a szakképzés intézményei szerkezetének átalakítása – a minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek, a kutatás-fejlesztéshez és az innovációhoz szükséges humán-erőforrások fejlesztése, az egészségmegőrzés, valamint a társadalmi befogadás és részvétel (Magyar Köztársaság Kormánya, 2006). Ezen intézkedése biztosítják Az NFT I-ben megkezdett tartalmi reformok következetes továbbvitelét az oktatás és képzés minden szintjén és formájában, úgymint a kompetencia alapú képzés, az új tanulási formák, valamint a digitális írástudás elterjesztésének folytatása, a mérési, értékelési és minőségirányítási rendszerek bevezetése, a tanárképzés korszerűsítése stb.

### ***VII.3. Zárszó***

Dolgozatunk célja a **rendszerző áttekintés**en túl elsősorban az volt, hogy egyrészt leírjuk a foglalkoztatáspolitikai és szakképzés fejlesztés elmúlt másfél évtizedben történt folyamatait; másrészt megalapozzuk a kompetencia, mint teljesítménypotenciál felfogását, bizonyítva azt, hogy ennek a fogalomnak a kapcsolódása a pedagógiai, illetve a humán-erőforrás fejlesztés szakmai követelményeihez ma már elengedhetetlen; harmadrészt érveljünk a szakképzési reform fontossága mellett, ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy az új szakképzési szerkezet és tartalom tekintetében rendkívül nagy az információhiány és bizonytalanság valamennyi érdekelt fél (tanulók, szülők, pedagógusok, intézményvezetők, munkáltatók) esetében. Ezt feltétlenül mihamarabb orvosolni szükséges az oktatásirányítás részéről, mert a gyakorlati megvalósítás súlyos gátja lehet a nem megfelelő tájékoztatás/tájékozottság és ezáltal az elutasítás, negatív viszonyulás az egyébként jó fejlesztési irányt kijelölő szakképzési reformmal szemben. Összességében megállapíthatjuk, hogy a magyar tudományos, szakmai közvélemény

alultájékozott és meg nem becsülhető módon rezisztens a témával szemben/kapcsolatosan. A szakképzés területén – főleg napjainkban – nagyon nehéz hosszú távon jól működő szakképzési stratégiát létrehozni, hiszen rendkívül gyorsak a változások, a stratégia pedig egyfajta állandóságot feltételez. Egy fejlesztési folyamatban nincsenek befejezett tevékenységek és az a környezet, amelyben az „eredményeket” implementálni kell, maga is folyamatosan változik.

Bizonyos, hogy az oktatási és a gazdasági alrendszer közötti dialógusban **diszfunkciók** vannak. Dolgozatunk kutatási eredményei az egyik oldal, a képző intézmények álláspontját képviseli a szakképzési rendszer működésével, a fejlesztési irányok kijelölésével kapcsolatosan. Kutatási eredményeink korrelálnak – a saját kutatásunkkal azonos időben, de attól függetlenül lefolytatott – az Oktatási Minisztérium megbízásából készült „A szakképzés normatív rendszerének elemzése kérdőíves felmérés alapján” (v.ö. Kerékyártó, 2006) című kutatás, valamint „A szakképző iskolák fenntartói rendszeréről” készült kutatás (vö. Fónai – Nagy – Veresné, 2006) eredményeivel. Ezen kutatások következtetései erősítik egymást – nevezetesen, hogy nem esetleges, véletlenszerű, elszórtan jelentkező, hanem strukturális kérdésekről/problémákról van szó a szakképzés területén – és iránymutatásul szolgálhatnak az oktatáspolitikai döntéshozók számára.

Vizsgálódásainknak azonban tovább kell folytatódnia, és a jelen munkánkban felvetett problémák mentén a másik szereplő, a vállalkozások körében is elvégezni egy hasonló kutatást. A két felmérés eredményeinek összevetése alapján vélhetően meg lehet határozni a szemléletbeli és érdekkülönbségeket, és ki lehet jelölni az együttműködés kereteit, lehetőségeit, amelyek iránymutatásul szolgálhatnak az oktatáspolitikai döntéshozói számára.

Dolgozatunkat Márai Sándor 1942-ben megfogalmazott gondolataival fejezzük be, amelyek nemcsak hogy ma is érvényesek, de talán még aktuálisabbak, mint 65 évvel ezelőtt.

*„Az élet minden területén emberhiány mutatkozik, éppen ma, a tömegek korában képzett mechanikust, biztos kezű elektrotechnikust, rádiószerelőt éppen olyan nehéz találni, mint megfelelő irodai személyzetet. Az emberi utánpótlás a legtöbb iparágban, az élet minden területén hiányos és másodrendű. Az európai ember kultúrigényeinek az elmúlt három-négy évtizedben bekövetkezett zuhanása, a kultúra igazi erőfeszítéseinek hiánya a tömegek életében, nevelésében, szórakozásaiban, kezdi megmutatni veszélyes következményeit. Nem valószínű, hogy valaki lángeszű feltaláló, zsenije szakmájának, ha máskülönben beéri egy civilizáció szórakoztatóiparának selejtes hulladékaival, (...)*

*A nevelés felelős vezetői kezdik gyanítani, hogy jó szakember csak az lehet, aki az összefüggéseket is látja, kinek számára a mesterség, a szakma csak a kultúra szintézisének a tudás mikroszkópja alatt felnagyított részlete. Nem lehet jó orvos az, akinek nincs igazi filozófiai műveltsége, s nem lehet filozófus az, aki nem tud az emberiség legújabb élettani tapasztalatairól, nem lehet jó alkotó mérnök, aki nem ismeri a természettudomány legújabb felfedezéseit, nem lehet alkotó ember, aki nem hordozza lelkében az emberi műveltség szintézisének alapanyagát. (...) egy jó szerelőt, aki munkáját, mondjuk a légcsavarszerelést, nemcsak szakismerettel, hanem a műveltség felelősségérzetével végzi, fényszórókkal keresnek, és arannyal fizetnek. Tisztességes gyorsírót találni éppen olyan nehéz, mint teremtő képességű biológust. Az alkotó erejű szakember hiánya az embertömegek felduzzadásával egyenes arányban jelentkezik.” (Márai, 1993)*

## VIII. Felhasznált irodalom

- Adler Tibor (2004): *Európai kihívások a szakképzés területén*. [www.ph.hu/ph/mf/24.03/48.html](http://www.ph.hu/ph/mf/24.03/48.html); 2004. 12. 10.
- Állami Foglalkoztatási Szolgálat (2006a): *A munkanélküli nyilvántartás idősorai*. [http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=stat\\_munkanelk\\_nyilvtart](http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=stat_munkanelk_nyilvtart); 2006. 03. 20.
- Állami Foglalkoztatási Szolgálat (2006b): *A munkanélküliek nyilvántartásának idősorai*. [http://www.afsz.hu/sysres/mnelk\\_nyilvt\\_idosorai/ad01a.pdf](http://www.afsz.hu/sysres/mnelk_nyilvt_idosorai/ad01a.pdf); 2006. 03. 20.
- Állami Foglalkoztatási Szolgálat (2006c): *Munkaerő-piaci előrejelzés 2006. évre*. [http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full\\_afsz\\_rovidtavu\\_prognizisok\\_oldal](http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_afsz_rovidtavu_prognizisok_oldal); 2006. 03. 20.
- Állami Foglalkoztatási Szolgálat (é.n.): *Regionális Képző Központok*. [http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full\\_AFSZ\\_KOZOS\\_Munkaerofejleszto\\_es\\_kepzo\\_koz\\_pont](http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_AFSZ_KOZOS_Munkaerofejleszto_es_kepzo_koz_pont); 2006. 03. 20.
- Állami Számvevőszék (2004): *Jelentés a Munkaerő-piaci Alap működéséről*. Budapest, Állami Számvevőszék.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás*. <http://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.doc>; 2005. 02. 01.
- Bábosik Zoltán (2005): A szakképzés megalapozásának pedagógiai problémái – egy vizsgálat tükrében. *Szakképzési Szemle*, 4. szám, 325-336. p.
- Bajomi Iván (2002): Az iskolán kívül elsajátított készségek és tudások elismertetése Franciaországban. *Új Pedagógiai Szemle*, novemberi szám, 115-121. p.
- Bakacsi Gyula et al. (1999): *Stratégiai emberi erőforrás-menedzsment*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Balázs Éva (1998): Iskolaképek. Hogyan gondolkodnak az igazgatók az iskoláról, annak társadalmi funkciójáról? In: u.ő.(szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*. Budapest, Okker Kiadó.
- Balázs Éva (2005): A közoktatás, mint a humán erőforrás-fejlesztés tényezője, az EU támogatások fényében. In Simon Mária – Kósa Barbara (szerk.) *Minőség, eredményesség, hatékonyság*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 171-178. p.
- Barát Tamás (1994): *Public Relations*. Budapest, Medipen.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest, Okker Kiadó.
- Benedek András – László Gyula (2004): *A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Jelentése a tanulószereződéses gyakorlati képzésről a kamarai ellenőrzések 2001-2003. évi tapasztalatai alapján*. Budapest, Kereskedelmi és Iparkamara.
- Benedek András (2003): *Változó szakképzés*. Budapest, Okker Kiadó.
- Borbély Szilvia (é.n.): *A foglalkoztatás az Európai Unióban* (Szakszervezeti feladatok a csatlakozás után). <http://www.mszosz.hu/eucsatl/foglalkoztatatas.html>; 2005. 12. 13.
- Bourdieu, Pierre (1967): A kulturális örökség átadása. In: Ádám György (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Chomsky, A. Noam (1957, 2003): *Mondattani szerkezete. Nyelv és elme*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Chomsky, A. Noam (2004): *A biolingvisztika és az emberi minőség*. Előadás a Magyar Tudományos Akadémián, 2004. május. 17. *Magyar Tudomány*, 2004. november. Fordította: Siptár Péter. <http://www.nytud.hu/chomsky/eloadas.html>; 2005. 03. 14.
- Commission of the European Communities (2002): *European benchmarks In: education and training: follow-up to the Lisbon European Council*. Communication from the Commission. Brussels, Commission of the European Communities, 20. 11. 2002 COM (2002) 629 fin.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csapó Benő (2002a): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Az Országos Közoktatási Intézet Szakmai Konferenciája, 72-74. p.
- Csapó Benő (2002b): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó, 269–297. p.

- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Csizmár Gábor (2004): Munkaerőpiac – szakképzés. *Szakképzési Szemle*, 2. szám, 89-95. p.
- Demkó Olivér – Szígyártó Gyöngyi (2006): *Munkaerőpiaci előrejelzés 2006*. Budapest, Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Foglalkoztatási Hivatal, [http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full\\_afsz\\_rovidtavu\\_prognózisok\\_oldal](http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_afsz_rovidtavu_prognózisok_oldal); 2006. 11. 30.
- Department for Education and Skills (2003): *Excellence and Enjoyment. A Strategy for Primary School*. [www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/literacy/63553/pns\\_excell\\_enjoy037703v2.pdf](http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/literacy/63553/pns_excell_enjoy037703v2.pdf); 2004. 03. 14.
- Déri Tamás (2005) *A foglalkoztatáspolitikai alakulása Magyarország EU csatlakozása kapcsán*. <http://www.liganet.hu/allaspon/cikkek/munkavallalokeu03.html>; 2005. 10. 21.
- Eötvös József (1885-1886): *A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra*. I-III. kötet. Budapest, k.n.
- Európai Bizottság (2002): *Az oktatási és képzési rendszerek konkrét célkitűzései*. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html); 2004. 01. 09.
- Európai Bizottság (2002): *Koppenhágai Nyilatkozat*. A szakképzésért és szakoktatásért felelős európai miniszterek, valamint az Európai Bizottság Nyilatkozata, a szakképzés és szakoktatás terén folyó kiemelt európai együttműködésről. Koppenhága, Európai Bizottság.
- Európai Bizottság (2006): *Általános jelentés az Európai Unió tevékenységeiről 2005*. Brüsszel-Luxembourg, European Commission.
- European Commission (1993): *Growth, Competitiveness, Employment – The Challenges and Ways Forward into the 21st Century* (White Paper). Brussels, European Commission.
- European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning* (2000): Brussels, European Commission.
- European Commission (2002): *Key Competencies*. Brussels, European Commission. Directorate for Education and Culture. Eurydice.
- European Commission (2003): *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*.: Brussels, European Commission.
- European Commission (2004): *Objectives In: education systems*. Report 2004 on Working Group G Short Questionnaire; Active citizenship, equal opportunities and social cohesion; 08/08/2004 Brussels, European Commission.
- European Communities (1997): Treaty of Amsterdam amending the treaty on European Union the treaties establishing the European Communities and related acts October 2, 1997. Amsterdam, European Communities <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11997D/hm/11997D.html>
- European Communities (2001): *Training and learning for Competence*. Luxembourg, European Communities, Cedefop.
- European Communities (2003): *Learning for employment*. Second Report on Vocational education and training policy In: Europe. Executive Summary. Luxembourg, European Communities, Cedefop.
- European Parliament (2006): *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Brussels, European Parliament.
- EUROSTAT (2005): *General and regional statistics*. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=0,1136162,0\\_45572076&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136162,0_45572076&_dad=portal&_schema=PORTAL); 2006. 10. 20.
- Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán (2000): A gazdasági vállalkozások és az iskolarendszerű szakképzés. *Szakképzési Szemle*, 2. szám, 141-180. p.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona – Tót Éva (1995): *A speciális szakiskolák tanulói*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (1996): *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (1998): *A szakmai gyakorlati képzés átalakulása*. Kutatási zárótanulmány. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Fejér László et al. (2006): *A foglalkoztatás és a munkanélküliség területi különbségei az elmúlt 55 évben*. Miskolc, Központi Statisztikai Hivatal. <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/miskolcfoglalkoztatatas.pdf>; 2006. 11. 30.

- FMM-ESZCSM-OM-PM (2003): *A foglalkoztatáspolitikai közös értékelés 2. követő jelentése a magyar foglalkoztatáspolitikai középtávú prioritásainak 2002. május és 2003. április közötti megvalósításáról*. Budapest, FMM-ESZCSM-OM-PM.
- Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium (2004): *Nemzeti Foglalkoztatási Akcióterv, Magyarország*. Budapest, Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium.
- Fónai Mihály – Nagy Gyula – Veresné Gönczi Ibolya (2006): *A szakképző iskolák fenntartói rendszeréről*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.
- Forray Katalin – Híves Tamás (2003): *A leszakadás regionális dimenziói*. Budapest, Oktatáskutató Intézet, 40-48. p.
- Frey Mária (2002): *A munkaerőpiaci politika jogszabályi és intézményi környezetének piacgazdasági fejlődéstörténete*. [www.econ.core.hu/doc/mt/2002/hun/frey.pdf](http://www.econ.core.hu/doc/mt/2002/hun/frey.pdf); 2006. 03. 20.
- Futterer László (2004): *A gazdálkodó szervezeteknél folyó gyakorlati képzés 2003-2004-es tanévben végzett ellenőrzéseinek szakmai elemzése*. Budapest, Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.
- Győriványi Sándor (2000): *A szakképzés története Magyarországon*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Halász Gábor (2001): A középfokú oktatás expanziója problémák és perspektívák. In: Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2001): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Budapest, Okker Kiadó.
- Halász Gábor (2002): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. In: Mayer József – Singer Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): *Kihívások és válaszok. Új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ. 13-25. p.
- Halász Gábor (2003): *A nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációja*. [www.oki.hu/halasz/download%5CEducatio%20-%20OMC%20\(jav\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download%5CEducatio%20-%20OMC%20(jav).htm); 4. p. 2006. 02. 13.
- Halász Gábor (2004): Tanulás és európai integráció. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 14. p.
- Halmos Csaba (2004): Az Európai Unió Foglalkoztatási Stratégiája 1998-2006-ig. In: Bodó László (szerk.): *Semper movere – állandó mozgásban*. Tanulmánykötet a 75. éves Krisztián Béla tiszteletére. Pécs, PTE TTK FEEFI, 131-136. p.
- Harbison, Frederic (1968): Emberi erőforrások és fejlődés. In: UNESCO: *Az oktatás tervezése*. Tanulmányok. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Hasan, Abrar (1996): Lifelong Learning. In: A.C. Tuijnman (ed.): *The International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Great Britain, Pergamon, 33-40. p.
- Hrubos Ildikó – Polónyi István (2000): *Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés helye és szerepe az oktatási rendszerben*. Kutatási zárójelentés [http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas\\_reszletes.php?id=14](http://www.hier.iif.hu/hu/kutatas_reszletes.php?id=14); 2001. 03. 10.
- Hrubos Ildikó (2002): *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Husz Ildikó (2002): Regionális különbségek Magyarországon, kísérlet a területi különbségek bemutatására az emberi fejlődés indexe alapján. In: Lengyel György (szerk.): *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből*. Budapest, BKÁE, 23-24. p.
- Jakab János (2004): A szakképzés fejlesztésének stratégiája. *Szakképzési Szemle*, 2. szám, 96-100. p.
- Jakab János (2005): *Az Oktatási Minisztérium Szakképzési Helyettes Államtitkárságának tájékoztatója*. Budapest, Oktatási Minisztérium. [https://www.nive.hu/hirek/tanevnyito\\_2005\\_2006/om.pdf](https://www.nive.hu/hirek/tanevnyito_2005_2006/om.pdf); 2006. 09. 10.
- Jan Carlzon (1985): *Lapítsd le a piramist!* Budapest, Zrínyi Kiadó.

- Jánossy Ferenc (1975): *A gazdasági fejlődés trendvonaláról*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Juhász Erika (1998): Az ifjú felnőttek és rugalmas munkaerőpiaci képzésük. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 18. kötet.] Budapest, MMI – KLTE – JTF – NNSZ NEI, 236-241. p.
- Juhász Erika (2002): A Felnőttoktatási Atlasz kutatás Magyarországon. In: Horváthné Bodnár Mária (szerk.): *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 27. kötet.] Budapest, NNSZ NEI, 85-92. p.
- Juhász Erika (2005): *A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében*. Doktori értekezés kézírata. Debrecen, DE.
- Karsay Gábor (1999): *A magyar gazdaság folyamatai 1990-98*. [www.omfb.hu/letolt/kutat/tep/karsai.pdf](http://www.omfb.hu/letolt/kutat/tep/karsai.pdf); 2006. 02. 10.
- Kálmán Anikó (2005): *Andragógiai módszertan. A felnőttoktatók kompetenciái*. Budapest, Okker Kiadó.
- Kemény Gabriella – Kurucz Katalin – Tordai Péter (2004): *Az EU foglalkoztatási, befogadási és oktatási politikáinak elemzése*. Budapest, TÁRKI Rt.
- Kerékgyártó László (kutatásvezető) (2006): *A szakképzés normatív rendszerének fejlődése, az iskolák és fenntartók véleménye a finanszírozásról*. Kutatási zárótanulmány. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.
- KIRSTAT (2003) *Közoktatási Információs Rendszer 2003/2004. tanév adatait feldolgozó statisztikai információs rendszer*. [www.kir.hu](http://www.kir.hu); 2005. 10. 11.
- Koltai Dénes (1994): A felnőttképzés funkcióváltása. In: Koltai Dénes (szerk.): *Az andragógiai elmélet és gyakorlat útján*. Szöveggyűjtemény. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem, 408-427. p.
- Koltai Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. Pécs, PTE FEEFI.
- Kozma Tamás (1998): Az oktatásügy globalizálódása. In: Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. Budapest, Educatio Kiadó.
- Kozma Tamás (szerk.) (2002): *Felnőttképzés és gazdaság*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Könyvkiadó.
- Köpeczi Bócz Tamás – Bükki Eszter (2006): *A szakképzés Magyarországon. Tematikus áttekintés*. Budapest, ReferNet – Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága.
- Köpeczi-Bócz Tamás (2000): Szakképesítések kölcsönös elismerése az Európai Unió tagállamaiban. *Szakképzési Szemle*, 2 szám, 113-124. p.
- Kövi László (szerk.) (é.n.): *Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat*. [www.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=afsz\\_szerv\\_afsz\\_felep\\_fobb\\_eredm](http://www.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=afsz_szerv_afsz_felep_fobb_eredm); 2005. 02. 10.
- Közép-dunántúli Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság (szerk.) (2004): *Közép-dunántúli regionális szakképzés-fejlesztési stratégia*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.
- Központi Statisztikai Hivatal (2005a): *Magyar Statisztikai Évkönyv 2004*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal, 241. p.
- Központi Statisztikai Hivatal (2005b): *Regisztrált gazdasági szervezetek száma*. [http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/tab12\\_01\\_02\\_01c.html](http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/tab12_01_02_01c.html); 2005. 10. 11.
- Központi Statisztikai Hivatal (2005c): *Az alkalmazásban állók átlagos statisztikai állományi létszáma a nemzetgazdaságban*. In: [http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/tab12\\_01\\_01\\_04a.html](http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/tab12_01_01_04a.html); 2005. 10. 11.
- Központi Statisztikai Hivatal (2005d): *Oktatási adatok 2004/2005*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- Központi Statisztikai Hivatal (2006a): *Munkaerő-piaci jellemzők 2006. II. negyedévében*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- Központi Statisztikai Hivatal (2006b): *A népesség számának alakulása, terület, népsűrűség 1870-2005. 2005. évi mikrocenzus*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- Központi Statisztikai Hivatal (2006c): *2005. évi mikrocenzus*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

- Központi Statisztikai Hivatal (2006d): *Foglalkoztatottság és munkanélküliség*. [http://portal.ksh.hu/pls/portal/url/page/kshportal/nyitolap/archivum2/archivum2\\_2006\\_1resz/Foglalkoztatottsag\\_es\\_munkanelkuliseg+foglalkoztatottak+sz%C3%A1ma&hl=hu&gl=hu&ct=clnk&cd=5](http://portal.ksh.hu/pls/portal/url/page/kshportal/nyitolap/archivum2/archivum2_2006_1resz/Foglalkoztatottsag_es_munkanelkuliseg+foglalkoztatottak+sz%C3%A1ma&hl=hu&gl=hu&ct=clnk&cd=5); 2005. 10. 20.
- Központi Statisztikai Hivatal (2006e): *A gazdasági fejlődés regionális különbségei Magyarországon 2005-ben*. Debrecen, Központi Statisztikai Hivatal. 7. p.
- Központi Statisztikai Hivatal (2006f): *Foglalkoztatottság és munkanélküliség 2006. április – június*. Központi Statisztikai Hivatal.
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kristóf Tamás (2003): Magyarország gazdasági fejlettségének lehetséges forgatókönyvei. *Statisztikai Szemle*, 12. szám, 1090-1106. p.
- Lakatos Dénes (2003): *A humánerőforrás és érvényesülése*. <http://www.date.hu/szervez/agrvid/kozgaz/03.htm>; 2006. 02. 10.
- Laky Teréz (2005): *A magyarországi munkaerőpiac 2005*. Budapest, Foglalkoztatási Hivatal Országos Foglalkoztatási Közalapítvány.
- Lannert Judit – Schmidt Andrea (2003): Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Lannert Judit (1997): Az ifjúsági munkanélküliség és az iskolaszervezet. *Új Pedagógia Szemle*, 2. szám, 32-47. p.
- Lannert Judit (1999): Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Budapest, Okker Kiadó.
- Lázár György – Székely Judit (1994): *Jelentés a nyilvántartásból kikerült munkanélküliek körében végzett 1994. évi követéses vizsgálat eredményeiről*. Budapest, Országos Munkaügyi Központ, Budapest.
- Liga Szakszervezetek (2001): *A foglalkoztatáspolitikai alakulása Magyarország EU csatlakozása kapcsán*. <http://www.liganet.hu/allaspont/cikkek/munkavallalokeu03.html>; 2005. 10. 21.
- Liskó Ilona (1994): *Szaktanulmányok a 90-es években*. Kutatási zárótanulmány. Budapest, Oktatókutatási Intézet.
- Liskó Ilona (2003): *A középfokú végzettség hasznosulása*. Kutatási jelentés. [www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/80](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/80); 2004. 12. 10.
- M. Nádasi Mária (1999): *Oktatási módszerek*. Kézirat. Budapest, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Magyar Edit (2002): Kommunikációs kérdések a felnőttek tanítása szolgálatában. In: Mayer József (szerk.): *Problémák, kérdések – megoldások, válaszok*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Magyar Köztársaság Kormánya (2005a): *Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2013-ig*. Budapest, A Magyar Köztársaság Kormánya – Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium. [http://www.om.hu/letolt/szake/szakképzési\\_strategia\\_050414.pdf](http://www.om.hu/letolt/szake/szakképzési_strategia_050414.pdf); 2005. 05. 23.
- Magyar Köztársaság Kormánya (2005b): *Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról*. Budapest, Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium.
- Magyar Köztársaság Kormánya (2006c): *Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007-2013. Foglalkoztatás és növekedés*. Magyar Köztársaság Kormánya.
- Márai Sándor (1993): *Röpirat a nemzetnevelés ügyében*. Változatlan utányomás. Budapest, Lira és Lant Rt.
- Mártonfi György – Tordai Péter (2005): *Az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolódása*. [www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=egyeb-munkaeropiac](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=egyeb-munkaeropiac); 2006. 02. 13.
- Mártonfi György (2003): Az iskolai rendszerű szakképzés átalakulása. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Mártonfi György (2004): Szakiskolai képzés. Egy felmérés és két tanulmányút tapasztalatai. *Szakképzési Szemle*, 4. szám, 288-317. p.

- Mártonfi György (2005): *Tartalmi modernizáció az iskolarendszerű szakképzésben* [www.oki.hu/printerFriendly.php?tipikus=cikk&kod=tartalmi-valtozasok-05-Marcus.html](http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipikus=cikk&kod=tartalmi-valtozasok-05-Marcus.html); 2006. 02. 13.
- Mártonfi György (é.n.): *Munka és tanulás integrációja*. <http://www.eschola.sulinet.hu/ikep/2002/08/Martonfiszlecikk.rtf>; 2006. 06. 30.
- Mátyus Mihály (2005): Az FMM felnőttképzési programjai, az FCK 2005. évi felhasználási irányai. In: Kónyáné Tóth Mária – Molnár Csaba – Nagy Andrea (szerk.): *Felnőttképzésünk a munkaerőpiac tükrében*. Debrecen, Suliszervíz Oktatási és Szakértői Iroda, 97-105. p.
- Ministry of Education (2003): *Structures of Education, Vocational Training and Adult Education Systems in Europe*. Eurydice Unit, Ministry of Education. [http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset\\_EN.html](http://www.eurydice.org/Documents/struct2/frameset_EN.html); 2005. 10. 11.
- Molnár János – Babos János (2004): Szakképzés Nyugat-Európában – nemzetközi szakirodalmi kutatás. *Szakképzési Szemle*, 4. szám, 318-346. p.
- Munkaügyi Minisztérium (1996): *Fehér könyv az oktatásról* (1996): Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé. Európai Bizottság, Brüsszel, Budapest, Munkaügyi Minisztérium.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Nagy László (2005): A kompetencia alapú, moduláris szakképzési szerkezet. In: *Szakképzési Szemle*, 4. szám, 337-344. p.
- Nagy Péter Tibor (1994): *Szakoktatás és politika*. Budapest, Oktatókutatató Intézet.
- Németh János – Szép Zsófia – Váradi Ákos (2005): *A szakképzési hozzájárulási rendszer elemzése és javaslat a felnőttképzési célú felhasználási lehetőségek bővítésére*. Kutatási összefoglaló. Budapest, Pedellus Bt.
- Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet (é.n.): *Gazdasági fejlődés Magyarországon*. [www.ncsszi.hu/anyagok/JIM\\_tablázatok\\_v4.doc+minim%C3%A11b%C3%A9r+alakul%C3%A1sa&hl=hu&gl=hu&ct=clnk&cd=10](http://www.ncsszi.hu/anyagok/JIM_tablázatok_v4.doc+minim%C3%A11b%C3%A9r+alakul%C3%A1sa&hl=hu&gl=hu&ct=clnk&cd=10); 2006. 04. 10.
- Nemzeti Szakképzési Intézet (2005): *Útmutató a módszer-, társas és személyes kompetenciák meghatározásához*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet. Kézirat
- Nemzeti Szakképzési Intézet (2006): *Országos Képzési Jegyzékek adatbázisa*. <https://www.nive.hu/start.php>.
- Nemzeti Szakképzési Intézet (é.n.): *Szakiskolai Fejlesztési Program*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet [www.szakma.hu/komponensek\\_es\\_projektek/content/index.php?komp=2&altmenu=2-24k](http://www.szakma.hu/komponensek_es_projektek/content/index.php?komp=2&altmenu=2-24k); 2005. 10. 20.
- OECD (2000): *Toward Lifelong Learning In: Hungary*. Paris, OECD.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life*. First results of OECD Program for International Students Assessment (PISA) Paris, OECD.
- Oktatási Minisztérium (2003): *Szakiskolai Fejlesztési Program*. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Oktatási Minisztérium (2006): *Oktatásfejlesztési program az NFT II-ben (2007-2013)*. [www.ftt.hu/oktatas\\_fejleszttes.pdf](http://www.ftt.hu/oktatas_fejleszttes.pdf); 2006. 06. 16.
- Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága (2006): *Összefoglaló információk a Térségi Integrált Szakképző Központról*. Budapest, Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága. [www.oi.hu](http://www.oi.hu); 2006. 03. 30.
- Oroszi Sándor (2005): *Közgazdasági fogalomtár és angol-magyar szótár*. Pécs, PTE FEEFI.
- Papp Gergő (2006): *Az iskolapadból a munkaasztalhoz*. Budapest, Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és vállalkozáselemző Intézet.
- Pintér Zsolt (2001): *Hogyan csináljunk karriert?* Budapest, Horton Books Magyarország.
- Polónyi István – Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Polónyi István (2002a): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Polónyi István (2002b): *Az élethosszig tartó tanulás finanszírozási lehetőségei*. [www.oki.hu/cikk.php?kod=kihivasok-polonyi.html](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kihivasok-polonyi.html); 2003. 12. 05.
- Polónyi István (2002c): Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők. In: Hrubos Ildikó (szerk.) *Az ismeretlen szakképzés*. Budapest, Új Mandátum Kiadó. 17-39. p.

- Polónyi István (2004): *A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20-21. századfordulón*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Radó Péter (szerk.) (2005): *Tanulás Magyarországon*. Budapest, SuliNova Kht.
- Schultz, W. Theodore (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Schüttler Tamás (szerk.) (2001): *Releváns tudás a 21. században*. Részletek egy pódiumvitából. Új Pedagógiai Szemle, szeptemberi szám, 64-73. p.
- Sum István – Tóth Anikó (é.n.): *Az iskolarendszeren kívüli szakképzés finanszírozása*. <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=15666&articleID=25500&ctag=articlelit&iid=1>; 2005. 02. 03.
- Sum István (főszerk.) (2001): *Dacum kézikönyv*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.
- Sz. Tóth János (főszerk.) (2004): *Felnőttképzés az Európai Unióban* (2004). Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság – Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Szép Zsófia (2003): *A szakképzés finanszírozásának forrásai a nemzetközi gyakorlatban és Magyarországon*. <http://info.om.hu/j4.html>; 2003. 02. 02.
- Szép Zsófia (szerk.) (1998): *Szakképzés és gazdaság, 1997*. Budapest, Oktatási Minisztérium.
- Szívós Péter – Tóth István György (szerk.) (2004): *Stabilizálódó társadalomszerkezet*. TÁRKI Monitor Jelentések. Budapest, TÁRKI.
- Szociális és Munkaügyi Minisztérium (2007): *Nyilvántartott felnőttképzési intézmények*. <https://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=12045>; 2006. 06. 30.
- Társy József (szerk.) (2006): *A tanulószerveződés tanácsadói kézikönyve*. Budapest, Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.
- Tímár János (1997): *Munkaerő-kínálat és -kereslet 1995-2010*. *Magyar Felsőoktatás* 4. szám, 8-12. p.
- Toffler, Alvin (1993): *Hatalomváltás*. Budapest, Európa Kiadó.
- Tóth Teréz (2004): *Az innováció, mint stratégia*. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztusi szám, 203-222. p.
- Udvardi-Lakos Endre (2005): *Paradigmaváltás a gyakorlatban I. A modularitás*. *Szakképzési Szemle*, 4. szám, 345-379. p.
- Vadjáné Horváth Piroska (2001) et. al.: *A mezőgazdaság infokommunikációs eszközökkel történő támogatása*. Budapest, Ipargazdasági Kutató és Tanácsadó Kft.
- Vámos Dóra (1989): *A képzettség vására*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Váradai László (2004): *A felnőttképzés jogszabályai, támogatási rendszere*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Vida László (2006): *Óvatosan liberalizálódó EU-s munkaerőpiac*. *HVG*, 17. szám
- Wieringen, Fons von – Attwell, Graham (1999): *Vocational and Adult Education in Europe*. Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Zachár László (1999): *A munkaerő-piaci képzések elméleti és gyakorlati kérdései*. Pécs, JPTE FEEFI.
- Zachár László (2003a): *A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói*. [www.oki.hu/cikk.php?kod=fk-zachar-Fk.html](http://www.oki.hu/cikk.php?kod=fk-zachar-Fk.html); 2004. 02. 01.
- Zachár László (2003b): *A felnőttképzés fejlődési irányai*. [www.nfi.gov.hu /index.php?m=fk\\_tudastar&=11\\_zachar\\_2003\\_1&menu=7](http://www.nfi.gov.hu/index.php?m=fk_tudastar&=11_zachar_2003_1&menu=7); 2004. 02. 10.
- Zrinszky László (1995): *A felnőttképzés tudománya*. Budapest, OKKER Oktatási Iroda.

## **Törvények**

1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről
1994. évi LXVI. törvény a Bérgarancia Alapról

- 1995. évi CXVII. törvény a személyi jövedelemadóról
- 1996. évi XXI. törvény a területfejlesztésről és a területrendezésről
- 1997. évi LXXXI. törvény a társadalombiztosítási nyugellátásról
- 1997. évi CXLIV. törvény a gazdasági társaságokról
- 1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről
- 1999. évi XCII. törvény a területfejlesztésről és a területrendezésről szóló 1996. évi XXI. törvény módosításáról
- 1999. évi CXXI. törvény a gazdasági kamarákról
- 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
- 2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzési rendszer fejlesztésének támogatásáról
- 2004. évi LX. törvény az egyes oktatási tárgyú, az oktatási jogok érvényesítésének elősegítését, valamint a felsőoktatási intézmény- és képzési rendszer fejlesztését szolgáló törvények módosításáról
- 2004. évi CXXXV. törvény a Magyar Köztársaság 2005. évi költségvetéséről
- 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
- 2005. évi CXLVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról
- 2005. évi CLIII. törvény a Magyar Köztársaság 2006. évi költségvetéséről

### **Kormányrendeletek**

- 45/1997. (III. 12.) kormányrendelet az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről
- 22/2004. (II. 16.) kormányrendelet a felnőttképzést folytató intézmények és felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól
- 206/2005. (X. 1.) kormányrendelet a felnőttképzési normatív támogatás részletes szabályairól

### **Kormányhatározatok**

- 1069/2004. (VII. 9.) kormányhatározat a felnőttképzés fejlesztésének irányelveiről és cselekvési programjáról
- 2212/2005. (X. 13.) kormányhatározat az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról
- 1057/2005. (V. 31.) kormányhatározat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről

### **Minisztériumi rendeletek**

- 45/1999. (XII. 13.) OM rendelet A szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről
- 4/2002. (II. 26.) OM rendelet Az iskolai rendszerű szakképzésben részt vevő tanulók juttatásairól
- 26/2001. (VII. 27.) OM rendelet A szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről
- 27/2001. (VII.27.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről
- 37/2003. (XII. 27.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről
- 3/2004. (II. 17.) OM-FMM együttes rendelet a szakképzési hozzájárulást a saját munkavállalói részére szervezett képzéssel teljesítő hozzájárulásra kötelezett költségei elszámolásának feltételeiről és az elszámolás szabályairól
- 5/2004. (II. 24.) FMM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól szóló 48/2001. (XII. 29.) OM rendelet módosításáról
- 13/2004. (IV. 27.) OM rendelet a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény végrehajtásáról
- 20/2004. (VII. 27.) OM rendelet a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről

- 31/2004. (XI. 13.) OM rendelet az Országos szakértői, az Országos vizsgáztatási, az Országos szakmai szakértői és az Országos szakmai vizsgálónöki névjegyzékről, valamint a szakértői tevékenységről
- 7/2005. (VI. 1.) FMM rendelet a Munkaerőpiaci Alap foglalkoztatási alaprész iskolarendszeren kívüli felnőttképzési célú keretének felhasználásáról szóló a 8/2003. (VII.4.) FMM rendelet módosításáról
- 1/2006. (II. 17.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről
- 8/2006. (III. 23.) OM rendelet a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről, valamint a térségi integrált szakképző központ tanácsadó testületéről

## EU határozat

*Az Európai Parlament és a Tanács 2318/2003/EK határozata (2003) az európai oktatási és szakképzési rendszerekben az információs és kommunikációs technológia (IKT) hatékony integrációja érdekében többéves (2004-2006) program (elektronikus tanulási program) elfogadásáról*

## A szerző témában megjelent publikációi

- Farkas Éva (2007): Igásló kontra szárnyaló pegazus, a kompetenciák felértékelődése. (Másodközlés). *Szakmai Szemle*, MK KBH, Budapest, 1. szám, 157-172. p.
- Farkas Éva (2006): Igásló kontra szárnyaló pegazus, avagy a kompetenciák felértékelődése. *Felnőttképzés*, 4. szám, 43-52.p.
- Farkas Éva (2006): *A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás fejlesztés folyamatában*. Pécs, PTE FEEK.
- Farkas Éva (2006): A tanuló társadalomról szóló nemzetközi felnőttképzési konferencia tapasztalatai. *Tudásmenedzsment*, decemberi szám, 55-61. p.
- Farkas Éva (2006): Rendszerváltás a szakképzésben. Honvédelmi szakképzések a megújulás útján. *Szakmai Szemle*, MK KBH, Budapest, 3. szám, 140-149. p.
- Farkas Éva (2006): Megújulás útján a szakképzés. *Tudásmenedzsment*, októberi szám, 3-11. p.
- Farkas Éva (2006): Szakképzés felsőoktatási keretek között. In: Kálmán Anikó (szerk.): *2. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. Debrecen, MELLearn Egyesület. 196-207. p.
- Farkas Éva (2006): Vocational Training Within the Higher Education. In: Kálmán Anikó (szerk.): *2. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia*. Debrecen, MELLearn Egyesület. 283-287. p.
- Farkas Éva (2006): A felnőttképzés fejlesztésének tartalma és igényei. *Közösségi Művelődés*, októberi szám, 21-24. p.
- Farkas Éva (2006): Felnőttoktatás az egész életen át tartó tanulás stratégia tükrében. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Farkas Éva et. al. (2005): Kizárólagos tulajdonlás vagy hatalommegosztás? Avagy kié az iskola? Pódiumbeszélgetés az iskola társadalmisításának esélyeiről az Iskola–Innováció–Inklúzió című gyulai konferencián. In: *Új Pedagógiai Szemle*, decemberi szám, 72-80. p.
- Farkas Éva (2004): *Felnőttoktatás és -képzés Magyarországon*. Miskolc, Kolombusz Kkt.
- Farkas Éva (2004): Transformation of vocational education and training policies In: Hungary. In: Hake, Barry – Gent, Bastiaan van – Katus, József (eds.): *Adult Education and Globalization: Past and Present*. Frankfurt am Main; Berlin [etc.]: Peter Lang. 293-300. p.
- Farkas Éva (2003): Az élethosszig tartó tanulás kora. In: Kónyáné Tóth Mária – Molnár Csaba (szerk.) *Felnőttképzésünk az Európai Csatlakozás küszöbén*. Debrecen, Suliszervíz, 231-234. p.

- Farkas Éva (ford.) (2002): Az oktatás közösségi finanszírozása. In: *Felnőttképzés és gazdaság*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2002. 104-113. p. (Fordítás alapja: M. Bray (1995): Community Financing of Education. In: Carnoy, Martin (ed.): International Encyclopedia of Economics of Education. Pergamon Press, Oxford)
- Farkas Éva (2002): Educational policy and the developing of human resources in the European Union. Hungary and globalizational challenges. In: Gwory, Wieslaw (ed.) *Globalisation and regional development*. Czectochowa, Wyzsza Szkola Hotelarstwa i Turystyki. 117-123. p.
- Farkas Éva (2001). Megújuló szakképzés: Módosult az Országos Képzési Jegyzék. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): *Felnőttoktatás, ifjúság, művelődés*. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 19. szám.] Debrecen, DE, 36-41. p.
- Farkas Éva (2001): Iskolai rendszerű felnőtt szakképzés alapítványi keretben. In: Pethő László – Mayer József (szerk.): *Andragógia az ezredforduló változó világában*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 166-214. p.
- Farkas Éva (2001): Current issues of adult vocational training in Borsod-Abaúj-Zemplen county and Hungary. In: Lehoczky László – Kalmár László (szerk.) *3<sup>rd</sup> International Conference of Phd Student*. Published by University of Miskolc. 21-27. p.

### **A szerzőnek a témával kapcsolatos konferencia absztraktjai**

- Farkas Éva (2006): Kompetenciafejlesztés a szakképzésben. In: Tanul a társadalom. Program, tartalmi összefoglalók. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2006. október 26-28.
- Farkas Éva (2005): Tanulóközpontok saját élettérben – A méltányosság intézményei. In: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. V. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2005. okt. 6-8., 259. p.
- Farkas Éva (2004): Az egész életen át tartó tanulás európai dimenziói. In: Tanulás, kommunikáció, nevelés. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2004. okt. 20-22., 286. p.
- Farkas Éva (2003): Az élethosszig tartó tanulás finanszírozási kérdései. In: Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány. III. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2003. okt. 9-11., 295. p.
- Farkas Éva (2002): Felnőttképzés Európában. In: Régiók szerepe, versenyképessége az Európai Unióban. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány füzetei. Nyíregyháza, 147-148. p.
- Farkas Éva (2002): Rendszerváltás a felnőtt szakképzésben. In: A tudásalapú társadalom pedagógiája. II. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2002. okt. 22-26., 112. p.
- Farkas Éva (2001): Felnőttek szakképzése alapítványi keretben. In: Az értelem kiművelése. I. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2001. okt. 25-27., 220. p.

### **A szerzőnek a témával kapcsolatos további konferencia előadásai**

2007. január 25-26. Esztergom, Felsőoktatási Térség és Magyarország. Előadás címe: A kínai felnőttképzés és a globális fejlődés.
2006. október 28-31. Peking, VI. Nemzetközi Felnőttképzési Konferencia. Előadás címe: Government communication as a field of adult education.
2006. május 2. Tréningkörkép HR szemmel, HR hallgatók II. Országos Konferenciája. Előadás címe: Humán erőforrás fejlesztés a Lifelong Learning implementációjában.
2006. március 27. Művelődés Hete – Tanulás Ünnepe, Balatonszepezd. Előadás címe: Tanuló régiók – EU gyakorlat: Magyar álom vagy valóság?

2006. március 21. Művelődés Hete – Tanulás Ünnepe, Tata. Előadás címe: Az egész életen át tartó tanulás igényének megjelenése, társadalmi kényszere. EU kitekintés. A művelődési házak lehetőségei a felnőttképzésben.
2006. február 2. Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara. Előadás címe: A szakképzés tartalmi és szerkezeti átalakítása, az új OKJ.
2005. szeptember 11. Helsinki, 10<sup>th</sup> International Conference on the History of Adult Education. Előadás címe: Implementation of Lifelong Learning in Human Resources Development in Hungary.
2003. november 6. Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program I. Találkozója „Az oktatás és művelődés új irányai az ezredfordulón” címmel. Előadás címe: A felnőttkori tanulás finanszírozási lehetőségei.
2002. november 11. Magyar Tudomány Napja, Nyíregyháza. Előadás címe: Felnőttoktatás az Európai Unióban.
2001. június 28 - július Symposium zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa Austria. Előadás címe: School-type adult vocational training in foundation school in Hungary.

## IX. Összefoglaló

Az oktatás, képzés, ezen belül is a szakképzés korunk és társadalmunk egy nagyon aktuális témája. A szakképzés funkciójában 1989 után jelentős változások történtek, globális problémák jelentkeztek. A technikai fejlődés, a piacgazdasági átalakulással járó nagyarányú munkaerő-átrendeződés és a munkanélküliség tömeges megjelenése, az iskolarendszer reformja, a domináló értékrendszer átalakulása radikális változásokat indított el az oktatás és képzés minden területén.

A disszertáció **célja** egyrészt a hazai szakképzés jogi, társadalmi, gazdasági és környezeti körülményeinek, illetve az azokban – a rendszerváltás nyomán – bekövetkezett változásoknak a bemutatása, másrészt az iskolarendszerű szakképzés jellemzőinek feltérképezése a képzést végző intézmények aspektusából.

A disszertáció tematikailag két nagy egységből áll. Az **első rész** a téma hazai és külföldi szakirodalmára, valamint másodelemzésre épül. A másodelemzések alapját részben a Központi Statisztikai Hivatal az Oktatási és Kulturális Minisztérium, a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, az OECD és az EUROSTAT publikált kiadványai és internetes adatbázisai képezik, részben korábbi tudományos kutatások anyagaiból merítettünk. A szakképzési szerkezet változásait vizsgálva az időbeli metszet 1989-2006, azaz az elmúlt 16 évben megvalósult, statisztikai adatokkal is szemléltethető változásokra koncentrált. Bár a vizsgált időszak csupán másfél évtized, sajátos időszak ez, a politikai rendszerváltás következtében radikálisan átalakult az az intézmény- és feltételrendszer, amelyben az oktatás és képzés, ezen belül a szakképzés működik.

A dolgozat **második részében** a 2006-ban szakközépiskolák körében lefolytatott empirikus vizsgálat eredményeit dolgozzuk fel tágabb elemzési kontextusban. Összhangban az európai uniós alapelvekkel a szakképzés társadalmi presztízsének, valamint munkaerő-piaci relevanciájának érdekében 2004-ben hazánkban is megkezdődött a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakítása. Az eltelt évtized gazdasági-társadalmi és természetesen oktatáspolitikai változásai szükségessé tették azt, hogy a korábban elkezdett modernizációs folyamat tovább folytatódjék, és a tanulók iskolai sikerességének növelése, valamint a munkaerő-piaci igények javítása érdekében a jelenleginél korszerűbb szakmajegyzék készüljön. A szakképzés jelenleg – 2004-2007 között – folyó szerkezeti és tartalmi átalakítása az előttünk álló 10-15 évre jelöli ki a szakképzés jövőbeni útjait, ezért

feltétlenül szükséges megismerni a képző intézmények szakképzési reformmal kapcsolatos vélekedését.

A dolgozat **hét** fejezetből áll. Dolgozatunk négy fejezetében összefoglaljuk, hogyan alakult át a szakképzés struktúrája a rendszerváltás után, elemezzük a gazdaság és a képzés kapcsolatát, részletezzük és bemutatjuk az 1990-es évek szakképzést érintő folyamatait, és kitérünk a szakképzés finanszírozására, valamint az európai uniós csatlakozás hatásaira is. Leírjuk a jelenleg folyó szakképzési reformot, nyomon követjük a szakképzés jogi, társadalmi, gazdasági és környezeti körülményeit, illetve az azokban – a múlt század kilencvenes éveiben – bekövetkezett változásokat. A különböző tényezőket nem külön ágensekként, hanem összefüggéseiben, egyfajta **rendszer szemléletet** követve próbáljuk meg elemezni. Legmarkánsabban a gazdaság és a szakképzés összefüggéseit vizsgáljuk, ugyanakkor maga a gazdaság nem elemzésünk tárgya, fő cél a szakképzés, a szakképzéssel kapcsolatos jelenségek, illetve azok társadalmi vonatkozásainak vizsgálata. A rendszerező áttekintésen túl a dolgozat hatodik fejezetében saját **empirikus kutatásunk** körülményeit és eredményeit adjuk közre, melyben az iskolarendszerű szakképzésnek és reformjának jellemzőit elemezzük a képzést végző intézmények aspektusából. A vizsgálatban 255 szakközépiskola vett részt, ez az összes szakközépiskola 30,17%-a. A **kutatás módszere** primer adatgyűjtés, strukturált kérdőíves lekérdés. A kérdőív az iskolarendszerű szakképzést folytató, szakképző intézmények számára készült és a szakközépiskolai feladat ellátásra vonatkozott. Két nagy egységből épült fel, a kérdőív elején a szakközépiskolában folyó munka jellemzőit mértük fel, a második részben a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakításával kapcsolatos információkra, véleményekre kérdeztünk rá. **Kutatásunk célja** az volt, hogy általános képet kapjunk a szakközépiskolákban szakképzési évfolyamon folyó munkáról, az érettségi utáni szakképzésben résztvevő fiatalok képzéséről, valamint a szakközépiskolai intézményvezetők és szaktanárok szakképzésben zajló változásokkal kapcsolatos véleményeiről, tájékozottságuk mértékéről, az elindult és várható változásokhoz való viszonyukról.

Empirikus vizsgálatunk eredményeit összevetve a kiinduló hipotézisekkel, megállapíthatjuk, hogy a magyar pedagógus társadalom hallott és természetszerűleg foglalkozik a szakképzés új struktúrájával és tartalmával, de **nem kellően tájékozott, fogalmi keretei pontatlanok**. Az intézmények csak részleteiben ismerik a szakképzési reform folyamatát, rendkívül nagy mértékben érznek **információ hiányt**. A valós problémák mellett felsejlenek vélt problémák is. Legsúlyosabb kihívásként a pedagógusokra háruló többletmunkát (pl. tantervek módosítása) aposztrofálják a

megkérdozettek, és nem érzik annak a bizonyosságát, hogy az új szakképzési szerkezet és tartalom a gyakorlatban „papírforma” szerint megvalósítható. Összességében arra a következtetésre juthatunk, hogy nagyon **hiányzik az iskolák számára a kiszámíthatóság**, az oktatási rendszer stabilitása.

A felvilágosító munka nemcsak az oktatáspolitikai feladata, de az önkormányzatoknak is komoly felelősségük és szerepük van benne. A **legsürgetőbb feladatnak** tartjuk a tanárok és az iskolák együttműködő partnereinek folyamatos, szervezett **tájékoztatását**, az oktatási partnerek érdekvégyesítési pozíciójának javítását, vagyis hogy a szakképzési rendszer „érdekeltjei” aktívan tudjanak részt venni a szükséges változtatásokban.

## X. Resume

### Systemic changes in vocational training

The transformation of the structure and content of vocational training in Hungary after 1989 with special regard to the characteristics of the reform of vocational training in the school system from the perspective of the training institutions

Education and training and, within these, vocational training are very topical areas in society today. Following 1989 significant changes were introduced in the function of vocational training, and global problems also occurred. Technological development, the large scale re-structuring of the labour forces, which entailed the shift to market economy, mass unemployment, the reform of the school system and the transformation of the dominant set of values triggered off radical changes in all areas of education and training.

The **purpose** of this dissertation on the one hand is to describe the changes in the legal, social, economic and environmental conditions of vocational training in Hungary as a result of the changes in the political regime, and on the other hand, to explore the characteristic features of vocational training in the school system and its reform from the perspective of the training institutions.

The topic of the dissertation comprises two major parts. The **first part** contains an analysis of Hungarian and foreign professional literature and also secondary analyses. The secondary analyses are partly built on publications and Internet databases of the Hungarian Central Statistical Office, the Ministry of Education and Culture, the OECD and the EUROSTAT, and partly on scientific research documents published earlier. As far as the time scope of the dissertation is concerned, the changes, which may also be illustrated by statistical data in the structure of vocational training have been focused on between 1989 2006, in other words during a 16-year period in the recent past. Although a period of only one and a half decades has been examined, this is a peculiar period in that as a result of the changes in the political regime the set of conditions and institutions in which the system of education and training and within this that of vocational training operates, underwent radical transformation.

In **the second part** of the dissertation the results of an empirical study conducted in vocational secondary schools are processed in a wider analytical context. In harmony with

EU principles and in order to create social prestige and labour market relevance for vocational education, the transformation of the structure and content of vocational training began in 2004 also in Hungary. Economic and social changes as well as changes in the educational policy during the past decade made it necessary to carry on with the modernisation process, which had been started earlier, and to develop a state-of-the-art list of trades in order to increase the success rates of vocational school students and to improve the demand in the labour market. The recent transformation of the structure and content of vocational training, which is conducted between 2004 and 2007, will pave the road for diverse development for the next 10-15 years therefore it is of utmost importance to be informed about the position of training institutions concerning the reform of vocational training.

The dissertation is comprised of **seven** chapters. In the first four chapters a summary is provided on how the structure of vocational training was transferred after the changes in the political regime. An analysis is given on the relationship between vocational training and the national economy; the processes concerning vocational training in the 1990s are presented and detailed. In these chapters financing issues and the impact of Hungary's access to the European Union concerning vocational training are also mentioned. The recent reform process of vocational training is described together with the legal, social, economic and environmental conditions of vocational training as well as changes in these conditions during the 1990s. The different factors are not analysed as independent agents, but in their correlation with a kind of **systemic approach**. Special emphasis is placed on the analysis of the correlation between the economy and vocational training, however the economy is not the main subject of the analysis: the main purpose is to examine vocational training, related phenomena and the social connotations of these phenomena. Besides providing a systematic review, we also provide the results of our **own empirical research** in chapter seven of the dissertation. In this chapter the characteristic features of vocational training in the school system and its reform are analysed from the perspective of the training institutions. 255 vocational secondary schools were examined, which is 30.17% of all vocational schools in Hungary. **The research methodology used was** primary data collection with structured questionnaires. The questionnaires were developed for vocational institutions, which conduct vocational training in the school system, and the questions concerned compliance with vocational training functions. The questionnaires were divided to two major parts. In the first part the questions concerned characteristic features of regular school activities, while in the second part there were questions about positions and information concerning the transformation of the structure and content of

vocational training. **The purpose of the research** was to acquire general information concerning the activities during the vocational training period at vocational secondary schools, the training provided for students after their maturity examination, and the position of head teachers and vocational instructors on the changes in vocational training, as well as to what extent they were aware of these changes, and how they related to the current and expected changes.

Upon comparing the results of our empirical examination with our initial hypotheses, we may arrive at the statement that the members of the community of Hungarian vocational educators are aware of and naturally focus on the new structure and content of vocational training, however **they are not appropriately informed, and sometimes have inadequate concepts**. They are aware of only parts of the vocational reform process, and they **expressively complain about the lack of information**. Besides real problems they also express alleged problems. They are mainly concerned with excess work load as a major challenge for teachers (for example the modification of curricula). They do not feel for certain that the new structure and content of vocational training may be implemented as designed “on paper”. All in all we may come to the conclusion that the representatives of the schools **miss reliability** and the stability of the school system.

The dissemination of information is not the task of educational politicians only; representatives of local municipalities also have serious responsibility, and must play an important role in this process. In our opinion the **most urgent task is** to provide structured and relevant as well as continuous **information** for the teachers and co-operating partners at schools, and to improve the interest representation capabilities of educational partners, in other words to reach a point where “the stakeholders” in the system of vocational training may play an active part in the necessary processes for changes.

## XI. Ábrák jegyzéke

Ábra száma	Ábra címe	Oldal-szám
1. ábra	Nemzetgazdaságban foglalkoztatottak aránya 2004-ben	13.
2. ábra	Foglalkoztatottak száma Magyarországon 1989 és 2004 között	15.
3. ábra	Felsőoktatásban résztvevők száma 2000 és 2005 között	20.
4. ábra	Felsőfokú oktatásban résztvevők területi megoszlása 2000 és 2005 között	20.
5. ábra	Magyarországi régiók GDP adatai a közösségi átlag %-ában (2005)	22.
6. ábra	A munkanélküliek száma, valamint a munkanélküliségi ráta alakulása megyénként 2005 áprilisában	62.
7. ábra	A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettség szerinti 2003-ban	64.
8. ábra	Regionális képző központok Magyarországon	66.
9. ábra	Főbb foglalkozást elősegítő támogatásokkal érintettek száma	88.
10. ábra	Feladat ellátási helyek iskolák száma és egy iskolára jutó tanulók száma szerint a 2002/2003-as tanévben	137.
11. ábra	14-17 éves tanulók számának alakulása 2010-ig	140.

## XII. Táblázatok jegyzéke

Táblázat száma	Táblázat címe	Oldal-szám
1. táblázat	A regisztrált munkanélküliek száma 1991-2006 között	10.
2. táblázat	A regisztrált vállalkozások száma Magyarországon megyénkénti bontásban 2004-ben	12.
3. táblázat	A népesség számának alakulása 1970 és 2005 között Magyarországon megyénkénti bontásban	14.
4. táblázat	Magyarország helyzete az EU 25-ben 2004-ben	16.
5. táblázat	A 15-64 éves népesség munkaerő-piaci státusza 2006. II. negyedévében	17.
6. táblázat	Inaktív népesség megoszlása 2006. II. negyedévben	18.
7. táblázat	A népesség száma korév szerint 2005-ben	19.
8. táblázat	Foglalkoztatottság és munkanélküliség iskolai szintenként 2006-ban	21.
9. táblázat	Munkanélküliek számának alakulása régióként 1991-2006	22.
10. táblázat	A legjellemzőbb tartósan betöltetlen munkakörök	25.
11. táblázat	A minimálbér alakulása 1990 és 2007 között Magyarországon	26.
12. táblázat	Az OKJ-ban szereplő szakképesítések számának alakulása 1993 és 2005 között	68.
13. táblázat	A felsőoktatásban tanuló hallgatók megoszlása 2000-2005 között	74.
14. táblázat	Nyilvántartott felnőttképzési intézmények száma (db)	78.
15. táblázat	A Munkaerő-piaci Alap járulék- és hozzájárulás bevételeinek megoszlása 2004-ben	86.
16. táblázat	A szakképzési hozzájárulási kötelezettségből a saját dolgozó képzésére fordított keretek 2000 és 2004 között	89.
17. táblázat	Észak-Magyarország felnőttképzési intézménnyel rendelkező települései 2006-ban	91.
18. táblázat	A felnőttképzés állami támogatásának forrásai 2002 és 2005 között	94.
19. táblázat	A 2006. évi OKJ szakképesítéseinek megoszlása	101.
20. táblázat	Módszerkompetenciák felosztása	104.
21. táblázat	A társas kompetenciák felosztása	105.
22. táblázat	Személyes kompetenciák felosztása	106.
23. táblázat	Különböző tanításszervezési formák alkalmazása a középiskolában, 1999	125.
24. táblázat	A kutatásba bevont szakközépiskolák régiók szerinti megoszlása	129.
25. táblázat	A kutatásba bevont szakközépiskolák településtípus szerinti megoszlása	130.
26. táblázat	A kutatásba bevont intézmények fenntartók szerinti megoszlása	130.
27. táblázat	Iskolák megoszlása fenntartók összevont kategóriája szerint	131.
28. táblázat	Szakképzés folytatásának időintervalluma	131.
29. táblázat	Az oktatási intézmények adatai fenntartók szerint a 2004/2005-ös tanévben	132.
30. táblázat	Tanulólétszámok szakmacsoportonként	134.
31. táblázat	A vizsgált iskola besorolása tanulói létszám alapján	136.
32. táblázat	A vizsgált intézmény besorolása a tanulói létszám alapján a 2006/2007-es tanévben megyénként/régióként	138.

33. táblázat	A vizsgált iskola besorolása a tanulói létszám elmúlt 3 éves tendenciája alapján	139.
34. táblázat	Az állami költségvetési normatíva aránya az intézmény bevételein belül	141.
35. táblázat	A fenntartói hozzájárulás aránya az intézmény bevételein belül	142.
36. táblázat	A szakképzési hozzájárulás aránya az intézmény bevételein belül	142.
37. táblázat	A szakképzési hozzájárulása felhasználása 1998 és 2004 között	142.
38. táblázat	A szakképzési hozzájárulás aránya az intézmény bevételein belül iskolafenntartó típusonként	143.
39. táblázat	A szakképzési hozzájárulás aránya az intézmény bevételein belül régiónkénti megoszlásban	144.
40. táblázat	A saját vállalkozási bevétel és a pályázati források megoszlása az intézmény bevételein belül	144.
41. táblázat	Európai Uniós programokban való részvétel	145.
42. táblázat	Milyen szempontok alakítják a szakképzési kínálatot 9 fokozatú skálán?	146.
43. táblázat	Honnan tájékozódnak a munkaerő-piaci igényekről?	147.
44. táblázat	Hiányszakmák az intézmények véleménye szerint regionális megoszlásban	148.
45. táblázat	Túltelített szakmák az intézmények véleménye szerint regionális eloszlásban	150.
46. táblázat	Nyilvántartott álláskeresők szakmák szerinti megoszlásban	152.
47. táblázat	Az iskolán kívül szervezett gyakorlati képzésben résztvevő szakképző iskolai tanulók megoszlása iskolatípus és a gyakorlati képzés szervezőjének típusa szerint (2004/2005)	154.
48. táblázat	Tanulók aránya a tanműhelyi gyakorlaton	154.
49. táblázat	A 10 legjellemzőbb szakma, amelyben a szakképző iskolák tanulói tanulószerveződés alapján folyó gyakorlati képzésben vettek részt a 2005/2006. tanévben	155.
50. táblázat	A tanulószerveződés alapján folytatott gyakorlati képzésben részt vevő szakképző iskolai tanulók száma	156.
51. táblázat	Iskolarendszeren kívüli képzés folytató intézmények megoszlása	156.
52. táblázat	A szakképzéssel kapcsolatos fogalmak értelmezése	158.
53. táblázat	Az új szakképzési szerkezet támogatottsága a szakközépiskolák körében 5 fokozatú skálán	159.
54. táblázat	Tájékozódás forrása	161.
55. táblázat	A képző intézmény partnereinek véleménye a szakképzés átalakulásáról	161.
56. táblázat	Milyen előnyei vannak a szakképzés átalakításának az intézmény számára?	161.
57. táblázat	Milyen problémákat okoz a szakképzés átalakításának az intézmény számára?	162.
58. táblázat	Milyen előnyt jelent a szakképzés reformja a pedagógusok számára?	163.
59. táblázat	Milyen kihívásokat jelent a szakképzés reformja a pedagógusok számára?	164.
60. táblázat	Milyen előnyöket jelent a szakképzési reform a tanulók számára	164.
61. táblázat	Milyen problémákat jelent a szakképzési reform a tanulók számára	165.
62. táblázat	Részt vett-e a 2006. májusi pedagógus továbbképzésen?	165.
63. táblázat	Részt vett-e a 2005. októberi konferenciákon?	166.
64. táblázat	Mennyire ért egyet a szakképzési reformmal általában	166.
65. táblázat	Magyarország régióinak HDI indexe 2000-ben	178.
66. táblázat	Az operatív programok listája, struktúrája	180.

### XIII. Mellékletek jegyzéke

Melléklet száma	Melléklet címe	Oldalszám
1. melléklet	Nemzetgazdaságban alkalmazásban állók száma megyénként és nemzetgazdasági áganként 2004-ben (főben)	I.
2. melléklet	Európai Unió 25 tagországának gazdasági aktivitási adatait 1990 és 2004 között	II.
3. melléklet	A népesség korév szerinti megoszlása	IV.
4. melléklet	A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettség szerinti bontásban 1992-2003 között	V.
5. melléklet	Akkreditált felnőttképzési intézmények száma megyénként (2007. március)	VII.
6. melléklet	Az OKJ átalakítása során elemzett 482 foglalkozás/munkakör listája	VIII.
7. melléklet	Kísérőlevél és kérdőív	XVIII.
8. melléklet	Tanulók száma szakmacsoportonként regionális megoszlásba	XXVIII.

## **XIV. Mellékletek**

#### *XIV.1. számú melléklet*

### Nemzetgazdaságban alkalmazásban állók száma megyénként és nemzetgazdasági áganként 2004-ben (főben)

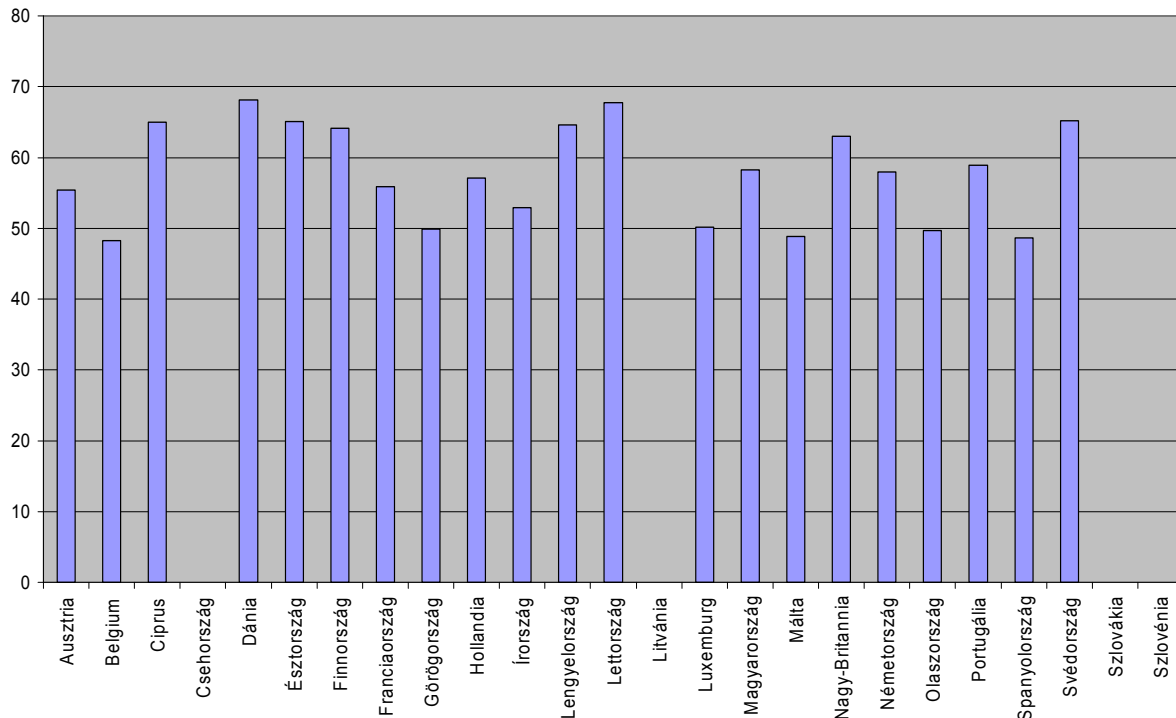
Megye/Régió	Mezőgazdaság	Ipar	Szolgáltatás	Összesen
Budapest	3407	149997	616973	770377
Pest megye	6398	89265	135007	230670
<b>Közép-Magyarország összesen</b>	<b>9805</b>	<b>239262</b>	<b>751980</b>	<b>1001047</b>
Fejér	6417	55301	55919	117637
Komárom-Esztergom	3330	44025	39869	87224
Veszprém	3432	38590	50797	92819
<b>Közép-Dunántúl összesen</b>	<b>13179</b>	<b>137916</b>	<b>146585</b>	<b>297680</b>
Győr-Moson-Sopron	5653	56621	70271	132545
Vas	3439	39321	40840	83600
Zala	3039	36322	46127	85488
<b>Nyugat-Dunántúl összesen</b>	<b>12131</b>	<b>132262</b>	<b>157238</b>	<b>301631</b>
Baranya	6320	29440	63899	99659
Somogy	5813	21286	47134	74233
Tolna	3853	21624	30107	55584
<b>Dél-Dunántúl összesen</b>	<b>15986</b>	<b>72350</b>	<b>141140</b>	<b>229476</b>
Borsod-Abaúj-Zemplén	5002	57328	96855	159185
Heves	2991	29051	41945	73987
Nógrád	1013	16344	24279	41636
<b>Észak-Magyarország összesen</b>	<b>9006</b>	<b>102723</b>	<b>163079</b>	<b>274808</b>
Hajdú-Bihar	8526	39289	77930	125745
Jász-Nagykun-Szolnok	5902	35778	51640	83320
Szabolcs-Szatmár-Bereg	4582	37575	78702	120859
<b>Észak-Alföld összesen</b>	<b>19010</b>	<b>112642</b>	<b>208272</b>	<b>339924</b>
Bács-Kiskun	8698	46337	68207	123242
Békés	7426	29726	51937	89089
Csongrád	5902	33079	67285	106266
<b>Dél-Alföld összesen</b>	<b>22026</b>	<b>109142</b>	<b>187429</b>	<b>318597</b>
<b>Ország összesen</b>	<b>101143</b>	<b>906299</b>	<b>1755723</b>	<b>2763165</b>

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2005c adatai alapján saját szerkesztés

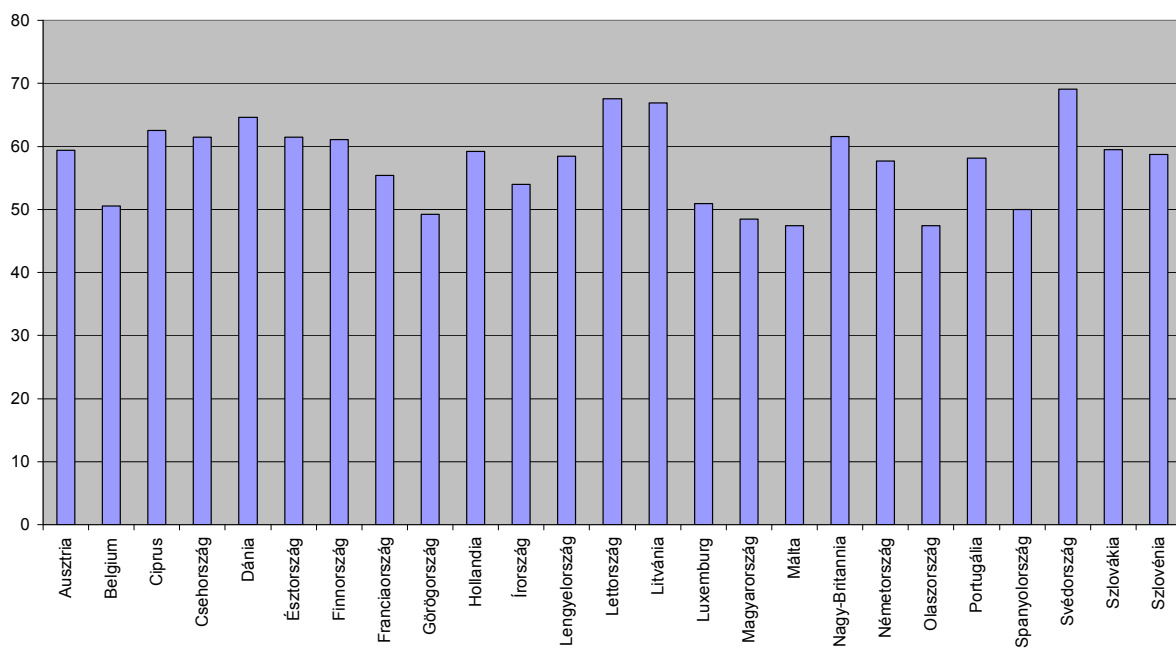
## XIV.2. számú melléklet

### Európai Unió 25 tagországának gazdasági aktivitási adatait 1990 és 2004 között

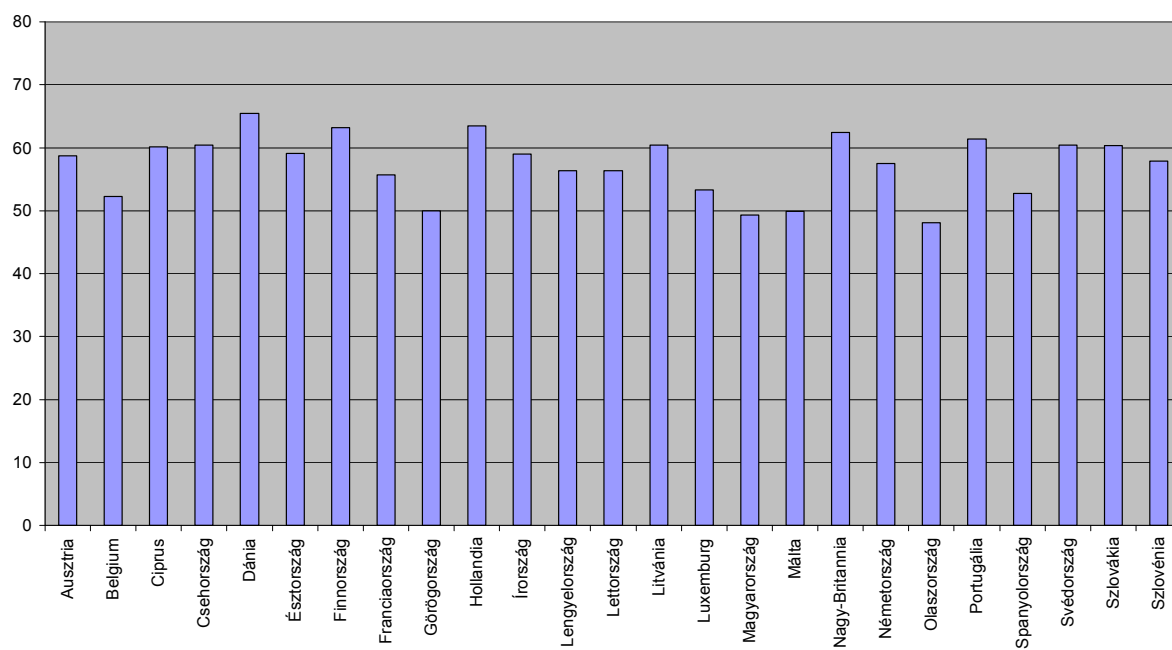
Gazdaságilag aktív népesség 1990-ben (a megfelelő korú népesség %-ában)



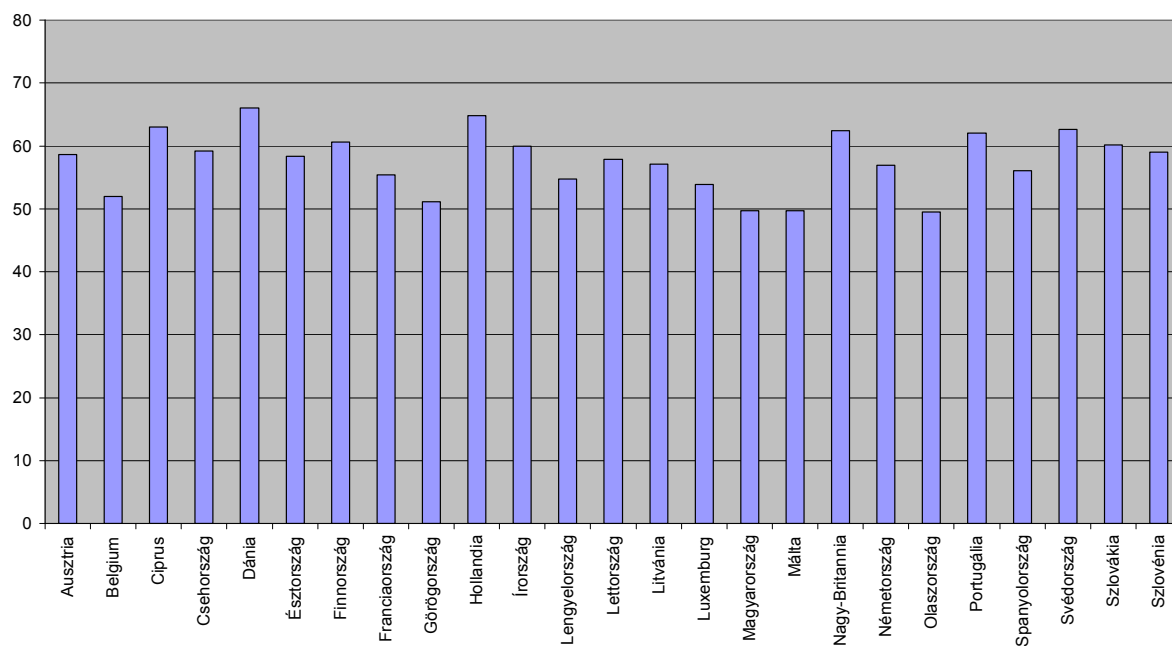
Gazdaságilag aktív népesség 1995-ben (a megfelelő korú népesség %-ában)



Gazdaságilag aktív népesség 2000-ben (a megfelelő korú népesség %-ában)



Gazdaságilag aktív népesség 2004-ben (a megfelelő korú népesség %-ában)



Forrás: EUROSTAT 2005 adatai alapján saját szerkesztés

### *XIV.3. számú melléklet*

#### **A népesség korév szerinti megoszlása**

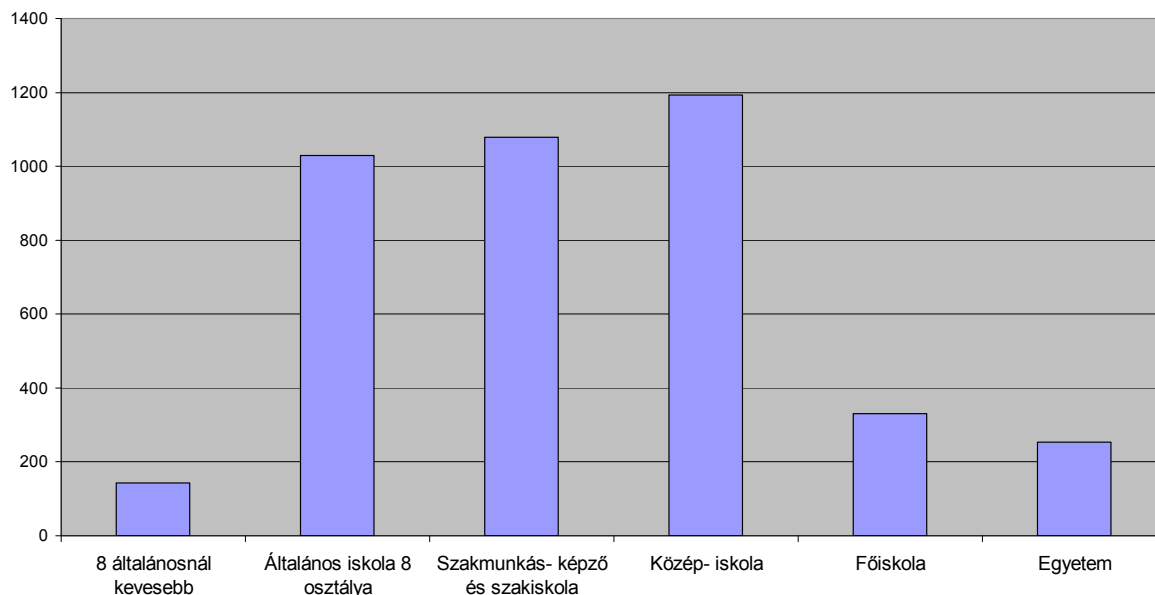
<b>Korcsoport (év)</b>	<b>Összesen (fő)</b>
0-4	480143
5-9	499536
10-14	595378
15-19	633609
20-24	679547
25-29	838631
30-34	763632
35-39	683630
40-44	609802
45-49	722765
50-54	788198
55-59	639842
60-64	574192
65-69	476529
70-74	426724
75-79	340031
80-84	223053
85-x	115088
Összesen:	10090330

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2006c alapján saját szerkesztés

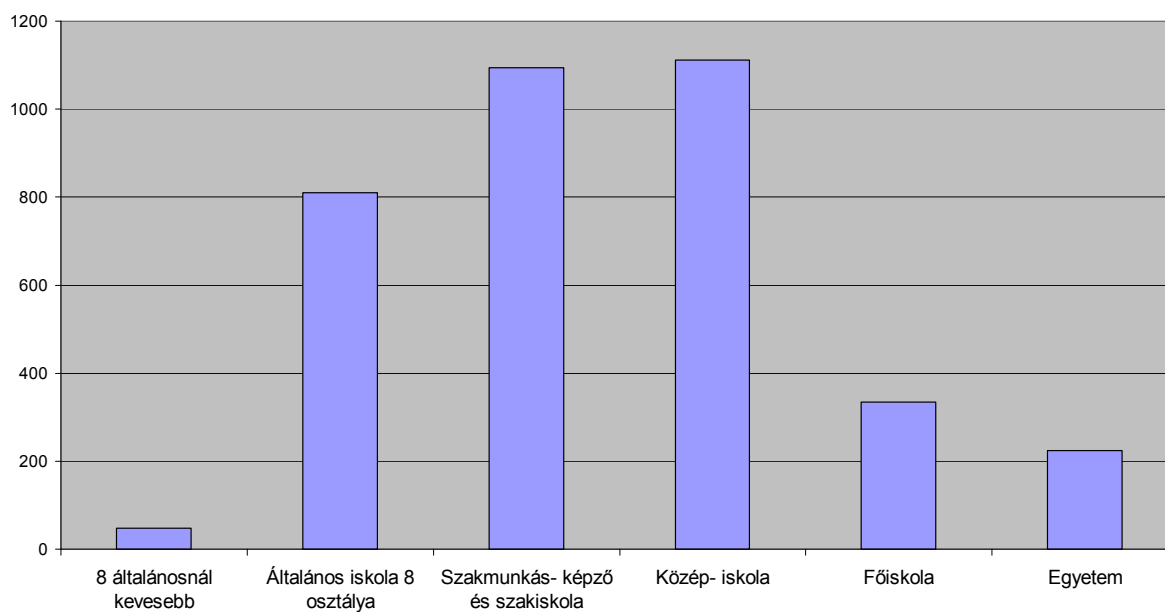
#### *XIV.4. számú melléklet*

### **A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettség szerinti bontásban 1992-2003 között**

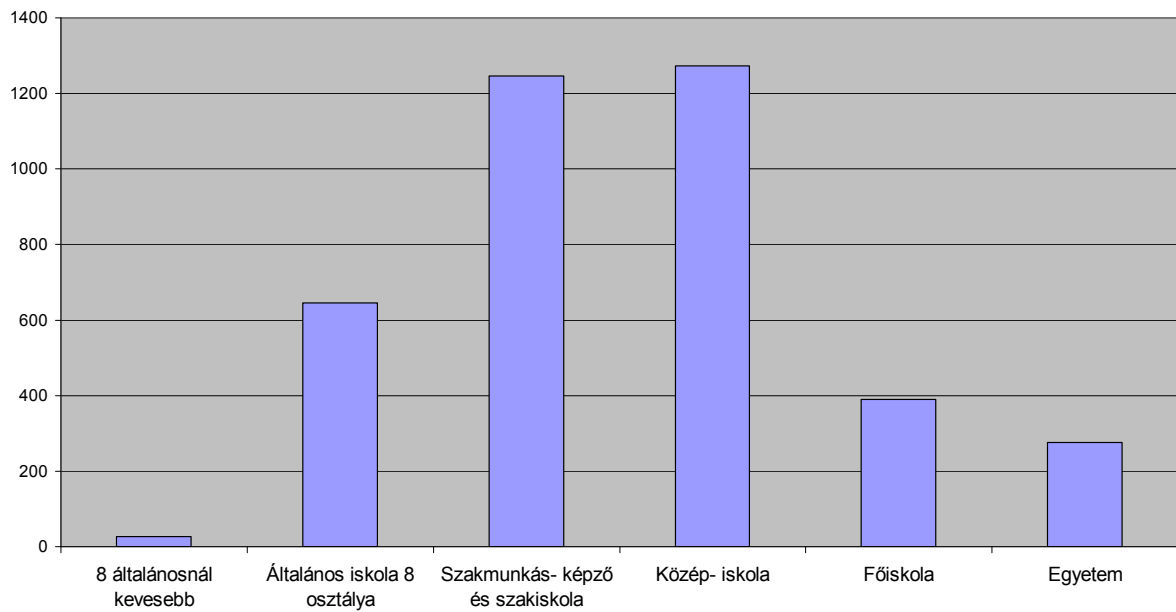
A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettség szerint 1992-ben  
(ezer fő)



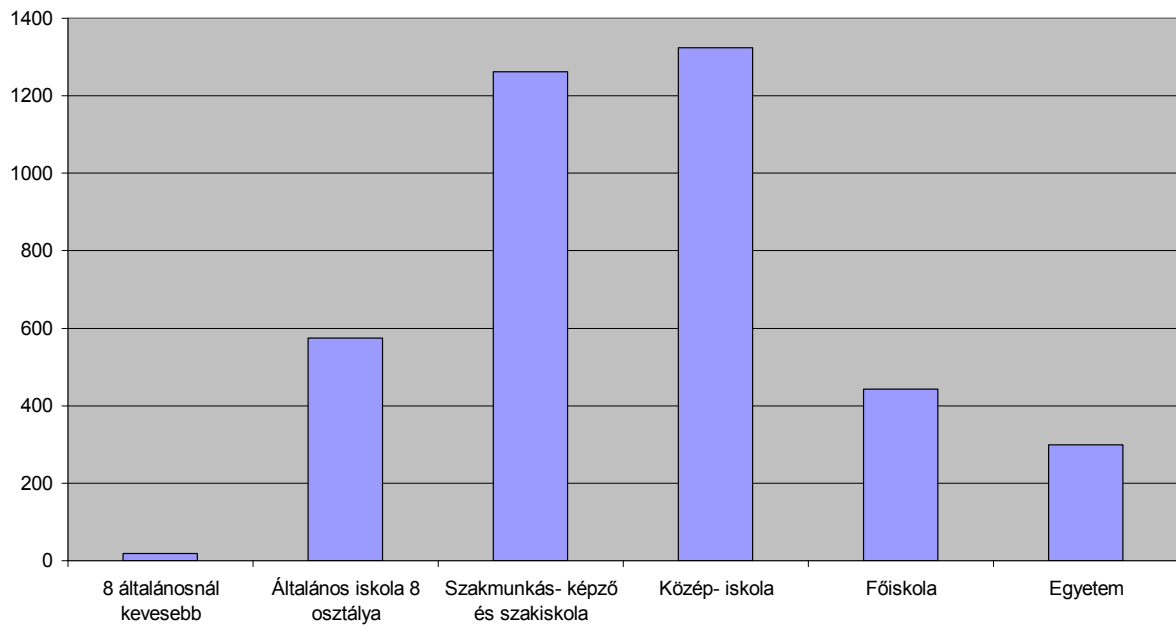
A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettség szerint 1995-ben  
(ezer fő)



A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettség szerint 2000-ben  
(ezer fő)



A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettség szerint 2003-ban  
(ezer fő)



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal, 2006d adatai alapján saját szerkesztés

#### ***XIV.5. számú melléklet***

#### **Akkreditált felnőttképzési intézmények száma megyénként (2007 március)**

<b>Megye/Régió</b>	<b>Akkreditált felnőttképzési intézmények száma</b>
Budapest	356
Pest megye	79
<i>Közép-Magyarország összesen</i>	<i>435</i>
Fejér	65
Komárom-Esztergom	33
Veszprém	37
<i>Közép-Dunántúl összesen</i>	<i>135</i>
Győr-Moson-Sopron	50
Vas	32
Zala	40
<i>Nyugat-Dunántúl összesen</i>	<i>122</i>
Baranya	47
Somogy	43
Tolna	28
<i>Dél-Dunántúl összesen</i>	<i>118</i>
Borsod-Abaúj-Zemplén	80
Heves	42
Nógrád	20
<i>Észak-Magyarország összesen</i>	<i>142</i>
Hajdú-Bihar	83
Jász-Nagykun-Szolnok	52
Szabolcs-Szatmár-Bereg	79
<i>Észak-Alföld összesen</i>	<i>214</i>
Bács-Kiskun	57
Békés	38
Csongrád	56
<i>Dél-Alföld összesen</i>	<i>151</i>
<b>Ország összesen</b>	<b>1317</b>

Forrás: Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 2007 adatai alapján saját szerkesztés

## XIV.6. számú melléklet

### Az OKJ átalakítása során elemzett 482 foglalkozás/munkakör listája

FEOR szám	Foglalkozás/munkakör megnevezése
76120	Ács, állványozó
31330	Adatbázis felelős (adatbáziskezelő)
36191	Adózási ügyintéző
83221	Alapozógép kezelő (mélyépítési gépkezelő)
61391	Állatgondozó
32500	Állatorvosi szaksegéd (állategészségügyi és ...)
61310	Általános állattartó és tenyésztő
36231	Anyag- és készletgazdálkodási ügyintéző
36232	Anyagbeszerző
32002	Ápoló
53792	Ár-, belvív- és vízminőségvédelmi foglalkozású
37250	Artista, cirkuszművész
51141	Áruösszeállító (árukezelő)
53991	Áruterítő
82231	Atomerőművi gépkezelő
82920	Atomerőművi karbantartó
74315	Autóbontó
83571	Autóbusz-vezető
74294	Autófényező
51117	Autókereskedő
74451	Bányászati elektrolakatos és villamossági szerelő
61360	Baromfitartó és tenyésztő
36391	Belső ellenőrzési munkatárs
76391	Belsőépítési szerkezet- és burkolatszerelő
51126	Benzinkút-kezelő, benzinkutas
36040	Bér- és társadalombiztosítási ügyintéző
81440	Betonelem-terméket gyártó gépkezelő
73510	Betűszedő, nyomdai szövegszerkesztő
61121	Bionövény termesztő (biogazdálkodó)
35110	Bíróági, ügyészségi titkár, fogalmazó, (igazságszolgáltatási ügyintéző)
53662	Biztonságtechnika kezelő
36340	Biztosítási ügyintéző
51128	Bolti hentes
42120	Bolti pénztáros
72220	Bor-, pezsgőgyártó
73330	Bördízműves, bőröndkészítő
73360	Bőrruha-készítő, -javító
76340	Burkoló
51191	Bútor és lakásfelszerelés eladó
73410	Bútorasztalos
81252	Bútoripari gépkezelő
73431	Bútorkárpitos
53630	Büntetésvégrehajtási-felügyelő

75210	Címfestő
73350	Cipész, cipőkészítő-javító (kisipari)
74233	CNC forgácsoló
72170	Cukoripari munkás
51220	Cukrász
82320	Csatornaüzemi gépkezelő (... hálózatkarbantartó)
53711	Csatornázási foglalkozású (szennyvíztelep-kezelő)
71141	Csillás (Bányászati szállítóberendezés üzemeltető)
82400	Csomagológép kezelő
76440	Csővezeték építő (mélyépítés)
83410	Darus, darukezelő
32006	Diagnosztikai asszisztens
53910	Díjbeszedő, villany-, gáz-, vízóra-leolvasó
53430	Díszletező, díszítő
74262	Díszmülakatos – díszműkovács
61160	Dísznövény- és virágtermesztő
74396	Dízelmotordony-szerelő
72300	Dohánygyártó
72180	Édesipari termékgyártó
74292	Edző, hőkezelő
32007	Egészségügyi laboráns
75221	Ékszerész, ékszerbecsüs
74434	Elektronikus műszer és készülékjavító
51121	Élelmiszer és vegyiáru eladó
51111	Élelmiszer és vegyiáru kereskedő
81101	Élelmiszeripari gépkezelő
81103	Élelmiszeripari gépsor-üzemeltető
81102	Élelmiszeripari készülékkezelő
81104	Élelmiszeripari rendszer üzemeltető
31935	Élelmiszervizsgáló
31928	Ellenőrzési és minőségbiztosítási munkatárs
37210	Előadóművész segédszínész
82251	Energetikai (atomenergetikai), erőművi operátor (technikus szintű)
31510	Energiagazdálkodó
31533	Építési műszaki ügyintéző
76310	Építmény- és épületszigetelő
74393	Építő- és szállítógép-szerelő (daruszerelő)
31925	Építőanyag ipari MEO-s (gyártásközi és termékminőség ellenőr)
51113	Építőanyag kereskedő
31531	Építőanyag-ipari műszaki ügyintéző
76140	Épület- (és építményszerkezet) -szerelő (magasépítés)
76330	Épület- és építménybádogos
76391	Épület-, építményszaluzat-szerelő
73420	Épületasztalos
74214	Épületlakatos
62110	Erdész, segéderdész
83120	Erdőgazdasági gépkezelő
31541	Érintésvédelmi vizsgáló
82221	Erőművi turbinagépész

82223	Erőművi villamosberendezés üzemeltető
36350	Értékpapír- és devizakereskedő
51291	Étkezdés, gyorséttermi eladó
53530	EÜ kártevőirtó
32009	Eü.-i szervező, élelmezésvezető
31141	Fa és bútorigipari műszaki ügyintéző
73460	Faesztergályos
81251	Fafeldolgozó/faipari gépkezelő (fűrészüzem)
61171	Faiskolai és csemetekerti kertész
53301	Falugondnok (települési közösségi szolgáltató)
83621	Fedélzetmester belvízi hajón
100001	Fegyveres szervek foglalkozásai 1
100002	Fegyveres szervek foglalkozásai 2
100003	Fegyveres szervek foglalkozásai 3
74419	Fegyverműszerész
76230	Felvonószerelő
31933	Fémipari anyagvizsgáló laboráns
74291	Fémipari felület-kikészítő, galvanizáló
53411	Fényképész, foto és mozgófilm laboráns
73560	Fénymásoló
76350	Festő és mázoló
81933	Finomgyártósori gépkezelő, szerelő
81420	Finomkerámia-terméket gyártó gép kezelője
74394	Finommechanikus gép karbantartó, beállító
81304	Finomvegyipari gép- és készülékkezelő (gyógyszer és növényvédő-szer gyártó...)
81303	Finomvegyipari géprendszer üzemeltető (gyógyszer és növényvédő-szer gyártó...)
53110	Fodrász, borbély
32011	Fogtechnikus
73120	Fonó (gyári)
31651	Földi közlekedés szakmai irányítója
31120	Földmérő és térinformatikus
75262	Fúvóshangszer-készítő
53721	Fürdőüzemeltetési foglalkozású (Fürdőüzemi gépkezelő)
82911	Gáz- és olajkazan fűtő
74314	Gázauto-szerelő
74417	Gázkészülék és tüzeléstechnikai szervizműszerész
31171	Gépész műszaki ügyintéző
31923	Gépgyártási gyártásközi minőségellenőr (MEÓ-s)
81932	Gépgyártósori gépkezelő, szerelő
74231	Gépi forgácsoló
74261	Gépi kovács (gépi melegmegmunkáló)
74311	Gépjármű és motorszerelő, -javító
31929	Gépjármű műszaki ellenőr (vizsgáztató)
74313	Gépjármű vizsgáló
34191	Gépjármű-szakoktató
74433	Gépjármű-villamossági szerelő

74212	Gépjavitó, -karbantartó, -beállító lakatos,
74211	Géplakatos (gépépítő)
75250	Gumijavitó
81931	Gyártósori munkás
34120	Gyermek- és ifjúsági felügyelő
34150	Gyógypedagógiai asszisztens
31932	Gyógyszeripari (finomvegyipari) laboráns
32001	Gyógyszertári (gyógyszerész) asszisztens
41920	Gyors- és gépíró (szövegszerkesztő)
61140	Gyümölcsstermesztő
83641	Hajóvezető
83622	Hajózási géptiszt
72112	Hal és baromfifeldolgozó
63110	Halász, haltenyésztő
52110	Hálókocsi-kalauz
100011	Határőr, határrendész
36021	Hatósági és közigazgatási ügyintéző
74416	Háztartási gép szervízszerelő
74392	Háztartási hűtő- és klímagép szerelő, javító
53151	Házvezetőnő, személyi segítő
74252	Hegesztő-vágó gép kezelője
74141	Hengerész
83240	Hidromechanikus és úszómunkagép kezelő
75150	Hímző, csipkeverő
53991	Hirdetési foglalkozású (plakát)
33141	Hivatásos nevelőszülő gyermekgondozó
36440	Hosstess
74414	Hő- és áramlástechnikai műszerész
82222	Hőerőművi kazángépész
82291	Hőközpont- és hálózat kezelő (táv hőellátás)
51151	Hulladékfelvásárló
53591	Hulladéktelep kezelő
53592	Hulladékválogató-feldogozó
36030	Humán erő-gazdálkodási ügyintéző
75263	Húroshangszer-készítő
72111	Húsfeldogozó (nem bolti, gyári)
82292	Hűtőközpont és -hálózat kezelő
36420	Idegenvezető
31394	Informatikai közösségi szolgáltató (teleház)
36130	Ingatlan-fenntartási, karbantartási foglalkozású
42991	Ingatlanközvetítő, ingatlanbecslő
53994	Ipari alpinista
31927	Ipari környezetvédelmi foglalkozású
74240	Ipari nemesfém megmunkáló
41930	Irodai adminisztrátor, írnok
31395	Iskolai kommunikációtechnikus
36010	Iskolatitkár
74251	Ív- és lánghegesztő
73432	Járműkárpitós (javító, szolgáltató)

42130	Jegypénztáros
61350	Juhtartó és tenyésztő
73450	Kádár, bognár
73230	Kalapos, sapkakészítő
76370	Kályhás
74215	Karosszerialakatos
81491	Kemencekezelő – égető
53511	Kéményseprő, kéményvizsgáló, tüzeléstechnikai karbantartó
37292	Képzőművész
81410	Kerámia-terméket gyártó gépkezelő
75230	Keramikus, fazekas (kisipari)
74413	Kerékpárszerelő, -javító
74395	Kereskedelmi és vendéglátóipai gépszerelő-üzemeltető, szervizes
36210	Kereskedelmi ügyintéző
83901	Kertészeti, építési, takarító, anyagmozgató stb. kigépező
74293	Késes, köszörűs, kulcsmácsoló (szolgáltató)
73340	Kesztyűs (kisipari)
62130	Kézi és gépi fakitermelő
81921	Kézigépes megmunkáló (Nem könnyűipari)
51160	Kirakatrendező, dekoratőr
61370	Kisállat-tenyésztő
53921	Kisgép és műszaki cikk kölcsönző
36191	Kisvállalkozási gazdasági ügyintéző
52221	Kocsivizsgáló-kocsirendező
81910	Kohászati gépkezelő
74110	Kohászati anyag-előkészítő
53120	Kozmetikus
76360	Kőfaragó, épületszobrász, mőkőves
71150	Kőfejtő, kötő
76110	Kőműves
81201	Könnyű ipari gyártósori gépkezelő
81203	Könnyűipari gépkezelő, gépsor és géprendszer-üzemeltető(8121-24)
31924	Könnyűipari gyártásközi és termékminőség ellenőr (MEO-s)
37150	Könyv- és lapkiadói szerkesztő munkatárs
41110	Könyvelő (analitikus)
73540	Könyvkötő (kisipari)
37110	Könyvtári munkatárs
81302	Kőolaj- és vegyipari gép és készülék-kezelő
81301	Kőolaj- és vegyipari géprendszer-üzemeltető
31937	Környezetvédelmi és vízminőségi laboráns
73141	Kötő (gyári körkötő)
74411	Kötő- és varrógép szervizműszerész
74491	Közlekedésautomatikai műszerész
31222	Közlekedésautomatikai technikus
31224	Közlekedési műszaki ügyintéző (tömegközlekedés, karbantartás)
53612	Közlekedési rendőr
53611	Közrendvédelmi rendőr
53550	Közterület felügyelő
83310	Köztisztasági munkagép-, járműkezelő

52911	Közútüzemeltető
31532	Közüzemeli, közszolgáltatási műszaki ügyintéző
37130	Kulturális szervező munkatárs
51125	Kultúrcikk eladó
51115	Kultúrcikk kereskedő
83250	Kútúrógép-kezelő (Vízútúrógép, -építő)
71191	Külszíni lignit-, homok-, kavicsbányász
74423	Laboratóriumi műszerész
53595	Lakóközösségi ügyintéző
74460	Látszerész
52131	Légiutas kísérő
37120	Levéltári munkatárs
61340	Lótartó és tenyésztő
53492	Lovas, fogathajtó (turisztikai szolgáltató)
73530	Magas-, mély-, síknyomó előkészítő
72150	Malomipari munkás (molnár)
53130	Manikúrös-pedikúrös
36221	Marketing- és reklámügyintéző
74412	Másoló- és irodagép szerviz műszerész
83631	Matróz belvízi hajón
74435	Mechatronikai műszerész
81923	Megmunkáló gépsor, berendezés üzemeltetője (nem könnyűipari)
81922	Megmunkológép kezelő (nem könnyűipari)
61371	Méhész
71110	Mélyúrógép
52120	Menetjegyellenőr
83591	Mentósofőr
74415	Mérleg szerviz műszerész
81450	Mész-, cementterméket gyártó gépkezelő
83530	Metróvezető
83110	Mezőgazdasági erógép-vezető,-kezelő
82930	Mezőgazdasági gépész, gépüzemeltető
74330	Mezőgazdasági gépszerelő-javító
74263	Mezőgazdasági kovács
73440	Mintakészítő
83510	Mozdonyvezető
53440	Mozigépész, vetítógépész
31393	Multimédia fejlesztő
33201	Munkaerő-piaci szolgáltató, ügyintéző
31521	Munkavédelmi megbízott
81306	Műanyag és gumiipari gép- és készülékkezelő
81307	Műanyag és gumiipari géprendszer-üzemeltető
81309	Műanyag-feldolgozó gép kezelője
81308	Műanyag-feldolgozó gépsor kezelője
31941	Műszaki rajzoló, szerkesztő (CAD)
51193	Műszaki szerelési anyag és alkatrész eladó, kereskedő
31922	Műszaki termékminősítő (MEO-s)
51122	Műszaki-cikk eladó
51112	Műszaki-cikk kereskedő

74418	Műszerkészítő
32005	Műtési-asszisztens
75120	Nád- és fűzfeldolgozó (fonottáru-készítő)
74491	Nagyvasúti villamosjármű szerelő
83210	Nehéz földmunkagép-kezelő
74316	Nehézgépjármű szerelő
37293	Népi iparművész 1 textiles
37294	Népi iparművész 2 fás
72130	Növényolajgyártó
61110	Növénytermesztő
64110	Növényvédelmi, növényegészségügyi foglalkozású (növényvédő)
81270	Nyomdai gépkezelő
73520	Nyomdász
35251	Nyomozó
36022	Okmányirodai ügyintéző
71210	Olajbányász
74424	Optikai műszerész
74421	Órás (javító-szolgáltató)
32010	Orthopédiai asszisztens
74422	Orvosi műszerész (orvosi nem elektronikus eszközök)
74432	Orvostechnikai elektroműszerész (szerviz)
53201	Óvodai dajka, gyermekgondozó
74152	Öntőforma készítő
74151	Öntömester
74191	Öntvény- és bugatisztító
75222	Ötvös, vésnök
51292	Panziós, falusi vendéglátó
81262	Papírfeldolgozó- és könyvkötészeti gép kezelője
81261	Papírgyártó gép kezelője (papír-alapanyag gyártás)
61180	Park és kertépítő, parkgondozó
34130	Pedagógiai asszisztens
36311	Pénzintézeti ügyintéző
36050	Pénzügyi ügyintéző
53992	Pénzszállító
36291	Piacfelügyelő
51130	Piaci-vásári kereskedő vándorló
51230	Pincér, felszolgáló
42110	Postai és banki pénztáros
52310	Postai kézbesítő
36121	Postai küldeményfelvevő
36124	Postai minőségellenőrzési ügyintéző
36122	Postai ügyfélszolgálati ügyintéző
36123	Postavezető
36222	PR ügyintéző
74441	Rádió-, televízió, szórakoztatóelektronikai szervízműszerész (javító-szolgáltató)
37140	Rádióműsor-, televízióműsor szerkesztő munkatárs
83441	Raktári és rakodógép kezelő
75301	Raktáros
36240	Raktározási üzemeltetési ügyintéző

73422	Redőnyös, lakás/épület-tartozék készítő, szerelő
32008	Rehabilitációs asszisztens
52140	Rendelkező forgalmi szolgálattevő
53494	Rendezvény-technikus (kitelepülő)
74425	Repülőgép-műszerész
74322	Repülőgépsárkány-szerelő
74321	Repülőgép-szerelő
52291	Repülőtéri földi kiszolgáló
71120	Robbantómester
73110	Rostnövény-feldolgozó
51124	Ruha-, textil eladó
51114	Ruha-textil kereskedő
75130	Seprű- és kefégyártó
61330	Sertéstartó és tenyésztő
73142	Síkkötő és kötöttáru összeállító (kisipari)
72230	Sörgyártó
32003	Speciális ápoló
75141	Sportszer és használati cikk javító (szolgáltató)
37160	Sportszervező
36070	Statisztikai ügyintéző
31936	Sugármérő (Atomerőmű 1)
32004	Sürgősségi ápoló
72161	Sütő, tészta-ipari munkás, pék
73220	Szabász (textilkonfekció-ipari)
73210	Szabó, varró, modellkészítő
51240	Szakács
36291	Szállítmányozási, szállítási, fuvarozási ügyintéző
36430	Szállodai portás, recepció
51251	Szállodai szobaasszony
31391	Számítógépes adatrögzítő
31310	Számítógép-hálózati üzemeltető (rendszergazda)
31396	Számítógépszerelő karbantartó (szerviz)
36060	Számveteli ügyintéző
61320	Szarvasmarhatartó és tenyésztő
76220	Szellőző és klimatizáló berendezés szerelő
53660	Személy és vagonőr
83421	Személyszállító gép üzemeltető (mozgólépcső, lift)
42191	Szerencsejáték pénztáros, ügyintéző
74213	Szerkezetlakatos
74232	Szerszámélező
74220	Szerszámkészítő
72210	Szesz-, szeszésital-gyártó
73320	Szíjgyártó
82111	Szilárdásvány-kitermelő (bányászati) gépkezelő
74142	Színesfém feldolgozó (féltermék-gyártás)
74122	Színesfém-kohász
53432	Színházi és film kellékes
53491	Színházi technikus, színpadtechnikus
73591	Szita-, tampon-, filmnyomó (tárgyakra nyomtatás)

33130	Szociális ápoló, gondozó
33111	szociális asszisztens (szociális segítő)
33150	Szociális és gyermekvédelmi ügyintéző
51192	Szolgáltatás-értékesítő
61150	Szőlőtermesztő
75110	Szőr- és tollfeldolgozó
73240	Szörmeipari megmunkáló, szörmefestő
73130	Szövő (gyári)
73250	Szűcs, szörmekonfekcionáló
53992	Takarító
37291	Táncos, táncoktató
74312	Targonca és munkagépszerező (hidraulika)
83430	Targoncavezető
72120	Tartósítói munkás, gyümölcs, zöldségfeldolgozó
52342	Távközlési hálózatszerelő
52341	Távközlési üzemeltető
74442	Távközlési, átviteltechnikai szervizműszerész (telefon, antenna)
82991	Távvezeték üzemeltető (olaj-, gáz)
83551	Taxivezető
83562	Teherautóvezető 2 (nemzetközi, veszélyes, kamion)
83561	Tehergépkocsi vezető
72140	Tejfeldolgozó
42920	Telefon-, telex-, telefaxkezelő
51123	Telepi építőanyag eladó
53593	Települési környezetvédelmi foglalkozású
83320	Településtisztasági szippantógép-kezelő
53540	Temetkezési foglalkozású
53641	Természetvédelmi őr (természet- és agrárkörnyezet védelmi foglalkozású)
53650	Testőr
76320	Tetőfedő
31142	Textil- és bőripari műszaki ügyintéző
73150	Textilfestő, -nyomó, -kikészítő (gyári)
73310	Tímár, bőrkikészítő
36011	Titkár (szervezeti)
41910	Titkár, titkárnő
83572	Tömegközlekedési busz- és trolivezető
53620	Tűzoltó
31921	Tűzoltókészülék ellenőrző, javító
35210	Tűzrendész
51129	Újságos, trafikos
53722	Úszómester
36411	Utazási tanácsadó, szervező (idegenforgalmi ügyintéző)
76411	Útépítő, Útkarbantartó
83231	Útépítő-gép kezelő
72240	Üdítőital-, ásványvíz-, szikvízgyártó
42910	Ügyfél-tájékoztató (vevőszolgálati ügyintéző)
36260	Ügynök (szolgáltatási, kereskedelmi)
81430	Üveg- és üvegterméket gyártó gépkezelő
75243	Üvegcsiszoló

76380	Üveges
75242	Üvegtechnikus (meleg techn., laboreszközök)
75241	Üveggyártó (alapanyaggyártás és gyári termékek)
35230	Üzemrendész
62210	Vadász, vadtenyésztő
71130	Vájár, segédvájár
37301	Vallási foglalkozású
35220	Vám és pénzügyőr
74454	Városi villamosjármű szerelő
76130	Vasbeton-szerelő
74121	Vaskohászati olvasztár
31221	Vasútépítő (technikus szintű)
42132	Vasúti Árupénztáros
52120	Vasúti jegyvizsgáló (vezető jegyvizsgáló)
76421	Vasúti pályamunkás
36291	Vasúti raktárnok
42131	Vasúti személypenztáros
74397	Vasútijármű-szerelő
81202	Végrehajtó
81305	Vegy-, műanyag- és gumiipari anyagkezelő, alapanyag-előkészítő
31931	Vegyészeti laboráns (vegyipari gyártási)
74391	Vegy- és kalorikusgép karbantartó, javító, szerelő
31531	Vegyipari technológus (technikus szint)
53160	Vegy tisztító, kelme festő, mosodás
51210	Vendéglátó, vendéglős
51232	Vendéglátó-eladó, pultos, mixer
76210	Vezeték-, csőhálózat és berendezés szerelő
53493	Vidámparki játékok kezelője
53421	Világosító és egyéb filmgyártási foglalkozású
74431	Villamos-automatikai és irányítástechnikai műszerész
74452	Villamosgép és készülék szerelő
74453	Villamoshálózat szerelő karbantartó (áramszolgáltatók)
82212	Villamos-távvezeték építő, szerelő, karbantartó
82211	Villamosüzemi és alállomási gépész és gépkezelő
83520	Villamosvezető
76240	Villanyszerelő
51127	Virágkötő, virágbolti eladó
53594	Víz- és szennyvíztechnológus
76450	Vízépítési foglalkozású
82310	Vízműgépkezelő (Vízműkezelő)
53791	Vízügyi létesítményfenntartási foglalkozású
82331	Vízszivattyúgép-kezelő (Vízgépkezelő)
52240	Vonat fel- és átvevő
31392	Webmester
37230	Zenész
75261	Zongora-javító-hangoló
51116	Zöldséges
61130	Zöldségtermesztő

Forrás: Nemzeti Szakképzési Intézet, 2005

## ***XIV.7. számú melléklet***

### **Kísérőlevél és kérdőív**

Tisztelt Intézményvezető Asszony / Úr!

Összhangban az európai uniós alapelvekkel a szakképzés társadalmi presztízisének, valamint munkaerő-piaci relevanciájának érdekében hazánkban is megkezdődött a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakítása. Az eltelt évtized gazdaság-társadalmi és természetesen oktatáspolitikai változásai szükségessé tették azt, hogy a korábban elkezdett modernizációs folyamat tovább folytatódjék, és a tanulók iskolai sikerességének növelése, valamint a munkaerő-piaci igények javítása érdekében a jelenleginél korszerűbb szakmajegyzék készüljön.

A Humán erőforrás Fejlesztési Operatív Program keretein belül két éve kezdődött el a szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakítása a Nemzeti Szakképzési Intézetben. A HEFOP 3.2.1. célja kompetencia alapú, a munkaerő-piaci elvárásoknak megfelelő, modulárisan felépített szakmaszerkezet kialakítása, a kapcsolódó dokumentumok elkészítése, a moduláris képzés bevezetéséhez kapcsolódó továbbképzések kidolgozása és lebonyolítása.

Kutatásunk célja az, hogy általános képet kapjunk a szakközépiskolai intézményvezetők és szaktanárok szakképzésben zajló változásokkal kapcsolatos véleményeiről, tájékozottságuk mértékéről, az elindult és várható változásokhoz való viszonyukról.

Az Önök által megfogalmazott javaslatok, vélemények, ötletek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy a szakmai testületek tagjai valóban korszerű, az iskolák, a pedagógusok és nem utolsósorban a tanulók igényeinek megfelelő programot tudjanak alkotni.

Munkánkhoz kérjük az Ön, illetve munkatársai segítségét. Tisztelettel kérjük Önt, hogy az intézményükbe elektronikus úton eljuttatott teljes kérdőívet a szaktanárok bevonásával töltsék ki és a kitöltött kérdőívet juttassa vissza részünkre. A kérdőív kitöltése kb. 60 percet vesz igénybe.

Az 1 db kitöltött kérdőív visszaküldésének határideje: 2006. szeptember 25.

Email: [farkas@human.pte.hu](mailto:farkas@human.pte.hu)

Abban az esetben, ha papíralapú változatot kívánnak küldeni, akkor az alábbi címre kérjük postázni az anyagot:

PTE FEEK Farkas Éva  
7633 Pécs, Szántó K. J. u. 1/b.  
Támogatásukat köszönjük!  
Tisztelettel:

Nagy László sk.  
Főigazgató  
Nemzeti Szakképzési Intézet

Farkas Éva s.k.  
kutatásvezető  
PTE Felnőttképzési és  
Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

Budapest, 2006. szeptember 1.

H-1087 Budapest, Berzsenyi u.6. Tel.:210-1065, Fax: 210-1063, E-mail: [info@nszi.hu](mailto:info@nszi.hu), Internet: [www.nszi.hu](http://www.nszi.hu)



## Kérdőív

Iskolarendszerű szakképzést folytató, szakképző intézmények számára

A kérdőív a szakközépiskolai feladat ellátásra vonatkozik

### I. A szakközépiskolában folyó munka

**1. A kérdőívet kitöltő intézmény neve, címe:**

Név:.....

Cím:.....

**2. Kérjük, nevezze meg, melyik megyében található az intézmény?**

.....

**3. Mely településtípuson található az intézmény? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz számát!**

- |             |                                     |
|-------------|-------------------------------------|
| 1. Budapest | 2. Megyeszékhely, megyei jogú város |
| 3. Város    | 4. Község, falu                     |

**4. Az intézmény fenntartójának típusa. Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz számát!**

1. Megyei jogú városi önkormányzat
2. Városi önkormányzat
3. Községi önkormányzat
4. Fővárosi kerületi önkormányzat
5. Megyei önkormányzat
6. Fővárosi önkormányzat
7. Állami szerv
8. Kisebbségi önkormányzat
9. Egyházi jogi személy
10. Állami felsőoktatási intézmény
11. Alapítvány
12. Közalapítvány
13. Közhasznú társaság
14. Egyesület
15. Önkormányzatok fenntartói társulása
16. Egyéb, mégpedig:

**5. Hány év óta folytatnak iskolarendszerű szakképzési tevékenységet? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz számát!**

- |             |                      |
|-------------|----------------------|
| 1. 1-5 év   | 2. 6-10 év           |
| 3. 11-15 év | 4. 16 évnél régebben |

**6. Mely szakmacsoportokban, hány osztályban és milyen tanulólétszámmal folytattak képzést a szakképző évfolyamokon nappali tagozaton az elmúlt három évben? Kérjük, töltsé ki a táblázatot!**

	Szakmacsoportok	2004/2005-ös tanév		2005/2006-os tanév		2006/2007-es tanév	
		Osztályok száma	Tanulók létszáma	Osztályok száma	Tanulók létszáma	Osztályok száma	Tanulók létszáma
1.	Egészségügy						
2.	Szociális szolgáltatások						
3.	Oktatás						
4.	Művészet, közművelődés, kommunikáció						
5.	Gépészet						
6.	Elektrotechnika-elektronika						
7.	Informatika						
8.	Vegyipar						
9.	Építészet						
10.	Könnyűipar						
11.	Faipar						
12.	Nyomdaipar						
13.	Közlekedés						
14.	Környezetvédelem-vízgazdálkodás						
15.	Közgazdaság						
16.	Ügyvitel						
17.	Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció						
18.	Vendéglátás-idegenforgalom						
19.	Egyéb szolgáltatások						
20.	Mezőgazdaság						
21.	Élelmiszeripar						
	Összesen:						

**7. Kérjük, adja meg százalékosan, hogy milyen arányban teszik ki az Ön intézményének bevételeit az alábbi források!**

	Bevételi forrás	% az összes bevétel arányában
1.	Állami költségvetési normatíva	
2.	Fenntartói hozzájárulás	
3.	Szakképzési hozzájárulás	
4.	Pályázati források	
5.	Saját vállalkozási bevétel	
6.	Tanulói költségtérítés	
7.	Adományok	
8.	Egyéb, mégpedig.....	
	Összesen:	100 %

**8. Részt vesz-e iskolája valamilyen, az Európai Unióhoz köthető programban, diákcsereben stb.? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz számát!**

1. Igen, a program neve, célja:
2. Igen, a program neve, célja:
3. Nem
4. Nincs róla információ

**9. Milyen szempontok szerint alakítják ki szakképzési kínálatukat? Kérjük, tegye sorrendbe a válaszokat fontosságuk szerint 1-től 9-ig, ahol az 1-es a legfontosabb szempontot jelöli!**

	A képzési kínálatot alakító szempontok	Fontosságuk a képzési kínálat alakításában
1.	Az intézményben rendelkezésre álló tárgyi feltételek	
2.	A szülők igényei	
3.	A munkaerő-piaci elvárások	
4.	Az intézmény személyi erőforrásai	
5.	A tanulói kereslet	
6.	Az iskolafenntartó elvárásai	
7.	Az intézmény működő-képességének fenntartása	
8.	A helyi társadalom igényei	
9.	Munkaerő-piaci, szakképzési kutatási eredmények	

**10. Kérjük, írja le hogyan, milyen forrásokból tájékozódnak a munkaerő-piaci igényekről, elvárásokról?**

1. ....
2. ....
3. ....

**11. Kérjük, soroljon fel 5-5 szakmát, amely egyrészt hiányszakmának, másrészt túltelített szakmának számít az Önök megyéjének munkaerőpiacán!**

	Hiányszakma		Túltelített, romló munkaerő-piaci pozíciójú szakma
1.		6.	
2.		7.	
3.		8.	
4.		9.	
5.		10.	

**12. Kérjük, adja meg százalékosan, hogy a szakképző évfolyamokon nappali tagozaton tanulók milyen formában végzik szakmai gyakorlatukat?**

	Szakmai gyakorlat formája	% a szakképző évfolyamokon tanulók arányában
1.	Iskolai tanműhely	
2.	Kihelyezett gyakorlat az iskola és a gazdasági társaság között létrejött együttműködési megállapodás alapján	
3.	Kihelyezett gyakorlat tanuló szerződés alapján	
	Összesen	100 %

**13. Végeznek-e iskolarendszeren kívüli felnőttképzést az intézményükben? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz számát!**

1. Igen, .....éve
2. Jelenleg dolgozzuk ki a tanfolyamok indításának feltételrendszerét
3. Nem, de a jövőben tervezzük iskolarendszeren kívüli tanfolyamok indítását.
4. Nem

**14. Működtetnek-e tanulói megfigyelési és utánkövetési rendszert? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz számát!**

1. Igen, .....éve
2. Nem
3. Nem, de a jövőben tervezzük a bevezetését
4. Jelenleg dolgozzuk ki az utánkövetési rendszer módszereit

## II. A szakképzés tartalmi és szerkezeti átalakítása

**15. Ön a közoktatás részének tekinti a szakképzést? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz számát!**

- |         |                        |
|---------|------------------------|
| 1. Igen | 2. Részben             |
| 3. Nem  | 4. Nem tudom eldönteni |

**16. Az alábbi táblázatban megfogalmaztunk néhány gondolatot. Kérjük, írja le, mit jelentenek ezek az Ön számára, illetve fogalmazzon meg véleményt ezekről! Ha nem ismeri a gondolat tartalmát és nem tud véleményt nyilvánítani, írjon 9-est a táblázatba! Ha nem akar válaszolni, írjon 0-át a táblázatba!**

1.	A tanulók előzetes tudásának beszámítása a tanulási folyamatba	
2.	Kulcskompetenciák fejlesztése a szakképzésben	
3.	Moduláris oktatás a szakképzésben	
4.	Kompetencia alapú képzés bevezetése	
5.	Egész életen át tartó tanulás	
6.	Rész-szakképesítések bevezetése	
7.	TISZK-ek kialakítása (Térségi Integrált Szakképző Központok)	
8.	Europass portfólió	
9.	Európai Képesítési Keretrendszer	
10.	Humán erőforrás fejlesztési Operatív Program	
11.	Kompetencia profil	
12.	Modultérkép	
13.	Bemeneti kompetencia	

**17. Mennyire részletesen van tisztában a szakképzés tartalmi és szerkezeti átalakítási folyamatának lépcsőivel, a magyar szakképzési rendszerben várható változásokkal? Kérjük, jelölje be a skálán, ahol az 1-es azt jelenti, hogy nem hallott a folyamatról, a 7-es azt jelenti, hogy teljesen tisztában van az elmúlt két év folyamatainak lépéseivel és a jövőbeni változásokkal.**

1      2      3      4      5      6      7

**18. A szakképzési reformfolyamat kapcsán több ponton is átalakítás történt az oktatási rendszerben. Az alább felsorolt változások közül mely átalakítással ért egyet? Kérjük, jelölje be a skálán a véleményét! Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem ért egyet, az 5-ös azt jelenti, hogy teljes mértékben egyetért.**

1. Az Országos Képzési Jegyzék modulrendszerűvé történő átalakítása

1   2      3      4      5

2. Rész-szakképesítések bevezetése

1   2      3      4      5

3. Az 55-ös szakképesítéseken kívül minden szakképesítés oktatható iskolarendszeren kívüli képzésben

1   2      3      4      5

4. Kompetencia alapú képzés bevezetése

1   2      3      4      5

5. Szakképesítések számának csökkenése

1   2      3      4      5

6. Új szakmai és vizsgakövetelmények kidolgozása

1   2      3      4      5

7. TISZK-ek létrehozása

1   2      3      4      5

**19. Mennyire érzi magát felkészültnek a kompetencia alapú, modulrendszerű szakképzés rendszerével kapcsolatban? Kérjük, jelölje be a skálán, ahol az 1-es azt jelenti, hogy még nincs felkészülve rá, az 5-ös azt jelenti, hogy teljesen felkészültnek érzi magát.**

1   2      3      4      5

**20. Kérjük, írja le, hogy Ön szerint mely területen érzi a legnagyobb információ hiányt a szakképzési reform kapcsán?**

.....

.....

.....

**21. Honnan tájékozódott/tájékozódik az új szakképzési szerkezetről? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz(ok) számát!**

1. A fenntartó tájékoztat
2. Az igazgató tájékoztat
3. Internet
4. Magyar Közlöny
5. Szakképzési Szemle
6. Szakoktatás
7. Egyéb, mégpedig .....
8. Egyéb, mégpedig:.....

**22. Tapasztalatai szerint az intézménye partnerei hogyan ítélik meg a szakképzés jelenlegi átalakításának folyamatát? Kérjük, jelölje be a megfelelő válaszok számát!**

	Partnerek	Ismerik a folyamatot, és alapvetően pozitívan ítélik meg	Ismerik a folyamatot, és alapvetően negatívan ítélik meg	Részleteiben nem ismerik a folyamatot	Nincs információ
1.	Vállalkozók, foglalkoztatók	1	2	3	0
2.	Tanulók és szülei	1	2	3	0
3.	Iskolák	1	2	3	0
4.	Gazdasági kamarák	1	2	3	0
5.	Munkaügyi központok	1	2	3	0
6.	Egyéb, mégpedig:	1	2	3	0

**23. Milyen előnyei vannak az Ön iskolája számára a szakképzés átalakításának? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz(ok) számát!**

1. Nő a szakmai képzés színvonala
2. Rugalmasabban tudnak alkalmazkodni a munkaerő-piaci igényekhez
3. Rugalmasabban tudnak alkalmazkodni a tanulói igényekhez
4. Nő a tanulólétszám
5. Javul a szaktanárok módszertani kultúrája
6. Bővülnek a képzési lehetőségek
7. Nincs előnye
8. Egyéb, éspedig: .....

**24. Milyen problémákat jelent az új szakképzési szerkezetre történő átállás az Ön iskolája számára? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz(ok) számát!**

1. Csökken a szakmai képzés színvonala
2. Kevesebb tanuló jelentkezik
3. Tanterv-probléma
4. Tankönyv-probléma
5. Szervezési probléma
6. Finanszírozási probléma
7. Szakmai tanárok hiányoznak
8. Szakmai tanárok válnak feleslegessé
9. Nem jelent problémát
10. Egyéb, éspedig: .....

**25. Milyen előnyöket jelent a pedagógusok/szaktanárok számára a szakképzés átalakítása? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz(ok) számát!**

1. Nő a szakmai képzés presztízse
2. Javul a pedagógusok munkahelyi biztonsága
3. Figyelembe tudják venni a tanulói igényeket
4. Új pedagógiai módszereket tudnak kipróbálni
5. Egyénre szabott lehet a szakmai képzés
6. Nincs előnye
7. Egyéb, éspedig: .....

**26. Milyen kihívásokat jelent a pedagógusok/szaktanárok számára az új szakképzési szerkezetre történő átállás? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz(ok) számát!**

1. Továbbképzéseken kell részt venni
2. Több felkészülés szükséges a tanórákra
3. Helyi tantervet kell készíteni
4. Új tantervek szerint kell tanítani
5. Változtatni kell a pedagógiai módszereken
6. Több munkát jelent
7. Nehezebb munkát jelent
8. Nem jelent problémát
9. Egyéb, éspedig: .....

**27. Milyen előnyöket jelent a tanulók számára a szakképzés átalakítása? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz(ok) számát!**

1. Nagyobb esély, hogy szakképesítéssel lép ki a rendszerből
2. A képzési kínálat jobban alkalmazkodik a tanuló igényeihez
3. A tanuló előzetes tudása beszámítható
4. Általános iskolai végzettség nélkül is megkezdhető a szakképzés
5. Növeli az esélyegyenlőséget
6. Könnyebb elhelyezkedési lehetőséget teremt
7. A munkaerőpiac igényeihez jobban igazodik a képzés
8. Javul a szakmai képzés színvonala
9. Nem jelent előnyt
10. Egyéb, éspedig: .....

**28. Milyen problémákat jelent a tanulók számára az új szakképzési szerkezetre történő átállás? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz(ok) számát!**

1. Nehezebb átlátni a tanulmányi és vizsgakövetelményeket
2. Nehezebbek lesznek a szakképesítő vizsgák
3. Növeli a társadalmi kirekesztődés veszélyét
4. Rész-szakképesítéssel nem lehet majd elhelyezkedni
5. Csökken a szakmai képzés színvonala
6. Nem jelent problémát
7. Egyéb, éspedig: .....

**29. A Nemzeti Szakképzési Intézet Nemzeti Fejlesztési Terv Programirodája a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.2.1. intézkedése keretében pedagógus-továbbképzést szervezett 2006. májusában. Részt vett-e a továbbképzésen? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz számát!**

1. Igen
2. Nem, mert nem tudtam róla
3. Nem, mert nem vagyok érintett a továbbképzés témájában
4. Nem, mert nem engedtek el a munkahelyemről
5. Nem, mert.....

**30. A Nemzeti Szakképzési Intézet Nemzeti Fejlesztési Terv Programirodája a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.2.1. intézkedése keretében 4 konferenciát szervezett 2005 októberében a modulrendszerű Országos Képzési Jegyzék kialakítása érdekében. Részt vett-e valamelyiken? Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz számát!**

1. Igen, mindegyiken
2. Igen, konferenciák száma:.....
3. Nem, mert nem tudtam róla
4. Nem, mert nem vagyok érintett a továbbképzés témájában
5. Nem, mert nem engedtek el a munkahelyemről
6. Nem, mert.....

**31. Kérjük, írja le, a szakképzési reform miben fogja megváltozni konkrétan az Ön munkáját, illetve milyen hatással lesz az ön munkájára?**

- 1.....
- 2.....
- 3.....

**32. Kérjük, írja le, hogy jelenleg Ön milyen előkészületeket tesz/hogyan készül fel az előzőleg megfogalmazott új feladatokra?**

- 1.....
- 2.....
- 3.....

**33. Kérjük, értékelje általánosságban a szakképzési reformot! Kérjük, jelölje be a megfelelő válasz (ok) számát!**

1. Egyetértek vele, szükségszerű
2. Megfelelő irányban alakítja át a szakképzés szerkezetét és tartalmát
3. Elhibázott fejlesztési irány
4. Vannak előnyei is és hátrányai is
5. Nem értek vele egyet, a már jól bevált rendszerhez nem kellett volna hozzányúlni
6. Nem áll teljes körű információ a rendelkezésemre, nem tudom megítélni
7. Egyéb, éspedig: .....

**34. Kérjük, írja le saját szavaival, Ön mit gondol a szakképzési reformról, a szakképzés átalakításról! Mit csinálna Ön, ha döntéshozó pozícióban lenne?**

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

**35. Kérjük, fogalmazza meg a modulárisan felépített szakmaszerkezet legnagyobb előnyét és hátrányát!**

1. A legnagyobb előnye:

.....

2. A legnagyobb hátránya:

.....

**36. A kérdőívet kitöltő személy munkaköre. Kérjük, jelölje meg a megfelelő válasz számát!**

1. Az intézmény igazgatója
2. Igazgató-helyettes
3. Tagozatvezető
4. Közismereti tantárgyat tanító pedagógus
5. Szakmai tantárgyat tanító pedagógus
6. Szakoktató
7. Munkaközösség-vezető
8. Egyéb beosztású, éspedig: .....

**37. A kérdőívet kitöltő személy szakképzésben töltött oktatói gyakorlata. Kérjük, jelölje meg a megfelelő válasz számát!**

- |             |                    |
|-------------|--------------------|
| 1. 1-5 év   | 2. 6-10 év         |
| 3. 11-15 év | 3. 16 évnél régebb |

**38. A kérdőívet kitöltő személy neme**

- |          |       |
|----------|-------|
| 1. férfi | 2. nő |
|----------|-------|

**39. A kérdőívet kitöltő személy életkora. Kérjük, jelölje meg a megfelelő válasz számát!**

- |                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| 1. 35 év alatt     | 2. 35-45 év között |
| 2. 46-55 év között | 3. 55 év felett    |

**Konstruktív együttműködését még egyszer köszönjük!**

A kérdőív visszaküldésének határideje: 2006. szeptember 25.

Visszaküldési cím: Email: [farkas@human.pte.hu](mailto:farkas@human.pte.hu)

Postacím: PTE FEEK Farkas Éva

7633. Pécs, Szántó K. J. u. 1/b.

## XIV.8. Melléklet

### Tanulók száma szakmacsoportonként regionális megoszlásba

szakmacsoport/régió	Dél-Alföld			Észak-Alföld			Észak-Magyarország			Dél-Dunántúl			Nyugat-Dunántúl			Közép-Dunántúl			Közép-Magyarország			Összesen			
	Tanulók száma			Tanulók száma			Tanulók száma			Tanulók száma			Tanulók száma			Tanulók száma			Tanulók száma			Tanulók száma			
	2004-05	2005-06	2006-07	2004-05	2005-06	2006-07	2004-05	2005-06	2006-07	2004-05	2005-06	2006-07	2004-05	2005-06	2006-07	2004-05	2005-06	2006-07	2004-05	2005-06	2006-07	2004-05	2005-06	2006-07	
Egészségügy	77	44	90	525	546	613				145	139	122	31	117	100	116	122	93	688	728	831	1582	1696	1849	
Szociális szolgáltatások		14		146	136	133				12	15	40				114	62	72	126	101	129	398	328	374	
Oktatás	17	31	32	11	30	15				32	36	30	42	41	57				112	124	152	214	262	286	
Művészet, közművelődés, kommunikáció	235	278	266				349	353	407		16	29	208	220	204	135	173	189	961	1062	1162	1888	2102	2257	
Gépészet	801	676	659	877	894	861	873	832	864	635	535	691	654	656	711	952	851	879	412	531	519	5204	4975	5184	
Elektrotechnika-elektronika	399	380	381	712	713	636	235	271	229	14	23	14	294	244	169	451	456	432	931	957	957	3036	3044	2818	
Informatika	612	604	635	758	731	633	959	833	715	185	200	212	415	431	458	610	611	635	1062	994	967	4601	4404	4262	
Vegyipar	18	18	11	82	120	118				13	11	12				30	30	38	149	218	218	292	397	397	
Építészet	663	672	823	603	535	593	482	473	549	303	313	300	142	159	187	454	435	495	1318	1346	1349	3965	3933	4296	
Könnyűipar	168	166	114	462	413	395	236	240	196	23	6	15	70	54	57	122	212	170	800	700	669	1881	1791	1616	
Faipar	59	52	49	368	371	344	172	168	170	88	79	64	111	70	78	183	153	178	180	120	150	1161	1013	1033	
Nyomdaipar	39	37	36	34	24	40							14	12	22				58	57	42	145	130	140	
Közlekedés	194	267	289	491	375	338	100	106	101	37	40	51	1268	1315	129	8	279	303	306	739	757	813	3108	3163	3196
Környezet-védelem-vízgazdálkodás	43	53	39	102	113	102	103	90	129	73	94	106	80	111	95		46	42	395	331	299	796	838	812	
Közgazdaság	232	217	209	188	174	193	725	667	683	242	241	200	182	139	189	153	163	163	402	383	417	2124	1984	2054	
Ügyvitel	102	98	64	106	120	145	154	129	126	42	45	32	182	179	172	95	83	64	676	578	511	1357	1232	1114	
Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	481	499	410	1113	1069	1164	550	609	610	415	419	401	548	544	590	586	571	594	1359	1311	1144	5074	5076	4980	

Vendéglátás-idegenforgalom	711	661	709	812	916	1003	948	976	905	613	608	623	585	621	635	238	327	366	1341	1333	1214	5279	5513	5518
Egyéb szolgáltatások	499	486	482	271	332	321	927	787	966	120	118	130	655	687	650	398	392	393	593	585	620	3600	3500	3644
Mezőgazdaság	805	784	783	212	198	229	110	117	150	264	302	288	792	828	759	118	117	90	1398	1458	1489	3699	3804	3788
Élelmiszeripar	709	709	658	205	198	185	285	281	211	241	216	201	44	36	25	296	263	235	181	219	269	1961	1922	1784
Összesen	6864	6746	6739	8078	8008	8061	7208	6932	7011	3497	3456	3561	6317	6464	6456	5330	5370	5434	13881	13893	13921	51365	51107	51402

Forrás: 1/2006. OM rendelet és saját kutatási adatok