

## SZAKKÉPZÉS ÉS SZAKKÉPZETTSÉG

A szakképzés és az európai integráció | 3 | CSÁKÓ MIHÁLY

A szakképzés finanszírozása – európai kitekintés | 11 | GYÖRGYI ZOLTÁN

Javuló prioritás, romló kondíciók, avagy  
a hazai szakképzés finanszírozása | 27 | POLÓNYI ISTVÁN

A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai | 46 | MÁRTONFI GYÖRGY

Szakképzés és pályorientáció  
– tévutak és lehetőségek | 59 | BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS

Pályakövetési vizsgálatok a szakképzésben | 70 | FEHÉRVÁRI ANIKÓ

Képzettségek és foglalkozások megfeleltethetősége | 84 | LAKATOS MIKLÓS

# 25

2016

TAVASZ

# EDUCATIO®

INTERDISZCIPLINÁRIS SZEMLE AZOK SZÁMÁRA, AKIK  
AZ OKTATÁS TÁRSADALMI ÖSSZEFÜGGÉSEIT KERESIK

HUSZONÖTÖDIK ÉVFOLYAM ELSŐ SZÁM | 2016 / TAVASZ | MEGJELNIK NEGYEDÉVENKÉNT

**Alapító főszerkesztő:** KOZMA TAMÁS

**Főszerkesztő:** FEHÉRVÁRI ANIKÓ

**E szám tanulmányait szerkesztette:**  
FEHÉRVÁRI ANIKÓ

**Lektorálta:** BENEDEK ANDRÁS, FEHÉRVÁRI ANIKÓ

**Szerkesztőbizottság:**

BAJOMI IVÁN, BIRÓ ZSUZSANNA HANNA (VALÓSÁG),  
CSÁKÓ MIHÁLY (ELNÖK), FEHÉRVÁRI ANIKÓ (KUTATÁS  
KÖZBEN), FORRAY R. KATALIN, HRUBOS ILDIKÓ,  
KOZMA TAMÁS, LUKÁCS PÉTER, NAGY PÉTER TIBOR,  
POLÓNYI ISTVÁN, SÁSKA GÉZA, TOMASZ GÁBOR  
(SZEMLE), VEROSZTA ZSUZSANNA (VALÓSÁG)

**Szerkesztőség és kiadói hivatal:**  
1143 Budapest, Szobránc utca 6-8.  
Telefon, fax: (06-1) 235-7200

AZ EDUCATIO NEGYEDÉVES FOLYÓIRAT,  
ÉVENTE KÖZEL HATSZÁZ OLDALON, ÖTVEN  
NYOMDAI ÍVEN, MINTEGY NYOLCVAN SZERZŐI  
ÍV KÖZREADÁSÁRA VÁLLALKOZIK.

LAPUNK KAPHATÓ A KIADÓBAN ÉS AZOKBAN  
A FŐVÁROSI KÖNYVESBOLTOKBAN, AMELYEK  
FOLYÓIRATOK ÁRUSÍTÁSÁVAL IS FOGLALKOZ-  
NAK ÉS ELFOGADTÁK LAPUNKAT, ILLETVE  
KÖZVETLENÜL IS MEGRENDELHETŐ AZ  
EDUCATIO HONLAPJÁN KERESZTÜL:  
[HTTP://WWW.EDU-ONLINE.HU](http://www.edu-online.hu)

ELŐFIZETHETŐ KÖZVETLENÜL A KIADÓ CÍMÉN.  
AZ ELŐFIZETÉS DÍJA EGY ÉVRE 4896 FT.

# EDUCATIO®

QUARTERLY REVIEW OF SOCIAL SCIENCES FOCUSED ON EDUCATION

Editor in Chief: ANIKÓ FEHÉRVÁRI

The journal is published four times a year (600 pages).

Postal address: H-1143 Budapest, Szobránc utca 6-8, Hungary

Annual subscription: \$ 300 on surface delivery or \$ 450 by air

(or the equivalent in another currency), to any address.

Orders may be placed to our postal address or directly

through our website: <http://www.edu-online.hu>

PLEASE, MAKE THE CHEQUE PAYABLE TO OFI, EDUCATIO.

AZ EDUCATIO FOLYÓIRAT MEGJELENÉSÉT A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA TÁMOGATJA.  
A TANULMÁNYOK BIBLIOGRÁFIAI ADATAI A MAGYAR TUDOMÁNYOS MŰVEK TÁRÁBAN RÖGZÍTÉSRE KERÜLNEK.

© OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET, 2016.

MINDEN JOG FENNTARTVA.

ISSN 1216-3384

FELELŐS KIADÓ: AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET FŐIGAZGATÓJA  
TIPOGRÁFIA: SALT COMMUNICATIONS KFT.

TÖRDELÉS, NYOMDAI ELŐKÉSZÍTÉS: KARÁCSONY ORSOLYA  
NYOMDAI MUNKÁK: KOMÁROMI NYOMDA ÉS KIADÓ KFT.

## E szám tanulmányainak szerzői

**BENEDEK ANDRÁS** – professzor emer., BME | **CSÁKÓ MIHÁLY** – egyetemi docens, WJLF | **GYÖRGYI ZOLTÁN** – egyetemi docens, DE BTK; tudományos főmunkatárs, OFI | **POLÓNYI ISTVÁN** – egyetemi tanár, DE BTK | **MÁRTONFI GYÖRGY** – kutató-elemző, OFI | **BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS** – c. főiskolai docens, SZTE, ZSKF, SE | **FEHÉRVÁRI ANIKÓ** – egyetemi docens, ELTE PPK; tudományos főmunkatárs, OFI | **LAKATOS MIKLÓS** – szakmai főtanácsadó, KSH | **HÍVES TAMÁS** – tudományos munkatárs, OFI | **SZABÓ BARBARA** – PhD-hallgató, DE BTK | **SZIGETI FRUZZSINA** – PhD-hallgató, DE BTK | **NAGY SZIDÓNIA KATALIN** – PhD-hallgató, BCE | **DÓRA LÁSZLÓ** – doktorjelölt, ELTE PPK | **BOCSKOR ÁKOS** – PhD-hallgató, BCE | **RICHMAN GABRIELLA** – PhD-hallgató, ELTE TáTK

---

(a tartalommutató folytatása)

### I00 | VALÓSÁG

Roma tanulók a szakképzésben

### III | KUTATÁS KÖZBEN

Választások és lehetőségek – a középfokú továbbhaladás statisztikai elemzése (HÍVES TAMÁS)

Szakképzés a felsőoktatásban a számok tükrében (SZABÓ BARBARA)

Az életminőség mérési rendszerei (SZIGETI FRUZZSINA)

### I40 | SZEMLE

Fenntartható szakképzés (NAGY SZIDÓNIA KATALIN)

Iskolapadból a munkába (DÓRA LÁSZLÓ)

Képzettség és munkaerőpiac a válság utáni Európában (BOCSKOR ÁKOS)

Migráció, oktatás, foglalkoztatás: nemzetközi helyzetkép a fiatalok munkaerőpiaci lehetőségeiről (RICHMAN GABRIELLA)

### I52 | ÖSSZEFOGLALÓ / ABSTRACT

## SZERZŐINKHEZ

---

Az Educatio® minden tárgyilagos álláspontnak helyet biztosít. Minden közleményért szerzője felel. A beérkező kéziratokat megőrizzük.

Az elfogadott kéziratok felhasználási joga négy évre a folyóirat kiadójáé. A tartalmat nem érintő kisebb változtatások, a lap arculatához való igazítás, valamint a cím módosításának jogát a szerkesztőség fenntartja.

Az elektronikusan beküldött tanulmányokkal akkor áll módunkban érdemben foglalkozni, ha azok terjedelme nem haladja meg 35 ezer karaktert. Külön kérjük mellékelni a kézirat egyikét bekezdésnyi angol és magyar kivonatát, a kulcsszavakat, a szerző fontosabb adatait (ahogyan szerzőink között definiálni szeretné önmagát), valamint azt az elektronikus címet, ahová a kefelevonatot kéri). Ha a dolgozat ábrát is tartalmaz, kérjük külön lapon mellékelni a folyóirat tördelési méretének megfelelően (színes ábrákat nem közlünk), grafikon esetén az alapadatokat is kérjük. A hivatkozásokat és lábjegyzeteket a lap tipográfiájának megfelelően szerkesztjük.

A kefelevonaton a szerző javításait három munkanapon belül kérjük e-mailen visszajuttatni, e határidőn túl nem áll módunkban a szerzői javításokat elfogadni. Jelentősebb változtatásokra nincs már mód.

# A szakképzés és az európai integráció

## A szakképzés jelentése az integrációban 1990 előtt

**N**em akarom a régi görögöknél kezdeni, de kétségtelen, hogyha az európai egységesülés folyamatáról van szó, akkor a „régie görögöket” joggal behelyettesíthetjük az 1951-ben létrehozott Európai Szén- és Acélközösséggel. Ez az első ilyen típusú egyezmény ebben a folyamatban, ezért azt ki kell mondani, hogy már az Európai Szén- és Acélközösség Főhatósága is fontosnak tartotta a szakképzés terén való együttműködést. A szerződésben ugyan nem esett szó a szakképzésről, de a szén és acél ágazatokban szakképzettséget tanúsító bizonyítványok kölcsönös elfogadásáról igen,<sup>1</sup> a Főhatóság legelső éves általános jelentése pedig már hangsúlyozta, hogy a szakképzésnek egyrészt stratégiai jelentősége van a munkásoknak a technikai fejlődéshez való adaptációjában és ezzel a hatékonyság fokozásában, másrészt hozzájárul a szerződés 2. cikkének megvalósulásához is, amely célul tűzte ki a munkások fizetésének és munkaperspektívájának javítását.

Pontosan ez a kétféle érv játszott szerepet az Európai Unió elődjét, az Európai Gazdasági Közösséget (EGK, angol rövidítése: EEC) megalkotó Római Szerződésben is, 1957-ben. Az előzmények ismeretében nem, de magyar szemmel először feltűnő lehet, hogy a szakképzési politika létrehozásáról szóló 128. cikk a szociális fejezet része a szerződésen belül. Magyarországon az 1949. évi IV. törvény óta több generáció szokta meg, hogy a szakmunkástanulókat iskolásoknak, tehát gyerekeknek tekintsék – ami életkor szerint nem teljesen jogosulatlan – miközben a háború előtt ők nem az iskola, hanem már az „Élet” – a gazdasági szféra – részének számítottak: erről szólt a „Ha nem tanulsz, inasnak adlak” szülői fenyegetés. Az EGK alapszerződése a szociális szférába sorolja a szakképzést, akárcsak a Szén- és Acél Közösség főhatóságának érvelése, és *közös politikát irányoz elő* ezen a téren. Annyira nem iskolásokról van itt szó, hogy az iskolai tanulást, az oktatást és a kultúrát a Római Szerződés nem is említi. Az ötvenes években – és még egy jó darabig – az az uralkodó felfogás, hogy a szakképzés és az oktatás a társadalom két különböző részébe tartozik, nincs közük egymáshoz – és a két szféra közül az EGK csak

<sup>1</sup> Treaty establishing the European Coal and Steel Community, Title III, Article 69. alinea 1 and 2, In: *Treaties establishing the European Communities*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1987, 90-91. old.

az egyikre terjed ki. Már a Szerződés 118. cikke is említi a képzést és továbbképzést,<sup>2</sup> a 128. cikk pedig így fogalmaz: „A Tanács a Bizottság javaslatára, a Gazdasági és Szociális Bizottsággal való konzultáció után megállapítja egy olyan közös szakképzési politika megvalósításának általános elveit, amely hozzájárul mind a nemzeti gazdaságok, mind a közös piac harmonikus fejlődéséhez.”<sup>3</sup>

A Tanács hét év múlva, 1964-ben tudta megállapítani a közös szakképzési politika végrehajtásának általános elveit. Addigra közös tapasztalatot szereztek abból, hogy mit jelent a technikai fejlődéshez való adaptáció a különböző tagállamokban, milyen hatása van a közösség gyors létrejöttének, azaz konkrétá váltak az eredetileg általánosságban megfogalmazott szempontok. Mivel a nagy európai országok nagy mezőgazdasági termelők is voltak, a közös piac hirtelen erősen felszínre hozta a mezőgazdasági túltermelés tényét, és felerősítette a konkurenciát. Ugyanakkor nehezebbé vált az állami szubvenciók nyújtása (amit elvben meg kellett szüntetni). A szakképzés számára természetesen nem a mezőgazdaság gondjai érdekesek, hanem az abból kiszorulóké: a mezőgazdasági népesség csökkenése átképzési szükségletet kelt és a szakképzés átalakítását is szükségessé teszi. Kiderült, hogy egyes országok krónikus bajoktól szenvednek, amelyből ki kellene segíteni őket. Így Olaszország déli részének szakképzettsége messze elmaradt a szükségletektől, ám más tagállamok – főleg az NSZK és Franciaország, az EGK kezdeményezői és oszlopai<sup>4</sup> – ódzkodtak attól, hogy ők állják a számlát más országok szakképzettségi szintjének felzárkóztatásáért. A munkaerő szabad mozgásában ugyanakkor ők voltak leginkább érdekelték fogadó országként. Ez elnyúló vitát eredményezett a közös szakképzési politika „általános elveinek” megfogalmazásában, mert éberem ügyeltek arra, hogy közösségi döntéshozó szervek ne kaphassanak véletlenül olyan jogokat, amelyekkel mégis kikényszeríthetnék a kevésbé fejlett tagállamok szakképzési alapköltségeinek, tehát a változások okozta rendkívüli költségeken túli terheknek áthárítását a közösségre.

Az első általános elvben<sup>5</sup> még nagyon határozottan leszögezték, hogy mit is jelent egy közös politika: összefüggő, fokozatos és közös intézkedéseket, amelyek összefogják a tagállamok programjait. Ugyanitt azt is kiemelték, hogy „A tagállamok és a **Közösség hatáskörrel rendelkező intézményeinek** feladatuk, hogy ezeket az általános elveket a Szerződés keretén belül alkalmazzák.” (Kiemelés tőlem. – Cs.M.) Vagyis az általános elvek szintjén nemcsak világosan látták, de ki is nyilvánították, hogy közös politika nem lehetséges megfelelő hatáskörrel rendelkező közösségi intézmények nélkül.

De a viták a tíz általános elv közül a negyedik elvre koncentráltak, amelynek végső megfogalmazása ez lett: „Mindezen általános elvekkel összhangban és a meghirdetett célok megvalósítása érdekében a Szerződés keretében a Bizottság javasolhatja a Tanácsnak és a Tagállamoknak megfelelő intézkedések meghozatalát, amennyiben ez szüksé-

<sup>2</sup> A képzést és szakmai továbbképzést is felsorolják azok között a területek között, amelyeken a Bizottság elő kívánja mozdítani a tagállamok együttműködését. („Article 118: (...) conformément aux objectifs généraux [du présent Traité], la Commission a pour mission de promouvoir une collaboration étroite entre les États membres dans le domaine social, notamment dans les matières relatives: - à l'emploi, - au droit du travail et aux conditions de travail, - à la formation et au perfectionnement professionnels, (...)” – Kiemelés tőlem. – Cs.M.)

<sup>3</sup> Uo., p. 326.

<sup>4</sup> Nem véletlen, hogy a Római szerződés megfogalmazásának két eredeti nyelve a német és a francia volt, a többi fordítás.

<sup>5</sup> Lásd: *General guidelines for drawing up a Community action programme on vocational training* (HL C 81., 1971.8.12.,p.5.)

ges.” Látható, milyen gyenge felhatalmazást kapott ezzel a Bizottság egy közös politika végigviteléhez: *javaslatot* tehet a Tanácsnak és a tagállamoknak, ha szükségesnek látja. Kényszerítő erővel nem rendelkezik.

A közös szakképzési politika céljait egyúttal korlátok közé szorították. Miközben megtartották az általános modernizációs és szociális érvelést – minden ember, minden dolgozó jogaira hivatkozva<sup>6</sup> –, az első elvbe a következő korlátozást emelték be: „Az általános elveknek olyan fiatalok és a felnőttek szakképzésével kell foglalkozniuk, akik *szakmai tevékenységükben középvezetői állásra esélyesek*, vagy már ilyen beosztásban dolgoznak.” (Kiemelés tőlem. – Cs.M.) Véleményem szerint ez sokkal erősebb biztosíték a tömeges alapképzés költségeinek áthárítása ellen, mint a Bizottság jogkörének gyengítése.<sup>7</sup> Erős felhatalmazás helyett a Bizottság információs és kommunikációs feladatok sorát kapta (a 4. elv keretében):

- a szakképzés kutatása és tanulmányozása a foglalkoztatás és a munkások szakmai és földrajzi mobilitása érdekében;
- a Tagállamok szakképzési eszközeinek leltárba foglalása a hatékony tanácsadás céljából;
- a tevékenységek figyelemmel kísérése, az eredmények összehasonlítása, és a közreadása a Tagállamok részére.

Mindenze feladataiban állandó tripartit bizottság segíti a Bizottságot, amelynek összetételét a Tanács határozza meg, a Bizottság véleményezése után. Ez a bizottság a munkáltatók, a szakszervezetek és a tagállamok kormányainak részvételével valóban felállt és működött: 1970-ben tartották az első tripartit konferenciát, amely megerősítette a szakképzés szociális fontosságát.

A döntéshozás 1964 elejére csúszott, és újabb hét év telt el, amíg a Bizottság 1971-ben napirendre tűzte a határozatok teljesülésének ellenőrzését. Azt volt kénytelen megállapítani, hogy a közös szakképzési politika nem valósult meg, mégpedig három ok miatt:

1. „Ha elvont elveket kell sikeresen működő projektekre váltani, ahhoz már az indulásnál módszertani tapasztalatok szükségesek.”
2. „A rövidtávú projekteket (pl. az információ-cserét) nem különböztettük meg eléggé a hosszabb távú céloktól (amilyen pl. a képzési standardok és rendszerek egymáshoz illesztése, az oklevelek kölcsönös elfogadása, statisztikák összeállítása)...”
3. „Nem voltak megfelelőek a rendelkezésre álló források.”

1972-ben a megoldás felé vezető fontos döntés volt, hogy az 1964-ben a Bizottságra testált információs és kommunikációs feladatok elvégzését külön intézményre bízták. A szociális partnerek és a Közösség intézményeinek helyzetértékelései nyomán 1972-ben az EGK párizsi csúcsertekezletén az állam- és kormányfők úgy döntöttek, hogy határozottabb intézkedéseket kell tenni a szociális problémák megoldására. Ekkor javasolták a Szakoktatási és -képzési Központ, közismert rövidítéssel: a Cedefop felállítását.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Ezt a 2. elv hosszan részletezi. (Uo.)

<sup>7</sup> Azt se feledjük: e határozat meghozatala után fél évvel az USA-ban leölik J. F. Kennedyt. Új korszak nyílik a gazdaságpolitikában: a harmadik világ felszabadulása mostantól a szabad, képzetlen és olcsó munkaerőt jelenti (India, Indonézia stb.), amiből elsődlegesen az amerikai multinacionális cégek húznak hasznot, de megváltozik az egész szakképzettségi szükséglet.

<sup>8</sup> Centre de l'Education et de Formation Professionnelle – ez az a kivételes európai intézmény, amelynek rövidítése nem az angol nyelvű, hanem a francia nyelvű nevéből származik.

Bár a szakszervezetek erősen támogatták, a prioritásokról és a javasolt intézmény igazgatásának összetételéről annyira elhúzódtak a viták, hogy az intézményről végül csak 1975-ben döntöttek<sup>9</sup> – engedve a német nyomásnak, hogy a kormányoldal nagyobb súlyt kapjon a vezetésében. A személyzet toborzása után 1976-ban állt fel és kezdett működni a Cedefop Nyugat-Berlinben<sup>10</sup> – első konferenciáját decemberben az ifjúsági munkanélküliség témájáról tartotta. A Cedefop sikerrel látja el azokat a funkciókat, amelyeket a Bizottság delegált neki: rendszeresen figyelemmel kíséri és közreadja az egyes országok szakképzési rendszerének alakulását, adatait, tendenciáit, konferenciákat és szimpóziumokat rendez aktuális témákról, sőt előre gondolkodik és felkészül az EU várható lépéseire. Így, például, már a nyolcvanas években kapcsolatot tartott a magyar szakképzés-igazgatással, a 2004-es csatlakozás előtt néhány évvel pedig általános felmérést végzett a kelet-közép-európai posztkommunista országok szakképzési kutatási potenciáljáról.

A hetvenes években az olajválság következményeként jelentősen megnőtt Európában az ifjúsági munkanélküliség, és – érthetően – elsősorban a szakképzetlen rétegeket sújtotta. Ez előtérbe állította az EGK-ban a szakképzés mindig is hangoztatott szociális funkcióját: a Szociális Alap túlnyomó részét szakképzési programok támogatására fordították. Az uniós szakképzés történetének egyik szakszervezeti kutatója szerint ugyan a hetvenes években ez még embrionális állapotban volt, de kiindulópontját képezte Jacques Delors nyolcvanas évekbeli szélesebb programjának, amely a szociális Európa megteremtését tűzte ki célul (Guasconi, 2002:64).<sup>11</sup> Ezzel párhuzamosan láttak neki a legrégebbi és legalapvetőbb feladatnak: a tagállamok nagyon eltérő szakképzési rendszerei valamiféle összehangolásának. 1974-ben a Tanács határozatot hozott a szakképzettségek (oklevelek) kölcsönös elfogadásának megteremtéséről.<sup>12</sup> Ezeket a döntéseket a Cedefop készítette elő. A munka sajátossága a gyakorlatban az volt, hogy nem az ipari, építőipari vagy mezőgazdasági szakmák követelményeinek összehangolásával kezdték, hanem a felsőfokú diplomát igénylő szakmák – orvosok, nővérek, jogászok – egyeztetésével.<sup>13</sup>

## A szakképzés jelentése 1990 után

Az Európai Közösségeket egyesítő Maastrichti Szerződésben (1992) láthatjuk egy szemléletváltás első jelét. A Római Szerződés III. részében a III. cím címe helyett ezt iktatták be: VIII. cím: Szociálpolitika, oktatás, szakképzés és ifjúság (Title VIII. Social policy,

<sup>9</sup> Regulation (EEC) No 337/75 of the Council of 10 February 1975 establishing a European Centre for the Development of Vocational Training (HL L 39., 1975.2.13., p. 1.)

<sup>10</sup> A kilencvenes években, az EU intézményeinek általános elhelyezési rendjében – ami szintén több éves vitában alakult ki – Thesszalónikibe került.

<sup>11</sup> Jacques Delors francia közgazdász, 1985-től 1995-ig három ciklusban volt az Európai Bizottság választott elnöke. Az európai egység feltétlen híveként sikerült kimozdítani a Közösségeket a válsággal szembeni tehetetlenségéből és a pesszimizmusból, és Európa közös értékeinek felmutatásával – „Európai dimenzió” – létrehozni az egység akarását a Single Europe Act-ben (1986), amely már a Maastrichti Szerződés (1992) alapjává, majd 1993-ban az Európai Unió létrehozásának alapjává szolgált. Az ő Bizottságának sikere a schengeni egyezmény és az euró megteremtése.

<sup>12</sup> Council Resolution of 6 June 1974 on the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications (HL C 98., 1974.8.20.p. 1.) – Emlékezzünk rá, hogy ilyen elszánás már az Európai Szén és Acélközösség szerződésében is szerepelt, 1951-ben (!).

<sup>13</sup> Lásd pl. 75/367/EEC: Council Recommendation of 16 June 1975 on the clinical training of doctors (HL L 167., 1975.6.30.p. 21.)



education, vocational training and youth).<sup>14</sup> Egyértelmű, hogy a közösségi politikák bővülő köre ettől kezdve nemcsak a szakképzést foglalja magában. A fejezet címében még első helyen áll a szociálpolitika, de a hangsúly már eltolódik általában az ifjúsággal való foglalkozás felé. A 123. cikk megerősíti a szakképzés és továbbképzés mint a mobilitást és a változó feltételekhez való alkalmazkodást biztosító politika szerepét. A 126. és 127. cikkek, amelyek a tovább- és átképzési költségek megtérítésének feltételeivel foglalkoztak, valamint a 128. cikk helyett, amely eddig a szakképzési politika alapelveinek kidolgozását határozta el, a Maastrichti Szerződés két párhuzamos szerkezetű,<sup>15</sup> de eltérő szabályozású cikket töltött be: a 126-dikat az oktatásról – ez teljesen új –, és a 127-diket a szakképzésről, amelynek a tartalma jelentősen megváltozott.<sup>16</sup>

Az oktatás terén a Közösség a tagállamok közötti együttműködést szorgalmazza a minőségi oktatás fejlesztése érdekében, és szükség esetén támogatja és kiegészíti tevékenységüket, mindig tiszteletben tartva felelősségüket az oktatás tartalmáért és az oktatási rendszer szervezetéért, valamint kulturális és nyelvi sokféleségüket. (126. cikk, 1. bek.) A szakképzésben azonban saját politikát követ a Közösség (implement a vocational training policy), és ennek keretében és céljából nem szükség esetén, hanem feltétel nélkül támogatja és kiegészíti a tagállamok tevékenységét ezen a téren, természetesen tiszteletben tartva felelősségüket a szakképzés tartalmáért és szervezetéért. (127. cikk, 1. bek.) Ez megfogalmazás már nem a szakképzéspolitikai elveinek megalkotását tűzi ki célul, hanem egy létező – nem feltétlenül változatlan, de folytonosan létező – szakképzéspolitikai alkalmazását határozza el és szabályozza. Nem lép a tagállamok helyébe, csak „támogatja és kiegészíti” őket egy közösen megállapított politika megvalósításában. A változás itt még nem a szakképzés értelmezésében van, hanem a Közösség szerepének értelmezésében: az Európai Közösségek egyesítése egyúttal szorosabb politikai együttműködést jelent. Az EURLex összefoglalójában felsorolt új közösségi politikák sorában ugyan a szakképzés is szerepel, de már „education and vocational training” összekapcsolással – ami apró jele annak, hogy az oktatás és képzés terén valami változóban van.

Ez a változás az egységesülő Európa színterein kívül, a szakképzés és a vele foglalkozó kutatók, sőt a társadalom jövőjével foglalkozó filozófusok körében is, régóta téma volt: a tanulás megváltozása.<sup>17</sup> A hatvanas évek második felétől Magyarországon is polgárjogot nyert a „TTF” – azaz tudományos-technikai forradalom – kutatása, aminek keretében a tanulás jelentős változását is prognosztizálták. Ahogyan az errefelé szokásos termi-

<sup>14</sup> *Treaty on European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, p.49. [http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty\\_on\\_european\\_union/treaty\\_on\\_european\\_union\\_en.pdf](http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_on_european_union/treaty_on_european_union_en.pdf) (Lekérdezés: 2013.01.13.)

<sup>15</sup> Mindkét cikk első bekezdése a Bizottság szerepét tisztázza, a második a tevékenység kiemelt területeit sorolja fel, a harmadik az EK-n kívüli államokkal való együttműködést teszi lehetővé, a negyedik pedig arra nyújt biztosítékot, hogy a közös célok érdekében az EK (EU) nem törekszik a tagállamok törvényeinek és jogszabályainak harmonizálására.

<sup>16</sup> A cikkek számozása azóta kétszer megváltozott a módosított szerződések egységes szerkezetbe foglalásakor: előbb 149. és 150. cikké váltak az Európai Közösségi Szerződésben, 2012-ben pedig a 165. és 166. számot kapták Az Európai Unió Működéséről Szóló Szerződés Egységes Szerkezetbe Foglalt Változatában. (Magyarul lásd: *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2012.10.26. C326, pp. 120-121.) Szövegük azonban nem változott 1992 óta, csak a számuk.

<sup>17</sup> Pl. a Higher Education Quarterly-ben már 1973-ban terminológiai vita folyt arról, hogy a „l'éducation permanente” mennyire felel meg a „recurrent education”-nak – olyan jeles oktatásszociológusok részvételével, mint A. H. HALSEY.

nológiában fogalmaztak: a tudomány termelőerővé válása mélyebb elméleti ismereteket igényel majd a termelő szférában is. Igaz, már akkor felmerült az a vízió is, hogy a technikai haladás olyan automatákat és robotokat hoz majd létre, amelyek teljesen fölöslegessé teszik az alacsony képzettségű szakmunkásokat. A tényleges folyamat – aminek elemzése itt nem feladatunk – többféle hatással bír. A Maastrichtban Jacques Delors vezetésével létrehozott egységes Európa válasza egyértelműen a tudás növelése. Nem is lehet más, hiszen az EU globális versenyhelyzetben jön létre: Marc Uri Porat kutatási jelentése már 1977-ben megállapította, hogy az Egyesült Államok aktív népességének több mint 60 százaléka az „információs szektorban” dolgozik.<sup>18</sup> Filozófusok és szociológusok már sokat írtak az információs társadalomról különbözőképpen nevezve és számos szempontból korábban is – Poratot azért emelem ki, mert mérőszámot tudott rendelni a fogalomhoz. Az Európai Uniónak csakis előre lehetett menni. Ez az üzenete az 1995-ben kiadott Fehér Könyvnek, amely már címében is nyomatékkal jelzi ezt: Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé.<sup>19</sup>

Ez a Fehér Könyv nem követi azt a hagyományt, hogy előbb egy Zöld Könyv felveti a megvitatandó problémákat, majd a Fehér Könyv a viták eredményét foglalja össze. A 2003-ban kiadott Zöld Könyv az európai állampolgársággal és az oktatás európai dimenziójával foglalkozott. Az 1995-ös Fehér Könyv az oktatás és szakképzés új jelentőségét és az EU ezzel kapcsolatos teendőit írja le. Helyzetértelmezésével és motivációjával a technológiai fejlődés következményeit vizsgáló irodalomba illeszkedik. Az információs technika, a globalizáció és a tudományos-technikai civilizáció sokkhatására kell válaszolni a Bizottság szerint, a válasznak pedig egyrészt az általános kultúrára, másrészt a foglalkoztathatóságra és a munkaalkalmasság fejlesztésére kell irányulnia. Öt általános célt fogalmaz meg a Bizottság ennek érdekében. Új ismereteket kell szerezni, és el kell ismerni az emberek bármilyen módon szerzett képességeit – már használják a kompetencia szót! – hogy mozgósítani lehessen. Az élethosszig tartó tanulás a következő években határozottan az előtérbe kerül. A második általános cél a szakképzés fejlesztése, ebben az összefüggésben a foglalkoztathatósághoz és a rugalmassághoz, az újrafoglalkoztathatósághoz kapcsolva. A harmadik fő cél az, hogy ne maradjon le senki, mert mindenkire szükség van. Ezt a második esély iskolái segítenének megvalósítani, és segíthet az európai összetartás is: az európai önkéntes szolgálat. Negyedikként szintén a kohézió európai szintű erősítését emelik ki, amikor célul tűzik ki, hogy minden európai polgár tudjon három európai nyelvet. Ehhez nem kell rendkívüli nyelvtelhetségnek lenni – ezt bizonyítja Svájc példája. Ám az ott tapasztalható mindennapi szükséglet híján kevesebb rá az esély. Az általános célok sorát az a feladat zárja, hogy az oktatási és képzési ráfordításokat pontosan kell számon tartani, és növelni kell az emberi tőkébe való befektetést.

Ma egy ilyen tartalomjegyzékszerű áttekintés azt adja történeti áttekintésünkhöz, hogy az egységessé formált Európai Unió milyen gyorsan – három év alatt – reagált a

<sup>18</sup> M. U. PORAT kutatását a National Science Foundation finanszírozta. A kutatócsoport az USA gazdasága 120 évének információs adatait elemezve jutott erre a következtetésre. Alapdefiníciójuk szerint információs tevékenységnek azt nevezik, amikor valaki gazdaságilag hasznos információt hoz létre, dolgoz fel vagy ad tovább. (Poratról magamnak volt szerencsém elsőként hírt adni a KSH SZÁMOK dokumentátoraként, az *Information Society* c. folyóirat 1980. évi kötetében megjelent közleménye alapján.)

<sup>19</sup> A magyar fordítás címe az angol és a francia között egyensúlyoz: a magyarban idegen szakszónak tekinthető „kognitív” szót a francia változat használja (vers la société cognitive), az angol tudástársadalomról beszél (towards the knowledge society), amit szintén át lehetett volna venni.

„kihívásra”, és nemcsak elvi szólamokkal, hanem konkrét javaslatokkal. Az is fontos, hogy a szakképzés itt már az általános képzéssel együtt jelenik meg: világossá vált, hogy az általános képzés nem egyszerűen ünnepnap i luxus.<sup>20</sup> Ez azt jelentette az EU számára, hogy hiába van eltérés az általános és a szakképzés cikkeinek megfogalmazásában, és hiába nincs közösségi politika csak a szakképzésben, valamiképpen az általános képzésben is lennie kell, mert arra is igazak azok az eredeti érvek – rugalmasság és alkalmazkodóképesség forrása, elősegíti a pályát –, amelyeket az ötvenes években csak a szakképzéssel kapcsolatban hangoztattak. A kétezres évek első évtizedének csekély sikerű EU programjában szükségképpen központi szerepe volt az oktatás és szakképzés minden formájának és szintjének. A szakképzés terén 2002-ben elindult a „koppenhágai folyamat”, amely a szorosabb és hatékonyabb európai együttműködést tűzte ki célul, és ennek érdekében azóta több intézkedés született.

Itt azonban az előtörténetnek vége: az újabb fejlemények, már egy kiépült gépezet olajozott működésének képét mutatják. A tényleges oktatási és szakképzési folyamatok sikeressége azonban nem azonos ezzel, és külön vizsgálendő.

## Összefoglalás

A szakképzés kérdése az első pillanattól folyamatosan jelen volt Európa gazdasági egységülésének folyamatában. A szociális kérdések közé sorolták, mivel a munkaerő jólétét szolgálta az is, ha sikeresen adaptálódott a technikai változásokhoz, az is, ha szakmai karriert építhetett és az is, ha mobil tudott lenni az európai munkaerőpiacon. Természetesen épp ez a három szociálisnak minősített szempont volt fontos az európai tőke versenypozícióinak erősítéséhez is, hiszen mindhárom növeli a rugalmasságot. Ezért határozták el már a Római Szerződés aláírásakor egy közös szakképzéspolitikai kidolgozását és bevezetését. Ezzel szemben hatott azonban a „ki fizeti a költséget?” és a „ki nyer vele?” kérdések felmerülése: úgy tűnt, hogy egyes tagállamok állandó költségviselők lesznek, mások állandó kedvezményezettek. Ezért a közös politika kidolgozása igen lassan történt, és máig sem biztos, hogy készen van.

A bővülő egységfolyamatban részt vevő országok szakképzési rendszere nagyon különböző, így szerkezeti egységesítésről szó sem lehet. Kizárja a nemzeti jogosultságok feltékeny őrzése is. A hetvenes és nyolcvanas évek kísérletei után az oklevelek által garantált ismeretek meghatározása tűnt még a legígéretesebb megoldásnak valamiféle egységesítésre.

A szakképzést mindig az általános képzéssel szemben szokták meghatározni, és ez a két terület a XX. század nagy részében teljesen különállónak számított. A fentebb leírt folyamatok közepette azonban olyan jelentős változások mentek végbe a technológiában, amelyek megváltoztatták a szakképzés feltételeit. Bár az élethosszig tanulás korai megfogalmazásai már a hatvanas évektől jelen voltak a pedagógiai kiadványokban, és a

<sup>20</sup> Ehhez a felismeréshez egyébként nem kellett sem filozófusnak, sem szociológusnak, sem európai szakértőnek vagy politikusnak lenni. 1997-ben egy kutatásban a középfokú továbbtanulás motívumait kerestük budapesti szülők körében, akik a szakképzés felé indították épp gyermeküket. Az nem volt meglepő, hogy érettség it akartak a gyerekeknek – az volt meglepő, hogy miért. Korábbi kutatásainkban az indok az volt, hogy ne álljon ott, mint egy sült hal, ha műveltebb társaságba kerül. 1997-ben úgy látták, hogy akkor kap jobb állást, ha érettségizett. Az érettségi köztudottan munkaerőpiaci előnnyé vált.

„vocational training”-ből eközben „vocational education and training (VET)” lett, csak a kilencvenes években vált annyira kiáltóvá a szakképzés előkészítő tudásszükséglete, hogy többé nem lehetett külön területként kezelni az általános és a szakképzést. E fordulat felismerését jelentette az 1995-ben kiadott Fehér Könyv: Tanítani és tanulni – A kognitív társadalom felé címen. Ez igazi nagy fordulat a szakképzés értelmezésében az európai folyamatokon belül – de még jelentősebb fordulat az általános képzés számára, amely ezzel maga is komoly gazdasági jelentőségre tett szert. Mivel azonban az általános képzést minden tagállam szigorúan nemzeti ügyként akarja megtartani, a hivatalosan nem létező, de szükséges oktatáspolitikából számos feszültség adódott.

Talán nem véletlen, hogy a Cedefop is akkor érezte, hogy eljött az idő az európai közösségek szakképzés-történetének megismerésére, amikor ez a rendkívüli fordulat felrázta. Az első szakképzéstörténeti konferenciát 2002-ben tartották (Cedefop, 2002). A 2010-es és a 2020-as célokban – még ha kevéssé teljesülnek is – már nem lehet olyan élesen szétdarabolni az oktatás és képzés szféráját, mint fél évszázada.

## IRODALOM

Az Európai Unió Működéséről Szóló Szerződés Egységes Szerkezetbe Foglalt Változata, *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2012.10.26.

*Council Resolution of 6 June 1974 on the mutual recognition of diplomas, certificates and other evidence of formal qualifications (HL C 98., 1974.8.20.)*

CEDEFOP (2002) *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective* Proceedings of the first international conference October, Florence, Volume II.

*General guidelines for drawing up a Community action programme on vocational training (HL C 81., 1971.)*

GUASCONI, M. E. (2002) *The European trade unions and Cedefop: an analysis of*

*labour's approach to vocational education and training in the 1970*, In: *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective* Proceedings of the first international conference October 2002, Florence Volume II, Ch. 5, pp. 49-62

*Regulation (EEC) No 337/75 of the Council of 10 February 1975 establishing a European Centre for the Development of Vocational Training (HL L 39., 1975.2.13.)*

*Treaty on European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

*Treaties establishing the European Communities*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1987

# A szakképzés finanszírozása – európai kitekintés

Az utóbbi évtizedekben az Európai Unióban a közös, s időnként ambiciózus („a világ legfejlettebb gazdasági térsége legyen”) célok megvalósításában az oktatás kiemelkedő szerepet kapott. Vonatkozik ez a közoktatásra is, de a különösen szakképzésre, mivel közvetlenül ez utóbbi készíti fel a munkaerőt a majdani munkavállalásra, vagyis biztosítja számára – ideális esetben – azt a tudást, azokat a kompetenciákat, amelyek révén hatékonyan részt vehet a termelésben, hozzájárulva a gazdaság eredményességéhez.

Az Unión belül az oktatás nemzeti ügy, s bár megfogalmazódnak ezzel kapcsolatban különböző elvárások, de ezek megvalósítása hangsúlyosan nemzeti hatáskör. Különösen igaz ez a közoktatásra, amelynek nem csekély szerepe van a majdani munkaerő felkészülésére, de igaz a szakképzésre is. S igaz, mint látni fogjuk, nem csak a képzés tartalmát, működési feltételeit és a képzési szerkezetet érintő megoldásokra, hanem a tanulmányunk tárgyát jelentő finanszírozásra is. A 2010-ben elfogadott ún. Bruges-i kommuniké kifejezetten kiemeli az oktatási rendszerek sokszínűségét, s ahelyett, hogy egységes elképzeléseket fogalmazna meg elvárásként, azt emeli ki, hogy ez a sokszínűség érték, mert lehetővé teszi az egymástól való tanulást (*Bruges Communiqué*, 2010:3).

Ha rápillantunk néhány ezt megelőző és ezt követő uniós dokumentumra, láthatjuk, hogy – bár némileg változnak a hangsúlyok –, de a fenti megközelítésben készültek, s nemigen jelölnek ki finansiális megoldásokra közvetlenül lefordítható célokat. Az egyik, viszonylag friss szakmai koncepció (*Rethinking Education...*, 2012) is csak közvetve fogalmaz meg ilyeneket, amikor a gazdaság és az oktatás szereplői közötti partneri kapcsolat fontosságát emeli ki (egyebek mellett), felhívva a figyelmet a gazdaság szakképzésben betöltött szerepének erősítésére. Ez a dokumentum is rámutat ugyanakkor arra – még ha ezt nem is pozitívként említi, mint a fenti dokumentum –, hogy az Unió országaiban eltérő a szakképzés súlya (ISCED 3 szinten), s ennek mély – szociokulturális, oktatási és szakképzési rendszerbeli, gazdasági, munkaerőpiaci gyökerei vannak azon kívül, hogy a szakképzést érintő változásokban mely érintettek vetnek, vesznek részt (6. o.).

Az uniós szakképzési dokumentumok talán legmeghatározóbb előzménye az ún. Koppenhágai Nyilatkozat (*The Copenhagen Declaration*, 2002), amely a később született dokumentumokhoz képest sokkal átfogóbb minőségi célokat fogalmaz meg, s nagyon kevés konkrétumot tartalmaz. Még a – tanulmány nézőpontjából fontos – partneri együtt-

működést (kiemelten a szociális partnerekkel történő együttműködést) is csak a szakképzési szakpolitika kialakítása érdekében vetette fel igényként, nem pedig a szakképzés működése szempontjából – mint tették azt a későbbi dokumentumok.

A Bruges-i kommuniké a 2011–20-as időszakra fogalmazza meg a szakképzéssel kapcsolatos teendőket, s – egyebek mellett – felhívja a figyelmet a munkaalapú tanulás fontosságára. Itt már egyértelműen megfogalmazódik a felelősségmegosztás kérdése, amelynek szereplői közé sorolja a dokumentum a gazdaság képviselőit is (4. o.), s széleskörű nemzeti szintű együttműködést javasol felelősségvállalásban részes aktorok között, sőt prioritásként is kezeli ezt (8–9. o., 5. pont). Mindez azonban egyáltalán nem jelenti sem az egyértelmű szerkezeti-irányítási modellt, sem pedig a finanszírozásra vonatkozó elvárások kialakítását. A szakképzésben kialakult nemzeti irányítási, finanszírozási gyakorlatot tehát közvetlenül nem kívánja befolyásolni, bár egyértelművé teszi, hogy a szakképzést érintő feladatokat csak növekvő pénzügyi eszközökkel lehet elvégezni.

A *Rethinking Education* című dokumentum (2012) is elsősorban a megfelelő szakmai és az ezt elősegítő általános készségekre, valamint a korai iskolaelhagyásra koncentrál, s csak közvetve fogalmaz meg olyan javaslatokat, amelyek akár a finanszírozást is érinthetik. Gondolunk itt elsősorban ismét a gazdaság és az oktatás szereplői közötti partneri kapcsolat fontosságára, s ehhez igazodóan a gazdaság szakképzésben betöltött szerepének erősítésére.

E dokumentumok kevés iránymutatást adnak a szakképzés működési feltételeire vonatkozóan, még a szakképzés oktatási rendszerben elfogadott helyét, szintjét sem egyértelműsítik. A felsőoktatásról még, mint a szakképzéstől különálló rendszerről beszélnek, csak a 2012-es anyag említi ezeket párhuzamosan, egyben a két szféra közötti költségmegosztásról tesz említést, mintegy jelezve, hogy a felsőoktatás már szakképzéssel kapcsolatos feladatokat (is) ellát. (*Rethinking...*, 2012:13).

Ezt egyértelműen meghaladó szemléletűek ugyanakkor a Cedefop Refernet programja keretében készült országtanulmányok, amelyek kibővítik a szakképzés fogalmát, beleértik a felsőoktatást is, vagy legalábbis annak – közelebből nem mindig meghatározott – részét. Nem egyértelmű ugyanakkor, hogy ez milyen mértékben vezethető vissza a hagyományos (a középfokú oktatáshoz kötött) szakképzés részleges magasabb szintre tolódására, s milyen mértékben a szakmai végzettség egységes – képzési szintektől független – kezelésére. Ugyanezek a szakmai anyagok egységes eszként kezelik az iskolarendszerű szakmai oktatást és az iskolarendszeren kívüli szakképzést, elsősorban a nehezen magyarosítható (leginkább a nappali tagozatos iskolarendszerű szakképzéssel azonosítható) IVET (initial vocational education and training) és a magyar nyelvben is honos folyamatos szakképzés (CVET – continuing vocational education and training) fogalma köré rendezve az egyes nemzeti szakképzési rendszerek működésének, sajátosságainak leírását.

Tanulmányunkban a továbbiakban – nem annyira elvi, mint inkább praktikus megfontolásokból, s részben a terjedelmi korlátok miatt – a középfokú iskolai szakmai képzésre koncentrálunk (IVET, ISCED 3), időnként némi kitekintéssel az ISCED 2 és az ISCED 4 szintekre is. Először – Eurostat-adatok felhasználásával – az európai országok szakképzésére vonatkozó finanszírozási adatok alapján utalunk a szakképzés helyzetére, oktatási rendszeren belüli súlyára, kiemelve az egyes országok közötti hasonlóságokat, eltéréseket. Ezt követően néhány kiemelt ország szakképzés-finanszírozási gyakorlatát



mutatjuk be, de nem országsorosan, hanem néhány szempontra kihegyezve. E munkához a már említett Refernet országjelentéseket használjuk fel.

## Áttekintés: a szakképzés finanszírozása Európában

Az Európai Bizottság statisztikai hivatala, az Eurostat folyamatosan teszi közzé a gazdaságra, a társadalomra vonatkozó adatokat, köztük az oktatásra vonatkozóakat is. Ezek alapján kaphatunk átfogó képet az oktatás, esetünkben a szakmai képzés helyzetéről. Mint korábban már említettük, tanulmányunkban a felső középfokú (hazai terminológia szerint a középfokú, vagyis az ISCED 3 szintű) iskolai szakképzésre koncentrálunk. Ennél alacsonyabb és magasabb szinten is felfedezhetünk azonban szakképzést,<sup>1</sup> ezek súlya országonként változó, de – most a pénzügyi adatokat nézzük – egyértelműen a felső középfokú oktatás dominál. Egy szinttel lejjebb csak néhány országban találunk szakképző programokat, ISCED 4-es szinten viszont sokkal több helyen. Ez utóbbiak egy-egy országon belül jelentős részt hasítanak ki az egészből, s – egyes országok oktatási rendszere ismeretében feltételezhető –, hogy a közölt adatok nem is fedik le az ISCED 4-es szintű szakképzés egészét. További bizonytalanságot jelenthet felsőközépfokon a szakmai és az általános képzés határvonalának meghúzása: az egyes országoknál szereplő kiugró értékek mögött vélhetően – legalábbis részben – ez áll. Az alsóközépfokú szakmai képzés esetében azonban nem annyira ezek a besorolási nehézségek, mint inkább az ilyen típusú képzés hiánya jelenik meg. Hollandiát és Nagy-Britanniát kivéve e szint szakmai képzése nem jelentős.<sup>2</sup>

Az Eurostat adatbázisa, nem teljes, egyes országok bizonyos adatai hiányoznak, ráadásul az országok eltérő ütemben frissítik ezeket. A tanulmány írása idején éppen ezért csak a 2012-es adatok voltak még használhatók. Táblázatainkban, ábráinkon ezt az évet dolgoztuk fel, s csak azokat az országokat tüntetjük fel, amelyek az évi adataihoz hozzáfértünk.<sup>3</sup>

Felső középfokon és ennek megfelelően poszt szekundér szinten (ISCED 4) jelentősek az egyes országok közötti különbségek, ami a fent jelzett statisztikai hiányosságokon túl az érintett országok oktatási rendszerének sajátosságait is tükrözi. E sajátosságok nem feltétlenül jelentik a szakképzés fel- vagy leértékelését, hanem sok esetben csak az adott országban meghonosodott tipikus tanulói utakra utalnak. Így például arra, hogy a felsőközépfokú oktatásba kerülők azon része, amelyik nem a „királyi” (gimnáziumi típusú) utat választva jut el a felsőoktatáshoz, először felsőközépfokú végzettséget szerez, s ezt

<sup>1</sup> Szakképzés alatt – holott a hazai terminológia ezt a kifejezést egyre inkább az iskolarendszeren kívüli képzésre érti – e tanulmányban minden esetben az iskolarendszerű szakmai oktatást értjük, de ezt a hosszú kifejezést igyekszünk mellőzni.

<sup>2</sup> Hollandiában a 12 éves korig tartó alapfokú iskolai képzés után választhatnak a diákok a kétféle gimnáziumi képzés és egy négyéves (ISCED 2 szintű) szakmai előkészítő iskola (VMBO) között. Ebben az iskolában az első két év közismereti jellegű, a második két évben – hazai fogalmak szerint – szakmacsoportos szakmai előkészítés folyik négy szakterületen, illetve egy ötödik, szektorközi képzés keretében. E képzések, melyek nem vezetnek szakmai végzettséghez, jelennek meg a statisztikákban szakképzésként. Az Egyesült Királyságban a 16 éves korig tartó középiskola (secondary school) utolsó két évében van lehetőség szakmai képzésben részt venni, elsődlegesen azoknak, akik nem kívánják letenni a 16 éves korban általános záróvizsgát (GCSE). Kormányzati törekvés van e képzés visszaszorítására, s ezzel a szakképzési szint emelésére.

<sup>3</sup> A 2. ábrában – az áttekinthetőség érdekében – csak válogatást közlünk.

követően dönt a szakmatanulás vagy a felsőoktatás között (egyebek közt például Magyarországon), vagy pedig szakmát tanul ezen a szinten, s utána – némi kerülővel jut el a felsőfokú továbbtanulást jelentő teljes értékű felsőközépfokú végzettségig, illetve onnan a felsőoktatásba (mint ahogy ez, például, Németországban vagy Svájcban jellemző). Az előbbi változat a poszt szekundér szintű szakképzést erősíti, az utóbbi a felsőközépfokút.

**1. táblázat:** A magán- és közsférából származó, szakmai képzésre fordított kiadások képzési szintek szerinti megoszlása Európa országaiban, 2012

	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 4	Összesen
Ausztria		95,2	4,8	100,0
Bulgária	1,4	95,9	2,7	100,0
Ciprus		100,0		100,0
Csehország	0,7	98,9	0,4	100,0
Egyesült Királyság	16,6	83,4		100,0
Észtország		59,9	40,1	100,0
Franciaország		100,0		100,0
Hollandia	27,7	72,0	0,2	100,0
Írország			100,0	100,0
Izland		89,1	10,9	100,0
Lengyelország		85,2	14,8	100,0
Lettország	1,3	87,9	10,8	100,0
Litvánia	8,0	57,1	34,9	100,0
Luxembourg		99,6	0,4	100,0
Magyarország	0,7	72,1	27,2	100,0
Málta	5,6	61,0	33,4	100,0
Németország		73,5	26,5	100,0
Olaszország	8,7		91,3	100,0
Románia		39,4	60,6	100,0
Spanyolország		100,0		100,0
Svédország		97,6	2,4	100,0
Szlovákia		100,0		100,0

Forrás: Eurostat adatbázis

A szakmai képzésre fordított fajlagos – egy tanulóra jutó<sup>4</sup> költségek az ISCED 3 és ISCED 4 szint között nem választhatók szét, de ez a fentiek értelmében nem okozhat komoly értelmezési zavart, miután a két szint részben egymásnak komplementere. Ennek megfelelően az adatok alapján értelmezhető egy-egy ország szakképzésének helyzete.

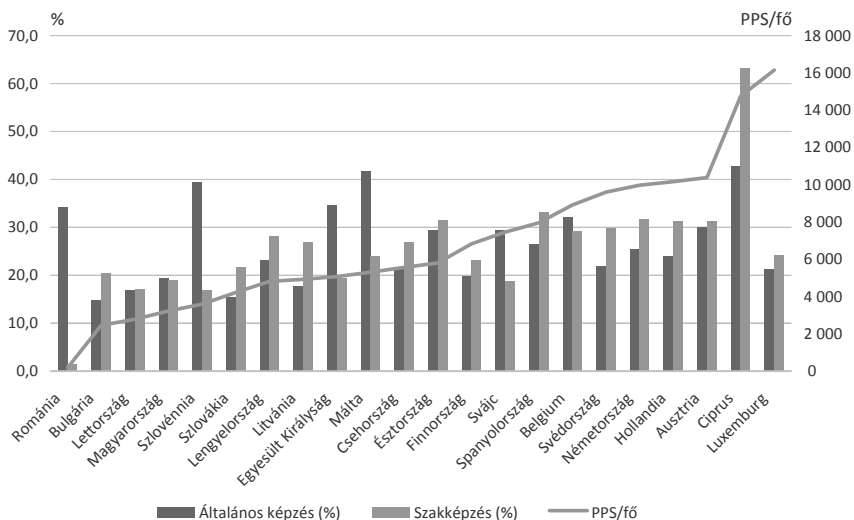
<sup>4</sup> Pontosabban: a részidejű képzésben tanulókat is átszámítják nappali tagozatos hallgatói egységre, s ez képezi a viszonyítási alapot.



Az egyes országok valamilyen társadalmi alrendszerre fordított kiadásait többféle módon lehet mérni. Mi a szakképzési ráfordításokat ún. vásárlóerő-paritáson (PPS) mutatjuk be, ami az egyes valuták belföldi vásárlóerejét méri. Mint az az alábbi ábrán látható, nagyon nagyok az egy tanulóra vetített (intézményi) szakképzési kiadások különbségei. Ha a – minden bizonnyal nem reális – romániai adatoktól el is tekintünk, a rangsor két végén szereplő országok között több mint nyolcszoros a különbség, Magyarország a rangsor végén található. (1. ábra)

Az eltérő ráfordításokat jelentős mértékben indokolja az országok eltérő (s az egy főre jutó GDP-vel mért fejlettsége), ám azt tapasztaljuk, hogy az összefüggés nem egyértelmű: az országok rangsora a két mutató mentén jelentősen eltér. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az alacsonyabb GDP-vel rendelkező országok magasabb GDP arányos ráfordítással könnyen utolérhetik a fejlettebb országok szakképzési kiadásait: inkább csak arról beszélhetünk, hogy a szakképzési ráfordításaik tekintetében kisebb az elmaradásuk a fejlettebb országoktól, mint a GDP-t nézve. Az észak-európai, és (politikai értelemben vett) nyugat-európai fejlett országok GDP-jüknek nem különösen magas (bár jó néhány poszt szocialista országnál magasabb) arányát fordítják szakmai képzésre, az abszolút összegű (PPS-ben mért) ráfordításokat nézve mégis kiemelkedően sokat fordítanak erre. Az adatok – bár megbízhatóságukkal kapcsolatban felvethetők kérdések – inkább a szakképző rendszerek szétszakadására utalnak, mintsem kiegyenlítődesre.

**1. ábra:** Az egy tanulóra jutó intézményi kiadás felsőközfokon és a poszt szekunder képzésben az egy főre jutó GDP százalékában (az általános, illetve a szakképzésben), valamint a szakképzésben összehasonlító értéken (PPS)



Forrás: Eurostat adatbázis

Ezen a szigorúan pénzügyi ráfordításokon mért szétszakadáson két tényező enyhíthet sokat: egyrészt a ráfordítások közvetlen hasznosulása, másrészt olyan képzési szerkezeti sajátosságok, amelyek révén részben pótlólagos erőforrások kerülhetnek a rendszerbe. A következő pontban épp ezért mutatjuk be néhány ország szakképzés-finanszírozási gya-

korlátát, hogy – ha nem is tudjuk ugyan megmondani, hogy mely rendszer képes ennek révén javítani a pusztán a ráfordításokon keresztül mért helyzeten, de – lássuk, milyen megoldásokon gondolkoznak az egyes országok.

A szakképzés ráfordításai egyébként általában kissé meghaladják az általános képzését, ugyanakkor a ráfordítástöbblet mértéke (esetlegesen az alacsonyabb ráfordítás) nem törvényszerűen utal a szakképzés fontosságára. Svájcban például, amelyik közismerten Európa egyik legjobb szakképzési rendszerével rendelkezik, a közismereti képzéshez képest az intézményi szintű szakképzési kiadások lényegesen alacsonyabbak. Feltételezhető, hogy itt a gazdaság jelentős pénzügyi szerepvállalása egészíti ki a szakképzési forrásokat,<sup>5</sup> ami a duális szakképzés jelentősége alapján logikus, ugyanakkor nem jelenti automatikusan a gazdaság magas pótlólagos hozzájárulását a rendszer működéséhez. Az ugyancsak dominánsan duális szakképzéssel rendelkező Németországban, például, a közismereti képzésnél többet fordítanak a szakképzésre, s mint az alábbi táblázatból látható is, a közszférából és az egyéb, nem a gazdasági szektorból származó ráfordításokon túl a gazdaság szerepvállalása – a vizsgált országok sorában nem kiemelkedő, inkább közepesnek mondható. Ez is arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyes országok szakképzés-finanszírozási gyakorlatának feltárására megkerülhetetlen, pusztán az adatokból nehéz megalapozott következtetéseket levonni.

A gazdaság pénzügyi szerepvállalása a szakképzés mindkét vizsgált szintjén (ISCED 3, illetve 4) jelentős, de egyik szinten sem domináns. Vagy a magánszféra – amelyek mögött nem látható, hogy milyen forrású pénzek vannak – vagy (többnyire) a közszféra eszközei szintén jelentős szerepet töltenek be. Nehezíti az adatok értelmezését, hogy a pénzforrások országoként eltérő módon (lásd később) mozognak az egyes szférák között, megnehezítve egyértelmű besorolásukat.

A duális rendszerű szakképzéssel rendelkező országok gazdaságának képzéshez való hozzájárulása általában alacsony, feltételezhető, hogy e rendszerekben a gazdaság szakképzésre fordított pénzeszközei kevésbé jelennek meg a statisztikákban, mint azokban az országokban, amelyekben a gazdaság nem annyira a kínált gyakorlóléhelyek révén vesz részt az oktatás, képzés működtetésében, hanem inkább pénzügyi támogatást ad a rendszernek.

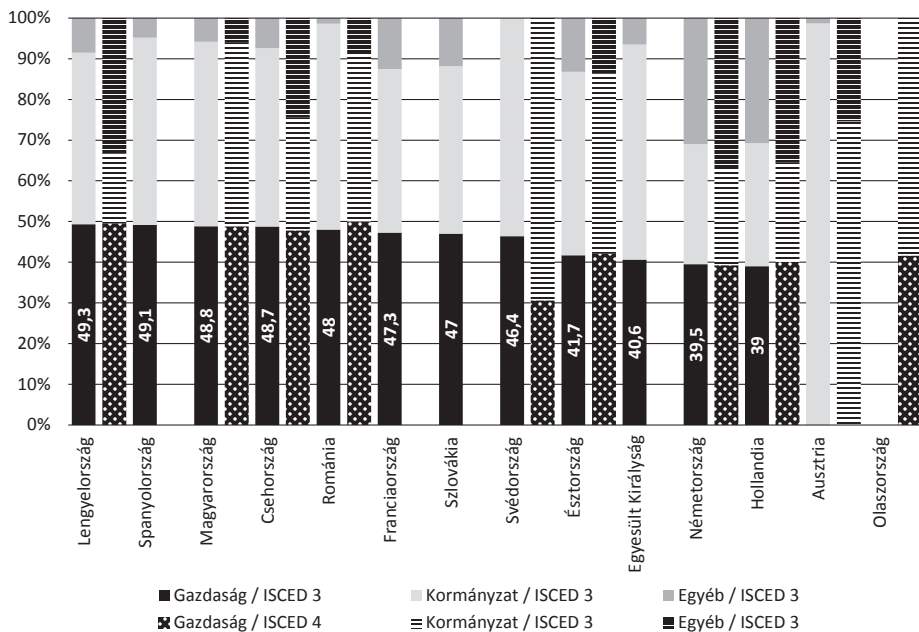
A közszféra kiadásai különböző szinteken jelenhetnek meg, ez utal a finanszírozási (és jelentős mértékben az irányítási) rendszer centralizáltságára. Ez a megoszlás alapvetően az ún. közvetlen költségek között értelmezhető (ahol a kiadások nem tartalmazzák azokat az oktatáshoz köthető, de annak működését csak áttételesen befolyásoló költségeket, mint például a tanulói juttatásokat). Mint a 2. táblázatból látható, a közvetlen költségek az egyes országok túlnyomó többségében a közkiadások 90% feletti részét teszik ki, s mindössze Hollandiában és az Egyesült Királyságban alacsonyabb az arány 70%-nál.

A közvetlen közkiadások elosztási szintek szerinti értelmezését némileg nehezíti, hogy a kormányzati és a helyi szintek között köztes szintek is találhatóak, s ezek országoként eltérő nagyságú területi egységekhez kapcsolódnak, igazodva egyrészt az adott ország nagyságához, másrészt közigazgatási berendezkedéséhez. Franciaország, Spanyolország vagy Németország esetében a tartományok, régiók nagysága Magyarországgal

<sup>5</sup> A 2. táblában ugyan vannak erre vonatkozó adatok, de Svájc esetében az Eurostat nem rendelkezik ilyenekkel.

vethető össze, így a tartományi/regionális<sup>6</sup> kiadások inkább centralizált finanszírozást jelentenek, szemben Ausztriával vagy Csehországgal, amelyeknél inkább egy – részben – decentralizált finanszírozási rendszer elemeinek tekinthetők. Az értelmezési probléma a helyi szintet is érinti (a helyi önkormányzati szint is nagyon eltérő nagyságú településeket, esetleg településtömörüléseket jelent – lásd erről Péter, 2015), de mivel a szakképzés kisebb településeket jellemzően nem érint, az értelmezést kevésbé nehezíti.

**2. ábra:** A felső középfokú és a posztszekunder szintű szakképzésre fordított kiadások forrás szerinti megoszlása néhány európai országban, 2012



Forrás: Eurostat adatbázis

<sup>6</sup> The European System of integrated Social PROtection Statistics (ESSPROS), Eurostat 2011.

2. táblázat: A közsféra szakképzéseinek megoszlása közigazgatási szintenként

	Közvetlen kiadások aránya a közkiadások között	A közvetlen közkiadások megoszlása		
		Központi szint	Tartományi/regiónális szint	Helyi szint
Bulgária	86,6	82,6		17,4
Ciprus	97,9	100,0		
Észtország	92,3	84,8		15,2
Egyesült Királyság	66,2	87,0		13,0
Franciaország	95,8	69,6	29,1	1,4
Hollandia	69,5	97,5		2,4
Izland	95,7	94,7		5,3
Lettország	84,2	93,3		6,7
Litvánia	94,6	99,5		0,7
Luxemburg	98,4	100,0		
Málta	82,5	100,0		
Németország	78,5	28,1	44,6	27,4
Spanyolország	96,5	12,9	82,3	4,7
Svédország	86,6	100,0		0,0*
Ausztria	92,6	62,7	34,9	2,4
Csehország	96,5	16,4	73,5	10,2
Lengyelország	99,2	8,2	3,9	88,0
Magyarország	94,9	62,2		37,8
Románia	91,7	14,0		86,0
Szlovákia	91,5	21,2		78,8

\* Mint az utolsó pontban látni fogjuk, az adatok ebben az esetben nem fedik a valóságot: a svéd a szakképzésre fordított pénzforrások jelentős része a helyi önkormányzatok adóbevételeiből származik.

Forrás: Eurostat adatbázis

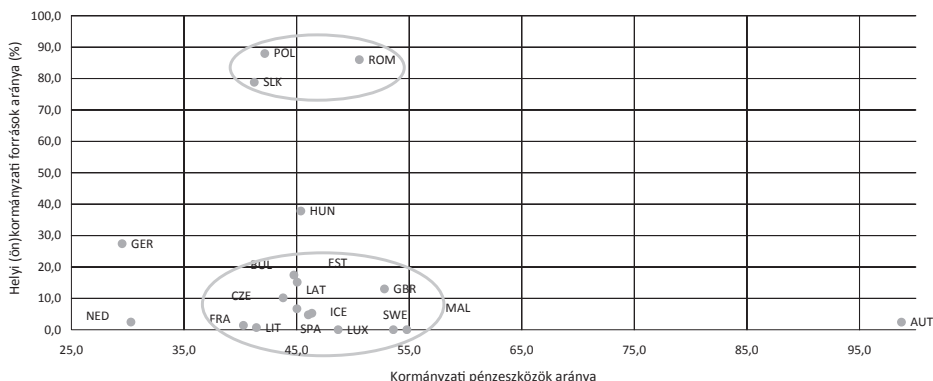
Az adatok alapján a szakképzés-finanszírozási rendszernek három típusa rajzolódik ki:

- 1) A központosított finanszírozású országok teszik ki az országok többségét. Ide sorolható az a néhány nagy ország (Franciaország, Németország, Spanyolország) is, amelyekben az országos szint helyett, vagy mellett a középszint is jelentős finanszírozó, s ez a szint – a tartományok, régiók nagysága alapján – megfeleltethető a kisebb európai országok országos szintjének. Egyértelműen idesorolható az európai államok többsége.

- 2) A volt szocialista országok többsége esetében erős a helyi szint finanszírozó szerepe. Lengyelországban, Romániában és Szlovákiában domináns, Magyarországon<sup>7</sup> lényegesen kisebb – de nem elhanyagolható arányú a részvétele.
- 3) Csehország és Ausztria átmenetet képvisel a két fenti csoport között. Ausztriában ez az erős tartományi szintre vezethető vissza, szemben Csehországgal, ahol a középszintnek ilyen tradicionális szerepéről nem beszélhetünk, itt a közelmúltban kaptak irányítói és finanszírozói szerepet a régiók.

Ha összevetjük a felsőközépfokú szakképzésre fordított kiadásokon belül a közszféra kiadásának arányát és ez utóbbiakon belül a helyi forrásokét, akkor az országok egy nagyobb és egy kisebb csoportja rajzolódik ki, amellet, hogy néhány ország egyikbe sem sorolható. Többségükre a közszféra 40-55%-os részesedése, s ezeknek elsődlegesen centralizált úton történő elosztása jellemző. A volt szocialista országok egy része jelenti a kisebb csoportot: ezekben a közfinanszírozás az előzőkhöz hasonló, de – mint láttuk – e pénzeszközök jelentős része helyi szinten keletkezik. Magyarország átmenetet képez a két csoport között, míg három másik ország helyzete speciális. Hollandiában a kormányzati kiadások aránya viszonylag csekély, de az alapvetően az állam kezében van, Németországban a hasonlóan csekély arányú közkiadások elosztásában a helyi önkormányzatok viszonylag jelentős szerepet kaptak, Ausztriában ugyanakkor a szakképzésre fordított eszközök túlnyomórészt közpénzek, s ezek az országos (és tartományi) költségvetésből jutnak felhasználási helyükre.

**3. ábra:** A felsőközépfokú szakképzés közkiadásainak és ezen belül a helyi szinten keletkező források aránya néhány európai országban, 2012



Forrás: Eurostat adatbázis

Nemcsak nemzetközi, hanem hazai statisztikai adatok sincsenek 2013-tól kezdődően, így nem tudjuk megmondani, hogy a hazai oktatási rendszer állami kézbe vétele pontosan milyen elmozdulást jelentett ezen a tengelyen, de ismerve a pénzügyi szabályozás elemeit, egészen biztos, hogy a függőleges tengely mentén erőteljes elmozdulás történt lefelé. A szakképzési centrumok 2015-ös felállítása ezen a közeljövőben nem módosít: a

<sup>7</sup> Hangsúlyozzuk: az adatok 2012-re, tehát az oktatásirányítási rendszer átalakítása előtti időszakra vonatkoznak.

rendszer finanszírozása továbbra is központilag történik, igaz ugyan, hogy a felhasználást érintő döntések jelentős része alacsonyabb szintre került.

## Szakképzés-finanszírozási megoldások

Fejezetünkben nyolc ország (Anglia, Dánia, Franciaország, Hollandia, Lengyelország, Németország, Portugália és Svédország) szakképzés-finanszírozási rendszerét, mégpedig annak a felsőközépfokú oktatásra vonatkozó elemét, mutatjuk be röviden, mégpedig azt, hogy milyen hasonlóságok és eltérések figyelhetők meg az egyes országokban, a lehetőség szerint ráirányítva figyelmet arra, hogy ezek mögött milyen, az ország közoktatását érintő strukturális helyzetek, folyamatok, esetleg történelmi előzmények figyelhetők meg. Az országok kiválasztása során arra törekedtünk, hogy azok közoktatása, illetve szakképzési rendszere tekintetében eltérő típust képviseljenek, vagyis hogy minél sokoldalúbban tudjuk bemutatni a témát az adott keretek között. Az ún. kontinentális oktatási rendszerű országok közül Németország bevonását duális szakképzése indokolta, Svédországot komprehenzív középfokú iskolarendszere, Franciaországot a központosított oktatásirányítás. Portugália a fejlődő, felzárkózó dél-európai országokat képviseli, Lengyelország pedig a poszt szocialista országokat, azon túl, hogy a másfél évtizede megkezdett, sokak által sikeresnek tartott oktatási reform is indokolja érdeklődésünket. Dánia a kontinentális és az atlanti típusú oktatási rendszer között képvisel átmenetet, míg a két további ország – Hollandia és Anglia az atlanti típusba sorolható, de szakképzési rendszerük alapvetően eltér egymástól.

Elsődlegesen a Cedefopnál megjelent, az egyes európai országok szakképzési rendszerét bemutató ún. Refernet országjelentésekre támaszkodunk. Ezek felsorolása a forrásjegyzékben megtalálható, de a szöveg közbeni hivatkozásokat mellőzzük. E jelentések elsődlegesen leíró jellegűek, ennek megfelelően elsősorban összehasonlító elemzést tudunk végezni a következők során.

A fejezetet a következő kérdésekre fűzzük fel:

- a szakképzés helyzete az oktatási rendszerben, a szakképzéssel kapcsolatos célkitűzések;
- a gazdasági szereplők, a szociális partnerek bekapcsolódása a rendszerbe;
- finanszírozási megoldások.

## A szakképzés helyzete

Ha a forrásanyagokról lehántjuk az egységes szerkesztési szemléletből adódó hasonlóságokat, akkor is találunk közös, szinte minden vizsgált országban hasonló koncepcionális megközelítéseket a szakképzés területén. Minden bizonnyal visszavezethetők ezek az első fejezetben jelzett uniós dokumentumokra is, de az országok oktatási rendszerét érintő problémákból is levezethetők. A gazdasággal, illetve a munkaerőpiaccal kapcsolatos, a szakképzés fejlesztésére ösztönző tényezők két csoportja figyelhető meg (amellett, hogy a gazdaság modernizálásának alapvető feltétele az ezt kiszolgálni tudó munkaerő). Az egyik az elöregedés kérdése, ami részben a lakosság életkorának növekedésére vezethető vissza (ami mindegyik országban tapasztalható), részben pedig az alacsony születési rátára (ez már nem mindegyik országra jellemző). Mindenesetre már középtávon szükség van a növekvő számú inaktív (nyugdíjasok) ellátására és ehhez a megfelelően képzett

munkaerőre. A másik probléma a gazdaság helyzetéből adódik: a munkanélküliek munkába állásának feltétele képzettségük javítása. Mindezen túlmenően a középiskolások szakképzéstől való elfordulása szinte minden országban jelentős, s erre két párhuzamos, s egymást részben át is fedő megoldással próbálkozik a szakpolitika.

Mindkettő a szakképzési férőhelykínálatot igyekszik bővíteni, de legalábbis szinten tartani a duális típusú képzésben.<sup>8</sup> Ehhez vagy pótlólagos forrásokat is igyekeznek rendszerbe építeni, illetve a meglévő forrásokat bővíteni, s ösztönözni a gazdasági élet szereplőit a gyakorlóhely-kínálat bővítésére, vagy pedig állami finanszírozással hoznak létre ilyeneket (Dániában, Németországban), pótolva azok hiányát, vagy lefedve olyan tevékenységeket, amelyeket a gazdaság által kínált gyakorlóhelyek nem tudnak felvállalni. A vizsgált országok sorába Lengyelország illeszkedik a legkevésbé, mert itt sem egyik, sem másik törekvés nem igazán érezhető, miközben a szakképzés a munkaadók érdektelensége miatt – bár nem ez lenne a szakpolitikai cél – jelentős részben az iskola falain belül maradt.

A tanulók pályaválasztását, tanulmányaik végzettséggel való befejezését elősegítő megoldások egymástól nagyon eltérőek. A pályaválasztási folyamat szakmai támogatása mellett egyre inkább beépülnek a szakmai tanulmányokat megelőző, arra felkészítő évfolyamok (Anglia, Dánia, Hollandia, Németország Svédország), a programok kimeneti szint és a közismereti-szakmai tartalom aránya szerinti diverzifikálása a könnyebb átjárhatóság érdekében (Hollandia), időnként pénzügyi támogatás (ösztöndíjak, mint Svédországban). A tanulói utak tekintetében speciális helyzetű Portugáliában alsóközépfokú szinten kísérleteznek szakképzéssel, bevonva ezzel a szakképzésbe a tanulásra legnehezebben motiválható tanulókat. Tegyük hozzá, hogy ez teljesen illeszkedik a korábban kialakult képzési struktúrához, mivel Portugáliában a szakképzési pályaut már eddig is sokféle lehetőséget kínált az általános képzés különböző szintjeiről kihullók számára, hogy azok valamilyen szakmai végzettséghez, s az egymásra épülő szakmai programok elvégzésén keresztül akár felsőfokú végzettségig is eljussanak. Ez a képzési kínálat a legkorábban, tehát már az ISCED 2 szinten szakmát tanulók számára is nyitott, lehetővé téve, hogy a későbbiek során továbblépjenek.

A másik módszer a szakmai képzési szint emelése, s ezen belül a poszt szekundér szintű szakmai képzés erősítése. Ezzel lehet elérni, hogy a felsőközépfokú végzettségük egy része a felsőoktatás helyett a szakmai képzést válassza. Ez az irány azonban nem kényszerként jelenik meg, hanem összhangban van azzal az általános törekvéssel, amely a magasabb iskolai végzettséget értéknek, gazdaságilag hasznosnak tekinti. Ennek megfelelően a középfokú szakmai végzettséggel rendelkezők körének bővítése a tanulók mind magasabb arányának iskolában tartásával keresik a megoldást, a középiskolai végzettséggel rendelkezőket pedig az ISCED 4 szintű képzésekkel kínálják meg. Ezen a szinten – a középfokú szakképzéshez hasonlóan – szintén megfogalmazódik a duális típusú képzés

<sup>8</sup> A magyar szóhasználat jelenleg nem tudja egyértelműen jelezni azokat az egymástól sok esetben nagyon is eltérő típusú szakképzéseket, amelyek az egyes országokban előfordulnak. Az angolban használt *apprenticeship* kifejezés sem feltétlenül határolja be pontosan az egyes országok szakképzési programjait, magyarra való fordítása pedig nagyon nehéz. Éppen ezért e tanulmány keretei között duális típusú képzésnek nevezzük, jelezve, hogy az idesorolt képzési programok fontos része a rendszeres munkahelyi gyakorlat. E képzések ugyanakkor nem jelentik (feltétlenül) a szó klasszikus értelmében vett duális szakképzést, vagyis azt a formáját, amely néhány országban (pl. Németország, Svájc, Dánia, Hollandia) ezen a néven kialakult.



irányába történő elmozdulás. Nyomokban felfedezhető a felsőoktatás egyes elemeinek a szakképzés irányába történő elmozdulása is.

Szintén közös vonása az áttekintett szakképzési rendszereknek, hogy a felnőttképzéssel (értelemszerűen annak bizonyos elemeivel) nagyon szorosan összefonódik. A két rendszerben megszerezhető végzettségek azonossága természetes, de ezen túlmenően az intézményrendszer is részleges átfedésben van, sőt a programok sem mindig határolhatók le egyértelműen: egyrészt egy-egy program résztvevői között lehetnek különböző korosztályba tartozók, másrészt a programok azonosítása, besorolása is inkább a működésükre vonatkozó jellemzőik alapján (pl. az elméleti oktatás és a munkahelyi gyakorlat aránya) alapján történik, mintsem a részt vevő korosztály tekintetében (mint Hollandiában). Ennek kapcsán visszautalunk a tanulmány elején megfogalmazott, a pénzügyi adatok értelmezésére vonatkozó bizonytalanságainkra: ilyen, s országoként nagyon is eltérő működési, értelmezési keretek mellett a pénzügyi adatok korrekt lehatárolása, kategorizálása országoként nagyon is eltérhet, így az adatok csak nagy óvatossággal értelmezhetők.

A tapasztalatok alapján, részben a már említettekkel összefüggésben érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az iskola, mint intézmény a felsőközépfokú oktatásnak ma már szinte csak infrastrukturálisan azonosítható egysége, s alkalmatlan arra, hogy leírja a képzési folyamatok struktúráját. Egy-egy iskolán belül a rendszerbe épült, s olykor kísérleti programok legkülönbözőbb kombinációi találhatók, éppen ezért képzési rendszer leírásának ezek, vagyis a programok az értelmezhető egységei.

## A gazdaság szereplői és a szakképzés

Miközben a szakképzés a gazdaság, s azon belül konkrétan a cégek érdekeit is szolgálja, az általuk kínált képzőhelyek minden országban korlátozottak. Természetesen ez mást és mást jelent az egyes országokban, mert miközben Németországban (és a most nem vizsgált Svájcban) a duális képzésben tanulók száma magas (Györgyi, 2011), s ehhez képest keresik a még több gyakorlóléhelyet a gazdaságban, addig más országokban (Svédország) az alapvetően iskolai alapú szakképzés irányából igyekeznek elmozdulni a duális típusú képzés felé. De akárhol is nézzük, látható, hogy egyáltalán nem egyértelmű a gyakorlati képzésben való részvétel közvetlen, vagy középtávú haszna a munkaadók számára, legalábbis azok számára nem, akik eddig nem foglalkoztak ilyennel. Éppen ezért a munkahelyi gyakorlóléhelyek számának bővítése csak pénzügyi támogatás mellett lehetséges.

A gazdaság szereplői különböző módon vesznek, vehetnek részt egy-egy ország szakképző rendszerének működésében. Egészen megbízható, teljes képet nem tudunk erről adni, még a vizsgált országok tekintetében sem, de annyi látható, hogy a szakmai keretfeltételek országos szintű kialakításában a gazdasági élet képviselői nem csak formálisan, hanem hangsúlyosan jelen vannak. A munkaadók mindenképpen, a munkavállalói szervezetekről már nem mindenhol hallani, ezek szerepe bizonytalanabbnak látszik. Ugyancsak eltérést tapasztalunk abban, hogy akár az egyik, akár a másik fél mennyire jelenik meg helyi szinten, mennyire van bevonva az iskolák működtetésébe. Dániában vagy Svédországban, de, például a centralizált oktatásirányítással jellemezhető Franciaországban is helyi szinten is jelentős a szociális partnerek szerepe, képviselőik részt vesznek az iskolairányító testületekben, vagy legalábbis bizonyos szakmai kérdéseket érintő döntéshozatalban. Portugáliában ugyanakkor – bár nincs egészen pontos képünk erről – az utóbbi évtizedekben inkább az állami szerepvállalás erősödése volt a jellemző, aminek



hátterében a máshol már jóval korábban végbemenő folyamatok későbbi bekövetkezte, vagyis a szakmai képzésnek az iskolarendszerbe csak néhány évtizede elindult, s nemrég lezárult betagozódása állhat. Lengyelországban látható legkevésbé, hogy a szakképzéssel kapcsolatos döntésekbe a szociális partnereket, vagy akár csak a foglalkoztatókat bevonják. Országos szinten megvannak ennek a fórumai, nem igazán látható, milyen gyakorlat mellett, helyi szinten viszont csak a munkaadók, s ők is csak nagyon gyenge jogosítványokat kapnak a képzési kínálat kialakítása során.

Magániskola, s így szakképző intézmény is minden országban működhet, ez pótlólagos lehetőséget ad a cégek számára, hogy maguk is fenntartsanak ilyen – országonként eltérő állami támogatás mellett.

## Finanszírozási változatok

Az iskolarendszerű szakképzés finanszírozására az egyes országok egymástól nagyon eltérő megoldásokat alkalmaznak. Ahogy azt korábban, az erre vonatkozó táblázatban is láthattuk, a helyi források aránya általában alacsony, s a vizsgált országaink közül az egyik kivételként értelmezhető Lengyelországban sem települési, hanem járási (powiat) önkormányzatok jelentik a helyi szintet. Ezek nagysága a hazai járásokéval vehető össze, lakosságuk átlagosan mintegy hetvenezer fő (Péteri, 2015), ami némi stabilitást visz a rendszerbe.

Jelentősebb az eltérés abban, hogy a kormányzati pénzek miként jutnak el az oktatási intézményekhez. Történhet ez az önkormányzatokon keresztül (mint például Lengyelországban), vagy közvetlenül az iskolák számára. Az állami költségvetés mindkét megoldás esetén normatívákban gondolkodik, de míg az önkormányzatok újraoszthatják és/vagy kiegészíthetik az állami forrást, addig a közvetlen juttatásnál erre nincs lehetőség.

A helyi források igénybevétele indokolatlan finanszírozási különbségeket okozhat, ami egyes intézmények alulfinanszírozását is jelentheti. Lengyelországban ezt egy nagyon bonyolult önkormányzati finanszírozási rendszerrel igyekeznek elkerülni, amelyben különböző mutatók segítségével juttatnak pótlólagos állami forrásokat az erre rászoruló önkormányzatok számára. Svédországban, amelyik a másik kivételt jelenti, az állam és az önkormányzat közösen finanszírozza a felsőközépfokú szakképzést, s ebben jelentős részt képviselnek a helyi adóbevételek.<sup>9</sup> Az önkormányzatok pénzügyi helyzetéből adódó különbségeket egy speciális kompenzáló rendszer kezeli, amely az adott önkormányzathoz tartozó népességnek részben a nagyságát, részben a társadalmi összetételét is figyelembe veszi.

Hollandiában az iskolák közvetlenül jutnak hozzá az állami forrásokhoz egy ezt a funkciót ellátó, az oktatási tárcához tartozó intézményen keresztül<sup>10</sup> (*DUO – Dienst Uitvoering Onderwijs*), mégpedig olyan mechanizmus révén, amely az iskolák teljesítményét is igyekszik figyelembe venni. A támogatás egy része a tanulók egészének száma alapján kerül az intézményekhez, más része pedig az eredményesen tanuló (vagyis az adott képzést elvégző) diákok száma alapján. Többletforrást is ad az állam a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, valamint az elsőéves tanulók után, ez utóbbi esetben

<sup>9</sup> Mindez az Eurostat adatainak ellentmond, feltételezhető, hogy a statisztika nem tudja a forrásokat elkülöníteni.

<sup>10</sup> Kivéve azokat a mezőgazdasági iskolákat, amelyeket a Gazdasági Minisztérium finanszíroz.

elismerve az első, még részben pályaorientáló év többletfeladatait, s megalapozva ezzel a tanulók későbbi sikeres szakmatanulását. A lemorzsolódást csökkentendő, a kormányzat háromoldalú – az állam, az iskola és a fenntartó önkormányzat – megállapodásai alapján további forrást juttathat az iskoláknak, amennyiben azok egy korábbi állapothoz képest javulást tudnak felmutatni. (Györgyi és Imre, 2015)

Az országok másik csoportjában az állami finanszírozás dominál. Dániában az állam az ún. taxióra elv alapján finanszíroz, ami valójában egy fejkvóta rendszer. A részleteket leszámítva annyiban tér el a korábbi hazai rendszertől, hogy vannak fix elemei, amelyek az épületfenntartást, illetve a tanári béreket alapozzák meg. Itt az önkormányzati hozzájárulás is számottevő, de arányára vonatkozóan nincs adatunk. Az oktatását mérsékelten decentralizáló Franciaországban a finanszírozás a jelenlegi magyar, a „fenntartási” és a „működési” feladatok szétválasztásán alapuló rendszerben történik, ami a felsőközépfokú oktatást tekintve állami és regionális forrásokat, illetve ezek felhasználását illető döntéseket igényel (Péteri, 2015). Németországban ugyancsak megoszlik az iskolák finanszírozása, de itt nem a (szövetségi) állam és a tartományok, hanem a tartományok és a helyi önkormányzatok között. Az előbbieket a személyi, az utóbbiak a dologi kiadásokat állják, ami nagyjából 4:1 arányú költségmegosztást jelent.<sup>11</sup>

Angliában az iskolarendszert részben az önkormányzatok, részben pedig – egyre növekvő mértékben – az állam finanszírozza, néhány éve tanulólétszám arányosan. Az állam egyébként iskolafenntartó is, s ennek az oktatáspolitikában fontos funkciója van: anélkül, hogy közvetlenül beavatkozna a képzési kínálatba, ott, ahol bővítését, átstrukturálását indokoltnak látja, új képzési programot és/vagy iskolatípust hoz létre, bővítve a kínálatot, s orientálva erre más iskolafenntartókat is. Ilyen szakképzést érintő beavatkozás volt az utóbbi időben például a University Technical College-ok létrehozása, vagy az 1994-ben bevezetett ún. modern gyakornoki rendszer (Zolnai, 2014).

Mindehhez fontos hozzátennünk, hogy a fenti finanszírozás az adóból származó bevételek oktatási intézményekhez való eljuttatásának mechanizmusát jelenti, s nem vonatkozik azok kötött felhasználására. Nem kizárva, hogy egy-egy ilyen tétel (ún. célzott támogatás) is van a rendszerben, de ez semmiképpen nem jellemző: azok a közvetítő eszközök, amelyek révén a források az oktatási intézményekhez kerülnek, többnyire nem is alkalmasak arra, hogy a felhasználók kezét megkössék. Hogy a felhasználás miként történik, az meghaladja e tanulmány kereteit, értelemszerűen ez már a helyi döntési mechanizmusokkal hozható összefüggésbe, nem kis mértékben azzal, hogy az ezzel kapcsolatos feladatokat az iskola vezetője, vezetői, vagy pedig valamilyen iskolafenntartó testület látja el.

Mivel a szakképzés finanszírozását vizsgáljuk, nemcsak a közpénzek oktatási célú felhasználásával kell foglalkoznunk, hanem a harmadik fontos szereplő a „gazdaság”, konkrétan a vállalkozások oktatást finanszírozó szerepével is.

A vállalkozások szakképzéssel való tehervállalása alapvetően kétféle: vagy – gyakorlóhelyeket kínálva a tanulóknak – részt vesznek a képzés folyamatában, vagy pedig a hozzájárulnak a képzés költségeihez. Ez a vagylogosság alapvetően vállalkozási szinten értelmezhető, miután nemzeti szinten mindkét megoldás előfordul, valójában az egyik a

<sup>11</sup> Itt is tapasztalunk némi ellentmondást a statisztikai adatokkal, ennek okát nem látjuk. Feltételezhető, hogy a tartományi szintű források egy részét a statisztika – okkal vagy ok nélkül – a szövetség kormányzat költségvetéséhez sorolja.

másik kiegészítője: a pénzügyi hozzájárulás elsősorban azokat érinti, akik nem fogadnak (kellő számú) tanulót.

A fenti alternatíva megvalósulása a leírtnál színesebb rendszer. Támogatás helyett beszélhetünk például adókedvezményről, mint ahogy az Hollandiában történik (2500 € betöltött tanulói férőhelyenként), amit újabban egy támogatási rendszer is kiegészít. Dániában – a hazai megoldáshoz nagyon hasonlóan – a cégek egy kompenzációs pénzalapba fizetnek egy bizonyos összeget, amelynek egy részét a szak-, illetve a felnőttképző központok kapják, másik része pedig a tanulókat fogadó munkáltatókhoz kerül, csökkentve ezek képzéssel kapcsolatos kiadásait. Természetesen a pénzalap felhasználására vonatkozó szabályok nem feltétlenül hasonlóak a hazai gyakorlathoz.

A francia rendszer is rokon az előzővel, de itt a vállalkozások a meghatározott szabályok alapján fizetendő szakképzési hozzájárulásukat nem egy központi, hanem különböző – szakmai vagy regionális alapon szervezett alapoknál teljesíthetik. Ezek az alapok azután támogatják a tanulókat fogadó vállalkozásokat, sőt a gyakorlőhelyek fejlesztéséhez is hozzájárulhatnak. Az állam további ösztönzőket alkalmaz: a gyakorlaton részt vevő tanulóknak fizetett bérek után elengedi a szociális járulékokat, s a szakoktatói béreket pedig költségként számolhatják el a cégek, sőt új tanulói munkahelyek kialakítása esetén férőhelyenként hatezer euró a támogatás. Ez utóbbi megoldás Angliára is jellemző, de az állam csak az ezer főnél kisebb vállalkozások ilyen irányú törekvéseit támogatja.

Svédországban, ahol a duális típusú képzés nem jellemző, az állam az iskoláknak juttatott speciális támogatásokkal igyekszik bővíteni a képzési programot. E juttatások egy része – az iskolákon keresztül – a tanulókat fogadó munkáltatókhoz jut.

\* \* \*

A tanulmány összegzéseként elmondhatjuk, hogy a szakképzés finanszírozásának egy mástól nagyon eltérő modelljei honosodtak meg az egyes országokban. E modellek évtizedek alatt forrtak ki, s bár nem változatlanok, de nem várható, hogy a közeljövőben jelentős mértékben közelednének egymáshoz. Ennek indokoltsága is erősen megkérdőjelezhető lenne, mert egyrészt mély gyökeret vertek az adott ország szakképzési rendszerében, másrészt a szakképzés a közoktatásnál bonyolultabb rendszerében nehéz az érintettekkel a korábnál lényegesen különböző rendszert elfogadtatni, harmadrészt nem is igen lehet látni, hogy mely megoldások hol, milyen környezetben használhatók, adaptálhatók.

Az állam szerepe mindenhol jelentős, s minden országban működik valamilyen kompenzációs rendszer, amely a gazdaság szereplőinek a szakképzéshez való eltérő hozzájárulását hivatott kiegyenlíteni. Az is látható, hogy az állam (tartomány/régió) a jelentős pénzügyi hozzájárulása dacára alapvetően a kereteket szabályozza, nagy mozgásteret engedve a helyi szintnek. A hazai szakképzés megoldásra váró problémái rokoníthatók a vizsgált országokéval. A megoldások egy irányban mutatnak, de részleteiben különbözők. Kulcskérdésnek leginkább a gazdaság szakképzésbe vonása, illetve megtartása tűnik. Ennek különböző receptjei rajzolódnak ki az egyes országok finanszírozási rendszerében, melyekből ötletet lehet meríteni, de változtatni csak minden elemében végig gondolt módosítások mellett érdemes.

## IRODALOM

Denmark. VET in Europe – Country report. Refernet, Cedefop, 2014.

Eurostat adatbázis: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

Germany. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2012.

GYÖRGYI ZOLTÁN (2011) A triális szakképzés felé? *Educatio* No. 3. pp. 331-341.

GYÖRGYI ZOLTÁN & IMRE ANNA (2015) Hollandia. In: Fehérvári Nikó & Tomasz Gábor (szerk.): *Küldarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. OFI, Budapest.

France. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2013.

Netherlands. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2014.

PÉTERI GÁBOR (2015) A közoktatás finanszírozása: nemzetközi modellek és trendek. In: Györgyi Zoltán, Simon Mária & Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. OFI, Budapest.

Poland. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2014.

Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes (2012), European Commission, Strasbourg. [http://www.cedefop.europa.eu/files/com669\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf)

Sweden. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2012.

The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. [http://www.cedefop.europa.eu/files/communique\\_maastricht\\_priorities\\_vet.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/communique_maastricht_priorities_vet.pdf)

“The Copenhagen Declaration”. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. [http://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf)

United Kingdom. VET in Europe – Country report Refernet, Cedefop 2014.

VET in Portugal – Country report Refernet, Cedefop 2013.

ZOLNAI ERIKA (2014) Az idők szava. Az angol továbbképzési és szakképzési rendszer kihívásai a XXI. század elején. *Acta MedSoc*, vol. 5.

# Javuló prioritás, romló kondíciók, avagy a hazai szakképzés finanszírozása

Fontos rögzíteni, hogy az államnak elsődleges felelőssége és szerepe van abban, hogy minden rendelkezésére álló eszközzel segítse, hogy minden állampolgára a munkaerőpiacon hasznosítható szakképesítést szerezhessen. Ennek feltételeit mind anyagilag, mind feltételrendszerében biztosítani kell.” – írja a Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságának Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya által 2011-ben közreadott *Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására* című anyaga (23. old) De a 2013. évi tanévnyitójában az MKIK elnöke is azt hangsúlyozta, hogy fő stratégiai cél: a szakképzés vonzeréjének növelése és a munka világába történő átmenet erősítése.

Ez a tanulmány azt vizsgálja, hogy mennyiben alakultak összhangban ezekkel a kijelentésekkel a szakképzés 2010 utáni kondíciói.

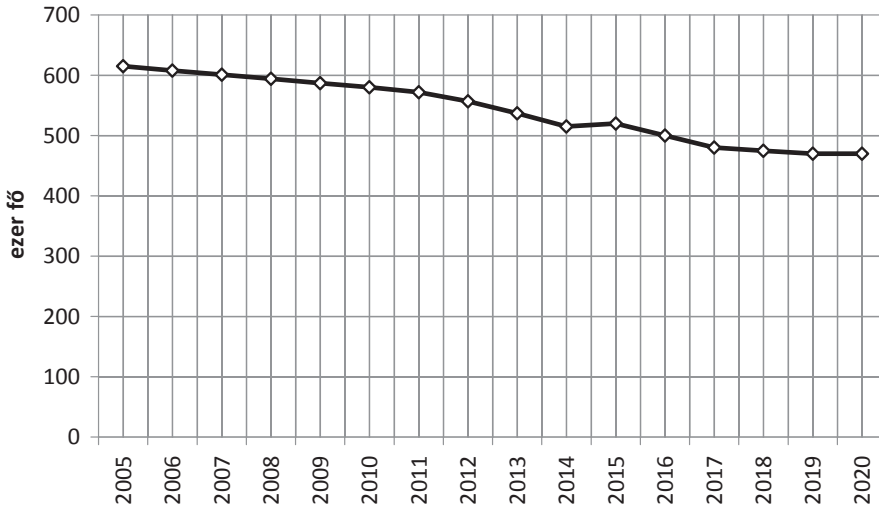
## Demográfiai folyamatok és létszámok

Az általános iskolai korosztály 2010 óta nagyjából állandó, mivel az élveszületések száma 1998-ban 100 ezer alá csökkent s lényegében 2009-ig 90 és 100 ezer között ingadozva stagnált, majd azt követően kicsit csökkent, de továbbra is 90 ezer körül maradt. Így az 5-14 éves népesség száma 2005 óta nagyjából állandó, és a 10-14 éves népesség sem változott jelentősen 2010 óta.

Ugyanakkor a középfokú oktatás szempontjából releváns 15-19 éves népesség 84%-ára fogyott. 2010 és 2014 között a 15-19 éves népesség 11%-kal csökkent, s lassan tovább fog csökkenni 2018-ig, amikortól valamivel félmillió alatt fog stagnálni (1. ábra).

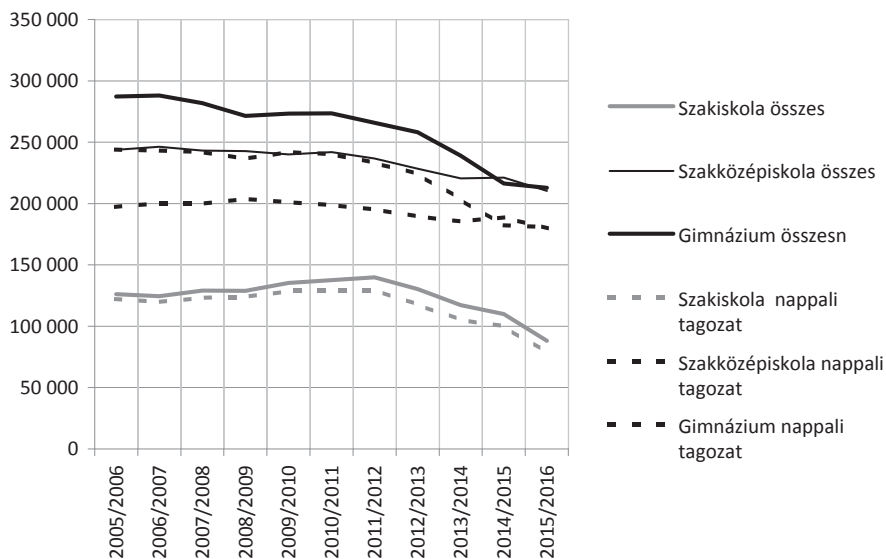
► *Educatio* 2016/1. Polónyi István: *Javuló prioritás, romló kondíciók, avagy a hazai szakképzés finanszírozása*, 27–45. pp.

1. ábra: A 15-19 éves népesség létszámának alakulása 2005-2014 között, illetve előreszámítás 2020-ig

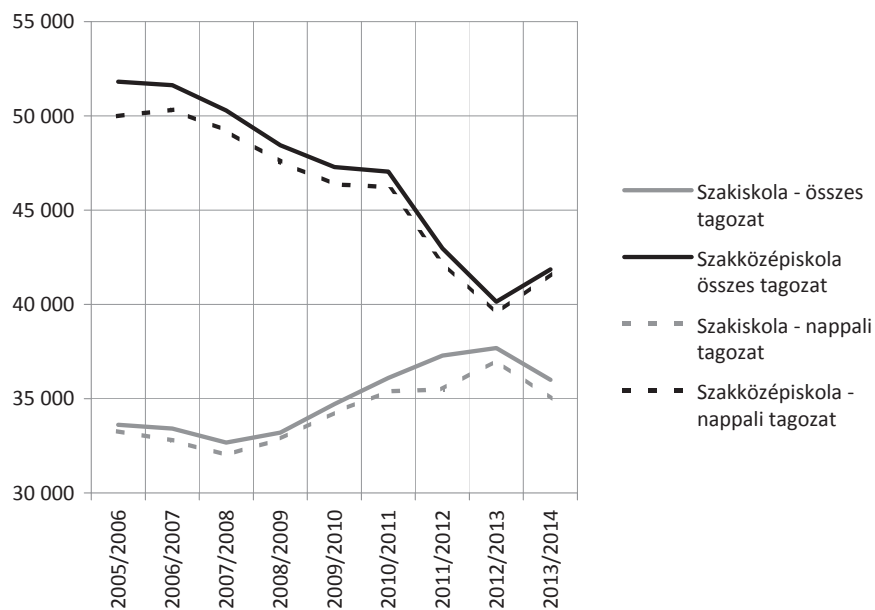


Forrás: KSH, illetve saját számítás

Ennek nyomán mind a gimnáziumba, mind a szakközépiskolába járó tanulók létszáma csökkent 2005 és 2014 között. A szakiskolába járók száma viszont 2008-2012 között némileg emelkedett (2011-ben a 2008-as létszámhoz képest 12%-kal, ezen belül a nappali tagozatra járóké 4,5%-kal), majd ezt követően – a kormányzati propaganda és prioritások ellenére – radikálisan visszaesett. 2015-re a nappali tagozatra járó szakiskolások száma történelmi mélypontra süllyedt, 80 ezer alá, az összes létszám pedig 90 ezer alá esett vissza. (2. ábra, ill. Melléklet 1. táblázat)

**2. ábra:** A középiskolába járó tanulók száma 2005-2015

Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014, Oktatási adatok, 2014/2015 (előzetes adatok) KSH 2014, Köznevelési statisztikai gyorstájékoztató a 2015/2016. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adataiból EMMI

**3. ábra:** A szakmai középiskolába járó kezdő évfolyamos tanulók száma 2005-2014

Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014

A szakiskolai létszámcsökkenés oka részben a képzési idő csökkenése, de a szakiskola iránti kereslet is megcsappant az utóbbi időben, a 2009 – 2013 közötti fellendülés után erősen mérséklődik. (3. ábra)

Már korábban említettük a Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságának Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya által 2011-ben közreadott *Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására* című anyagot. Ez a szakképzésben résztvevők létszámnövekedését a következő intézkedésektől reméli:

- A szakiskolai tanulmányi ösztöndíj bevezetése.
- Az egységesen – átlagosan egy tanévvel – rövidebb idejű, hároméves szakiskolai képzés.
- A kevesebb államilag finanszírozott főiskolai és egyetemi férőhely, továbbá a gimnáziumi férőhelyek csökkentése.
- Az egész életen át tartó tanulás kibővítése.
- A regionális fejlesztési és képzési bizottságok döntései.
- A gazdaság versenyképes jövedelmei és bérei, amelyek vonzóvá teszik a fizikai munkakör betöltésére képesítő szakmákat.
- A gyakornoki rendszer, amely támogatja a frissen végzett szakmunkásokat alkalmazó vállalkozásokat.
- A tanulószereződéses rendszer kiterjesztése.
- A Hídprogram (51-52. old.).

A 21. században, amikor a közgazdasági irodalom és a nagy nemzetközi szervezetek (pl. az OECD, Világbank) az emberi erőforrás fejlesztésének fontosságáról beszél és az Európai Unió a diplomás létszám növelését tűzi ki stratégiai célul, akkor ez a Koncepció a gimnáziumi férőhelyek csökkentését, illetve az államilag finanszírozott főiskolai és egyetemi létszám csökkentését szorgalmazza.

Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a kormány ezen erőfeszítései ellenére a szakiskolák iránti keresletet csak ideiglenesen sikerült növelni, mert a kezdő évfolyamos létszámok 2013-tól újra csökkentek. Alighanem ezért volt szükség újabb koncepcióra és Kormány határozatára. Az csak a 1040/2015 (II. 10.) Kormány határozat címéből (1040/2015. (II. 10.) Korm. határozata a *Szakképzés a gazdaság szolgálatában* című koncepcióról) derült ki, hogy van újabb koncepció, ami a mai napig csak részben nyilvános.<sup>1</sup> A *Szakképzés a gazdaság szolgálatában* című koncepció, amelynek csak a kivonata közzétett,<sup>2</sup> már óvatosabban fogalmaz a felsőoktatással kapcsolatban (legalább is a nyilvánosságra hozott rész), csak „a szakképzési és a felsőoktatási rendszer jelenleginél nagyobb összhangjának megteremtéséről” ír. Ugyanakkor ebben az anyagban is fellelhetők a Kormány felsőokta-

<sup>1</sup> Lásd erről az atlatso.hu levelezését: [http://kimittud.atlatso.hu/request/szakkepzes\\_a\\_gazdasag\\_szolgალata](http://kimittud.atlatso.hu/request/szakkepzes_a_gazdasag_szolgალata)

<sup>2</sup> Lásd: [http://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/5/8f/d0000/szakkepzesi\\_koncepcio\\_Summary\\_20150129.doc](http://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/5/8f/d0000/szakkepzesi_koncepcio_Summary_20150129.doc)



tással kapcsolatos szokások<sup>3</sup> hamis tényekre építkező állításai, miszerint: „A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy sokan az érettségi vagy a felsőfokú diploma megszerzése után döbbennek rá arra, hogy technikusként vagy szakmunkásként jobban el tudnának helyezkedni.”<sup>4</sup>

Túlmutat ennek a tanulmánynak a témáján annak bemutatása, hogy a felsőfokú végzettséggel munkaerő-piacra lépőknek jelentősen magasabbak a bérelhetőségei és jelentősen alacsonyabb a munkanélküliségtől való veszélyeztetettségük, mint a szakiskolából kilépőké.<sup>5</sup> Arról a sajnálatos kormányzati törekvésekről van itt szó, hogy az „új iparosítás” jelszava alatt olcsó, kiszolgáltatót munkaerőt kíván a gazdaság számára biztosítani, ezt célozza a gimnázium, s a felsőoktatás visszaszorítása és a szakképzés átalakítása. A gazdasági fellendülést a vállalkozások igényeinek kiszolgálásától remélő kormány adminisztratív eszközökkel akarja kikényszeríteni azt, amit a munkaadók béremeléssel elérhetnének: a középfokú szakképzés nagyobb népszerűségét. A vállalatok és a Gazdasági Kamara azonban az olcsóbb, profit-kímélőbb megoldást erőlteti, a kormányzat bürokratikus koordinációjával való oktatáspolitikai beavatkozást.

De lehet, hogy nem ezért titkos a koncepció, hiszen ezek a nem valós adatokra épülő szándékos félreértelmezések a különböző kormányanyagokban rendre fellelhetők, hanem azért, mert a *szakképzési rendszer fejlesztése: a képzés minőségének, hatékonyságának, eredményességének javítása* címszó alatt azt a célkitűzést fogalmazza meg, hogy „a szakképző iskolák elkülönült fenntartása: egy kézben (NGM) a szakmai irányítás és a fenntartás.” Ez az intézkedés pedig erősen ellentmond a korábbi egyöntetű közoktatási koncentrációnak.

Mindenesetre ezeknek a folyamatoknak és intézkedéseknek a nyomán alighanem 2018-ig várhatóan tovább csökken a gimnáziumba járók száma – a kisgimnáziumok bezárása miatt –, a szakközépiskola csökkenése várhatóan valamivel kisebb lesz, s talán a szakiskolai létszámok is megemelkednek, de aligha elképzelhető, hogy a mainál lényegesen magasabb lesz itt a korosztályos létszám.

Nem valószínű, hogy a történelem kerekét vissza lehet forgatni.

## A fenntartás és finanszírozás átalakulása

A 2010-ben hatalomra került kormány 2011-ben terjesztett a Parlament elé a szakképzésről új törvényt (a 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről<sup>6</sup>). Az új rezsim szakképzéssel kapcsolatos politikájának változásait jól jellemzi, hogy a törvényt 2015 decemberéig 16-szor – tehát évente négyszer – módosították.

<sup>3</sup> Lásd pl. Széll Kálmán terv (2010), ami szerint: „Jelenleg a felsőoktatásban szerezhető diplomák felére nincs piaci kereslet” (23. old.). De hasonló „A következő lépés Széll Kálmán Terv 2.0” is, ami szerint „Jelenleg nincs összhang a foglalkoztatási igények és a felsőoktatás képesítési kínálata között sem.... A felsőoktatásból is gyakran úgy kerülnek ki a pályakezdő fiatalok, hogy – jelentős részben közpénzből finanszírozott – diplomáikra a munkaerőpiacon nincs valós igény, ...” (47. old.)

Mindkét állítás nélkülözi az adatokkal való alátámasztást, sőt a valós adatok – pl. a diplomások és a szakiskolai végzettek munkaerőpiaci helyzetét összevetve, vagy a diplomások foglalkoztatási, kereseti és munkanélküliségi adatait nemzetközi összehasonlításban elemezve – éppen az ellenkezőjét bizonyítják a két állításnak. Lásd pl. Polónyi (2015)

<sup>4</sup> Im.2. old.

<sup>5</sup> Lásd erről pl.: Polónyi (2015)

<sup>6</sup> A törvényt az Országgyűlés a 2011. december 19-i ülésnapján fogadta el.

A szakképzés finanszírozásáról a törvény a következőképpen rendelkezik: „84. § (1) A szakképző iskolában a szakmai elméleti és a szakképző iskolában szervezett gyakorlati képzés költségeit – a nemzeti köznevelésről szóló törvény és a mindenkori költségvetési törvény alapján – az állami költségvetés és a fenntartó hozzájárulása biztosítja. Az egyéb gyakorlati képzés költségeit az e törvényben meghatározottak szerint a gyakorlati képzést szervező biztosítja.”

Az iskolai szakképzés fenntartási, irányítási és finanszírozási rendszere – a közoktatás egészével – a 2011-es köznevelési törvény nyomán, a megelőző időszakhoz képest radikálisan átalakult. Korábban az iskolarendszerű szakképzés – a közoktatás egészéhez hasonlóan – önkormányzati felelősségi és fenntartási körbe tartozott, amelynek működéséhez az állam normatív, majd a 2000-es évek első évtizedének második felében képletszerű finanszírozással járult hozzá. A 2011-től érvényesülő új oktatáspolitikai nyomán, 2013-tól a közoktatás és az iskolarendszerű szakképzés állami felelősségé vált. Az addigi önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba kerültek (amit a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, KLIK lát el).<sup>7</sup> A normatív, illetve képletszerű finanszírozás ezzel párhuzamosan megszűnt, s helyére inputfinanszírozás lépett, azaz az alkalmazott pedagógusok és egyéb alkalmazottak bérét, az egyes intézmények (intézményrészek) közműdíjait, és a dologi kiadásokat az intézményfenntartó központ tervezi és finanszírozza. Ezzel lényegében az egyes intézmények önálló költségvetése megszűnt, mint ahogy önálló gazdálkodási döntéseik is.<sup>8</sup>

A fenntartói átalakulás igencsak robusztus.

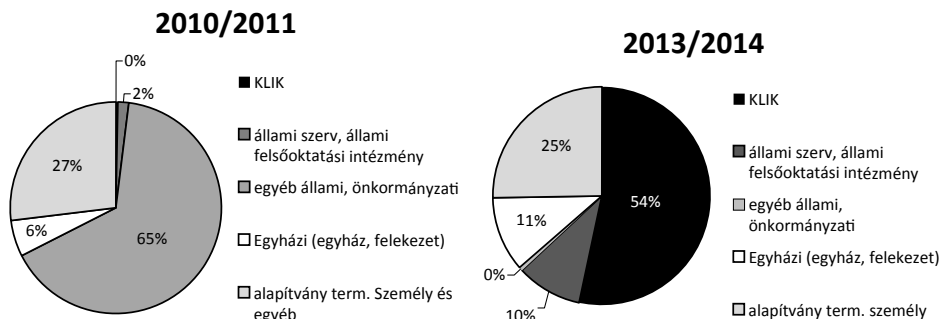
Miközben 2010-ben a szakiskolák (intézmények) 65%-a volt önkormányzati, 2%-a állami szerv, ill. felsőoktatási intézmény fenntartásában és 33% volt egyházi, alapítványi és egyéb fenntartású, – az oktatáspolitikai váltás nyomán 54% került KLIK, 10% állami szerv, ill. felsőoktatási intézmény fenntartásába s önkormányzati maradt 2 darab, azaz lényegében 0%, egyházi, alapítványi és egyéb fenntartású pedig 36% lett. (4. ábra)

A tanulók eloszlásának változása sem sokban más. 2010-ben a szakiskolák tanulóinak 77%-a járt önkormányzati, és 2%-a állami szerv, ill. felsőoktatási intézmény által fenntartott iskolába és 21% egyházi, alapítványi és egyéb fenntartásúba, – az oktatáspolitikai váltás nyomán 60% került KLIK, 10% állami szerv, ill. felsőoktatási intézmény fenntartásába s önkormányzatban 172 fő, azaz lényegében 0% maradt, az egyházi, alapítványi és egyéb fenntartásúba pedig 30% került (5. ábra).

<sup>7</sup> Meg kell jegyezni, hogy az önkormányzat visszaveheti intézményét, annak finanszírozási terhével, azonban annak kondícióit magának kell előteremtenie.

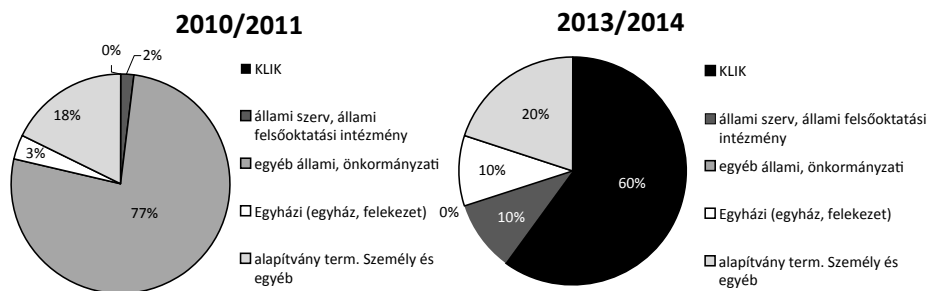
<sup>8</sup> A 2011. évi CXCV. törvény (a nemzeti köznevelésről) 21. § (1) szerint „A köznevelési intézmény jogi személy, amely – az állami intézményfenntartó központ, valamint az állami felsőoktatási intézmény által fenntartott intézmény kivételével – a fenntartójától elkülönült, önálló költségvetéssel rendelkezik.” Magyarul az intézményfenntartó által fenntartott intézmény nem rendelkezik önálló költségvetéssel.

4. ábra: A szakiskolai intézmények fenntartó-változása



Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014 alapján saját szerkesztés

5. ábra A szakiskolai tanulók (összes tagozat) eloszlásának változása fenntartók szerint



Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014 alapján saját szerkesztés

Az eddig elmondottak 2015 elejéig az iskolai szakképzés intézményeire is vonatkoznak. A más említett 2015 elején megszületett új szakképzési stratégia nyomán módosították a 2011-es szakképzési törvényt (2015. évi LXVI. törvény). Az állami szakképzési intézmények fenntartása a Klebelsberg Intézményfenntartótól a szakképzésért és felnőttképzésért felelős<sup>9</sup> miniszterhez kerül át 2015. július 1-jével. Az indoklás kissé meglepő a korábbi közoktatási törekvésekhez képest: „A szakképző iskolai rendszer hatékony és eredményes működésének szükséges és elengedhetetlen feltétele, hogy a szakképző iskolák felelősséggel és motiváltsággal járó önállóságot élvezzenek ... Olyan új rendszert kell kialakítani, amelyben az integrált szakképző intézmények a szakmai önállóságuk mellett gazdálkodási önállóságot, a szervezeti egységként működő iskoláik pedig részleges gazdálkodási önállóságot kapnak, amely nagyobb felelősséget jelent, ugyanakkor

<sup>9</sup> A szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter jelenleg a Nemzetgazdasági Minisztérium vezetője, illetve államtitkarsága.

motivációs lehetőséget is ad a szakmai feladatok minél eredményesebb megvalósításához és a folyamatos napi működésük fenntartásához.”<sup>10</sup>

Persze kicsit sem meglepő, hogy egy helyi, regionális igényeket kielégítő iskola (hiszen a munkaerő-kereslet, amit egy szakképző intézmény kiszolgál alapvetően helyi, regionális munkaerőpiachoz kötődik) nélkülözhetetlen működési eleme az autonómia.

## Az iskolai szakképzés ráfordításai

Nem olyan egyszerű eligazodni a hazai szakképzés finanszírozási terjedelmét illetően, mivel a legtöbb hazai statisztikában – így például a Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv legfrissebb, 2013/2014-es kiadványának Pénzügyi Adatok fejezetében *A költségvetés oktatási kiadásai* című táblán a középfokú (upper secondary) oktatás adatai nincsenek megbontva.

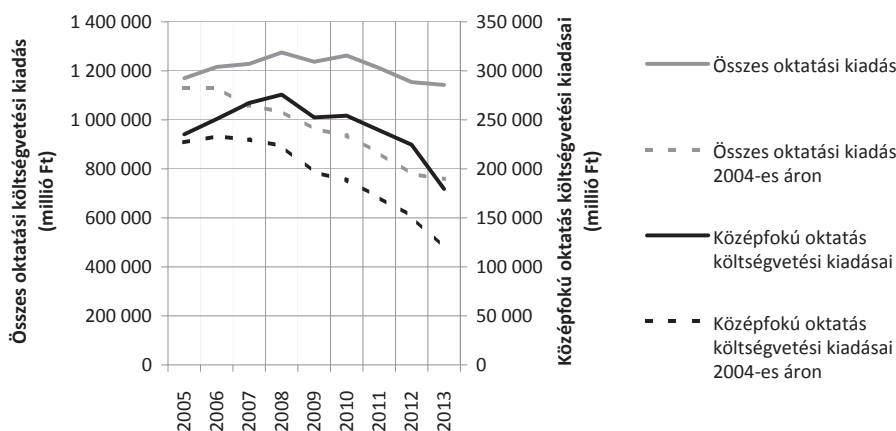
Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadás (nappalival egyenértékű számított létszám alapján) adataiban is utoljára 1990-ben közöltek szakiskolára vonatkozó adatokat, 2005 óta itt is a középfokú oktatásra összevont (illetve nem bontott) adatot adnak közre.

Az adatokból a középfokú oktatástámogatás jelentős változását állapíthatjuk meg. Nominális értékben is jelentős csökkenést tapasztalhatunk 2007 óta. De különösen erőteljes a csökkenés, ha tíz éves reálértéken, azaz 2004-es áron tekintjük a támogatás alakulását.

A középfokú oktatás költségvetési kiadásai nominálisan háromnegyedükre, 2004-es áron kevesebb, mint kétharmadukra csökkentek 2010 óta (6. ábra, illetve Melléklet 2. táblázat).

A fajlagos kiadásokat nézve azt állapíthatjuk meg, hogy 2008-ig nagyjából stagnált az egy középfokú tanulóra vetített költségvetési kiadás 2004-es áron, mára (2013-ra) viszont 60%-ára csökkent (7. ábra, ill. Melléklet 3. táblázat).

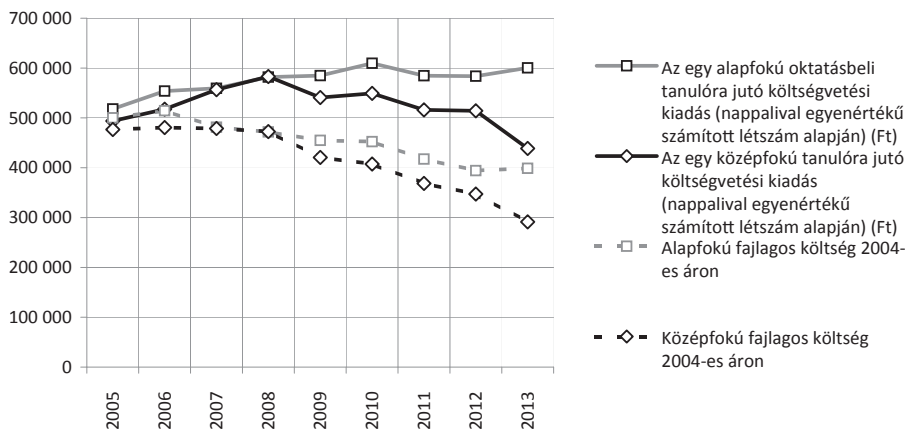
**6. ábra:** A költségvetés oktatási kiadásai (2005 – 2013)



Forrás: fenti adatok alapján saját számítás

<sup>10</sup> „Szakképzés a gazdaság szolgálatában”, (kivonat) 5. old.

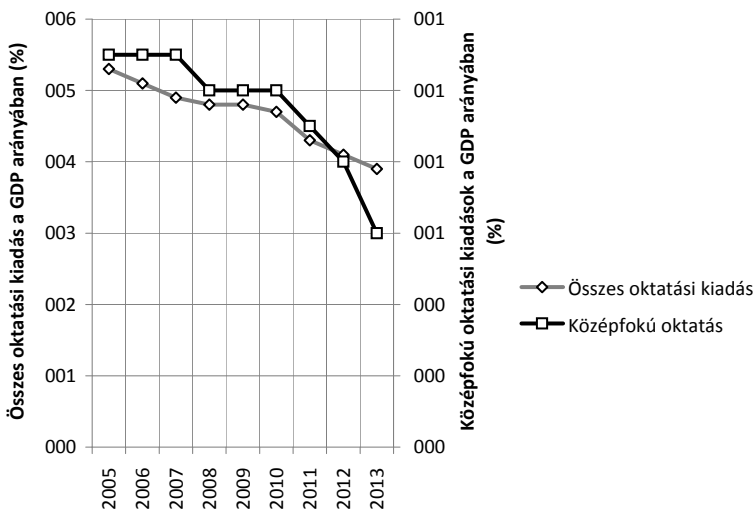
**7. ábra:** Az egy középfokú tanulóra jutó költségvetési kiadás (nappalival egyenértékű számított létszám alapján) (Ft)



Forrás: fenti adatok alapján saját számítás

Különösen szembeűnően látszik az oktatáspolitikai változása 2010 után, amelynek nyomán a középfokú oktatás kiadásai a GDP arányában 40%-ot csökkentek. (8. ábra, ill. Melléklet 4. Táblázat)

**8. ábra:** A költségvetés oktatási kiadásainak aránya a GDP %-ában



Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014

Mindezen folyamatok eredményeként az oktatás kiadásai mind az államháztartási kiadások, mind a GDP arányában a rendszerváltás óta legalacsonyabb szintre süllyedtek 2012-re, illetve 2013-ra. Utoljára az elmélyülő gazdasági válságban vergődő államszo-

cializmus idején, a 80-as évek elején volt ilyen alacsony az oktatási ráfordítások aránya hazánkban. (9. ábra, ill. Melléklet 5. Táblázat)

**9. ábra:** A költségvetés oktatási kiadásai az államháztartás konszolidált kiadásainak, illetve a GDP arányában



Forrás: lásd Melléklet 5. táblázat

## Központosítás és forráskivonás

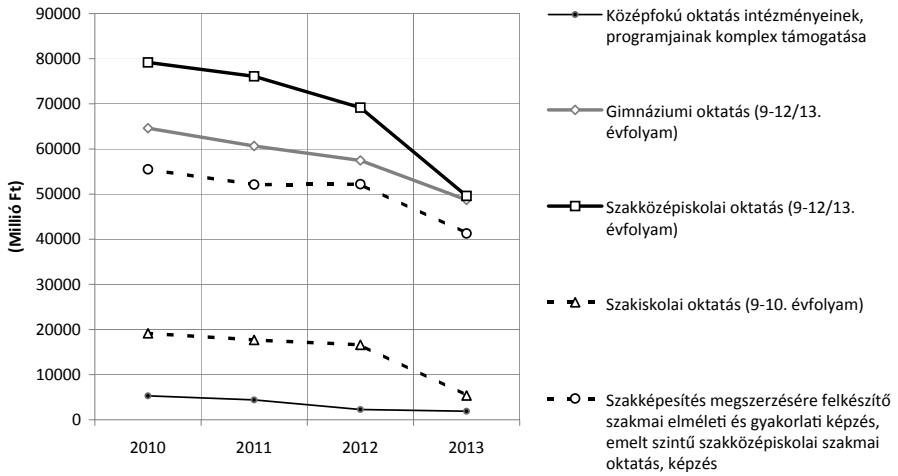
Ha a középfokú oktatásra fordított költségvetési kiadások alakulását 2011-2013 között tevékenységenként vizsgáljuk (amely adatok között már elkülöníti a statisztika a szakképzési feladatokat) egyértelműen látszik, hogy mindegyik középfokú képzés ráfordítása jelentősen csökkent. Legradikálisabban, több mint harmadára a szakiskolai oktatás (10. ábra).

A központosítással tehát radikális forráskivonás is együtt járt.

Az oktatási kiadások forrásmegoszlását vizsgálva egyértelmű, hogy a fenntartásban és finanszírozásban végrehajtott átalakítással igen robusztus forráskivonás is bekövetkezett. A közoktatási intézmények központi fenntartásba vonása és a normatív finanszírozás helyett az intézményfinanszírozásra (vagy más néven inputfinanszírozásra) való átállás a szakképző intézetekre is kiterjedt, így ezen a területen is radikálisan visszaszorult az önkormányzati finanszírozás, s helyét a központi finanszírozás vette át, s mint az előző ábrán láttuk, itt volt a legjelentősebb az ezzel együtt végrehajtott forráscsökkenés.

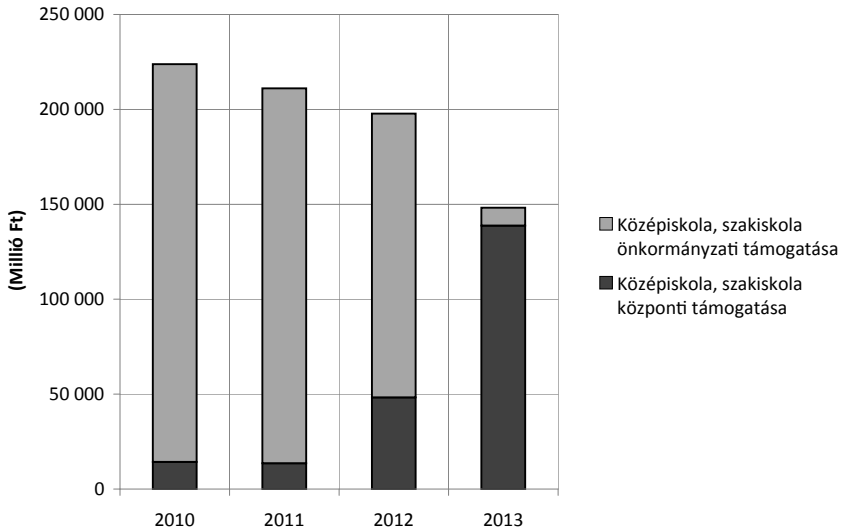
A kiadások forrástulajdonosonkénti elemzése alapján látható, hogy az új oktatáspolitikai kurzus nyomán létrejött központosítás és finanszírozás váltás a középfokú oktatás forrásait kétharmadára csökkentette. (11. ábra)

10. ábra: A költségvetés középfokú oktatási kiadásai tevékenységenként (millió Ft)



Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014, 2012/2013, 2011/2012, 2010/2011

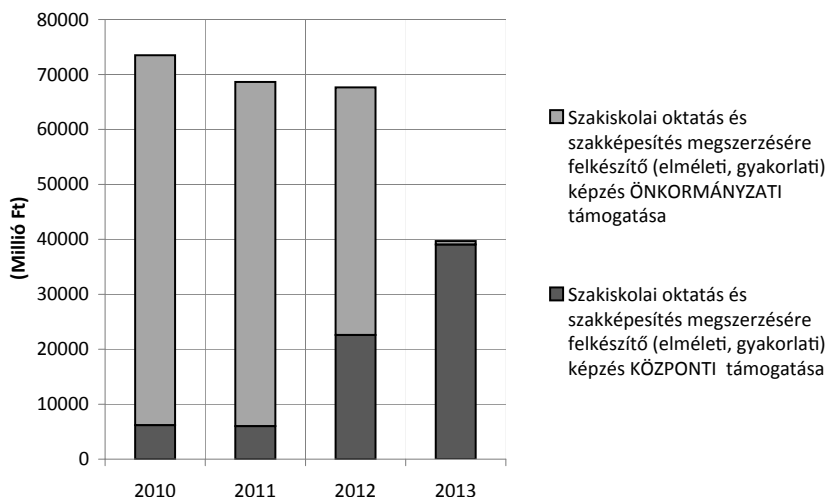
11. ábra: Az oktatási kiadások forrástulajdonosonként



Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014, 2012/2013, 2011/2012, 2010/2011

Hasonló a helyzet a szakiskolai képzésre és szakképesítés megszerzésére felkészítő képzések kiadásainak forrástulajdonosonkénti megoszlását illetően is, azzal a különbséggel, hogy itt az átcsoportosítás még radikálisabb (46%-os) forráscsökkenéssel járt (12. ábra).

**12. ábra:** A szakiskolai képzésre és szakképesítés megszerzésére felkészítő képzések kiadásainak forrástulajdonosonkénti megoszlása (2010 – 2013)



Forrás: Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014, 2012/2013, 2011/2012, 2010/2011

Érdemes egy pillantás erejéig a Munkaerőpiaci, illetve Foglalkoztatási Alap<sup>11</sup> szakképzéssel kapcsolatos bevételeinek és kiadásainak alakulását is megvizsgálni, mert a tendenciák jól érzékeltetik a prioritások változásait.

Mindenekelőtt említést érdemel, hogy a 2011. évi CLV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról (amelyek a Foglalkoztatási Alap témánk szempontjából alapvető részét képezik) a megalkotását követően, 2011 és 2015 között 14-szer (átlagosan évente 4,5-szer) módosították, ami az elképzelések, a stratégia igen gyors változásaira utal.

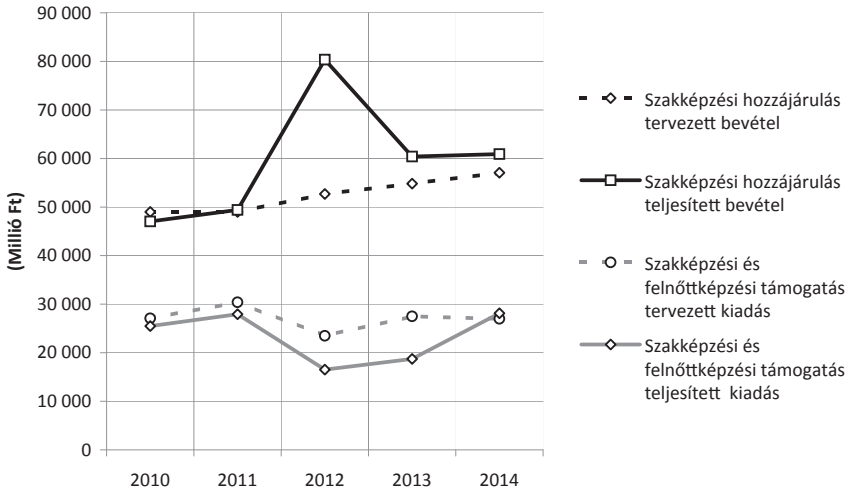
A Foglalkoztatási Alap szakképzéssel kapcsolatos bevétele a szakképzési hozzájárulás. Jól látható, hogy ennek bevételi terve (tehát a vállalatok ilyen című befizetései) évről évre növekedtek, ráadásul ezen befizetések 2011 óta mindig túlteljesültek. Ugyanakkor a szakképzési és felnőttképzési kiadások terve 2011 óta egy jelentősebb csökkenés után, némileg visszaemelkedett, de a 2011-es szint alatt stagnált. Viszont a kifizetések teljesítése 2014 kivételével minden évben elmaradt a tervezettől.

Itt is inkább a szakképzési és felnőttképzési támogatások csökkenő prioritása látszik, amin nincs mit csodálkozni, hiszen a foglalkoztatáspolitikai források felhasználásának irányát lényegében 2012 óta leginkább két tétel határozza meg: a passzív munkanélküli ellátások és a közfoglalkoztatás (Cseres-Gergely Zsombor és Varadovics Kitti 2015).

<sup>11</sup> Az alap elnevezése 2011-ig Munkaerőpiaci Alap, ezt követően Nemzeti Foglalkoztatási Alap



**13. ábra:** A Munkaerőpiaci, illetve Foglalkoztatási Alap szakképzéssel kapcsolatos bevételeinek és kiadásainak tervezett és tényleges alakulása 2010-2014



Forrás: adott évi zárszámadási törvények

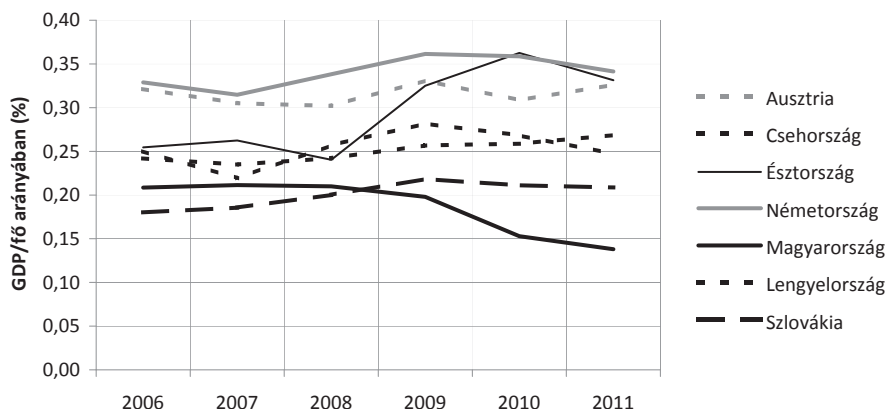
## Nemzetközi kitekintés

Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva is a hazai szakképzési ráfordítások feltűnő csökkenését állapíthatjuk meg.

A legfrissebb adatokat vizsgálva, a középfokú és a nem felsőfokú postsecondary szakképzés éves egy tanulóra eső teljes intézményi kiadásai tekintetében (összehasonlítható PPP\$-ban) az adatot közlő OECD országok között Törökország és Chile után a magyarországi ráfordítás volt a legalacsonyabb 2012-ben. Ha az egy tanulóra jutó szakképzési és előszakképzési kiadásoknak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított összegét vizsgáljuk<sup>12</sup> 2009 óta Magyarország folyamatos leszakadását látjuk. (13. ábra)

<sup>12</sup> Az egy tanulóra jutó szakképzési és előszakképzési kiadásoknak az egy főre jutó GDP-hez viszonyított összegét saját számítás alapján határoztuk meg az Education at a Glance adott évre közölt egy tanulóra jutó, szakképzési és előszakképzési kiadások PPP\$-ban megadott összegét osztva ugyanarra az évre PPP\$-ban megadott egy főre jutó GDP összegével.

**14. ábra:** A hazai és néhány OECD ország egy tanulóra jutó szakképzési és előszakképzési kiadása az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva 2006-2011



Forrás: Education at a Glance 2014, 2013, 2012, 2011, 2010, 2009 alapján saját számítás

Úgy tűnik, hogy a bemutatott országok zöme a gazdasági válságra a szakképzési kiadások növelésével reagált, hazánk viszont visszafogással.

## Befejezésként

A 2010-es kormányváltás nyomán, 2011-ben radikális oktatáspolitikai irány módosulás következett be hazánkban. Az iskolai szakképzés fenntartási, irányítási és finanszírozási rendszere – a közoktatás egészével – a 2011-es köznevelési törvény nyomán, a megelőző időszakhoz képest radikálisan átalakult.

A közoktatás, benne az iskolarendszerű szakképzés korábban önkormányzati felelősségi és fenntartási körbe tartozott, amely működéséhez az állam normatív módon, majd a 2000-es évek második felében képletszerinti finanszírozással járult hozzá.

A 2011-től érvényesülő új oktatáspolitikai irány módosulás nyomán a közoktatás és az iskolarendszerű szakképzés állami felelősségé vált, s az addigi önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba kerültek, ami a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, KLIK látott el, 2015 júliusáig, amikor a 2015. évi LXVI. törvény az állami szakképzési intézmények fenntartását a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszternek adta át.

A központi oktatásirányítással egyidejűleg a normatív, illetve képletszerinti finanszírozás helyére inputfinanszírozás lépett. Az oktatási kiadások forrásmegoszlását vizsgálva egyértelmű, hogy a fenntartásban és finanszírozásban végrehajtott átalakítással egyidőben igen robusztus forráskivonás is bekövetkezett. A közoktatási intézmények központi fenntartásba vonása és a normatív finanszírozás helyett az intézményfinanszírozásra (vagy más néven inputfinanszírozásra) való átállás a szakképző intézetekre is kiterjedt, így ezen a területen is radikálisan visszaszorult az önkormányzati finanszírozás, s helyét a központi finanszírozás vette át. Itt volt a legjelentősebb, 46%-os az ezzel együtt végrehajtott forráscsökkenés

Mindezen folyamatok eredményeként az oktatás kiadásai mind az államháztartási kiadások, mind a GDP arányában a rendszerváltás óta legalacsonyabb szintre süllyed-

tek 2012-re, illetve 2013-ra. Utoljára az elmélyülő gazdasági válságban lévő államszocializmus idején, a 80-as évek elején volt ilyen alacsony az oktatási ráfordítások aránya hazánkban.

A Foglalkoztatási Alap felhasználásában is magasabb prioritása van a közfoglalkoztatásnak, mint a szakképzési és felnőttképzési céloknak.

A nemzetközi kitekintés is azt mutatja, hogy 2009 óta Magyarország folyamatosan marad le a szakmai képzések ráfordításait illetően. Miközben a fejlett országok zöme a gazdasági válságra az oktatási kiadások növelésével reagált, hazánk visszafogással.

Mint Chikán Arttila mondta egy interjúban a hazai gazdaságpolitikáról: költségvetési hiány közben tartásának rendkívül fontos célja megvalósult, „nagy gond azonban, hogy a hiánycsökkentés valójában a már említett szektorok, a szociális szféra, az egészségügy, az oktatás kárára valósult meg. Vagyis elvontak pénzt minden olyan területtől, ami a hosszú távú fejlődés hordozója lenne, mindent alárendeltek a rövid távú hiánycsökkentési szempontnak.”<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> CSUHAI ILDIKÓ & HARGITAI MIKLÓS(2015) „Magyarországon folyamatos lecsúszás van.” *Népszabadság* 12. 05. <http://nol.hu/gazdasag/okok-es-rokonok-1578683>

## IRODALOM

A következő lépés Széll Kálmán Terv 2.0  
2012 április

<http://2010-2014.kormany.hu/download/3/e8/80000/1>

[A\\_k%C3%B6vetkezo%C5%91\\_l%C3%A9p%C3%A9s%20%28SzKT%20%29.pdf](#)

(Letöltés: 2015.12.)

CSERES-GERGELY ZS.&

VARADOVICS K. (2015) A munkapiaci szakpolitika eszközei In.: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.) (2015) Munkaerőpiaci Tükör 2014 MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. pp. 160-190.

Education at a Glance 2011, OECD Indicators OECD 2011

Education at a Glance 2012, OECD Indicators OECD 2012

Education at a Glance 2013, OECD Indicators OECD 2013

Education at a Glance 2009 OECD Indicators OECD 2009

Education at a Glance 2010, OECD Indicators OECD 2010

Education at a Glance 2014, OECD Indicators OECD 2014

Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására A Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságának Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya 2011

[https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakkepzesi\\_koncepcio.pdf](https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakkepzesi_koncepcio.pdf)

(letöltés 2015 december)

Köznevelési statisztikai gyorstájékoztató a 2015/2016. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adataiból Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelés-irányítási Főosztály Köznevelés-esélyegyenlőségi Osztály 2015. december 1.

[http://www.kormany.hu/download/0/de/80000/Koznev\\_stat\\_gyorstaj\\_2015\\_2016.pdf](http://www.kormany.hu/download/0/de/80000/Koznev_stat_gyorstaj_2015_2016.pdf) (Letöltés: 2015. 12.)

Oktatás, Művelődés 1950-1985 KSH 1986 Budapest

Oktatási adatok, 2014/2015 (előzetes adatok) KSH., Statisztikai Tükör 2014/141 2014. december 19. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1415.pdf> (Letöltés: 2015. 12.)

POLÓNYI ISTVÁN (2015) A felsőoktatás gazdasági értékei Előadás: A Filozófia és Történettudományok Osztályának „A tudás értéke és az érték tudás” című tudományos ülésén (2015. május 14.)

[https://www.academia.edu/19965083/A\\_fels%C5%91oktat%C3%A1s\\_gazdas%C3%A1gi\\_%C3%A9rt%C3%A9kei](https://www.academia.edu/19965083/A_fels%C5%91oktat%C3%A1s_gazdas%C3%A1gi_%C3%A9rt%C3%A9kei) (Letöltés: 2015.12.)

Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2001/2002

Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2010/2011

Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2011/2012

Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013

Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014

Szakképzés a gazdaság szolgálatában (kivonat) (2015) Nemzetgazdasági Minisztérium [http://ngmszakmairetekek.kormany.hu/download/5/8f/d0000/szakkepzesi\\_koncepcio\\_Summary\\_20150129.doc](http://ngmszakmairetekek.kormany.hu/download/5/8f/d0000/szakkepzesi_koncepcio_Summary_20150129.doc) (Letöltés: 2015. 12.)

Széll Kálmán terv (2010)

<http://2010-2014.kormany.hu/download/4/d1/20000/Sz%C3%A9ll%20K%C3%A1lm%C3%A1n%20Terv.pdf>

(Letöltés: 2015. 12.)

## Melléklet

1. táblázat: A középfokú oktatás tanulójának száma 2005/2006 – 2013/2014

Tanév	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium	Szakközépiskola
<b>Nappali és felnőttoktatásban, az összes munkarendben</b>				
2005/2006	48 750	3 370	141 140	142 779
2006/2007	47 990	3 755	143 372	143 115
2007/2008	49 389	3 788	141 578	139 546
2008/2009	48 950	3 861	141 495	134 260
2009/2010	51 314	4 045	138 207	135 385
2010/2011	52 405	3 928	137 706	136 269
2011/2012	54 590	3 936	134 187	132 691
2012/2013	53 448	3 684	128 505	130 280
2013/2014	47 988	3 372	123 187	120 227
<b>Nappali oktatásban, a nappali munkarendben</b>				
2005/2006	46 326	3 370	115 620	117 077
2006/2007	45 207	3 755	117 590	115 278
2007/2008	45 602	3 788	117 247	114 671
2008/2009	45 711	3 847	119 566	112 124
2009/2010	46 949	4 021	117 471	115 777
2010/2011	47 073	3 914	115 188	115 769
2011/2012	47 334	3 929	112 552	112 556
2012/2013	43 977	3 684	108 649	108 756
2013/2014	39 160	3 372	105 833	98 009

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2013/2014

2. táblázat: A költségvetés oktatási kiadásai (millió Ft folyó áron)

	Középfokú oktatás	Összes
2005	235 291	1 170 113
2006	250 898	1 216 135
2007	267 256	1 228 401
2008	275 717	1 275 107
2009	252 487	1 237 224
2010	254 311	1 262 749
2011	239 395	1 211 562
2012	224 632	1 153 755
2013	179 495	1 142 329

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2013/2014

**3. táblázat:** Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadás (nappalival egyenértékű számított létszám alapján)

	Az egy alapkú oktatásbeli tanulóra jutó költségvetési kiadás (nappalival egyenértékű számított létszám alapján) (Ft)	Az egy középfokú tanulóra jutó költségvetési kiadás (nappalival egyenértékű számított létszám alapján) (Ft)
2005	518 021	493 846
2006	553 760	517 423
2007	559 475	556 614
2008	581 906	582 928
2009	584 836	540 752
2010	609 775	549 194
2011	584 643	516 076
2012	583 826	514 249
2013	600 484	438 706

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2013/2014

**4. táblázat:** A költségvetés oktatási kiadásainak aránya a GDP %-ában

	Alapkú oktatás	Középfokú oktatás	Közoktatás	Összes oktatási kiadás
2005	2,0	1,1	3,9	5,3
2006	1,9	1,1	3,7	5,1
2007	1,7	1,1	3,5	4,9
2008	1,7	1,0	3,4	4,8
2009	1,7	1,0	3,4	4,8
2010	1,7	1,0	3,3	4,7
2011	1,5	0,9	3,0	4,3
2012	1,4	0,8	2,9	4,1
2013	1,4	0,6	2,7	3,9

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2013/2014

**5. táblázat:** A költségvetés oktatási kiadásai az államháztartás konszolidált kiadásainak, illetve a GDP arányában

	Az államháztartás kiadásainak %-ában	GDP %-ában
1980	5,7	3,4
1981	6,4	3,6
1982	6,4	3,6
1983	6,3	3,8
1984	6,6	3,9
1985	6,7	4,2
1986	6,3	4,2
1987	6,2	4,0
1988	6,6	4,3
1989	7,5	4,9
1990	9,6	5,7
1990	9,6	6,1
1992	9,6	6,6
1993	8,9	6,5
1994	8,4	6,4
1995	8,6	5,3
1996	8,7	4,8
1997	8,8	4,8
1998	9,8	4,7
1999	11,0	5,1
2000	11,1	5,0
2001	11,4	5,0
2002	11,0	5,4
2003	12,3	5,7
2004	10,7	5,2
2005	10,4	5,3
2006	9,6	5,1
2007	9,5	4,9
2008	9,5	4,8
2009	9,2	4,8
2010	9,3	4,7
2011	8,3	4,3
2012	8,2	4,1
2013	..	3,9

*Forrás: Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2013/2014., illetve 2001/2002., valamint az 1980-as és 1985-1989 közötti adat forrása a Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 1998. Az 1981-1984 közötti adatok saját becslés az Oktatás, Művelődés 1950-1985 KSH 1986 kiadván adott évekre vonatkozó állami költségvetési kiadási hányad és nemzeti jövedelem arányadatai alapján*

# A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai

## A középfokú intézményrendszer a rendszerváltás idején

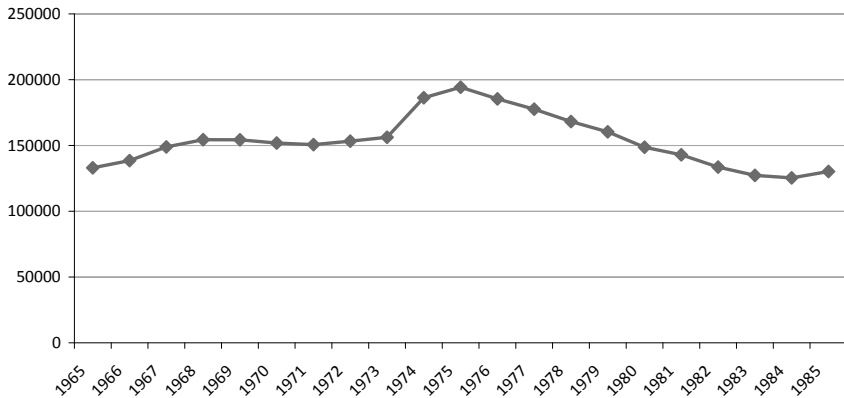
A középiskolai és a felsőoktatási expanzió a fejlett világban legalább egy-két évtizeddel korábban lezajlott, mint Magyarországon. A szocializmusban a „munkásállamnak” ideológiai okokból is szüksége volt a „bázisát adó”, bizonyos értelemben privilegizált helyzetű,<sup>1</sup> nagy létszámú szakmunkás rétegre, és az alacsonyabb képzettségűek tömege nem okozott komolyabb problémát a gazdaság számára sem (Surányi, 1987). A kapun belüli munkanélküliség és a technológiai fejlődésnek a tőkehiányra is visszavehető visszafogottsága miatt a gazdaság kevésbé igényelte a középiskolát végzetek és diplomások nagyobb tömegét, és a „közveszélyes munkakerülés” politikája idején a képzetleneket is kénytelen volt felszívni.

A középiskolai expanzió elindítására jó lehetőséget biztosított volna a rendszerváltást közvetlenül megelőzően a nagy létszámú korosztályok szakmunkásképző helyett a középiskola felé terelése az általános iskola befejezése után. Az ötvenes évek elejének abortusztilalma (Ratkó-korszak) idején tetőző születésszámot követően az akkor születettek gyerekei az 1973-as népesedési intézkedések rásegítő hatása miatt – a demográfusok utólagos helyzetértékelése alapján – előrehozták tervezett gyermekeik születését. 1974-ben a megelőző évhez képest 19%-kal (30 ezerrel!) több csecsemő jött világra, és a következő években is magas volt, bár 1976-tól évről-évre csökkent a születésszám (1. ábra). Az ekkor megszületett gyerekek 1988-tól kezdődően léptek be a középfokra, a legnagyobb létszámú korosztályok 1988 és 1992 között. Országszerte iskolák épültek a többlet befogadására, de koncepció – és talán politikai bátorság – híján a nagyobb diáksokaságot a korábbi arányoknak megfelelően gondolták átvezetni az iskolarendszeren (Balázs et al., 1992).

<sup>1</sup> A bérviszonyok jelentősen eltértek a mostanitól. A mérnökök életkeresete például csak 50 éves kor körül érte el a szakmunkásokét.



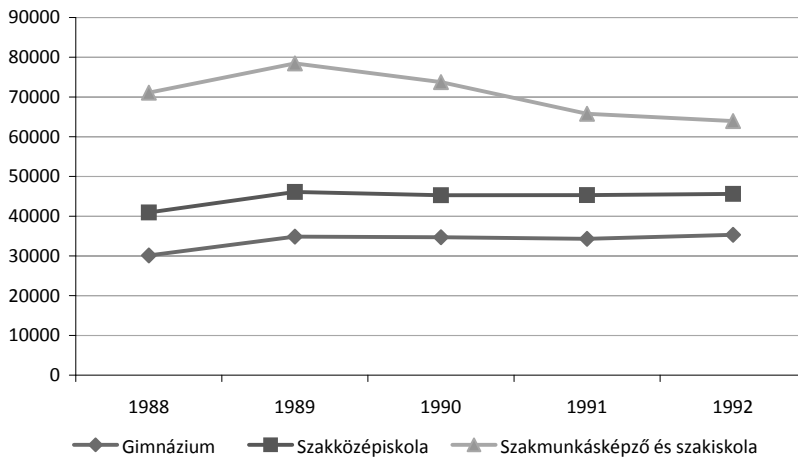
**1. ábra:** Élveszülések száma, 1965 – 1985



Forrás: Magyar statisztikai évkönyv 1994, KSH, 1995

A magas létszámú korosztályok első két évfárata végül a korábbi arányoknak megfelelően került be középfokra (2. ábra), de a rendszerváltás első éveit kísérő, a szakmunkástömegek százezreit érintő munkanélküliség miatt a lakosság érdeklődése pillanatok alatt a munkaerőpiacon jobban eladható középiskolai kínálat felé fordult. Ezt a lakossági igénymódosulást ekkor már a hivatalos oktatáspolitikai is támogatta. 1990-től a szakmunkásképzésbe beiratkozó tanulólétszám folyamatosan csökkent, és ez a trend még egy évtizedig eltartott.

**2. ábra:** Az általános iskola befejezését követően középfokon továbbtanulók megoszlása iskolatípus szerint, 1988–1992



Forrás: Statisztikai tájékoztató (1993), Középfokú oktatás 1992/93, Művelődési és Közoktatási Minisztérium

A diákokat az általános iskola után fogadó középfokú intézményrendszer negyedszázada tagoltabb volt, mint jelenleg (1. táblázat), bár az intézmények döntő többsége akkor is gimnázium, szakközépiskola és az egy ideje szakiskolává átkeresztelt szakmunkásképző volt. Sajnos a vegyes típusú iskolák közül a hivatalos statisztika csak az egy intézményben működtetett gimnáziumokat és szakközépiskolákat tartotta számon, a szakközépiskolákkal együtt működő szakmunkásképzőket vagy a gép- és gyorsíró szakiskolákat nem. Ezért az összes intézmény számát nem ismerjük.<sup>2</sup> A 4 éves középfokú iskolák mellett a szakmunkásképzők és az egészségügyi szakiskolák 3 éves, a gép- és gyorsíró iskolák 2 éves, a nem fogyatékosokat képező speciális szakiskolák – amelyek a rendszerváltás idején jöttek létre és néhány évig jelentős szerepet játszottak – egy-két éves képzést nyújtottak.

Sajátos, a megelőző rendszerre jellemző színfolt a táblázatban a bányaiipari aknász-képző technikum léte, amelynek külön oszlop is dukált az országos statisztikában. A technikumokat a hatvanas években szüntették meg, legtöbbjük szakközépiskolává, a legkiválóbbak (pl. a Bánki Donát, a Kandó Kálmán, az Ybl Miklós) főiskolává alakultak át a hetvenes évek elején. Egyetlen egy iskola került el a szakközépiskolává alakítást (és az ezzel járó presztízsvesztéséget), a tatabányai Péch Antal, hála a bányászati lobbijének a szocializmus időszakában. A bányászat drasztikus leépülése miatt 1995-től önkormányzati fenntartásba került és összevonást követően szakközépiskolává alakult.

### 1. táblázat: Középfokú intézmények száma, 1988/89 – 1997/98

	Gimnázium	Gimn. és szakközépiskola	Szakközépiskola	Bányaiipari aknász-képző technikum	Gép- és gyorsíró iskola	Szakmunkásképző	Egészségügyi szakiskola	Speciális szakiskola nem fogyatékosok részére
1988/89	195	86	363	1	58	294	24	0
1989/90	204	89	381	1	63	299	29	0
1990/91	214	104	405	1	63	308	30	16
1991/92	233	125	421	1	61	317	31	125
1992/93	251	145	427	1	56	329	30	229
1993/94	270	150	445	1	49	332	23	257
1994/95	279	166	441	1	45	335	20	252
1995/96	293	181	462	0	40	349	14	239
1996/97	293	204	483	0	31	363	10	201
1997/98	293	218	478	0	22	359	7	160

Forrás: Statisztikai tájékoztató (1993), Középfokú oktatás 1992/93, Művelődési és Közoktatási Minisztérium és Statisztikai tájékoztató (1998), Középfokú oktatás 1997/98, Művelődési és Közoktatási Minisztérium

<sup>2</sup> A statisztikai kiadványok ugyan tartalmaznak egy „együtt” oszlopot, de ezek a vegyes iskolákat halmozva tartalmazzák, tehát egy szakközépiskola és szakmunkásképző két iskolaként szerepel az együtt oszlopban.

Bár a rendszerváltáskor több mint kétszer annyi középiskola volt, mint szakmunkásképző, az 1989/90-es tanévben 674, szemben a 299-cel, de utóbbiak átlagosan jóval nagyobbak voltak. A két adat szorzata együttesen adja ki, hogy a középiskola és a szakmunkásképzés tanulólétszáma nagyjából azonos volt középfokon a nyolcvanas években. A középiskolákba ebben az évben átlagosan 406, évfolyamonként 101 fő járt, a szakmunkásképzőkhöz 675 fő, évfolyamonként átlagosan 225 fő. Bár az adatközlés módja miatt csak becsülni tudunk, a gimnáziumok átlagos mérete nagyjából 100 fővel nagyobb volt,<sup>3</sup> mint a szakközépiskoláké, amelyek közül sok – de sajnos nem tudjuk, hogy pontosan mennyi – már ekkor is szakmunkásképzővel közös irányításban működött. A szakközépiskolákat a statisztika három csoportba sorolta: műszaki, szakmunkásképzést folytató és középfokú szakmai képzést folytató iskolákra. Ezekben a tanulók aránya az összes szakközépiskolához viszonyítva nagyjából 25%, 25% és 50%-a volt. A szakképzési szerkezet 1998-as reformját követően ez a hármastagoltság megszűnt.

A rendszerváltásig döntően az állam tartotta fenn az intézményeket, beleértve a közvetlen minisztériumi vagy egyetemi fenntartást, utóbbi a gyakorló iskolákra volt jellemző. Egyházi iskolák a szocializmus időszakában is voltak, de a felekezeti gimnáziumok száma mindössze 10 körül (5%) volt, a szakképzés fenntartásában pedig az egyházak nem vettek – alighanem nem is vehettek volna – részt.

## A rendszerváltást követő évtized átrendeződései

A rendszerváltás idején és az azt követő években sok fontos, máig ható változás indult el. Az egyik legfontosabb fejlemény, hogy 1990-től, az önkormányzati törvény<sup>4</sup> elfogadása után az iskolák döntő hányada települési, illetve megyei önkormányzati fenntartásba került. Ugyanakkor a jogszabályok széles körben tették lehetővé iskolák alapítását és fenntartását önkormányzati és nem önkormányzati körben egyaránt. Ez egyrészt az intézmények számának jelentős növekedéséhez vezetett, másrészt az állami-önkormányzati fenntartói dominancia csökkenéséhez, egyebek mellett a szakképzésben is. Az alapítvány, egyesület, gazdasági szervezet, közhasznú társaság vagy magánszemély fenntartásában a rendszerváltás idején egészen kevés iskola működött. 2015-ben számuk – óvodától főiskoláig, együttesen – már mintegy 1200.<sup>5</sup> A szakképzésben a rendszerváltáskor alig volt nem állammal által fenntartott intézmény, az ezredfordulón már minden ötödik nem állami fenntartóhoz tartozott, de mivel ezek kisebbek, a tanulóknak csak 12-13%-a járt ezekbe az intézményekbe.<sup>6</sup>

A ma is domináló három fő intézménytípusban az intézmények száma gyakorlatilag töretlenül nőtt ebben az időszakban (1. táblázat). A középiskoláké mintegy másfélszeresére (644-ről 989-re), ezen belül a vegyes iskolaként működtetett gimnázium és szakközépiskoláké két és félszeresére, és a szakmunkásképzőké is mintegy 20%-kal. Ez utóbbi annak fényében lehet meglepő, hogy a szakmunkásképzőbe jelentkezők és az oda felvettétek száma ebben az időben folyamatosan, gyors ütemben csökkent. Szakmunkásképzőben első évfolyamon 1989/90-ben kezdett tanulni a legtöbb tanuló, 84 548 fő, egy

<sup>3</sup> Kb. 470 fő a 370 fővel szemben a becslés szerint

<sup>4</sup> 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról

<sup>5</sup> <http://ame.hu/bemutatkozás/>

<sup>6</sup> Az adat forrása a KIR statisztikai adatbázis.

évtizeddel később, 1999/2000-ben már csak kétötöd annyian, 34 358 fő. A szakmunkásképzők száma, amiket az ezredfordulón már szakiskolának hívtak ugyanezen periódusban 299-ről 356-ra nőtt.<sup>7</sup> A szakközépiskolák kezdő évfolyamán 1989/90-ben (beleértve a vegyes iskolákat is) 470 iskolában 47 702 diák, 1999/2000-ben 762 iskolában 49 647 diák kezdte meg tanulmányait. Mindkét adatsor azt jelzi, hogy az egy iskolába járó diákok száma meredeken visszaesett. Máshogy fogalmazva: a szakképzés szétszabdalttá, intézményrendszere elaprózódottá vált. A 2000-es évek rendszer szintű átalakítási kezdeményezéseit nem kis mértékben ez magyarázza, hiszen egy elaprózódott rendszerben sem a minőségi, sem a hatékony szakképzés nem valósítható meg.

Az iskolák számának növekedését az új iskolák alapítása mellett a vegyes iskolák számának emelkedése okozta. A szakiskolák számának növekedéséhez több dolog járult hozzá. Az alapítási és fenntartási szabadság miatt sok kistelepülésen, még községekben és kis városkákban is, ahol korábban nem volt szakképzés, gyakran az általános iskolához kapcsolódva hoztak létre szakiskolákat. Részben azért, hogy a diákoknak ne kelljen ingáznuk, részben az iskolának juttatható szakképzési hozzájárulás miatt, ami néhol anyagilag is rentábilissá tette az iskola alapítását, amelyből a helyi politika is profitált. Erre az időszakra tehető sok nem állami fenntartású szakiskola alapítása is, számuk 2001-ben már 70 volt. 1998-tól, amikor a korábbi 3 éves egységes szakmunkásképzést felváltotta a 2+2 éves szakiskola, egyre gyakoribb volt az az eset, amikor csak szakképző évfolyamokat működtető magániskolákat alapítottak, sokszor vállalkozási jelleggel. A minisztérium 2001-es adatbázisában minden hatodik szakiskola volt már olyan, amely a 9-10. évfolyamon nem, csak szakképző évfolyamokon indított képzést. Végül a szakiskolák számát az is növelte, hogy néhány középiskolában, ahol addig nem volt szakmunkásképzés, a helyi kínálat bővítése érdekében egy-egy osztályt ebben a programban is indítottak. Nem szabad elfelejteni, hogy a kilencvenes évek eleje óta a középfokra beiratkozó összes diák száma folyamatosan csökkent, hol gyorsabb, hol mérsékelt ütemben, a diákokért folyó versenyre készítve az iskolákat, ami folyamatos kínálatbővítést indukált.

Hasonló folyamatok zajlottak le a szakközépiskolák világában is, ahol jóval nagyobb ütemű volt a növekedés az iskolák számában, egy évtized alatt 60%-ot meghaladó. Itt is elszaporodtak a csak érettségi utáni képzést folytató iskolák, a nem állami-önkormányzati fenntartásúak, és sok, korábban tiszta profilú gimnázium is indított szakközépiskolai osztályokat. Egyrészt a helyi kínálat bővítése miatt, másrészt a szakképzési hozzájárulásra ácsingózva.

A kilencvenes évek elején még viszonylag sok tiszta profilú szakmunkásképző iskola volt, de a lakossági kereslet visszaesése miatt, a középiskolai expanziót pártoló szakpolitikai törekvésekkel összhangban sok helyen szakközépiskolai osztályokat indítottak, néhol újabb és újabb profilokban. Vannak olyan egykori tiszta profilú szakiskolák, amelyek így egy évtized alatt kiegyensúlyozott arányú szakközépiskola és szakiskolává váltak. 1993/94-ben a 332 szakiskolából 235 olyan volt, ahol más programot – az esetek nagy többségében szakközépiskolai – is kínáltak a fiataloknak.<sup>8</sup> 1997/98-ban a 359 szakmunkásképzőből 277-ben volt szakközépiskolai oktatás, és 35-ben valamilyen más (általános iskolai, speciális szakiskolai vagy gimnáziumi) oktatás. 1999/2000-ben a 356 szakiskola

<sup>7</sup> Az adatok forrása az oktatásért felelős tárca éves statisztikai tájékoztatói.

<sup>8</sup> Sajnos a minisztériumi statisztikák ekkor még nem közlik, hogy a vegyes szakmunkásképzők közül mennyiben van szakközépiskola.

közül 279 szakközépiskolát, 29 egyéb programot is működtetett. A tiszta profilú szakiskolák száma 6 év alatt 70-ről 48-ra csökkent, miközben az iskolák száma még nőtt is. 2001-ben a szakiskolák 11,5%-a volt már csak tiszta profilú.

Az 1. táblázat adatai mutatják, hogy a rendszerváltás utáni munkaerőpiacon már értéktelennek tekinthető kétéves gép- és gyorsíró iskolák száma – amelyek egyébként sokszor közgazdasági szakközépiskolákkal együtt működtek, nem külön iskolaként – folyamatosan csökkent, a 2000-es évek elejére ezek eltűntek a rendszerből. Formálisan hasonló sors várt a hároméves egészségügyi szakiskolákra is, de ezeknél nem a megszűnés, hanem az átalakulás, a szakiskolai és szakközépiskolai betagozódás a jellemző. Összhangban az egészségügyi szakképzés szintjének feljebb tolódásával, amelyet az egységesedő európai szabályozás is előmozdított.

További fontos fejlemény középfokon, hogy a kilencvenes évek elején, a nagyüzemek – és ennek következtében az itt folyó szakmunkásképzés – egy részének az összeomlásakor a középfokú iskolákba fel nem vett, gyengén teljesítő fiatalok számára kellett új kínálatot biztosítani. Ezek egy- vagy – jellemzően – kétéves szakiskolai képzések voltak, amelyek egyszerűbb szakmára készítettek fel, vagy az „életkezdesre”. A 'gazda' vagy a 'házaszszonnyképző' voltak ennek tipikus irányai. A fogyatékosok számára fenntartott, ebben az időben 50-60 speciális szakiskola mellett az egészséges fiatalok számára a kilencvenes évek közepére több mint 200 speciális szakiskola jött létre. Többségük az általános iskola, ritkábban a szakmunkásképző mellett működő, kis létszámú intézmények voltak, és amilyen gyorsan elszaporodtak, a 2000-es években el is tűntek a rendszerből.

Az iskolák fenntartó szerinti megoszlásában is kezdődött egy elmozdulás rögtön a kilencvenes évek elején, amely a következő két évtizedben is folytatódott. 1991 és 1994 között a szakképzésben az akkor még szerény mértékű nem állami fenntartás aránya kétháromszorosára nőtt (2. táblázat). Az alternatív fenntartók előretörése az évtized második felére jellemző. Eleinte az egyházak még alig vállaltak szerepet a szakképzésben, de 1999/2000-ben már 8 egyházi szakiskolát és 18 egyházi fenntartású szakközépiskolát tart számon a statisztika, amelyek közül 8 tiszta profilú, tehát nem gimnáziummal közösen működtetett. Pár évvel korábban ilyen még egy sem volt.

A szakmunkásképzés intézményrendszerének része a gyakorlati képzést biztosító tanműhelyi állomány. Ezek egy része mindig is az iskoláknál, más része pedig a gazdaság szereplőinél volt, de az arányok pár év alatt drasztikusan megváltoztak, megfordultak (3. táblázat). 1990-től kezdve a nagyvállalatok tömeges összeomlása, de akár csak a karcsúsítása, a piaci viszonyokhoz igazítása a tanműhelyeket is érintette. Ez volt az üdülők és szociális létesítmények (pl. vállalati bölcsődék és óvodák) mellett az első olyan költség-tényező, amelyet könnyen meg lehetett spórolni, annál is inkább, mert ezek a vállalatok szakmunkás munkaerő-utánpótlásra belátható időn belül nem tartottak igényt. Egyes iskolák egyes szakmaiban a képzés ellehetetlenült, veszélybe került.

**2. táblázat: Középfokú intézmények fenntartása, 1991/92 – 1999/2000**

	Település	Megye	Központi költségvetési szerv	Egyház	Alapítvány, egyesület és egyéb	Összesen
<b>Gimnázium</b>						
1991/92	188	9	7	21	8	233
1994/95	188	23	10	44	13	278
1999/2000	166	19	13	69	25	292
<b>Gimnázium és szakközépiskola</b>						
1991/92	98	25	2	0	0	125
1994/95	118	39	4	4	5	169
1999/2000	144	71	4	10	12	241
<b>Szakközépiskola</b>						
1991/92	310	99	9	0	4	422
1994/95	301	113	14	0	12	440
1999/2000	265	143	20	8	85	521
<b>Szaktanárképző</b>						
1991/92	229	72	8	1	7	317
1994/95	225	86	9	1	14	335
1999/2000	197	117	8	8	26	356

Forrás: HALÁSZ–LANNERT (1996) p. 56.

A tanműhelyek egy része megszűnt, de sokat privatizáltak, elsősorban az ott dolgozó szakoktatók, hogy saját munkahelyüket átmentsék, vagy a vállalkozói körbe kerüljenek át. De nagyon sok tanműhelyt – olykor jelképes, máskor piaci áron – a fenntartó önkormányzatok vásároltak meg és újítottak fel, a felújításhoz, felszereléshez felhasználva a Szakképzési Alap forrásait is. A táblázat adatai szerint a rendszerváltást követő első 4 évben a tanműhelytermek száma összességében alig 15%-kal csökkent, de amíg az időszak elején csak a tanműhelyek egynegyede, addig a végén már több mint fele volt iskolában.

**3. táblázat: Iskolai és üzemi tanműhelytermek száma, 1990/91 – 1994/95**

	Iskolai tanműhelytermek	Üzemi tanműhelytermek
1990/91	941	3039
1991/92	1142	2718
1992/93	1453	2304
1993/94	1635	1829
1994/95	1807	1617

Forrás: BENEDEK (1995) p. 37.

## Egy átmeneti megoldás a szétszabdaltság csökkentésére: a TISZK<sup>9</sup>-rendszer<sup>10</sup>

Az intézményrendszer változását az iskolaalapítás és -fenntartás liberális szabályozása mellett az egyes szereplők szándéka alakította másfél évtizeden keresztül. A 2000-es évek elejére a fenti folyamatok következtében az intézményrendszer túlságosan is tagolt és szétaprózódott lett. Több száz fenntartó ezer körüli szakképző intézményt működtetett, beleszámolva a tagiskolákat is. Az átlagos intézményméret a hatékony és minőségi képzéshez túlságosan kicsi volt, ráadásul a helyi politikai, a túlélési vagy profitérdekek miatt a munkaerőpiacnak való megfelelésre törekvés is korlátozottan volt jelen a rendszerben. Ugyanakkor ebben az időszakban a nagypolitikai együttműködés hiánya miatt kétharmados törvények módosítására – amilyen a fenntartásról is rendelkező önkormányzati törvény is – már gondolni sem lehetett.

A térségi integrált szakképző központok létrehozására részletes koncepció soha nem készült, az elképzelés az idők során és az első tapasztalatok hatására folyamatosan alakult. A kreatívnak minősíthető alapgondolat az volt, hogy ha a fenntartásra vonatkozó jogszabályok módosítására nincs lehetőség, akkor a források hozzáféréseinek szabályozásával, illetve jelentős többletforrások ígéretével kell ösztönözni az „önkéntes” integrálódási folyamatot. A jelentős többletforrásokat az uniós társfinanszírozás és részben a Munkaerőpiaci Alap Képzési Alaprésze (MPA KA) biztosította.

2003-ban a Humán Erőforrás Operatív Programba (HEFOP) betervezték az ekkor már térségi integráltnak nevezett szakképző központok létrehozását a 3.2.2-es és 4.1.1-es intézkedésekbe. 16 TISZK létrehozását támogatták összesen 17,3 Mrd forinttal. Ezek minden TISZK-nél 6-8 intézmény társulását eredményezték 2005-től.

Az első tapasztalatok annyiban negatívak voltak, hogy jelentős forrás biztosítása mellett is csak laza integrációt eredményeztek. Az intézmények – és fenntartóik – döntési autonómiája úgyszólván nem csorbult. Az együttműködés kényszere – főleg az uniós többletfinanszírozás megszűnése után – nem érvényesült, így, például a profilok összehangolása sem valósult meg a TISZK-en belül.

A 2006-os választás után a szakképzés a munkaügyi tárcához került, és az új ágazati vezetés új, immár határozottabb elképzelést alakított ki. Ezt, minthogy sok fenntartói, helyi politikai és intézményi érdeket sértett, nem bocsátották vitára, hanem a közoktatási törvény 2007. június 25-i módosításával hozták csak nyilvánosságra. Ez az intézményi integráció kikényszerítése a korábbiaknál jóval keményebb feltételeket tartalmazott. Az újonnan alakuló TISZK-ekben legalább 1500 fős tanulólétszámot kellett oktatni, és az intézmények a képzési profiljaikat csak az RFKB<sup>11</sup>-k ún. „irány-arány” döntéseivel összehangban alakíthatták, amelyek sok szakmában korlátozták a felvehető gyerekek számát. Ha nem így tettek, akkor nem részesülhettek a szakképzési hozzájárulás országosan évi több tízmilliárd forintos fejlesztési forrásaiból. Azt mindenhol belátták, hogy e források

<sup>9</sup> TISZK = Térségi Integrált Szakképző Központ

<sup>10</sup> A TISZK-rendszer létrejött az intézményrendszer korábbi alakulásával szemben egy alaposan megkutatott, részletesen bemutatott folyamat. Az Educatio 2010/4-es számában olvasható tanulmány mellett az érdeklődőknek javasoljuk a MÁRTONFI GY. (2011) Térségi Integrált Szakképző Központok. Adalékok az iskolarendszerű szakképzés intézményrendszerének átalakulásáról című kiadvány ([http://dokumentumtar.ofi.hu/index\\_adalekok\\_TISZK.html](http://dokumentumtar.ofi.hu/index_adalekok_TISZK.html)) 30. oldalán található bibliográfiát.

<sup>11</sup> Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság



nélkül a szakképzés működtetése hosszabb távon nem lehetséges, így e szabályozás kényszerítő ereje nagy volt.

A kényszerítő erő, valamint a beigért több tízmilliárdos többletforrás hatását a 2007-2008-as történések jól mutatták. Az integrációs folyamatot – amelyet egy igazgató a szakképzők téveszesítéséként jellemezett – felgyorsította, hogy már 2007 decemberében kiírták az újonnan megalakuló TISZK-ek számára az első TÁMOP-os pályázatot. 2008 végére 68 TISZK-et regisztráltak, 2009 közepén számuk már 77 volt, 2010-re pedig 84 TISZK létevel teljesen kiépült a szakképzés döntő hányadára kiterjedő rendszer. Az uniós társfinanszírozással megvalósuló TÁMOP és TIOP pályázatokat sorban írták ki, összesen mintegy 50 Mrd forint forrással.

A 2000-es évek második fele egy párhuzamos, de csak látszólag koncentrációs folyamatot is produkált. Elsősorban finanszírozási okokból<sup>12</sup> sok fenntartó formálisan egy, vagy a korábbinál kevesebb intézménybe vonta össze iskoláit. Szolnok városa például 9 szakképző iskoláját két „szakközépiskolába” integrálta, egyenként több mint 2000 tanulóval. 2009-re 37 iskolának lett már 1500 főnél több tanulója, miközben a megalakult TISZK-ek közül mindössze 7 volt egy intézménybe integrált TISZK,<sup>13</sup> a többi a fenntartói összevonások eredménye. Ugyanakkor a 769-ből 178 szakképző iskolának volt 100-nál kevesebb tanulója, szakközépiszkolát és szakiskolát, előkészítő és szakképző évfolyamokat beleértve. Egyre áttekinthetlenebbé vált a helyzet, nem volt világos, hogy mire gondoljunk, amikor szakképző iskoláról beszélünk.

A TISZK-rendszer tehát akkorra épült ki, amikor a politikai viszonyok úgy alakultak, hogy a kétharmados többség realitássá vált a 2010-es választásokon, azaz a TISZK-eknél hatékonyabb koncentráció politikai feltételei is kialakultak. A térségi integrált szakképző központok rendszerének anomáliáit jól jellemzi az, hogy ezek nem kis hányada – nagyjából a negyede, de kevésbé szigorú kritériumok szerint közel a fele – nem volt térségi jellegű. Az integráltságnak különböző fokát hozták létre, de alig 10%-ukra mondhatjuk, hogy magas szinten integrált-centralizált szervezetek jöttek létre, a többieknél az együttműködés szintje eltérő volt. Képző központ a többségükben nem volt, ezt a 2007-es törvény az első 16 formációval szemben már meg sem követelte. Volt TISZK, amelybe csak 2, egymástól távoli város egy-egy szakképző intézménye tartozott, de volt, amelybe egy megye 29 intézménye. A szervezetek hétféle modell szerint alakulhattak meg, ténylegesen hatféle modell szerint jöttek létre, és döntő többségük négyféle, egymástól gyökeresen különböző társulási vagy társasági modell szerint működött. A rendszer tehát inkoherens volt, nem a kitűzött célok mentén jött létre, nehéz lett volna a későbbiekben irányítani továbbfejlődését, ha a rendszer változatlan szervezeti keretek között fennmarad.

A TISZK-ek ténylegesen csak rövid ideig működtek, és különösen rövid ideig a TÁMOP-os támogatást követően, saját erőforrásokra szorítkozva. Tehát nem tudhatjuk, hogy hogyan működött volna a nem egészen így megálmodott TISZK-rendszer a sok „mű-TISZK”-kel, amelyek tényleges célja a formális kritériumoknak való megfelelés melletti maximális intézményi és fenntartói autonómia megőrzése volt. De a rendszer legitimitása is erősen korlátozott volt, hiszen az iskolaigazgatóknak kereken a fele támogatta csak, másik fele a szakképzési rendszer egésze számára is előnytelennek ítélte. 2009-ben

<sup>12</sup> A csoportfinanszírozásra áttérés után előnyösebb volt a nagy intézmények helyzete.

<sup>13</sup> A hét lehetséges TISZK szervezeti modell közül csak egyben vonták össze a résztvevő intézményeket.



a vezetők többsége a TISZK-kel szemben egy területi, megyei szakképzés-irányítást támogatott volna. (Mártonfi, 2011) Mindezek mellett az RFKB-k profilkorlátozási szerepét – amely a TISZK-ek működését is alapvetően szabályozta – is negatívan ítélte meg a vezetők többsége. Azoknak is mintegy 60%-a, akiknek konkrét iskolája számára a döntések közömbösebbek voltak.<sup>14</sup> Márpedig kevésbé legitím rendszer hatékonyan nem működhet.

## Az intézményrendszer átalakítása, a szakképzési centrumok létrehozása 2010 után

A 2010-ben hatalomra került új kormány jelezte, hogy a TISZK-rendszerhez is hozzá kíván nyúlni. Ebben a kétharmados többség birtokában elvileg korlátlan lehetőségei voltak. Egyetlen korlátozó – de legalábbis halasztó hatályú – tényező merült fel, az ötéves fenntartási kötelezettség, egyes TISZK-eknél egészen 2017-ig, amely a több tízmilliárdos uniós társfinanszírozású fejlesztés Unió által előírt kötelezettsége. A jogászok azonban elég kreatívak szoktak lenni abban, hogy a visszafizetés kockázata nélkül, azaz a formális fenntartás megőrzése mellett a változtatás szabadságfoka is nagy legyen, azaz a kecske is jóllakjon és a káposzta is megmaradjon.

Az új szakképzés-irányítás a 2011. májusi koncepciójában ismertette a TISZK-rendszerrel kapcsolatos elképzeléseit, amelyek fő irányai mindmáig érvényesek maradtak. Rögtön *A térségi integrált szakképző központok (TISZK)* című fejezet elején leszögezi, hogy „A TISZK-ek rendszere alapvető átalakításon megy át a következő években.”

A koncepció két TISZK-modellt vázol fel, amelyek között elsősorban az a különbség, hogy az „A modell” önkormányzati, a „B modell” már állami fenntartással számol, de mindkét esetben az egyintézményes, ún. „holland”<sup>15</sup> modellt tennék a kizárólagos szervezeti formává. A 2011-es tervek szerint a „szakképző intézmények az ún. holland modell szerint összevonásra kerülnek és megyénként előreláthatóan 2-3 ilyen formában működő TISZK jön létre, amelyek teljes egészében lefedik a megyei szakképzési feladatellátást.” 2011-ben tehát még TISZK-eknek nevezték azokat a formációkat, amelyekhez hasonlóak megvalósultak 2015-ben, és amelyeket most már szakképzési centrumoknak neveznek. Már a 2011-es koncepció leszögezi, hogy „a vegyes típusú intézményeket és a többcélú intézményeket tisztán szakképzési célúvá kell átalakítani, hogy létre lehessen hozni az új TISZK-eket.”

2011 után az intézmények több fenntartóváltáson is keresztülmentek. Először 2012-ben a megyei önkormányzat intézményei átkerültek a megyei intézményfenntartó központokhoz (MIK), majd 2013 januárjától ezek és a települési fenntartású szakképzők is – a szakképző iskolák döntő többsége – az akkor megalakult Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) kerültek. A KLIK szakképzés-fenntartása teljes csődöt mondott,<sup>16</sup> így az intézmények is teljes mellszélességgel kiálltak az újabb fenntartóváltás, az NGM-hez kerülés mellett, amelyre végül 2015 július 1-jén került sor.

<sup>14</sup> Ugyanott p. 19.

<sup>15</sup> Az idézőjel annak szól, hogy nem a tényleges holland modell másolásáról van szó – a holland ROC-ok amúgy is két modell szerint működhetnek –, ez csupán utalás az egyintézményes, centralizált szervezeti formára, amelyre nálunk „holland modellként” utalnak.

<sup>16</sup> A szakképzés folyamatos anyag- és beszerzési szükségletét a bürokratikus, nagy aláírási idő átfutással dolgozó KLIK nem tudta biztosítani. Olyan abszurd történetek váltak mindennappossá, hogy „anyag híján a szakácsaink 8 hete nem főznek.”

A 2015 januári NGM koncepció<sup>17</sup> már tényként említi a szakképző intézmények átvételét, amelynek fenntartói központját a háttérintézményben (NSZFH) kívánja kiépíteni. Mivel a koncepció 238 vegyes – általában gimnáziummal működtetett – intézményről tudott, ezért az átadást megelőzően az EMMI és az NGM között hosszú, az egyes iskolák fenntartásáról konkrét döntést hozó tárgyalásokat folytattak, amelynek eredményeiről a városok és az iskolák vezetői is utólag értesültek. A döntések számos településen vezettek konfliktushoz, hiszen a gimnáziumi képzés megszűnésével fenyegettek sok kisvárosban és nagyobbakban is, és várhatóan néhány helyen kifutó jelleggel meg is szűnik a gimnáziumi képzés. Jellemző a döntések körülményeire és fogadtatására, hogy a rendeletben nyilvánosságra hozott döntésekről több városban már egy héttel később mondták, hogy már nem érvényes, mert sikerült közben a helyi érdekeket érvényesíteni kerülő úton.

A 2015 januári koncepció 30-50 szakképzési centrumot említ, és ezeket – a 2011-es dokumentummal ellentétben – már nem nevezi TISZK-nek, pedig ezek sokkal inkább térségi és integráltak, mint elődeik, viszont továbbra is centrumoknak (magyarul központoknak) hívják, bár annak nem tekinthetők. A koncepció azt is leszögezi, hogy a „szakképzési centrum tagintézményei szakmailag önállóak,” és az igazgató a dologi költségként a tagintézmény számára elkülönített összegből bizonyos értékhatárig kötelezettséget vállalhat. A szakképzési centrum és a tagintézmény szintjén is megnövekedő szakmai és gazdasági autonómiát az utóbbi hónapok nyilatkozatai is hangsúlyozzák, ami jelentős előrelépést hozhat a szakképzés működésének gördülékenységében és később minőségében is.

2015. július 1-jén végül 44 szakképzési centrum jött létre. 5 fővárosi és 39 vidéki, megyénként 1, 2 vagy 3. Baranya, Heves, Komárom-Esztergom, Nógrád és Tolna megyében 1-1, Bács-Kiskun, Borsod-Abaúj-Zemplén, Győr-Moson-Sopron, Jász-Nagykun-Szolnok, Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 3-3, a többiben 2-2 szakképzési centrum van. A megalakulás körülményeiről nyilvános információ nincs, de a lista alapján világos, hogy a helyi szereplőknek a meghirdetett keretek mellett nem kevés szabadságfoka. Egyes megyeszékhelyek, így Debrecen, Miskolc, Nagykanizsa és Szeged szakképzési centrumai kizárólag a nagyváros iskoláit tartalmazzák, míg ahol csak 1 centrum alakult, ott a megye összes NGM-hez került intézményét. Van három olyan megyeszékhely is (Győr, Szolnok, Szombathely), ahol 2-2 szakképzési centrumot hoztak létre egyes vidéki iskolák bevonásával, itt a profilok szerint is tagolódnak az új szervezetek, a műszaki és szolgáltatási ágazatok külön centrumokba szerveződtek.

A 44 szakképzési centrumhoz átlagosan 8,4 intézmény tartozik, összesen 370 iskola került az NGM-hez. A nagykanizsai centrum mindössze három iskolából áll, a legnagyobb intézményszámot a Budapesti Gazdasági Szakképzési Centrumnál találjuk, itt 18 iskola van. Egy-egy centrum iskolái átlagosan 3,3 településen találhatók. Az 5 fővárosi centrumot is beleszámítva 9 olyan van, amelynek minden iskolája egyetlen településen van, 17-nek 2-3 településen, 11-nek 4-5 településen van iskolája, és van 5 olyan, amelyhez 6-10 településen működő iskola tartozik. A csúcstól a 10 településen 12 iskolával rendelkező berettyóújfalui szervezet tartja. A térségi jelleg valamennyi centrumnál érvényesül.

<sup>17</sup> Szakképzés a gazdaság szolgálatában. A kormány által elfogadva 2015. febr. 10-én, alapja a 2015 májusi törvénymódosításoknak (2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról és 2015. évi LXVI. törvény a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról). A koncepció nem került nyilvánosságra.

Szakképzés az NGM által fenntartott centrumokon kívül is van jelentős volumenben. Mintegy 50 intézmény a mezőgazdasági tárca, 116 egyházi és 219 egyéb nem állami fenntartásban működik. Ezek sorsa és szerepe egyelőre bizonytalan. Különösen a nem állami fenntartású iskolák visszاسzorításának érzékelhető szándéka okozhat sok kárt, hiszen mind a társadalmi integráció, mind a minőségi szakképzés terén olyan szerepet töltenek be, amelyet az állami fenntartású intézményrendszer egyelőre nem képes.

## Kitekintés

Tanulmányunkban megpróbáltuk áttekinteni az iskolarendszerű szakképzés intézményrendszerének negyedszázados alakulását. Ezt alapvetően az irányítási rendszer és a fenntartói struktúra változó érdekeltségi viszonyai alakították. A történetet szinte keretbe foglalja, hogy egy erősen centralizált, dominánsan állami fenntartású, területi irányítású intézményrendszer több vargabetűt követően egy a késői Kádár-korszakéhoz hasonló állapotba fejlődött. Domináns most is az állami fenntartás, bár jelentős és az utolsó egy-két évben még alig szorult vissza a nem állami fenntartás súlya. A területi irányítás is ismét megvalósult, most nem megyei, hanem a megyék többségében annál valamivel kisebb területi egységekre vonatkozva.

A szakképzési centrumok csak pár hónapja alakultak meg. Az induló feltételek biztatóak, hiszen ezek mellett a korábbinál elvileg eredményesebben lehet majd irányítani a szakképzést. Hamarosan nehéz feladatok is várnak az új szervezetekre, amelyhez többletforrásokat is kapnak majd. A GINOP 6.2.3 intézkedésben 2016 folyamán a szervezetek professzionálisabb működését és a centrumok saját stratégiáinak megalkotását *A szakképzési intézményrendszer átfogó fejlesztése* című felhívás támogatja majd 8,75 Mrd forinttal. Nyilván a stratégia keretében kell kezelni a szakképzésben meglévő fölös kapacitások leépítését is, bár a téma kényessége miatt ezt nyilvánosan még nem említették.

A nehézséget az fogja okozni, hogy a 2013 óta kialakult, szakmai szempontból elhibázott szakképzési szerkezetet<sup>18</sup> a meglévő településszerkezeten működő intézményrendszerben nem lehet működtetni, különösen a szakmailag nem indokolt erőltetett dualizálás, és a teljesen korszerűtlen, az MFKB-k által működtetett, 3-4 évtizede a lassabban változó gazdaság mellett sem működő munkaerő-tervezés mellett. Ahhoz, hogy a fenntartói-intézményi szerkezet eredményesen működhessen, a képzési szerkezet változására is szükség lesz és a profiltervezést a szakképzési centrumokhoz kell delegálni. Addig csak gúzsba kötve táncolhatnak az újonnan megalakult szervezetek.

Egy biztos. A rendszerváltást követő irányítási és intézményi struktúra mára a múlté, egy új történet vette kezdetét.

<sup>18</sup> Rugalmatlan pályautak, átjárhatatlanság képzési programok között, megfejlve a pályaválasztási érettségénél jóval korábbra helyezett pályaválasztási kényszerrel, a szakképzés megkezdéséhez felkészületlen diákok felzárkóztatásának elmaradása stb.

## IRODALOM

- BALÁZS É., LANNERT J. & SURÁNYI B. (1992) *Demográfiai hullám, iskola, munkanélküliség*. Akadémiai, Budapest.
- BENEDEK A. (szerk.) (1995) *Szakképzés Magyarországon 1995*. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.
- HALÁSZ G. & LANNERT J. (szerk.) (1996) *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. OKI, Budapest.
- MÁRTONFI GY. (2011) *Térségi Integrált Szakképző Központok. Adalékok az iskola-rendszerű szakképzés intézményrendszerének átalakulásáról*. OFI, Budapest.
- SURÁNYI B. (1987) *A munkaerőpiac és az általános iskola társadalmi elfogadottsága*. Valóság, No 7. pp. 50–62.

# Szakképzés és pályaorientáció – tévutak és lehetőségek

A pályaválasztás fogalma a tömegtársadalmak terméke. Kérdésköre lényegében összefügg az ipari társadalmak megjelenésével; azzal a ténnyel, hogy a fiatalok tömegesen választanak olyan munkát, amely eltér a családtagok pályafutásától. A pályaválasztást, mint döntést az ipari társadalmak fénykorában még irreverzibilis folyamatnak tekintették (Ginzberg, 1951). Az 1960-as évektől megjelenő új irányzatok (életút szemléletre épülő kliens-központú terápia Rogers, 1961; szociális tanulás elmélet Krumboltz, 1976), a társadalomban zajló folyamatokat értelmezve túllépnek ezen a megközelítésen. Az 1980-as, 1990-es évektől domináns poszt-modern és narratív teóriák (Cochran, 1997) pedig teljesen maguk mögött hagyják a pályaválasztás fogalmának felülvizsgálhatatlanságáról szóló megközelítéseket. Ennek eredményeként olyan új fogalmak jelennek meg, mint, például, a pályakorrekciós tanácsadás (Szilágyi–Völgyesy–Kiss, 1983). A pályaválasztás elméleti kereteinek átalakulása összefügg az átalakuló gazdaság és társadalom, az egyre inkább kibontakozó technológiai forradalmak egyénekre és családokra gyakorolt hatásaival, valamint az epidemiológia, egészségügyi prevenció és gyógyítás fejlődésével. Ezek eredménye a XX. század során jelentősen megemelkedő születéskor várható élettartam. A várható élettartam emelkedése (ezzel összhangban az egészségben eltöltött évek száma is növekszik) ma is zajlik a Földön, a XX. század elején átlagosan 31 év napjainkban 70 év felett van és közeledik a 80 évhez. Magyarország esetében a rendszerváltáskor jellemző értékek, bár férfiak és nők esetében eltérő módon, de átlagosan 6-7 évvel nőttek (KSH, STADAT<sup>1</sup>). Ez statisztikai átlagban, beszámolva a nyugdíjkorhatár átalakulását is, közel egy évtizeddel hosszabb munkaerőpiaci pályafutást eredményez, mint a XX. század 70-es éveiben.

A cikk célja, hogy szakképzés és pályaorientáció, mint két önálló, de egymással átfedésben és kölcsönhatásban álló rendszer kapcsolódását a friss nemzetközi tendenciák fényében bemutassa. Pályaorientációról a továbbiakban nemcsak, mint iskolai szolgáltatásról, tevékenységről beszélünk majd, de mint egyéni képességről (életpálya-építési kompetenciák), valamint, mint önálló rendszerről és szakpolitikáról is, amely – számos más humán szakpolitika mellett – kapcsolódik a szakképzés-politikához is (ELGPN, 2013).

<sup>1</sup> [https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_wdsd008.html](https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd008.html)

➤ *Educatio* 2016/1. Borbély-Pecze Tibor Bors: Szakképzés és pályaorientáció – tévutak és lehetőségek, 59–69. pp.

## Egyén és pálya

A pályaválasztás formájában a családot, mint a társadalom legkisebb egységét érő sokkhatás éri. Ez úgy is felfogható, mint a modern társadalmi munkamegosztásnak (Durkheim, 2001) az egyén és a család számára nehezen kiszámítható – pályaismereti tartalmában roppant mód változékony – betüremkedése a család életébe. A klasszikus értelemben vett szakmaválasztás, amely tehát inkább tekinthető a modern világban iskolaválasztásnak, mint „pályaválasztásnak”, azért is válik kockázatos tevékenységgé a család számára, mert a modern világ munkamegosztása és a munkamegosztáshoz vezető tanulási utak sokfélesége és roppant változatosága a család szintjén begyűjthetetlen és feldolgozhatatlan mennyiségű információt jelent. Közgazdasági értelemben a pályaválasztási helyzethez kapcsolódó döntés egy piaci kudarchelyzetben történik, amelyet az *információs aszimmetria* hoz létre. Hiszen az összes választási lehetőség nem ismert a döntéskor, a döntések kimenetele, pláne több évtizedre előre, nem felmérhetőek. E döntési helyzetek adta dilemmákkal foglalkozik behatóan a pályaválasztás döntéseméleti iskolája (Tiedmann és O'Hara, 1963). E piaci kudarchelyzettel szemben lépnek fel a modern államok, amikor *pályainformációs eszközöket* és *rendszereket*<sup>2</sup> hoznak létre, támogatva ezzel a családot, mint a munkaerőpiac kínálati oldalát. Az információs kudarc kialakulása azonban kétoldalú! Az államokat ugyanaz a diszfunkcionális működés fenyegeti, mint a piacokat (Stiglitz, 2000), ezért az állami beavatkozás lehetősége itt is korlátozott.

Természetesen a pályaválasztásnak van egy másik munkaerőpiaci, gazdaságpolitikai és versenyképességi vonatkozása is, amennyiben adott gazdaságnak adott pillanatban meghatározott mennyiségű és minőségű szakképzett munkaerőre van igénye. A gazdaság munkaerőigénye azonban sohasem állandó, és számos külső hatás fényében rendkívül változékony lehet. Az intézményesített szakképzés lényegében a XIX. századtól kezdődően a munkaerőpiac keresleti oldali igényének kielégítésére jön létre, majd az egyre tömegesedő igények mentén elszakad a napi termelő munkától és az iskola részévé válik.

A pályaválasztás ebben a kontextusban azzal a *döntéssel* lesz azonos, amelyet a tanuló, de valójában a felnőtt, azaz a legtöbb esetben a szülő hoz meg a középfokú beiskolázásról. Ez a döntés, amennyiben az egyén belső döntése (összekapcsolódik a *pályaválasztási érettség* fogalmával (Rókusfalvy, 1969), amelyről az összes elérhető kutatás megállapítja, hogy a) egyéni tanulási folyamat eredménye és b) nem alakul ki 14 éves kor előtt, vagy ha igen, azt korai zárás, azaz a ki nem küzdött én-azonosság problémakörével azonosítja a pszichológia (Marcia, 1966). Ez az állapot lényegében normál krízis nélküli elköteleződést jelent egy pálya iránt vö. „A szüleim is mérnököknek/műszerésznek szántak, az is leszek.” Völgyesy (2012) számos empirikus vizsgálat alapján így vélekedik a pályaválasztási érettség kialakulásáról; „A korai gyermekkorban a pálya még egy eléggé nehezen felfogható absztrakció, ami éppen ezért a serdülőkort megelőzően nem is lehet adekvát ... a különböző pályaválasztási érettséget vizsgáló kutatások a 14 évet megelőző időszakban a tanulóknál csak néhány tucat foglalkozás vagy pálya megnevezését tudják kimutatni.” Szilágyi (1982) életpálya modellje arra is rámutat, hogy az *életpálya egyben személyiség-fejlődési folyamat*, amelyben a pályaválasztási érettség kialakulása csak az első lépcső, ezt követik a *pályaérettség* és az

<sup>2</sup> A legismertebb és talán leghatékonyabb ilyen rendszer az Amerikai Egyesült Államokban közpénzen, a DoL – Department of Labor (Munkügyi Minisztérium) – fenntartásában működő O\*NET; <https://www.onetonline.org/>

önmegvalósítási érettség fázisai (és bizonytalannal nem minden felnőtt olyan szerencsés, hogy eljusson a harmadik fázisig).

Az egyén életútját le-, és visszafordítva a munkaerőpiac igényeire mindez azt jelenti tehát, hogy nem önmagában az ifjúsági szakképzés, azaz nem önmagában a szakképzés termeli ki egy adott gazdaság felhasználható munkaerőjét, hanem az a fajta pályaeérettség, amelyet az egyén a munkatevékenység(ek) gyakorlásával ér el. A szakemberré válásnak fontos része egy munkatevékenység gyakorlása, az ezzel járó önreflexió, tanulás és fejlődés. A szakképzés ennek a folyamatnak egy fázisaként értelmezhető. Tehát az a közkeletű vállalati HR-es gondolkodás, amely szerint a pályakezdő (legyen bár a közép, vagy felsőfokról kikerülő) faragható, de még valódi szakmai érettséggel nem rendelkező (és ezért, például, olcsó), lényegében erre a tényre referál.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a pályaválasztás egy folyamat része, akkor érdemes a Magyarországon a rendszerváltáskor francia mintára meghonosodott (pálya)orientáció (l'orientation, conseillers en orientation) szóval is megbarátkoznunk (Drevillon, 1966). A pályaeorientáció fogalmát így határozzák meg hazai szerzők: „azoknak a személyes kompetenciáknak, készségeknek a megszerzését jelenti, amely előkészíti az ember – pálya – környezet megfeleltetését. Ebből következik, hogy nem csupán a különböző szakmákról, de önmagunkról, és a minket körülvevő társadalmi környezetről szerzett ismereteket is magába foglalja. Így a pályaeorientáció segít összhangba hozni az egyéni készségeket, a társadalmi igényekkel és a választott szakmával” (R. Bögs és V. Dávid, 2003). A pályaeorientáció fogalma két olyan jellemzőt hordoz magán, amelyek miatt ma már lényegében nem tekinthető életszerűnek. Egyfelől az orientáció szó azt a látszatot kelti, mintha a pályaválasztás, mint egyéni döntés egyensúlyba állítaná a munkaerőpiac keresleti és kínálati oldalát a majdani kínálati oldal megfelelően megalapozott döntésével. Másodsorban különösen tantervekbe építve azt a képzetet kelti, mintha az iskolai életek alatt ez a folyamat a pályaeorientációval befejeződne és lezárulna, lezárulhatna. Az orientáció szó, bár bent maradt a nemzetközi szakirodalomban, különösen a francia hagyományok mentén ma is összekapcsolódik a pszicho-diagnosztikával, a tanácskérők tesztelésével és szinte kizárólagosan pszichológusokra bízna a pályaeorientációs tevékenységet. Ez a vita Franciaországban és egyéb francia nyelvterületeken (pl. Svájc egyes kantonjai, Kanada Québec tartománya) a mai napig erős, ami rányomja bélyegét a pedagógusok és pedagógiai háttérű tanácsadók alkalmazására, pontosabban tevékenységük akadályozására.

A pályaeorientáció és pályaválasztás fogalmai helyett ezért a XXI. században elfogadottabb életpálya-konstrukcióról (Career Construction Theory Savickas, 2005) beszélni. Számos rokon értelmű megnevezés mellett talán a legbeszédesebb a *career cruising*<sup>3</sup> azaz karrier/pálya-cirkálás elnevezés, amely hüen adja vissza az életpálya folyamatelvűségét, kiszámíthatatlanságát, a külső és belső tényezők (vö. tenger és hajó) folyamatos kölcsönhatását és a rendszeresen bekövetkező, de nem kiszámítható döntéshozatali kényszereket. Az internet és a modern technológia terjedése a co-browsing mintájára, amikor két vagy több ember egyszerre keres, olvas tartalmakat a világhálón, létrehozta a *co-careering* terminológiáját (Kettunen, Sampson és Vuorinen, 2015). Ebben a koncepcióban a tanácsadó, vagy a tanár szerepévé a közös tartalomkeresés és feldolgozás válik az interneten elérhető tartalmak tekintetében szó szerint, az pályaeépítési folyamatban átvitt értelemben.

<sup>3</sup> Id. pl. üzleti honlapokon is <http://public.careercruising.com/en/#>



**1. táblázat:** Munkavállalói prototípusok az egyes történelmi korokban és napjainkban

korszak megnevezése	időszak	jellemzői
korai iparosodás (fizetett bér munkás, proletár)	1920 előtt	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ merev, direkt kontroll a munkatevékenységen</li> <li>♦ munkaerő kizsákmányolása, szociális védelem teljes hiánya</li> </ul>
specializálódott szakmunkás (fordizmus)	1920–1970 évek közepe	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ standard szakképesítések,</li> <li>♦ szabályozott munkavégzés, munkavégzési struktúrák</li> <li>♦ magas jóléti rendszer, munkásvédelem</li> <li>♦ kollektív etikus magatartás a munkában</li> </ul>
vállalkozó munkavállaló (poszt-fordizmus)	'70-es évek végétől olajválságok után '90-es évek elejétől (szovjet rendszerekben a rendszerváltás után)	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ egyéni szakmai profilok</li> <li>♦ belső (egyéni) munkavégzési kontroll/ fegyelem</li> <li>♦ önkizsákmányolás, bizonytalan társadalmi védelmi rendszerek</li> </ul>

Forrás: PONGRATZ–Voß, G. G. (2003)

Ugyanakkor a pályorientáció Magyarországon elterjedt fogalma már közelebb vitt a *folyamatelvűség* és az egyéni érés, személyiségfejlődés és a tevékenységek kipróbálásával azonosítható adaptációs lépcsőfok megértéséhez és intézményesítéséhez az iskolában és azon kívül is. A modern pályorientáció szakirodalmáé eleve elveti a pályaválasztás, mint véglegesen visszavonhatatlan döntés életszerűségét (pl. Happenstance Learning Theory, Krumboltz, 2009) és helyette a *folyamatos döntési készenlét*, döntési képesség és a hozzá kapcsolódó tudás (önismeret és munkaerőpiac, képzési-piac ismeret) meglétére hívja fel a figyelmet. Krumboltz (2009) egyenesen azt írja, *tanuljunk meg nem előre eltervezni mindent*, de legyünk képesek reagálni (azaz folyamatosan döntéseket hozni) a modern munkaerőpiacon kínálkozó lehetőségekre. Sultana (2012) támaszkodva a 2007-2015 között működő Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN, 2015) keretei között folytatott adatgyűjtéseire, egy új komplex kompetencia fogalmának a bevezetésére tesz javaslatot Európában, amelyet angolul CMS (career management skills) elnevezéssel lelünk fel a szakirodalomban. Az angol definíció lényegében így szól magyarul; az életpálya-építési kompetenciák megszerzése képessé teszi az egyént arra, hogy összegyűjtson, értelmezzen és szintetizáljon önismereti, oktatási és munkaerőpiaci információkat, valamint arra, hogy e szintézis alapján pályatervet készítsen, vizsgáljon felül vagy valósítsa meg” (Sultana, 2008). Az amerikai Mark Savickas (2005) ugyanezt



a feladatot a *pálya-adaptabilitás* fogalmával írja le; „*lélektani konstrukció, amely az egyén készenlétét és erőforrásait jelenti arra nézve, hogy jelenlegi és közelgő szakmafejlődési kihívásokkal, foglalkozási átmenetekkel és egyéni traumákkal megküzdjön*” (2005:49).

A szintén amerikai Blustein (2008) és szerzőtársai ugyanakkor arra is figyelmeztetnek, hogy a tömegtársadalmakban a többségnek nem adódik meg a szabad, érdeklődésének és képességeinek megfelelő pályaválasztás lehetősége. Esetükben meg kell találni a módját annak, hogy a megélhetésért folytatott munkához kellő energiát és motivációt merítsenek és megmaradjon a szabad akaratuk a munka megválasztására (self-determination theory). A modern életpálya-építési, pályaaorientációs tevékenységek nem lehetnek kevesek kiváltságai, mert ez az egyéni jóllét mellett a gazdaság versenyképességét és a társadalmi kohéziót, végső soron egy ország kormányozhatóságát is befolyásolja. Tekintettel arra, hogy a modern életpálya kiszámíthatatlan, egy adott pillanatban a szabad pályaválasztásból való kiszorulás jelentheti azt, hogy ez később pótolható. E lehetőség (újbóli) biztosításában nagy felelőssége van az államoknak.

## Iskola és pálya

Értelemszerűen az egyén életpálya-építésének ilyen keretekbe foglalt újraértelmezése megváltoztatja az egyén és iskola viszonyrendszerét is. Mindazonáltal e folyamat a választások (mint fakultáció-választás, pályaválasztás, iskolaválasztás, szakkörök) és nem választások, sodródások, sodratás felelősségét az egyénre és családjára helyezi, elismerve azt az individualizációs folyamatot, amely az európai és angolszász társadalmakban lejátszódott és ma is folyik. Másrészt ezzel párhuzamosan felveti az állam felelősségét is a megfelelő minőségi pályainformáció nyújtásban és (maradjunk ennél a szónál most még) pályaaorientációban. Ezt a felelősséget (különösen a kortárs magyar viszonyok között) megfeleltethetjük az iskolafenntartó kötelezettségének. Iskolarendszer, szakképzés és pályaaorientáció kapcsolódása megfogható az átmeneti pontok, életkori határok meghúzásában (alsó és felső tagozat, általános és szakképzés), de értelmezhető az általános és szakmai képzés közötti határok meghúzásában is. Például abban, hogy a szakképzés és általános képzés élesen *elkülönülnek*-e egymástól, mint a mai Magyarországon, vagy komplementer jelleggel működnek, mint például, a dán oktatási rendszerben. Hasonlóan megfogalmazható a pályaaorientáció és a szakképzés kapcsolata az ifúsági *szakemberképzés* és a felnőttképzés mechanikus különválasztásában vagy organikus együttgondozásában is. Szakképzés és pályaaorientáció kapcsolódása során szintén felmerül a személyiség érésével párhuzamosan az egyéni *korrekció lehetőségének biztosítása*, a változtatás lehetőségének megtartása, illetve a szakmai képzés megkezdése előtt a *kipróbálás, megtapasztalás élményeinek* biztosítása, amelyet nem lehet kiváltani a legjobb minőségű pályainformációs eszközökkel sem (pl. pályabemutató filmek, on-line szerepjátékok).

Magyarországon a szakképzésben kezdetektől jelentős volt a kételkedés és ellenállás a pályaaorientáció fogalmával kapcsolatosan. A legfontosabb félelmet a tanulók esetleges „*elorientálása*”, azaz elvesztése jelentette, jelenti a mai napig. Ez természetesen összefüggött a tanulói létszám alapú finanszírozás kérdésével, az iskola, a szakképzési rendszer működtetésével és finanszírozásával, de értelemszerűen a közel 60 éve lényegében változatlan alapfokú-középfokú oktatási szintek közötti határvonallal is. A rendszerváltás után kiadott első nemzeti alaptanterv (130/1995 Korm. r.) az akkor meghatározott tíz műveltségi terület között helyezte el a pályaaorientációt. Különlegessége, hogy bár a szak-

emberek elképzelése szerint a pályaeorientáció szóval váltotta volna le a pályaválasztás szóhasználatot, lényegében e helyett a pályaválasztás fogalmával magyarázta meg a pályaeorientációt, miközben elismerte a pálya tervezhetetlenségét (többszöri pályamódosításra felkészítés) és az orientáció folyamat jellegét, azaz időszükségletét.

„A pályaeorientáció általános célja, hogy segítse a tanulók pályaválasztását. Összetevői: az egyéni adottságok, képességek megismerésén alapuló önismeret fejlesztése; a legfontosabb pályák, foglalkozási ágak tartalmának, követelményeinek és a hozzájuk vezető utaknak, lehetőségeknek, alternatíváknak tevékenységek és tapasztalatok útján történő megismerése; a lehetőségek és a valóság, a vágyak és a realitások összehangolása. *Tudatosítani kell a tanulóknak, hogy életpályájuk során többször pályamódosításra kényszerülhetnek.* Az iskolának – a tanulók életkorának és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról. Ennek érdekében olyan feltételek, tevékenységek biztosítására van szükség, amelyek elősegíthetik, hogy a tanulók kipróbálhassák képességeiket, elmélyedhessenek az érdeklődéseiknek megfelelő területeken, ezzel is fejlesztve önismeretüket és pályaismereteiket. A pályaeorientáció *csak hosszabb folyamat során* lehet eredményes és csak akkor, ha a különböző tantárgyak, órák és iskolán kívüli területek, tevékenységek összehangolásán alapul.” (NAT 1995)

A szakképzés keretei között nem tudott gyökeret verni a pályaeorientáció fogalma. A szakképzés egy korábbi megújítási fázisához kapcsolódó kormányhatározat (2015/2003 (I.30.) alapján elindult Szakiskolai Fejlesztési Program (Gál szerk. SZFP, 2010) a 9. évfolyamon szervezte volna újjá a pályaeorientációs tevékenységet a szakiskolák falain belül. Ez a változás természetesen összekapcsolódott a 18 évesre emelt tankötelezettség kérdésével is. A végeredmény sok esetben a tanárok és igazgatók által csak „zárt orientációnak” nevezett alibi tevékenység lehetett, ahol a már szakiskolát választott tanulókat azokra a pályákra orientálták, amelyek az adott intézmény keretei között elérhetőek voltak. Az SZFP tapasztalatai Magyarországon is nyilvánvalóvá tették, hogy a pályaeorientációról, annak iskolai tevékenységekhez kapcsolódó jellege mellett, mint rendszerről is gondolkodni kell, amely akkor nyeri el értelmét, ha a modern értelemben vett egyéni pályaeépítési tevékenységgel, a tanulmányi előmenetel során többször is rendelkezésre álló korrekciós utakkal, mint egyéni választási lehetőségekkel összekapcsolódhat.

A kétezres években még lényegében az SZFP kísérletével párhuzamosan megjelent Magyarországon az életpálya-építés fogalma is. Ennek közvetítői a világbanki szakközépiskolai modell (Tót, 1996) pályaeorientációs modellje (Szilágyi-Völgyesy, 1998), annak elhalása után kanadai mintára a Karrier-tanácsadás és Karrier-fejlesztés Nemzetközi Szakpolitikai Központja<sup>4</sup> (ICCDPP) voltak. Az Oktatási Minisztérium tervezése mellett az első Nemzeti Fejlesztési Terv (2004-2006) keretei között a kompetencia-alapú közoktatás kialakítása, mint szakpolitikai cél megjelenítette az átkeresztelt pályaeorientációt is: „Az életpálya-építés olyan tevékenység, amely arra szolgál, hogy az egyén ambícióinak és lehetőségeinek megfelelően, tudatosan, tervszerűen alakítsa a sorsát. E tevékenység keretében az egyén életpálya-célokat tűz ki, stratégiákat készít a célok eléréséhez, és a stratégiák szerint a célokat megvalósítja. Az életpálya-építés élethosszig tartó folyamat, amelyben a tanuláshoz változó jelentőségű, de állandó szerepe van” (Sulinova, 2006). Így

<sup>4</sup> ICCDPP szimpózium Vancouver 2001, Pan-Canadian szimpózium Toronto, 2003 <http://iccdpp.org/international-symposium-2007-2009-ottawa-vancouver/>

olyan definíció született, amely legalább is elaltatta, megnyugtatta a szakképzés szereplőit, a már beiskolázott tanulókat senki sem veheti el tőlük pályaaorientáció címén. A kompetencia-alapú fejlesztés (Zsigovits, 2008) bár mindvégig 12 évfolyamos iskoláról beszélt, ez a gyakorlatban végül nem jött létre. A fejlesztés eredményei szétszóródtak, feledésbe merültek.

A jelenleg hatályos nemzeti köznevelésről szóló törvényen alapuló NAT visszatér a 7-8. osztályosok pályaválasztási támogatásához: „A felső tagozat hetedik-nyolcadik évfolyamán folyó nevelés-oktatás alapvető feladata – a változó és egyre összetettebb tudástartalmakkal is összefüggésben – a már megalapozott kompetenciák továbbfejlesztése, bővítése, az életen át tartó tanulás és fejlődés megalapozása, valamint az, hogy fektessen hangsúlyt a pályaválasztásra, pályaaorientációra” (110/2012. (VI. 4.) Korm. rend.). Mintha a jogalkotó nem tudná eldönteni a pályaválasztás, vagy pályaaorientáció szavakat szeretné látni a szövegben, így azokat szinonimaként alkalmazva egymás után sorolja fel. A szintén új szakképzési törvény (2011. évi CLXXXVII 2. §) értelmezési rendelkezései között azonban ettől merőben eltérő modern megközelítést közöl: „*életpálya-tanácsadás (pályaaorientáció)*: a tanácskérő támogatása az életpálya-tanácsadási szolgáltatás keretében az érdeklődésének, képességének, személyiségének és a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő pályaterv kialakításában és megvalósításában, amelynek keretében a tanácskérő a pályaválasztáshoz vagy a pályamódosításhoz kap segítséget”. Az életpálya-tanácsadás szóhasználat bekerülése a törvény szövegébe a TÁMOP (2007-2013) első időszakában megvalósított pályaaorientációs fejlesztés eredménye (FSZH, Borbély-Pecze szerk., 2010). A szóhasználat kodifikációját azonban az elmúlt négy évben nem követte szemléletbeli változás. Lényegében Magyarországon ma is a pályaválasztás fogalma az irányadó, amely mögött egyszeri felfokozott jelentőségű döntési pontot értünk és – legalább is a szakképzés (ide értve a felsőoktatást is) időtartamára – irreverzibilis folyamatnak tekintjük. Ez a szemlélet szintén összekapcsolódik a lineáris életpálya szemlélettel és az életpálya megtervezhetőségének képzetével – különös tekintettel a munkaerőpiac aktuális információinak figyelembe vételére és az ezen információk alapján kikényszerített/javasolt döntésre (pályairányítás).

### Három építőelem három szakaszban

Szakképzés és pályaaorientáció, mint alrendszerek és mint tevékenységek kapcsolódása lehet a mai magyar gyakorlatnál összetettebb is. A modern szakképzési és továbbképzési rendszerekben, ahol a szakképzés specializálódó jellege egyre inkább átkerül a felnőtt(át, tovább)képzésbe, és egy másik angol műszóval a CPD (continuous professional development) világába, azaz a felnőttkori tanulás időszakára, a pályaaorientáció értelmezése a szakképzés keretei között átalakul. Ez az átalakulás egyfelől tagolást jelent, azaz feladatokat határoz meg a) szakképzés megkezdése előtt, b) alatt és c) után. Valamint háromféle egymástól eltérő, ám de tartalmilag szorosan összekapcsolódó tevékenységet ír le (Watts, 2009, 2013) a pályaaorientációhoz kapcsolódóan.

A nemzetközi tapasztalatokat így összegzi Watts (2009) az OECD felkérésére készített munkájában. A szakképzéshez kapcsolódó pályaaorientációt háromféle tevékenység komplex, egymással is kölcsönhatásban álló működése segíti elő. Ezek a) pályaaorientáció (career guidance), b) életpálya-építési kompetenciák oktatása (career education) és c) pályaaorientációs információk nyújtása (career information).

*Pályatanácsadás* alatt értjük azt a szakképzett pályatanácsadó vagy felkészített pedagógus által végzett tevékenységet, ahol az egyén, vagy csoportos tanácsadás esetén egyének pályával, karrierrel kapcsolatos nyitott kérdései kerülnek a fókuszba.

*Életpálya-építési kompetenciák oktatása* alatt értjük azt a tevékenységet, amely a curriculumba ágyazva egyének (tanulók) vagy csoportok (tanulócsoportok) fejlesztésével foglalkozik, képessé téve őket arra, hogy életük folyamán felmerülő karrierjükkel kapcsolatos kihívásokra válaszolni tudjanak, életpályájukat vezetni legyenek képesek.

*Pályainformáció* alatt értjük mindazokat az információkat, amelyet a tanulók a képzési rendszerekről, egyes szakmákról, a munkaerőpiac jellemzőiről kapnak.

A három tevékenység jellemzően együttesen lehet hatékony és meghatározó előfeltételei:

- a) az oktatási rendszer megfelelő tagolása (a korai specializáció elkerülése),
- b) az iskola, mint befogadó közeg kialakítása,
- c) a szakképzett pályatanácsadók elérhetősége a tanárok, gyerekek és szülei számára,
- d) az állam által összegyűjtött, közzétett és validált pályainformációk,
- e) az életpálya-építési kompetenciák oktatása esetében a pedagógusok megfelelő minőségű és terjedelmű felkészítése és
- f) a tanulók saját tapasztalatszerzésének támogatása már az általános és szakképzés alatt is.

Bármelyik előfeltétel hiánya azt eredményezi, hogy a szakképzésen belüli pályaorientációs rendszer nem tud megfelelően működni.

A szakképzési pályaorientáció/életpálya-építés funkciói kapcsán elengedhetetlen különbséget tenni az ifúsági, alapozó szakképzés (Initial-VET) és a szakmai továbbképzés, mesterképzés között (Continuous-VET). Míg előbb esetében a *pályaadaptáció támogatása* meghatározó feladat, amelyre egy széles értelemben vett szakmai alapképzés adhat módot. Itt a pályaadaptáció a szakmai képzés végét is jelenti és a továbblépést a szakmai beilleszkedés felé. A pályával való azonosulás folyamatát így írja le *Helembai és Zakar*; „Főként az önálló munkatevékenység eredményességének tapasztalása, a siker átélése, a szereppartnerek részéről történő elismerés stb. azok, amelyek együttesen járulnak hozzá a pályával való azonosulás kiteljesedéséhez és elmélyüléséhez a személyiségi jellemzőkkel összefüggésben. Erre egyébként a lehetőséget már a szakmatanulás éveit is magukban hordozzák, a beilleszkedés szakaszával pedig még inkább bővül a lehetőség a teljes azonosulás létrejöttéhez. Mégis a hasznos tevékenység szakaszában nyílik igazán” (*Helembai és Zakar, 1993*).

A szakmai továbbképzésnek tehát akkor van értelme, ha az a már adott pályán lévők szakmai ismereteinek bővítését segíti elő, ezzel támogatva a szakmai tevékenységek gyakorlását, magasabb szintű ellátását. Például, a magyar mesterképzéssel ellentétben az angolszász rendszerben a mesterképzésre jelentkezés előfeltétele a néhány éves szakmai gyakorlat igazolása és a képesség az önálló tanulásra, a tanulmányok saját megszervezésére. A legismertebb példa az üzleti mesteroklevél (MBA) megszerzésének folyamata, amely során a képzés eleve csak akkor értelmezhető, ha a hallgató olyan munkakörben dolgozik, ahol munka közben tanul, és a munkatevékenysége (munkaköri feladatleírása) adta gyakorlati tudást be tudja vinni az oktatásba. Ebben az értelmezési keretben a mun-

ka és tanulás, munkahely (termelő vállalat) és iskola szembeállításának nincsen értelme, hiszen a dualitás a szakmatanulás, elsajátítás és gyakorlás immanens része.

A pályaaorientációs tevékenység tehát értelmezhető a szakképzés megkezdése előtt. Ez a terület talán a legjobban ismert és elismert Magyarországon. Ugyanakkor a szakképzés (ide értve ebben az értelemben a felsőoktatást is) megkezdése előtti pályaaorientációt, amennyiben annak céljaként a fentiekben kifejtett tartalmat fogadjuk el, nem lehet életkorilag siettetni. Számos EU, OECD országban ezt a helyzetet azzal igyekeznek megoldani, hogy felemelik az ifjúsági szakképzés belépő korhatárát, de ezzel párhuzamosan nem növelik meg a (szak)középszkolában töltött évek számát. Például, Finnországban a középfokú szakképzés hároméves, de az általános iskola csak a 9. évfolyammal fejeződik be. Ezt a lépés a korai pályaválasztás, iskolaválasztás megelőzését szolgálja. Dánia már ennél is messzebbre megy és az általános iskolában elfáradt tanulóknak lehetővé teszi a 10. osztály elvégzését is anélkül, hogy szakképzést kényszerüljenek választani. Fontos hangsúlyozni, hogy ezek a tanulási utak, az általános képzési időt meghosszabbító évfolyamok nem jelentenek „elfekvő”, vagy parkoló pályákat, hanem normál oktatási rendszer részei és további utat kínálnak az oktatási rendszer teljes vertikumához, azon keresztül pedig a munkaerőpiac bármely pozíciójához.

A legtöbb országra jellemző (kiemelkedő, például, a walesi<sup>5</sup> vagy skót<sup>6</sup> rendszer), hogy a közoktatás általános részében töltött időt összekapcsolják a tanulók tapasztalatszerzésével (pl. nyári munkák, árnyékhetek egy-egy foglalkozásban, a szakképzésben előre felvehető tárgyak a kötelező szakmaválasztás súlya nélkül, stb.). A Skót Kormány az életpálya-építési tevékenységet, például, a nemzeti Képesség Stratégia (Skills Strategy) integráns részeként értelmezi. A korábban önálló skót pályatanácsadó hálózatot a Skills Development Scotland állami ügynökségbe olvasztotta be. Az ügynökség kiemelt feladata a fiatalok pályaaadaptibilitásának fejlesztésén keresztül az iskolai szakképzés és a vállalatok világának összekapcsolása.

Az iskolán belüli tevékenységek között felértékelődik az életpálya-építési kompetenciák oktatása, amelyet minden tanulóhoz eljuttatnak. Dániában, például, a nemzeti alaptanterv mindössze három kulcsterületet emel ki. A pályaaorientáció mellett ez a felkészülés a felnőtt életre és a biztonságos közlekedés. Kanadában népszerű a Real Game<sup>7</sup> nevű oktatócsomag, amely kisgyerektől a felnőttekig minden korosztályra elérhető és játszva tanít meg a pályákkal és önmagunkkal egyszerre dolgozni, miközben a saját eredményeket egy on-line pályatervezési portfólió tárolja el. Ezek az oktatócsomagok lehetőséget teremtenek arra, hogy a) az iskolán kívül önálló karrier programokat lehessen indítani (pl. közösségi házakban, művelődési központokban), b) beépülhessen a pályaaorientáció a kurrikulumba és/ vagy c) önálló extra-kurrikuláris tevékenységek épüljenek rá.

Az eddig elmondottak alapján nyilvánvaló, hogy az életpálya-építési kompetenciák fejlesztése a teljes szakképzés során feladat marad, amelyre az általános képzés kapcsán megismert lehetőségek állnak rendelkezésre. A szakképzés ideje alatt megvalósuló fejlesztés szerepet játszik a későbbi munkahelyi beilleszkedésben, az állásmegtartásban, de a modern munkapiacon szükséges rugalmasság (továbbképzés, állásváltás, pályakorrekció) kialakításában is. Azaz a modern ifjúsági szakképzés kettős okból építi magába az

<sup>5</sup> <https://www.careerswales.com/en/>

<sup>6</sup> <https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/>

<sup>7</sup> <http://www.realgameonline.ca/>

életpálya-építést, hogy a) megalapozza a beválást egy szakmában, munkahelyen, de azért is, hogy b) képessé tegye a fiatalokat az életpályájuk során esetleg megkerülhetetlen pályaváltásokra.

Mivel a pályaszocializációt folyamatnak tekintjük, ez azzal is jár, hogy a szakképzés lezárásáról (pl. finanszírozási, logisztikai okokból) muszáj beszélünk, de ez nem jelenti az életpálya-építési kompetenciák fejlesztésének végét. A szakképzési rendszer vejejárója kell, hogy legyen a szakképzés befejezését követő tanácsadási tevékenységek megszervezése és az állammal, nem kormányzati szervekkel és vállalatokkal közös működtetése. Ilyen tevékenységek, például, a már Magyarországon is jó ismert munkahelyi, szakmai beilleszkedés támogatása, a „mérnökóvoda”, vagy a következő generáció támogatását is elősegítő alumni rendszer kialakítása.

## Összegzés

Ebben a cikkben a pályakonstrukció modern poszt-fordista megközelítésmódjait és értelmezési kereteit foglaltuk össze annak érdekében, hogy a pályorientáció és szakképzés kapcsolódását újradefiniálhassuk. Egyértelműnek tűnik, hogy a mai magyar szakképzési pályorientációs gyakorlat, de még inkább a szakképzés rendszerszerű megszervezése és szakpolitikai működtetése inkább a fordista termeléshez kapcsolódó szakképzésszervezés jellemzőit hordozza magán. Miközben – már csak EU tagságunkból adódóan is – számos modern irányzat, projekt van jelen az országban, ezekből az Unió tagságunk kezdete óta még nem sikerült egy valóban modern, a pályakonstrukciónak, pályacirkálásnak megfelelően az ifjúsági és a felnőttkori szakképzést az egyén pályafejlődési keretei között jól adaptálható módon megfogalmazni.

## IRODALOM

- BORBÉLY–PECZE T. B. (szerk.) (2010) *Az életút-támogató pályorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon 2008-2010*, TÁMOP 2.2.2. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest.
- BLUSTEIN D. L., KENNA A. C. & NADIA DE VOY G. J. E. (2008) *The Psychology of Working: A New Framework for Counseling Practice and Public Policy*, *The Career Development Quarterly* vol. 56, pp. 294-308.
- R. BÖGÖS ZS, & V. DÁVID M. (2003) Pályaválasztási feladatok az általános és középiskolában. In: V. Dávid, Mária (szerk): *Pályaválasztási információk az iskolában*. B.A.Z. Megyei Munkaügyi Központ, EKF.
- COCHRAN L. (1997) *Career counselling: A narrative approach*, Thousand Oaks, California Sage Publications.
- DURKHEIM E. (2001) *A társadalmi munkamegosztásról*, Osiris, Budapest.
- DREVILLON J. (1966) *L'orientation scolaire et professionnelle* Presses. Universitaires, Paris.
- ELGPN (2015) (European Lifelong Guidance Policy Network) Tools No. 4: *Designing and Implementing Policies Related Career Management Skills* (CMS) Jyvaskyl.
- ELGPN (2013) *Az élethosszig tartó pályorientációs szakpolitika fejlesztése: Európai Kézikönyv*. Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Budapest.
- GINZBERG E. (1951) *Occupational Choices.*, Columba University Press, New York.



- HELEMBAI K. & ZAKAR A. (1993) Pályafejlődés és szerepelsajátítás = *Tanulmányok a neveléstudomány és pszichológia témaköréből*, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger. pp. 261-272.
- KETTUNEN J., SAMPSON J. P. & VUORINEN R. (2015) Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services *British Journal of Guidance & Counselling* vol. 43. No.1. pp. 43-56.
- KRUMBOLTZ J. D. (2009) The Happenstance Learning Theory *Journal of Career Assessment* vol. 17 No. 2. pp. 135-154.
- KRUMBOLTZ, J. D., MITCHELL, A. M. & JONES G. B. (1976) A social learning theory of career selection *The Counseling Psychologist* vol. 6 No.1.
- MARCIA J. E. (1966) Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, pp. 551-558.
- PONGRATZ H. J. & VOSS G G. (2003) *From employee to 'entreployee': Towards a 'self-entrepreneurial' work force?* Concepts and Transformation, vol. 8. No. 3. pp. 239-254.
- ROGERS C. (1961) Rogers, C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* Constable, London.
- RÓKUSFALVY P. (1969) *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség* Tankönyvkiadó. Budapest.
- SAVICKAS M. L. (2005) *The Theory and Practice of Career Construction in Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, ed. S. D. Brown and R. W. Lent. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. pp. 42-70.
- SULTANA R. (2012) Learning career management skills in Europe: a critical review, *Journal of Education and Work* vol.25. No. 2.
- SULTANA R. (2008) Career management skills: Assessing for learning *Australian Journal of Career Development* vol. 22 No. 282-290
- SULINOVA Kht. (2006) *Életpálya-építési kompetenciaterület Szakmai koncepció 1-6 évfolyam*, Sulinova , HEFOP 3.1.1. Intézkedés, Budapest.
- SZFP, Gál F. (szerk.) (2010) *Szakiskolai Fejlesztési Program 2006-2009*, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- SZILÁGYI K. (1982) *Az orvossá válás folyamatának pszichológiai elemzése, különös tekintettel a pályaalakmasság szempontjaira* Kandidátusi értekezés, Budapest.
- SZILÁGYI K., VÖLGYESY P. & KISS E. (1983) *Pályakorrekciós tanácsadás elmélete és módszertana* in Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- SZILÁGYI K. & VÖLGYESY P. (1998) *Pályaorientációs foglalkozások tapasztalatai a szakképzésben, Szakképzési szemle*, vol. 14. No. 3. pp. 90-95.
- STIGLITZ (2000) J. E. *A kormányzati szektor gazdaságtana* KJK-Kerszöv, Budapest.
- TIEDMANN, D. V. & O'HARA, R.P. (1963) *Career development: Choice and adjustment*, College Entrance Examination Board. New York.
- TÓT É. (1996) A világbanki szakképzési modell, *Educatio* No.1. pp. 40-49.
- VÖLGYESY P. (2012) A pályaismeret jelentősége a pályaorientációs folyamatban in: *A pályaorientáció szerepe a társadalmi integrációban* ELTE TÁTK, Budapest.
- WATTS, A. G. (2009) *The relationship of career guidance to VET* OECD, Paris.
- WATTS A. G (2013) *Career guidance and orientation UNESCO-UNEVOC Revisiting global trends in TVET* UNESCO, Hamburg.
- ZSIGOVITS G. (szerk.) (2008) *A közoktatás modernizációjáért. A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában.* Educatio Kht. Budapest.

# Pályakövetési vizsgálatok a szakképzésben

Az oktatásból a munka világába való átmenet gazdag kutatási múlttal rendelkezik. Elsősorban a gazdasági és a munkaügyi világszervezetek végeznek ilyen irányú vizsgálatokat (OECD, 1996; ILO, 2010). Az OECD (1996) egy korábbi kutatása arra is rámutatott, hogy a nemzeti oktatási rendszerektől is függ, hogy mennyire feleltethetők meg az iskolai végzettségek a munkapiacon található foglalkozásoknak. Ez alapján kétféle oktatási rendszer-típust különít el. Az egyik szerint az oktatási rendszer feladata az általános képzés, míg a másik középpontjában a speciális munkaerőpiaci szükségletek kielégítése, vagyis a szakmaspecifikus oktatás áll. A nemzetközi szakirodalom e két elméletet belső vagy foglalkoztatási munkaerőpiacnak, valamint a végzettségek, szervezetek terének is nevezi. Müller (2005) tanulmányában részletesen bemutatja, hogy az oktatás különböző szintjeiről és típusairól milyen esélyekkel kerülnek a fiatalok a munkaerőpiacra. E tipológiában az egyik végletet azok az országok alkotják, ahol duális szakképzési rendszer működik (például Németország, Ausztria), itt a legszorosabb az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolata. A skála másik végpontját azok az országok állnak, ahol a közoktatásban egyáltalán nem jelenik meg a szakképzés (például USA, Kanada).<sup>1</sup> Ez a csoportosítás nemcsak a különböző oktatási rendszerek besorolását teszi lehetővé, hanem egy adott ország időbeni változásai is vizsgálhatóvá válnak. Így, például, Magyarország a rendszerváltás előtt inkább a német mintához volt hasonlatos, ezt követően fokozatosan elmozdult az általános képzés felé, majd az elmúlt néhány évben ismét a szakmaspecifikus irány határozza meg az oktatáspolitikát.

Az OECD a kutatási programjai mellett folyamatos adatgyűjtéssel is monitorozza az oktatásból a munka világába történő átmenetet. Az Education at Glance egyik indikátora (C5) a 15–29 éves korosztályra vonatkozóan jeleníti meg a fiatalok munkapiaci státuszát,<sup>2</sup> melyek nemek és korcsoportok (15–19, 20–24, 25–29 év) szerint is rendelkezésre állnak. Az 1995-ig visszanyúló, adatokat elemezve azt tapasztaljuk, hogy Magyarországon a 15–19 évesek körében magasabb a tanulók aránya, mint az OECD vagy akár az EU

<sup>1</sup> A belső (*internal*) munkaerőpiac jellegzetessége az is, hogy a munkahely (nagyvállalat) az általános-elméleti tudással rendelkező munkavállaló szakmai képzéséről gondoskodik, belső karrierhez kapcsolt képzési terv alapján. Ilyen vállalati magatartás igen ritkán figyelhető meg a magyarországi munkáltatóknál.

<sup>2</sup> Az adatok fő bontása: tanuló/nemtanuló, a nem tanulók körébendolgozik/munkanélküli.

► *Educatio* 2016/1. Fehérvári Anikó: *Pályakövetési vizsgálatok a szakképzésben*, 70–83. pp.



21 átlagában, viszont az elmúlt két év jelentősen csökkenő tendenciát mutat.<sup>3</sup> A 20 év fölöttiek esetében már más a helyzet. A 20–24 éves korosztályban 12 év alatt megduplázódott a tanulók aránya, de még így sem éri el az OECD vagy az EU 21 átlagát. A 25–29 éves korosztályban is növekedett 1995-höz képest a tanulók száma, azonban 2010-től visszaesés tapasztalható. Vagyis hazánkban a 20 év felettiiek körében még mindig kevesebb a tanulók aránya, mint a fejlett országokban.<sup>4</sup> További kedvezőtlen tendencia az is, hogy ebben a korcsoportban (25–29 év) a nemzetközi átlagnál magasabb a nem foglalkoztatottak aránya (Magyarországon: 27%, míg az EU 21-, OECD-átlag: 20%) (OECD, EAG, 2014).

A szakképzésfejlesztés európai szervezete, a Cedefop<sup>5</sup> is rendelkezik európai összehasonlító vizsgálatokkal e témában. Egy 2012-es kiadványa Európa 27 országában elemzi az átmenet folyamatát az Európai Unió munkaerőpiaci felmérésének (2009-es) adataira alapozva. A jelentés kiemeli, hogy 2009-ben 35,2 millió olyan 15–34 éves fiatal volt, akik ISCED 3 vagy ISCED 4<sup>6</sup> végzettséggel rendelkeztek. A szakképzés legnépszerűbb Csehországban, Ausztriában és Szlovákiában. Az elemzők kiemelik, hogy a családi háttér erősen befolyásolja az iskolaválasztást: minél iskolázottabbak a szülők, annál magasabb szintű végzettséget akar elérni gyermekük. Az ilyen fiatalok számára az általános középfokú képzés csak egy közbülső állomás a felsőoktatás felé, ők nem lépnek ki közvetlenül a munkaerőpiacra, a szakképzésben (szakmunkásképzésben) végzeteknek viszont közel háromnegyede. A kutatók arra is rámutatnak, hogy a szakmunkásképzésből a munkapiacra kerülők sikeresebbek, mint az általános képzésből kilépő társaik; rövidebb idejű és simább a beilleszkedésük, valamint magasabb a kezdő bérük is, továbbá ez érvényes a nőkre is, bár körükben a férfiakhoz képest magasabb a munkanélküliség, mégis az általános képzéshez képest a nők sikeresebbek az elhelyezkedésben (Cedefop, 2012).

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok mellett számos nemzeti kutatás gazdagítja a téma szakirodalmát. Csoportosítva a kutatásokat, négy nagyobb kutatási irányzat bontakozik ki. Az első a *különböző korosztályok nyomon követési panelvizsgálata* (Hodkinson–Hodkinson–Sparkes, 2012), melyek között nemzeti szintű összehasonlító munkák szintén akadnak (Raffe, 2013, Sharland et al., 2013). A teljes korosztályokra koncentráló kutatások mellett akadnak olyanok is, amelyek az *átmenet egy-egy szegmensét vizsgálják részletesebben*. Ez a szegmens jelenthet egy problémát vagy éppen egy csoportot is. Így, például, külön kutatási irányt jelent az átmenet diszfunkcióinak elemzése (Nochajski–Schweitzer, 2014; Vuolo–Staff–Mortimer, 2012), illetve egy-egy társadalmi csoport, például a hátrányos helyzetűek, bevándorlók vizsgálata (Tchibozo, 2013). Az egyéni szintű pályaut kutatások mellett külön vizsgálódási irányként jelennek meg a *policy-elemzések*. Ilyen, például, egy kanadai kutatócsoport publikációja (DeLuca et al., 2011), amelyben nemzeti jellegzetességeket fogalmaztak meg nemzetközi kontextusba ágyazottan. Ehhez operacionalizálták a nemzetközi vizsgálatokban fellelhető, az iskola és a munka átmenetéhez köthető mutatókat. A következő főbb faktorokat állapították meg, melyek mentén a nemzeti sajátosságait is elemezték: nemzetközi gazdasági és társadalmi faktor, egyéni és családi háttér, tanulási kontextus, munkahelyi kontextus, iskola-munka kereszteződés-

<sup>3</sup> A korosztályon belül tanulók aránya 2014/2015-ben 86,5%.

<sup>4</sup> Ennek oka lehet, hogy a szabályozási környezet sem kedvez a tanulási tevékenységnek.

<sup>5</sup> European Centre for the Development of Vocational Training (Európai Szakképzésfejlesztési Központ)

<sup>6</sup> Középfokú és post-secunder oktatás

se, egyéni eredmények. Szintén külön kutatási irányként definiálhatjuk a *munkáltatókat célzó vizsgálatok*, melyek célja, hogy a munkahelyek, cégek számára hogyan könnyíthető meg az átmenet, vagyis a fiatal minél hatékonyabban, sikeresebben integrálódjon munkahelyére. Ezek a vizsgálatok azt kutatják, hogy mik azok a képességek, amik elősegítik ezt a folyamatot, és amelyek ezáltal beépíthetők az iskolai képzésbe is (*Linnehan–Carolis*, 2005).

A hazai empirikus vizsgálatok követik a nemzetközi trendeket. Itthon is megtalálhatók az egyéni szintű nyomon követési vizsgálatok. Azt is ki kell emelnünk, hogy a felsőoktatás tömegesedése révén inkább a felsőoktatási tanulási utak és a diplomások pályára lépésével kapcsolatos vizsgálatok manapság elterjedtebbek. A témában az első nagyobb kutatást az ELTE kutatócsoportja végezte 1998-ban, amely egy teljes végzős középiskolai korosztályt (60 ezer diák) vizsgált (*Róbert*, 2000; *Csákó*, 2002), a középiskolások felsőoktatásba kerülési esélyeit elemezte. A felsőoktatásból a munka világába való átmenetet vizsgálja a diplomás pályakövető rendszer, melynek intézményi és országos szintű feldolgozása is elérhető (*Veroszta*, 2014; *Garai–Veroszta*, 2013). Szintén egyéni szintű, ugyanakkor az előzőekhez képest eltér Az Életpálya-vizsgálat. Míg a korábbiak keresztmetszeti kutatások, addig 2006-ban kezdődött (*Kertesi–Kézdi*, 2010) kutatás tízezer 8. évfolyamos fiatal útját követi nyomon az általános iskolából a középiskolába, illetve vizsgálja későbbi pályafutásukat. A cél a tanulási út nyomon követése, de természetesen a többszöri panelvizsgálat lehetővé teszi a karrierút követését is. A kutatás hatodik hulláma 2012-ben zajlott, amelyben hozzávetőleg hétezer fiatalt érintett. Ez az adatfelvétel már a közoktatásból való kilépést és a továbbhaladást is mutatja. Legfontosabb mutatói a következők voltak:

- + az általános iskolát megkezdő tanulók 99%-a fejezte be sikeresen az általános iskolát;
- + az általános iskolát megkezdő tanulók 90%-a fejezte be sikeresen a középfokú iskolát;
- + a középfokú iskolát megkezdő tanulók 75%-a szerzett érettségit;
- + az érettségit szerzők 47%-a folytatott felsőfokú tanulmányokat az adatfelvétel időpontjában (*Hajdú et al.*, 2014).

Míg az előző kutatások a középfokú képzés valamennyi képzési típusát feltérképezték, addig vannak kifejezetten a szakképzésre irányuló vizsgálatok is. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (MKIK GVI) rendszeresen végez – főként a szakiskolai képzésre vonatkozó – kutatásokat, melyek a pályakezdő szakmunkások munkaerőpiaci kilátásait vizsgálják (*Tóth*, 2015; *Hajdú*, 2014, *Makó*, 2014). Az adatok azt mutatják, hogy a magyar szakmunkások pályára lépése kevésbé sikeres, mint az átlag európaiaké. Ugyanakkor az idősoros adatok egyre kedvezőbb képet mutatnak a munkanélküliség területén. Szintén az MKIK GVI nevéhez köthetők munkáltatói vizsgálatok is, melyek az átmenet másik szereplőjét, a munkaadókat vizsgálja (*Varga*, 2015), feltárva, hogy milyen jellegzetességeket mutatnak, milyen elvárásaik vannak a pályakezdőket foglalkoztatóknak.

E tanulmány az egyéni szintű speciális csoportokat vizsgáló kutatási irány eredményeit gazdagítja. Több longitudinális kutatás eredményeit mutatja be, amely végzett (érettségizett és nem érettségizett) szakmunkások további tanulási és pályautját elemzi.

## A kutatás módszertana

Az iskola és a munka világa közötti átmenet feltárására irányuló longitudinális kutatásaink 2010-ben indultak. A nemzetközi és hazai vizsgálatok azt igazolják, hogy ez az átmenet ma már nem tekinthető egyetlen lépésnek, hiszen a tanulási és a pályautat gyakran egymásba fonódik, egymásra épül, miközben bizonytalanabbá és kockázatosabbá is válik (Róbert, 2002). A tanulási- és a pályautat változásának vizsgálata mellett további kutatási kérdésünk volt, hogy a különböző végzettségű fiatalok milyen esélyekkel indulnak el az egyik vagy másik irányba. A korábbi hazai vizsgálatok általában csak egy-egy homogén csoportot vizsgáltak, például, a szakiskolákból kikerülő szakmunkásokat, jelen kutatás újdonsága, hogy nemcsak a szakiskolákból, hanem a szakközépiskolákból kikerülő szakmunkások további pályáját is vizsgálja. Ez lehetőségét ad az érettségizett és az érettségi nélküli szakmunkások kezdeti pályájának összehasonlítására. Szintén új eredményként emelhető ki, hogy a vizsgálatok két korosztályt is érintettek.

A kutatássorozat 2010-ben indult, egy keresztmetszeti, valamint két többlépcsős vizsgálat valósult meg 2014 év végéig. A keresztmetszeti vizsgálat a 2007-ben (érettségizett és nem érettségizett) szakmunkás bizonyítványt szerzőket kereste meg 2010-ben. A mintaválasztás szempontjai a következők voltak: az iskola (feladatellátási hely) településtípusára, regionális elhelyezkedésére és az oktató szakmacsoportokra reprezentatív mintán történt a lekérdezés. A hibrid módszerrel történő kérdőíves adatfelvételben összesen 990 végzett fiatal vett részt (a kutatás módszertani leírását lásd részletesebben *Tomasz, 2012*).

Szintén 2010-ben indult a kutatássorozat második hulláma. A longitudinális vizsgálat három adatfelvétellel, négy naprári évben történt. Az első alkalommal, 2010 tavaszán még az iskolában, éppen végzős szakmunkásokat kerestünk fel személyesen, csoportos önkitöltős kérdőívvel. A mintaválasztás az előzőhöz hasonló módon történt.<sup>7</sup> A kérdezés során a válaszadók hozzájárulását kértük a későbbi adatfelvételekben való részvételre. A beleegyezésüket adók képezték a következő panelek mintáját. (Arról nincs információnk, hogy a válaszadási hajlandóság milyen torzításokat eredményezett, mennyiben tolta el a mintát a sikeresebb életutat bejárók felé.) A második adatfelvétel 2012 januárjában zajlott,<sup>8</sup> telefonos megkereséssel, míg a harmadikra 2014 nyarán került sor,<sup>9</sup> szintén telefonos módszerrel. E három panel adatbázisai kerültek összekötésre.

A kutatássorozat 3. hullámában az előrehozott szakképzésben résztvevők pályautját követtük nyomon. A módszert az előzőekhez hasonlóan alakítottuk ki, vagyis egy településre, és régiókra reprezentatív iskolamintán került sor az első tanulói lekérdezésre még a szakmunkás bizonyítvány megszerzését megelőzően, majd a végzést követően megismételtük a mérést. Az első adatokat 2014 májusában vettük fel, majd fél évvel később újra. (E kutatások részletes módszertani leírását lásd *Ercsei, 2015*).

<sup>7</sup> Az első adatfelvételben 1175 végzős szakközépiskolai és 1359 végzős szakiskolai diák vett részt.

<sup>8</sup> A második hullámban 513 fiatalat kérdeztek meg telefonos adatfelvétel keretében. A szakközépiskolában végzett tanulók száma 236, a szakiskolásoké 277 fő volt. A kutatás mindkét szakaszát a Soreco Research Kft. koordinálta.

<sup>9</sup> Összességében az eredeti, 2012-es mintán 263, a 2010-es mintán pedig 37 kérdőív készült el, vagyis összesen 300. A kutatás mindegyik hullámát a Soreco Research Kft. koordinálta. A 2010-es adatfelvétel idején még nem állt rendelkezésre végleges országos statisztika arról, hogy milyen jellemzői vannak a szakközépiskolai, szakiskolai végzős diákoknak. Így becslést paraméterek alapján készült az adatbázis ideiglenes súlyozása. A harmadik hullámban mindhárom adatbázist a 2010-es KIRSTAT országos statisztika adatainak felhasználásával került súlyozásra nem régió és szakmacsoport szerint.

A továbbiakban a kutatási eredmények közül a pályamintázatok időbeli, nemenkénti, a végzettség szerinti jellegzetességeket mutatjuk be.

## Kutatási eredmények

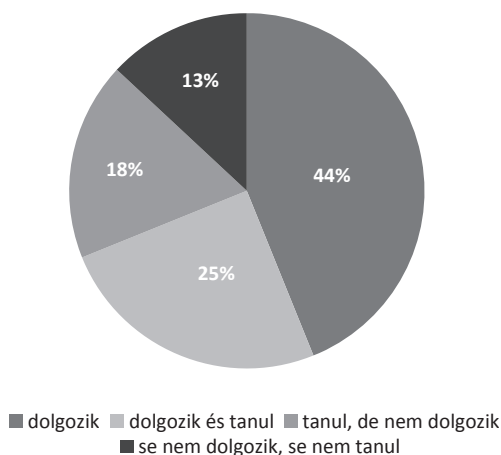
### A 2007-ben végzettek jellemzői

A kutatássorozat első adatfelvételében a 2007-ben végzett szakmunkásfiatalok pályáját követtük nyomon 2010-ben. A munkapiaci státuszuk meghatározására az OECD által használt indikátor kategóriáit vettük alapul, vagyis megkülönböztettünk dolgozó, tanuló, dolgozó és tanuló, valamint se nem dolgozó és se nem tanuló fiatalokat.

Összességében három évvel a végzést követően a fiatalok 60%-a aktív dolgozó, míg nagyon magas a tanulók (nappali és esti együtt) aránya is, 43%. A tanulói utak többsége a felsőoktatásba vezet, emellett az érettségi megszerzése is fontos törekvés, valamint akadnak olyanok is, akik másik szakmát tanulnak. A tanulás gyakoribb az érettségizettek körében, mint a nem érettségizetteknél, míg ez utóbbi csoport 61% nem tanul, addig az érettségizettek csak 37%-a.

A se nem dolgozó, se nem tanuló kategóriába a fiatalok 13%-a tartozik. Ez a csoport egyrészt munkanélküliekből áll, másrészt inaktív jellemzőkkel bír (pl. gyerekvállalás). A válaszadók 6%-ának van gyermeke 2010-ben. Iskolázottság szerint az érettségizett szakmunkásoknál kisebb (4%) ez az arány, mint a nem érettségizetteknél (9%). Fontos megjegyezni, hogy a férfiak és nők körében nincs jelentős különbség, vagyis a nem érettségizett szakmunkás férfiak legalább ugyanolyan gyakorisággal alapítanak családot, mint az ugyanilyen végzettséggel rendelkező nők. Ugyanakkor se nem dolgozó, se nem tanuló nem érettségizettek körébe több nő tartozik, mint férfi.

**1. ábra:** A 2007-ben végzett szakmunkások munkaerőpiaci státusza 2010-ben, %  
(N=990)

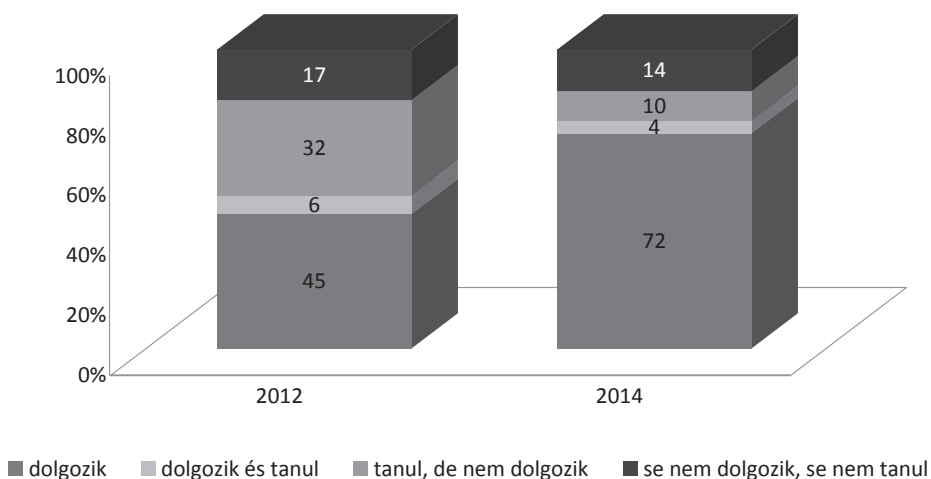


Habár a munkanélküliek aránya csekélynek mondható az adatfelvétel pillanatában, visszakérdezve a végzést követő időszakra, elmondható, hogy a válaszadók 42%-a volt a vizsgált három év alatt munkanélküli. Az iskolázottság hatása érezhető a munkanélküliség elkerülésében, míg a nem érettségizettek körében 57%-os, addig az érettségivel rendelkezők között 38%-os volt a munkanélküliséggel való érintettség 2007 és 2010 között.

### A 2010-ben végzettek jellemzői

A kutatássorozat második hullámát szintén 2010-ben végeztük először. Ebben az évben még a végzős szakmunkás évfolyamok vettek részt az adatfelvételben, majd 2012-ben és 2014-ben került sor az újabb lekérdezésre. Ebben a kutatásban is ugyanazokat a munkaerőpiaci státusz kategóriákat alkalmaztuk, mint korábban (lásd 2. ábra).

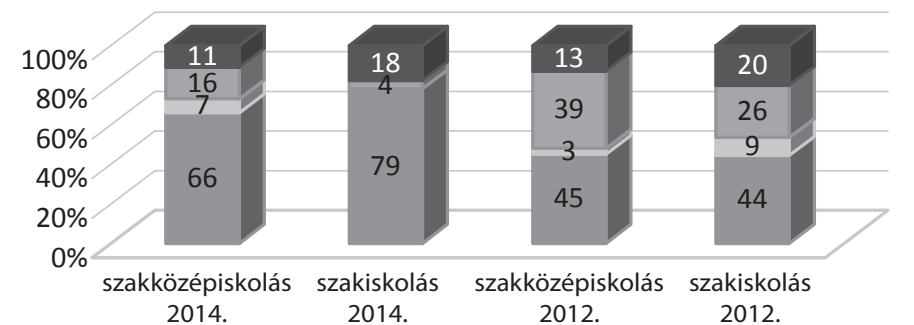
2. ábra: A 2010-ben végzett szakmunkások foglalkozási státusza 2012-ben és 2014-ben, % (N=512, N=300)



Elmondható, hogy míg a végzést követő második évben jelentős mértékű volt a tanuló fiatalok aránya, addig négy évvel később ez jelentősen csökkent, így növelve az aktív státuszúak mutatóját. (Meg kell jegyeznünk, hogy dolgozók-tanulók aránya 2012-ben: 51-38%; 2014-ben: 76-14%). A nagyarányú különbség fakadhat abból, hogy a fiatalok munkapiaci helyzete stabilabbá vált két év alatt, de azt sem zárhatjuk ki, hogy a relatíve sikeresebb fiatalok vettek részt az adatfelvétel újabb szakaszában.) Mindez azt is jelzi, hogy a szakmai végzettség megszerzését a szakmunkások többsége közel sem tekintik tanulói pályafutásuk befejezésének. A továbbtanulás leginkább nappali tagozaton zajlik, csak kevesen vannak azok, akik munka mellett is vállalják a tanulást. Kiemelendő még, hogy a se nem dolgozók, se nem tanulók aránya a két mérés pont között némileg csökkent, bár nem számottevő mértékben.

Az érettségizetteket és nem érettségizetteket külön elemezve azt tapasztaljuk, hogy a foglalkozási státuszban alapvető különbségek mutatkoznak mindkét mérés során. A munkapiaci aktivitás 2012-ben mindkét csoportban hasonló volt: a szakközépiskolások 48%-a, míg a szakiskolások 53%-a dolgozott. Míg a szakközépiskolások nagyobb arányban tanulnak tovább, mint a szakiskolások, a szakiskolások gyakrabban vállalják a munka melletti tanulást. 2014-ben azonban már a szakiskolások jóval nagyobb arányban vannak jelen a munkaerőpiacon, de gyakoribb körükben az inaktivitás is. A végzett szakközépiskolások között viszont magasabb azok aránya, akik még tanulnak, munka mellett vagy nappali tagozaton. A végzett szakiskolások körében gyakorlatilag 2014-re minimálissá válik a tanulók aránya (lásd 3. ábra).

3. ábra: A 2010-ben végzett szakmunkások foglalkozási státusza 2012-ben és 2014-ben, iskolatípus szerint % (N2012=500, N2014=300)



■ se nem dolgozik, se nem tanul ■ tanul, de nem dolgozik ■ dolgozik és tanul ■ dolgozik

Az 2. és 3. ábra is bizonyítja, hogy a képzésből kikerülők jelentős arányban folytatnak további tanulmányokat. A tanulási tevékenység az érettségizett fiatalok esetében gyakoribb (42%-uk tanult 2012-ben), mint a nem érettségizettek körében (35%-uk tanult két évvel a végzést követően), ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy ez utóbbi csoport is jelentős arányban folytatott tanulási tevékenységet. Egy korábbi tanulmány (Fehérvári, 2015) vizsgálta a fiatalok tanulásának jellegzetességeit, illetve motivációt is. Megállapítható, hogy a szakmunkásfiatalok főként a jobb foglalkozási státusz megszerzésének vagy az elhelyezkedés reményében tanulnak tovább. Míg a szakközépiskolában végzők esetében a felsőfokú továbbtanulás (felsőoktatási szakképzés) a leggyakoribb, a szakiskolásoknál egy másik szakmai végzettség megszerzése dominál, valamint az érettségi megszerzésére is sokan töreksenek.

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy milyen háttérváltozók valószínűsítik azt, ha valaki se nem dolgozik, se nem tanul. Az elemzésbe bevont változók a következők voltak: iskola típusa (szakközépiskola, szakiskola), nem, lakóhely, nemzetiség (roma), apa és anya iskolázottsága, volt-e tanulószülő a képzése során, van-e érettségije. A felsorolt változók közül csupán három mutat szignifikáns összefüggést az inaktivitással,

közülük is a legerősebbet az érettségi. A se nem dolgozók, se nem tanulók csoportjának 62%-a nem rendelkezik érettségivel. Emellett az iskola típusa és a válaszadó nemzetisége is kapcsolódik – csak némileg gyengébben – az inaktivitáshoz, a szakközépiskolában végzettek és a nem cigány nemzetiségűek kisebb arányban vannak a se nem dolgozók, se nem tanulók csoportjában.

**1. tábla:** Munkapiaci státusz alakulása, 2012, % (N=513)

		Se nem dolgozik, se nem tanul	Dolgozik és/vagy tanul
Iskolatípus	szakközépiskola	36	48
	szakiskola	64	52
Nemzetiség	nem cigány	91	97
	cigány	9	3
Végzettség	nincs érettségije	62	42
	van érettségije	38	58

$p < 0,020$

A szignifikáns összefüggést mutató változókat bináris logisztikus regressziós modellben is megvizsgáltuk. A három bevont változó közül, az érettségi az, amely szignifikáns maradt a modellben. Vagyis azok a fiatalok, akik rendelkeznek érettségivel, kisebb eséllyel kerülnek be a se nem dolgozók, se nem tanulók csoportjába és nagyobb az esélyük az elhelyezkedésre, vagy a tanulásra.

**2. tábla:** Se nem dolgozik, se nem tanul csoportba kerülés esélyei növelő tényezők, 2012.

	Esélyhányados, B	Wald	Szig.szint
Nincs érettségije	-652	6,661	0,010
Constant	-1.253	56,150	0,000

Előrejelzési hatékonyság: 83%

A végzést követő negyedik évben az előzőekben vizsgált változók közül négy mutatott szignifikáns összefüggést a munkapiaci státusszal. Megállapítható, hogy a szakközépiskolába járók és érettségit szerzők, valamint a férfiak és a nem cigányok körében magasabb a dolgozók és/vagy tanulók aránya. Míg az érettségivel nem rendelkezők, a nők, a cigányok és a szakiskolában végzettek gyakrabban válnak a se nem dolgozók, se nem tanulók csoport tagjaivá.

**3. tábla:** Munkapiaci státusz alakulása, 2014, % (N=300)

		Se nem dolgozik, se nem tanul	Dolgozik és/vagy tanul
Iskolatípus	szakközépiskola	40	54
	szakiskola	60	46
Nem	férfi	29	57
	nő	71	43
Nemzetiség	nem cigány	88	96
	cigány	12	4
Végzettség	nincs érettségije	50	40
	van érettségije	50	60

$p < 0,001$

A 2014-es adatokra vonatkozóan is bináris logisztikus regresszió elemzésbe vontuk meg a munkapiaci státusszal összefüggést mutató változókat. Négy évvel a végzettség megszerzése után a se nem dolgozó, se nem tanuló státusz két demográfiai tényezővel áll szoros kapcsolatban, a nemmel és a nemzetiséggel. A nők és a cigány nemzetiségűek nagyobb valószínűséggel tartoznak ebbe a csoportba, mint a férfiak és a nem cigány származásúak.

**4. tábla:** Se nem dolgozik, se nem tanul csoportba kerülés esélyei növelő tényezők, 2014.

	esélyhányados, B	Wald	szig.szint
Nem (férfi)	-983	4,806	0,028
Nemzetiség (cigány)	1,909	7,249	0,007
Constant	-1,237	27,113	0,000

Előrejelzési hatékonyság: 88%

A nők és a cigányok esetében az inaktivitás egyértelműen a családalapítással és gyerekvállalással függ össze. A nők és a cigány származásúak is nagyobb arányban élnek házastársi, élettársi (ez főként a cigány származásúakat jellemzi) kapcsolatban és nagyobb arányban rendelkeznek már gyerekekkel, mint a négy éve végzett szakmunkás férfiak és a nem cigány származásúak. A demográfiai szakirodalom is feltárta már azt a jelenséget, hogy az alacsony státuszú nők a munkanélküliség elkerülése érdekében gyakran választják a családalapítást (Pongrácz, 2011; KSH, 2012).



**5. tábla:** Családi státusz alakulása, 2014, % (N=300)

		Házastársa van	Élettársa van	Gyermeke van
Nem	férfi	2	57	3
	nő	10	76	19
Nemzetiség	nem cigány	5	63	8
	cigány	8	100	46

$p < 0,005$

A se nem dolgozók, se nem tanulók csoportja tehát 2012 és 2014 között megváltozott. Míg 2012-ben jellemzően azért tartozott valaki ebbe a csoportba, mert nem talált munkát, addig 2014-re a családalapítás, és gyermekvállalás miatt. A munkanélkülivé válást alapvetően befolyásolta iskolázottság (van-e érettségije az egyénnek vagy sem).

Az adatfelvétel csak adott időpont munkapiaci státuszát mutatja meg, ezért arra is rákérdeztünk, hogy a válaszadó a végzés utáni években volt-e munkanélküli. A munkanélküliséggel való érintettség így sokkal nagyobb, mint a munkanélküliek aránya az adatfelvétel időpontjában. 2012-ben a válaszadók 39%-a jelezte, hogy volt már munkanélküli: az érettségizettek harmada, a nem érettségizettek 45%-a nyilatkozott így a végzést követő két évről. A munkanélküliség átlagos hossza fél év volt.

### *Az előrehozott szakképzésben végzettek*

A kutatássorozat harmadik része több szempontból is eltér az előzőektől. Egyrészt egy külön csoport vizsgálatát célozta meg, az előrehozott szakképzésben végzettségét, amely csak egy rövid ideig volt része a magyar szakképzés történetének. Másrészt a végzettek követésére viszonylag rövid időn belül sor került, fél évvel a szakmunkásvizsga után. Mégis úgy véljük, hogy a fél éves pályaut és a fiatalokban megfogalmazott tervek számos olyan eredményt mutatnak be, amelyek összekapcsolhatók az előző kutatásokkal.

Az előrehozott szakképzést a 1993-as közoktatási törvény 2009-es változtatása<sup>10</sup> hozta létre. A képzési idő 3 évre rövidült (2+2/3), a csökkentés pedig alapvetően a közismereti órák számának megnyirbálását jelentette. Az iskolák csak bizonyos szakmákban indíthattak képzést, főként a kevésbé elméletorientált szakmákban. 2011-ben készült egy kutatás, amely az előrehozott szakképzésbe belépő évfolyamokat vizsgálta. A kutatók akkor azt állapították meg, hogy főként a kistéleplési, gyenge általános iskolai tanul-

<sup>10</sup> A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2009. évi XLIX. törvénnyel történő módosításával egy újabb képzési forma, az előrehozott szakképzés jelent meg a szakiskolai képzés rendszerében, amelyet a módosított törvény 27. §-ának (4) bekezdése határoz meg: „A szakiskolai nevelés és oktatás – azoknak, akik alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek – megszervezhető kizárólag szakképzési évfolyamokon, a szakképzés követelményeinek és – legalább a teljes képzési idő egyharmadában az általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakasz követelményeire épülő –, a szakképzés gyakorlásához szükséges elméleti és gyakorlati tudáselemek átadásával.”

mányi eredménnyel rendelkezők számára jelent alternatívát ez a képzés,<sup>11</sup> és a résztvevők legfőbb előnyként a rövid képzési időt jelölték meg (Lannert, 2012). Követéses vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy mennyiben térnek az előrehozott szakképzésben végzők további tanulási és pályautja a hagyományos képzésből kikerülőkhöz képest.

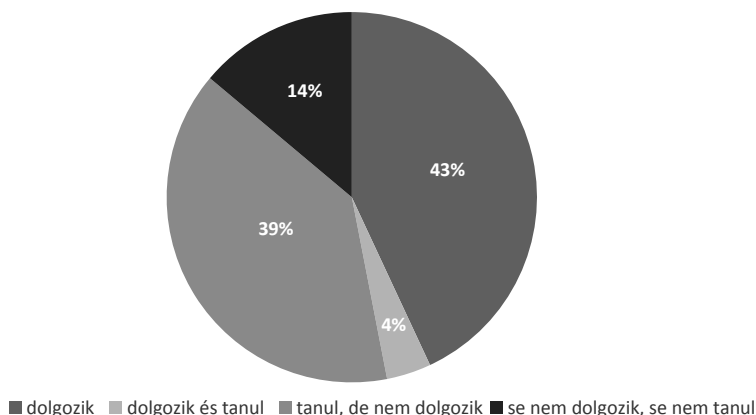
2014 tavaszán, a vizsgálat első szakaszában az előrehozott szakképzésben végzős fiatalokkal készült kérdőíves adatfelvétel. Ekkor készült egy országos középiskolai adatfelvétel is, amely módot adott arra, hogy az előrehozott szakképzésben tanulók családi hátterét, iskolai útját összehasonlítsuk hagyományos szakképzésbe járó társaikkal (Fehérvári, 2015). Az eredmények azt mutatták, hogy a szakiskolások a kistelepeleéseken élők körében felülreprezentáltak, a fővárosiak körében viszont alulreprezentáltak. Még inkább érvényes ez az előrehozott szakképzésbe járók esetében. A szülők iskolázottságában és foglalkoztatottságában, a korábbi iskolai teljesítményben nincs jelentős különbség a két szakiskolai csoport között.

A korábbi iskolai út azonban már jelentősen eltér. Az előrehozott szakképzésbe járók kevesebb, mint harmada választotta ezt a képzést, a többség valamilyen másik képzési típusból került ide, főként szakközépiskolából, szakiskolából, ritkábban gimnáziumból. Ezeket a váltásokat az eredmények alapján tekinthetjük kudarcnak is. További jellegzetesség, a nemek szerinti eltérés. Az előrehozott szakképzésben tanulók körében a fiúk aránya még magasabb, mint a szakiskolások körében. (A szakiskolai képzésre általában jellemző a fiús szakmakinálat, még inkább igaz ez az előrehozott szakképzésre.) A fiúkhöz képest alacsonyabb társadalmi státuszú családok lánygyermekei kerülnek be a képzésbe. Emellett azt is kiemelhetjük, hogy míg Közép-Magyarországon, különösen a fővárosban inkább az alacsonyabb státuszú családok gyermekei választják ezt a képzést, addig Nyugat-Dunántúlon magasabb a képzés presztízse, melynek oka valószínűleg az, hogy a lokális munkaerőpiacok elhelyezkedési és kereseti szempontból is másképp viszonyulnak a szakiskolából érkező munkavállalóhoz. Az előrehozott szakképzés megítélése nem volt egységes, egyes társadalmi csoportok számára alternatívát jelentett, míg mások számára kényszert.

Fél évvel a végzést követően a válaszadók csaknem ugyanakkora arányban dolgoznak és tanulnak. Vagyis az előrehozott szakképzésbe járók nem azért került ebbe a képzésbe, mert gyenge tanulási motivációval rendelkeztek, hanem azért, mert így a képzésben tudtak pályakorrekciót végrehajtani. Vagyis lehetőségük nyílt arra, hogy másik iskolát, képzést vagy szakmát válasszanak. Ezt támasztja alá az az adat is, hogy az innen kikerülők és továbbtanulók nem másik szakmát, hanem döntően érettségít akar szerezni (a tanulók 90%-a).

<sup>11</sup> Sok esetben kényszer és nem alternatíva volt az előrehozott képzés, mivel bizonyos iskolák nem is indítottak másfajta képzést.

**4. ábra:** A 2014-ben végzett szakmunkások foglalkozási státusza fél évvel a végzést követően, % (N=233)



Szintén figyelemre méltó az a tény is, hogy az előrehozott szakképzésben végzettek körében sem tér el jelentősen a se nem dolgozók, se nem tanulók csoportjának nagysága az előző adatfelvétel eredményeihez képest. Vagyis az egyes lokális munkaerőpiacok nem kezelték hátrányként az ebből a képzésből kikerülőket.

## Konklúzió

A 2007-ben végzett szakmunkás fiatalok 2010-es és a 2010-ben végzettek 2014-es munkaerőpiaci státuszai között számos hasonlóság mutatkozik.

### 1. Tanulási utak

Mindkét vizsgálat azt bizonyítja, hogy a középfokú végzettség, még akkor is, ha az szakmunkás végzettség, a fiatalok többsége számára nem jelent befejezett iskolai utat. Igen magas tehát a továbbtanulók aránya. Az érettségizettek főként a felsőoktatást célozzák meg, habár itt meg kell említenünk, hogy ez leginkább a rövidebb ciklusú képzést (felsőfokú vagy felsőoktatási szakképzés<sup>12</sup>) jelenti. Fontos kiemelni, hogy emellett a másik szakma tanulása a leggyakoribb alternatíva, valamint a szakiskolában végzetek számára az érettségi megszerzése is gyakori cél. Vagyis a fiatalok stratégiája a jobb munkapiaci pozíció (jobb munkakörülmények, magasabb jövedelem) megszerzése érdekében a több szakma elsajátítása. További lényeges eredmény, hogy az előrehozott szakképzést végzett fiatalok sem tekintik befejezettnek tanulásukat, körükből is csaknem minden második fiatal tanul a szakmunkás végzettség megszerzését követően is.

### 2. Változatos mintázatok

A három és a négy éves időtáv is mutatja, hogy a fiatalok pályára lépése egy folyamat, amely változatos mintázatokat ad. A 'hagyományos' minták a leggyakoribbak: végzés után dolgozik, vagy végzés után tanul és aztán dolgozik, de ettől eltérő utakat is regisztráltunk. A 2014-es vizsgálat százféle utat különített el (Hörich, 2015).

<sup>12</sup> 2010-ben még felsőfokú, 2014-ben már felsőoktatási szakképzés a hivatalos elnevezés.

### 3. A munkanélküliség jellemzői

A 2007-ben és a 2010-ben végzettek is hasonló arányban váltak munkanélkülivé, 42-39% volt a vizsgált időszak alatt a munkanélküliséggel való érintettség. Az arányok hasonlóságát azért is fontos kiemelni, mert a 2007-ben végzettek a gazdasági válság idején kezdték pályájukat, de mégis úgy tűnik, hogy a 2010-ben végzettek sem voltak kedvezőbb pozícióban. A pályautak mintázatából (lásd előző pont) az is látható, hogy a tanulás a munkanélküliség elkerülésének egyik módja volt – mindkét kutatás adatai igazolják ezt. A 2007-ben végzettek pedig némileg (5%-kal) nagyobb tanulási aktivitást mutattak, mint a 2010-ben végzettek. Ez magyarázható úgyis, hogy a 2007-es végzősök az általános gazdasági helyzetet és saját esélyeiket felmérve inkább választották a tanulást, mint a 2010-ben végzősök. A munkanélküliség elkerülésének másik módja a nők esetében a gyerekvállalás. Főként az érettségivel nem rendelkezők esetében jelenik meg ez a tanulás alternatív stratégiájaként.

### 4. Az érettségi szerepe

A kutatássorozat fontos eredményeként emelhető ki az érettségi munkapiaci jelentősége. Más kutatások (Nagy, 2010; Hajdú et al, 2015) is bizonyítják azt, ami ebben a kutatásban is látható: az érettségi pozitív hatást gyakorol a további tanulási útra, nagyobb valószínűséggel szerez az egyén újabb végzettség, és szintén pozitív hatása van a munkanélküliség elkerülésére is.

## IRODALOM

CEDEFOP (2012) From Education to working life. The labour market outcomes of vocational education and training. Publications Office of the European Union. Luxembourg.

CSÁKÓ M.(2002)...És a doktor úr gyereke? *Educatio* No. 2. pp. 211-226.

DELUCA, C., HUTCHINSON, N., HILL, A. & CHIN., P. (2011) International and National Factors Affecting School-To-Work Transition for At-Risk Youth in Canada: An Integrative Review Joan Versnel. *The Canadian Journal of Career Development*, vol. 10, No. 1.

ERCSEI K. (szerk.) (2015) *Tanulási utak – pályautak*. OFI, Budapest.

FEHÉRVÁRI A. (2015) Szakmunkás fiatalok pályakövetése, 2010–2014. In: Ercsei Kálmán: *Tanulási utak – pályautak*. OFI, Budapest. pp. 34-47.

F. LINNEHAN & D. DE CAROLISSOURCE (2005) Strategic Frameworks for Understanding Employer Participation in School-to-Work Programs *Strategic Management Journal*, vol. 26. No. 6. pp. 523-539.

GARAI O. & VEROSZTA ZS. (2013) *Friss diplomások 2011*. Educatio Nonprofit Kft., Budapest.

HAJDÚ M. (szerk.) (2014) Adatok a szakképzésről és a szakképzettek foglalkoztatásáról. MKIK GVI, Budapest.

HAJDU T., KERTESI G. & KÉZDI G. (2014) Roma fiatalok a középiskolában. BWP – No. 7.

HAJDU T., HERMANN Z., HORN D., KERTESI G., KÉZDI G., KÖLLŐ J. & VARGA J. (2015) Az érettségi védelmében. BWP – No. 1.

- HODKINSON, P., HODKINSON, H. & SPARKES, A. (2012) *Triumphs and Tears: Young People, Markets, and the Transition from School to Work*. Routledge: New York.
- HÓRICH B. (2015). A tanult szakmában való elhelyezkedés esélyei és tapasztalatai In: Ercsei Kálmán: *Tanulási utak – pályautak*. OFI, Budapest. pp. 49-67
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (2010) *Characterizing the school-to-work transitions of youngmen and women: Evidence from the ILO School-to-work transition surveys*. *Employment Working Paper* No. 51.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2010) Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.) *Társadalmi Riport 2010*. TÁRKI, Budapest pp.371-407
- KSH (2012). A gyermekvállalás társadalmi gazdasági hátterének területi jellemzői. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/szegedgyermekvallas.pdf> Letöltés:
- LANNERT J. (2012) *Tanulási utak és lemorzsolódás. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet*, Budapest. (kézirat)
- MAKÓ Á. (2014) *A szakképzett pályakezdeők munkaerőpiaci helyzete és elhelyezkedési esélyei*. MKIK GVI, Budapest.
- MÜLLER, W. (2005) *Education and Youth Integration into European Labour Market*. *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 46. pp. 461-485.
- NAGY P. T. (2010) *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. (Társadalom és oktatás; 35.) Oktatókutató Intézet, Új Mandátum, Budapest. p. 209.
- NOCHAJSKI, S., M. & SCHWEITZER, JOA. (2014) *Promoting school to work transition for students with motional/behavioral disorders*. *Work*, vol. 48. No. 3.
- OECD (1996) *Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework*.
- PONGRÁCZ T.-NÉ (szerk.) (2011) *A családi értékek és a demográfiai magatartás változásai*. OTKA kutatási zárójelentés.
- RAFFE, D. (2013) *European Societies Special Issue: School-to-Work Transitions, Explaining National differences in Education-work Transitions Twenty years of research on transition systems*, vol. 16. No.2. pp. 175-193.
- RÓBERT P. (2000) *Bővülő felsőoktatás – ki jut be?* *Educatio* No. 1. pp. 79-94.
- RÓBERT P. (2002) *Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra*. In: Kolosi, T., Tóth, I. Gy. és Vukovich, Gy. (szerk): *Társadalmi Riport 2002*. Tárki, Budapest, pp. 220-231.
- SHARLAND, A., MITCHELL, D.& MENON, M. (2013) *An international comparison of school to work transition systems: how best to evaluate outcomes*. *International Journal of Society Systems Science*, vol. 5. No. 2.
- TCHIBOZO, G. (2013) *Cultural and Social Diversity and the Transition from Education to Work*. Springer
- TOMASZ G. (szerk.) (2012) *Párhuzamok és kanyarok. Szakképzettek pályakövetése* OFI, Budapest.
- TÓTH I. J. (2015) *A pályakezdeő szakmunkások munkaerőpiaci helyzete – 2015*. MKIK GVI, Budapest.
- VARGA A. (2015) *A tanulószerveződések köté vállalatok profilja*. Budapest: MKIK GVI
- VEROSZTA ZS. (2014) *Diplomás pályakövetési adatok 2013*. Educatio Nonprofit Kft., Budapest.
- VUOLO, M.; STAFF, J. & MORTIMER, J. T (2012) *Weathering the great recession: Psychological and behavioral trajectories in the transition from school to work*. *Developmental Psychology*, vol. 48. No.6.pp. 1759-1773.

# Képzettségek és foglalkozások megfeleltethetősége

A jelen cikk a képzettségek, és foglalkozások kapcsolatát mutatja be a 2011. évi népszámlálási adatok alapján a fizikai jellegű foglalkozásokra fókuszálva.<sup>1</sup>

**A** kongruencia vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy – néhány foglalkozás kivételével – az adott tevékenységet kisebb-nagyobb mértékben nem kongruens képzettségekkel is el lehet látni. A népszámlálási adatfelvételek nem teszik lehetővé az adott személy teljes iskola-történetének felvételét, így elképzelhető, hogy a foglalkozásonként mért kongruencia szint valamivel magasabb, de véleményünk szerint a közölt adatok nem nagyon térhetnek el a tényleges helyzettől.

Az eredmények igazolták azt a koncepciót, hogy a kongruenciáról nem lehet általános érvényű megállapításokat tenni, hanem csak konkrét foglalkozások, foglalkozási csoport, alcsoport szintjén érdemes a kapott információkat elemezni. Ezek az elemzések azt mutatják, hogy a jogszabályok által behatárolt néhány foglalkozás kivételével (pl. orvos, bíró) jelentős számú foglalkozáshoz kapcsolódó tevékenységet el lehet végezni oly módon, hogy a tevékenységet végző személy nem rendelkezik kongruens iskolai végzettséggel, képzettséggel. Nagyon valószínű, hogy a nem megfelelő végzettséggel rendelkezőket a munkáltatók a korábban megszerzett munkatapasztalatuk alapján, vagy esetleg az általuk szervezett tanfolyamok, biztosította ismeretek segítségével, tudják foglalkoztatni. Az is nagyon valószínű, hogy a nem kongruens képzettségek is adhatnak olyan általános ismereteket, melyek segítségével viszonylag rövid időn belül az adott foglalkozást betöltő személy alkalmassá teszi magát a foglalkozáshoz kapcsolódó munkatevékenység végzésére. Minél speciálisabb egy-egy foglalkozáshoz szükséges ismeretanyag és minél hosszabb a megfelelő szintű elsajátításhoz szükséges idő – a jogi előírásoktól függetlenül is –, annál nagyobb a rá jellemző kongruencia szint, függetlenül attól, hogy fizikai vagy szellemi jellegű foglalkozásról van-e szó.

<sup>1</sup> Az írás a Közösen a Jövő Munkahelyeiért Alapítvány által támogatott kutatás zárótanulmányának rövidített, a fizikai jellegű foglalkozásokra irányuló változata. A kutatást vezette Lakatos Miklós, a zárótanulmányt összeállították: Kasza Jánosné, Kutas János, Lakatos Judit, Lakatos Miklós, Váradi Rita. Ezen anyag alapján a KSH is megjelentetett kiadvány formájában egy átdolgozott változatot. Terjedelmi korlátok miatt a kutatás módszertanát nincs mód részletesen ismertetni, ez megtalálható az alábbi KSH kiadványban. (A képzettség és a foglalkozás megfelelésének (kongruenciájának) elemzése a 2011. évi népszámlálás adatainak felhasználásával. Budapest, 2015)

► *Educatio* 2016/1. Lakatos Miklós: *Képzettségek és foglalkozások megfeleltethetősége*, 84–99. pp.

A foglalkozásonkénti kongruencia elemzésnek éppen az az egyik legfontosabb tanulsága, hogy a foglalkozásokhoz kapcsolódó elvárások nagyon különbözőek lehetnek a megszerzendő iskolai végzettségek, képzettségek tekintetében. Egyes foglalkozásokhoz szükséges ún. specializációs képzés (pl. a mérnök foglalkozások nagy részénél), más foglalkozásoknál inkább az adott foglalkozáshoz kapcsolódó ún. generálisabb jellegű tudásra van szükség (pl. ügyfélkapcsolati foglalkozások). Mindenképpen szükség van olyan oktatási rendszerre, melyek alkalmassá teszik a munkavállalókat arra, hogy megszerzett tudásukat rugalmasan tudják hasznosítani munkatevékenységük során. Ez azt jelenti, hogy az iskolarendszer minden szint-jén, az alapkortól kezdve a felsőfokig a tanulás képességére kell alkalmassá tenni a jövőbeni munkavállalókat, mert főleg így van mód az adott foglalkozáshoz szükséges képzettség megszerzésére.

### A fizikai jellegű tevékenységet folytató foglalkoztatottak horizontális kongruenciája egyéni foglalkozás szerint

Az adatok értékelését a jelen fejezetben a teljes foglalkoztatotti állományra végezzük el, oly módon, hogy mind a 485 foglalkozásra vonatkozó információkat figyelembe vesszük, annak ellenére, hogy – mint a módszertani fejezetben leírtuk – tudjuk, több foglalkozás esetében a kongruencia vizsgálat nehezen végezhető. A vizsgált állományban a csak általános iskolát vagy még azt sem végzettek és az ún. szakkód nélkülieket külön kategóriaként/KMN/ vizsgáljuk tekintettel arra, hogy ezek a végzettségek szinte egyetlen foglalkozásnak sem feleltethetők meg, talán néhány, a 9. főcsoporthoz (Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások) tartozó foglalkozást kivéve.

Az általános érettségizettek foglalkozásonkénti megfeleltetését viszont elvégeztük, mert úgy gondoltuk, hogy az ilyen jellegű végzettségeknél nem egyértelmű, hogy a nem megfelelt kategóriába kerüljenek, hiszen vannak olyan foglalkozások, melyeknél azt lehet mondani, hogy az ilyen általános jellegű középfokú végzettségek tartozhatnak a megfelelt vagy a részben megfelelt kategóriába. Tipikusan ilyenek a 4. főcsoport (Irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások) foglalkozásai.

A megfeleltetési nomenklatúra kialakításakor az alábbi kategóriákat határoztuk meg:

- ♦ megfelelt („MF”),
- ♦ túlképzett („MF+”),
- ♦ alulképzett („MF-”),
- ♦ részben megfelelt („RMF”),
- ♦ nem felelt meg (NFM).

Minden megfeleltetés esetén, még a nehezen definiálhatóknál is (pl. 2910 Egyéb magasan képzett ügyintéző) kísérletet tettünk arra, hogy a „MF”, illetve a „RMF” kategóriát alkalmazzuk.

Tartottuk ahhoz magunkat, hogy a „MF” kategóriát inkább szűkebben, a „RMF”-et tágabban értelmezzük. Néhány nehezen definiálható foglalkozásnál ezt nem lehetett közvetlenül alkalmazni pl. az ügyfélkapcsolati foglalkozásoknál a „MF” kategóriát is tágabban értelmeztük. Tehát egy adott foglalkozásnál a „RMF” képzettség azt jelenti, hogy ezek a képzettségek olyan ismereteket feltételeznek, melyeket pl. egy tanfolyami



képzés esetén meg lehet szerezni. A „RMF” képzettségek aránya tehát azt jelenti, hogy az adott foglalkozás betöltéséhez milyen arányban vannak olyan ismeretek, melyeket az adott foglalkozás betöltője a foglalkozáshoz könnyebben konvertálni tud. Például, a hatósági ügyintézőknél, ezen belül az Adó- és illetékhivatali ügyintézőnél (3652) „RMF” kategóriába kerültek az általános közgazdasági, kereskedelmi, pénzügyi, vállalkozási képzettségek, abból a megfontolásból, hogy a jelzett foglalkozáshoz szükséges ismereteket ezen „RMF” képzettségek felhasználásával az adó- és illetékhivatali feladatok elvégzéséhez könnyebben meg lehet szerezni.

Összefoglalva a fentieket, a „RMF” kategória tulajdonképpen a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés mobilitását segíti elő azáltal, hogy az e kategóriában lévő képzettségekkel feltételezhetően gyorsabban el lehet sajátítani az adott foglalkozáshoz szükséges ismereteket, jártasságot.

A gyakorlati munka során kiderült, hogy a „MF” kategórián belül a túlképzett („MF+”) és az alulképzett („MF-”) kategóriákat csak részben sikerült alkalmazni és nem mindenhol lehetett értelmezni. Például az 1. főcsoport vezetői foglalkozásainál egyáltalán nem alkalmazhattuk, a 9. főcsoportnál is értelmetlen volt ez a megoldás, mivel szinte mindenkit, aki ilyen egyszerű foglalkozást töltött be, túlképzettnek lehetett tekinteni. Ugyanakkor a 3, 4, 5 főcsoport foglalkozásainál viszonylag jól lehetett alkalmazni ezt a kategóriát.

Természetesen arra nincs lehetőség, hogy a jelen értékelést mind a 485 foglalkozásra elvégezzük, jelenleg csak arra van mód, hogy példászerűen utalva egy-egy foglalkozásra, jellemezzük a kongruencia vizsgálattal kapcsolatos eredményeket.

A teljes foglalkoztatotti állomány (3 942 ezer fő) foglalkozásainak 41 százaléka megfelel (továbbiakban: „MF”), 15,6 százaléka csak részben megfelel (továbbiakban: „RMF”), és közel egyharmaduk nem felel meg (továbbiakban: „NFM”) a képzettségeknek (11,6 százalék a csak általános iskolát végzettek – „KMN” – aránya).

A foglalkoztatottak foglalkozási főcsoportonkénti adatai azt mutatják, hogy mind a három vizsgált kategória (MF, RMF, NFM) százalékos aránya jelentősen eltér egymástól. Természetesen ez érvényes KMN kategóriára is.

Az eltérés egyik oka a foglalkozási főcsoportok eltérő tevékenységstruktúrájából is következik. Jól látható például, hogy a 2. főcsoport (Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások) foglalkozásai, melyek között ott vannak az egészségügyi, mérnöki és jogi foglalkozások, jóval nagyobb az „MF” kategória aránya (66,8 százalék), mint a többi foglalkozási főcsoportban. Ezen kívül még az 1. Gazdasági, igazgatási, érdekképviseleti vezetők, törvényhozók, 5. Kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások, 7. Ipari és építőipari foglalkozások főcsoportokban nagy a kongruens foglalkozások aránya (48,9, 49,0, illetve 51,3 százaléka). A foglalkozási főcsoportok egy részében (1. Gazdasági, igazgatási, érdekképviseleti vezetők, törvényhozók, 4. Irodai és ügyviteli (üggyéletpályázati) foglalkozások főcsoport) átlag körüli az „MF” kategóriába tartozó foglalkozások hányada.



## 2.1 A foglalkoztatottak kongruenciája foglalkozási főcsoport szerint

Foglalkozási főcsoport	Összesen	KMN	Megfelelt				RMF	NFM
			együtt	MF	MF+	MF-		
1. Gazdasági, igazgatási, érdek-képviselői vezetők, törvényhozók	202 098	1,4	48,9	48,9	0,0	.	22,0	27,8
2. Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások	625 944	0,4	66,8	65,8	.	1,0	13,3	19,5
3. Egyéb felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások	677 608	1,6	26,1	21,0	5,0	0,2	35,7	36,6
4. Irodai és ügyviteli (ügylékapcsolati) foglalkozások	261 585	4,8	41,3	39,8	1,6	.	9,9	44,0
5. Kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások	633 116	9,4	49,0	47,8	1,2	0,0	5,9	35,7
6. Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások	111 409	30,0	22,4	18,9	3,5	.	6,8	40,8
7. Ipari és építőipari foglalkozások	550 119	9,4	51,3	50,9	0,3	.	20,0	19,4
8. Gépkészítők, összeszerelők, járművezetők	477 164	24,1	28,6	28,5	0,1	.	11,3	36,0
9. Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások	384 371	43,9	13,7	13,2	0,5	.	1,5	40,9
10. Fegyveres szervek foglalkozásai	19 309	3,4	39,3	39,3	0,0	.	25,1	32,3
<b>Összesen:</b>	<b>3 942 723</b>	<b>11,6</b>	<b>41,0</b>	<b>39,5</b>	<b>1,3</b>	<b>0,2</b>	<b>15,6</b>	<b>31,8</b>

Az „RMF” kategória, mint említettük, azért fontos a kongruencia vizsgálat szempontjából, mert ebben a kategóriában vannak azok a képzési területek, melyek alkalmasak arra, hogy az adott foglalkozás betöltője e képzettségek segítségével a foglalkozásához megfelelőbb képzettségeket szerezzen. Az egyes foglalkozási főcsoportok foglalkozásai esetében nagyon eltérő arányok alakultak ki.

A 4. Irodai és ügyviteli (ügylékapcsolati) foglalkozások, 5. Kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások, 6. Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások, 8. Gépkészítők, összeszerelők, járművezetők foglalkozási főcsoportban 5,9 és 11,3 százalék között volt az „RMF” kategóriába sorolt foglalkozások aránya. Ezen kívül még alacsony értéknek tekinthető a 2. foglalkozási főcsoport (Felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő foglalkozások) foglalkozásainak 13,3 százalékos hányada. A 3. főcsoportban (Egyéb, felsőfokú vagy középfokú képzettséget igénylő foglalkozások) volt a legmagasabb az „RMF” kategóriába tartozó foglalkozások aránya. (Itt azonban meg kell jegyezni, hogy ha kiveszünk a néhány nehezen besorolható, nagy létszámú foglalkozást (3135. Minőségbiztosítási technikus, 3161. Munka- és termelészervező, 3190. Egyéb műszaki foglalkozású,

3910 Egyéb ügyintéző) akkor alacsonyabb értéket kapunk.) Összességében a vizsgált foglalkozási főcsoportok többségében átlagos vagy átlag alatti volt az „RMF” kategóriába tartozók aránya. A 2011. évi népszámlálás adatai tehát azt mutatják, a foglalkozások jelentős részénél viszonylag alacsony azoknak a képzettségeknek az aránya, melyekkel kongruensebbé lehetne tenni az adott foglalkozásokat. Ha csak az „NFM” kategóriát vizsgáljuk, akkor érzékelhető, hogy a foglalkozási főcsoportok foglalkozásainak többségében 35 százalék felett volt e kategória aránya.

A legnagyobb inkongruens foglalkozások hányada a 4. főcsoportban (Irodai és ügyviteli (ügyfélkapcsolati) foglalkozások) volt (44 százalék), mely érthető is, hiszen e foglalkozási főcsoportban található az ún. adminisztratív jellegű foglalkozások, melyeknél kevésbé feltétel a tevékenységhez szükséges szakképzettség. Ugyanez a megállapítás érvényes a 6. foglalkozási főcsoport foglalkozásainak egy részére. A 9. foglalkozási főcsoport (Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások) besorolási problémáiról már szóltunk. Ha az általános iskolai végzettségűeket az „NFM” kategóriába sorolnánk, akkor kissé más arányokat kapnánk. Ebben az esetben a 6. Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások, 8. Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők, 9. Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások főcsoportban a jelentősebb az inkongruens foglalkozások aránya.

## 5 Kereskedelmi és szolgáltatási foglalkozások

Az 5. foglalkozási főcsoportban már egyes foglalkozások tekintetében elég magas a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya (pl. 5223. Házi gondozónál 35,3 százalék), mely azt jelenti, hogy az „NFM” kategóriába tartozók aránya az átlagnál magasabb. További jellegzetessége ennek a foglalkozási főcsoportnak, hogy igen alacsony az „RMF” kategóriába tartozók aránya (5,9 százalék). Ez azt jelenti, hogy a kongruencia vizsgálat olyan eredménnyel járt, hogy viszonylag jól azonosítható volt az „MF” kategória, és kevés volt az olyan képzési terület, mely alapot adhatott a megfelelőbb szakképzettség elérésére.

Az 511. Kereskedelmi foglalkozások alcsoport foglalkozásai közül a jelentős létszámú (5113. Bolti eladók (169 ezer fő) 55,4 százaléka tartozott az „MF” kategóriába. Tehát a bolti eladók több, mint fele rendelkezik olyan kereskedelmi végzettséggel (341.), melyet jól tud hasznosítani munkája során. Az 5115. Piaci, utcai árus foglalkozásnál már nem az a helyzet, ebben a körben egyharmad azoknak az aránya, akik csak általános iskolai végzettséggel rendelkeznek és az „MF”, „RMF” kategóriába tartozók együttes aránya sem éri el a 30 százalékot.

Jól jellemzi a vendéglátóiparban dolgozók hangsúlyosabb kongruenciáját, hogy az 513. Vendéglátóipari foglalkozások alcsoporthoz tartozók „MF” kategóriájának aránya jóval magasabb a kereskedelmi foglalkozásokénál (60,4 százalék). Az 5134. Szakácsoknál, például, ugyanez az arány 76,1 százalék volt. A jelentős létszámú 5132. Pincéreknek (36 ezer fő) is 63,2 százalék a megfelelő képzettséggel rendelkezők hányada.

Az 521. Személyi szolgáltatási foglalkozások alcsoport foglalkozásainál, az átlagnál jóval magasabb az „MF” kategóriába tartozók aránya. Az 5211. Fodrászoknál 92,3, az 5212. Kosmetikusoknál 82,6 százalék volt a megfelelő képzettséggel rendelkezők aránya.

Az állandó orvosi és ápolási felügyeletet biztosító, és ezáltal nővérek és orvosok közvetlen felügyeletével működő intézmények és létesítmények (pl. kórházak, rehabilitációs

központok, bentlakásos ápolási intézmények és ápolási otthonok) bentlakóinak egyéni gondozását végző dolgozók, az 5222. Segédápoló, mütössegéd kategóriába sorolandók. Az általában állandó orvosi és ápolási felügyelet nélküli, önálló lakóegységek lakóinak egyéni gondozását végző dolgozók az 5223. Házi gondozó kategóriába sorolandók. Az 522. Személygondozási foglalkozások alcsoportba sorolt dolgozók általában nem végeznek olyan széleskörű orvosi tudást vagy képzettséget, igénylő feladatokat, mint például, gyógyszerelés, sebtisztítás- és kötözés. Ha ehhez hasonló feladatokat mégis elvégzik, azok általában egyszerűek és rutin jellegűek, a bonyolultabb, nagyobb szakértelmet kívánó ápolói, gondozói tevékenységek a 2. és 3. főcsoportba tartoznak.

Ez az oka annak, hogy ebben az alcsoportban alacsony az „MF” kategóriába tartozók aránya, és mint említettük, magas a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya (28 százalék).

Az 525. Személy- és vagyonvédelmi foglalkozások alcsoportba közel 100 ezer fő tartozik. Ebből 54 ezer fő a 5254. Vagyonőr, testőrök között található. Jól jellemzi e nagy létszámú tevékenységet folytatók képzettségi hiányosságait, hogy körükben 15,8 százalék a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya, és közel egynegyedük (23,5 százalék) rendelkezik megfelelő képzettséggel (861. Személyi és vagyonvédelem). Még ha feltételezzük is, hogy sokan tanfolyamon szerzik meg a megfelelő szakmai tudást, akkor is alacsonynak mondható a kongruens képzettséggel rendelkezők aránya.

## 2.2 Az 5. foglalkozási főcsoportához tartozó foglalkozások kongruenciája, foglalkozási alcsoportonként

FEOR-08	Össze- sen	KMN	Megfelelt				RMF	NFM
			együtt	MF	MF+	MF-		
511. Kereskedelmi foglal- kozások	283 535	7,3	50,8	50,4	0,4	0,0	5,7	36,2
512. Egyéb kereskedelmi foglalkozások	17 380	11,3	28,9	28,8	0,1	.	6,9	52,8
513. Vendéglátó-ipari foglalkozások	117 489	7,7	60,4	59,6	0,9	.	10,2	21,6
521. Személyi szolgáltatási foglalkozások	37 557	2,3	81,6	81,1	0,4	.	0,5	15,6
522. Személygondozási foglalkozások	46 314	28,0	32,9	31,5	1,4	.	1,8	37,3
523. Utaskísérők, jegyke- zelők	6 324	5,6	36,3	35,7	0,6	.	9,9	48,2
524. Épületfenntartási foglalkozások	19 292	14,9	17,7	17,6	0,0	.	13,9	53,5
525. Személy- és vagyonvé- delmi foglalkozások	95 680	9,7	38,1	33,5	4,6	.	2,1	50,1
529. Egyéb szolgáltatási foglalkozások	9 545	15,0	23,3	23,1	0,2	.	14,4	47,2
<b>Összesen:</b>	<b>633 116</b>	<b>9,4</b>	<b>49,0</b>	<b>47,8</b>	<b>1,2</b>	<b>0,0</b>	<b>5,9</b>	<b>35,7</b>

## 6 Mezőgazdasági és erdőgazdálkodási foglalkozások

Ebben a főcsoportban a második legnagyobb arányú a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők hányada (30,0 százalék). Ez meghatározza a főcsoportba tartozó foglalkozások kongruenciájának erősségét. Azonban a foglalkozási főcsoporton belül is vannak jelentős különbségek. Minél speciálisabb mezőgazdasági-, erdőgazdálkodási jellegű foglalkozásról van szó, annál nagyobb az „MF” kategóriába tartozók aránya.

Például, a 6123. Méhész foglalkozás esetében 27,3, a 6115. Dísnövény-, virág- és faiskolai kertész, csemetenevelő foglalkozásnál 29,3, a 6116. Gyógynövénytermesztőnél 26,0 százalék az „MF” kategóriába tartozók aránya. Szintén a 6. főcsoportba tartozó 6220. Vadgazdálkodási foglalkozású esetében még inkább így van ez, a jelzett mutató 79,9 százalék volt, és itt még az alulfoglalkoztatottak aránya is 11,5 százalékot tett ki.

Az is jellemző erre a főcsoportra, hogy a 611. Növénytermesztési foglalkozások alcsoport foglalkozásainál magasabb (23,3 százalék) az „MF”-be tartozók aránya, mint amit a 612. Állattenyésztési és állatgondozási foglalkozások alcsoport foglalkozásai esetében tapasztalunk. Az állattartásra még az is jellemző, hogy 42,3 százalék volt a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya, ellentétben a növénytermesztőkkel, akik körében ez a mutató jóval alacsonyabb, 30,4 százalék volt.

### 2.3 A 6. foglalkozási főcsoportba tartozó foglalkozások kongruenciája, foglalkozási alcsoportonként

FEOR-08	Össze- sen	KMN	Megfelelt				RMF	NFM
			együtt	MF	MF+	MF-		
611. Növénytermesztési foglalkozások	41 364	30,4	23,3	19,6	3,7	.	6,1	40,2
612. Állattenyésztési és állatgondozási foglalkozások	25 604	42,3	16,4	15,0	1,3	.	5,3	36,1
613. Vegyes profilú gazdálkodók	32 173	17,3	24,5	19,1	5,4	.	8,7	49,5
621. Erdőgazdálkodási foglalkozások	9 528	43,5	16,1	15,3	0,7	.	8,4	32,0
622. Vadgazdálkodási foglalkozások	1 869	4,4	79,8	68,3	11,5	.	4,1	11,7
623. Halászati foglalkozások	871	22,8	25,8	24,0	1,8	.	4,6	46,7
<b>Összesen:</b>	<b>111 409</b>	<b>30,0</b>	<b>22,4</b>	<b>18,9</b>	<b>3,5</b>	<b>.</b>	<b>6,8</b>	<b>40,8</b>

## 7 Ipari és építőipari foglalkozások

A főcsoport a szakipari és kézműves jellegű tudást és tapasztalatot, igénylő foglalkozásokat tartalmazza, amelyekre a munkafolyamat során felhasznált anyagok, illetve az alkalmazott eszközök, szerszámok, valamint a termelési folyamat egyes szakaszainak ismerete, a végtermék és a szolgáltatás jellemzőinek áttekintése, a várható felhasználással

kapcsolatos tapasztalat, az anyagok, eszközök és műveletek megválasztására vonatkozó lehetőség jellemző. A felsorolt ismérvek alapján a 7. főcsoport többnyire elkülöníthető a 8. főcsoportba (Gép-kezelők, összeszerelők, járművezetők) sorolt foglalkozásoktól. Mindazonáltal a két főcsoport foglalkozásainak helyes elválasztásához gyakran szükséges lehet a tevékenység jellegének, tartalmának, a termelési folyamat sajátosságainak értékelése. A két főcsoport foglalkozásainak elválasztásánál tehát nem a szak-, illetve a betanított munka közötti különbségtétel a döntő – hiszen mindkét főcsoport foglalkozásainál előfordulhatnak –, hanem az adott foglalkozást jellemző tevékenység belső tartalma, amelynek egyik lényeges eleme a döntéshozatal önállóságának foka. (Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy általában a kisebb szervezetekben folytatott tevékenység valószínűleg tágabb teret enged az önálló döntéshozatalnak, mint a nagyüzemi körülmények között végzett munka.)

A 2. foglalkozási főcsoport foglalkozásai után ebben a főcsoportban a legnagyobb a kongruens foglalkozások aránya. A 7. foglalkozási főcsoport csoportjainak, alcsoportjainak foglalkozásai között azonban itt is jelentős különbségek vannak. Míg a 722. Faipari foglalkozások alcsoportjában az „MF” kategóriába tartozók aránya 65,3, addig a 731. Kohászati foglalkozások alcsoportjában ez a mutató mindössze 17,5 százalék volt. A főcsoport egyes foglalkozásaiban a csak általános iskolát végzettek is jelentős arányt képviselnek, például az e kategóriába tartozók aránya a 711. Élelmiszergyártók, -feldolgozók és -tartósítók alcsoport foglalkozásaiban 21,8 százalék, a 752. Építési, szerelési foglalkozások alcsoportjában mindössze 4,3 százalék volt.

A 711. Élelmiszergyártók, -feldolgozók és -tartósítók alcsoport foglalkozásai közül a 7112. Gyümölcs- és zöldségfeldolgozó, -tartósító foglalkozásban a csak általános iskolát végzettek 50,5 százalékot képviseltek, az „MF” kategóriába tartozók aránya mindössze 5,5 százalék volt. (Tehát ennél a foglalkozásnál igen kevesen voltak azok, akik az 541. Élelmiszergyártás képzési területen szerzett képzettséggel rendelkeztek.)

A 7114. Pék, édesipartermék-gyártó foglalkozásnál viszont több mint 50 százalék azoknak az aránya, akik az „MF” kategóriába tartoztak és ebben a körben az „RMF” kategória is viszonylag magas értékűnek mondható (10,1 százalék).

A 721. Ruha- és bőripari foglalkozások alcsoportban erős kongruenciával rendelkező foglalkozások vannak. A legnagyobb létszámú 7212. Szabó, varró foglalkozás esetében (14 ezer fő) az „MF” kategóriába tartozók aránya 69,3 százalék volt, és ennek megfelelően alacsony az „NFM” kategória aránya (8,2 százalék).

2.4 A 7. foglalkozási főcsoporthoz tartozó foglalkozások kongruenciája, foglalkozási alcsoportonként

FEOR-08	Össze- sen	KMN	Megfelelt			RMF	NFM	
			együtt	MF	MF+			MF–
711. Élelmiszergyártók, -feldolgozók és -tartósítók	38 729	21,8	41,1	40,8	0,3	.	10,3	26,7
721. Ruha- és bőripari foglalkozások	22 016	12,6	61,5	61,0	0,6	.	12,6	13,2
722. Faipari foglalkozások	27 890	6,7	65,3	65,2	0,1	.	14,9	13,1
723. Nyomdaipari foglalkozások	12 953	12,1	29,9	29,2	0,7	.	20,9	37,1
731. Kohászati foglalkozások	473	14,0	17,5	17,5	.	.	14,6	53,9
732. Fémmegmunkálók	153 973	7,5	44,7	44,6	0,1	.	31,0	16,8
733. Gépek, berendezések karbantartói, javítói	49 032	3,9	61,1	60,8	0,3	.	22,6	12,4
734. Villamossági berendezések műszerészei, szerelői	38 205	6,9	34,3	33,4	0,9	.	33,6	25,2
741. Kézműipari foglalkozások	14 312	19,8	25,3	24,5	0,8	.	18,9	35,9
742. Finommechanikai műszerészek	4 955	5,3	21,0	20,8	0,2	.	52,9	20,9
751. Építőmesteri foglalkozások	59 947	13,5	60,9	60,9	0,0	.	8,0	17,6
752. Építési, szerelési foglalkozások	68 582	4,3	62,9	62,7	0,2	.	12,6	20,2
753. Építési szakipari foglalkozások	47 674	10,2	62,4	62,3	0,0	.	8,5	18,9
791. Egyéb ipari és építőipari foglalkozások	11 378	15,2	39,4	33,7	5,7	.	15,8	29,6
<b>Összesen:</b>	<b>550 119</b>	<b>9,4</b>	<b>51,3</b>	<b>50,9</b>	<b>0,3</b>	.	<b>20,0</b>	<b>19,4</b>

A 722. Faipari foglalkozások alcsoportban az előbbiekhöz hasonló a helyzet, a nagy létszámú 7223. Bútorasztalos foglalkozásnál (23 ezer fő) az „MF” kategóriába 71,2 százalék tartozott, ugyanez a mutató a kis létszámú 7222. Faesztergályosnál (400 fő), csak 17 százalék volt.

A 723. Nyomdaipari foglalkozások alcsoport klasszikus foglalkozásaiban a nyomdászok esetében viszonylag alacsony volt az „MF” kategóriába tartozók aránya – 30 százalék –, melynek egyik oka a szakmához szükséges ismeretek gyors elavulása, például, a korábbi évtizeddel ellentétben már ebben a szakmában is erőteljes számítástechnikai ismeretek szükségesek. Ezért is viszonylag nagy az „RMF” kategória aránya (21 százalék), mert több olyan képzési terület lehetséges, melyeket a jelenlegi helyzetben a nyomdaipari munkához fel lehet használni (pl. 213 Audiovizuális módszerek és szakismeretek, média).

Az egyik legnagyobb létszámú alcsoport a 732. Fémmezmunkálók (154 ezer fő). Ebben az alcsoportban 44,7 százalék az „MF” kategóriába tartozók aránya. Ezen alcsoporton belül a 7321. Lakatos foglalkozás a legnagyobb létszámú (91 ezer fő), ami ún. gyűjtő foglalkozásként funkcionált. (Az összeírók, kódolók a nem pontosan definiált fémipari tevékenységeket ebbe a foglalkozásba sorolták.) Az ebben a tevékenységi körben dolgozóknak 41,5 százaléka tartozott az „MF”, és 33,2 százaléka az „RMF” kategóriába. A jelentős szakmai tudást feltételező 7322. Szerszámkészítő foglalkozás esetében 50,1, a 7323. Forgácsoló foglalkozásnál 60,7 százalék volt az „MF” kategóriába tartozók aránya.

A 733. Gépek, berendezések karbantartói, javítói alcsoport foglalkozásainak is magas az „MF” kategóriába tartozók aránya (61,1 százalék). Itt is vannak különbségek. A nagy létszámú 7331. Gépjármű- és motorkarbantartó, -javító foglalkozásban (31 ezer fő) az „MF” kategóriába tartozók 71,6 százalékot képviseltek, némileg meglepő módon a komoly szakmai tudást feltételező 7332. Repülőgépmotor-karbantartó, -javító foglalkozásban ez a mutató csak 47,8 százalék. Ennek egyik oka lehet, hogy számos mérnöki, technikai képzettséggel rendelkező személy tartozott ebbe a foglalkozásba, akiknél van egy általános megfelelő gépipari, műszaki végzettség, de konkrét, a repülőgép-szerelésben szükséges további szakképzettségük nem volt bejegyezve, melyet elképzelhető, hogy speciális ráépülő szakranfolyami képzettséggel szereztek meg. Egyébként ebben a foglalkozásban legmagasabb a felülképzettek aránya (2,5 százalék). A javítók, szerelők között nagyon alacsony a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya (3,9 százalék).

A 7. és 8. foglalkozási főcsoport elhatárolásának nehézségeiből is adódik, hogy a 734. Villamossági berendezések műszerészei, szerelői alcsoportban viszonylag alacsony az „MF” kategóriába tartozók aránya, 34,3 százalék. Valószínűleg több olyan betanított jellegű tevékenységet is ide soroltak az összeírók és kódolók, akik inkább a 8212. Villamosberendezés-összeszerelő foglalkozásba tartoznának, ahol kevésbé van szükség szakirányú végzettségre. Ugyanaz a helyzet a 742. Finommechanikai műszerészek alcsoporttal, akik közül többet a szintén zömmel csak betanítást igénylő 8211. Mechanikaigép-összeszerelő foglalkozásba kellett volna sorolni.

A klasszikus 741. Kézműipari foglalkozások alcsoportjában nem magas az „MF” kategóriába tartozók aránya (25,3 százalék), és a csak általános iskolát végzettek is jelentős hányadot képviselnek (19,8 százalék). Valószínűleg az ebbe az alcsoportba tartozó foglalkozásokhoz szükséges szakmai tudást az átlagnál jobban lehet munkatapasztalattal, tanfolyami képzéssel is elsajátítani. Természetesen itt is vannak különbségek. Míg a 7412. Ékszerkészítő, ötvös, drágakőcsiszoló foglalkozásnál az „MF” kategóriába tartozók aránya 49,1 százalék, addig a 7418. Textilműves, hímző, csipkeverő foglalkozás esetén ez a mutató mindössze 3,5 százalék.

A 75. Építőipari foglalkozásoknak az átlagnál jóval nagyobb a kongruencia szintje (62,1 százalék), megközelítve a 2. foglalkozási főcsoport átlagos szintjét (66,8 százalék). Nyilvánvaló, hogy az építési tevékenység akár szellemi, akár fizikai, komoly szakértelmet igényel. Sőt bizonyos építési szakmai tevékenységet, például (7521. Vezeték- és csőhálózat-szerelő [víz, gáz, fűtés]) víz, gázszerelést, csak az adott szakmával rendelkezők végezhetnek.

A népszámlálási összeírás során azonban olyan személyeket is besoroltak ezekbe a foglalkozásokba, akik csak segítik, betanított munkásként közreműködnek az adott szakmai tevékenységben. Ez az oka annak, hogy ezekben a foglalkozásokban nem 100 százalék a kongruencia szintje. A segítők is rendelkeznek olyan munkatapasztalattal,



netán hasonló jellegű végzettségekkel, melyek alkalmassá teszik őket e munkálatok végzésére. Ezért bizonyos építőmesteri, építési szerelési foglalkozásoknál az „RMF” kategóriába tartozók aránya is jelentősnek mondható. Egyes építőipari foglalkozások esetében a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya is magas, amúgy az építőipari foglalkozások átlagában ez az arány 9,0 százalék volt.

A 751. Építőmesteri foglalkozások alcsoport foglalkozásai közül a legjelentősebb létszámú (38 ezer fő) 7511 Kőművesek körében volt a legnagyobb az „MF” kategóriába tartozók aránya (71,8 százalék), amit a szintén nagy létszámú 7513. Ácsként dolgozók követtek 60,1 százalékkal. Jól jellemzi a kongruencia vizsgálat nehézségeit, hogy viszont a 7512 Gipszkartonozó, stukkózók körében csak 5,9 százalék volt az „MF” kategóriába tartozók aránya. Ez utóbbinál az történt, hogy ebben a foglalkozásban kevesen voltak a kifejezetten építőipari szakképesítéssel rendelkezők és jelentős lehetett a betanított munkásként dolgozók száma.

A 752. Építési, szerelési foglalkozások alcsoport foglalkozásainak jellegzetességéről már szóltunk, a nagy szakértelmet kívánó 7521. Vezeték- és csőhálózat-szerelő (víz, gáz, fűtés) és 7524. Épületvillamossági szerelő, villanszerelő foglalkozások esetében 67,8, illetve 72,3 százalék volt az „MF” kategóriába tartozók aránya. Nem teljesen világos, hogy a 7522. Szellőző-, hűtő- és klimatizáló berendezés-szerelő és a 7523. Felvonószerelő foglalkozások esetében miért alacsony az „MF” kategóriába tartozók aránya (18,6, illetve 42,6 százalék). Ennek valószínű oka, hogy számos kisegítő, betanított munkát végzőt is ebbe a foglalkozásba soroltak.

A 753. Építési szakipari foglalkozások alcsoport foglalkozásai közül a legnagyobb létszámú 7535. Festő és mázoló (26 ezer fő) körében az „MF” kategóriába tartozók aránya magas, 79,3 százalék volt. Ebben az alcsoportban is voltak olyan foglalkozások, melyek esetében meglepően alacsony volt az „MF” kategóriába tartozók aránya. Ilyen volt, például, a 7531 Szigetelő foglalkozás, ahol az „MF” kategóriába tartozók aránya 7,4 százalék, a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők hányada is magas, 23,5 százalék volt. Itt is az lehet a magyarázat, hogy sok, szakképzettséggel nem rendelkező betanított munkást soroltak ehhez a foglalkozáshoz.

## **8 Gépkezelők, összeszerelők, járművezetők**

A technológiai fejlődés jelentős mértékben érintette ennek a főcsoportnak a foglalkozásait. Különösen a termelés folyamatába tartozó gépi berendezések kezelése tekintetében következett be nagy változás. Sokszor nagyon bonyolult, rendkívüli figyelmet és felelősséget, valamint magas fokú – néha már mérnöki szintű – szaktudást, feltételező tevékenységet takarnak. Ezért a FEOR-08 az ilyen tevékenységet végző ún. folyamatirányítókat a 3. főcsoportba helyezi át, miközben a hasonló jellegű, de kevesebb szaktudást igénylő gépkezelői foglalkozásokat meghagyja ebben a főcsoportban.

Viszonylag sok foglalkozás összevontan szerepel a 8. főcsoportban. Ez főleg az olyan jellegű tevékenységeket érintette, amelyek esetében azonos technológiai megoldásokról van szó, nem elsődleges szempont, hogy az adott gyártósoron milyen jellegű terméket állítanak elő (pl. 8111. Élelmiszer-, italgártó gép kezelője).

A 8. foglalkozási főcsoport foglalkozásainak általános kongruencia szintje viszonylag alacsony (28,6 százalék), kevés az erős kongruenciával rendelkező foglalkozás. A főcsoportban egyes alcsoportokat nagyon nehéz volt besorolni, mert nem volt könnyű megál-



lapítani a kongruens képzéseket. Ilyen volt, például, a 841 Járművezetők és kapcsolódó foglalkozások alcsoport, ahol a járművezetők esetében szinte mindenki az „MF” kategóriába tartozott volna, ha csak azt nézzük, hogy van-e jogosítványa. Azonban nem ezt tettük, hanem minden olyan képzettséget megfelelőnek tekintettünk, melyek valamilyen módon kapcsolódnak a járművezetéshez (pl. 521. Gépjármű, műszer- és fémpár, 525. Gépjárművek, hajók, repülőgépek tervezése és gyártása, 841. Szállítási szolgáltatások).

A 8. foglalkozási főcsoportban magas a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya (24,1 százalék) és ez befolyásolja a többi megfeleltetési kategóriát.

Különösen magas ez az arány a 811. Élelmiszer-, ital-, dohánygyártó gépek kezelői, 812. Könnyűipari gépek kezelői és gyártósor mellett dolgozók alcsoportban. A 812. alcsoport foglalkozásai közül ugyanakkor van néhány foglalkozás, ahol viszonylag magas az „MF”-be tartozók aránya (például a 8122. Ruházati gép kezelője és gyártósor mellett dolgozó (45,7 százalék), 8124. Cipőgyártó gép kezelője és gyártósor mellett dolgozó [28,6 százalék]).

## 2.5 A 8. foglalkozási főcsoportban tartozó foglalkozások kongruenciája, foglalkozási alcsoportonként

FEOR-08	Össze- sen	KMN	Megfelelt				RMF	NFM
			együtt	MF	MF+	MF-		
811. Élelmiszer-, ital-, dohánygyártó gépek kezelői	21 524	30,8	17,5	17,5	0,1	.	7,8	43,9
812. Könnyűipari gépek kezelői és gyártósor mellett dolgozók	46 660	35,4	30,2	30,1	0,1	.	9,7	24,7
813. Vegyipari alapanya- got és terméket gyártók, gépkezelők	27 673	24,1	19,3	19,2	0,1	.	11,1	45,5
814. Alapanyaggyártó gépek kezelői	6 409	26,0	14,5	14,5	0,0	.	11,8	47,7
815. Fémmeldolgozó és -mégmunkáló gépek kezelői	27 119	27,2	21,8	21,7	0,2	.	11,0	39,9
819. Egyéb feldolgozó- ipari gépek kezelői	3 379	25,4	23,1	22,7	0,3	.	2,8	48,8
821. Összeszerelők	86 376	27,3	22,5	22,3	0,1	.	0,9	49,3
831. Bányászati gépek kezelői	3 699	14,4	27,9	27,7	0,2	.	11,1	46,6
832. Egyéb, helyhez kötött gépek kezelői	40 361	27,5	20,7	20,6	0,1	.	10,8	41,0
841. Járművezetők és kapcsolódó foglalkozások	158 829	14,7	36,1	36,1	0,0	.	17,9	31,2
842. Mobil gépek kezelői	54 262	30,8	35,0	35,0	0,0	.	12,0	22,3
843. Hajózási foglalko- zások	873	13,7	37,5	36,2	1,3	.	13,5	35,3
<b>Összesen:</b>	<b>477 164</b>	<b>24,1</b>	<b>28,6</b>	<b>28,5</b>	<b>0,1</b>	<b>.</b>	<b>11,3</b>	<b>36,0</b>

A 813. Vegyipari alapanyagot és terméket gyártók, gépkezelők alcsoport foglalkozásai igen vegyes képet mutatnak, jól látszik, hogy ahol jelentősebb szakmai tudásra van szükség, ott még ebben a körben is magas lehet az „MF” kategóriába tartozók aránya. Ilyen, például, a 8133. Gyógyszergyártó gép kezelője foglalkozás, ahol a kongruens képzettségek aránya a 8. foglalkozási főcsoportban az egyik legnagyobb volt (49,5 százalék).

Az ipari foglalkozások egyik fontos és nagy létszámú alcsoportja a 821. Összeszerelők foglalkozási alcsoport (86 ezer fő), ahol nem egyforma az „MF” kategóriába tartozók aránya, például, 8211. Mechanikaigép-összeszerelő (28,8 százalék), 8212. Villamosberendezés-összeszerelő (16,9 százalék).

A 831. Bányászati gépek kezelői foglalkozási alcsoportban a 8. foglalkozási főcsoport átlagához képest nagyobb volt az „MF” kategóriába tartozók aránya (27,9 százalék).

A 832. Egyéb, helyhez kötött gépek kezelői alcsoportban is igen eltérő helyzetet találunk. Például, a valószínűleg jelentős szakértelmet kívánó 8321. Energetikai gép kezelője foglalkozásnál 47,8 százalék volt az „MF” kategóriába tartozók aránya, viszont a jelentős létszámú 8322. Vízgazdálkodási gép kezelője foglalkozásban (6 700 fő) csak 15,1 százalék volt ennek a mutatónak az értéke. A különbség valószínűleg abból is adódik, hogy egyes foglalkozásokban elég a különböző képzettséggel rendelkezőket betanítani az adott tevékenység végzéséhez, más foglalkozásoknál ez nem elég, ott szükség van szakirányú végzettségre is.

A 841. Járművezetők és kapcsolódó foglalkozások foglalkozási alcsoport besorolási problémáiról a módszertani részben szólunk, itt főleg az igen nagy létszámú 8417. Tehergép-kocsivezető, kamionsofőrök (103 ezer fő) adatai érdekesek. Ebben a foglalkozásban az „MF” kategóriába tartozók aránya 36,0 százalék volt. Ennél magasabb érték csak a 8414. Metrővezető (49,1 százalék) és a 8418. Autóbuszvezető (41,2 százalék) foglalkozásokban volt.

A 842. Mobil gépek kezelői foglalkozási alcsoportban a 8421. Mezőgazdasági, erdőgazdasági, növényvédő gép kezelője foglalkozásban 52,0 százalék volt az „MF” kategóriába tartozók aránya, de a 8423. Köztisztasági, településtisztasági gép kezelője foglalkozásban csak 15,4 százalék volt ez az érték. Ez utóbbiak esetében arról van szó, hogy ebbe a foglalkozásba sorolták azokat a munkásokat, akik a köztisztasági gépeket csak kiszolgálják, melyhez különösebb szakképzettség nem szükséges.

## **9 Szakképzettséget nem igénylő (egyszerű) foglalkozások**

A FEOR-08 e főcsoport esetében is figyelembe vette, hogy a korábbiakhoz képest módosult az egyszerű, segédmunkás jellegű tevékenységek tartalma. Megváltozott a fizikai munka jellege: ma már az egyszerű munkák végzéséhez – pl. takarításhoz – gépi berendezések működtetése szükséges, és a bizonyos fokú betanítást, képzettséget igénylő egyszerű munkák is terjedőben vannak. Ezzel nem szűnt meg ennek a főcsoportnak a szerepe, jelentősége, csak a funkciója változott.

## 2.6 A 9. foglalkozási főcsoporthoz tartozó foglalkozások kongruenciája, foglalkozási alcsoportonként

FEOR-08	Össze- sen	KMN	Megfelelt				RMF	NFM
			együtt	MF	MF+	MF-		
911. Takarítók és kiszegítők	104 030	46,4	8,8	8,8	.	.	0,3	44,5
921. Szemétgyűj- tők és hasonló foglalkozások	21 800	66,1	3,5	3,4	0,0	.	0,0	30,4
922. Szállítási foglalkozások és rakodók	51 779	30,8	13,4	13,4	.	.	6,3	49,5
923. Egyéb egysze- rű szolgáltatási és szállítási foglal- kozások	93 081	34,4	16,2	16,2	0,0	.	1,4	48,0
931. Egyszerű ipari foglalkozások	19 302	50,1	31,1	26,8	4,3	.	.	18,9
932. Egyszerű építőipari foglal- kozások	34 166	51,4	19,8	18,4	1,4	.	.	28,9
933. Egyszerű mezőgazdasági, erdészeti, vadászati és halászati foglal- kozások	60 213	51,5	13,3	12,3	1,0	.	1,1	34,1
<b>Összesen:</b>	<b>384 371</b>	<b>43,9</b>	<b>13,7</b>	<b>13,2</b>	<b>0,5</b>	<b>.</b>	<b>1,5</b>	<b>40,9</b>

A kutatás módszertanában jelezzük a főcsoport besorolási problémáit. Egyszerű foglalkozásokról lévén szó, nehéz a kongruencia vizsgálatot elvégezni. Csak példaképpen említjük a 9225. Kézi csomagoló foglalkozás esetét. Ugyan milyen képzettség szükséges e foglalkozás ellátásához? A problémák ellenére megpróbáltuk a besorolást elvégezni.

Ebben a főcsoportban meghatározó a csak általános iskolát végzettek aránya (43,9 százalék). Van olyan foglalkozás, ahol ez az érték 50 százalék fölél megy (pl. 9211. Szemétgyűjtő, utcaseprő, 9212. Hulladékosztályozó, 9310. Egyszerű ipari foglalkozás, 9321. Kubikos). A 9. foglalkozási főcsoportban van néhány foglalkozás, melyeknél lehetnek szakképzettséget igénylő tevékenységek, ahol az „MF” kategóriába tartozók aránya viszonylag magas. Például, a 9235. Gyorséttermi eladó (40,9 százalék), 9224. Pultfeltöltő, árufeltöltő (20,8 százalék), 9232. Mérőóra-leolvasó és hasonló egyszerű foglalkozás (22,6 százalék), 9310. Egyszerű ipari foglalkozás (31,1 százalék), 9329. Egyéb egyszerű építőipari foglalkozás (21,0 százalék). Ez utóbbi esetben, például, azt tettük, hogy bármilyen építőipari képzettséget (58) „MF” kategóriába soroltuk. A 9310. Egyszerű ipari foglalkozásnál pedig az összes 52. Általános műszaki (mérnöki), 54. Egyéb feldolgozóipari képzéssel tettük ugyanezt, feltételezhető, hogy aki ilyen képzettséggel rendelkezik, az jobban el tudja látni feladatát.

## Összegzés

A bemutatott adatokból látható, hogy a munkaerőpiac, foglalkozásonként mennyire különbözőképpen értékeli a formális iskolai végzettséget és a foglalkozáshoz, a munkatevékenység ellátásához szükséges tudást és készségszintet. A kongruencia meglétének, illetve hiányának a ténye önmagában még nem jelent pozitív, illetve negatív értékítéletet, inkább arról van szó, hogy egy adott feladat ellátásához a munkavállaló mennyire képes alkalmazkodni, meglévő tudását az adott munkatevékenység végzéséhez mennyire képes továbbfejleszteni, gyarapítani.

## IRODALOM

### KÉPZETTSÉG ÉS KERESET 1971

Időszaki Statisztikai Közlemények KSH 1974

KUTAS J. & OLAJOS Á. (1978) A vertikális szakmai mobilitás tendenciái *Közgazdasági Szemle* No. 4. pp. 419-433.

KUTAS J. & OLAJOS Á. (1979)

A horizontális szakmai mobilitás tendenciái *Közgazdasági Szemle* No. 6. pp. 641-654.

KUTAS J. (2009) *A foglalkoztatás kongruenciája, a munkakörök által támasztott iskolai végzettségi/szakképzettségi követelmények rugalmassága, valamint a munkaerő kínálat elaszticitása. /Kézirat/*

LAKATOS M. & FÓTI J. (2008) *A foglalkozási és képzettségi struktúra egyezősége és különbözősége a 2001. évi népszámlálás és a 2005. évi mikrocenzus alapján. /Kézirat /A kutatást a „Közösen a jövő munkahelyeiért” alapítvány támogatta.*

DR. LAKATOS M. & DR. FÓTI J. /kiadványsorozat / OFA Bp.2003-2006

1. *A munkaerőpiac múltja, jelene* (2004) Bp. pp. 122.
2. *A foglalkoztatottak főbb jellemzői* (2004) Bp. pp. 162.
3. *Munka nélkül* (2004) Bp. pp. 128.
4. *Területi mobilitás a munka világában* (2004) Bp. pp. 140.
5. *Értékelések, következtetések, jövőkép* (2005) Bp. pp. 124.
6. *A munkaerőpiac változásai 2001 és 2005 között.* (2006) Bp. pp. 163.
7. *A foglalkoztatottak strukturális jellemzői.* (2006) Bp. pp. 159.

OLAJOS Á. (1974) A szakképzett alkalmazottak képzettsége és munkaköre *Statisztikai Szemle.*, No. 7.

TÍMÁR J. (1975) A munkaerő-struktúra és a munkahelyi struktúra megfelelése *Közgazdasági Szemle*, No. 3. pp. 269-278.

2011. évi Népszámlálás – 3. Országos adatok (2013), Központi Statisztikai Hivatal, Népszámlálási főosztály, Budapest.

*A fiatalok munkaerőpiaci helyzete – A munkaerő-felmérés alap-, illetve a 2010. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján* (2011. október), Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

*Társadalmi helyzetkép, 2010 – Gazdasági aktivitás, munkaerőpiac* (2012. 11. 23.), Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

DÁVID J. (2010) Foglalkoztathatóság és felsőoktatás: a megvalósítás feszültségpontjai. *Educatio*, vol.19. No. 3. pp. 433-447.

DERÉNYI A. (2010) A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. *Educatio*, vol.19. No. 3. pp. 361-369.

LAKATOS M. & VÁRADI R.L (2012) *Foglalkoztatottak életkor, foglalkozás és képzettségi szint szerint 1995 és 2010 között (vertikális kongruencia vizsgálat)* KSH. Online kiadvány.

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kongruencia.pdf>

NAGY P. T. (2010) A felsőfokú végzettségűek státusz-inkonzisztenciája. *Educatio*, vol.19. No. 3. pp. 402-418.

VARGA J. (2010) Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, vol.19. No. 3. pp. 370-383.

POLÓNYI I. (2010) Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, vol.19. No. 3.pp. 384-401.

TÓTH I. J.& VÁRHALMI Z. (2010) Diplomás pályakezdők a versenyszektorban. *Educatio*, vol.19. No. 3.pp. 419-432.

VEROSZTA ZS. (2010)A foglalkoztathatósághoz kötődő hallgatói várakozások. *Educatio*, vol.19. No. 3. pp. 460-471.

## Roma tanulók a szakképzésben

A Valóság rovatban most diákok sorsáról olvashatunk. Roma fiatalokról, akik a szakképzés különböző szintjein – szakközépiskolában, szakiskolában, Híd-programban – tanulnak, akik a tanulmányaikat megkezdő roma fiatalok többségével szemben nem peregtek ki az iskolából. Akik társaik többségénél sikeresebbek. Az interjúk a Roma Oktatási Alap által megrendelt, 2014–15-ben végzett kutatás keretében készültek, amelynek témája a 2010 utáni jogszabályi változások hatása a középfokú végzettség megszerzésére, illetve az iskolarendszerből való kipergésre. Itt nem interjúkat vagy összefüggő interjúrészleteket közlünk, hanem az interjúk alapján összefoglalt rövid történeteket a fiatalok iskolai pályafutásáról, családjáról, körülményeiről, és közben gondolkodásukról, aspirációikról is sokat megtudunk. A történeteket, ahol lehetett, a diákok saját szavaival mondjuk el és illusztráljuk, amely részeket a könnyebb követhetőség érdekében kurzívan jelöltük.

### *A felelősen egyensúlyozó*

A 11. évfolyamos, tehát az érettségit félig már a zsebében érezhető informatikai szakközépiskolás fiú egy közeli, viszonylag gazdagabb faluból jár be, ahol egyre több, de még mindig kevés roma él. *„Vannak, de kisebbségben. Én pl. félig vagyok csak az. És a mi körzetünk az, hogy csak magyarok vannak, nincsenek romák. ... Az általános iskolában is szinte csak én voltam úgy roma, rajtam kívül még ketten voltak, akikkel úgy nem is foglalkoztak, de énvelem mindenki megtalálta a közös hangot.”* 3 évig járt óvodába. Az alsó tagozatban jól teljesített, a felsőben már kevésbé. *„Jött a tinédzserkor, és akkor már lazábban vettem az életet, annyira nem foglalkoztam a tanulással. ... Többet voltam itt <a városban> mint otthon. Elmentem iskolába, hazajöttem, elraktam a táskámat, visszajöttem és este 10 óra tájban jöttem haza mindig. Barátokkal elmentünk kajázni.”* Arra odafigyelt, hogy nagy baj ne legyen. *„Ha dolgozat volt, ugyanúgy én 5-kor kelek még most is, és 5-kor felkeltem, lezuhanyoztam, ettem és elkezdtem tanulni reggel 7-ig, mert utána jött a busz.”* Nála működött a szülői szigor. *„Anyukám mindig szigorú volt, hogy tanuljak, tanuljak, üljek le és tanuljak. Addig nem csinálhattam szinte semmit, míg le nem ültem tanulni. Apukám meg olyan volt, hogy nézzem át legalább egyszer... Hogy ne olyan legyek, mint ő. Hogy csak 8 általános. Hogy ... többet elérjek az életben.”*

A nagyobbik öccsénél már nem voltak ilyen sikeresek a szülők. Egyszer évet ismételt általánosban, és a csökkentett tankötelezettségi korhatár miatt, mivel éppen elérte a 16-

ot, középfokra már nem is jelentkezett. „Ő most azt a korszakát éli, hogy kicsapongó. Hogy többet van a barátokkal, ... szerintem úgy képzelem, hogy neki elég az a végzettség és majd lesz valami.” A szülei „nem tudnak vele mit kezdeni.” A kisebbik öccse még csak másodikos.

A szülőknek 8 általánosa van, és azt akarják, hogy gyerekeik többre vigyék. Apja kőpattintó egy kőfaragó műhelyben, olykor a fia is eljár vele dolgozni az építőiparba.

A harmas bizonyítvánnyal több továbbtanulási lehetőség is felmerülhetett, de mivel „szerettem az informatikát, mindig érdekelték az ilyen műszaki dolgok, hogy dvd, telefon, számítógép. És ezt a szüleim is látták, ők is javasolták ezt. Most meg hogy már idősebb vagyok, apukám mondta, hogy van érzésem a kőműves szakmához, akkor még ezt a szakmát tanuljam, amit szeretnék.” A terv tehát az, hogy a jelenleg 18 éves fiú 19 éves korában leérettségizik, utána 3 év alatt kitanulja a kőműves szakmát. Még nem zárja ki, hogy érettségi után OKJ-s informatikai szakmát tanuljon, tanárai is erre biztatják.

Másfél éve van egy barátnője, aki jelenleg a helyi szépzészetű szakközépiskola 9. évfolyamán tanul. „Nem szeretne itt lenni, csak miattam van itt” – mondja, de egyelőre veszi az akadályokat. A kapcsolat mindkettőjük számára stabilizáló hatással van a tanulmányok terén is. „Engem pl. ösztönöz. Mert azt akarom megmutatni, hogy tudok jobban teljesíteni, hogy mellettem van, és hogy kövesse ezt a példát. Úgymond példakép szeretnék lenni neki a tanulásban.”

Az osztályban már ő az egyetlen roma származású diák, de induláskor, „két évvel ez előtt még rajtam kívül kb. 4–5-en voltunk. Kiperegtek. – Miért peregetek ki, te hogy látod? – Nem tanultak, úgymond elhanyagolták az iskolát, nem jártak be normálisan és így szép lassan kiperegtek, átkerültek a másik épületbe.” Mármint az 5 percre lévő, szegregáltan működő szakiskolai részbe.

A jövőjét leginkább az építőiparban képzelem el, valamilyen nagyobb városban. „A kőműves szakma főleg városokban kell, mindig van valami építenivaló. Bízom benne.”

## Élünk, éldegélünk (két barátnő)

### I.

A kilencedikes roma lány szabónak tanul. Egy környéki faluban nőtt fel, ott is szeretne élni. Az óvoda utána alsóban még viszonylag szorgalmas volt, jó tanuló. Magatartásával sem volt gond, de felsőben sokat rontott. „Azért megvolt a 2,6.” „<Anyukám> megkérdezte, hogy mi a lecke, azt megcsináltam. De azt nem mondta, hogy gyakoroljak, vagy csináljam ezt. Magamtól csináltam.” Az otthoni körülményei a tanuláshoz megvoltak. Kamaszodva már elhitette édesanyjával, hogy kész van a lecke. „Az volt a baj szerintem, hogy nem ellenőrizte.” Úgy gondolja, napi két óra tanulással nyolcadikig kitűnő lehetett volna. „– Visszagondolv: megérte volna? – Meg. Megérte volna.”

Az általános iskolát nagyon szerette, a tanárokat is. „Meg is fordult a fejemben, hogy most visszaveszek a tanulással és hogy maradjak-e még egy évet, de nem. – Úgy hogy direkt megbukjál? – Igen. Mert szerettem nagyon általánosba járni. De aztán anyukám is rávett, hogy tanuljak.”

Édesapja 4 éves korában hagyta el őket, édesanyjával és idősebb nővérével élt. A nővére 4 évvel idősebb, ő általánosban elejétől kezdve rossz tanuló volt. Ő is ide járt, „de hát ő abba hagyta ezt a sulit is, mert férjhez ment.

Jött a baba? – Igen. De én ki szeretném járni. Mert tetszik ez a szakma.”



Az iskolaválasztásnál édesanyja „*azt mondta, hogy mindegy hova megyek, csak ahova én szeretnék, az én szakmám, én tegyem le. Amit szeretek azt tegyem le. ... Nekem a szakács szakma tetszett. Hogy szakácsnő leszek. Elsőnek felmerült a pincérnő és aztán a szakács. A szakács mellett döntöttem, úgyhogy feladtam a jelentkezési lapomat X-be és felvettem. Aztán jelöltem még <ezt a szakképzőt> is. Fodrászt, ha jól emlékszem.” X-ben „jó volt minden. Az osztályfővel is nagyon kijöttem, meg az összes pedagógussal, osztálytársakkal is. – Akkor miért nem vagy ott? – Mert nem tetszett a szakács szakma. Fárasztó és kimerítő. – Végigjártad az évet? – Igen. – És átkérte magad? Vagy buktál? – Buktam. – Sokból? – Háromból. ... Azért, mert nem tanultam. Meg gyakorlati napra nem mentem be kétszer, mert megbetegedtem. ... Nem úgy hogy elméletin buktam meg, hanem gyakorlatból. – Mikor döntötted el hogy nem folytatod? – Mikor félévkor megtudtam, hogy bukok tesiből. – Miért buktál tesiből? – Én nagyon nem jöttem ki a tesi tanár úrral. – Jó, nem szeretitek egymást, de miért buksz meg? – Hát azért, mert nem öltöztem át... De igazolatlant nem szereztem, csak beírta az egyest.” 3x75 guggolás lett volna az ár, amivel kiválthatja az egyest. A problémák a tesivel már korábban kezdődtek. „*nem szeretek tesizni, nem szeretek olyan sokat futni, nem szeretek átöltözni. Nem is járok. – Szégyelled magad mások előtt? – Nem szégyellem, csak nem szeretek átöltözni, és nem is öltöztem át általánosban sem, soha. – És ezt túrték a tanárok? – Hát volt olyan, hogy sokszor bukásra álltam tesiből, de mégis megkaptam a kettest.*”*

Félévkor át akart jönni jelenlegi iskolájába, de nem sikerült, hiszen akkor egy másik szakmán a gyakorlatot már nem tudta volna teljesíteni. Most szabó tanulóként félévkor négyből bukott. Magyarból, töriből, textiltermék készítésből, a negyedikre nem emlékszik. „*Nem koncentráltam nagyon a tanulásra, hanem a barátomra. ... Ha mellettem van, nem szeretek a tanulásra gondolni. Hanem inkább rá.*” Most az osztályfőnök javasolta, hogy szerdánként járjon felzárkóztatóra „*látja ő is, hogy többre lennék képes.*” A tanulással nincs jöb. „*Hát otthon van olyan napom, hogy nem szeretnék kikelni az ágyból és maradnák szívesebben otthon a barátommal, meg azt az időt, amit a suliban töltök, szívesebben tölteném vele. Vagy otthon anyával... Nem szeretem, amikor sokat kell írni, elálmosodok. De legalább itt elmegy az idő, mire hazaérek már 3 óra. Utána megnézem a sorozataimat, eljön a barátom, lesz vagy 7 óra.*”

A barátja 18 éves, most szeretne kimenni az édesapjával dolgozni Németországba. A papa már 10 éve kijár. Nem végezte el a szakképzőt, „*kirúgták a sok lógás miatt.*”

„– *Hogy képzeled a következő éveket? – Sehog. ... szerintem ez a barátomon függ, ő mit mond, hogy próbáljak elhelyezkedni ezzel a szakmával. Vagy mégsem. Majd ő dolgozik, majd ő eltart. De ha azt tanácsolja, hogy keressék egy szakmát, és ha szeretnék dolgozni, dolgozzak, akkor ezt fogom tenni. ... – Mást tanulni? – Ezen a szakmán kívül, nem nagyon szeretnék. ... – Mikor éreznéd magadat huszonöt évesen sikeresen? – Sikeresen? Az őszintét: az én sikerem azon múlik, hogy ne én tartsam el a barátomat, hanem a barátom engem. Mert ő a fiú. A sikerem őbenne van szerintem.*”

## II.

Osztálytársa ugyanabban a faluban élt, járt iskolába. Az óvoda után számára is kellemes általános iskolai évek következtek. „*Nagyon szerettem az összes tanárt. Kitűnő voltam ötödikig. De már a felső iskola nehezebben ment. <Ötödikben> a nehezebb tantárgyak estek úgy be, az rontotta le. A tanárok rendszeren bántak velünk, azok jók voltak, csak a tantárgyak estek nekem nehezemre.*” Édesanyja mindig leült vele tanulni, a felügyelete alatt gyakorolt. De felsőben „*nem figyeltem, már nem érdekelt úgy a tanulás, mint alsóban.*” Azért a négyes



átlag általában megvolt, hetedik végén is még 3,6. Nyolcadikban tovább rontott, félévkor kémiából meg is buktatták, ami nagyon rosszul jött a továbbtanuláshoz.

Szüleivel él együtt, teljes családban. Öten vannak testvérek, ő a középső. A legidősebb fiú két éve Belgiumba jár állványozni. Csak 10 osztálya van, de ért az állványokhoz. Kisebbit bátyja a megyeszékhelyen tanul, jó esélye van, hogy megszerezze a hegesztő szakmunkás-bizonyítványt. A nagyobbik öccse ötödikes, nem jó tanuló. A fészbuk, a foci, a gyúrás érdekli. Édesanyjának 7 osztálya van, „a tanácson dolgozik, ilyen közmunkán”. Édesapja csak 4 osztályt végzett.

Első helyen a megyeszékhely egyházi fenntartású gimnáziumába jelentkezett, de a félévi bukás miatt nem vették fel. Így az itteni szépművészeti szakközépiskolai osztályba került. „– Itt kezdtem szeptemberben, ide csak egy órát jártam. – Mennyit!? Ez rekord! – Az osztályfőnököm, aki itt volt, mondta, hogy ide úgy kerülnek fel, hogy a fő tantárgyak nem lehetnek kettesek, hanem csak hármások-négyesek. Én meg majdnem mindenből kettes voltam nyolcadikban. Úgyhogy anyukám átíratott varrónőnek, és szeptember 1-jétől már ide jártam. – Ha napi egy-két órát tanulnál, tudnád csinálni a szakközépiskolát, nem? – Csak az a baj, hogy érettségis. Én pedig nem szeretnék érettségire menni. – Nem szeretnél? – Nem, nem szerettem volna négy évet járni iskolába. Mert nekem jobban tetszett az, hogy 3 évet kijárok, és megkapom a szakmát. ... Mert az érettségi sokkal nehezebb, sokkal fárasztóbb, mint egy szakmát letenni. – A későbbiekben akarsz-e érettségizni? – Nem. Nekem elég ez a papír, hogy a szakmámat elvégeztem és kész. ...Jól érzem magam a szakmámban is, szeretek varrni, meg ez olyan nőies. ... , nincs benne olyan, ami nem tetszene.”

Stabil barátja van, aki szintén idejár, tizedikes. „Ő sokkal jobb tanuló, mint én. – Mik a szándékaid ezzel a szakmával? – Hát le akarom tenni a szakmát. – Mi kell ehhez? – Szerintem nem hiányozni, tanulni, nem hiányozni, nem lógni. Meg gyakorlati órákon részt venni, csinálni, meg a nyári gyakorlat a legfontosabb, hogy arról nem szabad hiányozni.”

„– És te hogyan képzeled a jövődet? – Hát nem tudom. Én is, ha el tudnák helyezkedni, akkor dolgoznák, de ha nem, akkor nem ....Hát igen, de ezzel a szakács szakmával is. Páran <a falumban> letették ezt a szakács szakmát, de sebova nem tudnak vele elmenni.”

„– És te mikor éreznéd magad sikeresnek 25 éves korodban? – Nekem, hogyha már lenne egy nagy házam, lenne családom, barátom kinn dolgozna.”

### *Kiiratkozás jóval a félidőn túl*

A 11-es, a 18. évét éppen betöltött roma fiú májusban iratkozott ki a szakiskolából. A jegyei megvannak, nem lógott, ez az éve is simán meglenne, és csak az utolsó, 12. év lenne hátra. A barátnőjéhez költözik Budapestre. Egy gyárban fog dolgozni. „Az após nagyon jó helyen van, és mondta nekem, hogy bármikor mehetek oda dolgozni, és így jutottam ere a döntésre.”

Négy évig járt óvodába a várostól 5 kilométerre lévő faluban, ahol az általános iskolában a cigánytanulók egy ideje már többségben vannak. Alsóban még elég jó tanuló volt, aztán „felkerültem ötödikbe, ottan már kezdtem lemenni.” Ha az órán figyelt, az elég volt a ketteshez, jobb esetben a hármashoz. Egyszer-egyszer, nagyobb dolgozatok előtt előfordult, hogy otthon is tanult, de napi szinten figyelték szülei, hogy feleljen meg az iskolának. „Anyu kérdezte meg mindig, ő ügyelt arra, hogy a házi feladat az kész legyen.” Az osztály-

főnök nagyon rendes volt, segítette, és a legtöbb tanárra semmi rosszat nem tud mondani, de a megkülönböztetést is megtapasztalta. – *És a tanítók-tanárok tettek-e különbséget, hogy valaki cigány vagy nem cigány? – Hát valamelyik igen. – És milyen különbséget tett? Csúnyábban beszélt velük, rosszabb jegyet is adott? – Hát rosszabbat. Hiába írtunk négyesre a felmérésre, hármast vagy kettest adott rá. Meg nem úgy beszélt velem, mint egy rendes magyarral.*

Szülei 11 éves korában „széjjelmentek”. Attól fogva „nem nagyon tudtam fateromnak így a tanítása alatt lenni, így nagyapám tanítgatott mindenre.” A most 74 éves, tőlük nem messze lakó nagyapa volt a minta, az abszolút tekintély. Gyakran jár hozzá most is, segít, már betegesek a nagyszülők. „Hát ő mindig azon volt, hogy végezzek el egy szakmát, mert szakma nélkül nem érünk semmit. És hogy kell egy munkahely, ha családot alapítunk, tartsuk fenn. Ő volt nekem rajta ezen a villanszerelésen nagyon.” Hetedikben, pályaválasztás előtt „amikor kiadták ezt a könyvet, hogy milyen szakmák vannak, akkor ezt a könyvet megfogtam, felvittem nagyapámnál, és olvastam neki, hogy milyen szakmák vannak. És ő választotta nekem ezt a villanszerelőt.” Édesanyjával nem is beszélte meg a pályaválasztást.

Három testvére van. 24 éves nővére is „idejárt, fodrásznak, nem járta ki, megismerkedett a mostani élettársával, még abba az időbe, és sikerült összehozni” egy babát a tízedikes lánynak. Most két gyerekét neveli. A 21 éves báty a központifűtés-szerelő szakmát kijárta, de nem a szakmájában, hanem az erdészetnél dolgozik, bejelentett állása van. 4 éve van élettársa, végzett, a szakmájában dolgozó pincérlány. Egyelőre még nem akarnak gyereket. A fiú hétvégenként olykor elmegy napszámba hozzá, az 5 ezer forint elég a pesti vonatjegyre, hogy a barátnőjéhez eljárjon.

A 14 éves hűg genetikai rendelkezéssel született, 6 lábujjal. „Hát a roma gyerekek elkezdték lefordítani, hogy nyomorék, meg béna, ilyenek. Ezt anya meguntta és behozta ide a <városi> iskolába, azóta itt van. Akkor volt másodikos, amikor elhozta. És vissza kellett tenni első osztályba.” A túlkoros kislány így még csak hatodikos, „hála istennek jó tanuló”.

A fiú a szakiskola 9–10. évfolyamát is kedvelte, a szakképző évfolyamon is jó, „csak a bejárással volt gond, hogy 4 órakor kellett kelni, mert fel kellett nekem járnom <X-be>”. Átszállással jut el a 35 km-re fekvő városba, ehhez 4-kor kell kelnie. „Rendesen jártam oda, egy napom sem volt kiesve”. 9–10-ben az Útravaló-Macika ösztöndíjban részesült, mentortanárára egy villanszerelő volt, aki már a szakmatanulás előtt is a villanszerelésről mesélt neki. „– Mi volt a segítség? – Hát nem sok mindent beszélgettünk. – Milyen gyakran? – Egy hónapban így kétszer. – Volt valami köze ahhoz, hogy te sikeresebben végezd az iskolát? – Á, semmi köze, ez rajtunk múltott.”

A fiút most a magánélete téríti el az iskolától. A tanárai is marasztalnák, a család is. „– Azt mondtad, hogy nagyapáddal is megbeszélted. Ő mit mondott? – Nem nagyon dicsérte. De úgy elmondtam neki, hogy miért, így megértette ő is.” A lány egy belvárosi informatikai szakközépiskola harmadikos tanulója. „Úgy beszéltek meg, hogy kijárja az iskolát. Addig én járok dolgozni, tenni fogunk oldalra így pénzt. Nem fogjuk pazarékolni, mert házat akarunk venni. Így leélnénk vissza a szülőkhöz, mert nem akarok nagyvárosba költözni.” A lány eredetileg ápoló szeretett volna lenni, még nem tudni, mit fog csinálni érettségi után. A fiú nem túl nagy meggyőződéssel mondja, hogy talán egyszer majd lesz szakmája, ez a villanszerelő jó lenne, de tudja, hogy előlről kell kezdenie, ha egyszer a tanulás mellett döntene. Most más erők, más célok határozzák meg döntéseit. Dolgozni kell, pénzt keresni.

## Stabil családban

Beszélgetésünk másnapján töltötte be a városban felnőtt, azóta is itt lakó 11-dikes fodrász tanuló, félig roma származású lány a 18. születésnapját. *„Minden napra megvan az ételünk, de napról napra élünk”,* mondta. 3–4 év óvodázás után alsóban még jó tanuló volt, bár a 'b' és 'd' betűket keverte, logopédus foglalkozott vele. Felsőre sokat rontott. 8 éven keresztül napközis volt, napi egy óra tanulással 3,0 alatti bizonyítványai voltak. Ötödikben pótvizsgáznia is kellett. Ezt szülei *„elég szigorúan fogadták”.* A pótvizsgán sikerrel járt. Tanítóit, tanárait kedvelte, de diáktársairól kevésbé pozitívan nyilatkozott. *„Voltak barátaim és beszélő viszonyban voltunk.”* Romák és nem romák *„barátkoztunk, normálisan. – Az egész iskolára ez volt jellemző? – Mondhatjuk.”* A városi általános iskola osztályában csak három cigány tanuló volt.

Legkellemesebb emlékei általánosból a nyolcadikos *„hülyéskedések”.* *„Virágokat leborítottunk, meg egymást locsoltuk vízzel, meg ilyenek.”* A legkellemetlenebb történet a locsoláshoz fűződik: *„Amikor a semmiért kaptam egy igazgatót. Egyik lány még 8-ikban elment az osztfőnek panaszkodni, hogy én állítólag lepocsoltam.”*

A négy testvér közül ő a legidősebb. Húga a helyi gimnáziumba jár, ő szorgalmasabb, másik két testvére még harmadikos és ötödikes. Édesanyja gyors- és gépíró, *„... a hátrában dolgozik. Almaszedés meg ilyenek. ... Ha hívják <köz munkára>, akkor elmennek dolgozni. December nem tudom hanyadikáig dolgoztak, és most megint, ebben a hónapban kezdték el a munkát. Néha-néha a hűtőházba is hívták be őket, volt mindig munkájuk.”* Édesapja géplakatos szakmát járt ki, de abban nem sikerült elhelyezkednie, hatodik éve az építőiparban dolgozik.

A kettős tanuló lány nyolcadik után szíve szerint Budaörsre ment volna tanulni a nagynénihez, akinél nyaranta sok időt töltött. *„Szerettem náluk lenni. – Mennyire volt ebben az, hogy egy kicsit megszabadulni a családi háztól, a szülői felügyelettől? – Hát az is benne volt.”* Jelenlegi iskoláját csak harmadik helyen jelölte meg. A megyeszékhelyre nem vették fel, a budaörsi iskolából pedig nem jött válasz. *„Kicsit bánom, hogy nem kerültem oda,”* mondja.

Így közel három éve fodrász osztályba került, inkább azt választotta, mint a szabót, de soha nem akart fodrász lenni. *„– Benned felmerült valamikor, hogy abba kellene hagyni, mert már nincs kedved? – Nem. Nem szeretem csinálni, de muszáj. – Nem szeretted csinálni a szakmát? – Hát nem nagyon. – És akkor nem is akarsz fodrászként dolgozni? – Nem.”*

A fodrász tanulóság jelentős beruházás egy szegény családban. *„Hát nagy terhet jelentenek, mert minékünk négy iskolatáskát kell vennünk, nekem még a fodrász cuccokat is be kell szerezni. – Az neked pénzbe kerül? Mennyibe? – Kb. 100 ezer forint. – Mennyi?! Hú, az rendkívül sok! – Igen. De nem is mindegy, hogy milyen olló, meg milyen fésű... – És az mindenkinek sajátja van? – Igen, meg nem mindegy hogy milyen, ... az olcsót nem vehetjük, és 9 db-os fésűt vettünk 9-ikben vagy 10-ikben 6 ezer forintért.”*

Kilencedikben papíron 48 fős volt az osztály, köztük egyetlen fiú, 2–3 kivételtől eltekintve romák, de az iskolában egy-egy nap csak a diákok körülbelül fele jelent meg. Sok, a 18 éves tankötelezettség miatt iskolaköteles, de az iskolát nem látogató „szellemtanuló” volt köztük. *„– Hogy érzed? Ezek a lányok miért voltak ott? – Szerintem azért jöttek ebbe a suliba, csak a családi pótlékért. – De mégis elmaradtak. Nem olyan fontos nekik a családi pótlék? – Nem olyan fontos, szerintem. – Miért? Meg lehet ennyi pénzt könnyen szerezni, ha az ember nem jár iskolába? – Hát nem. De szerintem a családi pótlékból nem lehet megélni. <Akik kiperegtek>, ... nekik így most jobb vagy rosszabb? – Szerintem rosszabb. – Meny-*

nyiben rosszabb? – Hát akkor, ha lesz egy gyerekük, a gyerek megkérdezi tőlük, hogy anya, neked van egy szakmád? És izé, azt fogja neki válaszolni, hogy nincs. – És könnyebben vagy nehezebben találtnak ők munkát? – Szerintem valamennyivel, egy kicsit nehezebben.”

A papíron 48, ténylegesen kb. 25 induló közül tizenegyedike heten maradtak, de jöttek is közben, így jelenleg 17 fős az osztály. A később érkezettek közül hárman érettségi után kapcsolódtak be a 11. osztályba, ők nem romák. Ők tizenheten már jó eséllyel végezni fognak.

A további tervek még bizonytalanok. „Én is azon gondolkozom, hogy leteszem ezt a szakmát, utána meg megyek valahova érettségire. – Ez a te gondolatod, vagy anyukád mondta? – Anyu is mondta, hogy menjek érettségire, meg én is terveztem, hogy megyek. – Milyen típusú munkát szeretnél felnőtt korodban? – Még nem tudom, hogy mit szeretnék csinálni. Az sem biztos, hogy érettségire megyek, pl. Sopronba, Debrecenbe vagy Pestre. – Ilyen messzire? – Igen. – Szeretnél kicsit felnőtt életet élni, a magadét, el a szülői házból? – Igen. – Erről volt már otthon is szó, vagy megtartottad még magadnak? – Majd. Ráér elmondani.”

A fővárosnál és Sopronnál távolabbi célpontok is szóba jöhetnek. „– Külföldi munkára gondoltál esetleg? – Hát, lenne lehetőségem kimenni. Egyik nagynénémék kimentek Svájcba dolgozni, lakni, mert ott kaptak munkát. A másik nagynéném Angliában lakik, ott is el tudnék helyezkedni, itt is. – És hívnak is téged? – Igen, hívnak, hogy menjek. – És ez számodra vonzó vagy inkább ijesztő? – Kicsit ijesztő.”

## Benőtt a feje lágya

„Elvitt a haveriság”, mondja a 18. évében lévő roma fiú, aki másfél év múlva szakács lesz. Korábbi eredményei alapján ugyanis nem ebben az iskolában és nem tízedikben kellene most lennie, már túl lenne a szalagavatón, ha minden simán megy.

A várostól alig 20 kilométerre egy olyan kis faluban lakik, ahol csak negyedikig van iskola, felsőben már át kellett járni a szomszéd faluba. Ez sem vetette vissza. „Jeles tanuló voltam végig, elsőtől negyedikig, aztán nyolcadikig jeles. Még most is jeles vagyok. Még azt is ki merem mondani, hogy az iskola legjobbja vagyok itten. – Otthon is szoktál tanulni? – Igen. – Ebben hasonló vagy-e a testvéreidhez? (csönd) Vagy másfélék vagytok? – Hát, másfélék.”

Felső tagozaton két párhuzamos osztály volt a faluban. „– Volt 'a' és 'b', hármastól felfelé ebbe, hármastól lefelé meg külön. Én a „felfelébe kerültem.”

Nyolcan lagnak együtt egy kis faluban, szülei és a hat testvér. Édesapjának kőműves szakmája van, édesanyjának 8 általánosa. „Közmunkán van a faterom. Anyám nem, mert van kicsi. Ő most fog majd szeptemberben elsőbe menni.” Az idősebb báty is kőműves lett. „– És tud dolgozni a szakmájában? – Hát most éppen nem, így télen nem, de amúgy szokott lenni munka.” Édesapjának megvan az őstermelői igazolványa, de a fiú szokott ezzel is dolgozni. „Málnában, alma, szilva, meggy. Nyáron dinnye. Tudok benne dolgozni, mert megvan <az őstermelői>, brigádvezetőként is.” 500 forint körüli órabér jön ki. De ez csak kiegészítő kereset nála is, a családban is. Mióta a fiú idekerült, ez amolyan családi iskolává kezd válni számukra. Az eggyel fiatalabb testvér is ide jár, eladónak tanul, a következő most nyolcadikos, ő is ide jelentkezett festőnek.

Az általános iskolában 4,3-4,6 között volt a bizonyítványa. 4,6-tal sok helyre a siker reményében jelentkezhetett nyolcadikban. Mivel annak jobb híre volt, meg valahogy el is akart kerülni otthonról, a szomszéd megyeszékhelyre ment volna karosszerialakatosnak. Túl jó volt a bizonyítványa, ezért a szakközepes osztályba került. „Elvállaltam, de az nem

ment.” Így a következő évben már ennek a városnak egy másik iskolájába került épületgépész szakközépiskolai osztályba. Bár a bejárás megoldható lett volna, itt is inkább kollégiumba ment. Szülei „beleegyeztek, ha ezt akarom, nem fognak vissza, azt mondták, jól van.” Ez lett a vesztes, mert elvitte „a haveriság, a nők ... Verekedtem is. Balhész voltam,” mondja a csöndes, kulturáltan viselkedő fiú. Innen májusban rúgták ki fegyelmivel. „Tehát akkor az egy ilyen ziláltabb év volt? Kamaszkorban van egy ilyen év, amikor az ember kipróbálja magát a világban? Utána meg lehiggad? – Hát aki olyan, az tanul. Aki meg nem, az megy a börtönbe. Ez ésszerűen megy, hogy mikor kell abbahagyni, mikor választ az ember, amikor betöltötte a 16–17-et, akkor már el tud ezen gondolkozni.”

Nem érzi úgy, hogy bármilyen sérelem érte volna. Jogosan kapta, amit kapott. „– Nem volt az olyan nehéz, mert ha nem vitt volna el a haveriság, meg tudtam volna csinálni. – Nem próbáljátok egymást befolyásolni, ha úgy tetszik, jó útra téríteni? – Hát sokat nem lehet már, mert ha menni akar, akkor úgy sem tudja visszafogni senki.”

Akit ebben a városban kirúgnak egy szakképzőből, jó eséllyel kerül ebbe az iskolába, főleg ha roma. A festő szakmát választotta, de szintévesztő volt, így lett belőle szakács tanuló. „Hát nagyon megkedveltem. Főzés, sütés, grillezés.” Most is 4,3 volt a bizonyítványa, gyakorlaton is jól teljesít. „– A többiek miben gyengébbek? – Nem akarnak odafigyelni.” Így aztán bár négyen vannak a gyakorlólhelyen a kifőzdében, csak neki szóltak, hogy szakmunkásvizsga után jöhet dolgozni. „Mennyit keresnél? – Hát attól függ. – 100 ezer körül? – 140-150.”

Romaként az iskolákban nincsenek rossz tapasztalatai, de az iskolán kívül már igen. „Ebben az iskolában romák, nem romák is vannak. Van-e ebből probléma? – Nincs. – Barátkoznak egymással? – Igen. Nincs megkülönböztetés. – A városban is így van ez? – Hát ott már nem.”

„... ha lerakom ezt a szakmát, meg leteszek egy angol középfokút... Ha meglesz a lehetőségem, akkor kimegyek külföldre,” mondja. Az érettségiről sem tett még le. Sokszor járt már a fővárosban, sőt, Franciaországba, Romániába is eljutott az általános iskola néptánc együttesével, de a falun szeretne élni. „Én ezzel úgy vagyok, hogy a család nekem fontosabb, mint az összes pénz a világon. ... rokonoktól, bátyától, mindennap látjuk egymást, nagypapát, nagyanyámat.”

### „Romáknál ez másképp van”

„Nem mindenkivel jöttünk ki, mert a természetünk az ilyen. Nagyon rossz. ... Túl hamar leszünk ingerültek, feszültek, ha nem úgy szólnak hozzánk, hogy valami nem tetszik, akkor ugrunk rá. ... Mink ilyenek vagyunk. – Tudsz ezen változtatni, most már 17 évesen? – Nem. A családjuk szinte majdnem mindenki ilyen.”

A Híd-programot most befejező lány egy közeli kisváros szélén lakik a cigánytelepen. Jobban szeretett óvodába járni, mint iskolába. „– Mert aludni lehetett, meg játszani. Nem kellett tanulni. ... Nem nagyon emlékszek rá, de biztosan rossz tanuló voltam... Nem nagyon bírtak velem. – Mi volt benned olyan nehéz, amivel nem lehetett bírni? – Hát nehezen lehet rávenni arra, ami nem érdekel. Tanulás szempontjából is. Meg egyáltalán. ... Na, a matekot



nem szerettem, mert nem tudok se osztani se szorozni. Kellemetlen egy kicsit. De már most sem tudom.”

Három általános iskolába járt. Az elsőt megszüntették, amikor harmadikos volt, a következőben csak alsó tagozatos oktatás folyt, ötödiktől ismét máshova kellett járni. A valószínűleg nem túl fényes alsó tagozatos eredmények után nagyon rossz felsős bizonyítványok következtek. Ötödikben évisméltés. „– Sokból megvágtak. Mert nem tanultam, hanem céloim volt már. Hát fiúm volt már ott, a barátom. És inkább velem foglalkoztam. – Az világos, hogy az embernek van egy barátja, az a legfontosabb. De azt nem értem, hogy emellett nem lehet ez kicsit odafigyelni az iskolában? – Romáknál ez másképp van.” Szülei nem vették időben észre a veszélyt, vagy nem vették komolyan, ez nem derült ki. Utólag szinte szerencsésnek is érzi a történeteket. „– Nem tudták a szüleim, nem foglalkoztak velem, elégedtek, de ez nem is volt olyan nagy baj. Kaptam egy jobb osztályt. – Tehát a magánéletemmel voltál inkább elfoglalva, ezért nem is zavart, hogy megbuktál? – Nem. És még jobb osztályba is kerültem. Sokkal jobb volt.”

Romaként kevés rossz élménye volt. „Mi voltunk hárman cigányok az osztályban, a többi magyar volt. De mindenki mindenkit szeretett.” A tanárok részéről viszont érzett megkülönböztetést. „Ha egy magyar nem csinálta meg a házit, akkor nem kapott semmit, csak majd mutassa be. Egy cigánynak meg leordították a fejét. Sokkal másabb. Apró dolgokban is különbséget tettek.”

Hatodikban és hetedikben a pótvizsgán átment, nyolcadikban viszont 11 tárgyból bukott. Ez már az iskolakerülés időszaka volt. „– Mennyit lógtatok? Egy-egy óráról, vagy egész napra be se mentetek? – Hát egész nap be se mentünk. Volt, amikor egy héten kétszer-háromszor megcsináltuk ugyanezt. – És ezt mennyire tűrte az iskola? – Nem is tudták, úgy nem foglalkoztak velem. Nem kaptunk felszólítást, büntetést, igazolatlanokat, semmit. Megkérdezték: hol voltunk? Bekamuztunk nekik valamit, és ennyi. – Tehát igazolást sem kellett hozni, olyan volt mintha ott lettetek volna? – Semmit. Csak utána megbuktattak.” Utána szeretett volna még visszamenni nyolcadikra, de betöltötte a 15. évét és nem mehetett. Az általános iskola átíratta a Hídba.

Teljes családban él. Három testvére van, most jön a családban az ötödik gyerek. Édesapja közmunkán van, meg alkalmi munkát végez, ahogy a bátyja is.

Égész életében jól érzi magát, sugárzik belőle az életöröm. „– Milyen itt neked? – Jó! – Mit szeretsz benne? Mi jó? – Szeretem a tanárokat, némelyiket. Jaj! Vannak kedvenc tanáraim is, jól el lehet velük beszélgetni. Főleg a portás néni. Ő a barátnőm! Hát!” Szereti, hogy az iskolában jókat lehet a tanárokkal beszélgetni tanulás helyett is. „– Hát, mondjuk felhozunk egy témát, valami intim témát, arról el tudunk beszélgetni egy órán át. – Mit jelent egy ilyen intim téma? – Hát a szerelem! – És arról gyakran szoktatok? – Igen. Mindig megkérdezem, mert kíváncsi vagyok. – És normálisan beszélnek veletek a tanárok? – Persze. Itt nagyon jók a tanárok.”

Pincér akart lenni kiskora óta, most hasonló szakmára került, gyorséttermi eladó lesz. „– Aztán lehet arrafelé folytatni később. – Hát tudom, de már így nem akarok, mert megszeretem ezt a gyorséttermet. Hát! ... Nekem úgy van ebben a híd programban, hogy adnak nekem ilyen oklevelet, a szakmát beleadják a kezembe egy papíron, és azt mondta a tanárnő, hogy egy gyorsétteremben bárhol elállhatok vele. Azzal a papírral. Mert garantálja. Hát olyan szakmát fogtunk ki, amire szinte mindenhol szükség van. A többi cigány csak álmodozhat róla.”

## Zilált évek után kifelé a gödörből

*„Nem tudom elmondani szavakban, hogy általánosban hogy bántak velünk, nem mint itten. Annyi szeretetet első találkozáskor nem kaptam ott általánosban, mint itt.”*

A 19 éves, a Híd-programban végzés előtt álló festő roma fiú előlete rendkívül zilált, kisebb csoda, hogy hamarosan szakmája lesz. A városhoz közeli faluban lakott egész életében, ahol csak egy évig járt óvodába. Az elsőt meg kellett ismételnie. *„Az ember nincs még hozzá szokva ahhoz, ami az iskolában van.”* Az első tagozatról több a rossz, mint a jó élménye. *„– A tanító nénik kedvesek voltak, ... rengeteg barátaim voltak... ott azért szigorúak voltak, meg kellett húzni magunkat, nagyon keményen bántak velünk. ... Hát hogy mondjam, ott <a faluban> a tanárok megnézik, hogy milyenek a gyerekek. – Ez mit jelent? – Hogy roma vagy nem roma. – Ilyesmivel jellemezhető volt, vagy csak előfordult egyszer-egyszer? – Elég gyakran. ... Úgy volt, hogy elsőben legelőre, középre tettek, utána jöttek új gyerekek beiratkozni, azok már nem romák voltak, és minket, romákat hátraültettek. ... Mindig hátul ültettek le. A hátsó sor legvégébe. Ott senki sem ült, mert nem voltunk annyian. És mindig hátra ültettek. Én nem nagyon szerettem hátul ülni. És ott az alsóban mindig hátul ültem.”* Az ötödik évet is meg kellett ismételnie. Akkor sokat volt beteg is, meg hatodikban is, talán drogozás is volt a háttérben, meg egy esés agyarázkódással, kisebb bevezéssel az agyban, ami a beszédére – érezhetően – máig kihat.

Szüleivel, három kisebb testvérével és a most 23 éves bátyjával lakik együtt, utóbbi már mögöttük az ikerházban külön. A báty sem teljesített jól az iskolában. *„Hát nem tudok rá példát venni, mert nem járta ki a 8 osztályt.”* De rendszeresen dolgozik, most egy tanfolyamon állatgondozó lesz. Öccse a város szakközépiskolájában másodikos villanyszerelő. Szülei sem végeztek el az általános iskolát. Édesanyja *„köz munkán dolgozik, magyarul mondván az utcán sepreget, havat lapátol.”* A papának most egy gyárban van állása, *„meg van még egy szakmája, tetováló művész, szalonban dolgozik.”*

Ötödikes volt, amikor a papa börtönbe került néhány évre. Ezek voltak a legnehezebb évek. *„Kelltem mennem dolgozni. ... Almába jártunk, dióba, volt, hogy elvittek olyan helyre, ahol lapátolni kellett. Ott voltam kétszer, utána mondták, hogy ne menjek, mert nem bírom.”* A 8 órás napszám 2500-3000 forintot jelentett, és nem kevés igazolatlan hiányzást. Ez volt a közvetlen oka annak, hogy másfél hónappal a 8. osztály befejezése előtt megszüntették a jogviszonyát. A két évismérlés miatt addigra már nem volt tanköteles. Az iskola többekkel hasonlóan járt el, mert az iskolában nem sikerült elrendezni a dolgot. *„Hát nálunk olyan a tanár, nem volt neki baj, hogy nem járt iskolába, csak adjon neki anyám pénzt. Minden hónapban. Hogy az igazolást rendezzi.”* Őt általános iskolába próbálták átíratkozni, hogy befejezze a 8 osztályt, de sehova nem vették fel.

Nyolcadik félévkor három iskolába adta be a jelentkezését. Ide a városba villanyszerelőnek, egy másikba kőművesnek, és egy kisvárosi iskolába rendész szakra, de miután kitétek az általánosból, új lehetőséget kellett keresni. A Híd-programról senki nem tájékoztatta, *„csak volt a facebook-on egy lányismerősöm, ő is mondta, hogy őt is kirúgták nyolcadik félévkor és azt mondta, hogy <ide> került, hogy a nyolcadikat elvégezhesse.”* Addigra édesapja kijött a börtönből, vele jöttek el érdeklődni, és egy hét késéssel el is kezdhet-



te a Híd-programot. Nagyon szeret itt lenni. Másfél éve stabil barátnője is van, aki egy év múlva eladó lesz. Úgy látja, a kapcsolat mindkettőjüket stabilizálja a tanulásban, az iskolába járásban. *„Itt nincs olyan lehetőség, hogy megbukjon. Akinek tudnak, mindenkinek segítenek,”* mondja. Osztálytársainak nagyobb része még sincs már velük. Rossz társaságba keveredtek, nem jártak iskolában. *„Az egyik épp börtönben van. Most már kettő van börtönben. Akit még tudok, egyik közmunkán van, a másik otthon, semmit nem csinál otthon.”*

Alakulnak a végzést követő tervei. *„Legyen pénzem, elérjem a jogosítványt, legyen egy autóm és azzal járjak dolgozni és legyen pénz, pénz, pénz. Aztán kimegyek Londonba.”* Londonban már kétszer járt a keresztanyjánál, aki 15 éve van kint, pultos. Két keresztapjának rézgyárban van munkája, *„unokatestvérem pedig étteremben dolgozik. Konyhai kisegítő, és semmilyen szakmája nincsen.”* De egyelőre itthon akar némi pénzt keresni, utána irány London. *„Úgy tervezem, hogy két év múlva.”*

*Az interjúkat készítette és feldolgozta Mártonfi György*

---

# KUTATÁS KÖZBEN

HÍVES TAMÁS

## Választások és lehetőségek – a középfokú továbbhaladás statisztikai elemzése

### Bevezetés

A tanulmányban bemutatott vizsgálat azt a kérdést járja körbe, hogyan alakultak a hozzáférési és bekerülési esélyek az elmúlt másfél évtizedben a középfokú intézményekben. Ez az elemzés a 2014-ben Fehérvári Anikóval közösen végzett TÁMOP-kutatás folytatásának tekinthető,<sup>1</sup> amely a 2013-as KIFIR-adatokra épült (Fehérvári és Híves, 2015). Az újabb adatokon végzett elemzések segítségével a 2014-es megállapítások egy részének frissítése volt a cél, illetve annak vizsgálata, hogy milyen változások történtek az elmúlt két évben. Az akkori megállapítások jó része ma is helytálló, azonban egyes folyamatok felerősödtek, módosultak, elsősorban ezekre tér ki a tanulmány.

Az elemzés alapját a KIFIR adatbázisok adják, amely a középiskolai felvételi eljárás statisztikai adatgyűjtése. A KIFIR informatikai rendszer 2000 óta működik hazánkban, feladata a középiskolai felvételik bonyolítása, a jelentkezések regisztrálása. A tanulmány az alábbi fő kérdésköröket elemezi:

- ♦ általános jelentkezési tendenciák 2000–2015 között: jelentkezések, felvettek száma és aránya képzési típus szerinti jellemzői;
- ♦ első helyen jelentkezők és felvettek jellemzői típusok szerint, felvettek aránya az első helyes jelentkezőkhöz képest, intézményi kapacitások és a felvettek aránya: bekerülési esélyek 2015-ben megyék szerint;
- ♦ 2013 és 2015-ös jelentkezések, felvettek és bekerülési arányok változása intézménytípusok és megyék szerint;
- ♦ jelentkezők területi jellemzői intézménytípusok szerint.

---

<sup>1</sup> FEHÉRVÁRI ANIKÓ ÉS HÍVES TAMÁS (2015) Tanulói utak a KIFIR-adatok alapján.

► *Educatio* 2016/1. Híves Tamás: *Választások és lehetőségek – a középfokú továbbhaladás statisztikai elemzése*, 111–120. pp.

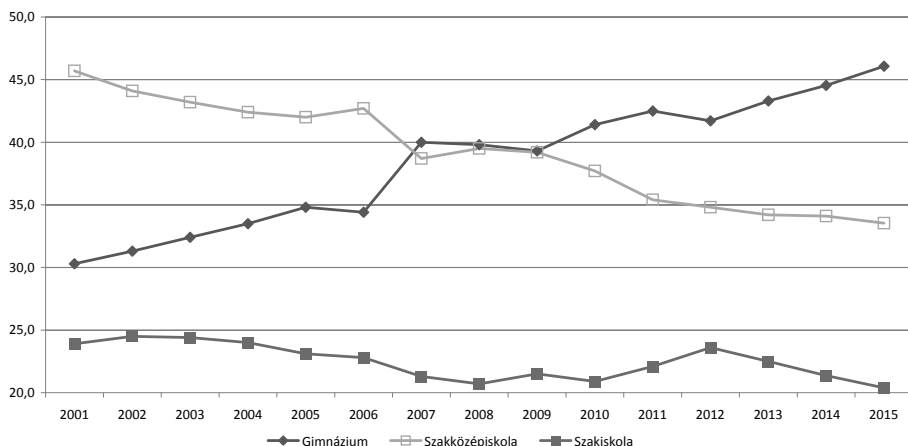
## Jelentkezők és felvettek idősoros elemzése

Az 1. ábra szemléletesen mutatja be, hogy miként alakultak az első helyen történő jelentkezések, illetve milyen különbségek mutatkoznak a képzési típusok között. Az idősoros ábrából egyértelműen látszik, hogyan változott a különböző képzésekbe jelentkezők aránya. Az elmúlt másfél évtizedben folyamatosan emelkedett a gimnáziumba jelentkezők aránya, 2001-ben még csak a jelentkezők 30%-a írt be első helyen valamilyen gimnáziumot, 2015-ben már 46%-uk. Ez a rendkívül magas növekedés arányszám – több mint 50%-al emelkedett 15 éve alatt – jelzi, hogy a tanulók, illetve a szüleik elsősorban és egyre inkább a gimnáziumi képzést látják sikeresnek és fontosabbnak az iskola továbbhaladásuk szempontjából. Ennek hátterében valószínű az áll, hogy a gimnáziumokban végzők legnagyobb része tovább akar tanulni, amely lehetőséget biztosíthat a felsőoktatás további expanziójának. Bár jelenleg megtorpant a felsőoktatásba történő jelentkezés és a hallgatói létszám, ami elsősorban oktatáspolitikai döntések következménye (Híves és Kozma, 2014).

A gimnáziumokba jelentkezők arányának növekedésével párhuzamosan folyamatosan csökkent a szakközépiskolákba jelentkezők száma (szintén az első megjelölés szerint). Az idősoros adatok azt mutatják, hogy 2007 fordulóponthoz jelentős törés következett be a két intézménytípusba való jelentkezésben, megugrott a gimnáziumokba és jelentősen csökken a szakközépiskolába jelentkezők aránya. Ez volt az első év, amikor a gimnáziumba továbbtanulni szándékozók aránya meghaladta a szakközépiskolákba jelentkezőket. Az évtized elején még 15,4 százalékpontnyi előnyben volt a szakközépiskola a gimnáziumhoz képest, amely az évek során lassan lepadt, és 2015-re a gimnáziumoknak van 12,5 százalékpontos előnyük.

A szakiskolások továbbtanulási aránya lassabban változott, némi hullámmal azonban csökkenő tendenciát mutat. A 2010-es évek elején ismét növekedni kezdett az ide jelentkezők aránya, azonban ez a folyamat 2013-ban megtorpant, és az elmúlt 3 évben erőteljes csökkenés látszik a kormányzat és az oktatáspolitikai folyamatos erőfeszítései ellenére.

**1 ábra:** Hova jelentkezett első helyre, képzési típus szerint (%)

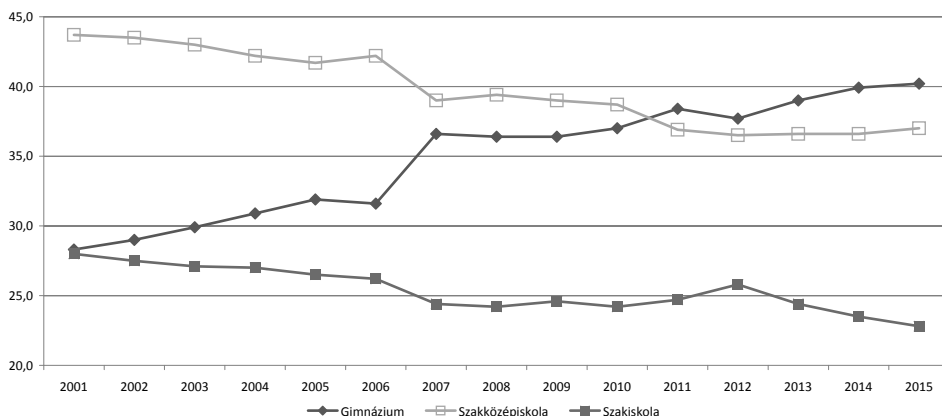


Forrás: KIFIR

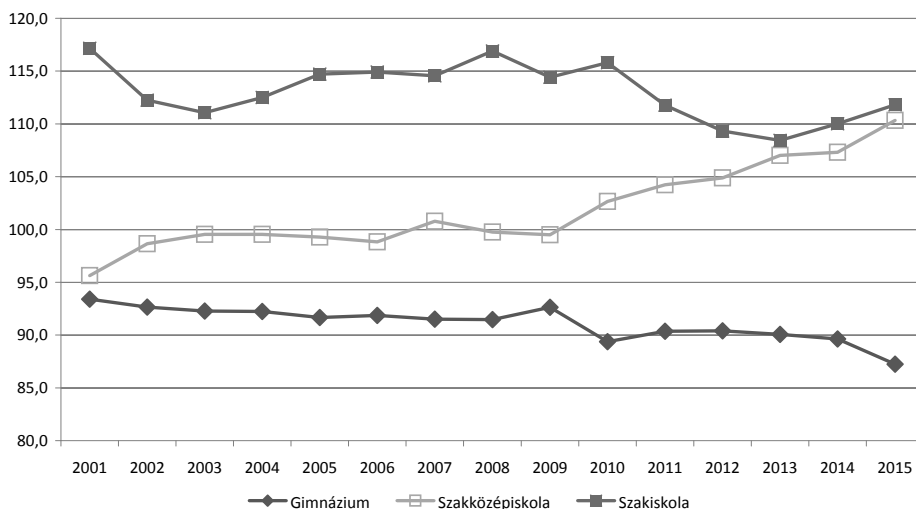
A jelentkezés, különösen az első helyen történő jelentkezés, még nem jelenti azt, hogy valóban abban a képzési típusban is kezdi meg tanulmányait a tanuló, inkább az igényeket, vágyakat mutatja. A 2. ábra az elmúlt 15 év felvételi arányait ábrázolja intézménytípusok szerint. Jól látható, hogy a gimnáziumi képzés felülkerekedése közel sem mutatható ki olyan arányban, mint a jelentkezésnél. A felvettek esetében csak 2011-től haladta meg a szakközépiskolások arányát a gimnazistáké és a két intézménytípus közötti eltérés közel sem akkora, mint a jelentkezéseknél, vagyis kevésbé nyílt szét az olló szára. Azonban a tendencia ugyanaz, a gimnáziumi képzésbe felvettek aránya egyre inkább növekszik, a felvételi adatokban azonban csak az elmúlt öt év jelentett fordulópontot.

A jelentkezéseket és a felvettek számát összehasonlítva, a gimnáziumi képzésbe volt a legnehezebb a bekerülés. Ráadásul, ha a jelentkezők és a felvettek arányának különbségét megvizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy ez egyre nagyobbá vált az évek során (3. ábra). Míg 2000-ben csak a jelentkezők 6%-a nem került be gimnáziumi képzésbe, addig 2015-re ez az arány 14% volt. Vagyis a gimnáziumok a csökkenő gyereklétszám miatt kiéleződött versenyben is képesek vonzóbbá tenni magukat, és ily módon szelektálni is tudnak. Úgy tűnik, hogy a szakképzésnél fordított a helyzet, hiszen 2006-tól kezdve a szakközépiskolákba kevesebb volt a jelentkezők aránya, mint a felvetteké. Az évezred elején még kb. 2-4%-kal kevesebbet vettek fel szakközépiskolába, mint ahányan első helyen jelentkeztek, majd az ezt követően hét éven keresztül az arány 100% körül mozgott, vagyis kb. annyi tanulót vettek fel, ahányan jelentkeztek első helyen. 2009-től azonban elszakadt egymástól a jelentkezések és a felvettek száma, ma már 10%-al több tanulót vesznek fel, mint ahányan első helyen szakközépiskolát jelölték meg a továbbtanulásuk célpontjául.

A szakiskolai képzés is veszített az évtized elejéhez képest, de korántsem annyit, mint a szakközépiskolák. Ebben a képzési típusban határozott hullámzás mutatható ki, általában 15%-al több tanulót vesznek fel, mint ahányan eredetileg oda szerettek volna menni. 2010 és 2012 közötti három évben azonban nőtt a szakiskolákba történő elsődleges jelentkezési hajlam és nőtt a felvettek aránya is, így jobban közelítettek az igények a lehetőségekhez. Az utolsó években a tendencia megfordult, gyorsabban csökkent a jelentkezési hajlam, mint a felvettek száma, vagyis megint egyre többen kerülnek úgy be szakiskolába, hogy eredetileg nem oda szerettek volna menni.

**2. ábra:** Hova vették fel, képzési típus szerint, 2001–2015 (%)

Forrás: KIFIR

**3. ábra:** Az első helyen jelentkezők és felvettek aránya iskolatípusonként, 2001–2015 (%)

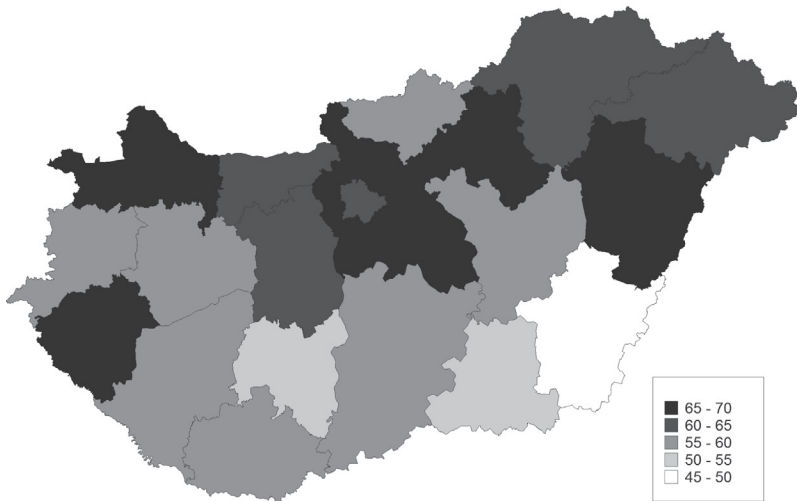
Forrás: KIFIR

## Területi elemzések (2013–2015)

Az 1. térkép megyei szinten mutatja be az első helyen történő jelentkezések és a felvettek viszonyát középfokon. A térkép értékei azt mutatják, hogy az adott megyében mennyire találkoztak az igények a lehetőségekkel, minél világosabb a terület, annál kevésbé. A mutató mindhárom képzési szinten (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) a jelentkezők és a felvettek arányát jelzi. Vagyis ahol az érték 50, az azt jelenti, hogy ott átlagosan minden második tanulót nem arra a képzési típusra vették fel, mint ahova először jelentkezett. A legfeltűnőbb, hogy a Dél-Alföld két megyéjében a legnagyobb az eltérés az igé-

nyek és a lehetőségek között. A legnagyobb az összhang, Zala (70%), Hajdú-Bihar (68%) Győr-Moson-Sopron (68%) megyékben.

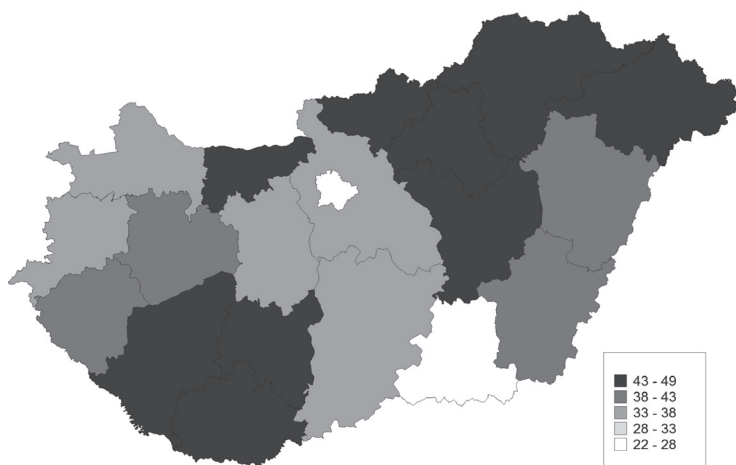
**1. térkép:** Jelentkezések és a felvettek arányának eltérése, 2015 (%)



Szerk.: Hives Tamás, OFI, 2016. Forrás: KIFIR 2015.

A 2. térkép megmutatja, hogy a szakképzésen belül a jelentkezők között mekkora az aránya a szakiskolába jelentkezőknek. Minél világosabb színnel jelölt a megye, annál kisebb arányban jelentkeztek a tanulók szakiskolába és többen szakközépiskolába. A térképen jól kirajzolódnak a regionális különbségek. Dél-Dunántúl és Észak-Magyarország megyéi szinte teljesen azonosan viselkednek, itt a tanulónak majdnem a fele szakiskolába jelentkezett. Ettől kiugróan eltér Budapest és Csongrád megye. Budapest helyzete különleges, a szakiskola aránya minimális (8,6%) és ez is gyorsan csökken (1. táblázat). Csongrád megyének a környező megyéktől ennyire elütő adatai figyelemre méltóak. A megyében hagyományosan az érettségit adó, főleg a gimnáziumi képzés volt a legnépszerűbb. Az elmúlt két évben valamelyest csökkent a gimnáziumba jelentkezők aránya, de a tanulók nem szakiskolába, hanem szakközépiskolába jelentkeztek nagyobb arányban.

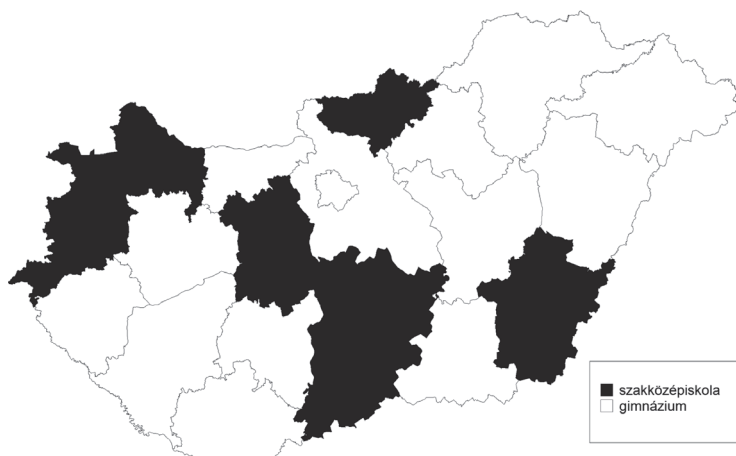
## 2. térkép: Szakiskolába jelentkezők aránya a szakképzésen belül, 2015 (%)



Szerk.: Híves Tamás, OFI, 2016. Forrás: KIFIR, 2015.

A 3. térkép megmutatja, hogy a jelentkezők melyik középfokú intézménytípust részesítik előnyben: a szakképzést (összevonva a szakközépiskolába és szakiskolába jelentkezőket) vagy az általános gimnáziumi képzést. Az ország nagyobb részén a gimnáziumok dominálnak, de három fejlett dunántúli megye, valamint három másik megyénél nem a gimnázium az elsődleges célpont. Az utóbbi három megye helyzete igen eltérő. Hagyományosan szegény, nehézségekkel küzdő, de korábban jelentős iparral rendelkező Nógrád mellett, Békés megye az elmúlt években erősödő szakképzésével lényegesen más helyzetben van. Ennek okainak felderítésére a statisztikai elemzés nem alkalmas.

## 3. térkép: Szakképzésbe vagy gimnáziumba jelentkeztek többen 2015-ben?, 2015 (%)



Szerk.: Híves Tamás, OFI, 2016.

Forrás: KIFIR 2015.



Az első helyre történő jelentkezések időrendi bemutatásán túl (1. ábra) célszerű megvizsgálni miképp alakulnak a jelentkezők preferenciái megyék szerint, milyen különbségek mutatkoznak és milyen változások történtek az elmúlt két évben.

A jelentkezők megyék szerinti megoszlása kirajzolja az egyes térségek kedvelt intézménytípusait, a tanulók preferenciáit. Néhány megyében kifejezetten a gimnáziumi képzést részesítik előnyben a tanulók, pl. Budapest, Pest és Baranya megyék. Ezen belül is Budapesten kiugróan magas, 61% feletti a gimnáziumokba jelentkezők aránya, harmaddal magasabb az arány, mint az országos átlag. Emelkedést mutat (1. táblázat) Zala és Vas megyében is a jelentkezési arány.

Habár a szakközépiskolába jelentkezők aránya (2%-al) csökkent, Győr-Moson-Sopron, Vas és Fejér megyékben mégis ezt a képzést többen preferálják a gimnáziumokhoz képest, mint korábban. Ezekben a megyékben hagyományos magas színvonalú a szakképzés, amely a versenyképes iparra települ.

A szakiskolai képzésbe jelentkezők aránya a szegényebb, elmaradottabb megyékben a legmagasabb, ahol a legtöbb szakmával nehéz az elhelyezkedés. Ezek a szakiskolák feltehetően jelentős számban munkanélkülieket termelnek, de ennek eldöntése csak más kutatási módszerrel lehetséges. Ilyen megyék, például, Somogy, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén. A szakiskolába jelentkezők aránya az elmúlt két év alatt igen jelentősen, közel 10%-al csökkent. Különösen erőteljes a csökkenés Budapesten és Vas megyében. Budapesten a szakiskola képzés elveszette vonzerejét a fiatalok számára és egészen minimálisra csökken az ide jelentkezők aránya. (2013-ban 10,4%-ra, 2015-re 8,6%-ra - ez közel 20%-os csökkenés az arányszámokat tekintve két év alatt.)

A szakiskolák tanulói ma is – mint korábban – gyakran a legalacsonyabb teljesítményű, motivációjú, egyúttal szélsőségesen rossz anyagi helyzetű fiatalok közül kerülnek ki. Az ezredfordulón végzett vizsgálatok szerint a szakmunkásképzők tanulóinak társadalmi összetétele a középfokú iskolákon belül a leghátrányosabb (Liskó és Fehérvári, 2002). Ez – különösen városi környezetben – a deviáns magatartások gyakoriságában is kifejeződik. Különösen nehéz helyzetben vannak azok az iskolák, amelyek kötelesek felvenni a máshová be nem iskolázott tanköteleseket. Segítő személyzet ehhez még a legnagyobb intézményekben sem áll rendelkezésükre. (Forray és Híves, 2012)

A szakiskolai képzés nagyarányú és gyors visszaszorulása a kormányzati erőfeszítések ellenére történik. Több kutatás megállapította, hogy a legnagyobb arányban a szakképzésben tanulókat érinti a korai iskolaelhagyás, aminek a régiók szerinti számottevő eltérései évtizedek óta változatlanul fennállnak. A teljes középfokot tekintve a legkedvezőbb a korai iskolaelhagyók aránya Közép-Magyarországon (8,5%), Nyugat-Dunántúlon az országos átlaggal majdnem megegyező (11,4%-os). Tovább romlott Észak-Alföld és Észak-Magyarország helyzete, előbbi aránya 5, utóbbi 4 százalékponttal volt magasabb a 11,5%-os országos átlagnál (Mártonfi, 2013).

**1. táblázat:** Hova jelentkezett első helyre? Változások 2013 és 2015 között képzéstípusok és megye szerint (2013-as arány=100)

Megye	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola, spec. szakiskola
Bács-Kiskun	110,4	96,7	91,1
Baranya	102,2	112,2	84,4
Békés	91,7	106,9	104,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	101,8	96,0	103,2
Budapest	107,8	92,0	82,5
Csongrád	99,5	103,7	92,1
Fejér	103,6	103,9	89,1
Győr-Moson-Sopron	105,7	98,0	94,8
Hajdú-Bihar	99,9	107,4	90,0
Heves	112,7	91,5	94,3
Jász-Nagykun-Szolnok	109,4	98,5	90,9
Komárom-Esztergom	110,0	97,5	86,2
Nógrád	105,7	96,0	98,5
Pest	105,1	97,4	87,0
Somogy	110,7	98,4	91,8
Szabolcs-Szatmár-Bereg	101,1	104,3	94,7
Tolna	105,3	103,4	89,0
Vas	115,6	97,0	84,5
Veszprém	106,4	100,1	91,4
Zala	113,1	94,4	88,6
Ország	106,4	98,1	90,6

Bár a felvételi arányok megyénkénti megoszlása hasonlít a jelentkezésekhez, azonban a gimnáziumnál jelentős különbség van vágyak és lehetőségek között. Országosan jelenleg 5,9 százalékponttal többen jelentkeztek gimnáziumba, mint ahányat felvettek oda, míg ez az érték 2013-ban még csak 4,3 százalékpont volt. Ezen belül is Pest megyében és Budapesten a legnagyobb a túljelentkezés (9,0-7,9 százalékpont, két évvel ezelőtt még jóval alacsonyabb 6-6,5% pontos volt a különbség), a legkisebb az eltérés a jelentkezés és a felvételi arányok között Nógrád, Somogy, Tolna és Vas megyékben (0,2-0,7 százalékpont).

Budapest, Pest, Baranya és Tolna megyékben a legmagasabb a gimnáziumba felvettek aránya, míg a többi Dunántúli megyében a szakközépiskolások aránya a legmagasabb. A szakiskolásoké inkább az elmaradottabb, szegényebb megyékben magas (pl. Somogy, BAZ, Szabolcs-Sz-B), megerősítve a jelentkezőknél tapasztalható tendenciákat.

A gimnáziumokba jelentkezők, de nem bejutók feltételezhetően legnagyobb arányban szakközépiskolába kerültek. Országosan a jelentkezők harmada (33,5%) jelölte meg első

helyen a szakközépiskolai képzést, de a felvettek aránya 37%, míg a szakiskoláknál 20,4 – 22,8% ez az érték.

A preferenciák változásának okait keresve feltételezhető, hogy az érettségit adó képzések térnyerése annak munkapiaci értékével magyarázható, jelentős ugyanis a különbség az elhelyezkedési esélyekben az érettségivel rendelkezők és nem rendelkezők között. Továbbá a gimnáziumi képzésből nagyobb eséllyel lehetett bekerülni a felsőoktatásba, ezzel is indokolható a gimnáziumok nagyobb népszerűsége. Kutatási adatok szerint, míg 2001-ben a felsőoktatásba bekerülők 36,6%-a jött szakközépiskolából, addig 2011-ben már csak 31,4%-uk. (Szemerszki, 2012) A legfrissebb felvételi adatok azt mutatják, hogy 2013-ra tovább csökkent ez az arány.

**2. táblázat:** Hova vették fel? Változások 2013 és 2015 között képzéstípus és megye szerint (2013-as arány=100)

Megye	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola, spec. szakiskola
Bács-Kiskun	109,7	97,8	92,2
Baranya	104,0	111,1	82,7
Békés	91,6	104,0	107,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	101,9	90,9	110,0
Budapest	103,2	98,4	91,4
Csongrád	97,7	104,0	95,6
Fejér	98,3	106,4	92,1
Győr-Moson-Sopron	101,0	102,1	94,6
Hajdú-Bihar	98,9	108,3	90,1
Heves	109,5	93,7	97,1
Jász-Nagykun-Szolnok	105,3	102,9	91,4
Komárom-Esztergom	100,3	103,1	96,0
Nógrád	106,0	97,2	96,8
Pest	103,0	101,2	90,5
Somogy	105,8	99,1	95,5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	100,1	106,7	93,2
Tolna	110,8	99,8	86,7
Vas	111,6	98,1	88,3
Veszprém	102,1	106,1	90,0
Zala	103,1	101,1	94,7
Ország	103,2	101,1	93,3

A 2. táblázat 2013-as és 2015-os felvételi arányokat hasonlítja össze. A gimnáziumi képzésbe szinte mindenhol megnőtt a felvettek száma, van ahol több mint 10%-al (Tolna, Vas megye). Ezzel szemben a szakiskolába felvetteké csökkent, kivétel Borsod-Abaúj-Zemplén és Békés megyét. BAZ megye gazdasági és társadalmi helyzet igen problematikus, e mutató tekintetében is ellentétes az országos tendenciákkal, miközben közel

10%-al csökken az érettségire felvett szakiskolások száma, ugyanennyivel nőtt a szakiskolába felvetté. Érdekes, hogy a hagyományosan erős gimnáziumi képzésre épülő Csongrád megyében csökken a gimnáziumokba felvett aránya, de még erőteljesebb csökkenés tapasztalható Békés megyében, ahol ezzel párhuzamosan 75%-al nőtt a szakiskolába felvetté.

## Összegző megállapítások

A tanulmány a középfokú felvételi információs rendszer intézményi adatbázisának idősoros elemzésére vállalkozott megyei szintű bontásban és a KIFIR adatok segítségével országos látéképet kívánt nyújtani a középfokra való továbbhaladásról.

Megállapítható, hogy a középfokra felvett aránya folyamatosan nő. Az ezredfordulón a jelentkezők 88%-a került be oda, ahová első helyre jelentkezett, 2015-ban már 93%-uk. Vagyis összességében a középfokú képzésbe növekedtek a bekerülési esélyek.

A szakképzésbe jelentkezők bekerülési esélye közel 100%-os. 2009-től kevesebben jelentkeztek első helyen szakközépiskolába, mint ahányan valójában odakerültek. A gimnáziumi képzésbe a legnehezebb a bekerülés, nagyobb a férőhelyek kihasználtsága (79%). A tanulók jelentkezési preferenciái határozott változást mutattak a vizsgált időszakban. Az első helyes jelentkezések esetében folyamatosan emelkedett a gimnáziumi képzésbe jelentkezők aránya, míg folyamatosan csökkent a szakközépiskolákba. Az évezred elején a két érettségi adó képzés közül a szakközépiskola volt népszerűbb. 2007 fordulópontra jelent, ez volt az első év, amikor a gimnáziumba jelentkezők aránya meghaladta a szakközépiskolákba jelentkezőkét. A szakiskolások továbbtanulási aránya kisebb hullámzással, lassú csökkenést mutat.

Fontos megjegyezni, hogy a középfokú iskolarendszert jelentős belső tagoltság jellemzi, így az egyes képzési típusokon belül képzési programok szerint is igen eltérő bekerülési esélyekkel kell számolni. Emellett a fenntartói és a területi különbségek további eltéréseket okoznak.

## IRODALOM

- FEHÉRVÁRI A. & HÍVES T. (2015) Tanulási Utak a kétezres években – A középfokú iskolák felvételi információs rendszere adatainak elemzése. In: Ercsei Kálmán (szerk.) *Tanulási utak – pályautak. A szakképzésben tanulók pályakövetése*. OFI. Bp. pp. 11-37.
- FORRAY R. K. & HÍVES T. (2012) A középfokú szakképzés területi alkalmazkodása. *Educatio* No. 3. pp. 342–358.
- HÍVES T. & KOZMA T. (2014) Az expanzió vége? *Educatio* vol. 24. No.2. pp. 239-252.
- LISKÓ I. & FEHÉRVÁRI A. (1998) *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Oktatáskutató Intézet, Bp. p. 75.
- MÁRTONFI GY. (2013) *Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben*. [http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet\\_2013\\_ESL\\_HU.pdf](http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf)
- SZEMERSZKI M. (2012) *A képzési szerkezet átalakulása – belépés a felsőoktatásba (2001-2011)*. Konferencia előadás, Corvinus Egyetem. 2012. 11. 30.

# Szakképzés a felsőoktatásban a számok tükrében

**A** tanulmány a szakképzésnek egy bizonyos szeletébe ad betekintést, mely a felsőoktatás berkein belül működik és nem is olyan régen szintén komoly változásokon ment keresztül. A felsőoktatási szakképzés (FOKSZ), korábban felsőfokú szakképzés (FSZ- 2003–2013) és akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés (AIFSZ 1998-2003) témájában az elmúlt 15 évben több jelentős kutatás ment végbe, amelyek egyrészt a hallgatói oldallal foglalkozó kutatások (Hrubos, 2002; DUF, 2008; Karsai, 2011), illetve a munkaerőpiaci és hallgatói oldallal egyaránt foglalkozó kutatások (Györgyi, 2008; Fehérvári, 2009; Gurbán, 2009; Farkas É., 2009; Farkas P., 2009; BKF, 2012; SZOLF, 2011; Szemerszki, 2012) voltak. A képzés története nem az elnevezés változásai kapcsán érdekes, hiszen nagyjából ugyanolyan képzési időt, hasonló tartalmat, munkaerőpiaci funkciót takartak a képzés fejlődési állomásai, hanem, hogy milyen szemléletben közelít ehhez a képzési típushoz az oktatáspolitikai. Ez leginkább a támogatási rendszer változásában érhető tetten (pl. 2013-ig magasabb számban államilag finanszírozott). Ez az, ami jelentősen alakítja a képzés iránti keresletet és ennek mentén lehet megmagyarázni a képzési típus iránti érdeklődést mind a hallgatók, mind az intézmények oldaláról.

A rendszerváltást követően a tudás és azon belül a szakmai tudás felértékelődött. Megnőtt a munkaerőpiaci értéke azon gyakorlatorientált tudást biztosító képzéseknek, melyek rövid idő alatt adtak megfelelő szaktudást (Sediviné, 2008). A hetvenes években egyre több országban felgyorsult az érettségit adó középiskolák expanziója, nőtt az érettségizettek száma, viszont az érettségizettek egy része nem felelt meg a felsőoktatásba való belépésnek és a munkaerőpiac sem tudta fogadni az egyetemi végzettségűek tömegeit. Ezért is volt szükség a munka világában gyakorlatias, naprakész, azonnal alkalmazható, de magas szintű kvalifikációra. Mind a társadalmi, mind a gazdasági igények kielégítését szolgálták a rövid képzési idejű, felsőfokú szakképzési programok, amelyeket számos országban, így az Egyesült Államokban, Franciaországban, az Egyesült Királyságban, Kanadában, Japánban, Hollandiában, Németországban vezettek be (Farkas P., 2009). Magának a felsőfokú szakképzésnek az oktatási rendszerbe történő beillesztése egyszerűbb volt azokban az országokban, ahol a középfokú oktatás általános ismereteket ad és a szakképzés nem része (Kazarján, 2013).

Az 5 éves egyetemi képzés mellett egyre elterjedtebbé váltak a 3–4 éves főiskolák, megjelentek a 2 éves gyakorlatorientáltabb felsőfokú szakképzések, és a PhD-képzések

rendszere is kiépült (Hrubos, 2006). Magyarországon a 90-es évek közepén jött a felismerés, hogy szükség van egy új típusú képzésre. A képzés megtervezéséhez a modellt, másrészt az anyagi támogatást a Phare HU-94.05 program biztosította (Gurbán, 2009). 1998 szeptemberében Magyarországon elindult az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés. Amelynek egyik fontos jellemzője volt, hogy a felsőoktatási intézmények mellett középfokú oktatási intézmények is bekapcsolódtak a munkába, ezzel is még sokszínűbbé téve a képzést, hiszen a középiskolákban tanulók tanulóijogviszonyban, még a felsőoktatási intézményekben tanulók pedig hallgatói státuszban voltak.

A két intézménytípus közös konzorciumában létrejövő képzések a kor követelményeire gyorsabban reagáló, megfelelőbb végzettséget és gyakorlatban is jobban hasznosítható tudást adhattak, remélve ezzel a fiatalok jobb munkaerőpiaci lehetőségeit (Adonyi, 2000). A kezdeti tervek ellenére, az AIFSZ elindítása nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Bár a képzés többszöri változtatásokon ment át (Farkas É., 2009). 2003. évi XXXVIII. törvény az AIFSZ-t megváltoztatta és átnevezte felsőfokú szakképzésre. A felsőfokú szakképzés a 2006-os bolognai rendszer bevezetésekor nyerte el végleges helyét a képzési struktúrában. A képzés ezen időszakában FSZ kettős funkciójából, egyet tökéletesen betöltött, mégpedig, hogy utat nyitott és megismertette a hallgatókkal a felsőoktatás világát. A másik funkciója a munkaerőpiaci igények kiszolgálása és az annak való megfelelés, mely csak elméletileg valósult meg (Farkas É., 2009).

A képzés indítása óta egyrészt csökkent az érettségizők száma, így egyre több hallgató tudnak felvenni a felsőoktatási intézmények, másrészt a kétszintű képzés bevezetésével az alapszakon hasonló célokat fogalmaztak meg, mint a felsőfokú szakképzés esetében (Györgyi, 2012). Ugyan sokan lépnek be a képzésekbe, de nagyfokú a lemorzsolódás, melynek hátterében komplex okok állnak. Tanulmányi kudarcok, nehézkes teljesítés, illetve a diákok vagy nem azt kapják, amit vártak, vagy magasabb szintű felsőfokú tanulmányaikhoz nem érzik szükségesnek a képzések elvégzését. Persze egyedi okokról is beszélhetünk, mint, *például, hogy idő közben felveszik egy alapképzési szakra.*

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény alapján a felsőfokú szakképzéseket a felsőoktatási szakképzések (FOKSZ) váltották fel 2013 szeptemberében. Az új képzési típus bevezetését legfőképpen azzal indokolták, hogy a gazdasági növekedéshez szükséges, a munkaerőpiac igényeinek megfelelő gyakorlatias, speciális szaktudást igénylő szakembereket fognak képezni. Az új rendszeren belül kiemelten kezelik az agrár-, a műszaki, az informatikai, valamint a gazdasági területet. A képzés legfőbb sajátossága, hogy már kizárólag felsőoktatási intézményekben lehet képezni a hallgatókat, a középfokú intézmények nem vállalhatnak szerepet ezen túl a képzésekben. Új sajátosság, hogy két éves képzés során már nem 6 hetes, hanem összefüggően féléves gyakorlaton kell a hallgatóknak részt venniük.

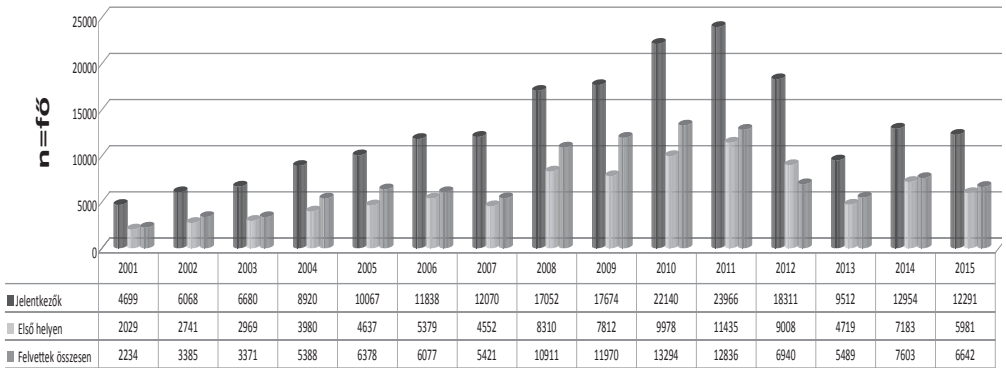
A felsőoktatási intézményeknek a képzés három szempontból is fontos (Szerepi, 2012). Egyrészt plusz finanszírozást kap az adott intézmény, megelőzi az oktatók elbocsátását, hiszen leköri a magasabb szintű képzések esetén keletkező oktatási kapacitásokat, illetve a képzésben részt vevő hallgatók bennmaradásuk esetén alapot jelentenek a további egyetemi képzéseknek.

## A FOKSZ jelentkezési mutatói a statisztikák tükrében

Kutatásunkban az Oktatási Hivatal 2014. évi felvételi eljárásához kapcsolódó statisztikáját használtuk, de emellett a 2001–2015 közötti jelentkezési adatokat is figyelembe vettük, hogy jobban átláthatóvá tegyük a változásokat. Elemzésünkben a felsőoktatási szakképzésekre első helyes jelentkezők és felvettek adatait tekintjük át több szempont (nem, kor, finanszírozási forma, munkarend, képzési terület) figyelembevételével. Az adatbázisban 121 446 fő szerepelt, melyből 12 954 fő, aki felsőoktatási szakképzésre jelentkezett.

*Fehérvári* a felsőoktatási (felsőfokú) szakképzésbe jelentkezők esetében 4 célcsoportot határol el. 2006-ig elsősorban egyrészt azok választották, akik nem kerültek be a felsőoktatásba (*Hrubos*, 1998), másrészt azon hallgatók, akik sem középfokon, sem felsőfokon nem találtak megfelelő alternatívát a választott szakmájukhoz pl. banki ügyintéző, televíziós műsorgyártó (*Fehérvári*, 2014). A harmadik csoportba sorolja a bolognai rendszer bevezetését követően a lemorzsolódó hallgatókat, akiknek alternatívaként szolgált a képzés, a párhuzamosan FSZ és (BA/BSc) szakon végzők is külön csoportot alkottak. Esetükben az állam finanszírozta ezt a párhuzamos képzési lehetőséget. (*Györgyi*, 2012; *Fehérvári* és *Kocsis*, 2009).

**1. ábra:** Az AIFSZ-FSZ-FOKSZ képzésre jelentkező hallgatók 2001-2015



*Forrás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu, saját szerkesztés*

A 1. ábrán a 2001 és 2015 között felvételiző hallgatók adatait foglaltuk össze. Nappali, levelező, esti és távoktatásos képzések jelentkezési mutatói szerepelnek az ábrán. Az AIFSZ esetében az első három évet követően növekedés volt megfigyelhető. 2011–2004 között közel megkétszereződött a jelentkezők és a felvettek aránya a képzésben. Emellett további intézmények ismerték fel a lehetőséget, ezzel több szakmai képesítési lehetőség közül választhatnak a felvételizők. A folyamatos növekedés 2006-ban sem állt meg, amikor a felsőfokú szakképzés a bolognai piramisban elnyerte végleges helyét. Ekkor már egy újabb szintet lépve közel 12 ezer hallgató jelentkezett a képzésre, ebből 5379 fő első helyen. A felsőoktatási intézmények a jelentkezési adatokat figyelve egyre több képzést indítottak, egyre több tagozaton. Elterjedőben voltak a levelező államilag támogatott



FSZ képzések is, főként vidéki főiskolák biztosítottak több tagozaton is állami ösztöndíjjal támogatott férőhelyeket. A jelentkezések növekedése mellett, viszont érdekes, hogy 2007-ben, ha a pótfelvételi eljárást is figyelembe vesszük, akkor mintegy 5000 be nem töltött államilag támogatott felsőfokú szakképzési hely maradt kihasználatlanul (*Fábrí és Szép, 2007*). Az összes jelentkezőt és az elsőhelyes jelentkezők arányait is nézve 2011-ig évente folyamatosan növekedett a jelentkezések aránya. 2009-ben több, mint 17 ezer jelentkeztek, majd 2010-re 22 ezer fő fölé emelkedett a felvételizők aránya, emellett az államilag támogatott férőhelyek száma is igen magas volt, így ha az első helyen jelentkezők adataival ezt összevetjük látható, hogy 2010-ben a 22140 összesen jelentkező hallgató közül, első helyen 9978 fő jelölt be a felsőfokú szakképzést. Végül 13294 főt vettek fel. Ebből is látható, hogy az érdeklődés még ekkor sem éri el a támogatott férőhelyek számát, hiszen az első helyen jelentkezőkhöz képest több, mint 3000 fővel vettek fel többet a képzésre. Így akik második, vagy sokadik helyen jelölték be a képzést, sok esetben végül ide nyertek felvételt. 2011-ben jelentkeztek a képzés történetében a legtöbben. Több, mint 23 ezer fő, melyből végül közel 13 ezer fő nyert felvételt. 2012 előtt nem sikerült soha feltölteni a képzésben a keretszámokat, annak ellenére, hogy folyamatosan nőtt az érdeklődés a hallgatók körében FSZ szakok iránt. 2012-ben érte utol és haladta meg az első helyes jelentkezők (9008 fő) száma a felvetteket (6940 fő). *Fehérvári* szerint ez azt jelenti, hogy a felsőfokú szakképzés a jelentkező hallgatók másod-harmadlagos preferenciái között szerepelt, a pótjelentkezések időszakában volt a legnagyobb kereslet az FSZ-ek iránt (*Fehérvári, 2014*).

2013 őszén a csökkenésben közrejátszott, hogy a képzés rövid idő alatt alakult át. Egyrészt csak felsőoktatási intézmények indíthatták ezt a képzést, a partner középfokú intézmények nem. 2012-höz képest felére esett vissza a jelentkezők száma és ismét több embert vettek fel, mint amennyien első helyen jelentkeztek. Az új képzésben 5489 fő kezdte el tanulmányait. Az FOKSZ képzés második évére a képzési kínálat növekedésével a hallgatói érdeklődés az első helyes jelentkezések tekintetében közel 2500 fővel növekedett. Ezzel párhuzamosan a felvettek aránya is 7 ezer fő felé nőtt. A keretszámok csökkenésével és a felsőoktatási szakképzések esetében is előre meghatározott alsó ponthatárok kijelölésével várható volt, hogy nagy növekedés nem következik be.

A 2014-ben jelentkezők esetében a demográfiai jellemzőket tekintve látható, akárcsak a felsőoktatás más képzési szintjein, ebben a képzésben is a női jelentkezők aránya a dominánsabb. Összességében az első helyes jelentkezőket tekintve a férfiak aránya 37,7%, a nők 62,3%. A felvettek tekintetében 38% a férfiak és 62%-a nőké. A 2013-as jelentkezési mutatókhoz képest a férfiak aránya 2-3%-os emelkedést mutat. Az életkort tekintve továbbra is a nem frissen érettségizettek dominálnak, a 20–24 év közöttiek aránya több mint 40%. Ez azt is mutatja, hogy a legfiatalabbaknak nem feltétlenül elsődleges célja a felsőoktatási szakképzésbe való jelentkezés.

**1. táblázat:** Első helyen jelentkezők és felvettek nem és életkor szerinti megoszlása 2014-ben (%)

Nem	Férfi		Nő	
	Kor-csoport	Első helyen jelentkező	Felvett	Első helyen jelentkező
18–19 éves	23	25	30	32
20–24 éves	49	48	44	43
25–30 éves	15	15	11	11
30 év feletti	13	12	15	14

*Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika 2014, saját szerkesztés*

A jelentkezők aránya a finanszírozási forma és a munkarend alapján azt mutatja, hogy a nappali képzésbe jelentkezők aránya dominánsabb, a levelező képzésekre az államilag támogatott helyeket tekintve kevesebb, mint 30% jelentkezik, még a költségtérítések aránya 43%. Az esti képzéseket minimális számban hirdetik, esetükben nincs is jelentkező, még a távoktatásos képzésre jelentkezők aránya is alig 3%. A 2013-as évhez képest viszont itt is növekedés tapasztalható. A levelező képzésekre 5%-al többen jelentkeztek, mint az előző felvételi eljárásban.

**2. táblázat:** Első helyen jelentkezők és felvettek finanszírozási forma és tagozat szerinti megoszlása 2014-ben (%)

Finanszírozási forma	Államilag támogatott		Költségtérítéses	
	Munkarend	Első helyen jelentkező	Felvett	Első helyen jelentkező
Nappali	72	74	54	54
Levelező	28	26	43	43
Esti	0	0	0	0
Távoktatás	0	0	3	3

*Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika 2014, saját szerkesztés*

A képzési területek nézve, 2001-ben 12 képzési területen voltak elérhetőek AIFSZ képzések, majd 2003-tól folyamatos növekedés kezdődött. Az egészségügy, elektrotechnika-elektronika, élelmiszeripar, gépészet, informatika, kereskedelem-marketing, könnyűipar, közgazdaság, mezőgazdaság, művészet- közművelődés- kommunikáció, ok-

tatás, szociális szolgáltatások, ügyvitel, vendéglátás-idegenforgalom mellett 2006-ban a vegyipar, 2008-ban a faipar és építészet, majd 2011-ben az egyéb szolgáltatások képzési területei is megjelentek a felsőfokú szakképzésben. Így 2011-ben már 18 képzési terület közül választhattak a hallgatók, és ha visszagondolunk a jelentkezési adatokra, akkor épp 2011-ben érte el a felsőfokú szakképzésre történő jelentkezés eddigi maximumát. A 2013-as átalakulás a képzési területekben is komoly változásokat hozott (Felvi, 2015). Az Országos Képzési Jegyzékből kikerült a képzés, tehát ezen túl nem ad szakmai végzettséget és diplomát sem (Fehérvári, 2014). Az új rendszerben agrár, gazdaságtudományok, informatika, jogi, művészet, orvos- és egészségügy, pedagógusképzés és társadalomtudomány képzési területeken folyik oktatás. A képzési területek csökkenése is okozta, hogy az intézményeknek több szakról kellett lemondaniuk.

### 3. táblázat: AIFSZ-FSZ-FOK SZ szakok képzési területeinek száma 2001-2014 között

Képzési területek száma		Képzési területek száma	
2001	12	2008	17
2002	11	2009	17
2003	14	2010	17
2004	14	2011	18
2005	14	2012	8
2006	15	2013	8
2007	15	2014	8

Forrás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu, saját szerkesztés

A nyolc képzési terület közül az agrár-, gazdasági, informatikai területen dominánsabban a jelentkezések. Köztük a gazdasági területekre több, mint 50% a jelentkezési arány az első helyes és a felvett hallgatók körében is. Az első helyes jelentkezésekhez képest viszont a gazdasági területen kevesebb hallgatót vettek fel, mint amennyi első helyes jelentkező volt, az agrár, informatikai, jogi, művészet és társadalomtudományi területen is kevesebb volt a jelentkező, mint a felvett nappali tagozaton. A levelező képzésben is hasonló a tendencia, csak az agrár, művészet, orvos- és egészségügy és társadalomtudomány területen volt nagyobb a jelentkezők aránya, mint a felvettek.

**4. táblázat:** Első helyen jelentkezők és felvettek munkarend és képzési terület szerinti megoszlása (%)

Munkarend	Nappali		Levelező	
	Képzési terület	Első helyen jelentkező	Felvett	Első helyen jelentkező
Agrár	10	10,7	11,4	10,7
Gazdaságtudományok	56	52,1	50,5	51,8
Informatika	7,6	9,5	5,7	6,1
Jogi	5	5,4	11	11,1
Művészet	2,4	2,5	0,4	0,1
Orvos- és egészség- tudomány	0,3	0	0,6	0
Pedagógusképzés	5,4	5,4	6,8	7,5
Társadalomtudomány	13,3	14,4	13,6	12,7

Forrás: Felsőoktatási jelentkezési és felvételi statisztika 2014, saját szerkesztés

## Összegzés

A tanulmányban áttekintést nyújtottunk a felsőoktatásban folyó szakképzés átalakulási folyamatairól. Elemeztük az elmúlt évek jelentkezési adatait és a 2014. évi felvételi eljárásba jelentkezők sajátosságait.

A képzésre jelentkezők száma a jelentkezési mutatók szerint egészen 2011-ig folyamatosan növekedett. Majd 2013-ban a képzés átalakítását követően, a képzési területek, szakok és támogatott férőhelyek csökkentésével egy közel 50%-os visszaesés volt tapasztalható. A 2012 utáni csökkenéshez képest a 2014. évben egy kisebb előremozdulás figyelhető meg. 3000 fővel nőtt a jelentkezők aránya, emellett pedig a nemi arányokat tekintve, a férfiak aránya is emelkedést mutat. A 20–24 éves korosztály dominánsabbá vált a frissen érettségizettekhez képest. *„Az alapképzéssel való összehasonlításban ugyanakkor az derül ki, hogy a felsőoktatási szakképzésbe jelentkezők és felvettek körében is alacsonyabb a frissen érettségizettek aránya. Ez azt támasztja alá, hogy a felsőoktatási szakképzésbe tartók tanulási útja kevésbé egyenes vonalú.”* (Fehérvári, 2014:68.) Az új képzési rendszerben a kiemelt területeket nézve, a jelentkezési és felvételi mutatók is követik az elvárásokat. A gazdaságtudományi képzések dominánsak, több, mint 50% feletti a jelentkezési mutatójuk, de emellett a társadalomtudományok, agrár- és informatika is a legnépszerűbb képzési területek között van.

## IRODALOM

2003. évi XXXVIII. törvény a felsőoktatásról.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
- ADONYI Á. (2000) Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és az Országos képzési jegyzék. In: Paróczayné Korányi Margit: *Tapasztalatok az akkreditált iskolai rendszerű szakképzés (AIFSZ) bevezetéséről.* NSZI, Budapest.
- BUDAPESTI KOMMUNIKÁCIÓS ÉS ÜZLETI FŐISKOLA (2012) *Felmérés a 2007, 2009 és 2011-ben a BKF Szakképzési Központ felsőfokú szakképzéseiben végzett hallgatók körében*  
In.: [http://www.bkf.hu/menufiles/FSZ\\_vegzett\\_2012.pdf](http://www.bkf.hu/menufiles/FSZ_vegzett_2012.pdf) (letöltés ideje: 2015. 10. 20.)
- DUNAÚJVÁROSI FŐISKOLA (2008) *Adekvált kompetencia-korszerű kompetencia fejlesztési kutatás az FSZ gyengeségeinek és erősségeinek feltárására, alkalmazható adatgyűjtési és oktatási módszertan kidolgozása.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. \_ Elmult évek statisztikái  
In.: [http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok/elmult\\_evek](http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek) (letöltés ideje: 2015. 11. 21.)
- FARKAS É. (2009) A felsőfokú szakképzés helyzete a hazai oktatási rendszerben. In: Fehérvári Anikó és Kocsis Mihály (szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés? Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.* p. 19.
- FARKAS P. (2009) A felsőfokú szakképzés nemzetközi tapasztalatai. In: Fehérvári Anikó- Kocsis Mihály (szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés? Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.* pp. 9–17.
- FÁBRI I.& SZÉP L. (2007) *A 2007. évi felvételi eljárás értékelése.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht./Országos Felsőoktatási Információs Központ. kézirat
- FEHÉRVÁRI A. (2014) A felsőoktatási szakképzés első éve. Felsőoktatási Műhely. No. I. p. 68.
- FEHÉRVÁRI A. (2009) Mintaválasztás a felsőfokú szakképzésben végzetek pályakövetése című kutatáshoz. In: Fehérvári Anikó és Kocsis Mihály (szerk.): *Felsőfokú? Szakképzés? Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.* p. 144.
- FEHÉRVÁRI A. 2003. évi XXXVIII. törvény a felsőoktatásról.  
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. KOC SIS M. (szerk.) (2009) *Felsőfokú? Szakképzés? OFI, Budapest.*
- GURBÁN Gy. (2009) *A hazai felsőfokú szakképzés.* Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros. p. 5.
- GYÖRGYI Z. (2008) *A felsőfokú szakképzés és a munkaerőpiac.* Készült: A felsőfokú szakképzés szerepe, lehetőségei a munkaerőpiaci igények kielégítésében című, az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány által támogatott kutatás keretében. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatókutató Központ, Pécs.
- GYÖRGYI Z. (2012) *A képzés és a munkaerőpiac – Találkozások és töréspontok.* [Oktatás és társadalom 13. sorozat], Új Mandátum, Budapest. pp. 97–101.
- HRUBOS I. (szerk.) (1998) *Az ismeretlen szakképzés.* Új Mandátum, Budapest.
- HRUBOS I, KONCZNÉ REMLER T. & VEROSZTA ZS. (2002) A hallgatók társadalmi háttere és a képzéssel kapcsolatos motiváció. In: Hrubos Ildikó (szerk.): *Az ismeretlen szakképzés, Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai.* Új Mandátum, Budapest.
- HRUBOS I. (2006) *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása.* (válogatott tanulmányok) AULA, Budapest. pp. 155–156.

KARSAI N. (2011) *A felsőfokú szakképzés helyzete Magyarországon*. Dél-alföldi HEURégió Pont Egyesület, Szeged.

KAZARJÁN E. (2013) *Felsőfokú szakképzés és mobilitás, avagy egy kutatás tanulságai*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt, Budapest.

SEDIVINÉ BALASSA I. (2008) *A felsőfokú szakképzés tíz éve. Jubileumi összefoglaló a múlttól, az eredményekről és a jövőről*. AIFSZ Kollégium Egyesület, Budapest. pp. 10–15.

SZEREPI A (2012) *Intézményi tapasztalatok a bolognai alap- és mesterképzések, valamint a felsőfokú szakképzések kapcsán*. In: Szemerszki Mariann (2012)

*Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

SZEMERSZKI M. (2012) *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

SZOLNOKI FŐISKOLA (2011) *Kutatási tanulmány a Szolnoki Főiskola felsőfokú szakképzést nyújtó képzései iránti keresletről*. In.: [http://munkaeropiac.szolfportal.hu/images/primer/tanulmany\\_szf\\_felfokuzsakkepzesekek.pdf](http://munkaeropiac.szolfportal.hu/images/primer/tanulmany_szf_felfokuzsakkepzesekek.pdf), (letöltés ideje: 2015. 11. 01.)

# Az életminőség mérési rendszerei

## Bevezetés

**A** tanulmány<sup>1</sup> az életminőség, a jóllét meghatározására szolgáló mérési lehetőségeket foglalja össze, melynek gyökerei a XVIII. századra nyúlnak vissza. A felvilágosodás időszakától kezdődően fontos szerepet tölt be a társadalmak életében a jóllét vizsgálata, melynek javítása egyre inkább hangsúlyossá válik napjainkban azon cél elérése szempontjából, hogy az állampolgárok minél elégedettebbek legyenek, minél teljesebb életet éljenek (Szegő, 1996; Berger-Schmitt és Noll, 2000; Szabó, 2003).

Az életminőség mibenlétének megismerése, alkotóelemeinek minél pontosabb feltárása a tudomány feladata. Amennyiben megismerjük és azonosítjuk, hogy mely elemek szintézise járul hozzá az életminőséghez, akkor annak befolyásolására, kívánt szintjének biztosítására nagyobb valószínűséggel kerülhet sor (Haybron, 2007; Michalkó, 2010).

## Az életminőség fogalmának operacionalizálása

Az életminőség (quality of life) és a jóllét (well-being) egymással egyenrangú, szinonim fogalmak, amelyek a jólét (welfare) tágabb értelmét fejezik ki.

Az életminőség vizsgálatával kapcsolatosan alapvetően háromféle modellt lehet megkülönböztetni egymástól: a skandináv, az amerikai, valamint e kettő szintéziséből létrejövő kevert modellt (Kovács, 2007).

A skandináv modell középpontjában az erőforrások, a kapacitások, illetve az ezekből eredeztethető tényezők állnak, vagyis amelyeket tárgyilagosan, egyszerűen és könnyen lehet mérni, akár egy kérdőív segítségével (Kovács, 2007; Somogyi és Gábrity, 2009; Gáspár, 2013). Az objektív mérések az életminőség tartalmát gyakran megpróbálják egyetlen mutatószámmal, indexszel kifejezni, melyhez a társadalmi, a gazdaság és/vagy a környezeti statisztikai adatok nyújtanak támpontot (Gáspár, 2013).

Ezzel szemben az amerikai modell a szubjektív érzékelésen és észlelésen keresztül próbál számot adni egy nemzet életének minőségéről, arra helyezve a hangsúlyt, hogy az átlagember képes legjobban azt meghatározni, hogy hogyan is érzi magát: mindezen

<sup>1</sup> Ezúton szeretném megköszönni Prof. dr. Polónyi Istvánnak a bátorítását, illetve azokat a tanácsait, amelyekkel hozzájárult jelen tanulmány megírásához.



perszonális értékelés magában foglalja a boldogságot, a kellemes érzéseket, a kellemetlen hangulatokat és az érzelmek relatív hiányát (*Diener és Diswas Diener, 2000*). A szubjektív méréseket leggyakrabban a pszichológia és az egészségtudományok területén alkalmazzák (*Kovács, 2007; Somogyi és Gábrity, 2009; Gáspár, 2013*).

A kevert modell a szubjektív és az objektív mérési eszközök ötvözésével lehetővé teszi a komplex életminőség-vizsgálat megvalósítását. A magas életminőségért ugyanis az állam, a piaci változások, a független civil szervezetek, az állampolgárok egyaránt felelősek, amelyeket a tárgyilagossá és a perszonális oldalról egyaránt meg kell vizsgálni (*Allardt, 1986; Gough és McGregor, 2007; Kovács, 2007; Somogyi és Gábrity, 2009; Ercsey, 2010; Michalkó, 2010*).

## A skandináv modell, azaz az objektív mérések alapjai

A jólétet a XX. században először az írástudás arányával, a járványok feletti kontroll mértékével, valamint az éhezés eltűnésével, majd a jövedelemmel és a jövedelmi egyenlőtlenséggel mérték (*Havasi, 2009*). Ekkor a társadalom életminőségének kiteljesedését és fejlődését elsősorban a gazdasági növekedéstől várták. Azt gondolták, minél nagyobb mennyiségben állnak rendelkezésre a megszerezhető javak/jószágok, annál inkább elérhető és megtartható a „jó élet” (*Kopp és Kovács, 2006*). Ennek megfelelően az objektív mérések meghatározó tárgyát képezhetik az alábbi mutatók, amelyeket röviden ismertetünk.

A *Bruttó Hazai Termék* (Gross Domestic Product, GDP) olyan mutatószám, amely egy ország gazdaságának versenyképességéről nyújt tájékoztatást. A GDP egyértelműen a piaci teljesítmények pénzben való kifejezésére használatos, s amelynek növekedése megalapozz(hatj)a az újabb beruházások, gazdasági termelések elindítását, a versenyképesség további fejlesztését. Ugyanakkor már „a jóléti rendszer arany hatvanas éveinek válságával előtérbe került a GDP-nek mint a fejlettség mérőszámának kritikája” (*Gáspár, 2013:78; Boarini, 2012*): a termelés növekedésével együtt járó negatív externális hatások, úgymint a környezetszennyezés, a természeti erőforrások kimerítése, az egészségi problémák megjelenése és gyarapodása stb. az életminőség javulásához nemhogy nem járul hozzá, hanem annak a romlását idézi elő. Továbbá az is igaz, hogy a gazdaság dinamizmusának növekedésével nem feltétlenül jár együtt az ember jólétének javulása, hiszen nem mindenhol használják fel ugyanolyan hatékonysággal a rendelkezésre álló jövedelmeket (*Kerekes, 2007*).

A *Humán Fejlettségi Mutató* (Human Development Index, HDI) az Egyesült Nemzetek Szervezete Fejlesztési Programja keretében 1990-ben vezették be a társadalmi fejlődés mérésére. Ez az első olyan statisztikai mutatószám, amely egyetlen adatként teszi lehetővé az életminőség nem pénzügyi dimenzióinak mérését (*Központi Statisztikai Hivatal, 2008; Virovác, 2013*). A HDI három objektív összetevőt mér, az egészséget, az oktatást és az életszínvonalat. Az egészség mérésére a születéskor várható élettartamot, az oktatás számszerűsítésére a tudást, úgymint a 25 év feletti átlagos iskolában eltöltött éveinek a számát, valamint az iskolát kezdő gyerekek várhatóan iskolában töltött éveinek a számát, az életszínvonal meghatározásához az egy főre jutó Bruttó Hazai Terméket használja (*Sebestyén, 2005; Központi Statisztikai Hivatal, 2008; Virovác, 2013*).

**1. táblázat: Humán Fejlettségi Mutató (TOP 10, 2014)**

Rangsor	Ország	HFM
1.	Norvégia	0,944
2.	Ausztrália	0,935
3.	Svájc	0,930
4.	Dánia	0,923
5.	Hollandia	0,922
6.	Németország	0,916
7.	Írország	0,916
8.	Amerikai Egyesült Államok	0,915
9.	Kanada	0,913
9.	Új-Zéland	0,913
11.	Szingapúr	0,912

Forrás: <http://hdr.undp.org/en/composite/trends>

A Humán Fejlettségi Mutató mellett még számos más index létezik, amely egyetlen értékben próbálja megragadni egy adott társadalom jólétét. Így a *Fizikai Életminőség Indexet* (Physical Quality of Life Index, PQLI) az 1970-es években dolgozták ki, amely magában foglalja a csecsemőhalandóságot, a születéskor várható átlagos élettartamot, valamint a műveltség kifejezésére használt olvasási sebességet (Morris, 1996; www6).

A *Fenntartható Gazdasági Jóléti Index* (Index of Sustainable Economic Welfare, ISEW) egy rendkívül átfogó mérőszám, amely különböző jólétet befolyásoló tételekkel korrigálja egy nemzet lakosságának fogyasztását. Számba veszi, például a háztartási munka, illetve a tartós fogyasztási cikkek éves szolgáltatásainak értékét, az egészségügyi és oktatási közkiadások bizonyos hányadát, az urbanizáció költségeit (pl. lakhatási költségek növekedése) stb. (Boda–Gulyás–Matolay, 1993; Görbe–Nemcsicsné, 1998).

A *Valódi Fejlődés Mutatója* (Genuine Progress Indicator, GPI) a Bruttó Hazai Termék és a Fenntartható Gazdasági Jóléti Index egyik alternatív jelzője. Tartalmazza az adott ország személyi fogyasztásának teljes értékét, a jövedelemelosztás tényezőjét, majd további társadalmi és ökológiai költségeket, illetve hasznokat kifejező tényezőket, úgy mint az önkéntes munka értékét, a bűnözés költségeit, az ingázás költségét stb. (Görbe–Nemcsicsné, 1998; Ribizsár, 2012).

## Az amerikai modell, azaz a szubjektív mérések alapjai

Az utóbbi évtizedben a szubjektív életminőség<sup>2</sup> vizsgálata hihetetlen módon fejlődik (Kopp és Skrabski, 2006). Ennek oka az a felismerés, hogy a társadalmi életminőség objektív mutatóiban kimutatott javulás nem feltétlenül jár együtt az elégedettséggel: a gazdagság bizonyos szintje felett a jövedelem növekedése nem növeli automatikusan a

<sup>2</sup> „Olyan többé-kevésbé automatikus értékelési folyamat eredménye, amelynek során az ember az adott élethelyzet különféle mozzanatait a maga személyes értékviszonyítási keretével veti egybe, és ezen egybevetés alapján értékeli” (HANKISS–MANCHIN, 1976:31).

boldogságot, aki tehát boldog szeretne lenni, más módszerek után kell néznie (Easterlin, 2002; Gáspár, 2013).

A szubjektív életminőség kutatásokat elsősorban az egészségközpontú vizsgálatokban használják, melyek szerint a szubjektív egészségnek jóval nagyobb hatása van a szubjektív életminőségre mint annak, hogy milyenek a tényleges fizikai paraméterek (Diener, 1984; Veenhoven, 1988; Ercsey, 2010).

A szubjektív jólléttel kapcsolatos kutatások egyik leggyakrabban alkalmazott eszköze az *Élettel való Elégedettség Skála* (Satisfaction with Life Scale, SWLS), amelyet Diener, Emmons, Larsen és Griffin alkotott meg 1985-ben. A skála öt tétel vizsgálatát teszi lehetővé, melyek az életre és az életkörülményekre vonatkoznak (Martos et al., 2014).

Az *Egészséggel Kapcsolatos Szubjektív Életminőség* (Health Related Quality of Life, HRQOL) azt vizsgálja, hogy az adott fizikai és pszichológiai jellemzők mellett a személy mennyire érzi képesnek magát és talál örömet tevékenységeiben és életvezetésében (Kopp–Skrabski, n.é.; www3). Az EuroQol Group (Nyugat-európai kutatóközpontok csoportja) által kifejlesztett *EQ-5D index* az, amely az egészséggel kapcsolatos életminőség általános mérésére szolgál: a válaszadók a mobilitásról, az önellátásról, a szokásos tevékenységek elvégzéséről, a fájdalomról/rossz közérzetről és a szorongásról/lehangoltságról adnak számot (Kaló–Péntek, 2005).

Az *Oxfordi Boldogságmérő Kérdőív* (Oxford Happiness Questionnaire, OHQ) összeállítói Hills és Argyle az oxfordi Brookes Egyetem pszichológusai és tudományos munkatársai. Az oxfordi mérce a boldogságra, a boldogság paramétereire, úgymint az önbecsülésre, a céltudatra, a társas érdeklődésre, a humorra vonatkozó állításokat tartalmazza (Hills–Argyle, 2002).

Az Egészségügyi Világszervezet *Jól-lét Indexét* (Well-being Index, WBI) 1982-ben egy nemzetközi kutatás keretében dolgozták ki (Susánszky et al., 2006).

## A kevert modell, azaz az objektív és a szubjektív tényezők egyidejű mérése

Napjainkban egyre inkább hangsúlyossá válik az életminőség egyéni és társadalmi szintű vizsgálata, amely komplex módon csak az objektív tényezők és a szubjektív összetevők egyidejű mérésével valósítható meg (Ercsey, 2010). Ezt az álláspontot erősítette Stiglitz, Sen és Fitoussi (2009) is (Kárpáti, 2014).

A 2003-ban kidolgozott és 2005-ben publikált *Rahman-féle modell* olyan komplex életminőség-mutatót épít fel, amely nyolc részterületből származtatja az életminőség mérőszámát, melyek egyben a modell input elemeit testesítik meg. Ezek az input elemek a következők: a családi/baráti viszonyrendszerre, az egészségi állapotra, a lokális közösségre, a személyes biztonságra, az érzelmi jóllétre, az anyagi jólétre, a munkára/aktivitásra és a környezet minőségére vonatkozó paraméterek (Rahman et al., 2005).

A *Boldog Bolygó Index* (Happy Planet Index, HPI) az emberi életminőség „fiatal”, 2006-ban bevezetett mutatószáma. Ez az első olyan index, amely összekapcsolja a jólléte és a környezeti hatásokat abból a célból, hogy megállapítsa, hogy a boldog, elégedett élettel milyen környezeti hatékonyság jár együtt (Gáspár, 2013). Az index értéke három különálló jelzőszámot foglal magában, melyek a következők: az önbevalláson alapuló

élettel való elégedettség, az ökológiai lábnyom<sup>3</sup> és a várható élettartam (Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet, 2011; www1).

Az OECD **Jobb Élet Mutatója** (Better Life Index, BLI) tizenegy dimenzió az eredményét foglalja magában. A vizsgált területek között szerepel a jövedelem/a vagyon, a munkahelyek, bérek, a lakhatás, a munkahely és a magánélet egyensúlya, az egészségügyi helyzet, az oktatás/a képzettség, a társadalmi kapcsolatok, a kormányzás és állampolgári részvétel, a környezet, a személyes biztonság, valamint a szubjektív jóllét mérése (www2).

## 2. táblázat: Jobb Élet Mutatója (részlet, 2015)

	Lakhatás			Oktatás		
	Komfort nélküli lakások (%)	Lakáskiadás (%)	Szoba/fő	Iskolázottság (%)	Hallgatói készségek (átlagos pontszám)	Évek az oktatásban (év)
Chile	9,4	18	1,2	57	436	16,5
Észtország	8,1	19	1,5	90	526	17,5
Brazília	6,7	21	1,6	45	402	16,3
Japán	6,4	22	1,8	94	540	16,3
Magyarország	4,8	20	1,1	82	487	17,6
Korea	4,2	16	1,4	82	542	17,5
Mexikó	4,2	21	1	37	417	14,4
Izrael	3,7	21	1,2	85	474	15,8

Forrás: <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=BLI>

Az európai egészség-gazdaságtani elemzésekben a leggyakrabban alkalmazott módszer az úgynevezett **Életminőséggel Korrigált Életevek** (Quality Adjusted Life Years, QUALY), amely nem más mint „az életminőséggel korrigált egészségnyereség mérésének univerzális eszköze. Egyetlen mutatóban összegzi az élethosszban és életminőségben bekövetkező változásokat” (Pulay, 2013:26). Az életminőségben bekövetkező változások (a relatív életminőség) mérése az időalkuval<sup>4</sup> vagy a fentebb már ismertetett EQ-5D index segítségével történik, amelyek a szubjektivitást hivatottak reprezentálni (Kaló és Péntek, 2005, Pulay, 2013)

## Magyarország helyzete a rendelkezésre álló adatok tükrében

Magyarország a világ 59. leggazdagabb országa a 2015. évi Bruttó Hazai Termék (GDP) alapján. A világ leggazdagabb országai közé tartozik, például, Kína, India, Japán, Németország, Oroszország, Brazília, Franciaország, a nagyobb államok közül pedig az Ameri-

<sup>3</sup> Az adott technikai fejlettség mellett egy emberi csoportnak, társadalomnak mennyi földre, vízre van szüksége az önfenntartáshoz és a keletkezett hulladék elnyeléséhez (Gyógyszerészeti és Egészségügyi Minőség- és Szervezetfejlesztési Intézet, 2011).

<sup>4</sup> „Arra kérdeznék rá, hogy a beteg hány évet adna az életéből a betegségéből való kigyógyulásért cserébe” (PULAY 2013:27).

kai Egyesült Államok. A legszegényebb országok a Csendes-óceáni térségben helyezkednek el: a lista végére Vanuatu, Tonga, Kiribati és Tuvalu került (www5).

**3. táblázat:** A Bruttó Hazai Termék (milliárd dollár) vásárlóerő-paritáson (részlet, 2015)

Rangsor	Ország	Bruttó hazai termék
55.	Görögország	281,6
56.	Marokkó	274,5
57.	Mianmar	267,7
58.	Dánia	257,1
<b>59.</b>	<b>Magyarország</b>	<b>257,0</b>
60.	Írország	250,3
61.	Sri Lanka	234,7
62.	Finnország	224,7

Forrás: <http://knoema.com/mwnfknc/world-gdp-ranking-2015-data-and-charts>

A Humán Fejlettségi Mutató (HDI) az országokat különböző csoportokba sorolja attól függően, hogy milyen értéket vesz fel.<sup>5</sup> Magyarország a tavalyi évben a 0,828-es értékkel a „*nagyon magas humán fejlettségű*” országok közé került.

A legelőkelőbb helyeket Norvégia, Ausztrália, Svájc, Dánia, Hollandia, Németország érte el. Az országok listájában alul maradó, „*alacsony humán fejlettségű*” országok Afrikában található: Burkina Faso, Burundi, Csád Köztársaság, Eritrea, Közép-afrikai Köztársaság, Nigéria (www4).

**4. táblázat:** A Humán Fejlettségi Mutató (részlet, 2014)

Rangsor	Ország	HFM
40.	Argentína	0,836
41.	Egyesült Arab Emírség	0,835
42.	Chile	0,832
43.	Portugália	0,830
<b>44.</b>	<b>Magyarország</b>	<b>0,828</b>
45.	Bahrain	0,824
46.	Lettország	0,819
47.	Horvátország	0,818

Forrás: <http://hdr.undp.org/en/composite/trends>

<sup>5</sup> A HDI értéke 0 és 1 között mozog, melyben az egyhez közeli érték a „*nagyon magas humán fejlettségű*”, a 0,8 és 0,7 közötti érték a „*magas humán fejlettségű*”, a 0,7 és 0,5 közötti érték a „*közepes humán fejlettségű*” a 0,5 alatti érték az „*alacsony humán fejlettségű*” országokat jelenti (Központi Statisztikai Hivatal, 2008; www4).

Az OECD honlapjáról<sup>6</sup> a *Jobb Élet Mutatóról* (BLI) tudhatunk meg információkat.

Itt fontos azt leszögezni, hogy az adatbázisban szereplő harminchat ország között nem lehet abszolút sortrendet megállapítani, amennyiben az olvasó/az elemző határozza meg azt, hogy mekkora legyen az egyes területek súlya: mely(ek)et érzi a legfontosabbnak az életminőség kialakítása szempontjából (Szigeti, 2015).

A semlegesség jegyében az OECD adatai lehetőséget biztosítanak arra is, hogy minden dimenziót egyforma fontosságúnak ítéljünk meg. E szubjektivitástól mentes állapot értelmében hazánk 2015-ben a 29. helyen szerepelt. Mindösszesen csak Portugália, Brazília, Oroszország, Görögország, Chile, Törökország és Mexikó értékeit sikerült felülmúlnunk (www2).

##### 5. táblázat: A Jobb Élet Mutatója (részlet, 2015)

Rangsor	Ország
25.	Lengyelország
26.	Szlovákia
27.	Korea
28.	Észtország
<b>29.</b>	<b>Magyarország</b>
30.	Portugália
31.	Brazília
32.	Oroszország

Forrás: <http://hdr.undp.org/en/composite/trends>

##### 6. táblázat: A Boldog Bolygó Index (részlet, 2015)

Rangsor	Ország	BBI
100.	Ukrajna	37,6
100.	Szudán	37,6
102.	Hong Kong	37,5
103.	Belarusz Köztársaság	37,4
<b>104.</b>	<b>Magyarország</b>	<b>37,4</b>
105.	Amerikai Egyesült Államok	37,3
106.	Dzsibuti	37,2
107.	Belgium	37,1

Forrás: <http://www.happyplanetindex.org/data/>

A Boldog Bolygó Index (HPI) tekintetében az országokat hat különböző csoportba lehet sorolni attól függően, hogy értéke a 0-tól 100-ig terjedő skálán hol helyezkedik el. Magyarország a 2015. évi adatok tükrében a legkedvezőtlenebb helyzetű országok közé

<sup>6</sup> <http://stats.oecd.org/index.aspx?DataSetCode=BLI>

tartozik. Az index létrejöttét biztosító három különálló jelzőszám közül mind az önbevalláson alapuló étellel való elégedettség, mind az ökológiai lábnyom jóval az átlagos érték alatt maradt (www1).

## Összegzés

A tanulmány ismerteti az életminőség, a jóllét meghatározására szolgáló mérési lehetőségeket: betekintést nyújt az életminőséget meghatározó és befolyásoló tényezőkről, valamint a mérésükre használatos minőségi-mutatókról.

Az életminőség megítélésében, a mutatószámok képzésében és eredményeiben jelentős eltérések figyelhetők meg, egyrészt azért, mert a szakmaspecifikus gondolkodásmódnak megfelelően nem teljes mértékben érten(t)ek egyet – az életminőség kérdésében – a szociológusok és a közgazdászok, a humántudományok képviselői és a politikai élet szereplői, az orvosok és a menedzserek. Másrészt fontos azt is tisztán látni, hogy napjainkban nemcsak a fizikailag megismerhető, orvos által diagnosztizált paraméterek számítanak, hanem az is, hogy mit gondol az egyén az őt körülvevő dolgokról és önmagáról, milyen érzelmei, motivációi vannak (Glatz, 2001).

Mindezek értelmében az életminőség mérése nem egyszerű feladat. Egy rendkívül összetett életminőség-mutató előállításához egyszerre kell ismeretekkel rendelkezni az életminőséget meghatározó bemeneti- és kimeneti elemekről, és ezeket a rendelkezésre álló eszközökkel a lehető legprecízebben szükséges mérni.

## IRODALOM

- BERGER-SMITT, R. & NOLL, H. H. (2000) Conceptual framework and Structure of a European System of Social Indicators. *EU Reporting Working Paper No. 9*, ZUMA, Mannheim. [http://www.gesis.org/fileadmin/upload/institut/wiss\\_arbeitsbereiche/soz\\_indikatoren/Publikationen/paper9\\_1\\_pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/upload/institut/wiss_arbeitsbereiche/soz_indikatoren/Publikationen/paper9_1_pdf). Letöltés: 2016. 01. 14.
- BODA ZS.; GULYÁS Á. & MATOLAY R. (1993) A fenntartható gazdasági jólét mutatója (ISEW). *ÖKO* vol. 4. No. 2-3. pp. 2-7.
- DIENER, E. & BISWAS-DIENER, R. (2000) *New Directions in Subjective Well-Being Research: The Cutting Edge*. <http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/paper1.html>. Letöltés: 2015. 12. 30.
- ERCSEY I. (2010) Az életminőség mérése. In: Losonczi M. & Szigeti C. (szerk) (2010): *Válság közben, fellendülés előtt*. <http://kgk.sze.hu/letoltheto-elektronikus-kiadvanyok>. Letöltés: 2016. 01. 14.
- GÁSPÁR T. (2013) A társadalmi-gazdasági fejlettség mérési rendszerei. *Statistikai Szemle*, vol. 91. No. 1. pp. 77-92.
- GLATZ F. (szerk) (2001) *Egészségügy Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón – Életminőség*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- GÖRBE A. & NEMCSICSNÉ ZSÓKA Á. (1998) A jólét mérése, avagy merre halad Magyarország. *Kovács*, vol 2. No. 1. pp. 61-75.
- HANKISS E. & MANCHIN R. (1976) Szempontok az élet „minőségének” szociológiai vizsgálatához. *Valóság* vol. 19. No. 6. pp. 20-32.
- HAVASI V. (2009) *Az értékrend és az életminőség összefüggései*. Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Közgazdaságtudományi Doktori Iskola, Debrecen. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/88113/ertekezes.pdf;jsessionid=F8A63A295E6D1AF0FEF9BD6EA5B5C955?sequence=5>. Letöltés: 2016. 01. 06.



- HAYBRON, D. (2007) Life satisfaction, ethical reflection, and the science of happiness. *Journal of Happiness Studies* vol. 8 No. 1. pp. 99-138.  
<http://link.springer.com/article/10.1007%2F10902-006-9006-5>. Letöltés: 2016. 01. 13.
- HILLS, P. & ARGYLE, M. (2002) The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33. pp. 1073-1082.
- KALÓ Z. & PÉNTEK M. (2005) Az életminőség mérése. In: Boncz I. et al. (2005): *Egészség-gazdaságtan*. Medicina, Budapest. pp. 161-189.
- KÁRPÁTI J. (2014) Az életminőségről népszerű formában. *Statistikai Szemle*, vol. 92. No. 2. pp. 139-158.  
[http://www.ksh.hu/statszemle\\_archiv/2014/2014\\_02/2014\\_02\\_139.pdf](http://www.ksh.hu/statszemle_archiv/2014/2014_02/2014_02_139.pdf). Letöltés: 2016. 01. 25.
- KEREKES S. (2007) *Környezetgazdálkodás, fenntartható fejlődés*. Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar, Debrecen. [http://miau.gau.hu/avir/intranet/debrecen\\_hallgatoi/tananyagok/jegyzet/21-Kornyezetgazdalkodas.pdf](http://miau.gau.hu/avir/intranet/debrecen_hallgatoi/tananyagok/jegyzet/21-Kornyezetgazdalkodas.pdf). Letöltés: 2016. 01. 03.
- KOPP M. & KOVÁCS M. E. (szerk) (2006) *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis, Budapest.
- KOPP M. & SKRABSKI Á. (n.é.) *Magyar lelkiállapot az ezredforduló után*. [http://www.tavlatok.hu/86/86kopp\\_skrabski.pdf](http://www.tavlatok.hu/86/86kopp_skrabski.pdf). Letöltés: 2016. 01. 14.
- KOVÁCS B. (2007) Életminőség – boldogság – stratégiai tervezés. *Polgári Szemle* vol. 3. No. 2. [http://www.polgariszemle.hu/?view=v\\_article&ID=166](http://www.polgariszemle.hu/?view=v_article&ID=166). Letöltés: 2016. 01. 04.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2008) A humán fejlettségi mutató. *Statistikai Tükör* vol. 2. No. 85. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel308042.pdf>. Letöltés: 2016. 01.03.
- MARTOS T. ET AL. (2014) Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* vol. 15. No. 3. pp. 289-303.  
<http://www.akademiai.com/doi/pdf/10.1556/Mental.15.2014.3.9>. Letöltés: 2016. 01. 15.
- MICHALKÓ G. (2010) *Boldogító utazás*. MTA Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest.
- MORRIS, D. M. (1996) *Light in the Tunnel: The Changing Condition of the World's Poor*. A Brown University Op-Ed Service.
- PULAY GY. (2013) *Bevezetés az egészségügy gazdaságtanába*. E-book. Semmelweis Egyetem, Budapest. <http://semmelweis.hu/dei/files/2013/11/Bevezet%C3%A9s-az-eg%C3%A9szs%C3%A9g%C3%BCgy-gazdas%C3%A1gtan%C3%A1ba.pdf>. Letöltés: 2016. 01. 14.
- RAHMAN, T.; MITTELHAMMER, R. C. & WANDSCHNEIDER, P. (2005) Measuring the Quality of Life across Countries. *Research Paper No. 2005/06*. United Nations University – Wider.
- RIBIZSÁR I. (2012) A fenntartható fejlődés közgazdaságtani értelmezése. In: Lukovics M. & Udvari B. (szerk) (2012) *A TDK világa*. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged. pp. 107-119.  
<http://www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=39918>. Letöltés: 2016. 01. 07.
- SEBESTYÉN T. (2005) Életminőség és boldogság. *Polgári Szemle* vol 1. No. 5. <http://epa.oszk.hu/00800/00890/00005/article35.html>. Letöltés: 2016. 01. 03.
- SOMOGYI S. & GÁBRITY MOLNÁR I. (2009) Az életminőség néhány jellemzője a Vajdaság északi részén. In: Somogyi S. & Gábrity Molnár I. (szerk) (2009) *Évkönyv 2008*. Regionális Tudományi Társaság, Szabadka. pp. 27-46. <http://www.rtt.org.rs/sites/default/files/doc/Evkonyv2008.pdf>. Letöltés: 2016. 01. 04.
- SUSÁNSZKY É. ET AL. (2006) A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné- és Pszichoszomatika* vol. 7. No.3. pp. 247-255.
- SZABÓ L. (2003) *A társadalmi támaszt nyújtó személyes kapcsolatháló és a szubjektív életminőség összefüggései az egészséges és a mozgáskorlátozott személyek körében*.

- Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/95/1/szabo\\_laura.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/95/1/szabo_laura.pdf). Letöltés: 2016. 01. 06.
- SZEGŐ K. (1996) *A felvilágosodás gondolkodói*. Polis, Kolozsvár.
- SZIGETI C. (2015): Az ökolábnyom és egyéb fenntarthatósági indikátorok mérési tartományának értelmezése. *Journal of Central European Green Innovation* vol.3 No.1. pp. 49-68. [http://greeneconomy.karolyrobert.hu/sites/greeneconomy.foiskola.krf/files/upload/03\\_Szigeti\\_2.pdf](http://greeneconomy.karolyrobert.hu/sites/greeneconomy.foiskola.krf/files/upload/03_Szigeti_2.pdf). Letöltés: 2016. 01. 25.
- VEENHOVEN, R. (1988) The utility of happiness. *Social Indicators Research* vol. 20. pp. 333-354. <http://www2.eur.nl/fsw/research/veenhoven/Pub1980s/88a-full.pdf>. Letöltés: 2016. 01. 14.
- VIROVÁ CZ P. (2013) *A jóléti keretrendszer kidolgozása a gazdaságpolitikai döntések támogatásához*. Századvég Gazdaságkutató Zrt., Budapest.
- www1: <http://www.happyplanetindex.org/data/>. Letöltés: 2016. 01. 13.
- www2: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/>. Letöltés: 2016. 01. 13.
- www3: <http://www.cdc.gov/hrqol/>. Letöltés: 2016. 01. 14.
- www4: <http://hdr.undp.org/en/composite/trends>. Letöltés: 2016. 01. 25.
- www5: <http://knoema.com/nwnfkne/world-gdp-ranking-2015-data-and-charts>. Letöltés: 2016. 01. 25.
- www6: <http://economics-exposed.com/the-physical-quality-of-life-index-pqli/>. Letöltés: 2016. 01. 30.

---

## SZEMLE

---

### FENNTARTHATÓ SZAKKÉPZÉS

A fejlett országokban természetes, hogy a gyerekek az általános iskolai tanulmányaik befejezése után középiskolában vagy szakképzést nyújtó intézményben tanulnak tovább, később esetleg – megfelelő általános és szaktudás birtokában – felsőfokú intézménybe felvételiznek. Azonban ez nem mindenhol van így. Sok fejlődő országban a gyermekeknek nemcsak a középiskolai, hanem az általános iskolai oktatásban való részvétele sem biztosított. Megfelelő képzettség és tudás hiányában viszont sok a szakképzetlen fiatal, aki nem talál munkát. Ez komoly kihívás a témával foglalkozó szakemberek számára. Ennek a problémakörnek egy kisebb szeletét mutatja be az *Unleashing the Potential – Transforming Technical and Vocational Education and Training* c. kiadvány, amely az UNESCO szakképzéssel foglalkozó *Education on the Move* sorozatának a harmadik kötete. A kötet nemcsak betekintést kínál a szakképzés (Technical and Vocational Education and Training, TVET) globális helyzetébe, átölelve az 1999-től 2015-ig terjedő időszakot, hanem egy olyan elemzési módszert is felvázol, amely nagymértékben segítheti a kor követelményeinek megfelelő szakképzési rendszerek ki- és átalakítását. Amire nagy szükség van, hiszen a jelenlegi szakképzési rendszerek és politikák döntő hányada nem fenntartható, nem hatékony, nem éri el a célját, túlságosan drága, emellett a szakképzés változatlanul csak másodrangúnak számít a felsőoktatás mellett.

A szerzők (*Borbene Chakroun, Keith Holmes* és *Mmantsetsa Marope*) mind olyan szakemberek, akik jelentős munkatapasztalattal rendelkeznek, és kutatásokat is folytattak az oktatás és oktatáspolitikai egy-egy kisebb részterületén (pl. az előzetes tanulmányok szerepéről, egyenlőségről és a kirekesztésről). A kötet elsősorban arra a kérdésre keresi a választ, hogy mi kell ah-

hoz, hogy a szakképzésben rejlő lehetőségeket el tudjuk fogadtatni az oktatás és a munkaerőpiac szereplőivel.

A kérdés nagyon is aktuális, hiszen az utóbbi években egyfajta paradigmaváltás figyelhető meg a szakképzési rendszerek értékelésében, miután a fejlődés gazdasági aspektusai kibővültek a fenntarthatóság szempontjaival. Egy jól működő szakképzés nemcsak közvetlenül járul hozzá a gazdaság megfelelő működéséhez, hanem közvetett módon is, például az emberi és a társadalmi tőke felhalmozásával. A szaktudás megszerzése növeli az egyén által birtokolt immateriális (pl. intellektuális, kreatív, innovatív, társadalmi, kulturális) tőkét, egyúttal a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez is hozzájárul. A paradigmaváltás következtében elmosódnak a felsőoktatás jelenlegi határai, emellett a szakképzést nyújtó szervezetek is átalakulnak, például úgy, hogy a támogatásukban immár több szektor (pl. állam, NGO-k, közösségi, civil és ifjúsági szervezetek, háztartások) szereplői is részt vesznek.

A szakképzés tehát elősegítheti a gazdasági potenciál növelését, de hozzájárulhat a fenntartható fejlődéshez, a politikai stabilitás eléréséhez, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez is. Annak ellenére, hogy a különböző szakképzési rendszerek gyakran jelentősen eltérnek egymástól, abban a terület döntéshozói, képviselői és kutatói egyetértenek, hogy a szakképzés az emberi fejlődés egyik nélkülözhetetlen eszköze. Több olyan terület és ország van (pl. G20, Délkelet-ázsiai Nemzetek Szövetsége, Dél-Afrika), ahol ezen felismerés alapján egységes kompetenciarendszer kialakításán dolgoznak a szakképzés számára. A gyakorlatban már többféle megoldási javaslatot is átültettek a gyakorlatba, melyeknél a hagyományos tananyag mellett egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek a valós kompetenciákra. Példaként említhetjük a moduláris oktatást, a kettős vég-

zettséget nyújtó képzéseket vagy a képesítési keretrendszereket.

Az egységes kompetenciarendszert alkalmazó szakképzési rendszerek versenyképesebbek a globális piacon, mivel a végzett tanulók könnyebben helyezkednek el külföldön, így segítik a szakképzett munkaerő szabad áramlását. Ehhez természetesen olyan gyakorlatot kell kialakítani, amelyet országokon átívelően is elfogadnak, és amelyben a nyelvi oktatás, a kulturális érzékenyítés és a korábbi tanulmányok beszámítása alapvető elemnek számít.

A szakképzettek számának emelkedésével párhuzamosan nő a foglalkoztatottak aránya. A munkanélküliség csökkentése egyrészt gördülékenyebbé teszi az iskola és a munka közötti átmenetet, másrészt növeli az ország versenyképességét a nemzetközi piacokon, hiszen egy jól működő szakképzés a külföldi tőkebefektetések számára is vonzó. A foglalkoztatott személyek számát tovább lehet növelni a fekete- és szürkegazdaság „kifehérítésével”. Erre érdemes a lehető legjobban odafigyelni, hiszen sokan még megfelelő szaktudás birtokában is csak feketén tudnak munkát vállalni.

A munkapiaci kereslet és kínálat közötti rést a világválság okozta gazdasági hanyatlás még jobban kiszélesítette. A különbség csökkenthető például azzal, ha a tananyagba integrálják az alapvető vállalkozói ismereteket (növelheti az önfoglalkoztatás mértékét). A fejlődő és a fejlett országok eltérő demográfiai tendenciái más és más kihívások elé állítják a szakképzési rendszereket, ezért eltérő megoldási javaslatokkal kell előállniuk a döntéshozóknak. A fejlődő országokban nő a fiatalok száma, így egyre több munkahelyre van szükség. Erre lehetőség van a formális szektoron belül, például az oktatás, vállalati programok és/vagy mikrofinanszírozás összekapcsolásával, de az informális gazdaság említett kifejlesztése is megoldást jelenthet. Utóbbival például a mezőgazdaságban lehet munkahelyeket létrehozni, ami hosszú távon hozzájárulhat az élelmezési és élelmiszerbiztonsági problémák megoldásához. A fejlett országokban az élethosszig tartó

tanulás modelljét jól alkalmazzák (a fejletlenebbekben ezzel szemben alig vagy egyáltalán nem) a munkaerőpiac másik sebezhető csoportjánál, azoknál, akiknek már hosszabb ideje van állásuk. A technológiák gyors fejlődése és a globális munkaerőpiac támasztotta magasabb elvárások miatt ők a fiatalokkal szemben hátrányba kerülhetnek (pl. a gyenge nyelvtudás vagy a régi, elavult technológiák ismerete miatt).

A megszerzett tudás természetesen a képzés típusától (formális, nem formális, informális) függően változik. A technológia fejlődésével azonban mindenhol egyre nagyobb figyelmet fordítanak a fenntarthatóságra. Amennyiben a szakképzésben tanulókkal megismertetik a legmodernebb környezetbarát technológiákat, úgy ők ezt a „zöld” szemléletet továbbvihetik a munkahelyükre is – a vállalatok környezet-szennyező magatartásának megváltoztatása tehát már az oktatásban elkezdődhet. A szakképzés így lehet része egy olyan emberközpontú fejlődésnek, amely igyekszik a gazdasági, társadalmi és kulturális érdekek közötti egyensúlyt és méltányosságot előmozdítani, fenntartani.

Kötetünk összesen hat fejezetből áll, amelyek közül az első három a jelenlegi szakképzési rendszereket és az addig bekövetkezett változásokat ismerteti. Az első fejezet részletesen bemutatja azokat a korábban már említett környezeti faktorokat, amelyek a vizsgálati időben és országokban meghatározták a szakképzés működését. Ezek összegezve a következők: demográfiai trendek, globális oktatáspolitikák, fejlődési paradigma változása, migráció, munkaerőpiaci trendek és kereslet alakulása, technikai fejlődés és innováció, munkatípusok és a politikai terep változásai.

A második fejezet a jelenlegi szakképzési politikákat és az azok értékelésére szolgáló mérőszámokat mutatja be abból kiindulva, hogy egy megfelelő oktatáspolitikai kialakítása nem lehetséges nagy mennyiségű, összehasonlítható és megbízható adat többszintű elemzése nélkül. Alaposan át kell látni a munkaerőpiaci folyamatokat, megbízható információk szükségesek a fekete- és szürkegazdaságról, tudni

kell, hogy melyek a marginalizálódott csoportok, hogy számukra könnyebbé lehessen tenni a munkavállalást, csökkenteni lehessen a kirekesztettségüket.

A harmadik fejezet azokat a kulcsfontosságú szakképzési szabályozásokat és politikákat sorolja fel, amelyek valamilyen mértékben képesek voltak alkalmazkodni a megváltozott környezethez. A szerzők azonban kiemelik, hogy az oktatási expanzió, a képzési lehetőségek bővülése (azaz a könnyebb hozzáférhetőség és a képzések skálájának bővülése) mit sem ér az oktatás minőségének és relevanciájának megerősödése nélkül. Bár a vita, hogy a szakképzés inkább az oktatásért felelős szakpolitikuskok vagy a vállalati szereplők feladata-e, változatlanul nem dől el, de az tény, hogy a munkaalapú tanulás, a szakképzés és a vállalati szektor együttműködése több helyen is élennebbé vált. A munkahelyek aktívabb részvétele mellett az állam, a vállalattulajdonosok, a részvényesek is tevékenyen bekapcsolódnak a szakképzésbe. Sok helyen sikerült erősíteni a szakképzés intézményrendszerét, amit – a működési keretrendszerek fejlődése mellett – az is megkönnyített, hogy a szakképzés egyre többféle anyagi forráshoz (pl. pályázat vagy vállalati támogatás) fér hozzá. Az eddigi sikerekhez ezen kívül az is hozzájárult, hogy az oktatásban részt vevők, azaz a tanárok, trénerok és tanulók motivációja is átalakulóban van. A tanárok és trénerok professzionálisabban végzik a feladatukat, a diákok pedig eltökéltebbek, köszönhetően a nekik nyújtott informális segítségnyújtásnak, illetve a tananyagok és a minőségbiztosítás fejlesztésének.

A negyedik fejezetben a szerzők egy olyan keretrendszert javasolnak, illetve elemzési modellt vázolnak fel, amely segíthet összeegyeztetni az elméletet és a gyakorlatot. Ennek három fő fókusza van, miszerint a szakképzés csak akkor lehet sikeres, ha mind a gazdasági növekedés, mind a társadalmi méltányosság, mind a fenntarthatóság szempontjaira tekintettel van. Térben és időben e három szempontnak nem feltétlenül azonos a súlya. Egy

szakképzési politika akkor nevezhető jónak, ha hozzájárul a gazdasági növekedéshez, jól alkalmazható a gyakorlatban, segíti a termelékenység növekedését, hozzájárul a munkanélküliség visszaszorításához, követi a gyorsan változó munkaerőpiaci trendeket. A társadalmi egyenlőség, méltányosság (értsd: kirekesztés csökkentése) és a fenntarthatóság égisze alatt emellett a nemzetközi jogok, a globális állampolgárság és a „zöld” gazdaság terjesztésére is kell erőforrásokat fordítani.

Az ötödik fejezet tételesen felsorolja, hogy milyen szereplők és tényezők (pl. a tanulás kultúrájának elterjedése és a döntéshozatalhoz szükséges adatok megléte) segítik a szakképzési rendszerek fejlődését. A hatodik fejezet végezetül összefoglalja a változtatási javaslatokat, illetve megállapítja, hogy a már megvalósított reformok többségénél a fejlődés fenntarthatóságát nem eléggé vették figyelembe. Hosszú távon ez mindenhol problémát okoz, de különösen olyan országokban, ahol korlátozottak az erőforrások, alacsony az intézményi kapacitás, és gyenge a magánszektor.

A kötet kulcsgondolata tehát röviden az, hogy a szakképzés olyan átalakítása szükséges, amely képes arra, hogy a gyorsan változó környezeti kihívásokra dinamikusan, rugalmasan és állandóan reagáljon, miközben a lehető legnagyobb mértékben hozzájárul a gazdaság megfelelő működéséhez, illetve a társadalmi egyenlőségért és a fenntarthatóságért folytatott küzdelemhez. Sok országban a szakképzés már elindult ezen az új holisztikus, a humanista és fenntartható fejlődés paradigmájának megfelelő úton. A paradigmaváltás értelmében fontos, hogy a szakképzés progresszíven integráljon új tudásformákat, technológiákat, illetve generikus, kognitív, akadémiai, technikai, foglalkozási, etikai, morális és kulturális „skilleket” is.

(P.T.M. Marope, B. Chakroun & K.P. Holmes: *Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training*. UNESCO Publishing, 2015, Paris. 225 p.)

Nagy Szidónia Katalin

## ISKOLAPADBÓL A MUNKÁBA

A Springer Kiadó *Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* c. sorozata az oktatással kapcsolatos igényeket és problémákat igyekszik gyakorlati példákon keresztül megvilágítani és a munka világával összekapcsolni. A széria célkitűzése együtt az oktatási rendszerek fejlesztése és támogatása – a hatékonyság és társadalmi célok megvalósulásának figyelembevételével. A sorozat huszadik kötete (*Facing Trajectories From School to Work*) az iskolai oktatást és a munka világát igyekszik egymáshoz közelebb hozni.

A két előszó, valamint a könyv első része bevezeti a témát, és jól körül is határolja egyben. A szerzők értelmezésében az iskola–munka átmenet legkritikusabb pontjai a munkanélküliség és a gyakorlatban alig használható tudás. Az átmenet nem csupán gazdasági kérdéseket érint, hanem súlyos szociálpolitikai vonatkozásai is vannak. Éppen ezért szükséges interdiszciplinárisan vizsgálni a kérdést – leginkább a neveléstudományra, a szociológiára, továbbá a közgazdaságtanra kell gondolnunk. A hatékony oktatás és képzés összefüggésben áll többek között a társadalmi és egyéni jóllét fogalmával, valamint a világ fejlődésének irányával, ide értve a humán tőke elismerését és a technológiai haladást is. Ezek az oktatás során elsősorban a kompetencia/motiváció fogalom-párral hozhatók összefüggésbe. A könyvnek ez az a része, ahol általánosan meghatározzák és magyarázzák a képességek és készségek, illetve hasznosításuk lehetőségeit. A szerzők – más neveléstudományi kutatókhoz hasonlóan – egyetértenek abban, hogy a gyakorlatközpontú oktatás a kompetenciákat „átjárhatóvá” teszi, ezért segítheti a fiatalokat abban, hogy később bármilyen munka vagy munkakör ellátására felkészültek legyenek.

A könyv következő része a képző intézmények és az őket felügyelő szakpolitikai döntéshozók közötti szorosabb együttműködést szorgalmazza. Ez azért is fontos, mert az állam elsődlegesen a munkanélküliség csök-

kentésében érdekelt, ami nem feltétlenül jár együtt oktatásügyi változásokkal. További téma az iskola és a munkaerőpiac közötti kapcsolat: milyen messze van egymástól a két szféra? Mennyit tudnak az oktatásban dolgozók a munkáltatók igényeiről? A szerzők véleménye szerint egy jól működő és kölcsönös támogatást biztosító rendszerben a jó gyakorlatok nyomán követése és implementációja mind a képzésnek, mind az oktatásirányításnak lényeges területe kell, hogy legyen. Ezen a helyen találkozunk először az egyik kulcsfogalommal, a szubszidiaritás elvével, vagyis azzal, hogy a gyakorlatban az adott helyen (településen, régióban) működő szervezetek maguk dönthessenek az oktatási és képzési stratégiáról, taktikai lépésekről. Ezekhez az alapvető oktatáspolitikai keretszabályokat természetesen magasabb szinten hozzáák meg, de az alkalmazásuk a helyi sajátosságok függvénye a modern oktatásirányításban.

A könyv harmadik egysége az iskolai oktatáshoz való hozzáférést tárgyalja. A támogató szociokulturális háttér mellett a szerzők a diákok kíváncsiságát is meghatározó tényezőnek tekintik. Jó kiegészítés itt annak a dán kutatásnak a bemutatása, amely szerint azok a diákok tanulnak nagyobb arányban tovább, akik jobban elsajátították az alapkészségeket.

Az ezt követő írás a felsőoktatási intézményekkel foglalkozik, amelyek – azáltal, hogy a hallgatókat folyamatos tudásszerzésre, a már megszerzett ismeretek aktualizálására kényszerítik – megalapozzák az élethosszig tartó tanulást, így szerepük lehet a társadalmi mobilitásban is. Ez a modul a tanulmány mondanivalóját sikeresen kapcsolja össze a korábban már említett jóllét fogalmával.

A negyedik rész fejezetei főként a munkaerőpiac és a munkahelyi képzések, valamint a társadalmi igények mérésének módszertanát mutatják be. A méréseket nemzetközi szinten nehéz összehasonlítani, hiszen országonként eltérő, ki számít munkanélkülinek vagy pályakezdő fiatalnak, illetve ki az, aki még nem lépett a munkaerőpiacra. A szerzők a korai iskolaelhagyást tekintik az egyik legnagyobb és



mindenképpen kezelendő problémának. Megoldás jelenthet szerintük a szakképzés, ahol a tanulás és termelés (munka) egyaránt jelen van, kiegészíti és támogatja vagy éppen erősíti egymást. A jóléti rendszerek összhangjára szükség van akkor is, amikor munkaerőhiány van, de akkor is, ha nő a munkanélküliség. Sajnos a kormányok általában arra fordítanak pénzt, ami a legkevesebb kiadással jár. Ennek a hozzáállásnak viszont gyakran az az eredménye, hogy átmeneti lépéseket tesznek csupán, nem oldják meg az igazi problémákat.

Az elméleti fejtegetések után következik a tanulmánykötet leghosszabb és talán legérdekesebb része: nemzetközi példák, gyakorlatközpontú beszámolók követik egymást több mint 150 oldalon keresztül. Különösen érdekes a francia szerzők írása, akik az iskolai lemorzsolódást veszik górcső alá. Ők a kics csoportos mentorálásban látják a célhoz vezető utat, mert tapasztalataik szerint az ilyen módon segített diákok jól érzik magukat az iskolában, emellett komoly sikereket is elérnek. Az anyagi források – mint oly gyakran hasonló programoknál – sajnos itt is csak korlátozottan állnak rendelkezésre.

A 18 és 25 éves korosztály szakmai integrációja áll a svájci példa középpontjában. Gyakornoki rendszerükben az iskolai oktatás mellett a szakmai ismeretek alkalmazására is nagy súlyt fektetnek. Mentorok segítik a speciális programban a résztvevőket, akik számára reális és teljesíthető célokat tűznek ki. Az álláskeresésben szintén támogatják őket, de a munkaadók követelményei és elvárásai közötti eligazodásban is segítséget nyújtanak.

A hozzánk földrajzilag és kulturálisan legközelebb álló Ausztriáról, az ottani tanulószereződéses jogviszonyról is készült egy tanulmány. Ebben az esetben egy olyan versenyképes és a szakmai szocializációt is magában foglaló

megoldásról van szó, amelynek köszönhetően a fiatalok gyorsan és eredményesen találnak munkát az iskola befejezése után. Ez az eredmény annak köszönhető, hogy a képzés során hasznos és kézzelfogható tudásra tesznek szert, és az elméletben tanultakat azonnal alkalmazni is tudják.

Az utolsó fejezet a jelenlegi problémákra adott megoldási javaslatokat tárgyalja. Az Európai Unió az emberi erőforrást tekintti a legfőbb eszköznek, amit alátámaszt, hogy a magasan képzett és gyakorlott munkaerő iránt a legnagyobb a kereslet. Kiemelten fontosnak számít a korai iskolaelhagyás csökkentése, a politikai stratégiák megváltoztatása a foglalkoztatás érdekében, illetve az emberi tőke jobb megbecsülése. Ezek a célkitűzések azonban csak akkor megvalósíthatók, ha a diákok megfelelő szinten sajátítják el az alapkészségeket, képesek azokat a gyakorlatban is alkalmazni – mindehhez azonban a jelenleginél gyakorlatközpontúbb képzésre van szükség.

Végezetül néhány általános megjegyzés. Az egyes fejezetek végén található konklúziók, szerzői értelmezések a sötét háttér színűek köszönhetően megfelelő vizuális hangsúlyt kapnak. Talán kevesellhető az ábrák száma, de ezt a hiányosságot ellensúlyozza a mű logikus szerkezete, a megközelítési módszerek sokoldalúsága. A tartalomjegyzék első látásra kicsit riasztó: a fejezetek és alfejezetek címe túl hosszú, nagyon sok végződik kérdőjellel, a decimális fejezettelágolás kifejezetten bonyolult. A tárgymutató viszont gazdag, lehetővé teszi a főbb fogalmak áttekintését és gyors megtalálását, mintegy korrigálja a tartalomjegyzék „hibáját”.

(Hans-Uwe Otto (ed.): *Facing Trajectories from School to Work*. Springer, 2015, Cham. xii + 394 p.)

Dóra László



KÉPZETTSÉG ÉS MUNKAERŐPIAC A VÁLSÁG  
UTÁNI EURÓPÁBAN

A munkavállalók munkaerőpiaci helyzete, a végzettség és az elhelyezkedési esélyek kapcsolata, a különböző pozíciók sikeres betöltéséhez szükséges készségek mind olyan kérdések, amelyek joggal foglalkoztatják a politikai döntéshozókat és a szélesebb értelemben vett közvéleményt egyaránt. A megalapozott véleményformáláshoz és a szakpolitikai döntések meghozatalához szükséges ugyanakkor, hogy az egyéni tapasztalatokon és ideológiai beállítottságokon túl megbízható kutatási adatok is rendelkezésre álljanak. Az 1975-ben alapított, szaloniki központú *Cedefop*, amely az Európai Uniónak a szakképzések fejlesztéséért felelős kutatóközpontja, a fentebb említett kérdésekre keresi a választ. A szervezet legfontosabb feladata, hogy az Európai Unió szakképzési rendszerének fejlesztését célzó döntések szakmai megalapozását saját kutatásokkal, illetve technikai és szakpolitikai ajánlásokkal segítse. A kutatási eredmények minél szélesebb körben való terjesztése érdekében a *Cedefop* jelentéseit a honlapján is közzéteszi.

A *Skills, Qualifications and Jobs in the EU: The Making of a Perfect Match?* című kiadvány különbséget tesz a munkavállalók képzettsége (*qualification*) és készségei (*skills*) között, és vizsgálja ezek eltérését a válaszadók által végzett munkához szükségesnek ítélt képzettségtől és készségektől. A jelentés a *Cedefop* saját szakértő csapata által lebonyolított kutatás és adatelemzés eredménye, melyet *Konstantinos Poulakis* és *Giovanni Russo* vezetett. A képzettség és a készségek párhuzamos vizsgálata mellett újítást jelent a megszokott felmérésekhez képest az is, hogy a szerzők állítása szerint ez a tanulmány az első olyan elemzés, amely a munka betöltéséhez szükséges és a munkavállaló aktuális készségei közötti különbség időbeli alakulását is tárgyalja. Az elemzés nagy hangsúlyt fektet a készségek változásainak a dinamikájára, abból kiindulva, hogy azok nem stabilak és időben állandóak, hanem a mun-

kavégzés során jelentősen alakulnak, formálódhatnak. Az elemzés alapját képező *European skills and jobs* (ESJ) kérdőíves felmérést 48 676 válaszadóval vették fel 2014 márciusa és júniusa között (mind a 28 tagállamban).

A kutatás legfontosabb megállapítása: a munkavállalók tényleges és a betöltött pozíciójukhoz szükséges készségei között nagy az eltérés (*skills mismatch*). A megkérdezettek 26 százalékának voltak jelentős készségbeli hiányosságai egy, a munkát teljes mértékben elvégezni képes átlagos dolgozóhoz viszonyítva, míg a munkavállalók 27 százaléka olyan munkát végzett, amelyhez (készségeit tekintve) túlképzett, és amely csak nagyon korlátozott fejlődési lehetőséget nyújt számára, ha egyáltalán nyújt ilyet. A munkanélküliségből, elsősorban is a hosszan tartó munkanélküliségből visszatérő munkavállalókra jellemző, hogy gyakran végeznek olyan, alacsony készség szintet igénylő munkát, amely csak nagyon korlátozottan járul hozzá képességeik fejlődéséhez, versenyképességük növeléséhez – ez viszont növeli az újbóli munkanélküliség kockázatát. Fontos további megállapítása a jelentésnek az is, hogy a munkaalapú tanulás (*work-based learning*) jelentős mértékben megkönnyíti a munkába való átmenetet. A felmérés adatai szerint azok a munkavállalók, akiknek a képzése tartalmazott ilyen tanulási formát, jellemzően könnyebben találnak (magasabb készségeket igénylő) munkát, mint azok, akiknek mindez hiányzott a képzéséből. Különösen fontos ez annak tükrében, hogy a 2008-as világválság hatására jelentősen csökkent a kereslet a fiatal munkavállalók iránt. Ugyanakkor a kutatás adataiból az is kiderül, hogy a munkaalapú tanulás még mindig nem eléggé elterjedt, különösen a humán és társadalomtudományok terén, de a gazdaság- és természettudományoknál sem sokkal jobb a helyzet (összességében a felnőtt munkavállalók 40 százaléka részesült ilyen jellegű oktatásban tanulmányai során).

A jelentés hat főbb részből áll. Az első fejezet bevezető jellegű, bemutatja az elemzés tágabb környezetét (a gazdasági világválság

hatásait, korábbi kutatási eredményeket), a jelen vizsgálat legfontosabb kérdéseit, illetve az alapvető terminológiát. Ezt követi a készségek és képzettségek eltéréseinek leírása (második fejezet), a gazdasági világválság hatásainak elemzése (harmadik fejezet), a fiatal és magasan képzett munkavállalók helyzetének bemutatása (negyedik fejezet), valamint a készségek alakulásának modellezése (ötödik fejezet). A tanulmányt a legfontosabb tanulságok összegzése, illetve ajánlások zárják. A melyekben érdeklődő olvasó a mellékletekből további információkat is meg tudhat az adatfelvételtől és elemzés módszertanáról.

A kiadvány a politikai döntéshozók túl a szélesebb közvéleményt is kívánja informálni. Ezt a célt szolgálja, hogy jól áttekinthető a felépítése, egyszerű a nyelvezete, emellett számtalan ábrája és grafikonja is segíti a leírtak könnyebb megértését, rendszerezését. Egy kevés idővel rendelkező, de érdeklődő olvasó csupán ezen ábrák és grafikonok tanulmányozásával is egészen pontos és átfogó képet kaphat az eredményekről. Ugyanakkor a rengeteg adat időnként nehézséget is jelent az olvasottak feldolgozásában, összegzésében, mivel a jelentés különböző helyeken egymástól eltérő számokat prezentál nagyon hasonlóan tűnő témaköröket illetően (természetesen az eltéréseknek mindenütt megvannak a részletekben rejlő okai). Emellett az országonkénti adatok is hagynak maguk után kívánnivalót. Habár az oszlopdiagramok rendszeresen mutatják a 28 tagállam összehasonlító adatait, azokban az esetekben, ahol egyszerre több információ is megjelenik, az ábrák néhol túl összetetté válnak. Példaként említhető a *Jelenlegi munka végzéséhez szükséges végzettséget* bemutató ábra (31. oldal), ahol minden ország esetében külön oszlop utal az alacsony, közepes, illetve magas végzettséget igénylő munkák arányára, így a 28 országra vonatkozóan összesen 84 oszlop szerepel egyetlen ábrában. Régióenkénti bontások és a régióbeli országok EU átlaggal való összevetése megkönnyítette volna mind

a grafikus megjelenítést, mind az információ feldolgozását. Emellett talán érdemes lett volna rövid „országprofilokat” is beilleszteni (akár a mellékletek közé), amelyek összefoglalják az egyes országokban megfigyelt legfontosabb eredményeket, trendeket. Habár a 28 tagországot egyben bemutató grafikonok és a szöveges leírások révén a jelentés biztosít összehasonlító keresztmetszeti adatokat, ezek mindig az adott témakör köré vannak csoportosítva, emiatt esetlegesen, és semmiképpen sem nyújtanak átfogó képet az egyes országokban zajló folyamatokról (Magyarországot pl. a jelentés szöveges része összesen két helyen említi, ott is egy több országból álló felsorolás részeként).

A 2008-as gazdasági világválság hatására az Európai Unióban körülbelül 6,7 millió állás szűnt meg. Ezeknek később csupán egy töredéke jött újra létre, bár közismert, hogy a válság hatásai országonként jelentősen eltérnek. Fontos átrendeződések is megfigyelhetők: a magas képzettséggel rendelkező munkavállalók iránt nőtt a kereslet, az alacsony képzettségűek és a fiatal munkavállalók iránt viszont drasztikusan csökkent. A felmérés idején a válaszadók 17 százaléka számított túlképzettnek (*overqualified*), 12 százalékuk volt alulképzett (*underqualified*). Itt is jelentős eltéréseket láthatunk országonként. Néhány mediterrán országban (Portugália, Franciaország, Olaszország) az alulképzettek aránya a 20 százalékot is eléri; ez az érték a balti államokban, Horvátországban és Csehországban a legalacsonyabb. A szerzők számos más tényező mentén is ismertetik az eredményeket, és a többi kérdéshez hasonlóan itt is bőszes és részletes adatok közül válogathatnak azok az olvasók, akik, például, az életkor, a gazdasági szektor vagy éppen a munkaszerződés típusa szerinti különbségekre kíváncsiak. Az alul-, illetve túlképzettség mellett legalább ennyire fontos, bár sokkal nehezebben mérhető, az elvárt és a tényleges munkavállalói készségek vizsgálata (*skill mismatch*). Itt a megkérdezettek 39 százaléka érezte úgy, hogy készségei magasabbak, mint ami az adott

munkakörben elvárható lenne (*overskilled*), csupán hat százalékuk kevesellte saját készségeit az adott munkakörhöz (*underskilled*).

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a felmérés során *munkavállalókat* vizsgáltak, valószínűleg ezért sem meglepő a megfigyelt túlképzettség mind a képzettség, mind a készségek területén. Természetesen ez nem áll elentétben az oktatási expanzió és az egész életen át tartó tanulás koncepcióival, amelyek az európai polgárok iskolai végzettségének emelését és a munkavégzés szempontjából fontos készségek folyamatos fejlesztését tűzik ki célul. Közismert, hogy az alacsony képzettségűek sokkal nagyobb eséllyel válnak munkanélkülivé, illetve jellemzően olyan állást töltenek be, amely minimális készségeket igényel, és ahol kevés a lehetőség ezek fejlesztésére is, pedig, ahogy korábban láttuk, a fejlődés lehetőségének a hiánya tovább növeli az ismétlődő munkanélküliség kockázatát. A kutatók a magas képzettségű munkavállalókat felszívó munkaerőpiacban és a készségek folyamatos fejlesztését biztosító munkahelyekben látják a megoldást a túlképzettség problémájára. Szerintük az EU innováció alapuló fenntartható fejlődési stratégiája csak a munkavállalói potenciál minél jobb kiaknázásán keresztül valósulhat meg.

A szerzők emellett hangsúlyozzák az árnyalt hozzáállás szükségességét is mind az alulképzettség, mind a túlképzettség területén, hiszen az egyén készségei nem állandóak, hanem idővel akár jelentős változáson is áteshetnek. A felmérésben ezt egy háromfázisú dinamikus modellel vizsgálták, ahol a válaszadók korábbi állása, a jelenlegi állásuk kezdete, illetve a felmérés időpontja volt a három vizsgálati időpont, és mindegyik esetben megnézték a szükségesnek tartott és a munkavállaló által ténylegesen birtokolt készségek közötti eltéréseket. Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezettek jelentős része kezdetben alulképzettnek számított, de idővel „felnőtt a feladatához”, sőt sok esetben még túlképzetté is vált. Emellett a munkavállalók több mint fele számolt be arról, hogy a munkába állása

óta fejlődtek bizonyos, a munkához szükséges készségei. A szakpolitikának tehát kiemelt figyelmet kell fordítania azokra a munkavállalói csoportokra, amelyek alacsony szintű vagy képzettséget nem igénylő munkákat végeznek (33 százalék), és így kevés esélyük van a fejlődésre, illetve azokra, akik megrekedtek olyan munkákban, amelyekhez túlképeztek, és ahol nincs is lehetőségük a fejlődésre (27 százalék).

Említettük már, hogy az összes adat a megkérdezett munkavállalók véleményét, értékítéletét tükrözi. Amíg a saját képzettségre vonatkozó adatok (többnyire) nyilvánvalóan megbízhatóak, a munka betöltéséhez szükséges képzettség esetén már könnyen elképzelhető valamekkora eltérés a válaszadók és munkaadók megítélése között, a készségek esetén pedig még nagyobb lehet ez a különbség. A vizsgálat során ez utóbbiak ellenőrzésére, sajnos, nem volt lehetőség, ugyanakkor az elemzés így is számtalan fontos tanulsággal szolgál (és ne feledkezzünk meg a minta nagyságáról sem).

Végül érdemes még pár szót ejteni a kutatás módszertanáról is. Az elemzés alapját képező *ESJ survey*-t a Cedefop finanszírozta. Az adatfelvétellel az Ipsos MORI közvélemény-kutató céget bízták meg, amely partnereit segítségével vette fel a 28 EU tagállamban az adatokat online, illetve telefonos interjúk segítségével. A vizsgálatban az előbbi dominált, a telefonos interjúk célja leginkább az volt, hogy biztosítsák a különböző korcsoportok megfelelő arányát a mintában, illetve bevonják azokat az országokat is, ahol nem megfelelő az internetes lefedettség.

A megkérdezett célcsoport a 24 és 65 év közötti munkaképes korú lakosság volt. A kutatók kvótás mintavételt alkalmaztak. Módszertani szempontból érdekes még a fordítás kérdése is, hiszen mindenütt az interjúalanyok anyanyelvén vették fel a kérdőívet. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szempontjából ez számtalan buktatót rejt, hiszen a különböző anyanyelvű és kultúrájú országokban mind az oktatási, mind a munkaerőpiaci kifejezések és besorolások jelentősen különbözhetnek.

A vizsgálat összehasonlító jellege miatt ugyanakkor országokon átívelő konzisztenciát szükség szerű fenntartani a fogalmak tartalmi jelentését illetően. A kutatók ezzel kapcsolatban a lehető leggondosabban igyekeztek eljárni, így, például, a végleges fordítások több fázisban készültek el. Utóbbiak része volt a célnyelv és az angol közötti oda-vissza fordítás és a különbségek elemzése, pilot interjúk készítése, illetve konzultáció nyelvszakkal és más kutatókkal.

Összegzésként elmondható, hogy a Cedefop kiadványa részletesen és alaposan járja körül az alulképzettség és túlképzettség kérdéskörét, világosan és közérthetően fogalmaz, emellett jól strukturált és könnyen áttekinthető is az összefoglaló ábráknak és táblázatoknak köszönhetően. A jelentés a szervezet honlapján nyilvánosan elérhető, így az minden érdeklődő számára hasznos olvasmányként szolgálhat.

*(Cedefop: Skills, Qualifications and Jobs in the EU: The Making of a Perfect Match? Evidence from Cedefop's European Skills and Jobs Survey. Publications Office of the European Union, 2015, Luxembourg. /Cedefop Reference Series; No 103/ 117 p.)*

Bocskor Ákos

#### MIGRÁCIÓ, OKTATÁS, FOGLALKOZTATÁS: NEMZETKÖZI HELYZETKÉP A FIATALOK MUNKAEERŐPIACI LEHETŐSÉGEIRŐL

A társadalmi befogadás és kohézió kulcsfontosságú tényezővé vált a társadalmi, kulturális és gazdasági folyamatok kölcsönhatásainak elemzése során. Az egymást kiegészítő, alkalomadtán szembenálló érvek mérlegelése korábban általában azzal a konklúzióval zárult, hogy a szociális támogatási rendszerek fejlesztése a gazdaság fellendítése nélkül nem valósítható meg. Az elmúlt években azonban már erősödik az a megközelítés, amely a kauzális viszonyok cseréjét kezdeményezi. Eszerint a gazdasági növekedés biztosításához elsősorban a társa-

dalmi befogadás és kohézió erősítése, illetve az oktatás megfelelő támogatási rendszerének kialakítása szükséges. A proaktív tolerancia és a diszkriminációmentes gazdasági tevékenység tudományos irodalma állandóan bővül, a vállalat vezetési stratégiák kialakítása többnyire a társadalmi és kulturális sokszínűségekre való figyelemmel történik, és a tudományos világ érdeklődése olyan társadalmi folyamatok felé fordul, melyek az eredményes alkalmazkodás lokális és globális alapjait teremthetik meg.

Az UNESCO-UNEVOC gondozásában, Guy Tchibozo szerkesztésében, 2013-ban megjelent tanulmánykötet (Cultural and Social Diversity and the Transition from Education to Work) a társadalmi és a kulturális sokszínűség adta lehetőségeket helyezi a középpontba, és szemléletes példákon, tudományos empirikus elemzéseken keresztül mutatja be 18 szerző munkáját, a fenntarthatóság, a multikulturalizmus és a diszkriminációmentesség jegyében végzett interdiszciplináris kutatások eredményeit. Alapvetően arra keresi a választ, hogy kialakítható-e a társadalmi és kulturális sokszínűség hatékony kezelésére egy közös értelmezési keret, amely az oktatásban, vagyis az iskolai környezetben, illetve a gazdasági szinten, vagyis a szervezet szintjén egyaránt alkalmazható. A társadalmi és kulturális sokszínűség mint társadalmi jelenség szervezeti kontextusba helyezve stratégiai kérdéssé válik, megvalósítása a szervezeti kultúra kínálta keretben történhet meg, ahol a lokális és globális hatások központi és perifériás szerepet egyaránt kaphatnak. Ez az oktatásban már adottságként jelentkezik, ahol mind a lokális szempontok, mind a társadalmi felelősség érvényesül (gondoljunk csak pl. a tankötelezettségre). Azonban, ahogy ezt tanulmányának bevezetőjében Tchibozo fontosnak tartja hangsúlyozni, az iskolák kulturális sokszínűsége nem indukálja a munkahelyi sokszínűséget.

A tanulmánykötet első fejezete a társadalmi folyamatok eredményeként lokálisan jelentkező társadalmi és kulturális sokszínűség teremtette kihívásokat és kínálta lehetőségeket foglalja

össze, felvázolja a fő koncepciókat, általános megközelítési alapot ad, és ajánlást tesz arra vonatkozóan, hogy az oktatásból a munkába történő átmenet eredményes támogatása milyen módon és utakon lehetséges.

A második fejezetben, amely az Amerikai Egyesült Államok, az Európai Unió, Omán és Malajzia helyzetét elemző, eltérő aspektusú, de a társadalmi és kulturális sokszínűség fókuszával készült kutatásokból ad válogatást, *Charles E. Mitchell*, közös értelmezési alapként, bevezeti a *kulturális kompetencia* fogalmát. A kulturális kompetencia itt azon tudáselemek, képességek és értékek összességét jelenti, melyek biztosítják az eredményes munkavégzést, a szervezet alkalmazkodását az intézményi politikákhoz, lehetővé téve a gazdasági tevékenységek gyakorlásának igényekhez szabott módosítását. A kulturális kompetencia az egyén és a szervezet szintjén is az alkalmazkodó képesség optimális szintjét feltételezi, és egyes foglalkozásoknál (pl. egészségügy, segítő szakmák) különösen jelentős. Mitchell hangsúlyozza, hogy a kulturális sokszínűség záloga az esélyegyenlőség, az oktatáshoz való hozzáférés biztosítása.

*A. S. Al-Harthy* és *A. K. Al-Harthy* szociálpszichológiai és kommunikációelméleti megközelítése a kulturális kompetenciáról a kulturális kommunikációra helyezi át a hangsúlyt. Megfigyelésük szerint Ománban a kulturális sokszínűség nem kap megfelelő szerepet a kommunikáció kontextusbeli elemeinek kialakítása során a szervezetek és oktatási intézmények körében. Empirikus kutatásuk az egyéni értékstruktúra alakulását vizsgálta egy angol vagy arab nyelven kitölthető kérdőív segítségével. A megkérdezettek között középiskolai tanulók, egyetemi hallgatók és már munkát vállaló fiatalok is voltak. A mérés fókuszában a lokális és globális faktorok érvényesülése, a tanulók és a munkavállalók percepciójának alakulása állt. A kutatók kísérletet tettek azon attribúciók meghatározására, melyek a szervezetek kulturális sokszínűsége mellett az interperszonális kapcsolatok alakulását, az interakciók sikerességét is biztosíthatják. A kutatók a széles körben el-

terjedt Schwartz-féle értékstruktúra-elméletre támaszkodó értékteszt helyett az ún. Multikulturális Személyiség Kérdőívet használták, mely nemcsak az attitűdvizsgálatok egy alternatív módszere, hanem a kulturális kompetencia mérésére is alkalmas. Az eredmények kiváló alapot teremthetnek a munkaerőpiaci kereslet elvárásai és a kínálat összetétele közti eltérés további kutatására.

Az OECD az 1980-as évektől vizsgálja az oktatásból a munkába lépés folyamatát a nyugati, iparosodott társadalmakban. Annak ellenére, hogy a formális oktatásban átlagosan eltöltött évek száma folyamatosan nő, és a fiatalok jelentős része a húszas évei második felében kerül a munkaerőpiacra, a fiatal munkanélküliek száma mégsem csökken, ami súlyos problémát jelent az OECD számos országában. Az oktatásból a munkába való átmenet hossza különbözik az egyes országokban, de gyakran két év vagy akár több idő is eltelhet, míg az oktatásból kikerült fiatal munkát talál. Az elmúlt évek statisztikai ráadásul azt mutatják, hogy az átmenet egyre tovább tart, illetve hogy azt a fiatalok egyre összetettebb, sokrétűbb problémákkal terhelt időszakként élik meg.

Az Európai Unió tagországai különösen érdekeltek a társadalmi befogadás és kohézió erősítésében, hiszen a munkaerő szabad mozgása jelentősen növeli a társadalmi és kulturális sokszínűséget, és a regionális hatások folyamatos változása erőteljes hatással van mind a gyakorlatorientált szakemberek, mind az EU közös politikáit kialakító stratégiák mindennapjaira. *William G. Feighery* álláspontja szerint a turisztika lehet a leginkább érintett gazdasági szektor, bár globális hatások esetében egyetlen szektor kiemelése vitatható, különösen az információtechnológia exponenciális fejlődését és a kialakult diffúziómintázatokat vizsgáló kutatások eredményeinek tükrében. A technológiai változások makroszinten hatnak, a „nyers információ” létezésének kritikáját megfogalmazó tudományos vita nemcsak az episztemológia, hanem a társadalomtudományok egyéb területein is kifejti hatását.

Ugyanakkor kétségtelen, hogy a turisztikai szektor a gazdaság egy speciális területe, ahol a szervezetek belső kontextusának vizsgálata mindenképpen megköveteli a gazdaság- és szociálpolitikai erők figyelembevételét, hiszen itt vizsgálható leginkább a lokális és globális társadalmi és gazdasági eltérések viszonyrendszerre. Éppen ez az ellentmondás, a tanulmány által kínált új elemzési szempontok és az innovatív értelmezési keret teszi lehetővé Feighery tanulmányának harmonikus illeszkedését a kötetbe.

A kiadvány értékét tovább növeli Rosty Othman munkája, aki a fogyatékkal élő fiatalokat helyezte kutatásának fókuszába. Egy paradigmaváltás következtében a társadalmi kirekesztést eredményező szociális rendszerek helyét fokozatosan felváltották az esélyegyenlőség jegyében tett intézkedések, amelyek a fogyatékkal élők számára is biztosítják az alapvető emberi jogokat, például a munkához való jogot. A társadalmi befogadás egyik mérője a fogyatékkal élők foglalkoztatási szintje, illetve foglalkoztatásuk körülményei, azonban a tudományos elemzést biztosító adatok ehhez csak szűkösen állnak rendelkezésre. A fogyatékkal élők körében a foglalkoztatottság mértéke közel 40% volt az OECD-országokban 2010-ben – alig fele a nem fogyatékkal élőkénél. A nem kormányzati nemzetközi szervezetek munkájának, illetve a vállalati társadalmi felelősségvállalás kultúrája terjedésének köszönhetően pozitív változás figyelhető meg, azonban sem a szakma, sem a tudományos közösség nem jutott még megállapodásra arra nézve, hogy a fogyatékkal élők foglalkoztatásának kérdése a vállalati társadalmi felelősségvállalás vagy a sokszínűségi politika körébe tartozik-e. A fentiekre figyelemmel Rosly Othman munkája értékes kiegészítéssel és jövőbe mutató ajánlással szolgálhat azon kutatók számára, akik a fogyatékkal élők munkaerőpiaci keresletének alakulását vizsgálják. Othman a fogyatékkal élő fiatalok számára kialakított szakmai gyakorlatot biztosító gyakornoki programok kiépítését tekinti az egyik legfontosabb lépésnek a fogyatékkal élők foglalkoztatása felé, a tanítás

mellett a tréningek és képességfejlesztő foglalkozások integrálását is sürgeti.

A tanulmánykötet harmadik fejezete betekintést enged azokba az intézményi és nemzeti szintű oktatási programokba, melyek a társadalmi és kulturális sokszínűség támogatását követelő kezdeményezések eredményeként jöttek létre. Az itt közölt írások, a posztmodern kor újszerű tudás- és kultúraszemléletéből kiindulva, elméleti és empirikus dimenziókba helyezik Ausztrália, Svédország, Kanada és Malajzia nemzeti és intézményi szintű oktatási programjait, ami különösen annak fényében fontos, hogy manapság egyre nő az igény a Nyugat és a Kelet közötti intellektuális dialógus folytatására, az értelmezési keret bővítésére és a kultúrák közti együttműködés empirikus kutatására.

A fejezetben ismertetett kutatások egyike az Ausztráliában élő ázsiai tanulók helyzetét, az esélyegyenlőség és az egyenlő bánásmód megvalósulási lehetőségeit elemezte. *Kizildag* és *Eriksson* vizsgálata pedig az OECD stratégiájában kiemelt helyett kapott mentorprogramok eredményességét mérte Svédországban. Ezen mentorprogramok célja, hogy segítsék a pedagógus hallgatókat a rezponzív oktatás és nevelés alapjainak elsajátításában, ami hozzájárulhat az általános és középiskolai osztályokban tapasztalható etnikai és kulturális sokszínűség eredményes kezeléséhez, illetve a fogyatékkal élők beilleszkedésének támogatásához. A többnyire megfigyeléseken és interjúkon alapuló kvalitatív kutatások betekintést nyújtanak a mentorprogramok dinamikájába, és lehetővé teszik a további konzultációt az alkalmazható technikák (reflexió) és a tudatos pedagógusi magatartás kialakítására irányuló kezdeményezések beilleszthetőségéről.

A munkaerő szabad mozgása az eltérő etnikumok, kultúrák, vallások együttéléséhez vezet az EU országaiban és világszerte egyaránt. A gazdasági szereplők alkalmazkodása tehát létkérdés. A társadalmi és gazdasági szempontokat egyaránt mérlegelő, eredményes szervezeti stratégiák alapvető célja a szervezeti alkal-



mazkodóképesség fenntartása és az optimális megbízhatóság elérése. Az alkalmazkodóképesség mérője a perzisztencia és az integritás mértéke, illetve a flexibilitás és a változásra fogékonyság szintje. A kulturális sokszínűségről szóló 2009-es UNESCO-nyilatkozat arra hívja fel a figyelmet, hogy addig, amíg a szervezeti sokszínűség értékelése nem általánosan elfogadott sztenderdek alapján történik, addig a fogalom eltérő értelmezési keretet kap, és szervezeti mértéke nem összehasonlítható.

Az alkalmazott tudományok területén, vállalati kontextusban, a sokszínűség-menedzsment stratégiájának megfelelő kialakítása segítheti a proaktív ösztönzési rendszerek, az egyéni fejlődést biztosító szervezeti kultúra

megteremtését. A feladatok között továbbra is helyet kap a nemek közötti esélyegyenlőség biztosítása, a megfelelő karriertervezés és munkahelyi előrelépés kialakítása, az etnikai/vallási különbségek elfogadása, a hátrányos helyzetűek munkapiaci integrációja, a munkavállalók tiszteletét és megbecsülését szolgáló vállalati kultúra támogatása, a magánélet és a munka közötti megfelelő egyensúly megteremtése.

(Guy Tchibozo (ed.): *Cultural and Social Diversity and the Transition from Education to Work*. Springer, 2013, Dordrecht. xv + 232 p.)

Richman Gabriella



# ÖSSZEFOGLALÓ/ABSTRACT

## Szakképzés és szakképzettség

**CSÁKÓ MIHÁLY**

### **A SZAKKÉPZÉS ÉS AZ EURÓPAI INTEGRÁCIÓ**

Már a Római Szerződés aláírásakor elhatározták egy közös szakképzéspolitikát kidolgozását és bevezetését. A szociális kérdések közé sorolták, amelyek fontosak voltak az európai tőke versenypozícióinak erősítéséhez is, mint a rugalmasság növelői. A közös szakképzéspolitikát kidolgozását az fékezte leginkább, hogy úgy tűnt, egyes tagállamok állandó költségviselők lesznek, mások állandó kedvezményezettek. Emellett a tagállamok szakképzési rendszere nagyon különböző, így szerkezeti egységesítésről szó sem lehet. Kizárja a nemzeti jogosultságok féltékeny őrzése is. A XX. század végére olyan technológiai változások történtek, amelyek az általános képzést a szakképzés fontos előfeltételévé tették, és 1992-től az egyesült Európa kénytelen volt foglalkozni ezzel a változással. E fordulat felismerése fejeződött ki az 1995-ös Fehér Könyvben (Tanítani és tanulni). A koppenhágai folyamattal új szakasz kezdődött az európai szakképzés történetében: az oktatás és szakképzés fejlesztésének szakasza.

**KULCSSZAVAK:** SZAKKÉPZÉS, EURÓPAI EGYSÉGFOLYAMAT, RÓMAI SZERZŐDÉS, MAASTRICHTI SZERZŐDÉS, KOPPENHÁGAI FOLYAMAT, CEDEFOP, KÖZÖS POLITIKA

**GYÖRGYI ZOLTÁN**

### **A SZAKKÉPZÉS FINANSZÍROZÁSA – EURÓPAI KITEKINTÉS**

Az európai uniós dokumentumokban fontos szerepet tölt be a szakképzés fejlesztése, amit a közös célok mellett minden ország a saját oktatási rendszeréhez igazodva működtet. Finanszírozása is nagyon sokféleképpen történik, s ha nem is alakultak ki általánosan bejárható utak, de vannak közös vonások, s vannak adaptálható mechanizmusok. A tanulmány erre nyújt kitekintést, bemutatva néhány indikátoron keresztül, hogy mely országok milyen hangsúlyt helyeznek szakképzésükre, majd pedig néhány kiemelt ország tapasztalatán keresztül utal arra, hogy miként kapcsolódik be ebbe a pénzügyi folyamatba a közszféra: az állam, a helyi önkormányzatok, valamint a gazdasági élet szereplői.

**KULCSSZAVAK:** SZAKKÉPZÉS, FINANSZÍROZÁS, EURÓPAI UNIÓ

**POLÓNYI ISTVÁN**

**JAVULÓ PRIORITÁS, ROMLÓ KONDÍCIÓK, AVAGY A HAZAI SZAKKÉPZÉS FINANSZÍROZÁSA**

A 2011-től érvényesülő új oktatáspolitikának nyomán a közoktatás és az iskolarendszerű szakképzés állami felelőssége vált, s az addigi önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba kerültek. A központi oktatásirányítással egyidejűleg a normatív illetve képletszerinti finanszírozás helyére inputfinanszírozás lépett. Az oktatási kiadások forrásmegoszlását vizsgálva egyértelmű, hogy a fenntartásban és finanszírozásban végrehajtott átalakítással egyidőben igen robusztus forráskivonás is bekövetkezett, ami a szakképző intézetekben volt a legjelentősebb, 46%-os.

A nemzetközi kitekintés is azt mutatja, hogy 2009 óta Magyarország folyamatosan marad le a szakmai képzések ráfordításait illetően. Miközben a fejlett országok zöme a gazdasági válságra az oktatási kiadások növelésével reagált, hazánk viszont visszafogással.

**KULCSSZAVAK:** ISKOLAI SZAKKÉPZÉS, KÖZPONTI ÁLLAMI FENNTARTÁS, INPUTFINANSZÍROZÁS, TÁMOGATÁS CSÖKKENTÉS

**MÁRTONFI GYÖRGY**

**A SZAKKÉPZÉS INTÉZMÉNYRENDSZERÉNEK ÁTALAKULÁSAI**

A tanulmány bemutatja az 1989-90-es rendszerváltást követő negyedszázadban az iskolarendszerű szakképzés intézményrendszerének fejlődéstörténetét. A történet jól szakaszolható. Az első a gazdasági sokkot követő és a középiskolai expanzióval párhuzamosan bő egy évtizedig zajló átrendeződés és egy egyensúlyi állapot kialakulása. A második szakasz 2005-től a Térségi Integrált Szakképző Központok rendszerének a kiépülése, majd a harmadik ennek felszámolása és a területi elven szerveződő szakképzési centrumok kialakulása. A harmadik szakasz még éppen csak elkezdődött, és bár az intézményrendszer keretei alkalmasak egy hatékony és minőségi szakképző rendszer működtetéséhez, a szakpolitika egyéb változásai akadályozzák ezt.

**KULCSSZAVAK:** SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK, SZAKKÉPZÉS TÖRTÉNETE, INTÉZMÉNYFENNTARTÁS, SZAKKÉPZÉSI CENTRUM

**BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS**

**SZAKKÉPZÉS ÉS PÁLYAORIENTÁCIÓ – TÉVUTAK ÉS LEHETŐSÉGEK**

A pályaválasztás és a szakképzési beiskolázás fogalmi még ma is mechanikusan kapcsolódnak össze Magyarországon, olyan modellektől vezérelten, amelyek már aligha bírnak magyarázó érvénnyel a poszt-Fordizmusban. Ez a cikk bemutatja az egyéni pályafutás felépítéséhez, vezetéséhez és korrekcióihoz kapcsolódó modern elméleteket és azok következményeit a szakképzés rendszerének kialakítására, működtetésére. Ezt követően kitér az életpálya-építés és szakképzési rendszerek kapcsolódásának lehetséges pontjaira, bemutatva a pályorientáció és szakképzés kapcsolódásának teljes spektrumát.

**KULCSSZAVAK:** PÁLYAORIENTÁCIÓ, SZAKKÉPZÉS-POLITIKA, PÁLYAKONSTRUKCIÓ, MAGYARORSZÁG

**FEHÉRVÁRI ANIKÓ****PÁLYAKÖVETÉSI VIZSGÁLATOK A SZAKKÉPZÉSBEN**

Az iskolából a munkaerőpiacra történő átmenet széles kutatási háttérrel rendelkezik. 2010-ben induló vizsgálatunk célja az iskola és a munka világa közötti átmenet feltárása volt. Nemzetközi és hazai vizsgálatok is igazolják azt, hogy ez az átmenet nem egyetlen momentum ma már, a tanulási út és a pályautat gyakran egymásba fonódik, egymásra épül, az átmenet bizonytalanabbá és kockázatosabbá is vált. Longitudinális vizsgálatunk is ezt kívánja igazolni. A tanulási utak és pályautak változása mellett azt is fel kívántuk tární, hogy a különböző végzettségű fiatalok milyen esélyekkel indulnak el egyik vagy másik úton. Ez a vizsgálat annyiban új, hogy nem csak a szakiskolákból, hanem a szakközépis-kolákból kikerülő szakmunkások további pályáját is vizsgáljuk. Így össze tudjuk hasonlí-tani az érettségizett és az érettségi nélküli szakmunkásokat.

**KULCSSZAVAK:** ÁTMENETEK, SZAKKÉPZÉS, TANULÁSI UTAK, PÁLYAUTAK

**LAKATOS MIKLÓS****KÉPZETTSÉGEK ÉS FOGLALKOZÁSOK MEGFELELTETHETŐSÉGE**

A jelen cikk a „Közösen a Jövő Munkahelyeiért „Alapítvány által támogatott kutatás zárótanulmányának rövidített, a fizikai jellegű foglalkozásokra irányuló változata. A tanulmány a tíz foglalkozási főcsoportot bemutató táblázaton túl a fizikai jellegű foglal-kozási főcsoportokon keresztül /6 5-9 főcsoport/ mutatja be a horizontális kongruencia főbb jellemzőit. A kongruencia vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy – néhány fog-lalkozás kivételével – az adott tevékenységet kisebb-nagyobb mértékben nem kongruens képzettségekkel is el lehet látni. Megállapítható, hogy a kongruenciáról nem lehet álta-lános érvényű megállapításokat tenni, hanem csak konkrét foglalkozások, foglalkozási csoport, alcsoport szintjén érdemes a kapott információkat elemezni.

**KULCSSZAVAK:** KÉPZETTSÉGEK, FOGLALKOZÁSOK, KONGRUENCIA

## Vocational Training and Qualifications

**MIHÁLY CSÁKÓ**

### **VOCATIONAL TRAINING AND THE EUROPEAN INTEGRATION**

The idea of a common policy of vocational training was formulated as early as the Treaty of Rome. Elaboration of a common vocational training policy has been delayed by national interests, which relate to the financing of a common policy: Member States in need of skilled workers were reluctant to cover the costs of entire national vocational training systems. These systems were different in major ways so their being unified was out of question; Member States saw these variations as part of their national culture. Dramatic technological changes in the twentieth century made suitable general education a precondition for vocational training, however – and the European Community had to reconsider its policies. The White Paper of 1995 “Teaching and learning. Towards the knowledge society” gave an interpretation of the changes in and possibilities for the E.U. In 2002, the Copenhagen process opened up a new stage in the history of education policy and vocational training in relation to the E.U.

**KEYWORDS:** VOCATIONAL TRAINING, UNIFICATION IN EUROPE, TREATY OF ROME, TREATY OF MAASTRICHT, COPENHAGEN PROCESS, CEDEFOP, COMMON POLICY

**ZOLTÁN GYÖRGYI**

### **THE FINANCING OF VOCATIONAL TRAINING – EUROPEAN OUTLOOK**

The development of vocational education is one of the most important goals of The European Union, but it is regulated differently according to country. The funding systems for VET operate in different ways, being adjusted in line with the character of each country – their society, national economy, education system and traditions. Thus it will be difficult for one to move over to another funding system, though it is possible to learn about new elements from other countries. This study indicates how vocational education is financed in E.U. countries and – via examples taken from some of them – sees what roles the several actors (governments, local authorities, firms) can play in the funding of vocational education.

**KEYWORDS:** VOCATIONAL EDUCATION, FUNDING, EUROPEAN UNION

**ISTVÁN POLÓNYI**

**PRIORITY IMPROVING, DETERIORATING CONDITIONS, OR THE FINANCING OF THE NATIONAL TRAINING**

The new education policy, from 2011 onwards, is predominant; and public education and school-based vocational training are now the responsibility of the state. Former local government-run schools were transferred to the central state. The central educational administration has, at the same time, introduced a change in financing; input financing will be replaced by formula funding. State support for education has gone down significantly, the percentage of reduction has been most notable in relation to vocational schools – 46%. The international outlook also shows that since 2009 Hungary has been increasingly lagging behind the international average for the provision of professional training support. The majority of developed countries have responded to the economic crisis by *increasing* spending on education – though this country has *reduced* the support given to it.

**KEYWORDS:** VOCATIONAL EDUCATION, INPUT FINANCING, REDUCTION IN STATE SUPPORT

**GYÖRGY MÁRTONFI**

**TRANSFORMATIONS IN THE HUNGARIAN VOCATIONAL TRAINING SYSTEM**

The study describes the changes in the initial VET-school system after the political turnaround of 1989-1990. The story fits in a 3-phase picture. The first phase lasted more than a decade following the economic collapse and can be characterized by a restructuring of maintenance and programme provision. By the early 2000s the system had found an equilibrium. The second phase, from 2005, saw the building up of the system of Regional Integrated VET Centres – while the third one oversaw a liquidating of these and the establishing of a system of the so-called (quite new) VET Centres. The story of this third phase has just started, however. Although the institutional framework meets the requirements of an effective and high-quality VET system, some other policy innovations might present themselves as obstacles here.

**KEYWORDS:** VET SCHOOLS, THE HISTORY OF VET, VET MAINTENANCE, VET CENTRE

**BORS TIBOR BORBÉLY-PECZE**

**VOCATIONAL TRAINING AND CAREER EDUCATION – FALSEHOODS AND OPPORTUNITIES**

Career guidance is still mainly interconnected with schooling within the VET system; and an out-of-date Fordism model is still the key driver in the Hungarian VET policy. This study looks at the role of career education and the meaning of career adaptability, career management skills in the context of a post-Fordism model and discusses implications for the Hungarian school and VET systems.

**KEYWORDS:** CAREER EDUCATION, VET POLICY, CAREER ADAPTABILITY, HUNGARY

**ANIKÓ FEHÉRVÁRI**

**TRACKING SURVEYS IN VOCATIONAL TRAINING**

The school-to-work transition has a wide research background. Begun in 2010, our study has aimed to explore the transition of persons from school to the world of work. International and Hungarian studies show that there is no longer only one aspect of such a transition, as a learning path and career are often intertwined and build on one another; so the transition has become more precarious. This is what our longitudinal study seeks to confirm. Besides learning path and career path changes, we wished to explore the opportunities that young people with different qualifications have to face up to when starting on one path or another. Our study is new in that it examines the careers of skilled workers graduating not only from vocational training schools but also from vocational secondary schools. This enables us to compare skilled workers with or without a secondary school leaving certificate.

**KEYWORDS: TRANSITIONS, TRAINING, LEARNING PATHWAYS AND CAREER PATHS**

**MIKLÓS LAKATOS**

**ADAPTABILITY BETWEEN QUALIFICATIONS AND OCCUPATIONS**

This article is a shortened version of the closing study of research done and supported by the Together for the Jobs of the Future Foundation (Közösen a Jövő Munkahelyeiért Alapítvány); it focuses on typically manual occupations. It shows the main characteristics of horizontal congruence via tables presenting 10 major occupation-related groups and the major groups of manual/physical workers (major groups 6, 5-9). The results of the congruence survey show that – with the exception of a few occupations – the given task can be done with non-congruent qualifications to a lesser or higher degree. It can be concluded that no general statements can be made about congruence, and that it is more an analysis of data on the level of given occupations, occupational groups and sub-major groups that makes the most sense.

**KEYWORDS: QUALIFICATIONS, OCCUPATIONS, CONGRUENCE**

# EDDIGI SZÁMAINK

1992/1 | Iskola és egyház  
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

---

1992/2 | Pénz – piac – iskola  
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

---

1993/1 | Munkanélküliség és oktatás  
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

---

1993/2 | Kisebbségek  
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

---

1993/3 | Felsőoktatás  
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

---

1993/4 | Pedagógusok  
SZERKESZTŐ: SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

---

1994/1 | Mérleg, 1990–1994  
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

---

1994/2 | Vezetők  
SZERKESZTŐ: DRAHOS PÉTER & GÁL FERENC

---

1994/3 | Tanterv  
SZERKESZTŐ: SZEKENYI PÉTER

---

1994/4 | Tankönyv  
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

---

1995/1 | Önkormányzatok  
SZERKESZTŐ: HALÁSZ GÁBOR & NAGY MÁRIA

---

1995/2 | Ifjúság  
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN

---

1995/3 | Vizsgák  
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

---

1995/4 | Elit  
SZERKESZTŐ: CSÁKÓ MIHÁLY

---

1996/1 | Szakképzés  
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

---

1996/2 | Iskolaszerkezet  
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

---

1996/3 | Nők  
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

---

1996/4 | Európa  
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & SZIGETI MIKLÓS GÁBOR

---

1997/1 | Hátrányos helyzet  
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

---

1997/2 | Iskolán kívüli képzés  
SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA

---

1997/3 | Régiók  
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

---

1997/4 | Internet  
SZERKESZTŐ: CZEIZER ZOLTÁN

---

1998/1 | Mérlegen  
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

---

1998/2 | Mentálhigiéne  
SZERKESZTŐ: PAKSI BORBÁLA

---

1998/3 | Pályaválasztás  
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

---

1998/4 | Nat  
SZERKESZTŐ: SETÉNYI JÁNOS

---

1999/1 | Felnőttoktatás  
SZERKESZTŐ: HINZEN, HERIBERT

---

1999/2 | Cigányok  
SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN

---

1999/3 | Minőség  
SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSÚZSANNA

---

1999/4 | Agresszió  
SZERKESZTŐ: GÁBOR KÁLMÁN & LISKÓ ILONA

---

2000/1 | Felsőoktatás, tömegoktatás  
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN

---

2000/2 | Kisebbségek Közép-Európában  
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & RADÁCSI IMRE

---

2000/3 | Tankönyv  
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

---

2000/4 | Nyelvtudás, nyelvoztatás  
SZERKESZTŐ: IMRE ANNA

---

2001/1 | Oktatás – politika – kutatás  
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

---

2001/2 | Fogyatékos fiatalok  
SZERKESZTŐ: ILLYÉS SÁNDOR

---

2001/3 | Értékek  
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA

---

2001/4 | Ezredforduló  
SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS

---

2002/1 | Mérlegen, 1990–2002  
SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER

---

2002/2 | Diplomások  
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

---

2002/3 | Család  
SZERKESZTŐ: SOMLAI PÉTER

---

2002/4 | Taneszközpolitika  
SZERKESZTŐ: GÁL FERENC

---

2003/1 | Felsőoktatási reformok  
SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & POLÓNYI ISTVÁN

---

2003/2 | Felvételi  
SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR

---

2003/3 | e-Learning  
SZERKESZTŐ: TÖRÖK BALÁZS

---

2003/4 | Európai Unió  
SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN

---

2004/1 | Alternatív oktatás  
SZERKESZTŐ: LISKÓ ILONA & TOMASZ GÁBOR

---

2004/2 | Műveltség  
SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

---



2004/3   <b>Pedagógusképzés</b> SZERKESZTŐ: NAGY MÁRIA	2010/2   <b>Fiatalok</b> SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ & SZEMERSZKI MARIANNA
2004/4   <b>Politikai szocializáció</b> SZERKESZTŐ: CSAKÓ MIHÁLY	2010/3   <b>Felsőoktatás és foglalkoztathatóság</b> SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2005/1   <b>Budapest</b> SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2010/4   <b>Oktatás és politika</b> SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN
2005/2   <b>Hallgatói mobilitás</b> SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2011/1   <b>Ideológiák</b> SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2005/3   <b>Egyházak és oktatás</b> SZERKESZTŐ: PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA	2011/2   <b>Külföldiek</b> SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2005/4   <b>Óvodák</b> SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN & TÖRÖK BALÁZS	2011/3   <b>Átalakuló szakmák</b> SZERKESZTŐ: FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2006/1   <b>Mérleg, 2002–2006</b> SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & LISKÓ ILONA	2011/4   <b>Menedzserizmus</b> SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & VEROSZTA ZSUZSANNA
2006/2   <b>Képzés és munkaerőpiac</b> SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN & GYÖRGYI ZOLTÁN	2012/1   <b>Magyar kisebbségek az oktatásban</b> SZERKESZTŐ: PAPP Z. ATTILA
2006/3   <b>Ötvenhat</b> SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & SÁSKA GÉZA	2012/2   <b>Látszat és való</b> SZERKESZTŐ: LUKÁCS PÉTER
2006/4   <b>Változó egyetem</b> SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ	2012/3   <b>Értékelés és politika</b> SZERKESZTŐ: HORVÁTH ZSUZSA & FEHÉRVÁRI ANIKÓ
2007/1   <b>Előítéletek</b> SZERKESZTŐ: ERŐS FERENC	2012/4   <b>Tantárgyak és társadalom</b> SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2007/2   <b>Ekvivalenciától a kompetenciáig</b> SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2013/1   <b>Centralizáció, decentralizáció, demokrácia</b> SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA
2007/3   <b>Felsőoktatók</b> SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR	2013/2   <b>Egészség és oktatás</b> SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2007/4   <b>Társadalmi nemek</b> SZERKESZTŐ: FORRAY R. KATALIN & KÉRI KATALIN	2013/3   <b>Tudáselosztás, tudásmonopóliumok</b> SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ
2008/1   <b>Minőségügy a felsőoktatásban</b> SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN	2013/4   <b>Iskolázottság</b> SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR
2008/2   <b>Informális tanulás</b> SZERKESZTŐ: TÓT ÉVA	2014/1   <b>Mérleg, 2010–2014</b> SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2008/3   <b>Veszélyes iskola</b> SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA	2014/2   <b>Felsőoktatási expanzió</b> SZERKESZTŐ: POLÓNYI ISTVÁN
2008/4   <b>Támogató programok</b> SZERKESZTŐ: BAJOMI IVÁN	2014/3   <b>Vidékfejlesztés és oktatás</b> SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS
2009/1   <b>Felsőoktatás és tudománypolitika</b> SZERKESZTŐ: NAGY PÉTER TIBOR & POLÓNYI ISTVÁN	2014/4   <b>Versenyképesség és felsőoktatás</b> SZERKESZTŐ: HRUBOS ILDIKÓ & TELCS ANDRÁS
2009/2   <b>Tehetség</b> SZERKESZTŐ: BALOGH LÁSZLÓ	2015/1   <b>Pedagógus életútak – karrierrek</b> SZERKESZTŐ: BÍRÓ ZSUZSANNA HANNA
2009/3   <b>A „bolognai tanárképzés”</b> SZERKESZTŐ: PUKÁNSZKY BÉLA	2015/2   <b>PISA – kritika és védelem</b> SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS & PUSZTAI GABRIELLA
2009/4   <b>Rendszerváltás és oktatáspolitikai, 1989–2009</b> SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA	2015/3   <b>Adatbőrség</b> SZERKESZTŐ: VEROSZTA ZSUZSANNA
2010/1   <b>Mérleg, 2006–2010</b> SZERKESZTŐ: KOZMA TAMÁS	2015/4   <b>Az általános iskola hetven éve</b> SZERKESZTŐ: SÁSKA GÉZA

