

**Tanulás a munkáért
OECD szakképzési szemle**

Magyarország

**Viktória Kis, Maria-Luisa Ferreira, Simon Field
és Thomas Zwick**

Tanulás a munkáért

OECD szakképzési szemle

MAGYARORSZÁG

Viktória Kis, Maria-Luisa Ferreira, Simon Field
és Thomas Zwick

2008. December



GAZDASÁGI EGYÜTTMŰKÖDÉSI ÉS FEJLESZTÉSI SZERVEZET

Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) olyan egyedülálló fórum, ahol 30 demokratikus ország kormánya dolgozik együtt, hogy megbirkózzon a globalizáció gazdasági, társadalmi és környezetvédelmi kihívásaival. Az OECD ugyancsak élenjár az olyan új fejlemények és gondok megértésében, mint a felelős vállalatirányítás, az információs gazdaság és az öregedő népesség kihívásai, és segíti a kormányokat a megfelelő válaszadásban. A Szervezet olyan keretet biztosít, ahol a kormányok összehasonlíthatják az alkalmazott szakpolitikákkal kapcsolatos tapasztalataikat, választ kereshetnek közös problémáikra, meghatározhatják a helyes gyakorlatot, és dolgozhatnak a belföldi és nemzetközi szakpolitikák összehangolása érdekében.

Az OECD tagországai: Ausztrália, Ausztria, Belgium, Kanada, a Cseh Köztársaság, Dánia, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Magyarország, Izland, Írország, Olaszország, Japán, Korea, Luxemburg, Mexikó, Hollandia, Új-Zéland, Norvégia, Lengyelország, Portugália, a Szlovák Köztársaság, Spanyolország, Svédország, Svájc, Törökország, az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok. Az Európai Közösségek Bizottsága részt vesz az OECD munkájában.

E munka felelős kiadója az OECD főtitkára. Az itt kifejezett vélemények és felhozott érvek nem feltétlenül tükrözik a Szervezet vagy tagországi kormányainak hivatalos álláspontjait.

A kötet eredetileg az OECD kiadásában jelent meg angolul az alábbi címen:

Learning for Jobs – OECD Reviews of Vocational Education and Training. Hungary.

© December 2008 OECD

Minden jog fenntartva.

Kiadta a Szociális és Munkaügyi Minisztérium az OECD engedélyével. A magyar fordítás minőségéért és az eredetivel való egyezéséért a Szociális és Munkaügyi Minisztérium vállal felelősséget. © 2009 május.

A jelen dokumentum írásbeli engedély nélkül nem fordítható le. A kérelmeket a rights@oecd.org címre kell küldeni.

Tartalomjegyzék

Összefoglaló: Erősségek, kihívások és ajánlások	5
A magyar szakképzési rendszer erősségei	5
Kihívások.....	5
Ajánlások	6
1. fejezet: Bevezetés.....	7
1.1 Az OECD áttekintése Magyarország oktatáspolitikájáról	8
1.2 A jelentés szerkezete	9
1.3 A magyar középfokú szakképzés jelenlegi helyzete	9
1.4 A magyar szakképzési rendszer erősségei és kihívásai.....	13
2. fejezet: Szakpolitikai ajánlások	15
2.1 Az iskolatípus választási életkor elhalasztása	16
2.2 Jobb információszolgáltatás a munkaerő-piaci eredményekről	22
2.3 A pályaválasztási tanácsadás javítása	24
2.4 A munkahelyi gyakorlati képzés kiterjesztése	30
2.5 Jobb információszolgáltatás a szakképzési hozzájárulásról.....	36
Hivatkozások.....	39
„A” melléklet: Az országlátogatás részletei.....	45
1. A Magyarországra vonatkozó feladatkör meghatározása	45
2. Életrajzi információk.....	46
3. Az országlátogatások programja	47
„B” melléklet: A magyar oktatási rendszer áttekintése	49
„C” melléklet: Nemzetközi és nemzeti statisztikák.....	51
1. Magyarország nemzetközi összehasonlításban	51
2. A magyarországi közoktatás a statisztikák tükrében.....	60
Táblázatok	
2.1. A legkorábbi életkor, amikor a szakképzési programok elkezdhetők	16
2.2. PISA teljesítmény-eredmények Magyarországon.....	18
2.3. Viszonylag egyértelmű pályaválasztási tervekkel rendelkező 12. osztályos tanulók	19
2.4. 12. osztályos tanulók életpályatervei iskolatípusok szerint, 2003	26
2.5. Munkahelyi gyakorlati képzésben résztvevő nappali tagozatos szakképző iskolai tanulók	31
C.1. 15 évesek teljesítménye természettudományokban, olvasásban és matematikában	51
C.2. A kirekesztés kockázata a fiatal felnőtteknél	52
C.3. Fiatal felnőtt munkanélküliek	53

C.4. A középfokú szakképzésben résztvevő tanulók munkahelyi gyakorlaton eltöltött ideje.....	54
C.5. Érettségi utáni szakképzésben résztvevő tanulók munkahelyi gyakorlaton eltöltött ideje.....	55
C.6. A tanulók száma az általános iskolai oktatásban	60
C.7. A középiskolai tanulók szociális háttere Magyarországon	61
C.8. A legnépszerűbb szakképzési szakterületek, 2006/2007.....	61
C.9. Szakmacsoportok az Országos Képzési Jegyzékben	62
C.10. A tanulószereződéses képzésben részt vevő tanulók száma és szakképesítés szerinti megoszlása 2005/2006	62

Ábrák

1.1. A 9. osztályos tanulók száma.....	10
1.2. A szakképzési hozzájárulás elosztása	12
2.1. Azon tanulók százalékos aránya, akik azért járnak az iskolájukba, mert az bizonyos tanulmányi-képzési programokat kínál	25
2.2. Vállalkozások iskolai részvétele	27
B.1. A magyar oktatási rendszer áttekintése, 2004/2005.....	49
C.1. Inaktivitási ráta az iskola befejezése után öt évvel, Európa, 2006.....	56
C.2. Hány tanuló részesül helyi vállalkozásoknál valamilyen képzésben.....	57
C.3. Vállalkozások iskolai részvétele	58
C.4. Demográfiai előrejelzések, ezer fő.....	59
C.5. Lemorzsolódás a középfokú oktatásban Magyarországon.....	63
C.6. Tanárok és szakoktatók a szakképző iskolákban Magyarországon, korcsoportok szerint.....	63
C.7. Középfokú intézmények Magyarországon a tanulók száma szerint	64
C.8. Szakképző iskolák száma Magyarországon az oktatott szakmacsoportok száma szerint	64
C.9. Tanulószereződések száma, 1998–2007	65

Keretes írások

1.1 Tanulás a munkáért: a szakképzési szakpolitikáról szóló OECD-tanulmány	8
2.1 Az iskolaszervezet reformja Lengyelországban.....	20
2.2 Az írországi végzősök körében készített felmérés	24
2.3 Iskolák és munkügyi hivatalok által nyújtott közös pályaválasztási tanácsadás Németországban.....	29
2.4 A csoportos gyakorlati képzés szervezetei Ausztráliában.....	34
2.5 A szakképzési hozzájárulási rendszerek célja és hatékonysága.....	37

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A magyarországi vizsgálatra 2008 januárja és márciusa között került sor. Az OECD igen hálás Lux Zsófia nemzeti koordinátornak az információszolgáltatásban és tanácsadásban végzett munkájáért, valamint a látogatások megszervezéséért. Ugyancsak szeretnénk köszönetet mondani annak a sok embernek az ország különböző részein, akik látogatásaink során időt szántak rá, hogy fogadjanak bennünket iskoláikban és más intézményeknél, és válaszoljanak kérdéseinkre.

Összefoglaló: Erősségek, kihívások és ajánlások

A magyarországi szakképzésnek (angol rövidítéssel VET) ezen áttekintése része a „Tanulás a munkáért” („*Learning for Jobs*”) elnevezésű, elemző munkából és országonkénti áttekintésből álló OECD-programnak, amelynek célja az országok segítése, hogy szakképzési rendszereik fogékonyabbak legyenek a munkaerő-piaci igényekre. Bemutatja a fő kihívásokat, amelyekkel a magyar szakképzési rendszernek szembe kell néznie, és javaslatot tesz egy csomagra, amely öt egymással összefüggő szakpolitikai ajánlást tartalmaz. Ezeket a kihívás, az ajánlás, az alátámasztó érvek és a megvalósítási javaslatok szempontjából mutatjuk be.

A magyar szakképzési rendszer erősségei

- A kommunizmus 1989-es megszűnése óta Magyarország jelentős erőfeszítéseket tett szakképzési rendszere átalakítására, hogy megfeleljen a piacgazdaság kihívásainak. Jelentősebb reformokat valósított meg, hogy szakképzése képes legyen jobban kielégíteni a munkaerő-piaci igényeket.
- A szakképzési hozzájárulás lényeges és megbízható pénzforrást biztosít a szakképzés számára, és különösen fontos szerepet játszott az átmenet éveiben.
- A magyar szakképzési rendszer erős országos képesítési keretrendszerre támaszkodhat.
- A 15–19 évesek száma ugrásszerűen csökkenni fog; ez egyaránt jelent lehetőséget és kihívást a magyar szakképzési rendszer számára.
- A szakpolitikusok reformok iránti erős elkötelezettsége mutatja Magyarországnak szándékát, hogy cselekedjék a szakképzés kihívásainak kezelése érdekében.
- A várakozások szerint középtávon Magyarország egy főre jutó GDP-je közeledni fog az EU átlagához (EKB, 2008), és gazdasága várhatóan körülbelül 4%-kal nő (Havlik és Holzner, 2008), még akkor is, ha a jelenlegi gazdasági környezet az állami pénzügyekre nehezedő nyomások és az alacsony növekedési ráta miatt kedvezőtlen.

Kihívások

- A jelenlegi szakképzési rendszer erősen iskolaalapú, és viszonylag kevés kapcsolata van a munkaerőpiaccal.
- A magyar iskolarendszerben a korai iskolatípus választás és többszörös kiválasztási mechanizmusai potenciálisan felvetik mind a hatékonyság, mind az esélyegyenlőség problémáit.
- A rendelkezésre álló adatok több fontos szempontból hiányosak, úgymint a különféle szakképzési programok munkaerő-piaci eredményei, a szakképzés különböző finanszírozási forrásai, valamint a szakképzési hozzájárulásból származó pénzek felhasználása.

- Sok szakoktató közeledik a nyugdíj felé, és kevés a fiatal szakoktató.
- A szakképzés státusza viszonylag alacsony, és sok diák gyenge tanulmányi eredménye miatt orientálódik a szakképzés irányába.
- Nemzetközi mércével mérve Magyarországon alacsony a foglalkoztatási ráta. Más európai országokhoz viszonyítva különösen magas a fiatalok gazdasági inaktivitási rátája.

Ajánlások

1. Azt javasoljuk, hogy minden középiskola-típusba ne a jelenleg megszokott 8., hanem egységesen a 9. osztály után legyen az átmenet. A szakiskolák tantervének átalakulását tükrözően azt is javasoljuk, hogy a gyakorlati képzés a jelenlegi 11. osztály helyett a 10. osztályban kezdődjön. E két elem kapcsolódik egymáshoz, és egy csomagban kellene megvalósítani.
2. A szakképzés munkaerő-piaci eredményeit össze kellene gyűjteni, és meg kellene jelentetni iskolai és program alapon. Releváns adatok gyűjtése érdekében a szakképzési programokat elvégző tanulók kísérleti felmérését javasoljuk.
3. Megfelelő felkészültségű tanácsadóknak szisztematikus pályaválasztási tanácsadást kellene nyújtani minden általános iskolában a rendelkezésre álló középiskolai szintű programokról és azok kimenetéről. A szakiskolák és szakközépiskolák tanulóinak átfogó, tárgyilagos és megbízható információkat kellene kapniuk valamennyi előttük nyitva álló foglalkozásról.
4. Valamennyi szakképzési programnak jelentős óraszámú munkahelyi gyakorlati képzést vagy a munkahelyhez szorosan kapcsolódó környezetben tartott gyakorlati képzést kellene nyújtania.
5. A kormánynak rendszeresen kellene információt közölnie a hozzájárulás szabályairól a munkaadók számára érthető formában. Ezenkívül adatokat kellene gyűjtenie és nyilvánosságra hoznia a hozzájárulásból befolyt teljes összegről, annak különféle rendeltetési célokra történő ráfordításáról, valamint a vonatkozó végeredményekről. Ez fontos alapul szolgálna a hozzájárulás működésének felülvizsgálatához.

1. fejezet

Bevezetés

Ez a fejezet leírja a szakképzés OECD szakpolitikai áttekintését és a magyarországi szemlét, összefoglalja a magyar szakképzési rendszer főbb jellemzőit a szakképző iskolákban, valamint számba veszi erősségeit és kihívásait.

1.1 Az OECD áttekintése Magyarország oktatáspolitikájáról

Ez a kiadvány az OECD-országok szakképzését (VET) áttekintő sorozat egyik része (lásd az 1.1 keretes írást). A feladatkör meghatározása az „A1” mellékletben található.

1.1 keretes írás: Tanulás a munkáért: a szakképzési szakpolitikáról szóló OECD-tanulmány

E tanulmány arra törekszik, hogy segítse az országok szakképzési rendszereit fogékonyabbá tenni a munkaerő-piaci követelmények iránt. Célja a bizonyítékalap javítása, a szakpolitikai opciók beazonosítása, valamint eszközök kifejlesztése a szakképzés-politikai kezdeményezések értékelésére.

Az elemzés bizonyítékot gyűjt valamennyi OECD-országból. A munka során felhasználunk egy nemzetközi kérdőívet a szakképzési rendszerekre vonatkozóan, korábbi OECD-tanulmányok ismeretéseit, továbbá a tudományos irodalmat olyan témákról, mint a szakképzés költségei és hasznosulása, a szakképzés minőségét mérő mutatók, valamint a munkaerő-piaci eredmények elemzése munkaerő-felmérésekből és a PISA-ból (az OECD nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja) származó statisztikai adatok alapján.

Az egyes országok szakpolitikájának áttekintését, amelyek országspecifikus szakpolitikai ajánlásokat nyújtanak, Svédországra, az Egyesült Királyságra (Anglia és Wales), Magyarországra, Ausztráliára, Norvégiára, Mexikóra, Koreára és Svájcra vonatkozóan fogják elkészíteni 2007 vége és 2008 vége között.

Az első összehasonlító jelentés, amely 2009-ben lesz elérhető az OECD honlapján egyaránt tartalmazni fogja az elemző munka és az országtanulmányok eredményeit .

E munka második fázisára 2009-ben és 2010-ben kerül sor, amikor további országtanulmányok készülnek Ausztriáról, Belgiumról (Flandria), a Cseh Köztársaságról, Németországról, Írországról és az Egyesült Államokról (Dél-Karolina és Texas). A tanulmány valamennyi következtetését összefoglaló végleges összehasonlító jelentés 2010-ben kerül nyilvánosságra.

A tevékenység honlapja: www.oecd.org/edu/learningforjobs.

Magyarország vizsgálata standard módszertan szerint történik. Először arra kértük a magyar hatóságokat, hogy töltsenek ki egy részletes kérdőívet. A kérdőívre adott válaszokkal és más háttér-információval ellátva az OECD Titkárság két tagja 2008. január 22–25. között egy első tényfeltáró látogatást tett Magyarországon, hogy információt gyűjtsön a szakképzés jellemzőiről, és feladatkörén belül azonosítsa a legfőbb szakpolitikai kihívásokat a képzés területén. Ez az első kutatás képezte a következő látogatás alapját. Ugyanezen csapat, két nemzetközi szakértő csatlakozásával (életrajzi adatokat lásd az „A2” mellékletben) 2008. március 10–14. között további interjúkat készített Magyarországon különböző részein (a látogatások programját lásd az „A3” mellékletben), szakpolitikai ajánlások kidolgozása céljából. Ez a beszámoló bemutatja az ajánlásokat, valamint az azokat alátámasztó elemzéseket és adatokat.

A jelen beszámoló egy tudatosan korlátozott kérdéskörrel foglalkozik. A témákat először a magyar hatóságokkal egyeztetett feladatkör határozta meg, majd a feladatkörön belül azokra korlátozódott, amelyekből az OECD-től érkezett szakértők nemzetközi tapasztalatra hozhat- tak példát, vagy más módon hasznosan tudtak értéket hozzáadni a belföldi szakpolitikai vi- tához.

A jelen beszámoló a középiskolai és az érettségire épülő szakképzésre összpontosít (ISCED 3 és 4, de kizárva a csak 8 osztály elvégzéséhez kötött szakképzési programokat). Magyarországon az államilag finanszírozott szakképzés javarésze e két szinten koncentrálódik, amelyek a nappali, iskolai rendszerű szakképzésben részt vevő diákok 78%-a vesz részt

(OECD, 2008). Azok számára is vannak programok, akik nem fejezik be az általános iskolai tanulmányaikat, és olyan programok is, amelyeknél követelmény az általános iskolai tanulmányok befejezése. A szakképzés a felsőoktatásban is egyre elterjedtebb. Az 1., 3. és 4. ajánlás csak a középfokú és az érettségire épülő szakképzésre vonatkozik, míg a 2. és az 5. ajánlás a teljes szakképzési rendszerre érvényes.

1.2 A jelentés szerkezete

Ez a fejezet a Magyarországról szóló beszámolót az OECD szakképzésről szóló beszámolójának összefüggésébe helyezi, felvázolja a jelentés szerkezetét, leírja a magyar középfokú szakképzési rendszer főbb jellemzőit, megvizsgálja annak erősségeit és kihívásait. A 2. fejezet elvi ajánlásokat kínál.

Minden szakpolitikai ajánlás felépítése a következő:

- *A kihívás* – a probléma, amelynek megoldására az ajánlás vonatkozik.
- *Az ajánlás* – az ajánlás szövege.
- *A támogató érvek* – az ajánlást alátámasztó bizonyíték.
- *Megvalósítás* – az ajánlás megvalósításának javasolt módja, például egy kísérleti projekt, amelyet azután kiértékelnek, figyelembe véve alapvető fontosságú érdekeltségi csoportok bekapcsolásának szükségességét.

1.3 A magyar középfokú szakképzés jelenlegi helyzete

A középfokú oktatás típusai

Az általános iskola (amely az általános iskola alsó és felső tagozatát foglalja magában, és a tanulók 14 éves korig járnak ide) befejezésekor a diákok általában a középiskola három típusának valamelyikében tanulnak tovább: az egyik az általános képzést adó oktatás, míg a másik kettőben szakmai képzés folyik. (lásd a „B” mellékletet).

A gimnáziumok négy év általános oktatást nyújtanak (ámbar néhány intézményben alacsonyabb évfolyamokat is tanítanak, összesen hat vagy nyolc évfolyamon), és felkészítik a diákokat az érettségire, vagyis a középiskola befejezéséről szóló, a felsőoktatásban való továbbtanuláshoz szükséges bizonyítvány megszerzésére.

A szakközépiskolák négy év általános oktatást¹ biztosítanak („általános évfolyamok”), és ugyancsak az érettségire készítik fel a tanulókat. A gimnáziumokkal ellentétben ezek az iskolák az általános oktatást szakmai tárgyakkal kombinálják. Ezt hívják „szakmára felkészítő alapképzés”-nek, illetve „szakmai orientáció”-nak. A negyedik évfolyam végén a diákok nem szakképesítést szereznek, hanem érettségi bizonyítványt. Ekkor sok tanuló érettségire épülő szakképzési évfolyamra iratkozik be (1–3 év), gyakran ugyanazon intézményben, hogy szakképesítést szerezzen. Ugyancsak jelentkezhetnek a felsőoktatásba is.

A szakiskolák két év általános oktatást biztosítanak, kombinálva valamilyen „szakmai alapozó képzés”-sel és „pályaorientáció”-val, amelyet két vagy három év szakképzés követ. A sikeresen befejezett program végén a tanulók nem érettségi bizonyítványt szereznek, hanem szakképesítést.

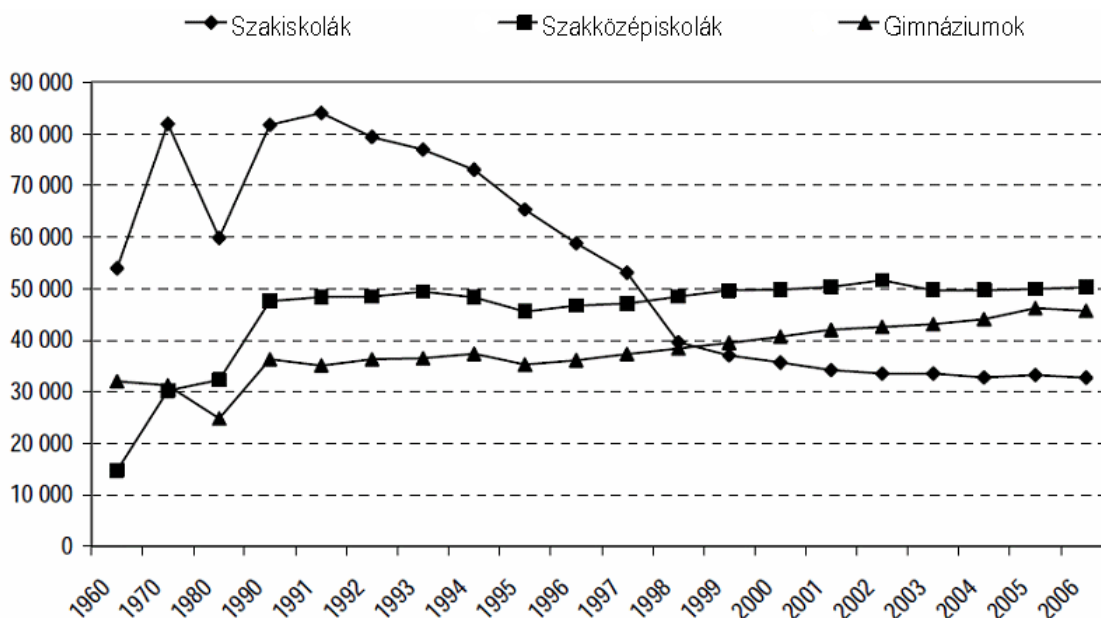
¹ Az utóbbi időben számos szakközépiskola kínál egy plusz év idegen nyelvi előkészítőt, kiterjesztve így a programot öt évre.

A szakiskolába vagy szakközépiskolába való jelentkezéskor a tanulók szakmacsoportot² (pl. építőipar, egészségügy) választanak. Az általános műveltséget megalapozó évfolyamokon (9. és 10. évfolyam a szakiskolákban, 9–12. évfolyam a szakközépiskolákban) „szakmára felkészítő tárgyak”-at tanulnak, és pályaaorientációs órákat vesznek az általuk választott szakterületen. Az általános évfolyamok után a tanulók szakmát választanak a szakmacsoporton belül (pl. az építőiparon belül lehet választani a kőműves vagy a festő szakma között). Már ebben a szakaszban a tanuló iskolai tanulmányi előmenetele alapján sor kerülhet bizonyos belső kiválasztásra és a várhatóan választott iskolatípus szerinti differenciálásra (Liskó, 2003).

Az utóbbi 15 év során a szakiskolák iránti igény mind a munkaerőpiac, mind a diákok részéről csökkent, miközben nőtt a középiskolai, érettségit adó iskolák iránti igény (Imre és Györgyi, 2007) (lásd az 1.1 ábrát).

1.1 ábra: A 9. osztályos tanulók száma

Középfokú képzés, nappali munkarend szerinti oktatás



Forrás: Magyar Oktatási Minisztérium (2007), *Oktatási statisztikai évkönyv 2006/2007*, Oktatási Minisztérium, Budapest.

Gyakorlati képzés

Magyarországon a szakképzés hagyományosan ipari alapú volt, ahol a gyakorlati képzés nagyobb részét munka közben nyújtották. Ugyanakkor a kommunizmus bukását és sok állami vállalat ebből következő bezárását követő években a munkahelyi képzési kapacitásnak

²

„Egy szakmacsoportba ugyanazon technológiai folyamatokon és tevékenységeken alapuló, de a munkamegosztás és műszaki fejlettség szintje alapján különböző szakképesítések tartoznak, ezért oktatási programjukban van egy közös rész.” (Köpeczi Bócz és Bükki, 2006b, 15. o.). Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmacsoportok listáját lásd a „C” melléklet C.9 táblázatában.

több mint a fele megszűnt. Ekkor az iskolák tanműhelyeket létesítettek a gyakorlati képzés biztosítása érdekében. A jelenlegi oktatáspolitiká minden érintettet arra ösztönöz, hogy szervezzen gyakorlati képzést, ahol az első fázis az iskolai tanműhelyben adott alapvető szakismeretekre összpontosít; ezt követi a későbbi évfolyamokon a munkahelyi képzés, ahol a speciális készségeket fejlesztik (magyar Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 2008).

Amennyiben a gyakorlati képzést egy munkahelyen biztosítják, ez történhet tanulószerveződés vagy együttműködési megállapodás formájában. A tanulószerveződést a tanuló köti a céggel, az illetékes helyi gazdasági kamara képviselőjének felügyelete alatt. A tanulószerveződéssel rendelkező tanulók pénzbeli juttatást kapnak, amely az első évben legalább a minimálbér 20%-a; teljesítményüktől függően ezt később emelik.

Az együttműködési megállapodást az iskola köti a céggel. A gyakorlati képzésnek ez a formája csak akkor lehetséges, ha a gyakorlati képzésre egy költségvetési szervnél, vagy üzemi tanműhelyben kerül sor, vagy ha a gyakorlati képzés szervezője az iskola, és csak a folyamatos gyakorlati képzés zajlik a cégnél. A tanulók képzése csak akkor történhet együttműködési megállapodás alapján, ha gyakorlati képzési idejük kevesebb, mint 50%-át töltik a cégnél.

Irányítás és finanszírozás

A magyar oktatási rendszer erősen decentralizált. Az iskolafenntartók különböző feladatokért felelnek, mint például a finanszírozás juttatása, pedagógiai programok jóváhagyása és értékelés. A nappali munkarend szerinti középfokú képzésben résztvevő tanulók többsége (56%) önkormányzatok által fenntartott iskolákba jár, 25%-uk az adott megye vagy Budapest által fenntartott iskolákba, 7% egyházi tulajdonúba, 7% alapítványiba, míg 3%-uk valamely központi költségvetési szerv által fenntartott iskolába (magyar Oktatási Minisztérium, 2007).

A szakképzés irányításának közelmúltbeli fejleményei közé tartozik a Térségi Integrált Szakképző Központok (a TISZK-ek) létrehozása, amelyek több szakképzési intézményt fognak össze a szakképzés biztosításának jobb összehangolása és a hatékonyság javítása érdekében. A szakképzés nyújtásának regionális szintű összehangolását várhatóan elősegíti a Regionális Képzési és Fejlesztési Bizottságok megváltozott összetétele és kibővített szerepköre is. Ezek a bizottságok fognak dönteni a TISZK-ek által biztosított képzésről (a nyújtott programokról és az egyes programokban részt vevő tanulók számáról), azzal a céllal, hogy javítsák a munkaerőpiac igényei iránti fogékonyságot.

Az iskolai rendszerű szakképzés főbb finanszírozási forrásai Magyarországon:

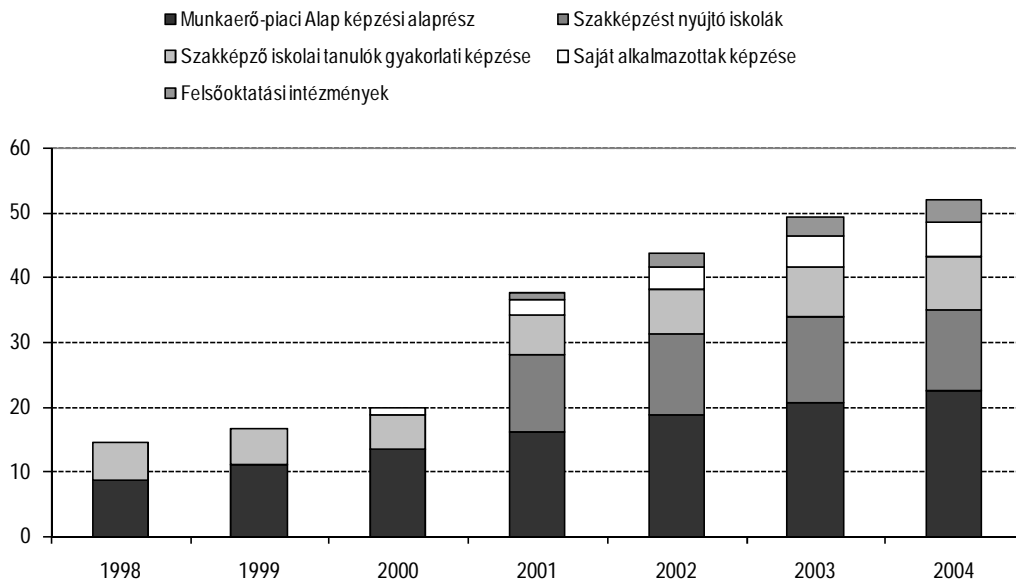
- *Központi költségvetés:* A központi költségvetésből a fejenkénti finanszírozást (normatíva) az iskolafenntartóknak juttatják, és közvetve utalják az iskoláknak. Az egy főre jutó normatíva változó. A középfokú oktatásban magasabb a szakképző iskolákban és azon évfolyamok számára, amelyekben gyakorlati képzést biztosítanak. Ugyanakkor az egy főre jutó finanszírozás nincs „pántlikázva”, vagyis azok az iskolafenntartók, amelyek egynél több intézményért felelnek, saját belátásuk szerint oszthatják el a pénzeszközöket az intézmények között.
- *Iskolafenntartó:* Az iskolafenntartók (lásd fent) saját forrásaikból további támogatást nyújthatnak az iskoláknak.

- *Szakképzési hozzájárulás:* A munkaadók kötelesek az általuk kifizetett bér 1,5%-ának megfelelő szakképzési hozzájárulást fizetni (további részleteket lásd az alábbiakban). Ez a hozzájárulás az iskolai rendszerű szakképzés teljes nemzeti költségének csaknem egyharmadát fedezi (magyar Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 2008).

A vállalkozások a szakképzési hozzájárulásukat több módon oszthatják szét. Dönthetnek úgy, hogy gyakorlati képzést nyújtanak a szakképzésben tanulóknak, és a költségeket hozzájárulásuk 100%-ában elszámolják. Felajánlhatnak közvetlen támogatást szakképző intézeteknek fejlesztési célokra (legfeljebb 70%-ot középfokú intézményeknek és 35%-ot felsőoktatási intézményeknek³); képezhetik saját alkalmazottaikat (legfeljebb 33%-ig, a mikro- és kis vállalkozások esetén 60%-ig); vagy átutalhatják hozzájárulásukat (100%-ig) a Munkaerő-piaci Alapnak. Az 1.2 ábra a szakképzési hozzájárulás és elosztásának alakulását szemlélteti.

1.2 ábra: A szakképzési hozzájárulás felhasználása

milliárd HUF; 1 EUR = 250 HUF



Megjegyzés: Az ábra azt mutatja, hogyan teljesítették a cégek a szakképzési hozzájárulási kötelezettségüket. A Munkaerő-piaci Alap képzési alaprésze később visszaforgatható és több célra költhető, ideértve tanulók képzését az iskolai rendszerű vagy a felnőttképzésben.

Forrás: magyar Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium, Köpeczi Bócz T. és Bükki E. (2006a), A szakképzés Magyarországon, CEDEFOP, Thessaloniki, 65. o.

³

2008 szeptemberétől a szakképzési hozzájárulásból a fejlesztési támogatás olyan iskolákra korlátozódik, amelyek tagjai valamely TISZK-nek.

1.4 A magyar szakképzési rendszer erősségei és kihívásai

A magyar szakképzési rendszernek sok erőssége van, de sok kihívással is szembe kell néznie.

Erősségek

- A kommunizmus 1989-es megszűnése óta Magyarország jelentős erőfeszítéseket tett szakképzési rendszere átalakítására, hogy megfeleljen a piacgazdaság kihívásainak. Jelentősebb reformokat valósított meg, hogy szakképzése képes legyen jobban kielégíteni a munkaerő-piaci igényeket. Így jött létre 1993-ban az Országos Képzési Jegyzék, bővült az általános oktatás a szakközépiskolákban, és a szakmunkásképző iskolák szakiskolákká alakultak 1998-ban, továbbá ugyanezen évben bevezették a felsőfokú szakképzést (Köpeczi Bócz és Bükki, 2006b).
- Az 1970-es évek elején bevezetett szakképzési hozzájárulás jelentős és megbízható pénzforrást jelent a szakképzés számára. Különösen fontos szerepet játszott az átalakulás éveiben, amikor más finanszírozási források megszűntek vagy bizonytalanokká váltak.
- Jelenleg a magyar szakképzési rendszer erős országos képesítési keretrendszerre, a közelmúltban megreformált Országos Képzési Jegyzékre támaszkodhat, amelyet a munkaadók bevonásával állítottak össze, az egész országra érvényes, és minden egyes szakképesítésre vonatkozóan meghatározza a kompetencia-alapú vizsgakövetelményeket.
- A 15–19 évesek száma erőteljesen csökkenni fog; ez lehetőséget és egyben kihívást is jelent a magyar szakképzési rendszer számára (lásd a „C” melléklet C.5 és C.6 ábráit).
- A szakmai döntéshozók reformok melletti erős elkötelezettsége mutatja Magyarországon azon szándékát, hogy cselekedjen a szakképzés előtt álló kihívások kezelése érdekében. Erre utal a Szakiskolai Fejlesztési Program, valamint a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán Erőforrás Fejlesztése Operatív Programja keretében történt számos közelmúltbeli kezdeményezés.
- A várakozások szerint középtávon Magyarország egy főre jutó GDP-je közeledni fog az EU átlagához (EKB, 2008), és gazdasága várhatóan körülbelül 4%-kal nő (Havlik és Holzner, 2008), bár a jelenlegi gazdasági helyzet nehéz: a valós GDP-növekedés 2007-ben 1,3%-ra lassult (Eurostat, 2008), és Magyarország nyomás alatt van, hogy javítsa állami pénzügyi helyzetét.

Kihívások

- A jelenlegi szakképzési rendszer erősen iskolaalapú, és kevés kapcsolata van a munkaerő-piacal. A szakképzés jelentős része az iskolákban zajlik, és a munkaadóknak kevés befolyása van a szakmák választékára és a létszámra.
- A magyar iskolarendszerben a korai iskolatípus választás és többszörös kiválasztási mechanizmusai potenciálisan mind a hatékonyság, mind az esélyegyenlőség problémáit felvetik.
- A rendelkezésre álló adatok több fontos szempontból hiányosak, úgymint a különféle szakképzési programok munkaerő-piaci eredményei, a szakképzés finanszírozási forrásai, valamint a szakképzési hozzájárulásból származó pénzek felhasználása. A szakképzési hozzájárulásra vonatkozó szabályokat sok munkaadó érthetetlennek találja.

- Sok szakoktató közeledik a nyugdíj felé, és kevés a fiatal szakoktató (lásd a „C” melléklet C.6 ábráját).
- A szakképzés státusza viszonylag alacsony, és sok diák gyenge tanulmányi eredménye miatt orientálódik a szakképzés irányába, nem pedig azért, mert azt választja.
- 2006-ban a foglalkoztatási ráta 62% volt (az OECD-országok között az egyik legalacsonyabb), míg a munkanélküliségi ráta 7,1%-ot tett ki (OECD, 2007b). Magyarországon a fiatalok gazdasági inaktivitási rátája (öt évvel az iskola befejezése után) az egyik legmagasabb Európában (lásd a „C” melléklet C.1 ábráját). Ez a szakképzés és az iskolából a munkába történő átmenet gyengeségeit mutatja.

2. fejezet

Szakpolitikai ajánlások

E fejezet öt ajánlást fogalmaz meg annak érdekében, hogy a magyar szakképzési rendszer jobban meg tudjon felelni a munkaerő-piaci igényeknek: az iskolatípus választási életkor elhalasztása; jobb információszolgáltatás a szakképzési programok munkaerő-piaci hasznosulásáról; az általános és középiskolai tanulóknak nyújtott pályaválasztási tanácsadás minőségének javítása; a munkahelyi gyakorlati képzés bővítése a szakközépiskolákban és a szakiskolákban, valamint jobb információszolgáltatás a szakképzési hozzájárulásról.

2.1 Az iskolatípus választási életkor elhalasztása

A kihívás

Jelenleg Magyarországon a fiatalok előtt az akadémiai jellegű, továbbtanuláshoz vezető út, vagy a két szakképzési út egyike áll, amely utóbbiból a magasabb szintű eljuttat az érettségihez, míg az alacsonyabb szintű szakképzés érettségi nélküli szakképzettséget ad. A választás jellemzően a 14 éves életkor táján történik, a 9. évfolyamba lépéskor, ami nemzetközi mércével mérve viszonylag korai (lásd a 2.1 táblázatot).

2.1 táblázat: A legkorábbi életkor, amikor a szakképzés elkezdődhet

Életkor	14	15	15–16	16
Ország	Ausztria Belgium Magyarország Törökország	Cseh Köztársaság Japán Mexikó	Ausztrália Írország Svájc	Dánia Finnország Norvégia Lengyelország Svédország Egyesült Királyság Egyesült Államok Kanada

Megjegyzés: A legkorábbi életkor, amikor szakképzési program kezdhető, különbözhet az iskolatípus választási életkortól (vagyis a tanulók iskolatípus választása korábban is megtörténhet, de a szakképzési vagy szakmai alapozó program a jelzett életkorban kezdődik), attól az életkortól, amikor a gyakorlati képzés kezdődik, vagy a szakképzési programok jellemző kezdési életkorától (így például lehet, hogy egy program 16 éves kortól áll rendelkezésre, de a legtöbb tanuló később kezdi a szakképzést).

Forrás: OECD (1999), *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (Oktatási programok osztályozása. Kézikönyv az ISCED-97 (az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere) alkalmazásához az OECD-országokban)*, OECD, Párizs; OECD (2008) *The OECD International Survey of VET Systems: First Results and Technical Report (Az OECD nemzetközi felmérése a szakképzési rendszerekről: első eredmények és szakmai jelentés)*, előkészületben.

A korai iskolatípus választás következtében sok tanulónak fiatal korban kell pályát választania. Sokan a három lehetőség közül választanak, míg másokat a gyenge osztályzatok kényszerítenek a szakképzésbe. Bármely szakképzési pálya esetén a tanulók a 8. évfolyam végén szakmacsoportot választanak. Jóllehet a szakmacsoport-választás nem feltétlenül határozza meg a későbbi szakképesítés-választást, arra mégis erős befolyással van. A pályára vonatkozó preferenciában bekövetkező változások vagy a nem megfelelő pályaeorientáció a választási folyamat során nagy költségekkel járhatnak mind az egyén, mind az iskolarendszer számára.

A differenciálás gyakran csoportokba való besorolásban tükröződik az általános iskolában: a várhatóan különböző iskolatípusba menő tanulók tudásszint szerinti külön csoportokba kerülnek. Ez azt jelenti, hogy a differenciálás néhány káros hatása (lásd az alábbiakban) befolyással lehet a tanulókra már az előtt, hogy formálisan is különböző iskolatípusba kerülnének a tanulók. A korai iskolatípus választás miatt a 15 évesek gyakran kényszerülnek a nagyobb, de a helyi általános iskolájuktól távolabb fekvő középiskolába, ami megnöveli az utazással töltött időt.

Ezek a hátrányok akár elfogadhatóak is lehetnének, ha a három iskolatípus három különböző, jól megtervezett programot nyújtana a három csoport szükségleteinek kielégítésére. A tananyagok viszont valójában hasonlóak, legalábbis a középiskolai oktatás első két évében. A szakiskolákban a 11. évfolyamig, a szakközépiskolákban a 13. évfolyamig nincs gyakorlati képzés. Miközben a legtöbb iskolaigazgató az általános oktatásnak a 10. osztályra való kiterjesztését pozitív lépésnek

tartja, sok tanár a szakiskolák jelenlegi tantervi szerkezete hátrányának tekinti azt a tényt, hogy a gyengén teljesítő diákoknak nem adja meg a lehetőséget, hogy a gyakorlati tantárgyakban sikerek legyenek (Liskó, 2002b). Sok munkaadó és szakképzésben részt vevő tanár arról számolt be az odalátogató OECD-csapatnak, hogy a szakiskolák 9. és 10. osztályában a tanulók „csak a semmittevést tanulják”.

Ajánlás

Javasoljuk, hogy a jelenlegi általános gyakorlattal szemben a 8. osztály helyett minden típusú középiskolába a 9. osztály után legyen az átmenet. A változást a szakiskolák tantervének (központi programjainak) is tükröznie kell, ezért javasoljuk, hogy a gyakorlati képzés a jelenlegi 11. osztály helyett a 10. osztályban kezdődjön. E két elem egymáshoz kapcsolódik, ezért egy csomagként kellene megvalósítani őket.

Támogató érvek

Ezt az ajánlást négy fő érv támasztja alá. Először, javítaná az iskolatípus választás logikáját, ha a gyakorlati képzést azonnal bevezetnék, amint a tanuló megkezdte a középiskolát. Másodsor, segítené a diákokat az alapkészségek megerősítésében, mielőtt szakképzésük megkezdődne. Harmadszor, csökkentené a pályaváltogatás kockázatait és költségeit. Végül, az iskolatípus választás egy évvel történő elhalasztása enyhítené a korai választás negatív hatásait az esélyegyenlőség szempontjából.

Az iskolatípus választás logikájának javítása

A tanulók akadémiai típusú és szakképzési pályákra való szétválasztásának logikai alapja a tananyagok különbözősége a tanulók eltérő oktatási szükségleteinek kielégítésére. A gyakorlati képzésről például sokan úgy tartják, hogy az hatásos módszer a lemorzsolódással fenyegetett tanulók iskolában maradásának ösztönzésére. Ugyanakkor a jelenlegi magyar rendszerben a szakképzési pályán levő tanulók a szakiskolákban a 11. osztályig, míg a szakközépiskolákban a 13. osztályig nem részesülnek gyakorlati képzésben. Amennyiben bevezetnék a gyakorlati képzést attól kezdve, ahogy a tanuló bekerül a szakképzésbe (10. osztály), több értelme lenne az iskolatípus választásnak, és lehetővé tenné a diákok számára, hogy hasznot húzzanak a gyakorlati képzésben való részvétel potenciális előnyeiből.

Erős és átfogó alapkészségek biztosítása

Az iskolatípus választás logikája javításának alternatív megközelítése lenne a jelenlegi választási életkor megtartása mellett a gyakorlati képzés megkezdése a 9. osztályban. Ugyanakkor számos érv szerint nem biztos, hogy ez jobb foglalkoztatási lehetőségeket eredményezne.

Különböző tanulmányok rámutatnak az általános, átvihető kompetenciák fontosságára, valamint annak a kockázatára, ha túl sok szakmaspecifikus tartalmat tesznek a tananyagba. Kézdi (2006) a szakképzés magyarországi megtérüléséről szóló tanulmányában rámutat, hogy a szakiskolákban megszerzett specifikus készségek nem segítik az egyéneket az új készségek elsajátításában, és csak az új készségek megszerzésének képességét javító kompetenciák értékesek hosszú távon. A Magyarországhoz hasonló oktatási rendszerrel bíró Cseh Köztársaságról szóló tanulmányában Munich (2004) úgy érvel, hogy a szakiskolák korábbi előnyei (vagyis, hogy a tanulókat adott munkakörökre készítették fel) kezdenek hátrányokká válni. Azt állítja, hogy a szakismeretek iránti kereslet folyamatosan változik, és a technológia fejlődése, valamint a szolgáltatási szektor bővülése mindenek előtt az új helyzetekhez való alkalmazkodás képességét követeli meg. Norvégiában például az alkalmazottak 68%-ánál igen magas vagy viszonylag magas munkahelyi tanulási követelmények vannak (Nylen, Hagen és Skule, 2004).

Egy, az Egyesült Államokban készített tanulmány (Autor, Levy és Murnane, 2003) azt sugallja, hogy a technológiai változás (különösen a számítógépek elterjedése) jelentősen emelte a problémamegoldó és komplex kommunikációs készségek fontosságát a munkaerőpiacon. Egyre több munkakör, ideértve fizikai dolgozókat is, követeli meg olyan problémák megoldásának képességét, amelyek szabályok alkalmazásával nem oldhatóak meg. Ugyancsak egyre nagyobb szükség van komplex kommunikációs készségekre, vagyis „arra a képességre, hogy valaki ne csak információt gyűjtsön és továbbítsa, hanem az információ sajátos értelmezését adja át másoknak” (82. o.). Amellett érvelnek, hogy az iskolák javítsák az eredményeket matematikából, olvasásból és természettudományokból, mert ezekre az alapkészségekre szükség van a problémamegoldó és komplex kommunikációs készségek fejlesztéséhez (Levy és Murnane, 2004). Általánosabban megfogalmazva, szilárd alapkészségek nélkül a tanulás mind a szakképző iskolában, mind az élethosszig tartó tanulásban nehéz. Köllő (2006) azzal érvel, hogy „a legtöbb piacképes kompetencia az írásbeliséghez szorosan kötődő valamely *alapkészségből* ered” (9. o., kiemelés az eredetiben). Sok érintett arról számolt be az OECD szakértőknek a magyarországi látogatás során, hogy a szakiskolai tanulók alapvető írni-olvasni tudása és matematikai készsége gyenge (lásd a 2.2 táblázatot). Az általános oktatásnak legalább a 10. évfolyamig történő 1998-as kiterjesztésétől azt várták, hogy segít a tanulók e készségeinek továbbfejlesztésében. Ugyanakkor elképzelhető, hogy a szakiskolai tanároknál az általános iskolai tanárok jobb helyzetben vannak az alapfeladataik részét képező írni-olvasni tudás és a matematikai készségek fejlesztésében.

2.2 táblázat: PISA teljesítmény-eredmények Magyarországon

Nemzeti program	Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
Átlagos teljesítmény a matematika skálán	421 (2. szint)	493 (3. szint)	551 (4. szint)
(SE)	3,60	3,36	4,94
Átlagos teljesítmény az olvasási skálán	399 (1. szint)	492 (3. szint)	543 (3. szint)
(SE)	5,23	4,21	5,30
Átlagos teljesítmény a természettudományok skálán	431 (2. szint)	507 (3. szint)	561 (4. szint)
(SE)	3,99	3,52	4,57

Megjegyzés: Olvasásban öt tudásszint van, míg a természettudományok és a matematika tantárgyakban hat. A PISA összeállításakor az OECD-országok teljesítménye alapján számított átlagot 500 pontra, a szórást 100 pontra transzformálták.

S.E. – standard hiba

Forrás: PISA 2006 adatbázis.

Az életpálya-változtatások kockázatának és költségének csökkentése

Az iskolatípus választás elhalasztása több időt adna a tanulóknak, hogy döntsenek leendő pályájukról, növelné döntéseik megalapozottságának esélyét, és ezáltal csökkentené az életpálya-változtatásokkal járó költségeket (lásd még a 2.3 szakaszt). Tekintve, hogy korai életkorban nehéz megállapítani a tanulóknak rejlő továbbtanulási képességet, valamint érdeklődési körüket, előfordulhat, hogy a kiválasztási folyamat eredményeként nem megfelelő pályára és/vagy szakmacsoportba irányítják őket.

Egy 12. osztályos tanulók körében végzett magyarországi felmérés (Liskó, 2004) azt mutatja, hogy a viszonylag világos pályaválasztási tervekkel bírók többnyire később hozták meg döntésüket, akiknek több idejük volt arra, hogy információt gyűjtsenek és tanácsot kérjenek. A szakiskolai tanulóknak, akiknek 14 és 16 éves korban kellett fontos pályaválasztási döntéseket hozniuk, volt a legkevésbé világos elképzelésük jövőbeli pályájukról (lásd a 2.3 táblázatot).

2.3 táblázat: Viszonylag egyértelmű pályaválasztási tervekkel rendelkező 12. osztályos tanulók

Iskolatípus	Viszonylag egyértelmű pályaválasztási tervekkel bíró tanulók %-a
Gimnázium (6 vagy 8 osztályos)	91,1
Gimnázium (4 osztályos)	87,5
Szakközépiskola	80,1
Szakiskola	72,0

Forrás: Liskó I. (2004), *Perspektívák a középiskola után*, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

A későbbi iskolatípus választás azáltal is javítaná az életpálya rugalmasságát, hogy könnyebbé tenné a szakiskolát elvégzők számára az érettségi későbbi megszerzését. Egy 12. osztályos tanulók körében végzett felmérés azt mutatja, hogy a szakiskolát végzők 43%-a tervezi az érettségi megszerzését (Liskó, 2004). Ehhez jelenleg három évre van szükség, ami azt jelenti, hogy akik szakiskolába járnak, majd az érettségi megszerzése mellett döntenek, legkorábban 21 éves korukban fejezik be középfokú tanulmányaikat. Ez jelentős költséggel jár mind a tanulók, mind az oktatási rendszer számára. Amennyiben az iskolatípus választás egységesen a 9. osztály végén történne, a 9. év tananyaga minden diák számára azonos lenne. Ez lerövidítené az érettségi későbbi megszerzésének idejét, és csökkentené a költségeket mind az iskolarendszer, mind az egyén számára (figyelembe véve az oktatásban eltöltött idő alatt kimaradó termelést és keresetet).

A korai iskolatípus választás káros hatása az esélyegyenlőség szempontjából

Az OECD-országokra vonatkozó empirikus tanulmányok szerint a korai iskolatípus választásnak nincs pozitív hatása az átlagos teljesítményre, de úgy tűnik, a korai iskolatípus választás következtében a társadalmi-gazdasági háttér teljesítményre gyakorolt hatása nő (Ammermueller, 2005; Schutz, West és Woessmann, 2007; Hanushek és Woessmann, 2006). A PISA 2006 adatainak elemzése megerősíti e megállapításokat, és utal arra, hogy a korai iskolatípus választás felerősíti a tanulási lehetőségekben a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségeket (OECD, 2007a). Meghir és Palme (2005) arról számol be, hogy Svédországban az egységes középiskolák irányába történő elmozdulás az 1940-es években megnövelte a lakosság nagy részének mind végzettségi szintjét, mind keresetét, és különösen hasznos volt azon jobb képességű tanulók számára, akiknek apja szakképzetlen volt. Svájci bizonyítékok azt mutatják, hogy a korai iskolatípus választás hatással van az oktatási mobilitásra, és növeli a magasabb végzettségű szülők gyermekeinek viszonylagos előnyét (Bauer és Riphahn, 2006). Lengyelországban az iskolatípus választás későbbi életkorra halasztása más változtatásokkal együtt mind a teljesítmény, mind az esélyegyenlőség jelentős javulásával társult (lásd a 2.1 keretes írást).

2.1 keretes írás: Az iskolaszervezet reformja Lengyelországban

A PISA 2000 és 2003 között Lengyelország megreformálta iskolaszervezetét. A tanulók különféle középiskola-típusba való beiskolázását egy évvel későbbre tették, és más változtatásokat is bevezettek. Nem meglepő módon, a PISA 2000 és 2003 között nagyban csökkent az iskolák közötti különbség a természettudományok terén. Ezt az eredményt a kutatók azzal a ténnyel hozták összefüggésbe, hogy a felmért 15 évesek már nem voltak különféle iskolatípusba szétválasztva.

Vajon ez csupán az iskolák közötti teljesítménykülönbség újraelosztása volt, vagy valódi javulás a tanulmányi eredményekben?

Lengyelország a PISA 2000 és a PISA 2003 között, valamint a PISA 2003 és a PISA 2006 között egyaránt óriási javulást mutatott az átlagos olvasási teljesítmény terén. A kezdeti időszakban a növekedés nagyobb része a teljesítmény-megoszlás alsó végén következett be: úgy tűnik, hogy a reform a szakképzésben tanulók számára volt a leghasznosabb, mivel a diákságon belül a gyengén teljesítők aránya (akik az 1. szintet vagy az alatti eredményt érték el) 23,3%-ról a PISA 2003-ban 16,8%-ra, míg a PISA 2006-ban 16,1%-ra esett.

Az integráltabb iskolarendszer előnytelen a jobban teljesítők számára?

A PISA eredményei ezt a hipotézist nem támasztják alá. A két legmagasabb teljesítményszinten levő tanulók részaránya a PISA 2000 25%-áról a PISA 2003-ban 29%-ra, míg a PISA 2006-ban 35%-ra nőtt. Az eredmények matematikában is nagyon hasonlóak voltak.

Forrás: OECD (2007a), PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World (PISA 2006 Természettudományi kompetenciák a holnap világáért), OECD, Párizs.

Az általános iskolában eltöltött plusz egy év segíthet a 9. osztályból való lemorzsolódások csökkentésében, mert a törődés, az odafigyelés minősége jobb lehet itt, mint a középiskolákban. Liskó (2003) arról számol be, hogy a középfokú oktatásból lemorzsolódott számos tanuló vélte úgy, hogy középiskolai tanárai kevésbé törődtek vele, és közömbösebbek voltak, mint általános iskolai tanárai. Ezek a tanulók úgy érezték, hogy a középiskolai tanároktól kevésbé számíthatnak segítségre problémáik megoldásában.

A 8. osztály utáni iskolatípus választás azzal a következménnyel is jár, hogy a három középiskola-típusban a 9. osztályban tanító tanárok teljesítményének minősége is különbözhet, mivel az általános műveltséget adó tantárgyak tanárai valószínűleg előnyben részesítik a magasabb státuszú intézményeket.

Egy, a magyarországi oktatásban meglévő esélyegyenlőség kérdését tárgyaló korábbi OECD-tanulmány (Hoffman és mások, 2005) a szakiskolák minőségének javítását javasolta az érettségit adó iskolákba történő integrálásukkal. Érvelése szerint kevés bizonyíték van arra, hogy a gyengén teljesítő tanulók szakiskolába történő irányítása segít teljesítményük javításában. Ráadásul ebben az iskolatípusban csökken a diákok száma, és magas a kimaradók aránya (bár közelmúltbeli adatok nem állnak rendelkezésre, 1998-ban a lemorzsolódási ráta a szakiskolákban meghaladta a 35%-ot). Ezért az iskolatípus választási életkor egy évvel történő elhalasztása a szakiskola és a szakközépiskola összeolvadása felé vezető lépésnek tekinthető, ahogy azt a korábbi OECD jelentés ajánlotta, mivel a tananyag minden 9. osztályos tanuló számára azonos lenne. Ezzel elkerülhető lenne a gyengén teljesítők 9. osztálytól kezdődő szegregációja, és segíthetne a lemorzsolódás csökkentésében ebben a szakaszban.

A későbbi iskolatípus választás előnyeinek maximális kihasználása érdekében az iskolákat arra kell ösztönözni, hogy kerüljék a tanulók teljesítményszint szerinti kezelését feltételezett

továbbtanulási szándékaik alapján, amely feltételezések akár tévesek is lehetnek. A középiskola típusára vonatkozó döntéseket az általános iskola utolsó évében kellene meghozni, és nem korábban.

Megvalósítás

Az iskolatípus választás elhalasztása a gyakorlati képzés korábbi bevezetésével együtt jó kompromisszum lenne az eltérő érdekekkel bíró érintettek között. A kezdeményezés egyrészt támogatásra találhat a munkaadóknál, akik azt szeretnék, hogy a szakképzés előbb kezdődjön. Másrészt elnyerheti az oktatási szektor támogatását is, amely szeretné kiterjeszteni az általános oktatás időtartamát és jobb alapkészségeket biztosítani a tanulóknak a szakképzés megkezdése előtt.

A 9 osztályos általános iskolából a középfokú oktatásba való átmenet legyen rendszerszintű, semmint választható: minden általános iskolának biztosítania kellene a 9. osztályt, és a középfokú intézményeknek négy éves képzés helyett három éves képzést (10–12. osztály) kellene nyújtaniuk. Amennyiben ezt választhatóvá tennék, az keveset érne, vagy éppenséggel akár káros is lehetne: az általános iskolák legjobban teljesítő nyolcadikosai valószínűleg a 8. osztály utáni iskolaváltást választanák, és az általános iskolák 9. osztályait valószínűleg gyengébb minőségűnek értékelnék, mint a középfokú intézmények 9. osztályait. El kellene kerülni a nemzetközi mércével mérve már így is erősen differenciált iskolarendszer további differenciálását.

A demográfiai trendek e reform megvalósításának irányába hatnak: mivel az általános iskolákba járó tanulók száma csökken (lásd a „C” melléklet C.5 és C.6 ábráit), ez segíteni fog abban, hogy az általános iskolákban elegendő kapacitást teremtsenek a 9. osztályos tanulók elhelyezésére.

Az iskolaszervezet reformja segíthet az egyes iskolákban jelentkező tanárihiány kérdésének kezelésében is. A szakértői látogatás során lebonyolított interjúk arra utaltak, hogy bár általában elegendő a tanárkínálat, néhány szakképző iskolának – különösen a kicsi, vidéki intézményeknek – küzdenie kell azért, hogy általános műveltséget adó tárgyakat oktató tanárokat tudjon felvenni. A 9. osztály általános iskolákban történő oktatása – a térségi integrált szakképző központok (TISZK-ek) jelenleg zajló létrehozása mellett – segítene e probléma megoldásában.

A tanári munkaerőnek a javasolt struktúrához történő hozzáigazítása nem jelentene nagyobb nehézséget. Az iskolatípus választás elhalasztása csak az általános iskola utolsó évfolyamán és a középfokú oktatásban tanító tanárok megoszlására lenne kihatással. A jelenleg 9. évfolyamos tanulókat középfokú intézményekben tanító tanárok ugyanezen osztályt taníthatnák az általános iskola felső tagozatában. A tanárok jövedelmét ez nem befolyásolná, mivel fizetésük a végzettségüktől függ, nem pedig az intézmény típusától, ahol tanítanak.

Ezt a reformot valószínűleg támogatnák az általános iskolák, bár népszerűtlen lehet a középfokú intézmények körében a létszámukra és pénzügyeikre nézve negatív következmények miatt.

Az általános iskola felső tagozata és a középfokú oktatás tananyagát (tantervét és központi programjait) a megreformált struktúrához kellene igazítani. Jóllehet az összehangoló munka kezdetben befektetést igényelne, ez teljes mértékben megtérülne a későbbi iskolatípus választás nyújtotta előnyök által.

2.2 Jobb információszolgáltatás a munkaerő-piaci eredményekről

A kihívás

Jelenleg nagyon kevés rendszeres vagy országos adat áll rendelkezésre a szakképzés résztvevőinek eredményeiről, akár a szakiskolában tanulókról, akár a szakközépiskolában érettségi utáni szakképzésben résztvevőkről. A fontos információk közé tartozna, hogy a tanulók befejezik-e tanulmányaikat vagy kimaradnak az iskolából, mikor fejezik be a tanulmányaikat, kapnak-e munkát, és a megszerzett állásokban használják-e az elsajátított szaktudást.

Ez azt jelenti, hogy a tanulóknak nagyon kevés információja van a munkaerő-piaci eredményekről, amelyekre alapozhatnák pályaválasztásukat. Lehet, hogy olyan foglalkozásokat választanak, amelyekre a munkaerőpiacon nincs kereslet, miközben más szakmákban esetleg munkaerőhiány van. Ez kihatással van a munkaerőpiac hatékonyságára (Grubb, 2004). A magyarországi szakképzési kínálat és a munkaerő-piaci szükségletek közötti eltérés leírását lásd: Kézdi (2007).

Jelenleg az iskolákat és az iskolafenntartókat nem sok minden ösztönzi a tanulók körében népszerű programok megszüntetésére, még akkor sem, ha ezek munkaerő-piaci kimenetele gyenge. Egy program vonzerejét nyilvánvalóan nem lehet befolyásolni a munkaerő-piaci eredményekkel, ha azok nem ismertek. Így a kínálati megfontolások (úgy mint terem- és tanárkapacitás) megelőzik a munkaerő-piaci igényeket. A Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok megalapítása – amelyekbe bevonják a munkaadókat, és kulcsszerepet fognak játszani a szakképzés-fejlesztési támogatások elosztásában – várhatóan segít e probléma kezelésében, de a hatékony működéshez e bizottságoknak megbízható adatokra lesz szükségük.

Ajánlás

A szakképzés munkaerő-piaci eredményeire vonatkozó információkat iskolára és képzési programra lebontva kell gyűjteni és nyilvánosságra hozni. A releváns adatok gyűjtése érdekében javasoljuk egy kísérleti felmérés elvégzését a szakképzési programokat befejező tanulók körében.

Támogató érvek

A jelen ajánlást két okból tettük. Először, a megalapozott információn alapuló pályaválasztás támogatásához szükség van a program tartalmára és a korábban végzetek munkaerő-piaci eredményeire vonatkozó megfelelő információkra. Másodszor, a munkaerő-piaci eredményekre vonatkozó adatok szisztematikus gyűjtése segítene a felelős szervezeteknek és a képzőintézményeknek a szolgáltatás megtervezésében, a képzési kapacitás és a tartalom tekintetében.

A tájékoztatás javítása a megalapozottabb tanulói választás érdekében

Az általános iskola végén a tanulók számos intézmény és program közül választhatnak (bár egyes tanulók választását behatárolja az általuk elért tanulmányi eredmény). A szakképzési programokat fontolgató tanulóknak helyes információkra van szükségük a különféle lehetőségek kimeneteléről, hogy azokat össze tudják hasonlítani, és tájékozottan tudjanak dönteni. A közelmúltban szakmát szerzettek munkaerő-piaci eredményeire vonatkozó iskolai és programszintű adatok lehetővé tennék a tanulók számára a lehetőségek összehasonlítását, és irányt mutatnának nekik a legjobb munkaerő-piaci eredményt elérő szakképzési intézmények és programok felé (lásd még a pályaválasztási tanácsadásról szóló 2.3 szakaszt).

Segítség a szakképzés tervezéséhez

A programok eredményeire vonatkozó részletesebb adatok segítenék a szakképzéssel kapcsolatos állami döntéseket. Mivel ezek az adatok jeleznék, hogy a szakképzésben végzők közül kikre van kereslet a munkaerőpiacon, segítséget nyújtanának az iskolafenntartóknak és az iskoláknak a szakképzés tervezésében. A munkaerő-piaci eredményekről és a gazdálkodó szervezetnél megvalósuló gyakorlati képzés elérhetőségéről (lásd a 2.4 szakaszt) szóló információ segítene a szakképzés munkaerő-piaci igényekhez történő igazításában.

Megvalósítás

Az adatok megfelelőbbé tétele érdekében jelenleg zajlik néhány feltáró, kísérleti projekt. Ide tartozik az egyéni tanulói azonosító szám használata, amelynek segítségével követni lehet a tanulókat tanulmányaik során. A 2004-ben bevezetett egyéni azonosító szám lehetővé teszi a tanulók nyomon követését az általános iskolától a felsőoktatásig. Elvileg lehetővé vált a lemorzsolódási arányok és az egyik iskolából a másikba történő átiratkozások kifinomult és pontos elemzése. Az egyik megfontolandó lehetőség lenne e számok összevetése a munkaerő-piaci adatokkal, bár ez nehéznek bizonyulhat Magyarország szigorú adatvédelmi törvényei miatt.

Olyan javaslat is megfogalmazódott már, hogy az iskolák és a tanulók legyenek felelősek a megfelelő hatóságok információval való ellátásáért. Ugyanakkor lehet, hogy az iskolák nem rendelkeznek a megfelelő szakmai ismerettel az ilyen felmérések adminisztrálásához, lemorzsolódott tanulóikat pedig nehéz lenne elérni és megkérdezni, így módszereik hatékonysága befolyásolná az eredményeket. Ráadásul az iskolák által alkalmazott definíciók és módszerek eltérő volta igen megnehezítené az iskolák közötti megbízható összehasonlítást. Továbbá a végzetek aránya és a munkaerő-piaci eredmények kihatással vannak az iskolákra, mivel befolyásolhatják a felvételi kérelmek számát, és ugyancsak hatással lehetnek bizonyos finanszírozási forrásokra. Egy ilyen rendszer arra ösztönözné az iskolákat, hogy az eredmények jelentésekor a számukra legkedvezőbb módszereket válasszák. Következésképpen nehéz lenne egy ilyen megközelítést pontosná és hitelessé tenni.

Egy másik lehetőség lenne a végzetek körében felmérést készíteni az iskola befejezése után néhány hónappal a munkaerő-piaci eredmények megállapítása érdekében, továbbá, hogy információt gyűjtsenek az elvégzett szakképzési programok tapasztalt minőségéről. Jelentős nemzetközi tapasztalatok állnak rendelkezésre végzősök felméréseiből, jellemzően a felsőoktatásban (pl. Ausztrália, az Egyesült Királyság), de egyre inkább iskolákból is (pl. Írország, Észak-Írország, Hollandia, Skócia). A magyarországi szakképző iskolák végzősei körében végzett felmérés meríthetne e tapasztalatokból. Egy ilyen felmérésnek gondosan lefolytatott kísérleti felmérésre kell épülnie, amelyet szakmai értékelés követ a nagymintás adatfelvétel előtt.

2.2 keretes írás: Az írországi végzősök körében készített felmérés

Az írországi végzősök körében készített éves felmérés olyan végzősök országos rétegzett (program általi) véletlenszerű mintáján alapul, akikkel az iskola elvégzése után körülbelül 12–18 hónappal veszik fel a kapcsolatot. A felmérésben annak 1980-as kezdete óta alkalmazott személyes interjúk a csökkenő válaszadási arányok és a magas költségek következtében nehezebbé váltak (McCoy, Kelly és Watson, 2007). Így a végzősök 2007-es felmérésében sokféle módszert alkalmaztak.

A 2007-es felmérésben a mintát véletlenszerűen választották ki a végzősök adatbázisából (amelyet az ír Oktatási és Tudományos Minisztérium kezel). A kiválasztott egyéneket egy online kérdőív kitöltésére kérték, de igényelhetek nyomtatott példányt is. A résztvevőket ösztönözték a kérdőív kitöltésére: sorsolásban vettek részt, ahol tizenegy díjat sorsoltak ki a résztvevők között. Azok, akik nem töltötték ki a kérdőívet, néhány hét után emlékeztető levelet kaptak, majd még néhány héttel később megkapták a kérdőívet papíron is. Akiket különösen nehéz volt elérni (pl. az iskolát korán elhagyók), azokat először telefonon hívták, majd személyesen keresték meg (ESRI (Gazdasági és Társadalmi Kutatóintézet), személyes kommunikáció, 2008. április 11.).

A helyszíni kutatómunkát jól képzett kérdezőbiztosok végzik, akik az egész országban felveszik a kapcsolatot a kiválasztott végzettekkel, és interjút készítenek velük. Tekintetbe véve a különböző programokat végzettek válaszadási arányai közötti eltérést, az eredményeket a mintavételi törtek figyelembe vételével újrásúlyozták, hogy megfelelő eredményt kapjanak (McCoy, Kelly és Watson, 2007).

2.3 A pályaválasztási tanácsadás javítása

A kihívás

Amint fentebb említettük, a tanulók jellemzően 14 éves korukban választanak a továbbtanulási lehetőségek, illetve a szakképzésen belül a szakmacsoportok között. Az OECD szakértők magyarországi látogatása során lefolytatott interjúk során azt tapasztalták, hogy e tanulók közül sokan nem tudják még, mit is akarnak tenni később. Miközben az iskolatípus választás elhalasztása későbbre halasztaná döntésüket, a pályaválasztási tanácsadás minősége kulcskérdés maradna.

Nem vagyunk biztosak abban, hogy a pályaválasztási tanácsadás jelenlegi jogi keretei között biztosított-e a hatékony tanácsadás azoknak az általános iskolásoknak, akiknek ezt a fontos döntést meg kell hozniuk. A Nemzeti Alaptanterv szerint a 7. osztálytól kezdődően heti egy órát a pályaválasztásnak lehet szentelni. Ez 5. osztálytól kiegészíthető osztályfőnöki órákkal.⁴ Ugyanakkor ezek egyszerűen csak lehetőségek. Imre és Györgyi (2007) szerint az általános iskolák meglehetősen gyenge pályaválasztási tanácsadást nyújtanak a 8. osztály utáni időszakra. A szakértői látogatás során – 8. osztályos tanulókkal, szakképző iskolai diákokkal és tanárokkal – lefolytatott interjúk azt jelzik, hogy a tanácsadás elérhetősége és minősége iskolánként igen változó. Úgy tűnt, különösen a hátrányos helyzetű tanulók tanácsadáshoz való hozzáférése volt korlátozott. A tanulóknak gyakran kevés információjuk van a megszerezhető végzettségekről és azok munkaerő-piaci kimenetéről, és hajlamosak olyan foglalkozásokat választani, amelyekről informálisan hallottak (pl. valakinek ez a munkája a családban).

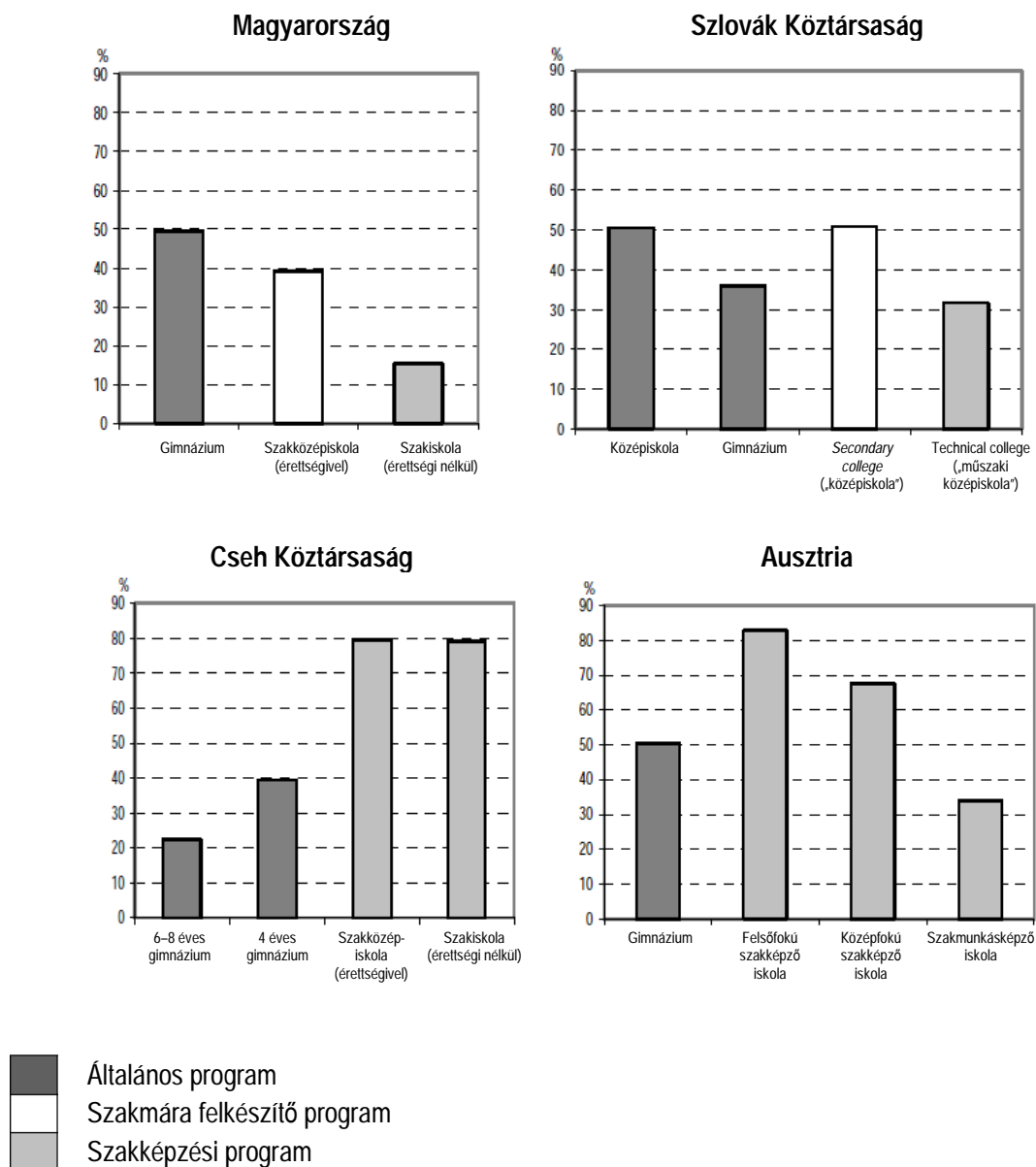
⁴

A magyar iskolákban a tanulókat 20–30 fős csoportokba osztják (osztály), és a csoporthoz kineveznek egy konzultáló tanárt (osztályfőnök). A heti osztályfőnöki órákat szervezési vagy más, iskolával kapcsolatos ügyek megtárgyalásával töltik, nem tanulással.

A régió más országaihoz viszonyítva, ahol nagyjából hasonló az iskolarendszer, Magyarországon viszonylag kevés 15 éves állítja, hogy egy adott program elérhetősége miatt jár az iskolájába (lásd a 2.1 ábrát). Ez a százalékos arány különösen kicsi a két szakképzési vonalon, annak ellenére, hogy már választottak szakmacsoportot.

2.1 ábra: Azon tanulók százalékos aránya, akik azért járnak az iskolájukba, mert az bizonyos tanulmányi-képzési programokat kínál

Tanulmányi-képzési program szerint



Forrás: OECD PISA 2003 adatbázis.

Gyenge pályaválasztási tanácsadás a középfokú oktatásban

A szakképző iskolai tanulók a szakiskolák 10. osztályának illetve a szakközépiskolák 12. osztályának végén választanak szakmát. A szakiskolákban 2006 óta kötelező tárgy a pályorientáció, míg a szakközépiskolák szakmai orientációt nyújthatnak az általános műveltséget megalapozó évfolyamok során. Néhány intézmény a helyi munkaügyi központokból von be tanácsadókat ezekbe a tevékenységekbe (Köpeczi Bócz és Bükki, 2006b).

Ugyanakkor Liskó (2002c) arról számol be, hogy a pályorientációs órákon a tanulók az iskoláknak csaknem a felében csak olyan szakmákról kapnak információt, amelyeket saját iskolájuk kínál, és az iskoláknak csak kevesebb, mint az egynegyede adott tájékoztatást minden szakmáról. A szakképző iskolák arra vannak ösztönözve, hogy tanulóikat a saját intézményük által kínált programok felé irányítsák még akkor is, ha nem ez a tanulók érdeke. Az ilyen nyomás különösen észrevehető azokban a rendszerekben, amelyek az iskola finanszírozását a tanulói létszámhoz kötik (OECD, 2004). E nyomás fokozódhat a tanulók számának demográfiai csökkenésével. Magyarországra mindkét tényező érvényes.

Sok szakképző iskolai tanuló nem elégedett az első szakmaválasztásával. Liskó (2004) arról számol be, hogy a szakiskolai tanulók 36%-a és a szakközépiskolai tanulók 26%-a az utolsó évben más szakmát választana, ha újra kezdhetné. A 12. osztályos szakiskolai tanulók csaknem egyharmada nem tudja, mit szeretne csinálni a jövőben, és csak 16%-uk szeretne szakmunkásként dolgozni (lásd a 2.4 táblázatot). A modern munkaerőre jellemző ugyan, hogy a szakmunkás életpályát nem találja vonzóknak, ugyanakkor az eltérés a magyar tanulók képzési iránya és életpálya-terveik között arra utal, hogy rossz döntést hoznak az általános iskola végén. Az is előfordulhat, hogy a tanuló választását tanulmányi eredménye korlátozta és/vagy az a körülmény, hogy a helyi iskolába jelentkezett, ahol csak kevés lehetőség kínálkozott.

2.4 táblázat: 12. osztályos tanulók életpályatervei iskolatípusok szerint, 2003

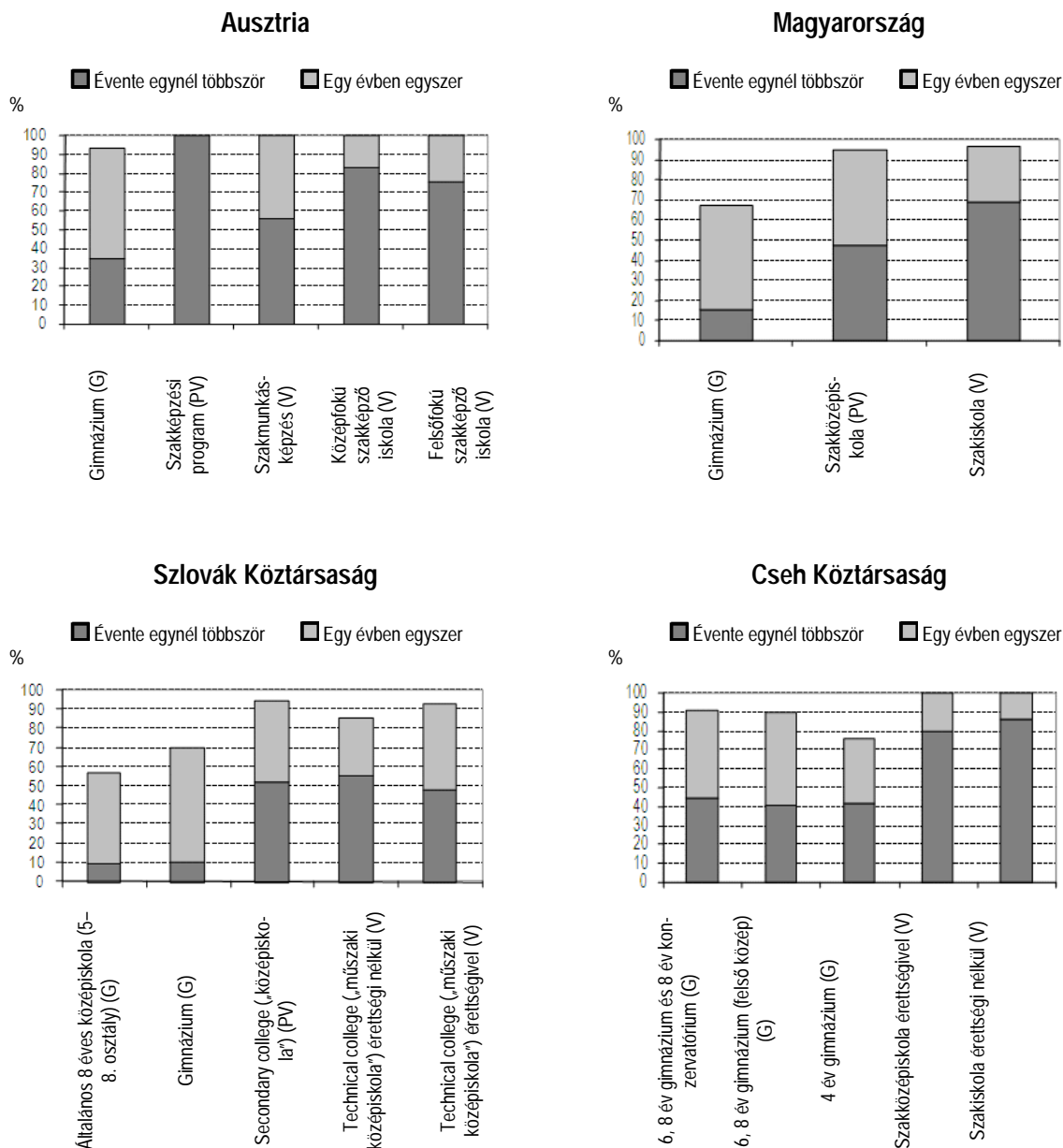
Iskolatípus	Nem tudja	Menedzser	Életpályatervek			
			Értelmiségi	Vállalkozó	Irodai dolgozó	Szakmunkás
Gimnázium (6 vagy 8 osztály)	11,9	23,3	53,5	6,4	4,5	0,5
Gimnázium (4 osztály)	14,2	20,1	49,0	11,4	5,1	0,2
Szakközépiskola	21,1	17,0	22,2	21,7	15,8	2,1
Szakiskola	33,4	9,1	3,9	29,3	8,2	16,1

Forrás: Liskó I. (2004), *Perspektívák a középiskola után*, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

A PISA 2006 adatai szerint Magyarországon a 15 éves tanulóknak meglehetősen korlátozott kapcsolatuk van az üzleti élet és az ipar képviselőivel. A nagyjából összehasonlítható iskolarendszerekkel bíró régióbeli más országokhoz képest viszonylag kevés magyar iskolai tanulóknak van lehetősége arra, hogy az üzleti élet képviselőivel évente egynél többször találkozzon (lásd a 2.2 ábrát).

2.2 ábra: Vállalkozások iskolai részvétele

Azon 15 éves tanulók százalékos aránya, akiknek iskolaigazgatójuk állítása szerint lehetőségük volt részt venni állásbörzén, az üzleti élet vagy az ipar képviselői által (az iskolában) tartott előadásokon és helyi vállalkozásokhoz vagy ipari vállalatokhoz tett látogatásokon az iskolai tanulmányok részeként (2006)



G = általános program

PV = szakmára felkészítő program

V = szakképzési program

Forrás: PISA 2006 adatbázis.

Megfelelő felkészültségű tanácsadók hiánya

A pályaválasztási tanácsadást korlátozza az általános és középiskolai „pályaválasztási tanácsadó tanár”-nak vagy „pályaorientációs konzulens”-nek képzett tanárok alacsony részaránya. Ez a képesítés posztgraduális képzésben szerezhető meg, és ezek a tárgyak nem sze-

repelnek a hagyományos tanárképzésben (Kaszás, 2006). Liskó (2002c) megvizsgálta a középiskolai pályaválasztási tanácsadás minőségét, és úgy találta, hogy a pályaválasztási tanácsadásért felelős tanárok 68%-a közepes értékűnek tartotta a munkáját a pedagógiai eszközök hiánya és a tanárok felkészültségének hiánya miatt.

Ajánlás

Megfelelően felkészített tanácsadóknak kellene minden általános iskolában módszeres pályaválasztási tanácsadást nyújtaniuk a középfokon elérhető programokról és azok munkaerő-piaci kimenetéről. A szakiskolai és szakközépiskolai tanulóknak átfogó, pártatlan és megbízható információt kellene kapniuk a rendelkezésükre álló valamennyi életpálya-lehetőségről.

Támogató érvek

Két fő érv szól ezen ajánlás mellett. Az egyik, hogy a jól működő tanácsadás csökkentené a helytelen választás költségigényét. A másik, hogy a hatékonyság érdekében a pályaválasztási tanácsadásnak átfogónak és pártatlannak kell lennie.

A rossz választás költségének mérséklése

A hatékonyság és az esélyegyenlőség biztosítása érdekében a pályaválasztási információknak mindenki számára szabadon rendelkezésre kellene állniuk (OECD, 2004). A 2.1 szakaszban tárgyaltak szerint a helytelen korai döntések miatti pályaváltoztatások mind az egyén, mind az iskolarendszer számára jelentős költségekkel járnak. Amennyiben a kritikus pillanatban nem áll rendelkezésre elegendő információ, az alááshatja a motivációt, és a tanuló lemorzsolódásához vezethet. Finnországban megfigyelték, hogy a szakterület iránti érdeklődés hiánya a korai iskolaelhagyáshoz vezető döntések egyik tényezője (Grubb és mások, 2005). A programkínálat teljes választékára és azok munkaerő-piaci kimenetére vonatkozó megfelelő információkhoz való hozzájutás biztosítása alapvető fontosságú a helytelen kezdeti döntések költségeinek elkerülése és a tanulók megalapozott döntéshozatalának lehetővé tétele érdekében (lásd még a 2.2 szakaszt).

Átfogó és pártatlan pályaválasztási tanácsadás biztosítása

Ahhoz, hogy a szakképzés jobban megfeleljen a munkaerőpiac igényeinek, alapvetően szükséges, hogy a döntéshozáskor minden tanuló megfelelő információhoz jusson a szakképzési programok kimenetéről (lásd a 2.2 szakaszt). A tanulók gyakran nem hivatalos információforrásokra (úgy mint család és barátok) támaszkodnak, hogy oktatási, foglalkozási és munkaerő-piaci információkat szerezzenek. E forrásoknak számos erőssége van, ugyanakkor megbízhatóságuk és pártatlanságuk megkérdőjelezhető, illetve a pályaválasztást az ismert szakmákra korlátozhatják új távlatok nyitása helyett. Ezért különösen fontosak az életpályára vonatkozó hivatalos információforrások (OECD, 2004).

Rendkívüli nehézségbe ütközhet az átfogó és pártatlan pályaválasztási tanácsadás biztosítása, ha a tanácsadók (a jelenlegi iskolarendszerben) arra vannak ösztönözve, hogy a tanulókat meghatározott programok felé tereljék. Segítséget jelentene egy olyan életpályatanácsadási szolgáltatás, amely az egyes iskoláktól teljesen független, és eljut valamennyi iskolába és tanulóhoz.

Megvalósítás

Kulcskérdés annak biztosítása, hogy minden tanuló – beleértve a hátrányos helyzetűeket, a gyenge tanulmányi eredményűeket és azokat, akik maguktól nem tájékozódnak – jó minőségű pályaválasztási útmutatást kapjon. A pályaválasztási tanácsadás jelenlegi jogi keretei között

léteznek különféle törvények és rendeletek, de az iskolák kötelezettségeire vonatkozóan nincs szisztematikus szabályrendszer. A megfelelő minőségű pályaválasztási tanácsadást minden általános iskolában kötelezővé kellene tenni. A középfokú oktatásban már létezik keretrendszer a pályaválasztási tanácsadásra, de ennek minőségét és mértékét javítani kellene. Ezért a pályaválasztási tanácsadóknak helytálló és naprakész információkat kellene beszerezniük a rendelkezésre álló foglalkozásokról, és célzott képzésben kellene részesülniük, hogyan nyújtsanak tanácsot a diákoknak.

Jelenleg az önkormányzati vagy megyei hatóságok felügyelete alatt működő pedagógiai szakszolgálatok nyújtanak pályaválasztási információt és tanácsot az általános és középiskolai tanulóknak. A munkaügyi hivatalok alatt működő Foglalkozási Információs Tanácsadó Bázisok (Köpeczi Bócz és Bükki, 2006b) szintén aktív szerepet játszhatnak, ha elérnék az iskolákat. Esetleg segíthetne egy olyan kötelező rendszer bevezetése, amely együttműködésre kényszerítené az iskolákat és a független, külső intézményeket (lásd a 2.3 keretes írást).

2.3 keretes írás: Iskolák és munkaügyi hivatalok által nyújtott közös pályaválasztási tanácsadás Németországban

Németországban a Szövetségi Munkaügyi Hivatal és a Német Államok Oktatási Minisztereinek Állandó Konferenciája¹ közötti együttműködési megállapodás szabályozza az iskolák és a munkaügyi hivatalok közös kötelezettségét, hogy pártatlan, naprakész és szakszerű pályaválasztási tanácsadást nyújtsanak.

A közös pályaválasztási tanácsadás bármely iskolai program vége előtt legalább két évvel kezdődik. Figyelembe veszi a tanulók egyéni érdeklődését és készségeit, valamint a munkaerőpiac jövőbeli igényeit. A tanácsadásra az iskolai órák alatt kerül sor, vagy a helyi munkaügyi hivatalok helyiségeiben tartott külön rendezvények alkalmával, egyéni alapon vagy csoportokban.

Az iskolák feladata, hogy tájékoztassák a tanulókat a gazdaság és a munkaerőpiac működéséről, a különféle foglalkozásokról és a pályaválasztás elveiről. Továbbá együttműködnek a helyi munkaadókkal, hogy lehetővé tegyék a munka világába való betekintést, és kapcsolatokat alakíthassanak ki a gyakorlati képzéshez.

A munkaügyi hivatalok tájékoztatják a tanulókat a különböző foglalkozások követelményeiről, és naprakész információval látják el a diákokat a munkaerőpiac helyzetéről, a gazdálkodó szervezetnél folytatott gyakorlati képzés és a felsőoktatás lehetőségeiről, valamint az iskola utáni közvetlen munkaerőpiacra lépés lehetőségeiről.

Az iskolák és a helyi munkaügyi hivatalok különböző módokon működnek együtt. Helyi és regionális hálózatokat alkotnak a különféle érintettek – például munkaadók és felsőoktatási intézmények – bevonásával. Az iskolákat bevonják a munkaügyi hivatalok által nyújtott információk kidolgozásába, valamint közös tanfolyamokat tartanak a tanárok és a munkaügyi hivatalok dolgozói számára. Ezen kívül az iskolák és a munkaügyi hivatalok évente egyeztetik tervezett intézkedéseiket és projektjeiket is.

¹ Oktatáspolitikájukat tekintve a német államok önállóak. Az Állandó Konferencia egy koordináló testület az államok (Länder) között, amely rendszeresen ülésezik, és valamennyi államra vonatkozó szabályokat állapít meg.

Forrás: Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit (2004) (Az iskolák és pályaválasztási tanácsadó szolgáltatások közötti együttműködés kereteiről szóló megállapodás a Német Államok Oktatási és Kulturális Minisztereinek Állandó Konferenciája és a Szövetségi Munkaügyi Hivatal között) www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A03-Berufsberatung/A031-Berufseinsteiger/Publikation/pdf/Rahmenbedingungen-Schule-Berufsberatung.pdf

A tanulókat és a tanárokat hasznos segédanyagokkal kell támogatni. A pártatlan és átfogó tájékoztatás érdekében központi kiadványoknak kellene bemutatniuk az egyes szakmacsoportokat, az azokra épülő különböző foglalkoztatási illetve munkaerő-piaci kimeneti lehetőségeket. Ezen túlmenően regionális kiadványok adhatnának tájékoztatást a különböző intézmények által kínált programokról, továbbá a regionális munkaerő-piaci eredményekről és előrejelzésekről.

A világos és jó pályaválasztási tanácsadás költséges, de a rossz pályaválasztás költségei még magasabbak. Az iskolarendszer a meghozandó döntés későbbre halasztásával hozzájárulhat a költségek kivédéséhez.

2.4 A munkahelyi gyakorlati képzés kiterjesztése

A kihívás

Az iskolai rendszerű szakképzés korlátai

Akárcsak más országokban, az iskolai rendszerű szakképzésnek Magyarországon is sok kihívással kell szembenéznie. Az iskolák az igazi munkahelyi környezetnek gyakran csak a gyenge szimulációját tudják biztosítani, a tanműhelyek berendezései könnyen elavulnak, és a szakoktatók nem mindig ismerik a legújabb technológiákat és műszaki eljárásokat.

Egy, a munkaadók körében végzett közelmúltbeli felmérés (Andréné, 2006) a tanműhelyekben zajló gyakorlati képzés minőségével kapcsolatos elégedetlenségről számolt be, továbbá feltárta a naprakész elméleti oktatás és a munkahelyi gyakorlati képzés kiterjesztése iránti igényt is. A munkaadók javulást várnak el a szakképző iskolát végzettek alapkészségeiben is, úgymint a problémamegoldó, a kommunikációs, az informatikai készségek és az idegen nyelvek használatának képessége terén.

Magyarországon egyes szakképző iskolák számára nehézséget jelent a megfelelő képzettségű szakoktatók toborzása és megtartása: napjainkban sokuk jár közel a nyugdíjhoz, és kevés a fiatal szakoktató. Az alacsony fizetések miatt előfordul, hogy a szakoktató a szakmájában is dolgozik részmunkaidőben, így kevesebb időt szentel a tanításnak (Liskó, 2002b) – igaz, ez egyben lehetőséget nyújt ismeretei naprakészen tartására is. A kutatókkal folytatott interjúk és iskolai látogatások arra engednek következtetni, hogy a szakoktatók egy része a korábbi (gyakran a rendszerváltás időszakában bekövetkezett) leépítések következtében került az iskolába. Ők évek óta nincsenek a munkaerőpiacon, így a jelenlegi gyakorlatra és elvárásokra vonatkozó ismeretük feltehetőleg hiányos.

A kormánytól származó információk alapján a közelmúltban alapított (és az 1.3 szakaszban ismertetett) Térségi Integrált Szakképző Központok létrehozásának egyik célja a munkahelyhez hasonló képzési környezet kialakítása. Jóllehet e központok korszerű berendezésekkel felszerelt oktatási környezetet biztosíthatnak, valószínűleg nem képesek a munkahely nyújtotta előnyök biztosítására (pl. a tanulók és a munkaadók közötti kapcsolatból származó haszon; a szakmai tudáson túli kulcsképeségek fejlesztése), és nem adnak megoldást a tanműhelyek egyes gyengeségeire (pl. a jó szakoktatók alkalmazásának nehézsége).

Viszonylag kevés munkahelyi gyakorlati képzés

A PISA 2006 adatai szerint aránylag kevés magyar 15 éves jár olyan iskolába, ahol a tanulóknak több mint a fele részt tud venni helyi vállalkozásoknál megvalósuló gyakorlati képzésben. Azon országokhoz viszonyítva is alacsony ez az arány, ahol a 15 évesek egységesen általános oktatásban vesznek részt (lásd a „C” melléklet C.2 ábráját). Nemzetközi összehasonlításban ugyancsak viszonylag kevés időt töltenek a magyar szakképző iskolai tanulók gazdálkodó szervezeteknél megvalósuló gyakorlati képzésben (lásd a „C” melléklet C.4 táblázatát).

látatának adatait a szakiskolákban és szakközépiskolák 9. és 12. osztályaiban, valamint a C.5 táblázatban a szakközépiskolák érettségi utáni programjaiban és a felsőfokú szakképzési programokban).

A szakközépiskolák szakképzési évfolyamaiban tanulók viszonylag alacsony óraszámot töltenek gyakorlati képzéssel. A szakértői látogatás során lefolytatott interjúk feltárták, hogy a különféle érintettek a szakközépiskolák által kínált szakképzési programokat gyakran elméleti jellegűnek és a gyakorlati készségeket kevésbé igénylőnek érzékelik. Számos munkaadó és iskola számolt be az OECD szakértőcsoportjának arról, hogy a munkaadók vonakodnak tanulókat felvenni csupán néhány hétre vagy hosszabb időszakon keresztül a hét egy kis részére.

Ugyanakkor terjed a munkahelyi környezetben megvalósuló képzés. A tanulószerveződések száma az 1998-as 6616-ról 2007-re 39000-re nőtt (Szociális és Munkaügyi Minisztérium, 2008) (lásd még a „C” melléklet C.9 ábráját). Ez a növekedés főként a szakiskolai tanulókat érinti; a tanulószerveződéseken alapuló képzés továbbra is elenyésző az érettségire épülő képzések esetében (lásd a 2.5 táblázatot). A tanulószerveződések elsősorban az egyszerű, „kétkezi” foglalkozások esetén alkalmazzák, amelyekre viszonylag könnyű a tanulókat betanítani, és ők gyorsan produktívvá válnak. 2005–2006-ban például tíz szakma (élelmiszer- és vegyi áru kereskedő, szakács, pincér, fodrász, szobafestő-mázoló és tapétázó, ács-állványozó, karosszerialakatos, kőműves, ruházati kereskedő, villanszerelő) adta a tanulószerveződések képzésben részt vevő diákok több, mint a felét (Köpeczi Bócz és Bükki, 2006b).

2.5 táblázat: Munkahelyi gyakorlati képzésben részt vevő nappali tagozatos szakképző iskolai tanulók

Iskolatípus	Együttműködési megállapodás	2001/02		2004/05		
		Tanuló-szerződés	Összesen	Együttműködési megállapodás	Tanuló-szerződés	Összesen
Szakiskola	31 282	8 682	39 964	23 870	16 272	40 142
Speciális szakiskola	784	487	1 271	587	719	1 306
Szakközépiskola	13109	1 521	14 630	13 820	2 754	16 574
Összesen	45 175	10 690	55 865	38 277	19 745	58 022

Forrás: Szakképzési tanévnyitó (2005), Köpeczi Bócz T. és Bükki E. (2006b) Initial Vocational Education and Training (VET) in Hungary (Szakképzés Magyarországon) c. tanulmányában, CEDEFOP, Thesszaloniki.

Ajánlás

Minden szakképzési programnak jelentős mennyiségű munkahelyi gyakorlati képzést vagy a munkahelyet hatékonyan szimuláló környezetben lefolytatott gyakorlati képzést kellene nyújtania.

Támogató érvek

Amint azt az OECD svédországi szakképzésről szóló jelentése (*OECD Policy Review of VET in Sweden*) (Kuczera és mások, 2008) megállapítja, számos érv szól a munkahelyen megvalósuló gyakorlati képzés kiterjesztése mellett:

- Általában költséghatékonyabb megoldást jelent az iskolai gyakorlati képzésnél, mert a munkahelyen rendelkezésre álló drága, modern berendezésekre, a berendezéseket használni tudó emberekre és egy valódi munkahely erős tanulási környezetére támaszkodik.
- A munkahelyi gyakorlati képzés kiterjesztése csökkenthetné azt a kihívást, amelyet a megfelelő képzettségű és korszerű tudással rendelkező szakoktatók toborzása jelent sok magyar szakképző iskola számára.
- A tanulók által végzett munka sok szempontból produktív, így hozzájárulnak a gazdasági eredményekhez. Ez lehetséges, de sokkal kevésbé általános az iskolai gyakorlati képzés esetén.
- A munkaadók információhoz juthatnak a jövőben potenciálisan alkalmazható munkavállalókról, könnyebb számukra a megfelelő készségekkel rendelkező dolgozók felvétele, továbbá megismerhetik azt is, hogyan teljesítenek a munkában a fiatalok (Clark, 2001; Leuven, 2005).
- A szakmai gyakorlat során fontos információkat szerezhetnek a tanulók az adott munka jellegéről, és lehetővé válik számukra, hogy kapcsolatba lépjenek potenciális munkaadókkal.
- A szakmai tudáson túli kulcsképessegek (pl. ügyfélorientáltság, csapatmunka) gyakran jobban elsajátíthatók munka közben, mivel az ilyen képességeket igénylő helyzeteket nehéz szimulálni.
- A szakmai ismeret általában hatékonyabban fejleszthető a munkahelyen, mint az iskolában megtanult, az elméleti tudás gyakorlatba történő átültetésére irányuló erőfeszítések által (Woerkom, Nijhof és Nieuwenhuis, 2002; Aarkrog, 2005).

Ugyanakkor egyes esetekben a tanmühelyek költséghatékonyabbak lehetnek.

- A munkahelyi képzés magas kockázattal és költséggel járhat, pl. amikor a tanulók veszélyes vagy drága berendezéssel dolgoznak, amelyet elronthatnak, miközben lehetséges lenne a technikailag hatékony szimulációs berendezés alkalmazása. Például a vonatvezetők oktatása szimulációs fülkékben költséghatékonyabb, mint a munka közbeni oktatás igazi vonatokkal (és az azzal járó vonallezárásokkal).
- Gyakran hatékonyabb megoldás az alapvető gyakorlati ismereteket munkahelyen kívül megtanítani (pl. falfestés gyakorlása tanmühelyben). Ezt követően fejleszthetik a tanulók szakismereteiket a munkahelyen.
- Előfordulhat, hogy a munkahelyi képzés túl szűken a vállalat által alkalmazott specifikus ismeretekre összpontosít, amelyek más munkaadóknál való hasznosítása nehézségekbe ütközhet.
- A munkahelyen kívüli oktatási helyszíneken elfogadhatóbb a munkatempó, ami időt hagy a tanulóknak a tudás finomítására és olyan ismeretek megszerzésére, amelyeket egy gyors ütemben működő munkakörnyezetben nehéz lenne elsajátítani (Robertson és Harford, 2000).

Megvalósítás

Az alábbi érvek közül többet az OECD svédországi szakképzésről szóló jelentésében, a sikeres munkahelyi gyakorlati képzésről megállapított alapelvekből vettünk át (Kuczera és mások, 2008).

A munkaadók bevonása

A vállalatoknál megvalósuló szakmai gyakorlatra több országban is szűkösek a lehetőségek, és sajátos ösztönzőkre lehet szükség, hogy a munkaadókat bevonják a munkahelyen megvalósuló gyakorlati képzésben való szerepvállalásra. Ausztriából, Svájcban és Németországból származó bizonyítékok azt mutatják, hogy a munkahelyi képzést jellemzően olyan foglalkozási helyzetekben alkalmazzák, ahol a tanulók a gyakorlati képzés időszaka alatt produktív hozzájárulásukkal teljes mértékben kompenzálják a képzés költségeit (Beicht, Walden és Herget, 2004; Wolter, Muehlemann és Schweri, 2006; Mohrenweiser és Zwick, 2008). Jellemző továbbá az is, hogy olyan foglalkozás esetén áll rendelkezésre a munkahelyi gyakorlati képzés lehetősége, ahol a képzés befejezése után a tanuló nem tud könnyen munkaadót váltani, vagy amelyeknél a drága és különleges szerszámok, gépek teszik szükségessé az iskola számára az együttműködést. E tényezők miatt a tanulószerveződések inkább a manuális szakmákban kötnek. A munkaadók bevonásában a hangsúlyt most már az olyan foglalkozásokra kellene helyezni, amelyeknél a szakközépiskolákban oktatott, összetettebb tudást igénylő szakképesítésre van szükség. Az ilyen foglalkozásokra felkészítő képzésnek számos országban része a kötelező munkahelyi képzés. Megkönnyítené a munkaadók bevonását, ha az érettségire épülő szakképzésben több időt szentelnének a gyakorlati képzésnek.

A magyar szakképzési hozzájárulás rendszere lehetővé teszi a munkaadók számára, hogy a szakképzési hozzájárulást gyakorlati képzés megszervezésével teljesítsék. Ugyanakkor az adminisztrációval járó terhek miatt a munkaadók egy része – különösen a kis cégek – vonakodik e megoldástól, és egyszerűbbnek találja más módon teljesíteni hozzájárulási kötelezettségét. A tanulószerveződések több mint 90%-át magyar tulajdonú vállalkozásokkal kötik (Köpeczi Bócz és Bükki, 2006b), amelyek többsége nagyobb méretű vállalat. A kis magyar cégek és a külföldi cégek leányvállalatai viszonylag kevés munkahelyi képzést nyújtanak. A szakképzési hozzájárulásra vonatkozó szabályok egyszerűsítése és az adminisztratív teher csökkentése segítené a tanulószerveződések számának emelkedését (lásd még a 2.5 szakaszt).

További ösztönzőt jelent a hozzájárulásra kötelezettek számára, hogy egyes pluszköltségek visszaigényelhetők, amennyiben a gyakorlati képzés költségei meghaladják a hozzájárulási kötelezettség összegét. A munkaadókkal készített interjúkból kiderült, hogy a cégek elveszítik e jogosultságukat, ha a hozzájárulási kötelezettségük egy részét saját munkavállalóik képzésére fordítják. Más szóval: ha a cégek saját alkalmazottaikat is képezni akarják, a bérköltség 1,5 százalékának megfelelő hozzájárulási kötelezettséget meghaladó visszaigénylési lehetőség nem jelent jelentős ösztönzőt a gyakorlati képzés megszervezésére. A vonatkozó jogszabályok felülvizsgálata segíthetne abban, hogy a szakképzési hozzájárulás mint eszköz teljes mértékben kihasználható lenne a tanulószerveződések elterjesztésében.

A munkaadókat ösztönözni lehetne például olyan szervezetek létrehozásával, amelyek feladata a tanulók toborzása és kihelyezése, megszabadítva a munkaadókat a feladattal járó adminisztratív teherrel (lásd a 2.4 keretes írást).

2.4 keretes írás: A csoportos gyakorlati képzés szervezetei Ausztráliában

A csoportos gyakorlati képzési szervezetek (GTO-k) az ausztrál központi és tagállami kormányok által támogatott nonprofit szervezetek, amelyek szolgáltatásáért a tanulókat fogadó munkaadók bizonyos mértékű díjat fizetnek. A GTO-k szerepe, hogy a tanulókat „alkalmazzák” és „kikölcsönözzék” a fogadó munkahelyek számára. Egyes GTOk bizonyos iparágra vagy meghatározott régióra összpontosítják tevékenységüket.

A GTO-k által elvégzett feladatok:

- A tanulók kiválasztása a munkaadók igényei szerint.
- Mind a munkahelyi, mind a munkahelyen kívüli képzés megszervezése és monitoringja.
- Az adminisztrációs kötelezettségek ellátása.
- Annak biztosítása, hogy a szakmai gyakorlaton részt vevők széles körű képzési tapasztalatokra tegyenek szert (amennyiben szükséges, a résztvevőket egyik vállalkozástól a másikhoz küldik rotációs rendszerben).

A GTO-król szóló kutatási tanulmányok a www.ncver.edu.au/publications/bytheme.html honlapon találhatóak.

Forrás: www.training.com.au

Az iskolák és a munkaadók közötti kapcsolat átalakítása

A munkahelyi gyakorlati képzés kiterjesztése megváltoztatná a munkaadók és az iskolák közötti viszonyt. Az iskolai tanműhelyekben tartott gyakorlati képzés csökkentése eleinte okozhat gondot az iskoláknak, de ezt minimalizálhatja az a tény, hogy sok szakképző iskolai szakoktató hamarosan nyugdíjba vonul. A tanműhelyi képzés csökkentése segíthet a megfelelő szaktudással bíró szakoktatók toborzása és megtartása nehézségeinek a megoldásában.

A munkaadókkal folytatott beszélgetések alapján arra lehet következtetni, hogy egyes esetekben egészségtelen verseny folyik a tanulókért az iskolák és a munkaadók között. A közelmúltban bevezetett reformok megváltoztatták a normatív finanszírozás szabályait, ösztönözve az iskolákat a tanulószerveződések támogatására (Köpeczi Bócz és Bükki, 2006b). Mindazonáltal egyes iskolák számára – különösen azoknak, ahol tanműhely felszerelésébe ruháztak be – a tanulószerveződések még mindig kedvezőtlen pénzügyi hatással lehetnek. Az iskolák jelenleg a normatív támogatásnak csak a 20%-ára jogosultak, ha a tanuló munkahelyen vesz részt gyakorlati képzésben, míg nagyobb részt kapnak (az első szakképzési évfolyamon 140%-tól a végzős szakképzési évfolyamon 60%-ig), amennyiben a gyakorlati képzésre a tanműhelyben kerül sor (Köpeczi Bócz és Bükki, 2006b). Ez visszatartja az iskolákat attól, hogy tanulóikat „elengedjék” a munkahelyi gyakorlati képzésre. Ösztönzőket kell tehát teremteni, hogy az iskolák és a munkaadók a versengés helyett inkább együttműködésre lépjenek, például a vállalatokkal szorosan együttműködő iskolák kitüntetésére alapított különdíj bevezetésével.

Az iskoláknak és a munkaadóknak a szükséges partnerkapcsolatok kialakításához segítséget kell nyújtani a tájékozódásban és a szervezésben. Az új TISZK-ek és a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok alkalmasak e folyamat támogatására, mert lehetővé teszik az érintettek rendszeres találkozását.

A munkahelyi gyakorlati képzés kiterjesztése nem jelenti az iskolai gyakorlati képzés megszüntetését. Valójában nem mindig határolódik el e kettő élesen egymástól. Ausztráliában például az iskolák és a munkaadók közötti együttműködés rugalmas megállapodásokat eredményez: a vállalatok elengedhetik alkalmazottaikat, hogy rotációs alapon iskolákban tanítsanak, a szakképző iskolák tanárai pedig felmérhetik a vállalatoknál gyakorlati képzésben részt vevő tanulók kompetenciáját. Egyes ausztrál iskolák úgy törekednek a tanulók foglalkoztathatósági készségeinek fejlesztésére, hogy a tanulmányi környezetet hasonlóvá teszik a munkahelyihez például azáltal, hogy megkövetelik az azonosító mágneskártya használatát érkezéskor és távozáskor.

Magyarországon egyes foglalkozások esetén illetve egyes régiókban nehézségekbe ütközhet valamennyi szakképző iskolai tanuló gyakorlati képzését gazdálkodó szervezetnél megszervezni. Ezekben az esetekben az adott szektor munkaadóival együtt kell megfontolni, akarják-e a program folytatódását, és ha igen, hogyan. Amennyiben pedig szükséges, meg kell tervezni a gyakorlati képzés alternatív formáit.

A kiváló minőségű munkahelyi gyakorlati képzés biztosítása

Miközben a munkahely, mint tanulási környezet számos előnyt kínál, megvan a potenciális kockázata annak is, hogy a vállalatok inkább a tanulók termelőmunkáját tartják szem előtt, és figyelmen kívül hagyják a tanulás támogatását (Cornford és Gunn, 1998; Kilpatrick, Hamilton és Falk, 2001). Jóllehet a tanulók hozzájárulása a termelékenységhez fontos ösztönző a munkaadók számára a gyakorlati képzésben való szerepvállalásra, szükség van olyan intézkedésekre, amelyek a szakmai gyakorlatot egyben jó minőségű képzéssé is teszik.

Ausztráliai kutatások szerint a cég mérete hatással van a tanulás közben szerzett tapasztalatokra. Szemben a nagy cégekkel, a KKV-k-nél tartott képzés inkább informális, cégspecifikus, adott munkakörhöz és a rutinjellegű munkafolyamatokhoz kapcsolódik (Seagraves és Osborne, 1997). A kis- és mikrovállalkozásoknál a képzés gyakran tervezés nélkül, spontán jelleggel valósul meg (Vallence, 1997), és valószínűtlen, hogy e cégek elhivatott szakoktató személyzettel bírnak (Hawke, 1998). Ez a kérdés különös figyelmet érdemel Magyarországon, ahol sok a belföldi tulajdonú, alacsonyabb termelékenységgel illetve műszaki felszereltséggel rendelkező KKV (Brown, Earle és Telegdy, 2004; Békés, Kleinert és Toubal, 2006). A külföldi cégek jelentősebb szerepvállalása a munkahelyi gyakorlati képzésben javítaná a technológiai eljárásokhoz kapcsolódó szaktudás megszerzését.

Egy öt európai országról (Németország, Ausztria, Dánia, Írország és az Egyesült Királyság) szóló tanulmány arra a következtetésre jutott, hogy az erős intézményi komponens – az állami szabályozás és a társadalmi partnerség kombinációja – nélkülözhetetlen eleme a gyakorlati képzés sikeres megvalósításának. Ez garantálja a munkahelyi szakmai gyakorlat minőségét, továbbá így lehet megakadályozni, hogy a munkaadók csak a rendszer előnyeit élvezzék, illetve hogy meghatározott munkakörökben túl csekély számban nyújtsanak lehetőséget gyakorlati képzésre (Ryan, 2000). A tanulmány a rendszer támogatásának fontos eszközeit is azonosítja: a tanulószerveződés jogi kereteinek megléte, országos testület felállítása a felelős hatóság tájékoztatására (például az írországi *National Apprenticeship Advisory Committee*, vagy Németországban a *Bundesinstitut für Berufsbildung*), valamint a dolgozók és munkaadók szervezeteinek kötelező képviselése a szakképzés számos kérdésében meghatározó szereppel bír, középszintű bizottságokban.

Világos célokat kell meghatározni, és ezeket figyelemmel kell kísérni, hogy a tanulók megfelelő minőségű képzése biztosított legyen. Az OECD svédországi szakképzésről készült jelentése szerint a gyakorlati képzési rendszer sikeres megvalósításához elengedhetetlen a szociális partnerek részvétele minden döntési területen. Emellett a szektorális, szakmai és munkaadói szervezetek aktív bekapcsolódása is szükséges. A tanulók gyakorlati képzése

nem lehet túlzottan cégspecifikus, mert ez csökkenti a tanuló jövőbeli mobilitását. Meg kell találni az egyensúlyt a cégek rövid távú gazdasági érdekei, valamint a tanulók és a kormány hosszú távú érdekei között, ami magában foglalja az átvihető készségek elsajátításának szükségességét. Számos tanulmány emeli ki, hogy a nem iskolai gyakorlati képzésben szakoktatói vagy gyakorlati oktatásvezetői munkakörben dolgozók szaktudása és hozzáállása milyen jelentős mértékben járulhat hozzá, hogy a tanulószereződéses képzések hatékony tanulási környezetet nyújtsanak a diákoknak (Robertson és Harford, 2000; Harris, Simons és Bone, 2000).

2.5 Jobb információszolgáltatás a szakképzési hozzájárulásról

A kihívás

A magyar szakképzési hozzájárulásra vonatkozó jogszabályok bonyolultak, az érintettek számára nehezen érthetőek. Ez megnehezíti a munkaadók – különösen a kisvállalkozások – számára a hozzájárulási rendszer lehetőségeinek teljes mértékű kihasználását. Például a gyakorlati képzés költségeinek visszatérítésére vonatkozó komplex számviteli eljárások miatt a munkaadók – megint csak különösen a kis cégek – vonakodnak a tanulók felvételétől. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI) tisztségviselőivel készített interjúk arra is rávilágítottak, hogy egyes munkaadók azért nem használják ki teljes mértékben a szakképzési hozzájárulás adta lehetőségeket, mert nem is ismerik azokat.

Nem áll továbbá rendelkezésre elegendő adat a szakképzési hozzájárulásból származó források felhasználási módjairól és azok eredményeiről, ami nagyon nehezíti a hozzájárulási rendszer hasznosságának értékelését. Nincsenek például adatok arról, hogy a különböző típusú cégek esetében hogyan oszlanak meg a hozzájárulási kötelezettség teljesítésének módjai, a kínált képzési lehetőségek milyen eredményeket hoznak, és hogyan kerülnek felhasználásra az egyes intézményeknek fejlesztési hozzájárulás címén átadott támogatások, illetve a Munkaerő-piaci Alapba történő befizetések. Különösen megkérdőjelezhető lehet a cégek saját alkalmazottai részére biztosított, a szakképzési hozzájárulás támogatásával megvalósuló oktatása gazdasági logikai alapja: amennyiben a megszerzett szaktudás cégspecifikus, az állami támogatás nem igazán indokolt. Figyelembe véve a magyar szakképzési hozzájárulás jelentős összegét – 2004-ben 51,8 milliárd HUF [207 millió EUR] (Köpeczi Bócz és Bükki, 2006a) – nem elfogadható, ha a képzés hatékonyságát nem lehet felmérni.

Ajánlás

A kormánynak a munkaadók számára érthető formában rendszeresen nyilvánosságra kellene hoznia a szakképzési hozzájárulásra vonatkozó szabályokat. Ezenkívül gyűjtenie és publikálnia kellene a hozzájárulásként befizetett teljes összegre, annak különféle célokra történő felosztására és azok eredményeire vonatkozó adatokat. Ez szolgálna nélkülözhetetlen alapul a hozzájárulási rendszer működésének áttekintéséhez .

Támogató érvek

Ezt az ajánlást két fő érv támasztja alá. Az egyik, hogy a szakképzési hozzájárulás felhasználására és annak eredményeire vonatkozó adatokra szükség van a hatékonyság és eredményesség értékeléséhez. A másik, hogy az érthetőbb szabályok és adatok láthatóbbá tennék a hozzájárulás előnyeit, és segítenének a munkaadók érdekeltté tételében.

A hatékonyság és eredményesség értékelése

2.5 keretes írás: A szakképzési hozzájárulási rendszerek célja és hatékonysága

A szakképzési hozzájárulás több, egymást átfedő közérdekű célra is felhasználható: az ágazat bevételeinek növelésére; közérdekű kezdeményezésekre; a képzési szinteknek a cégek által biztosított szinteket meghaladó emelésére; a képzési lehetőségek méltányosabb elosztásának elősegítésére az alkalmazottak között, és a képzési ráfordítások iparágak közötti jobb megosztására (Billett és Smith, 2005). Az e célokra fordított szakképzési hozzájárulás hatékonyságára vonatkozó nemzetközi tapasztalatok vegyesek.

- A szakképzési hozzájárulás elősegítheti a munkaadónál megvalósuló képzést, és nagyobb szabadságot biztosíthat a munkaadóknak a képzési tevékenységük irányításában (Gasskov, 2003), miközben lehetővé teszi a hatóságok számára, hogy a hozzájárulásból származó pénzalapok felhasználási feltételeinek meghatározásával befolyásolják a képzés profilját és minőségét (Dar, Canagarajah és Murphy, 2003).
- Ugyanakkor a szakképzési hozzájárulásnak lehet ún. holt súly hatása is, azaz megjelenhet hiába való állami kiadásként, amikor olyan képzést támogat, amely egyébként is megvalósult volna (Dar, Canagarajah és Murphy, 2003). Ebben az esetben a hozzájárulások egyszerűen csak „talált pénzt” jelentenek az érintett cégek számára (Gasskov, 2003).
- Arra utaló bizonyíték is van, hogy a mindenre kiterjedő szakképzési hozzájárulás nem biztosítja hatékonyan a képzési lehetőségek igazságos elosztását: a cégméret és az alkalmazottak jellemzői alakítják a képzéshez való hozzáférést (Billett és Smith, 2005). A visszatérítési igénnyel vagy a kiadásoknak a hozzájárulási kötelezettségből való leírásával kapcsolatos adminisztratív eljárások gyakran bonyolultak, és elvehetik a kisebb cégek kedvét a visszatérítési igények benyújtásától (Edwards, 1997). A jól megalapozott képzési programokkal és adminisztrációval bíró nagy cégek használnak a hozzájárulásból aránytalanul nagy (Gasskov, 1998).
- A francia hozzájárulási rendszerre vonatkozó empirikus bizonyítékok azt jelzik, hogy a képzési lehetőségek eltolódtak a nagy cégek és a magasabban képzett munkavállalók javára, míg a kis cégeknek és az alacsonyabban képzett alkalmazottaknak kevesebb az esélyük a lehetőségek kihasználására (Goux és Maurin, 1997). Hasonlóképpen, a koreai szakképzési hozzájárulás ösztönözte ugyan a szakismeretek fejlesztését, de a nagyvállalatok számára előnyösebb volt, mint a KKV-knek, még úgy is, hogy a rendszer tartalmazott egy különleges ösztönzőt a KKV-k számára (Lee, 2006).

A szakképzési hozzájárulás gondos felügyeletet igényel. Máskülönben nehéz biztosítani, hogy a hozzájárulásból finanszírozott képzés minősége megfelelő legyen. Sajnos az oktatás minőségének felügyeletét néha adóellenőrök vagy olyan hivatalok látják el, akik, illetve amelyek nem biztos, hogy rendelkeznek a megfelelő szakértelemmel. A hatékony minőség szabályozás viszont elkerülhetetlenül tekintélyes költségekkel jár mind a szabályozó hatóságok, mind a szabályozott cégek számára (Dar, Canagarajah és Murphy, 2003).

Tekintettel a szakképzési hozzájárulással kapcsolatos nemzetközi tapasztalatok vegyes képeére (lásd a 2.5 keretes írást), a hozzájárulás hatékonyságának értékeléséhez fontos az adatgyűjtés a különféle módon történő teljesítésekről és a vonatkozó eredményekről.

A munkaadók bevonása és az előnyök láthatóvá tétele

A szakképzési hozzájárulásból származó összegek felhasználására és annak eredményeire vonatkozó adatok nélkül továbbra is nehéz lesz meggyőzni a munkaadókat a hozzájárulás előnyeiről. Annak érdekében, hogy elnyerjék a munkaadók támogatását és elősegítsék a cégek képzési kultúrájának fejlődését, bizonyítani szükséges a szakképzési hozzájárulás rendszerének átlátható és azonosítható eredményeit (Billett és Smith, 2005).

A nemzetközi gyakorlatban kevés cég alkalmaz költség-haszon elemzést, amikor a képzésre vonatkozó döntéseket hoz (Cooper és Lybrand, 1996), inkább a képzés hasznosságával kapcsolatos benyomásokra támaszkodnak (Davidson és mások, 1997). Következésképpen elengedhetetlenül fontos az információszolgáltatás a munkaadók felé, hogy „azonosítani tudják a különféle előnyöket és megtérülést, amelyeket a képzés a vállalkozásuk számára hozhat” (Billett és Smith, 2005, 109. o.).

Megvalósítás

A szakképzési hozzájárulási kötelezettség felhasználásáról bizonyos információ már rendelkezésre áll különféle állami szerveknél (pl. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, adóhatóságok), míg más adatokat – pl. a hozzájárulás cégtípusonkénti elosztását és a hozzájárulásból támogatott képzések eredményeit – gyűjteni kellene. Különös figyelmet kell fordítani az információ világos és tömör formában történő terjesztésére a munkaadók és más érintettek körében.

A jobb adatok nyilvánvalóan költségekkel járnak. Ugyanakkor, figyelembe véve a szakképzési hozzájárulásból származó hatalmas összeget (2004-ben 51,8 milliárd HUF, Köpeczi Bócz és Bükki, 2006a), a felhasználási módok hatékonyságának marginális javulása is teljes mértékben indokolni fogja a jobb adatokba történő befektetést.

Hivatkozások

- Aarkrog, V. (2005), "Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme" („Tanulás a munkahelyen és az iskola alapú oktatás jelentősége: tanulmány egy dán szakképzési programban való tanulásról”), *Lifelong Education*, 24. évf., 2. sz., 137–147. o.
- Ammermueller, A. (2005), "Educational Opportunities and the Role of Institutions" („Oktatási lehetőségek és az intézmények szerepe”), ZEW Discussion Papers, 05-44 sz., Centre for European Economic Research, Mannheim.
- André Lászlóné (2006), „Munkaadók véleménye a szakképesítést szerzett pályakezdekről mint munkavállalókról” (résztanulmány), Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Autor, D.H., F. Levy és R.J. Murnane (2003), "The Skill Content of Recent Technological Change: An empirical exploration" („A közelmúltbeli technológiaváltás szakértelem- tartalma: empirikus kutatás”), *Quarterly Journal of Economics*, 118. évf., 4. sz., 1279– 1333. o.
- Bauer, P. és R.T. Riphahn (2006), "Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education" („Az iskolatípus választás ideje mint a generációk közötti oktatás meghatározója”), *Economics Letters*, 91. sz., 90–97. o.
- Beicht, U., G. Walden és H. Herget (2004), *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland*, Bertelsmann, Bielefeld.
- Békés G., J. Kleinert és F. Toubal (2006), "Spillovers from Multinationals to Heterogeneous Domestic Firms: Evidence from Hungary" („A termelékenység áttérjedése multinacionális vállalatoktól heterogén hazai vállalatok felé: magyarországi eredmények”), *Műhelytanulmányok MT-DP – 2006/16*, Magyar Tudományos Akadémia, Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Billett, S. és A. Smith (2005), "Getting employers to spend more on training: Lessons from overseas" („Hogyan kell rávenni a munkaadókat, hogy költsenek többet képzésre: leckék a tengerentúlról”), K. Ball (szerk.) *Funding and financing vocational education and training. Research reading* című kiadványában, NCVET, Adelaide.
- Brown, J.D., J.S. Earle és Telegdy Á. (2004). „A privatizáció hatása a feldolgozóipari vállalatok termelékenységére Magyarországon, Oroszországban, Romániában és Ukrajnában”, *Staff Working Papers 04-107*. W.E. Upjohn Institute for Employment Research, Kalamazoo.
- Bundesagentur für Arbeit and Kultusminister Konferenz (2004), *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit*, Metlach-Orscholz.
- Clark, D. (2001), "Why do German Firms Subsidize Apprenticeship Training? Test of Asymmetric Information and Mobility Cost Explanations" („Miért támogatják a német cégek a szakmai gyakorlati képzést? Az aszimmetrikus információ vizsgálata és mobilitásköltség-magyarázatok”), *Vierteljahreshefte für Wirtschaftsforschung*, 70. sz., 102–106. o.
- Cooper és Lybrand (1996), *The economic dimensions of education and training in the member states of the European Union (Az oktatás és képzés gazdasági dimenziói az Európai Unió tagállamaiban)*, www.transcend.co.uk/eyll/ideas.htm.

- Cornford, I. és D. Gunn (1998), “Work-based learning of commercial cookery apprentices in the New South Wales hospitalities industry” („Éttermiszakács-tanulók munkán alapuló tanulása az új-dél-walesi vendéglátóiparban”), *Journal of Vocational Education and Training*, 50. évf., 4. sz., 549–568. o.
- Dar, A., S. Canagarajah és P. Murphy (2003), *Training levies: Rationale and evidence from evaluations (Szakképzési hozzájárulások: logikai alap és értékelésekből származó bizonyíték)*, Világbank, Washington.
- Davidson, J. és mások (1997), *Return on training investment (A képzési beruházások megtérülése)*, Office of Technical and Further Education–ANTA, Canberra.
- Oktatási Minisztérium Szakképzési Helyettes Államtitkársága (2005), *Szakképzési tanérvnyitó*, Budapest.
- EKB (Európai Központi Bank) (2008), *Konvergenciajelentés*, Európai Központi Bank, Frankfurt.
- Edwards, C. (1997), “State Failure or Market Failure? The Ten Steps to a Levy-Grant System of Vocational Training” („Állami kudarc vagy piaci kudarc? Tíz lépés a szakképzés hozzájárulási-szubvenciók rendszerére felé”), M. Godfrey (szerk.) *Skills Development for International Competitiveness* című munkájából, Edward Elgar, Cheltenham.
- Az Európai Unió munkaerő-felmérése (2007), <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.
- Eurostat (2008), epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=STRIND_ECOBAC&root=STRIND_ECOBAC/ecobac/eb012, hozzáférve 2008. május 30.
- Gasskov, V. (2003), “Financing enterprise training by payroll levies” („Vállalati képzés finanszírozása létszám alapján fizetett adóból”), D. Dohmen és B. Cleuvers *Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen* című tanulmányában, Bertelsmann, Bielefeld.
- Gasskov, V. (1998), “Levies, leave and collective agreements incentives for enterprises and individuals to invest in training” („Hozzájárulások, szabadság és kollektív szerződésbe foglalt ösztönzők vállalkozások és egyének számára, hogy fektessenek be a képzésbe”), *Vocational Training*, 13. sz., 27–34. o.
- Goux, D. és E. Maurin (1997), *Train or Pay: Does It Reduce Inequalities to Encourage Firms to Train their Workers? (Képezz vagy fizess: csökkenti az egyenlőtlenségeket, ha a cégeket dolgozóik képzésére ösztönzik?)*, INSEE, Párizs.
- Grubb, N. (2004), “An occupation in harmony: the roles of markets and governments in career information and career guidance” („Foglalkozási összhang: a piacok és kormányok szerepe a pályaválasztási tájékoztatásban és a pályaválasztási tanácsadásban”), *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4. évf., 2–3. sz., 123–139. o.
- Grubb, N. és mások (2005), *Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note (Esélyegyenlőség az oktatásban, tematikus áttekintés: Finnország)*, OECD, Párizs.
- Hanushek, E. és L. Woessmann (2006), “Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence across Countries” („Befolyásolja-e a korai iskolatípus választás az oktatási egyenlőtlenséget és teljesítményt? Különbségek a kü-

- lönbségekben bizonyítéka az egyes országokban”), *Economic Journal*, 116. évf., 510. sz., C63–C76. o.
- Harris, R., M. Simons és J. Bone (2000), *More than meets the eye? Rethinking the role of workplace trainer (Több, mint ami látható? A munkahelyi szakoktató szerepének újragondolása)*, NCVET, Leabrook.
- Havlik, P. és M. Holzner (2008), “Weathering the Global Storm, yet Rising Costs and Labour Shortages May Dampen Domestic Growth” („Dacolás a globális viharral, az emelkedő költségek és a munkaerőhiányok mégis mérsékelhetik a belföldi növekedést”), *Current Analyses and Forecasts*, 1. sz.
- Hawke, G. (1998), “Learning, workplaces and public policy” („Tanulás, munkahelyek és közérdek”), J. McIntyre és M. Barrett (szerkesztők), az Ausztrál Szakképzési Kutatási Szövetség első országos konferenciájának *VET research: influencing policy and practice* című jegyzőkönyvében, Sydney.
- Hoffman, N. és mások (2005), *Equity in Education Thematic Review: Hungary Country Note (Esélyegyenlőség az oktatásban, tematikus áttekintés: Magyarország)*, OECD, Párizs.
- Magyar Oktatási Minisztérium (1999), *OM statisztikai tájékoztató*, Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Magyar Oktatási Minisztérium (2003), *Oktatás-statisztikai évkönyv 2001/2002*, Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Magyar Oktatási Minisztérium (2004), *Oktatás-statisztikai évkönyv 2002/2003*, Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Magyar Oktatási Minisztérium (2006), *Oktatás-statisztikai évkönyv 2005/2006*, Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Magyar Oktatási Minisztérium (2007), *Oktatás-statisztikai évkönyv 2006/2007*, Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Magyar Szociális és Munkaügyi Minisztérium (2008), személyes kommunikáció.
- Imre A. és Györgyi Z. (2007), “The Educational System and the Progression of Students” („Az oktatási rendszer és a tanulók előmenetele”), Loboda Z., Lannert J. és Halász G. (szerkesztők) *Education in Hungary 2006 (Oktatás Magyarországon 2006)* című tanulmányában, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kaszás J. (2006), *Pályaorientáció, pályaválasztási tanácsadás, karrier-tanácsadás*, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Kézdi G. (2006), “Not Only Transition. The Reasons for Declining Returns to Vocational Education” („Nem csak átmenet. A szakképzés csökkenő hozadékának okai”), www.cerge-ei.cz/pdf/gdn/RRCV_15_paper_01.pdf
- Kézdi G. (2007), *A szakképzés munkaerőpiaci értékének és struktúrájának változása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után*, előkészületben.
- Kilpatrick, S., V. Hamilton és I. Falk (2001), *Issues of Quality Learning: Apprenticeship in rural and remote Australia (A minőségi tanulás kérdései: tanonckodás a vidéki és távoli Ausztráliában)*, CRLRA, Sydney.

- Köllő J. (2006), "Workplace Literacy Requirements and Unskilled Employment in East- Central and Western Europe" („Munkahelyi írni-olvasni tudási követelmények és a szakképzetlenek foglalkoztatása Kelet-Közép- és Nyugat-Európában”), *Budapest Working Papers on the Labour Market 2006/07*, Magyar Tudományos Akadémia, Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Köpeczi Bócz T. és Bükki E. (2006a), *A szakképzés Magyarországon*, CEDEFOP, Thesszalóniki.
- Köpeczi Bócz T. és Bükki E. (2006b), *Initial Vocational Education and Training (VET) in Hungary (Alapszintű szakképzés Magyarországon)*, CEDEFOP, Thesszalóniki.
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2008), „Foglalkoztatottság és munkanélküliség 2008. január-március”. *Gyorstájékoztató*, 82. sz., KSH, Budapest.
- Kuczera, M. és mások (2008), *Learning for Jobs: The OECD Policy Review of Vocational Education and Training in Sweden (Tanulás a munkáért: OECD szakképzési szemle, Svédország)*, OECD, előkészületben.
- Lee, K.W. (2006), "Effectiveness of Government's Occupational Skills Development Strategies for Small- and Medium-scale Enterprises: A Case Study of Korea" („A kormány szakmai képzés fejlesztési stratégiái kis- és közepes méretű vállalkozások számára: koreai esettanulmány”), *International Journal of Educational Development*, 26. sz.
- Leuven, E. (2005), "The Economics of Private Sector Training: a Survey of the Literature" („A magánszektor képzésének közgazdaságtana: az irodalom áttekintése”), *Journal of Economic Surveys*, 19. évf., 1. sz., 91–111. o.
- Levy, F. és R.J. Murnane (2004), *Education and the Changing Job Market. (Oktatás és a változó álláspiac.)*, *Educational Leadership*.
- Liskó I. (2002a), „A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége.” *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.
- Liskó I. (2002b), *Joining General Education and Vocational Training (Az általános oktatás és a szakképzés összekapcsolása)*, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Liskó I. (2002c), *A szakmai előkészítő oktatás bevezetése*, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Liskó I. (2003), *Kudarok a középfokú iskolákban*, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Liskó I. (2004), *Perspektívák a középiskola után*, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- McCoy, S., E. Kelly és D. Watson (2007), *School Leavers' Survey Report 2006 (Végzősök felmérési jelentése 2006)*, ESRI and Department of Education and Science, Dublin.
- Meghir, C. és M. Palme (2005), "Educational Reform, Ability and Family Background" („Oktatási reform, képesség és családi háttér”), *The American Economic Review*, 95. évf., 1. sz., 414–424. o.
- Mohrenweiser, J. és T. Zwick (2008), *Why do Firms Train Apprentices? The Net Costs Puzzle Reconsidered (Miért képeznek a cégek tanoncokat? A nettó költségek rejtélyének vizsgálata)*, Centre for European Economic Research, Mannheim.

- Munich, D. (2004), *Estimating the Impact of School Quality, Selection, and Supply on Student's Achievements: Evidence from the Czech Nation-wide Testing of Youth (Az iskola minősége, a kiválasztás és a kínálat tanulói eredményekre gyakorolt hatásának becslése: a cseh országos ifjúsági tesztelés eredménye)*, www.cerge-ei.cz/pdf/gdn/RRCIII_26_paper_01.pdf
- Nyen, T., A. Hagen és S. Skule (2004), *Lifelong Learning in Norwegian Working Life. Results from The Learning Conditions Monitor 2003 (Élethosszig tartó tanulás a munka világában Norvégiában. A The Learning Conditions Monitor 2003 eredményei)*, FAFO, Oslo.
- OECD (1999), *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (Oktatási programok osztályozása. Kézikönyv az ISCED-97 megvalósításához az OECD-országokban)*, OECD, Párizs.
- OECD (2004), *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap (Pályaválasztási tanácsadás és közérdek. A szakadék áthidalása)*, OECD, Párizs.
- OECD (2007a), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World (PISA 2006 természettudományi kompetenciák a holnap világa számára)*, OECD, Párizs.
- OECD (2007b), *OECD Employment Outlook 2007 (OECD foglalkoztatási kilátások 2007)*, OECD, Párizs.
- OECD (2008), *The OECD International Survey of VET Systems: First Results and Technical Report (Az OECD nemzetközi felmérése a szakképzési rendszerekről: első eredmények és technikai jelentés)*, előkészületben.
- Quintini, G., J.P. Martin és S. Martin (2007), "The Changing Nature of the School-to-Work Transition Process in OECD Countries" („Az iskolából a munkába való átmenet folyamatának változó természete az OECD országokban”), *Discussion Paper Series*, IZA DP 2582 sz., Bonn.
- Robertson, I. és M. Harford (2000), *Evaluating On and Off-Job Approaches to Learning and Assessment in Apprenticeships and Traineeships. (A tanulás és osztályozás munkahelyi és munkahelyen kívüli megközelítésének értékelése szakmai gyakorlat és gyakornokság esetén)*, *Post Compulsory Education and Training Conference*. Gold Coast.
- Ryan, P. (2000), "The Institutional Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller EU Countries" („A tanulószerveződések intézményi követelményei: kisebb EU- országokból származó bizonyítékok”), *International Journal of Training and Development*, 4. évf., 1. sz., 42–65. o.
- Schutz, G., M. West és L. Woessmann (2007), *School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003 (Iskolai felelősségre vonhatóság, autonómia, választás és az esélyegyenlőség hatása a tanulói teljesítményre: nemzetközi eredmények a PISA 2003-ból)*, OECD, Párizs.
- Seagraves, L. és M. Osborne (1997), "Participants in a work-based learning programme: Small and medium enterprises and their employees" („Munkán alapuló tanulási program résztvevői: kicsi és közepes vállalkozások és alkalmazottaik”), *Good thinking: Good practice – Research perspectives on learning and work*, 5th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Griffith University, Brisbane.
- Vallence, K. (1997), "Training one-to-one: Out of sight, out of mind" („Oktatás egy az egyben: mihelyt nem látja, már nem is gondol rá”), *Good thinking: Good practice – Research*

perspectives on learning and work, 5th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Griffith University, Brisbane.

Woerkom, M., W. Nijhof és L. Nieuwenhuis (2002), "Critical reflective working behaviour: a survey research" („Kritikus reflektív munkahelyi viselkedés: megkérdezéses vizsgálat”), *Journal of European Industrial Training*, 26. évf., 8. sz., 375–383. o.

Wolter, S., S. Muehlemann és J. Schweri (2006), "Why some firms train apprentices and many other do not" („Egyes cégek miért képeznek tanoncokat és sokan mások miért nem”), *German Economic Review*, 4. évf., 1. sz., 249–264. o.

Honlapok:

www.training.com.au

„A” melléklet

Az országlátogatás részletei

1. A Magyarországra vonatkozó feladatkör meghatározása

A magyarországi szakképzés áttekintése arra kíván választ adni, hogyan reagál a szakképzési rendszer a munkaerőpiacra, különös tekintettel a szakképzés hatékonyságára. Az országjelentés az ifjúsági szakképzésre koncentrál (nappali rendszerű középfokú és érettségire épülő szakképzés, azaz ISCED 3 és 4). A „hatékonyság” kifejezés egyaránt magában foglalja a szakképzés költségét és hasznát, valamint a hatékonyság javítását szolgáló ösztönzőket.

- A szakképzés finanszírozása: Lehetne-e hatékonyabban felhasználni a szakképzés különböző finanszírozási forrásait (pl. központi költségvetés, önkormányzati költségvetés, magánforrások), és ha igen, milyen módon?
- A magánszektor bevonása: Hogyan lehet javítani a magánszektor hozzájárulásának hatékonyságát, milyen ösztönzők segíthetik elő a magánszektor részvételét?
- A szakképzés rendszere: Megreformálható-e a szakképzési programok jelenlegi rendszere a hatékonyság fokozása érdekében?
- Milyen más reformok növelhetnék a szakképzés hatékonyságát?

2. Életrajzi információk

Maria Luisa Ferreira 1999 óta dolgozik vezető oktatási közgazdászként az Európai Beruházási Banknál. Korábban az OECD Oktatási Igazgatóságán dolgozott, valamint a Világbanknál, ahol oktatási és szociális védelmi témákkal foglalkozott. Tanár volt a Portugál Katolikus Egyetemen és az Universidade Nova de Lisbon-on, továbbá kutatói állásai voltak az Egyesült Államokban. Közgazdaságtant végzett a Portugál Katolikus Egyetemen, és egyetemi doktori (MA), valamint tudományos doktori fokozatot (Ph.D.) szerzett a Wisconsin-Madison Egyetemen. Maria Luisa Ferreira portugál nemzetiségű.

Simon Field vezető elemző az OECD Oktatási Igazgatóságának Oktatás- és Képzéspolitikai Osztályán. Simon filozófiai és társadalompolitikai tudományos doktori fokozatot (Ph.D.) szerzett a Cambridge-i Egyetemen és közgazdasági M.Sc. végzettséget a Birkbeck College London-on. 2001 óta dolgozik az OECD-nél, többek között olyan témákon, mint az esélyegyenlőség az oktatásban, valamint a humán erőforrás területén. Jelenleg a szakképzéssel kapcsolatos tevékenységet vezeti. Észak-Írországból származik.

Kis Viktória az OECD Oktatási Igazgatósága Oktatás- és Képzéspolitikai Osztályán szakpolitikai elemző. Nemzetközi ügyekben „Master’s” fokozatot szerzett Párizsban a Sciences Po-on, továbbá MSc végzettsége van oktatáskutatási módszertanból az Oxfordi Egyetemről. E projektet megelőzően a felsőoktatás tematikus áttekintésén (Thematic Review of Tertiary Education) dolgozott. Mielőtt csatlakozott az OECD-hez, a Világbank konzulenseként egy iskolai támogatási program értékelésén dolgozott a volt szovjet köztársaságban, Grúziában. Viktória magyar és vietnami nemzetiségű.

Thomas Zwick közgazdaságtant tanult a Regensburgi Egyetemen és az egyesült államokbeli Vanderbilt Egyetemen. 1993 decemberében végzett a Regensburgi Egyetemen. PhD végzettsége van a Maastrichti Egyetemről. Thomas a mannheimi Centre for European Economic Research (ZEW) Munkagazdaságtani, Humánerőforrás és Társadalompolitikai Osztálya helyettes vezetője. 2005 óta a Zürichi Egyetem előadója is. Főbb érdeklődési területei: mikrogazdasági és mikroökonometriai munkaerő-piaci elemzések, képzettségkutatás és a munkaszerződés gazdaságtana. Thomas Németországból származik.

3. Az országlátogatások programja

Tényfeltáró látogatás, 2008. január 22–25.

Január 22. kedd, Budapest

Találkozó a Szociális és Munkaügyi Minisztérium osztályvezetőivel és szakpolitika-alkotóival

Találkozó a Szociális és Munkaügyi Minisztérium és az Oktatási Minisztérium képviselőivel

Találkozó az NSZI, valamint a Foglalkoztatási és Szociális Hivatal képviselőivel

Találkozó tudományos szakértőkkel

Január 23. szerda, Miskolc és Sajószentpéter

Látogatás egy szakiskolában

Látogatás egy szak- és szakközépiskolában

Egy TISZK felkeresése

Találkozó önkormányzati vezetőkkel

Január 24. csütörtök, Budapest

Találkozó a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség tisztségviselőivel

Találkozó munkaadói és munkavállalói szövetségekkel

Látogatás egy szakközépiskolában

Január 25. péntek, Budapest

Látogatás egy nagyvállalat műhelyébe, ahol szakiskolai tanulók képzése folyik

Összefoglaló és záró tárgyalás a Szociális és Munkaügyi Minisztérium képviselőivel

Fő látogatás, 2008. március 10–14.

Március 10. hétfő, Budapest

Találkozó a Szociális és Munkaügyi Minisztérium főosztályvezetőjével és munkatársaival

Találkozó az Oktatási Minisztérium képviselőivel

Találkozó a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara képviselőivel

Március 11. kedd, Kecskemét és Lajosmizse

Látogatás egy általános iskolában

Látogatás egy szak- és szakközépiskolában

Látogatás egy cégnél, ahol tanulószereződés alapján vannak diákok

Találkozó helyi munkaadókkal (KKV-k)

Március 12. szerda, Budapest

Látogatás egy középiskolában, amely szakiskolai, szakközépiskolai és gimnáziumi oktatást nyújt

Találkozó az NSZFI szakértőivel

Találkozó nagyvállalatok humán erőforrás igazgatóival

Találkozó tudományos szakértőkkel

Március 13. csütörtök, Budapest

Találkozó munkaadói és munkavállalói szövetségekkel
Találkozó a Fővárosi Önkormányzat Oktatási Ügyosztályának vezetőjével

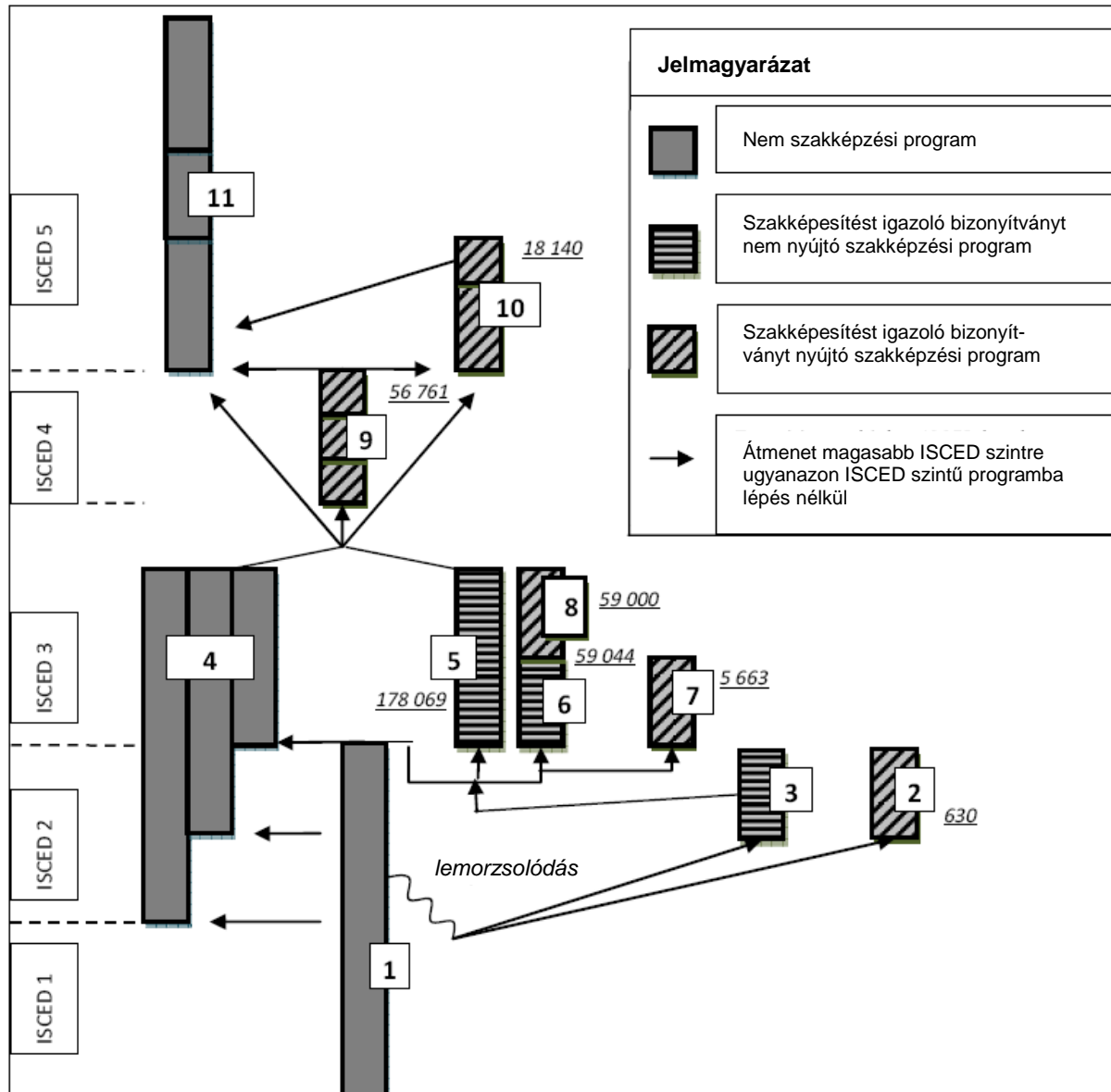
Március 14. péntek, Budapest

Összefoglaló és záró tárgyalás a Szociális és Munkaügyi Minisztérium képviselőivel
Összefoglaló és záró tárgyalás az Oktatási Minisztérium képviselőivel

„B” melléklet

A magyar oktatási rendszer áttekintése

B.1 ábra: A magyar oktatási rendszer áttekintése, 2004–2005



Megjegyzés: Az egyes programokba (alapszintű szakképzésbe) felvett tanulók száma dőlten szerepel. Az adatok 2004–2005-re vonatkoznak, és a nemzetközi szakképzési kérdőívben kerültek megadásra [OECD (2008) *Az OECD nemzetközi felmérése a szakképzési rendszerekről: első eredmények és szakmai jelentés*, előkészületben].

Az oktatási program típusai:

1. Általános iskola (ISCED 1 és 2).
2. Szakképzési program, amely nem követeli meg az általános iskolai tanulmányok befejezését (ISCED 2C).
3. Szakiskolai második lehetőség program, amely általános iskola elvégzését tanúsító bizonyítvány megszerzésére készít fel (ISCED 2B).
4. 4/ 6/ 8 osztályos gimnázium (ISCED 2AG és 3AG).
5. Szakközépiskola (ISCED 3A).
6. Szakiskolai általános műveltséget megszilárdító program (ISCED 3C).
7. Befejezett általános iskolai tanulmányokat megkövetelő szakképzési program (ISCED 3C).
8. Befejezett 10. osztályt megkövetelő szakképzési program (ISCED 3C).
9. Befejezett középiskolai tanulmányokat vagy érettségit megkövetelő nem felsőfokú szakképzési program (ISCED 4C).
10. Felsőfokú szakképzési program (ISCED 5B).
11. Felsőoktatás (ISCED 5A).

„C” melléklet

Nemzetközi és nemzeti statisztikák

1. Magyarország nemzetközi összehasonlításban

C.1 táblázat: 15 évesek teljesítménye természettudományokban, olvasásban és matematikában

A tanulók teljesítményének átlagos pontszáma és változása a PISA természettudományi, olvasási és matematika skáláján (2006)

	Természettudományok				Olvasás				Matematika			
	Átlagos pontszám		Szórás		Átlagos pontszám		Szórás		Átlagos pontszám		Szórás	
	Átlag	S.E.	S.D.	S.E.	Átlag	S.E.	S.D.	S.E.	Átlag	S.E.	S.D.	S.E.
Ausztrália	527	(2,3)	100	(1,0)	513	(2,1)	94	(1,0)	520	(2,2)	88	(1,1)
Ausztria	511	(3,9)	98	(2,4)	490	(4,1)	108	(3,2)	505	(3,7)	98	(2,3)
Belgium	510	(2,5)	100	(2,0)	501	(3,0)	110	(2,8)	520	(3,0)	106	(3,3)
Kanada	534	(2,0)	94	(1,1)	527	(2,4)	96	(1,4)	527	(2,0)	86	(1,1)
Cseh Köztársaság	513	(3,5)	98	(2,0)	483	(4,2)	111	(2,9)	510	(3,6)	103	(2,1)
Dánia	496	(3,1)	93	(1,4)	494	(3,2)	89	(1,6)	513	(2,6)	85	(1,5)
Finnország	563	(2,0)	86	(1,0)	547	(2,1)	81	(1,1)	548	(2,3)	81	(1,0)
Franciaország	495	(3,4)	102	(2,1)	488	(4,1)	104	(2,8)	496	(3,2)	96	(2,0)
Németország	516	(3,8)	100	(2,0)	495	(4,4)	112	(2,7)	504	(3,9)	99	(2,6)
Görögország	473	(3,2)	92	(2,0)	460	(4,0)	103	(2,9)	459	(3,0)	92	(2,4)
Magyarország	504	(2,7)	88	(1,6)	482	(3,3)	94	(2,4)	491	(2,9)	91	(2,0)
Izland	491	(1,6)	97	(1,2)	484	(1,9)	97	(1,4)	506	(1,8)	88	(1,1)
Írország	508	(3,2)	94	(1,5)	517	(3,5)	92	(1,9)	501	(2,8)	82	(1,5)
Izrael	454	(3,7)	111	(2,0)	439	(4,6)	119	(2,8)	442	(4,3)	107	(3,3)
Olaszország	475	(2,0)	96	(1,3)	469	(2,4)	109	(1,8)	462	(2,3)	96	(1,7)
Japán	531	(3,4)	100	(2,0)	498	(3,6)	102	(2,4)	523	(3,3)	91	(2,1)
Korea	522	(3,4)	90	(2,4)	556	(3,8)	88	(2,7)	547	(3,8)	93	(3,1)
Luxemburg	486	(1,1)	97	(0,9)	479	(1,3)	100	(1,1)	490	(1,1)	93	(1,0)
Mexikó	410	(2,7)	81	(1,5)	410	(3,1)	96	(2,3)	406	(2,9)	85	(2,2)
Hollandia	525	(2,7)	96	(1,6)	507	(2,9)	97	(2,5)	531	(2,6)	89	(2,2)
Új-Zéland	530	(2,7)	107	(1,4)	521	(3,0)	105	(1,6)	522	(2,4)	93	(1,2)
Norvégia	487	(3,1)	96	(2,0)	484	(3,2)	105	(1,9)	490	(2,6)	92	(1,4)
Lengyelország	498	(2,3)	90	(1,1)	508	(2,8)	100	(1,5)	495	(2,4)	87	(1,2)
Portugália	474	(3,0)	89	(1,7)	472	(3,6)	99	(2,3)	466	(3,1)	91	(2,0)
Szlovák Köztársaság	488	(2,6)	93	(1,8)	466	(3,1)	105	(2,5)	492	(2,8)	95	(2,5)
Spanyolország	488	(2,6)	91	(1,0)	461	(2,2)	89	(1,2)	480	(2,3)	89	(1,1)
Svédország	503	(2,4)	94	(1,4)	507	(3,4)	98	(1,8)	502	(2,4)	90	(1,4)
Svájc	512	(3,2)	99	(1,7)	499	(3,1)	94	(1,8)	530	(3,2)	97	(1,6)
Törökország	424	(3,8)	83	(3,2)	447	(4,2)	93	(2,8)	424	(4,9)	93	(4,3)
Egyesült Királyság	515	(2,3)	107	(1,5)	495	(2,3)	102	(1,7)	495	(2,1)	89	(1,3)
Egyesült Államok	489	(4,2)	106	(1,7)	m	m	m	m	474	(4,0)	90	(1,9)
OECD összesen	491	(1,2)	104	(0,6)	484	(1,0)	107	(0,7)	484	(1,2)	98	(0,7)
OECD átlag	500	(0,5)	95	(0,3)	492	(0,6)	99	(0,4)	498	(0,5)	92	(0,4)

Megjegyzés: S.E. – standard hiba; S.D. – szórás

Forrás: PISA 2006 adatbázis

C.2 táblázat: A kirekesztés kockázata a fiatal felnőtteknél

	Oktatásban részt nem vevő 20–24 évesek, akik nem fejezték be középfokú tanulmányaikat (2002) %	20–24 évesek, akik nincsenek alkalmazásban és nem is tanulnak (2003) %
Ausztrália	18,3	13,3
Ausztria	9,9	12,2
Belgium	15,0	17,1
Kanada	10,9	13,2
Cseh Köztársaság	5,9	18,0
Dánia	11,9	8,2
Finnország	10,1	16,5
Franciaország	14,5	14,4
Németország	14,2	15,6
Görögország	17,8	21,4
Magyarország	12,5	19,9
Izland	30,6	6,2
Írország	14,3	11,3
Olaszország	26,6	24,3
Luxemburg	19,2	8,2
Mexikó		27,6
Hollandia	15,1	7,5
Norvégia ¹	4,6	10,6
Lengyelország	8,4	25,5
Portugália	48,8	12,3
Szlovák Köztársaság	5,5	29,6
Spanyolország	30,5	14,8
Svédország	8,6	11,8
Svájc	8,4	12,7
Törökország		47,8
Egyesült Királyság	8,0	15,3
Egyesült Államok ²	12,3	16,5

1. 2003

2. 2001

Forrás: OECD (2005) “From Education to Work” („Az oktatásból a munkába”), INES-Network B, különleges Yalle adatgyűjtés; Quintini és mások (2007), “The Changing Nature of School-to-Work Transition Process in OECD Countries” („Az iskolából a munkába való átmenet folyamatának változó természete az OECD országokban”), IZA DP. 2582 sz., Discussion Paper, Bonn.

C.3 táblázat: Fiatal felnőtt munkanélküliek

Munkanélküliségi ráták és a hosszú ideig tartó munkanélküliség előfordulása a 20–24 évesek körében (2006)

	20–24 éves fiatal felnőttek munkanélküliségi rátája (%)	20–24 éves fiatal felnőtt munkanélküliek a teljes 20–24 éves népesség %-ában	A 20–24 év közötti fiatal felnőttek munkanélküliségi rátájának aránya a felnőttekéhez (25–54 évesek) viszonyítva	20–24 éves fiatal felnőttek aránya a hosszú ideig (6 hónap vagy több) tartó munkanélküliségen belül (%)
Ausztrália	7,0	5,7	1,84	27,0
Ausztria	7,5	5,6	1,81	33,0
Belgium	18,0	10,2	2,4	52,0
Kanada	8,8	6,9	1,67	
Cseh Köztársaság	14,5	8,3	2,29	65,5
Dánia	5,3	4,2	1,61	17,0
Finnország	14,8	10,2	2,43	19,4
Franciaország	22,7	12,4	2,65	46,9
Németország	13,2	9,4	1,39	61,0
Görögország	23,2	12,2	2,89	71,5
Magyarország	17,2	8,1	2,52	54,6
Izland	4,9	4,0	2,54	
Írország	7,3	5,5	1,91	48,7
Olaszország	19,2	9,9	3,26	67,4
Japán	7,7	5,4	1,99	
Korea	9,9	5,4	3,13	9,8
Luxemburg ¹	12,7	6,4	3,24	9,8
Mexikó	5,7	3,5	2,23	3,5
Hollandia	4,9	4,0	1,36	44,1
Új-Zéland	6,4	4,9	2,43	18,4
Norvégia	6,8	5,0	2,29	20,9
Lengyelország	29,6	16,9	2,42	59,5
Portugália	14,1	8,9	1,92	64,5
Szlovák Köztársaság	22,5	13,2	1,9	77,2
Spanyolország	14,8	10,1	1,96	35,2
Svédország	16,6	11,8	3,13	19,3
Svájc	7,6	6,2	2,15	
Törökország	19,7	9,9	2,35	51,6
Egyesült Királyság	10,9	8,3	2,67	34,6
Egyesült Államok	8,2	6,1	2,17	14,4
OECD összesen	11,3	7,5	2,09	38,7

1. 2005.

Forrás: PISA 2006 adatbázis.

C.4 táblázat: A középfokú szakképzésben tanulók munkahelyi gyakorlaton eltöltött ideje

Középfokú szakképzésben tanulók becsült százalékos aránya a cégeknél folytatott szakmai gyakorlat és a szakmai gyakorlaton eltöltött idő szerint (a program teljes hosszának arányaként)

Ország	Munkaadóknál szakmai gyakorlaton levő tanulók	Munkaadóknál szakmai gyakorlaton töltött program részaránya					
		Egyéb	75% vagy több	50 és 75% között	25 és 50% között	25%-nál kevesebb	Egyéb
Ausztrália	●●●●		●●	0	0	0	●● - v
Ausztria	●●●●		●●	0	0	●●●	
Cseh Köztársaság	●●●●		0	0	0	●●●●	
Dánia ¹	●●●●	● - n.a.	0	●●●●	0	0	● - n.a.
Finnország	●●●●		●	0	0	●●●● ²	
Franciaország	●●●●		●	0	0	●●●	
Magyarország ³	●		0	0	0	●●●	●● - m
Japán			m	m	m	m	
Hollandia	●●●●		0	●●	●●●	0	
Norvégia	●●●●		0	●●●●	0	0	● - m
Svédország	●●●●	● - m	0	0	0	●●● ⁴	●● - m
Svájc	●●●●		●	●●●●	0	0	● - v ⁵
Egyesült Államok	●●●●		0	0	0	●●●●	● - m

● 1–25%

●● 26–50%

●●● 51–75%

●●●● 76–100%

m: a kérdésre vonatkozó információ hiányát jelöli

n/a: azt jelzi, hogy az adott lehetőség nem létezik az országban

v: intézményektől, programoktól és szakoktól függően változik; m: hiányzik; n.a.: nem vonatkozik rá a válasz.

1. A B.1 program megkezdéséhez munkahelyi tapasztalat és alkalmazotti státusz szükséges (5%-os súly). Ebben a programban a tanulók elméletibb szakképzési kurzusokkal (pl. könyvelők számára angol nyelv) kombinálják munkájukat.

2. A programnak legalább 16%-a vállalkozásoknál zajlik.

3. Tartalmazza a Magyar Kereskedelmi Kamara által szolgáltatott adatokat. A Magyar Agrárkamara adatai hiányoznak, mert nem gyűjt adatokat megállapodásokon alapuló gyakorlati képzésről.

4. A középfokú programok 67%-ában a gyakorlati képzés a teljes programnak mintegy 15–50%-a között mozog.

5. Az iskolai rendszerű középfokú szakképzésben részt vevő tanulókra vonatkozik.

Forrás: OECD (2008), The OECD International Survey of VET Systems: First Results and Technical Report (Az OECD nemzetközi felmérése a szakképzési rendszerekről: első eredmények és szakmai jelentés), előkészületben.

C.5 táblázat: Érettségi utáni szakképzésben résztvevő tanulók munkahelyi gyakorlaton eltöltött ideje

Érettségi utáni szakképzésben tanulók becsült százaléka a cégeknél folytatott szakmai gyakorlat és a szakmai gyakorlaton eltöltött idő szerint (a program teljes hosszának arányaként)

Ország	Munkaadóknál szakmai gyakorlaton levő tanulók	Egyéb	Munkaadóknál szakmai gyakorlattal töltött program hossza					Egyéb
			75% vagy több	50 és 75% között	25 és 50% között	Semmi vagy 25%-nál kevesebb		
Ausztrália	••••		••••	0	0	0	• - m	
Ausztria	••••	• - n.a.	0	••	0	•••		
Cseh Köztársaság	••••		m					
Dánia	••	••• - n.a.	0	0	••	0	••• - n.a.	
Finnország	••••						•••• - m	
Franciaország	••••		•		0	0	•••• - v	
Magyarország ²	•						•••• - v	
Írország	••••		0	••••	0	0	• - m	
Japán	••••						•••• - v	
Norvégia	0	• n.a. •••• - m	0	0	0	0	• - n.a. •••• - m	
Svédország	••••	• - m	0	0	•••	0	•••• - m	
Törökország	••••		m				•• - m	

• 1–25%

•• 26–50 %

••• 51–75%

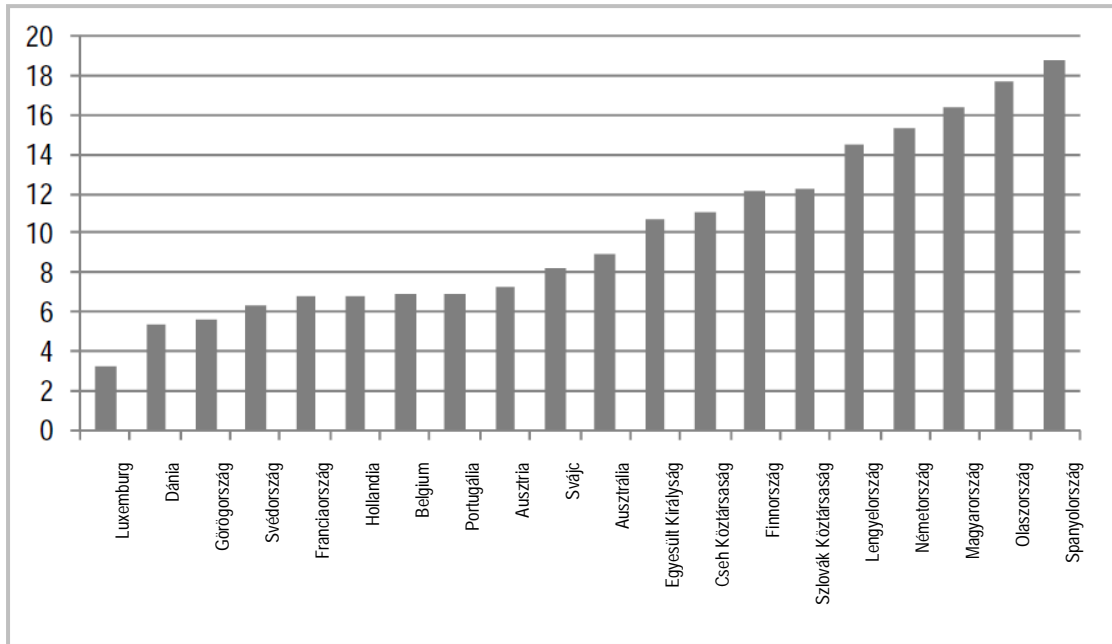
•••• 76–100%

v: intézményektől, programoktól és szakoktól függően változik; m: hiányzik; n.a.: nem vonatkozik rá a válasz.

1. A munkaadóknál töltött szakmai gyakorlat a program hosszának 12–50%-a.
2. Tartalmazza a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara által szolgáltatott adatokat. A Magyar Agrárkamara adatai hiányoznak, mert nem gyűjt adatokat a megállapodásokon alapuló gyakorlati képzésről.

Forrás: OECD (2008), The OECD International Survey of VET Systems: First Results and Technical Report (Az OECD nemzetközi felmérése a szakképzési rendszerekről: első eredmények és szakmai jelentés), előkészületben.

C.1 ábra: Inaktivitási ráta az iskola befejezése után öt évvel, Európa, 2006
Százalékok

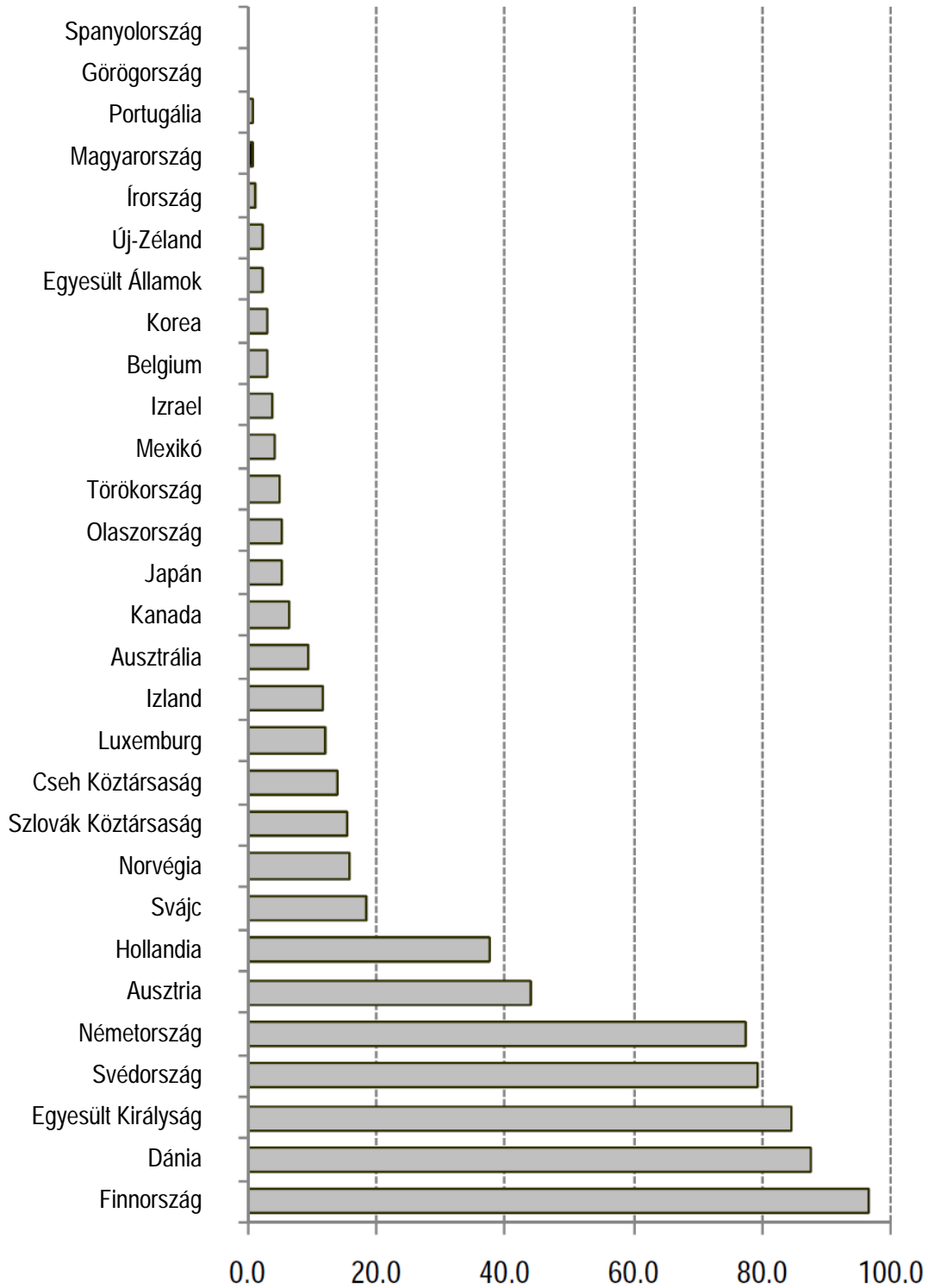


15–29 éves válaszadók, minden oktatási szint közösen kezelve. Az adatok olyan személyekre vonatkoznak, akik inaktívak, és már nem tanulnak.

Forrás: European Union Labour Force Survey 2007 (Az Európai Unió munkaerő-felmérése 2007), <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.

C. 2 ábra: Hány tanuló részesül helyi vállalkozásoknál valamilyen képzésben

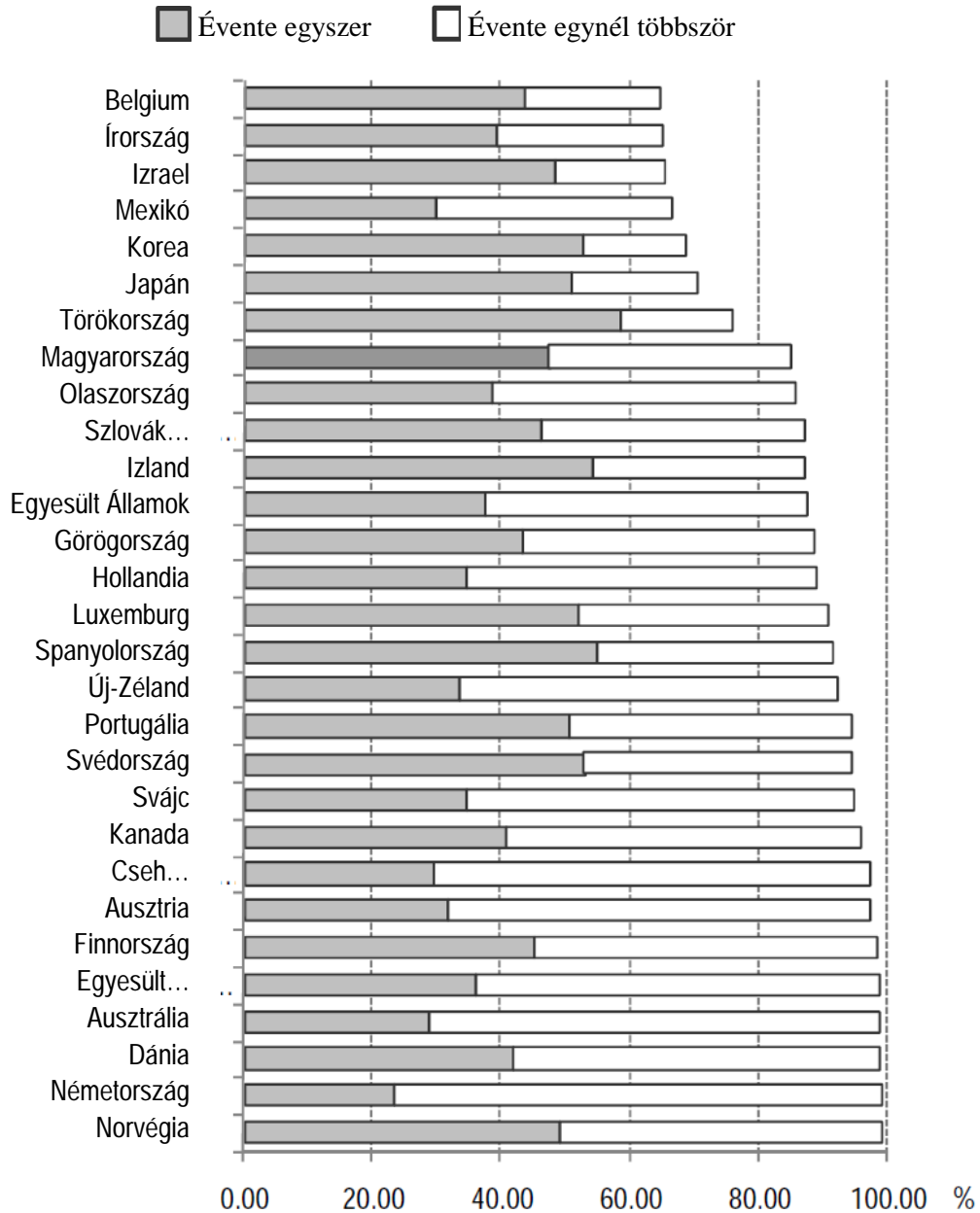
15 éves tanulók százaléka azon iskolákban, ahol az igazgató azt jelentette, hogy az iskola diákjainak több mint a fele a tanév folyamán az iskolai tevékenység részeként helyi vállalkozásoknál valamilyen képzést kapott, 2006



Forrás: PISA 2007 adatbázis.

C.3 ábra: Vállalkozások iskolai részvétele

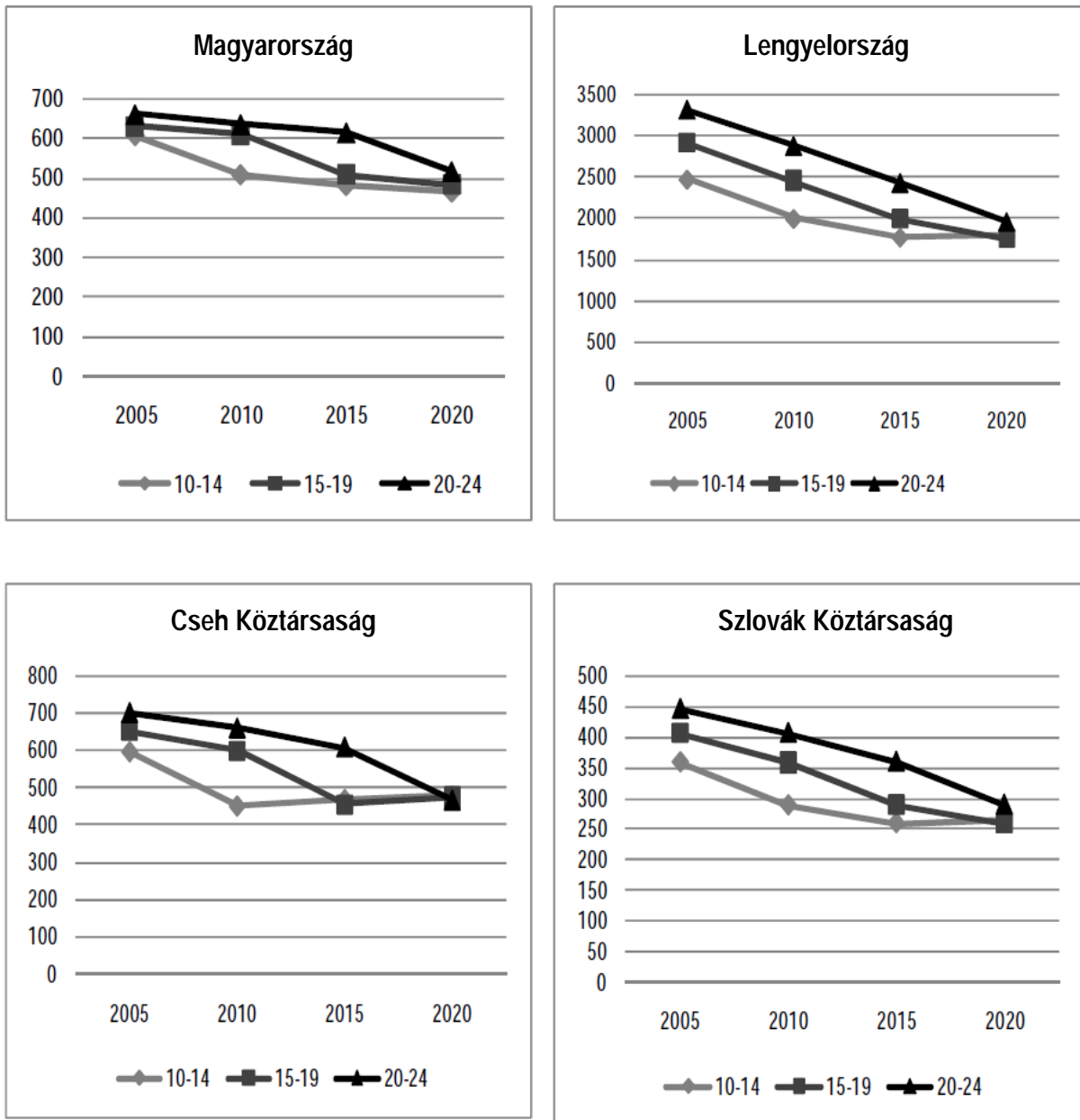
Azon 15 éves tanulók százalékos aránya, akiknek iskolaigazgatójuk állítása szerint lehetőségük volt részt venni állásbörzéken, az üzleti élet vagy az ipar képviselői által (az iskolában) tartott előadásokon, valamint a helyi vállalkozásoknál és iparágaknál tett látogatásokon a normál iskolai foglalkozás részeként, 2006



Forrás: PISA 2007 adatbázis.

C.4 ábra: Demográfiai előrejelzések, ezer fő

Középső variáns



Forrás: Az Egyesült Nemzetek Titkársága Gazdasági és Szociális Ügyek Főosztálya, Demográfiai Osztály (2007), *World Population Prospects: The 2006 Revision and World Urbanization Prospects (A világ demográfiai kilátásai: A 2006. évi felülvizsgálat és a világ urbanizációs kilátásai)* <http://esa.un.org/unpp>

2. A magyarországi közoktatás a statisztikák tükrében

C.6 táblázat: A tanulók száma az általános iskolai oktatásban

Év	Tanulók száma	Tanulók az 1. osztályban
1990/91	1 177 612	130 026
1991/92	1 124 098	131 682
1992/93	1 082 671	135508
1993/94	1 041 007	131 566
1994/95	1 008 267	132102
1995/96	992 766	130 312
1996/97	980 522	130759
1997/98	976 566	133 464
1998/99	976 342	131 875
1999/00	972 901	127 382
2000/01	960 790	122 580
2001/02	947 037	117 689
2002/03	933 171	117 262
2003/04	912 959	108 469
2004/05	890 551	104 771
2005/06	861 858	101 192
2006/07	831 262	99 095

Forrás: Magyar Oktatási Minisztérium (2007), *Oktatási statisztikai évkönyv 2006/2007*, Oktatási Minisztérium, Budapest.

C.7 táblázat: A középiskolai tanulók szociális háttere Magyarországon

Iskolatípus	Szakiskolák			Szakközépiskolák			Gimnázium		
	2001/02	2003/04	2005/06	2001/02	2003/04	2005/06	2001/02	2003/04	2005/06
Tanulók	126 367	126 673	126 211	292 646	292 305	287 290	223 474	239 086	243 878
- nappali	123 951	123 457	122 162	238 622	247 622	244 001	182 267	190 447	197 217
- felnőtt	2 416	3 216	4 049	54 024	44 683	43 289	41 207	48 639	46 661
Szociálisan hátrányos helyzetű	m	m	25 851	m	m	24 689	m	m	10 827
Szociálisan hátrányos helyzetű az összes tanuló %-ában	m.	m	20,5%	m	m	8,6%	m	m	4,4%
Évfolyamisméltók	m	7 476	6 706	m	10 400	8 735	m	5 119	4 084
Évfolyamisméltók az összes tanuló %-ában		5,9%	5,3%	3,6%	3%			2,1%	1,7%
Állami gondozott	1 837	1 902	1 604	708	897	550	304	168	224
Veszélyeztetett	8 475	9 905	10 126	7 334	9 780	9 282	3 437	3 781	4 345
Veszélyeztetett az összes tanuló %-ában	6,7%	7,8%	8%	2,5%	3,3%	3,2%	1,5%	1,6%	1,8%

m: a kérdésre vonatkozó információk hiányát jelzi

Forrás: magyar Oktatási Minisztérium (2003), *Oktatási statisztikai évkönyv 2001/2002*, Oktatási Minisztérium, Budapest; magyar Oktatási Minisztérium (2004), *Oktatási statisztikai évkönyv 2002/2003*, Oktatási Minisztérium, Budapest; magyar Oktatási Minisztérium (2006), *Oktatási statisztikai évkönyv 2005/2006*, Oktatási Minisztérium, Budapest.

C.8 táblázat: A legnépszerűbb szakképzési szakterületek, 2006/2007

Szak	Tanulók száma
Építőipar és építőmérnöki munka	15 204
Szálloda, étterem, vendéglátás	14 083
Nagy- és kiskereskedelem	12 284
Számítógép használata	8 997
Mechanika és fémmunka	7637
Menedzsment és igazgatás	6 693

Forrás: Oktatási Minisztérium (2007), *Oktatás-Statisztikai Évkönyv 2006/2007*, Oktatási Minisztérium, Budapest.

C.9 táblázat: Szakmacsoportok az Országos Képzési Jegyzékben

Egészségügy	Szociális szolgáltatások	Oktatás	Művészet, közművelődés, kommunikáció
Gépészet	Elektrotechnika, elektronika	Informatika	Vegyipar
Építészet	Könnyűipar	Faipar	Nyomdaipar
Közlekedés	Környezetvédelem, vízgazdálkodás	Közgazdaság	Ügyvitel
Kereskedelem, marketing, üzleti adminisztráció	Vendéglátás-idegenforgalom	Egyéb szolgáltatások	Mezőgazdaság
Élelmiszeripar			

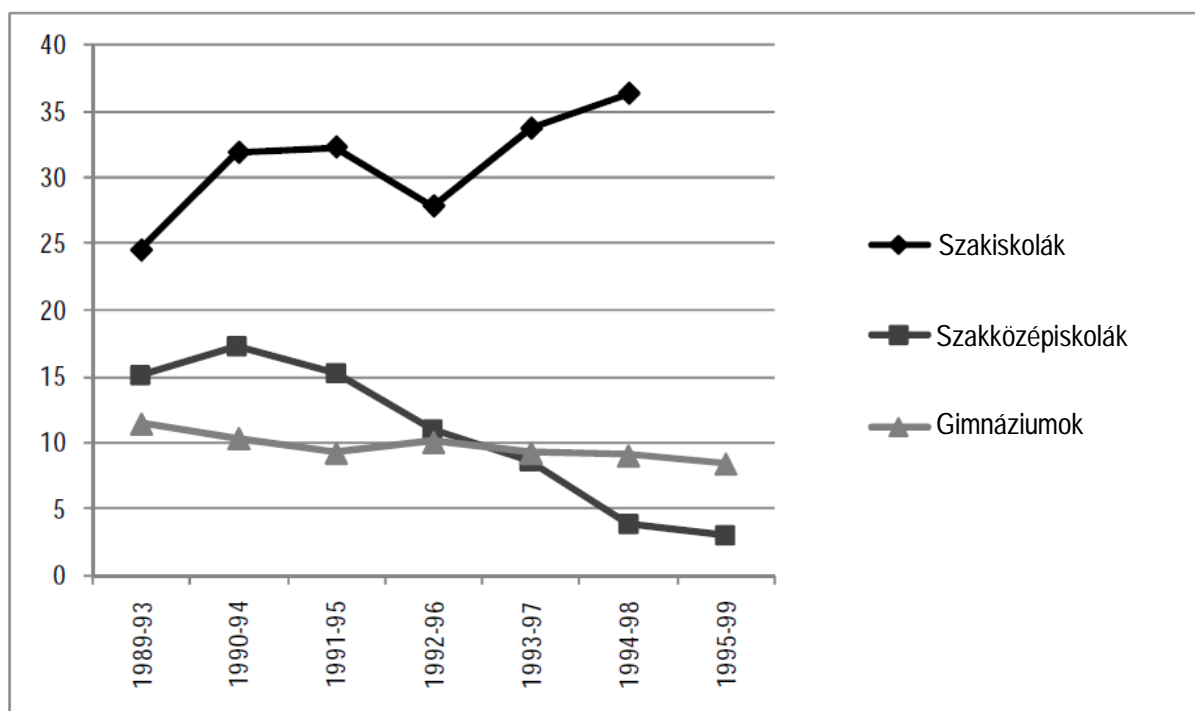
Forrás: Köpeczi Bócz T. és Bükki E. (2006a), *A szakképzés Magyarországon*, CEDEFOP, Thesszaloniki, 21. o.

C.10 táblázat: A tanulószereződéses képzésben részt vevő tanulók száma és szakképesítés szerinti megoszlása 2005/2006

Szakma	Tanulók	
	száma	%
Élelmiszer- és vegyiáru kereskedő	2 924	9,1
Szakács	2 462	7,67
Pincér	1 920	5,98
Fodrász	1 873	5,83
Szobafestő-mázoló, tapétázó	1 676	5,22
Ács, állványozó	1 562	4,86
Karosszérialakatos	1 216	3,79
Kőműves	1 211	3,77
Ruházati kereskedő	852	2,65
Villanyszerelő	850	2,65
Részösszeg	16 546	51,52
Összesen	32 114	100,00

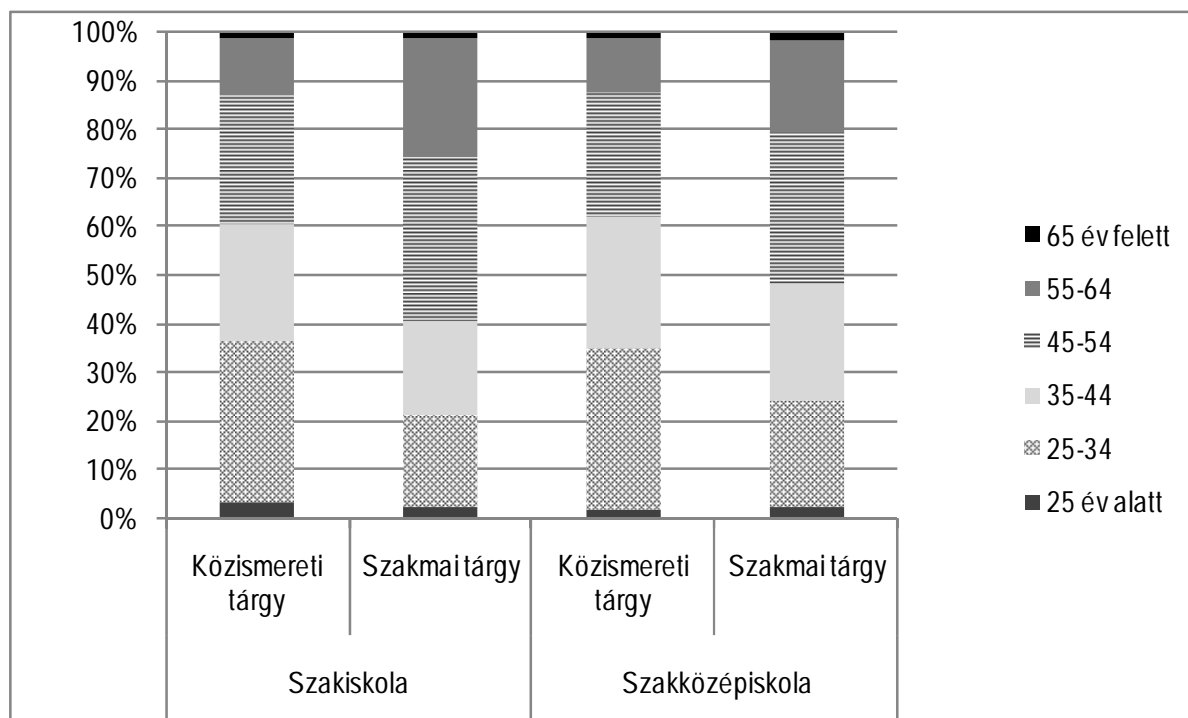
Forrás: MKIK Köpeczi Bócz T. és Bükki E. (2006a), *A szakképzés Magyarországon c. tanulmányában*, CEDEFOP, Thesszaloniki, 25. o.

C.5 ábra: Lemorzsolódás a középfokú oktatásban Magyarországon



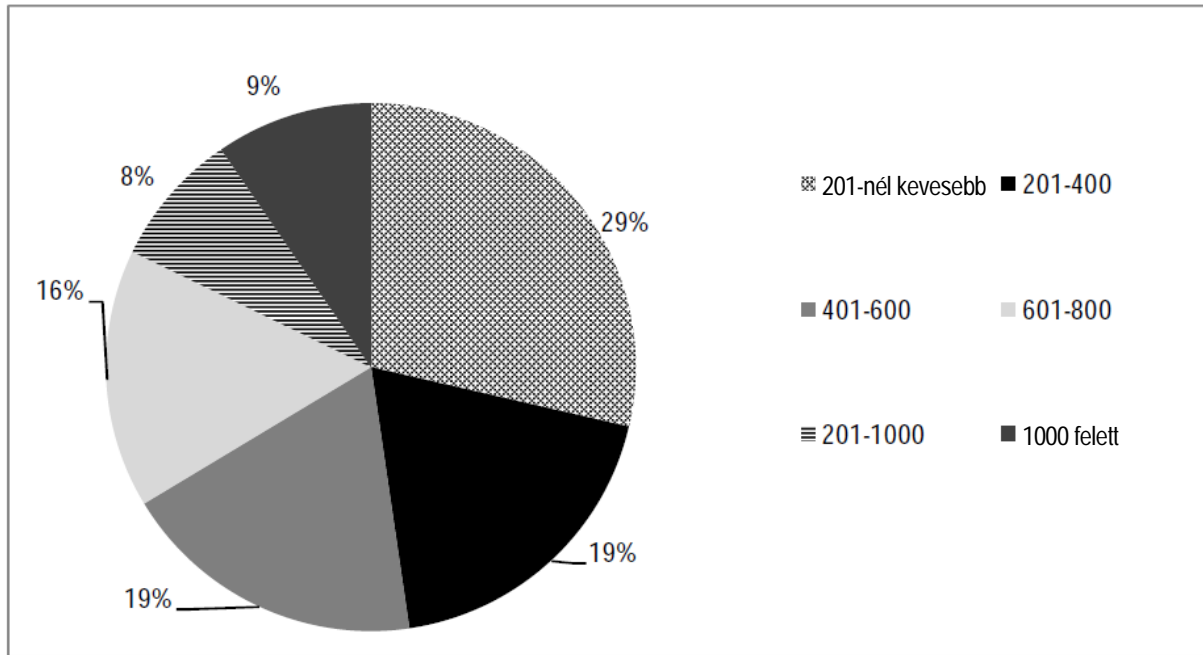
Forrás: magyar Oktatási Minisztérium (1999), „OM Statisztikai Tájékoztató”, Liskó I. (2002a), „A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége” című tanulmányában. *Új Pedagógiai Szemle*, sz. 13. o.

C.6 ábra: Tanárok és szakoktatók a szakképző iskolákban Magyarországon, korcsoportok szerint 2007/2008-as tanév



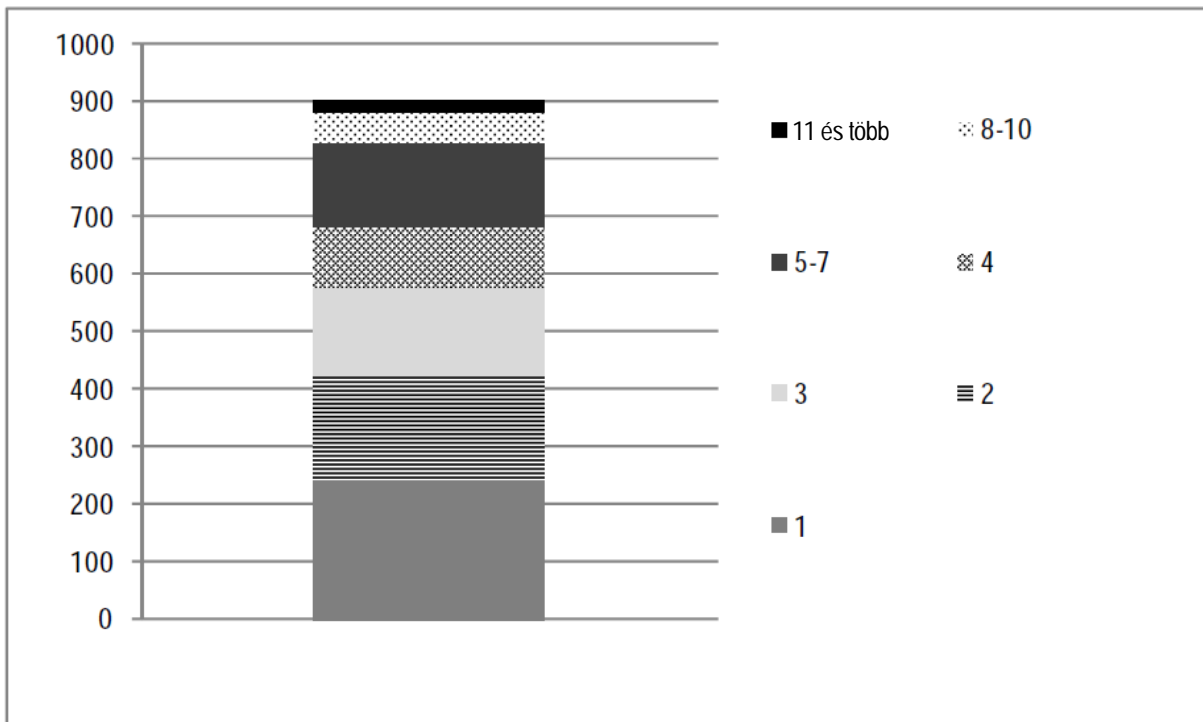
Forrás: magyar Oktatási Minisztérium (2008), személyes kommunikáció.

C.7 ábra: Középfokú intézmények Magyarországon a tanulók száma szerint
2007/2008-as tanév, beleértve a nappali és felnőttoktatásban résztvevő tanulókat is

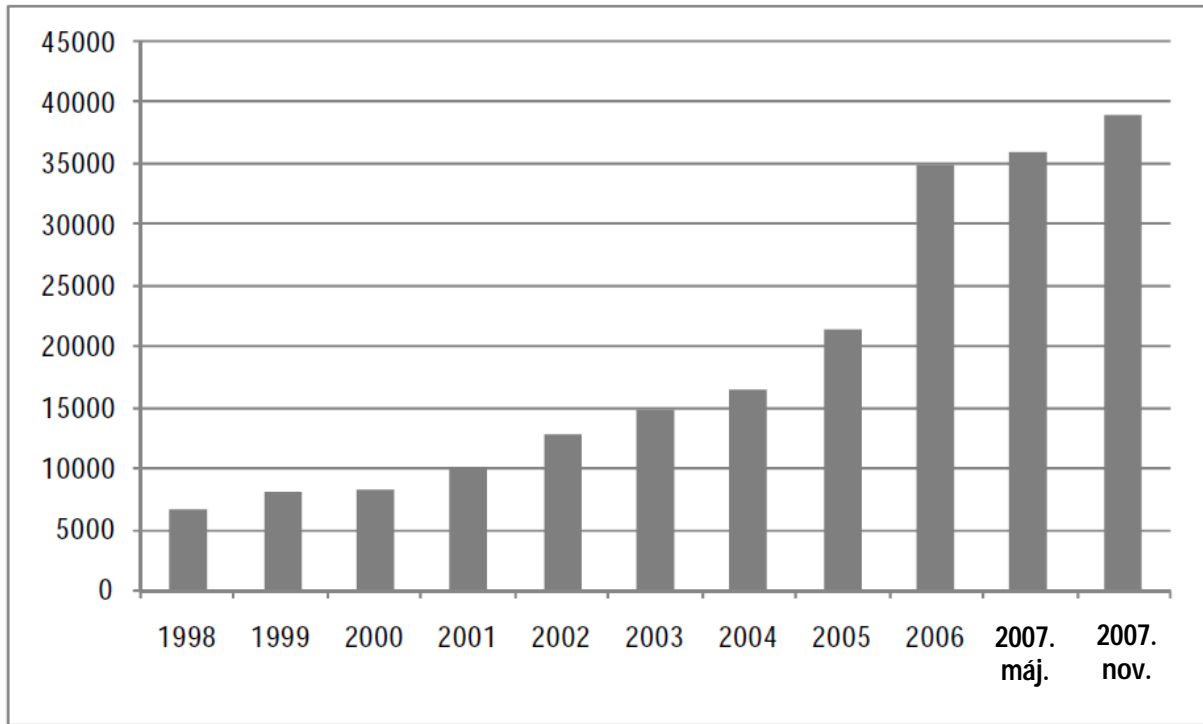


Forrás: magyar Oktatási Minisztérium (2008), személyes kommunikáció.

C.8 ábra: Szakképző iskolák száma Magyarországon az oktatott szakmacsoportok száma szerint
2007/2008-as tanév, beleértve a nappali és felnőttoktatásban résztvevő tanulókat is



Forrás: magyar Oktatási Minisztérium (2008), személyes kommunikáció.

C.9 ábra: Tanulószerződések száma, 1998–2007

Forrás: magyar Szociális és Munkügyi Minisztérium (2008), személyes kommunikáció.

Tanulás a munkáért

Training OECD szakképzési szemle

MAGYARORSZÁG

Az OECD tagországai számára a magas szintű munkahelyi szaktudás a gazdasági növekedés támogatásának kulcsfontosságú eszköze. A szakképzési rendszerek jelenleg intenzív kutatás tárgyát képezik annak megállapítása céljából, hogy képesek-e a szükséges szakmai ismereteket szolgáltatni. A Tanulás a munkáért (Learning for Jobs) OECD-tanulmány a szakképzésről azzal a céllal készült, hogy segítse az országokat szakképzési rendszereik munkaerő-piaci szükségletek iránti fogékonyabbá tételében. Kiterjeszti a bizonyítékalapot, azonosít egy sor szakpolitikai opciót, és eszközöket fejleszt ki a szakképzés-politikai kezdeményezések értékelésére.

1989 óta Magyarország jelentős erőfeszítéseket tett szakképzési rendszere átalakítására, amelynek most sok erőssége van, beleértve az erős nemzeti képesítési keretrendszert. Ugyanakkor vannak fontos kihívások, úgymint a szakképzés és a munkaerőpiac gyenge kapcsolata, a korai iskolatípus választás és a többszörös kiválasztási mechanizmusok az iskolarendszerben, valamint a szakképzés alacsony státusza. Az áttekintés ajánlásai közé tartoznak az alábbiak:

- Általánossá tenni, hogy bármely középiskolába a kilencedik osztály után kerüljenek a tanulók, ne pedig a nyolcadik után, ami a jelenlegi legelterjedtebb lehetőség. A szakiskolákban a gyakorlati képzés kezdődjön a tizedik osztályban.
- A munkaerő-piaci eredmények gyűjtése és nyilvánosságra hozatala iskola és program alapon.
- Az általános és szakképző iskolai tanulóknak nyújtott pályaválasztási tanácsadás javítása.
- Jelentős mennyiségű munkahelyi képzés belefoglalása valamennyi szakképzési programba.
- Jobb információnyújtás a szakképzési hozzájárulásról.

Az OECD országonkénti szakképzés-politikai áttekintéseket tart Ausztráliában, Ausztriában, Belgiumban (Flandriában), a Cseh Köztársaságban, Németországban, Magyarországon, Írországon, Koreában, Mexikóban, Hollandiában, Norvégiában, Svédországban, Svájcban, az Egyesült Királyságban (Angliában és Wales-ben), valamint az Egyesült Államokban (Dél-Karolinában és Texas-ban). Az első Tanulás a munkáért jelentés 2009-ben lesz elérhető az OECD honlapján. A tanulmány eredményeiről szóló befejező jelentést 2010-ben adják ki.

Háttér-információk és dokumentumok a www.oecd.org/edu/learningforjobs honlapon találhatóak.