

Heiter Kitti

A SZAKKÉPZÉS RECENS VÁLTOZÁSAI A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

Absztrakt

A szakképzést az elmúlt években új intézkedések bevezetése, átalakítások hosszú sora jellemezte, melyek a szakképzés minden területére kiterjedtek. Ezen változások egyik kiváltó oka az állam által kitűzött gazdasági célok megnövekedett befolyása a szakképzésre, s ezáltal a szakképzés teljes struktúrájára. Ez többek között felveti azt a kérdést, hogy a rövidtávú, főként gazdasági célokat priorizáló struktúra megszilárdítása vajon milyen lehetőséget hagy az általános kompetenciák fejlesztésének, az egyén kibontakozásának és a hosszú távú gondolkodásnak. A szakképzést érintő gyors és sok esetben igen jelentős változásokat gyakran erős kritika éri, ezzel együtt megkérdőjeleződhet az intézkedések előkészítésének alapossága, szakmaisága, tudományos megalapozottsága. A tanulmány célja feltérképezni és képet kapni a szakképzést érintő recens, az elmúlt öt évhez köthető változásokról, s az ezek vizsgálatáról eddig született munkákat, eredményeket. A szakképzési rendszert ért változások teljeskörű, minden területre kiterjedő elemzése meghaladná a tanulmány kereteit, így jelen cikkben azon pontjai kerülnek kifejtésre, melyekkel a vonatkozó szakirodalom is kiemelten foglalkozott.

Kulcsszavak: szakképzés; átalakulás; szakirodalom

Bevezetés

A mai, gyorsan változó világban a jelenleg ismert szakmák jelentős része eltűnőben van, miközben új, ma még alig ismert vagy egyáltalán nem létező foglalkozások jelennek meg.

Az ilyen jellegű változásra a munkaerőpiac bázisának tekinthető szakképzési rendszernek is fel kell készülnie. Azonban azon kívül, hogy elvárás a szakképzési rendszerrel szemben, hogy ma még nem ismert munkakörökre, munkaformákra készítsen fel, olyan kompetenciákkal is fel kell vértézze tanulóit, melyek birtokában képesek lesznek biztos alapot teremteni a folyamatos fejlődéshez és az élethosszig tartó tanuláshoz. A munkaerővel szemben támasztott követelmények folyamatosan változnak. A jelen kor munkavállalója – a munkáltatóval egyetemben - nem ismerheti a jövő munkaköreit, de elsajátíthatja a változásra való képességet, felkészülhet egy új szakma elvárásainak teljesítésére. Ezekre a szakképzést érintő időszerű kérdésekre és problémákra érkezett válaszként a Szakképzés 4.0 - „A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira”, amelyet a 1168/2019 (III. 28.) Korm. határozat fogadott el, léptette életbe, s ezzel együtt az elmúlt közel öt évben számos változtatást eszközölt a magyar szakképzési rendszer struktúráján, irányelvein.

A jelenlegi kutatás célja, feltérképezni a magyar szakképzési rendszer recens változásait s ezek vizsgálatáról eddig született munkákat, eredményeket.

A magyar szakképzési rendszer elmúlt öt évének változásait vizsgáló kutatások száma nem túl terjedelmes. Györgyi (2022) rámutat arra, hogy a szakképzés kutatását számos tényező nehezíti, többek között az elavult statisztikai adatok, az adatgyűjtési nehézségek és a technológiai lemaradás. Mindezek mellett a távlatos szemlélet hiánya is komoly akadályt jelent a megalapozott következtetések levonásában. Ennek következményeként a szakképzést érintő legfrissebb változásokat vizsgáló tanulmányok szerzői jellemzően nem a következmények szempontjából vizsgálódnak, mindinkább korábbi tapasztalataik mentén fogalmazzák meg kritikájukat.

Az elmúlt években a magyar szakképzési rendszert – ahogy Palotás (2021) is írja – „immár egymásba érő” változás jellemezte. Évről évre új konstrukciók kerültek bevezetésre, amelyeket folyamatosan kiegészítések, kisebb-nagyobb módosítások követtek. Változások történtek a fenntartók és a középírányító szervek működésében is. Több intézmény új nevet kapott, miközben módosult a képzési jegyzék és a szakmastruktúra is. Rendszer-szabályozó dokumentumok jelentek meg, majd tűntek el, átalakult a teljes felnőttképzési rendszer, valamint a vizsgáztatási rendszer egésze. Emellett létrejöttek a területileg független vizsgaközpontok is, tovább bővítve a változások körét. Benke (2022) kiemeli, hogy az egymást követő intézkedések gyors és nem kellően előkészített változtatások benyomását kelti, ami azt a kérdést is felveti, hogy vajon milyen tudományos és szakértői háttér játszott szerepet a döntések megalkotásában. Palotás (2021) is ezt a gondolatot erősíti meg a fogalmi változások tekintetében.

A szakképzési rendszert ért változások teljeskörű, minden aspektusra, területre kiterjedő elemzése bőségesen meghaladná a tanulmány kereteit, így jelen cikkben néhány pontja kerül csak kihangsúlyozásra.

Szakképzés 4.0

Az Ipar 4.0 stratégiát tekintik jelenleg kiindulópontjának és alapkövének a magyarországi gazdaság fejlesztési területeinek kijelölésében. Ehhez igazodva, kiegészítve készült el a Szakképzés 4.0 stratégia, mely megfogalmazza és összefoglalja a szakképzés megerősítését, fejlesztését megcélzó törekvéseket. A megújult szabályozás fő tartalmi elemei a tartalom-szabályozás, a módszertani megújulás, a digitalizáció, rugalmasabb felnőttoktatás, felnőttképzés, minőségbiztosítás – minőségirányítás, oktatói státusz és értékelés, vizsgáztatás és validáció (Szakképzés 4.0).

A stratégia központi eleme a szakképzés és a gazdaság kapcsolatának, együttműködésének megerősítése, nagy hangsúlyt helyezve a gazdaság igényeinek kiszolgálására. Benedek (2018) megfogalmazza, hogy a hazai szakképzési szabályozás összhangba hozása a gazdaság fejlesztésével olyan felismerés, mely a korábbi sikeres hazai és nemzetközi gyakorlatra épül. Velkey (2023) szerint a szakképzés sikerességének a gazdasági rendszerhez való illeszkedés alapján történő megítélése is logikus lehet, különösen abból a szempontból, hogy a szakképző iskola befejezése a legtöbb esetben a tanulók iskolai pályafutásának lezárását is jelenti. Ezzel párhuzamosan a legfrissebb hazai szakirodalom arra is felhívja a figyelmet, hogy a gazdaság igényeinek kiszolgálása nem lehet a szakképzés kizárólagos célja. A nemzetközi gyakorlatokat követve fontos lenne olyan hosszú távú perspektívákat biztosító képességek és magas szintű általános kompetenciák megerősítése,

valamint az élethosszig tartó tanulás iránti igény kialakítása és lehetőségeinek biztosítása, amelyek túlmutatnak egy csupán rövid távú, gazdasági célokat előtérbe helyező struktúra megszilárdításán (Benke, 2022; Györgyi, 2022; Mártonfi, 2019, Velkey, 2023; Benedek, 2022; Nahalka, 2019; Fehérvári & Híves, 2019).

A gazdaság igényeire való folytonos hivatkozást bírálja Mártonfi (2019) abból a szempontból is, hogy a gazdaság valódi igényeinek részletes feltárása nem történt meg és még ha meg is próbálnák ezen igényeket tüzetesen leírni, egzakt módon aligha lehetséges.

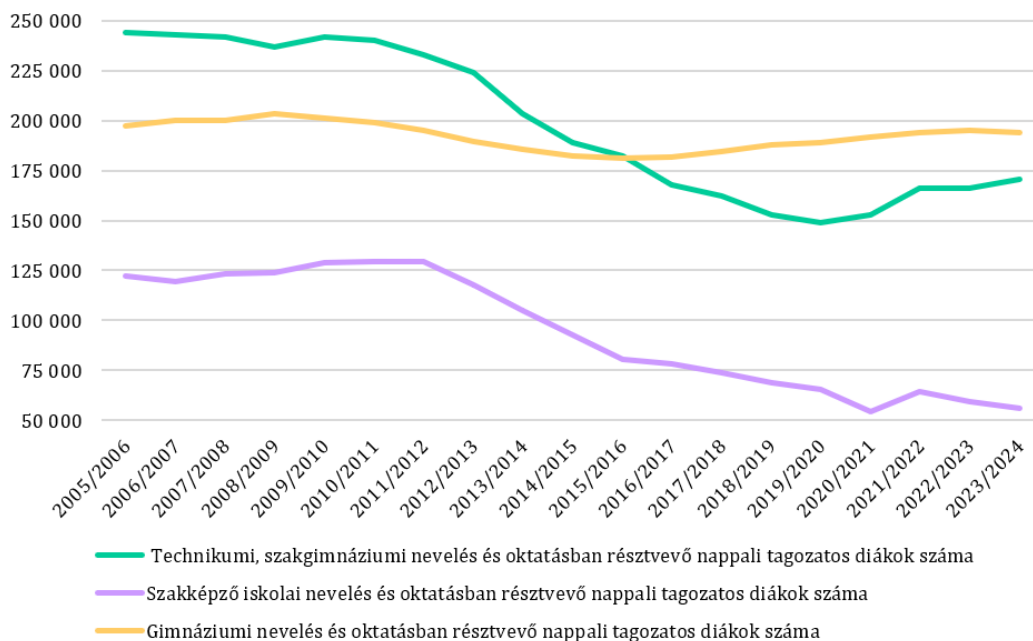
Ezentúl problémaként veti fel Mártonfi (2019), hogy nem tesznek különbséget a hosszú és a rövid távú gazdasági érdekek között, holott ez kulcsfontosságú volna a szakképzés struktúrájának és irányelveinek meghatározásában. Ezentúl problémaként veti fel Mártonfi (2019), hogy nem tesznek különbséget a hosszú és a rövid távú gazdasági érdekek között, holott ez kulcsfontosságú volna a szakképzés struktúrájának és irányelveinek meghatározásában. Azt is fontos lenne belátni, hogy a gazdaság és a szakképzés összehangolása soha nem lehet teljes mértékben tökéletes. Az aktuális gazdasági elvárásokhoz való – ahogy fogalmazott – „hozzaigazítás” időigényes feladat. Mire ez megtörténne, újabb öt-tíz év telik el, és a munkaerőigény időközben ismét megváltozhat. Mindezen túl valódi kérdést jelent, hogy vajon a gazdasági szereplők maguk pontosan tudják-e, tudhatják-e, hogy a jövőre nézve mik lesznek az igényeik hiszen az egyre nagyobb ütemben változó, erősen digitalizálódó munkakörök jövőjébe ők maguk is aligha nyerhetnek betekintést.

Új intézményrendszer

Az új szakképzési törvény gyökeresen megváltoztatta a szakképzés szervezeti felépítését is. A jelenlegi szakképzési struktúrában az iskolarendszerű képzés intézményei is átalakultak. A szakképzést folytató intézményeknek két új típusa a technikum, és a szakképző iskola. Az újabb névváltást – tehát a korábban már létező technikum elnevezés visszavezetését – azzal indokolták, hogy a „szakgimnázium” megnevezés nem igazán tudott beivódni a köztudatba. A megszokások alapján a „technikum” elnevezés egyértelműbbnek tűnik, és sokak számára a minőségi szakmai oktatást jelenti, ezáltal jobban megragadhatja a leendő diákok és szüleik figyelmét. Emellett a visszajelzések alapján a jövőbeni munkaadóknak is könnyebb eligazodni a klasszikus elnevezések között (Magyarország: Középfokú szakképzés szervezeti keretei, 2021).

Mártonfi (2019) szerint a szülők és diákok számára követhetetlen változások a program népszerűségvesztését eredményezte, melyet a beiskolázási adatok romlásához is vezetett. Palotás (2021) pedig rávilágít arra, hogy a nagyon gyorsan be- és kivezetett iskola-típusok és képzési formák bevételei nem történetek meg.

1. ábra: A középfokú nevelés és oktatásban résztvevő nappali tagozatos diákok számának változása a 2005/2006 és 2023/2024-es tanév között



Forrás: saját szerkesztés, KSH 2024, 2024b, 2024c alapján

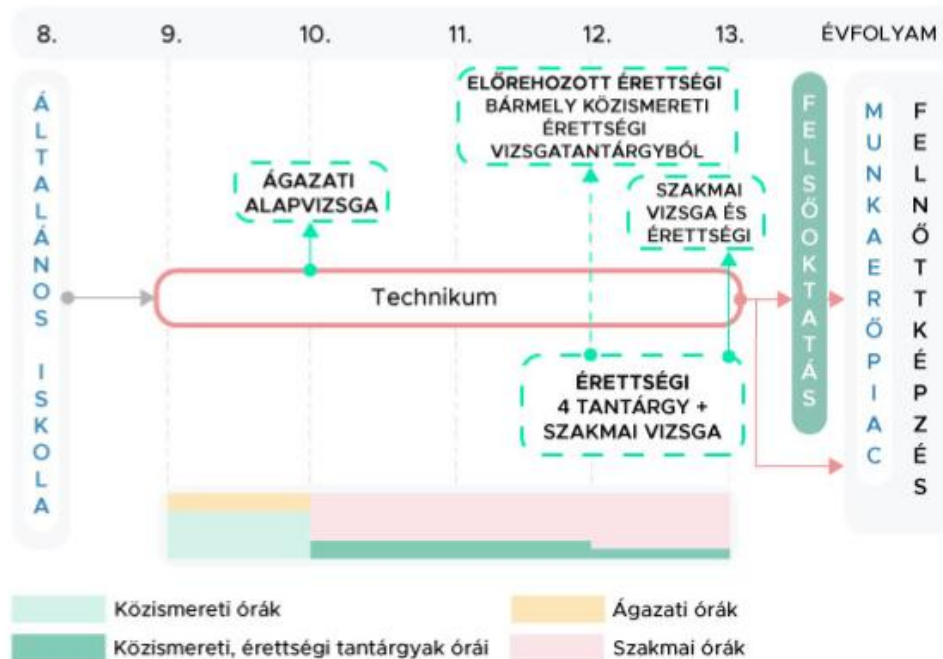
A középfokú oktatás három intézménytípusában – technikum/szakgimnázium, szakképző iskola és gimnázium – eltérő létszámtrendek rajzolódtak ki a 2005/2006 és a 2023/2024-es tanév közötti időszakban. A technikumi képzésben részt vevő tanulók száma a 2010-es évek elejéig stabil maradt, majd 2013/2014-től számottevő csökkenés indult el, amely csak 2020 után mutatott enyhe emelkedést. Ezt a fordulatot vélhetően kiválthatta az intézménytípus újrapozicionálása. A korábban említett 2016-ban bevezetett névváltozás (szakgimnázium, szakközép iskola) a fenti adatok tükrében is látható, hogy nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A szakképző iskolák esetében a 2013 utáni időszakban drasztikus létszámcsökkenés figyelhető meg, amely a képzés csökkenő társadalmi presztízsére utalhat. Ezt a presztízscsökkenést a 2020-ban bevezetett intézkedések sem tudták érdemben ellensúlyozni. A gimnáziumokban ezzel szemben viszonylagos stabilitás jellemző: a tanulólétszám enyhe hullámzásokkal, de lényegében visszatért a korábbi szintre, megerősítve az iskolaforma tartós vonzerejét. A tanulólétszám általános csökkenése kétségtelenül releváns tényező, ugyanakkor az adatok arra utalnak, hogy a gimnáziumi képzés iránti érdeklődés ezzel egy időben enyhén növekszik. A demográfiai apadás önmagában nem indokolja a szakképzésben tapasztalható jelentős mértékű létszámviszsaesést.

Új intézménytípusok

A technikumban a szakmai oktatást nyelvi előkészítő évfolyam előzheti meg. A legtöbb szakma esetében a képzés öt éves, egyes szakmák esetén azonban hatéves képzési idő is előfordul. Az érettségi vizsgára bocsátás egyik feltétele legalább ötven óra közösségi szolgálat teljesítése. A technikumi tanulmányokat abban az esetben lehet megkezdeni, ha a jelentkező rendelkezik befejezett nyolcadik évfolyammal, megszerzett szakmával, vagy

gimnáziumi érettségivel. A megszerzhető technikus végzettséget adó képzés ötvözheti a gimnáziumi oktatás és a szakmatanulás előnyeit. Az érettségi tárgyakból ugyanazt a tananyag tartalmat kell elsajátítani, mint a gimnáziumban, így egy teljes értékű érettségihez jutnak a diákok. A technikumban érettségizőnek a szakmai vizsga lesz az ötödik érettségi tantárgy, ami emelt szintű tantárgyi érettséginek minősül. Az első két év ágazati alapképzés után a második ciklusban a diákoknak duális képzésben folytatódik a szakma tanulása. Palotás (2021) jegyzi meg, hogy az ágazati alapoktatás koncepciója nem újkeletű, hiszen az köznevelési törvény 1999-es módosítása magában foglalta a szakmacsoportos alapozó oktatás bevezetését a 2001/2002-es tanévtől, melyet a jelenlegi ágazati alapoktatás előzményének tekinthetünk. A képzés időszakában a képzőhely a tanulóval tanuló szerződés helyett szakképzési munkaszerződést köt, amely a képzés alatt jövedelemhez juttatja a tanulót. A technikumi 5 vagy 6 év elvégzése után egyszerre kapnak a diákok érettségi bizonyítványt és technikus oklevelet. A technikumban végzetek jelentős előnyt élvezhetnek majd a felsőoktatási felvételinél a szakirányú továbbtanulásnál. A jó tanulmányi eredménnyel zárult szakmai vizsga beszámításra kerül a felsőoktatásba való jelentkezéskor, azonos ágazaton belül.

2. ábra: Továbbtanulási irányok a technikumban

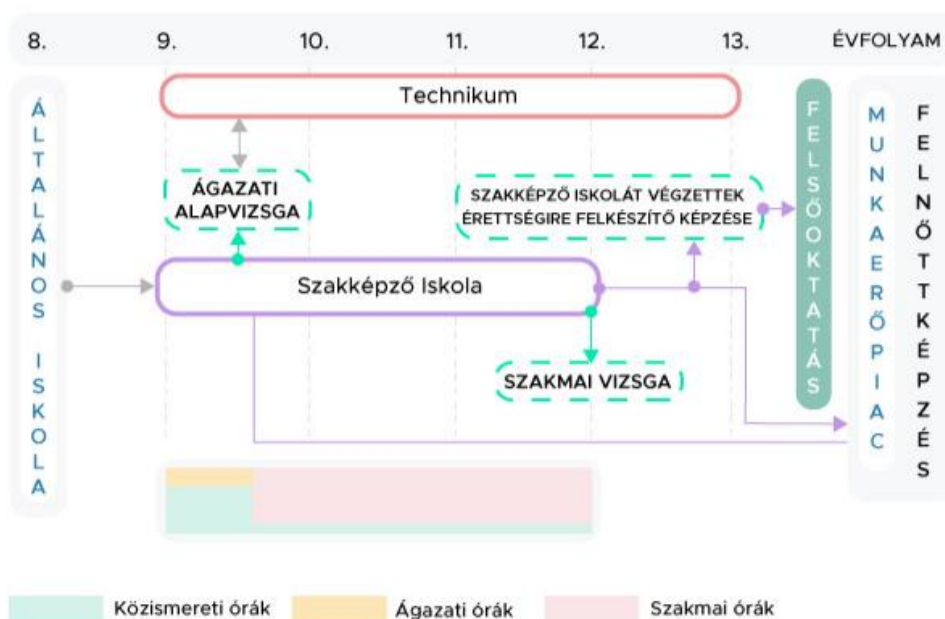


Forrás: IKK (n.d.)

A szakképző iskola nyolcadik évfolyamot követő három (bizonyos szakmák esetében négy) éves képzés, mely a nem érettségihez kötött szakmák megszerzését biztosítja a tanulók számára. Az első év az ágazati alapképzést foglalja magába (kétéves képzés esetén az első fél év), és csak úgy, mint a technikumnál, ágazati alapvizsgával zárul. Az ágazati alapvizsga után a tanulók megválaszthatják, hogy az adott ágazaton belül melyik konkrét szakmát szeretnék tanulni. Mivel a szakképző iskolában és a technikumban is ágazati alapoktatás történik a képzés első szakaszában, a 9. évfolyam végén van átjárhatóság a

két iskolatípus között. Az azt követő két évben szakirányú oktatás folyik, ami megvalósulhat szakképző iskolában, vagy duális képzőhelyen. A szakképző intézményben a szakirányú oktatás akkor teljesíthető, ha a tanuló duális képzőhelyen való részvétele a szakirányú oktatásban nem biztosítható. A diákok a tanulmányaik végén szakmai vizsgát téve szakmát szereznek. A szakmai vizsga letétele után, esti tagozaton, két év alatt érettségit szerezhhetnek, de a technikus végzettséget is megszerezhetik. Az ágazati alapvizsga önmagában is alkalmassá teheti a tanulót egyszerűbb munkakörök betöltésére, amennyiben azt a Képzési és kimeneti követelmény meghatározta, azonban a cél mindenképpen a korai iskolaelhagyás csökkentése volna.

3. ábra: Továbbtanulási irányok a szakképző iskolában



Forrás: IKK (n.d.)

Györgyi (2022) kiemeli a műhelyiskolák és a Dobbantó program koncepciójának előremutató mivoltját. A műhelyiskola a HÍD programot hivatott kiváltani, és azokra a klasszikus iskolai környezetben nehezen oktatható, fejleszthető fiatalok oktatására specializálódott, akik lemorzsolódnának, végzettség nélkül lépnének ki a szakképzésből. A műhelyiskolában részsakképesítést lehet szerezni, ha valaki a dobbantó programból jön, akkor a részsakmával együtt, alapfokú végzettséget is szerez. Előnye a műhelyiskolának, hogy nem tanévhez kötött a képzés, hanem egyéni fejlesztési terv alapján folyik az oktatás. Ezt az egyéni fejlesztési tervet legalább hat, legfeljebb huszonnégy hónap alatt kell teljesíteni. Ehhez egy mestert és egy pedagógiai mentort kap a tanuló segítségül, velük dolgozik, míg részsakmát nem szerez, de legfeljebb 24 hónapig. A műhelyiskolában nincsenek közismereti tantárgyak, a szakmai elméletet a gyakorlatba integrálva sajátítja el a tanuló (Segédlet a tanévkezdéshez 2020-2021 tanév, 2020).

A dobbantó program az általános iskolát el nem végző, tizenhatodik életévét betöltött tanulók számára nyitott. A képzés alatt alapkompétencia-fejlesztés történik. A dobbantó programból a továbblépés közvetlenül csak a műhelyiskolába lehetséges. Ott az egyéni fejlesztési terv sikeres elvégzésével részsakképesítést, illetve, ha a dobbantó programból

érkezett a tanuló, akkor alapfokú végzettséget is kap (Segédlet a tanévkezdéshez 2020-2021 tanév, 2020).

Az új rendszer szlogenként használja az átjárhatóságot, rugalmasságot. Ez jelenleg a technikum és a szakképző iskolák közötti, ágazaton belüli mozgási lehetőséget, valamint az általános képzésből a 9. évfolyam végéig a szakképzésbe való átjelentkezést teszi lehetővé. Györgyi (2022) a további lehetséges rugalmas utak hiányát fogalmazza meg kritikaként.

További kérdésként merülhet fel a pályaorientáció szerepe, nemcsak a szakképzésbe való belépéskor, de az ágazati alapoktatás során is. A szakképzésben résztvevő diákok jelentős része érkezik olyan kedvezőtlen szociokulturális környezetből, mely nem nyújt számára segítséget a pálya- és intézményválasztáshoz sem indirekt (családi mintákkal), sem pedig direkt módon (Liskó, 2005), így fontos lenne, hogy a már szakképzésben résztvevő fiatal, ágazat, szakma vagy intézmény váltás előtt megfelelő segítséget kapjon, ezzel is csökkentve a korai iskolaelhagyás esélyét.

Megjelenik még a korai szakma, szakmacsoport vagy képzési típus választás kérdésköre is. A témával Nahalka (2019) és Velkey (2023) is foglalkozott. A két szerző hasonlóan vélekedik abban, hogy a túl korai elköteleződés, a szakképzés korai erősítése, az általános tartalmak csökkentése rontja a szakképzés eredményességét és minőségét. Velkey (2023) hozzáteszi, hogy az ágazati alapoktatás beiktatása, így a szakmaválasztás kitolása bár pozitív irányú elmozdulást jelent, azonban nem ellensúlyozza az általános iskolából hozott hiányosságokat. A gazdaság akut kívánalmainak kiszolgálásának érdekében háttérbe szorított általános képességfejlesztés határozottan szerepet játszik a hosszú távú munkaerőpiaci sikertelenségben.

Szakmajegyzék

Nagy & Benedek (2021) szerint az új rendszernek fontos átértékelnie minden tevékenységét annak érdekében, hogy a változások valódi sikereket hozhassanak. Az új struktúrában nemcsak az iskolaendszerű, de az iskolarendszeren kívüli képzési rendszer, a felnőttképzési rendszer és a szakmai vizsgáztatás is változott. Az alapszakmákat 2021. januárjától csak a szakképző intézményekben oktathatják, míg a munkaerőpiaci, azaz a szakmai képzéseket, valamint a résszakmákat a piaci alapon működő képzőknél is elérhetők. Miután a szakmai képzéseket a kereslet-kínálat határozza meg, így a képzők ezeket igénylik, illetve a gazdaság igénye szerint szabadon bővíthetik.

A képzési jegyzék korszerűsítése régóta halogatott problémája volt a szakképzési rendszernek (Györgyi, 2022). A korábbi Országos Képzési Jegyzékben található 767 kimenet (mely tartalmazott 434 iskolarendszeren kívüli ráépülést, szakképesítést, résszakképesítést) racionalizálását tűzte ki a stratégia célul, mely célértéke kevesebb, mint 200 szakma volt.

Az új Szakmajegyzékben megtalálhatjuk a 25 ágazatot és a hozzájuk besorolt 175 alapszakmát. Tartalmazza továbbá a szakmák azonosítószámát képező összetevőket: az adott szakma Magyar Képesítési Keretrendszer által meghatározott szintjét, a képzési terület számát, az ágazati besorolást, a szakma sorszámát. Emellett szerepel benne a szakmákhoz tartozó, a tanulók által választható 150 szakmairány, az ágazaton belüli szakmák közötti

átjárhatóság, a képzés időtartama és digitális kompetencia szintje (Szakmajegyzék, 2023). A Szakmajegyzékben nem szereplő 71 résszakmával összesen 396 kimenetet számlálhatunk jelenleg. Palotás (2021) megjegyzi, hogy ha csak az alapszakmákat és szakmairányokat adjuk össze, 325 kimenetet számlálhatunk, ami alig csökkent a 2019. évi OKJ szerinti 333 iskolarendszerben megszerezhető kimenettől. Lükő (2020), bár üdvözli a változásokat, kritikaként fogalmazza meg az 54-es és a 34-es szintkódú szakmák számának eltéréseit, így azt, hogy technikumban több képesítést lehet szerezni, mint szakképző iskolában.

Az átalakult szakképzéshez új dokumentumok is születtek. A korábbi rendszerszabályozó dokumentumokat felváltotta a képzési és kimeneti követelmény (KKK), a programtanterv (PTT), és a programkövetelmény (PK), melyek közül a programtanterv (PTT) kivezetésre is került a 2023. június 2-én kihirdetett Magyar Közlöny 2023. évi 81. számában. A szakmákhoz és résszakmákhoz a képzési és kimeneti követelmények (KKK) és a korábban a programtantervek (PTT), míg a szakképesítéshez a programkövetelmények (PK) tartoznak. A Szakképzés 4.0 a tanulási eredmény alapú kimenetszabályozás alkalmazását célozza meg, melyet a felsőoktatás fogalomköréből emelt át (Palotás, 2021).

A duális szakképzés

Régóta tapasztalható volt a szakképzés presztízsének és tanulói létszámának csökkenése egyaránt. Györgyi (2022) szerint a jelenlegi rendszer a szakképzés infrastrukturális fejlesztése és a duális képzés megszilárdítása révén igyekszik emelni mind a szakképzés presztízsét, mind pedig a tanulói létszámot. Bár több tanulmány is rávilágít, hogy a duális, főként a német duális szakképzés konkrétan bevezetéséről nem beszélhetünk, egyrészt azért, mert a magyar duális szakképzés meghatározó jellemzői, elemei távol állnak a német duális szakképzés rendszerétől (finanszírozás, tartalom, szereplői érdekeltségek és nem utolsósorban a cégek részvételének mélyen gyökerező tradíciói), másrészt a dualitás már korábban is folyamatosan jellemezte a magyar szakképzési rendszert (Mártonfi, 2019; Györgyi, 2022). A duális szakképzés első magyarországi megjelenése egészen a dualizmus koráig nyúlik vissza. Ekkor a kor szellemének megfelelő modern, intézményes szakoktatás kialakításával párhuzamosan kísérletet tettek a német duális szakképzési rendszer meghonosítására is. A 19. századi magyar szakképzést szabályozó előírások összhangját a német szisztémával többek között az 1889. évi német kisipari törvény és a hazai 1884-es ipartörvénybe foglalt eljárási szabályozás hasonlóságai is mutatják (Benedek, 2018). A korabeli duális rendszer azonban rövid életű volt. Az 1870-es évek elején felkutatott modellek, azok beágyazása és alkalmazására tett kísérlet 1896-ig többnyire be is fejeződött. Az iparosodott országok duális szakképzési rendszerének átültetése az agrár Magyarországra erős kritikát váltott ki a gazdasági szereplők körében, miután a szakmai oktatás nagyon különböző színvonalon valósult meg a duális partnereknél. Többek között ezek a nagy differenciák végül a századfordulóra azt eredményezték, hogy az intézmények többségét államosították és az intézményi kereteken belül megvalósuló szakmai oktatásra helyezték a hangsúlyt az új központi tantervek előírásával (Vörös, 2014). A 20. század eleji szakoktatási reform a műhelygyakorlati órák számának növelésében látta a szakképzés sikerességének kulcsát. Ez az intézkedés később további kihívások elé állította a döntéshozókat, hiszen az általános elméleti órák csökkenésének eredményeként a

végzett tanulók társadalmi mobilitásának lehetőség tovább romlott azáltal, hogy általános elméleti tudás híján kiszorultak a magasabb szintű oktatási terekből (Vörös, 2014). Bár a párhuzam több évszázados, de még jelenleg is problémát okoz, hogy az aktuális szakképzési stratégia továbbra sem kínálja az általános kompetenciák megerősítését (Fehérvári & Híves, 2019).

A Szakképzés 4.0 stratégia nagy hangsúlyt szeretne fektetni a duális szakképzés megszilárdítására, azonban a gyakorlati megvalósítás görbülékenységét biztosító mechanizmusok gyakran öt év után is dőcögnek. Az új szabályozási rendszernek megfelelően az intézmény és a gazdálkodó szervezet közös képzési programot alakít ki, közösen értékelnek, mely megkívánná az aktív és erős vállalati partnerkapcsolatok létrehozását és fenntartását a magas minőségű oktatás megszervezésnek elérése érdekében, ezeknek a partnerkapcsolatoknak a létrehozására és minőségi fenntartására azonban gyakran nincs erőforrás és nehézséget okoz a diákok számára duális képzőhelyet találni. Az eddigi tanuló-szerződést egy két oldalú határozott idejű szakképzési munkaszerződés váltja fel, amelyet a tanuló és a duális képzőhely köt egymással, a helyileg illetékes Kereskedelmi és Iparkamara a továbbiakba nem felügyeli a szerződéseket, és egyéb tekintetben is csökkent a szakképzésbe való bevonódása, amely most nem kerül részletezésre. E szerint a szerződés szerint a tanuló munkabért kap. Azok a tanulók, akik nem tudnak részt venni duális képzésben szakképzési ösztöndíjat kapnak. A duális képzés finanszírozása is megváltozott. A duális képzőhely a szakma, évfolyam és munkanapok számának függvényében érvényesíthet adókedvezményt. Egyidejűleg új számítási komponensek kerültek bevezetésre, mint a szakmai súlyszorzó, illetve évfolyamszorzó, melyeket a szakképzési törvény végrehajtási rendelete szabályoz (PBKIK, n.d.). Mártonfi (2019) kiemeli, hogy a nagyvonalúan megállapított normatíva negatív hatással lehet akár a korai iskolaelhagyás visszaszorítására is, hiszen a kizárólag anyagi profitszerzési céllal képző cégek egyrésztől nem foglalkoznak a minőségi gyakorlati képzéssel és főként csak azokat a diákokat tartják meg, akik megfelelő mennyiségű plusz profitot termelnek számukra, így a gyenge tanulók lemorzsolódása szinte kívánatos.

Érdekes és vizsgálatra érdemes kérdés, hogy a szakképzésben részt vevő tanulók számára biztosított – életkorukhoz képest arányosan magasnak tekinthető – munkabér milyen hatással van a pálya- és intézményválasztásra, különösen a gimnáziumi képzésekkel szemben. A rendelkezésre álló beiskolázási adatok arra utalnak, hogy a technikumok iránti érdeklődés enyhe növekedést mutat az elmúlt években, míg a szakképzés alsó ágában – tehát a szakképző iskolák esetében – továbbra is jelentős és tartós létszámcsökkenés tapasztalható. Ez felveti a kérdést, hogy a pénzügyi ösztönzők – mint a szakképzési munkaszerződés keretében járó munkabér vagy a szakképzési ösztöndíj – önmagukban mennyiben járulnak hozzá a szakképzés vonzerejének növeléséhez, különösen azoknál a tanulóknál, akik számára a gyors jövedelemszerzés kiemelt motiváció. Elképzelhető, hogy a rövid távú anyagi előnyök inkább a technikumokat erősítik, míg a szakképző iskolák esetében nem képesek ellensúlyozni az alacsonyabb társadalmi presztízst, az általános képzés hiányát és a hosszú távú mobilitási lehetőségek szűkösségét. Mindez arra utal, hogy a pénz motiváló szerepe differenciált hatást gyakorolhat a szakképzés különböző szintjeire és nem helyettesítheti az átfogóbb, strukturális fejlesztéseket.

Az új képzési helyszíneként megjelenő ágazati képző központok, olyan nonprofit szervezetek, melyeket több gazdálkodó szervezet, felsőoktatási intézmény és-vagy szakmai szervezet, szakképzési centrum alapíthat közösen a duális képzőhelyi követelményeknek való együttes megfelelés céljából. A szervezet alaptevékenysége a szakirányú oktatás, emellett foglalkozhat felnőttképzéssel, vállalati képzési szolgáltatással, képzésszervezéssel, termelőtevékenységgel. A szakképzési centrumok csatlakozása opcionális, de maximum 60%-os tulajdoni arányt érhetnek el a szervezeten belül. A képzés során a szakképzési munkaszerződést az érintett tanulókkal, képzésben résztvevőkkel az ágazati képző központ köti meg (IKK, 2020). Az ágazati képző központok létrehozását indokolta, hogy a nagy multik melletti kis- és középvállalkozások felvevő képessége igen csekély. A duális képzés terheit egyre kevesebb cég tudta vállalni a nem megfelelő infrastruktúra, az adminisztrációs terhek miatt, valamint a megfelelő minőségű szakemberiket nem tudják kivonni a termelésből hosszú időre annak érdekében, hogy a tanulókkal foglalkozzanak. Miután az ágazati képző központokban a szakirányú oktatáshoz szükséges eszközöket és felszereléseket a résztvevő szervezetek közösen biztosítják, így az ÁKK-ba való társulás lehetősége a kis- és középvállalkozások szerepvállalásának erősítését segítheti. A szervezetbe bekapcsolódva ezek az akadályozó tényezők mérséklődhetnek, a terhek megoszlanak, korszerű technológiát képviselő berendezések, felszerelések, eszközök, tananyagok segíthetik a közös munkát (ITM, 2019). A Mártonfi (2019) által megfogalmazott magas normatívákat érintő kételyekhez hasonlóan azonban az ágazati képzőközpontok létrehozásában szerepet játszó motivációs tényezők tekintetében is hasonló aggályok merülhetnek fel.

Rövid nemzetközi kitekintés

Az elmúlt évtizedben számos európai országban átfogó reformokat vezettek be a szakképzési rendszerek modernizálása érdekében, igazodva az Európai Unió irányelveihez és a munkaerőpiac gyorsan változó igényeihez. Az alábbiakban – a teljesség igénye nélkül – néhány ország példáján keresztül kínálunk betekintést a szakképzési rendszerek átalakítását jellemző főbb fejlesztési irányokba és reformfolyamatokba, anélkül, hogy célunk lenne a teljes európai kép átfogó bemutatása.

Ausztria a 2020-as EU-s ajánlásokra és az Osnabrücker Nyilatkozatra válaszul nemzeti végrehajtási tervet dolgozott ki, amely a szakképzés vonzerejének növelését, a nem formális tanulás elismerését, valamint a gazdaság zöldítését és digitalizációját célozza (European Commission, 2025).

Szlovénia 2024-ben átfogó reformokat vezetett be a szakképzés modernizálása érdekében, amelyek a 2023–2033-as Nemzeti Oktatási Program tervezetéhez kapcsolódnak. A cél a középfokú szakképzési programok szerkezetének és céljainak felülvizsgálata, különös tekintettel arra, hogy mely programok fókuszálnak elsősorban a munkavállalásra való felkészítésre, és melyeknél lenne indokolt az általános műveltség és pályaaorientáció erősítése. A tervezet szerint a felső középfokú végzettség nemzeti standarddá válik, amelyet az államnak mindenki számára elérhetővé kell tennie bármely életkorban. A szakképzéshez kapcsolódó változásokban megjelenik többek között a középfokú felvételi rendszer és

szakmai érettségi kereteinek módosítása, valamint a migráns tanulók beilleszkedésének fokozott támogatása (European Commission, 2025b).

Lengyelország 2018-ban indította el szakképzési reformját, amelynek részeként 2022-ben elfogadták a 2022–2025 közötti időszakra szóló Szakképzési Akciótervet, melynek elsődleges célja a képzési utak átjárhatóságának javítása és a gazdasági igényekhez való szorosabb illeszkedés volt. Benke és Rachwał (2022) közös tanulmánya átfogó képet nyújt a magyar és lengyel szakképzési rendszerek fejlődéséről, rávilágítva azok közös vonásaira és különbségeire egyaránt. A 2018-ban bevezetett lengyel oktatási reform jelentős struktúraváltást eredményezett: megszüntették a gimnazjumokat (alsó középfokú iskolák), átalakították a szakképző iskolákat első szintű ágazati iskolákká, bevezették az öt-éves technikumi képzést és a kétéves, érettségit is lehetővé tevő második szintű ágazati iskolákat. A reform részeként az általános és szakképzési kerettanterveket is többször módosították (Benke & Rachwał, 2022). A lengyel reformokat – ahogy a magyar változásokat is – számos szakmai kritika érte ugyanazon okból: a reformokat megalapozó vizsgálatok, valamint a korábbi struktúra hatásainak elemzése hiányában a bevezetett változtatásokat sokan csupán felszínes, koncepcionális megalapozottságot nélkülöző átalakítás-ként értékelik. (Rachwał et al., 2018; Schröder et al., 2020). Magyarországon a duális képzés átalakítása korábban kezdődött, így hazánkban lassan már láthatóvá válnak a rendszer egyes negatív következményei, mint például a tanulók általános ismereteinek csökkenése. Ezzel szemben Lengyelországban, ahol az új rendszer még bevezetés alatt áll, jelenleg inkább pozitív várakozások jellemzik a megítélését (Benke & Rachwał, 2022).

Összegzés

A szakképzési rendszer átalakulása az elmúlt években rendkívül sokrétű és intenzív folyamaton ment keresztül, amelynek teljes körű értékelése messze meghaladja e tanulmány kereteit. Számos olyan fontos terület maradt kívül az elemzésen, amelyek a rendszer komplexitását tovább árnyalják. Ilyen például a felnőttképzési rendszer változása, amelyet Henczi (2021) részletesen vizsgált, vagy a szakmai vizsgáztatás új struktúrája a független vizsgaközpontok létrehozásával. Emellett a módszertani kérdések, az oktatói értékelés, valamint az intézményi szintű visszacsatolás és minőségbiztosítás témakörei is érdemi vizsgálat nélkül maradtak.

Bár a szakirodalom több területen is pozitív irányú elmozdulást jelez – például az új, rugalmas tanulási utak bevezetése, a szakképzés átjárhatóságának javítása, az ágazati képzőközpontok koncepciójának megjelenése vagy a pályaorientáció időbeli kitolása révén –, az összkép mégis egy olyan rendszert mutat, amely számos alapvető hiányossággal küzd. Ezek közül kiemelkedik az a strukturális probléma, hogy a reformok sokszor nem megfelelő szakmai és társadalmi alapokra épülnek, ami hosszú távon a fenntarthatóság és az eredményesség rovására mehet.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szakképzési rendszer ismétlődő, gyakran rövid távú logika mentén történő átalakítása helyett inkább egy stabil, hosszú távú, átfogó stratégia kidolgozására lenne szükség. Egy ilyen stratégia csak akkor lehet hatékony, ha szilárd szakmai alapokon nyugszik, és figyelembe veszi a képzés társadalmi, pedagógiai és nevelési funkcióit is.

Nemzetközi szinten is kirajzolódik egy tendencia, amely a szakképzést egyre inkább a gazdasági szereplők igényeinek kiszolgálása felé tolja el. Bár a gazdaságélénkítő szándék érthető, ez a túlzottan gazdaságcentrikus szemlélet számos esetben épp a rendszer hosszú távú problémáinak egyik fő forrásává válik. Az oktatáspolitikai döntéshozatal során gyakran háttérbe szorulnak az oktatás tartalmi, nevelési és szociális dimenziói, ami végső soron a képzés társadalmi beágyazottságát, komplex szerepét gyengíti. Mindez arra világít rá, hogy a szakképzés megújításában a gazdasági racionalitás mellett legalább akkora hangsúlyt kellene kapnia az oktatási rendszer emberformáló, közösségépítő és esélyteremtő szerepének is.

Irodalomjegyzék

- Benedek, A. (2018). Szakképzési szabályozási környezetünk változásai–25 év lehetőségei és korlátai. *Opus et Educatio*, 5(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.3311/ope.277>
- Benedek, A. (2022). A szakképzés és felnőttképzés jelenkori kapcsolódása a felsőoktatáshoz: modellváltás minden szinten. *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények*, 3, 25–42.
- Benke, M., & Rachwał, T. (2022). The evolution of vocational education and training in Hungary and Poland 1989–2035. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(3), 328–356. <https://akjournals.com/view/journals/063/12/3/article-p328.xml>
- Fehérvári, A., & Híves, T. (2019). A középfokú tanulás néhány jellemzője. *Educatio*, 69(1–2), 101–108. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.5>
- Györgyi, Z. (2022). A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés. *Educatio*, 31(1), 56–69. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.5>
- Henczi, L. (2021). A szakképzés és felnőttképzés átalakulásának főbb jellemzői - alulnézetből is. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(5–6), 82–104.
- Liskó, I. (2005). *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Lükő, I. (2020). Mozaikok a szakképzés fejlődés közelmúlt évtizedeiből. *Opus et Educatio*, 7(1). <https://doi.org/10.3311/OPE.362>
- Mártonfi, G. (2019). Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. *Educatio*, 28(2), 240–254. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.3>
- Nagy, V., & Benedek, A. (2021). A szakképzési innovációról reflektív módon. *Opus et Educatio*, 8(4), 443–457.
- Nahalka, I. (2019). Három pedagógiai szakmai kérdésről - a szakképzés átalakításának tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 69(7–8), 5–19.
- Palotás, J. (2021). Fogalmi metamorfózisok a magyar szakképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(5–6), 37–54.
- Rachwał, T., Kilar, W., Kawecki, Z., & Wróbel, P. (2018). Edukacja w zakresie przedsięwzięcia, biorczosci w wychowaniu przedszkolnym, szkole podstawowej i szkołach srednich w swietle nowej podstawy programowej [Entrepreneurship Education in Pre-School, Primary and Secondary Education in the New Core Curriculum]. *Przedsięwzięcie - Edukacja/Entrepreneurship - Education*, 14, 389-424. <https://doi.org/10.24917/20833296.14.28>
- Schröder, T., Schulte, S., Dolinska, J., Ketschau, T. & Menzel, M. (2020). Preliminary Study of TVET in Poland (SBBP) 'An analysis of challenges and needs in TVET regarding the perspective of educational institutions in Poland'. Final (online) conference – presentation of results and discussion. https://edunet-poland.pl/wp-content/uploads/2020/05/TU_Dortmund_28.05.pdf
- Velkey, G. D. (2023). *Térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek a szakképzésben*.
- Vörös, K. (2014). A duális szakképzés múltja Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 7(8), 38–43.

Egyéb források

EACEA National Policies Platform. (2021. február 24.). *Magyarország: Középfokú szakképzés szervezeti kezei*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-vocational-secondary-education-4_hu

European Commission/EACEA/Eurydice. (2025. április 23.). *National reforms in vocational education and training: Austria*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryedia/austria/national-reforms-vocational-education-and-training>

European Commission/EACEA/Eurydice. (2025. március 21.)b. *National reforms in vocational education and training: Slovenia*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryedia/slovenia/national-reforms-vocational-education-and-training>

IKK. (2020. november 6.). *Ágazati képzőközpontok segítik a kkv-kat az új szakképzési rendszerben*. <https://ikk.hu/hirek/agazati-kepzo-kozpontok-segitik-a-kkv-kat-az-uj-szakkepzesi-rendszerben>

IKK. (n.d.): *Technikum és szakképző iskola - Továbbtanulási irányok a szakképzésben* <https://ikk.hu/p/technikum-es-szakkepzo-iskola> Letöltés dátuma: 2025.04.24.

KRÉTA Tudásbázis. (2020. június 3.). *Segédlet a tanévkezdéshez 2020-2021-es tanév*. <https://tudas-bazis.ekreta.hu/download/attachments/46761082/Tan%C3%A9vkezde%C3%A9si%20seg%C3%A9dlet%20dokumentum.doc?version=1&modificationDate=1598555362000&api=v2>

KSH. (2024. augusztus 23.). *Szakképző iskolai nevelés és oktatás*, https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0013.html

KSH. (2024. augusztus 23)b. *Technikumi, szakgimnáziumi nevelés és oktatás*, https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0015.html

KSH. (2024. augusztus 23)c. *Gimnáziumi nevelés és oktatás* https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0014.html

Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal. (n.d.). *Szakképzés 4.0 stratégia*. <https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakkepzes-4.0.pdf> Letöltés dátuma: 2024. április 14.

Pécs-Baranya Kereskedelmi és Iparkamara (PBKIK). (n.d.). *Szakképzési munkaszerződés, tanuló szerződés, együttműködési megállapodás*. <https://v2.pmkik.hu/szakkepzesi-munkaszerzodesstanuloszerzodes/>, Letöltés: 2024. május 4.

SZAKMAJEGYZÉK a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló - 292/2023. (VII. 6.) korm rendelettel módosított - 12/2020. (II. 7.) Korm. Rendelet szerint, Letöltés dátuma: 2024. április 24.