

A technikai újdonságok megjelenése a szakképzésben és az OKJ-ban

Készült a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával

Kutatásvezető: Dávid János

Munkatársak:

Horváth Gergely
Marosvölgyi Ágnes
Némedi János
Sólyom Zoltán
Tajti József



2009. június

2. A KUTATÁSI KÉRDÉS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE 4

| | |
|---|----|
| 2.1. A kutatás célja, a probléma megközelítései | 4 |
| 2.2. A problémák megoldását célzó beavatkozások..... | 9 |
| 2.3. A probléma értékelése és magyarázó keretek | 15 |
| 2.4. Az OKJ, AZ SZVK, a Központi képzési program adta keretek – játéktér a (helyi) oktatáshoz..... | 18 |
| 2.4.1. Az új OKJ keletkezése | 18 |
| 2.4.2. Az új OKJ bevezetésének folyamata, problémái | 20 |
| 2.4.3. A probléma a diákok szemszögéből:..... | 21 |
| 2.4.4. Órarend, vizsgaszervezés – az oktatási adminisztráció szempontjai: | 21 |
| 2.4.4. A probléma a tanárok szemszögéből nézve..... | 22 |
| 2.4.5. A tananyag tartalmának összeállítása..... | 22 |
| 2.5. Az új, moduláris vizsga, a tananyag és a munkaerőpiaci igények találkozási pontja ... | 23 |
| 2.5.1. Vizsgacentrikusság, mint az újdonság beépülésének akadálya | 23 |
| 2.6. A képzés tartalmának meghatározása – a képző intézmények szabadsága, és a vizsgakövetelmények szorító ereje..... | 24 |
| 2.7. Vállalati szakoktatók és az új OKJ | 27 |
| 2.8. Szakmabesorálással kapcsolatos változások..... | 27 |
| 2.9. Moduláris képzés, avagy az új OKJ szerinti központi program adaptálása az iskola mindennapi életébe – Tartalom, kivitelezhetőség, átjárhatóság és a finanszírozás kérdései | 30 |
| 2.9.1. Tervezetek | 31 |
| 2.9.2. Átjárhatóság..... | 32 |
| 2.9.3. Moduláris vizsga lebonyolításának nehézségei..... | 33 |
| 2.9.4. Lemorzsolódás..... | 34 |

3. A SZAKKÉPZÉS SZABÁLYOZÁSI KÖRNYEZETE 35

| | |
|---|----|
| 3.1. A kamarák szerepe a szakképzésben | 35 |
| 3.1.1. A kamarák és a modulrendszer | 35 |
| 3.1.2. A gyakorlati képzés szabályozása..... | 37 |
| 3.1.3. Érdekképviselő..... | 39 |
| 3.1.4. A kamarák megítélése | 41 |
| 3.1.5. A kamara és a szakképzés, a kamara szerepe a gyakorlati képzés szervezésében, ellenőrzésében | 43 |
| 3.1.6. A kamara szerepe a szakképzés tartalmának meghatározásában..... | 43 |
| 3.1.7. Tanulószerződés és a kamara szerepe | 54 |
| 3.1.7. A gyakorlati képzés ellenőrzése..... | 55 |
| 3.1.8. A kamara és az új technológiák, technikák kapcsolata | 56 |
| 3.2. A TISZK, MINT A SZAKKÉPZÉS ÚJ SZERVEZETI KERETE | 59 |
| 3.2.1. Törvényi háttér..... | 59 |
| 3.2.2. TISZK helye a képzési rendszerben..... | 61 |
| 3.2.3. TISZK modellek | 61 |
| 3.2.4. Miért van szükség TISZK-ekre?..... | 62 |
| 3.2.5. Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság létrehozása, kompetenciái | 63 |
| 3.2.6. Elméletből gyakorlat, avagy „ <i>tiszkesedés</i> ” | 65 |
| 3.2.7. Szakképzési támogatás elosztása | 65 |
| 3.2.8. Következmények..... | 69 |
| 3.2.9. A TISZK szerepe az új tudás megszerzésében..... | 70 |

| | |
|---|----|
| 3.2.10. TISZK személyzet, felszereltség, háttér..... | 70 |
| 3.2.11. Régi TISZK - új TISZK különbségei..... | 73 |
| 3.2.12. TISZK és vállalatok, TISZK fenntartása..... | 76 |
| 3.2.13. Iskolák közötti együttműködés, TISZK-iskola viszony..... | 79 |
| 3.2.14. Következtetések..... | 84 |
| 3.2.15. A megoldandó problémák..... | 87 |
| 3.2.16. A változás, átalakulás segítésének lehetséges módjai..... | 88 |

2. A KUTATÁSI KÉRDÉS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE

2.1. A kutatás célja, a probléma megközelítései

Az új technológiák oktatásának előrejelző rendszere. A pályázat keretében arra vállalkoztunk, hogy javaslatot teszünk egy olyan előrejelző rendszer felállítására, amely „üzeneteket” küld a döntéshozóknak az egy-egy szakmában és/illetve munkakörben igényelt, tapasztalható új technikai, technológiai megoldásokról abból a célból, hogy azokat új elemként be lehessen emelni a képzési programokba.

Gyakorlatorientált képzés. A kutatás megkezdése előtt abból indultunk ki, hogy a feltett kérdésben (miként csatornázódnak be a képzési programokba az új tudások, technológiák, anyagok, alkatrészek illetve az ezek alkalmazásához szükséges készségek és képességek) a munkaerőpiac jobb „kiszolgálását” célzó igény jelenik meg, azaz a kérdés mögött meghúzódó lényeg: *a képzés gyakorlat orientáltságának javítása.*

Hiányos a közös nyelv. A vállalkozókkal folytatott interjúink során erősebben, a képzőkkel gyengébben, de arra derült fény s, így feltételezésünk a több vonatkozásban is naivnak bizonyult, hogy a képzés és a gyakorlat közötti kapcsolatnak sokkal mélyebb, illetve szélesebb, áthatóbb hiányosságai is vannak, mint a képzési programokból időről időre kimaradó új tudások. S ezek felszámolásának a mai intézményi- képzési rendszer és a képzéshez kapcsolódó gyakorlati oktatás gyakorlata szempontjából megkerülhetetlen akadálya, hogy *a vállalkozásoknak és képzőknek nincs, illetve nagyon hiányos a közös nyelvük.*

Ugyanis a vállalkozások sem a képzési programokat, sem az iskolai oktatás logikáját, természet nem ismerik, a képzők pedig – még ha ismerik is a vállalkozások szakmai szükségleteit (tudás és gyakorlat) azt nem követhetik: a tantárgyakba, órakeretekbe, technikai és pénzügyi feltételekbe szorított intézményi működés kényszerei miatt.

A szakképző intézmények és a technológiai környezet kapcsolata. A kutatás előrehaladtával fokozatosan egyértelművé vált, hogy az előrejelző rendszer felállítása akkor lehet sikeres, ha megvizsgáljuk azokat a közvetítő „csatornákat”, amelyek napjainkban vállalkozások, az általuk alkalmazott technológiák, vagyis a technológiai környezet és a képző intézmények között kialakultak. Ha feltárjuk e csatornákat működtető kölcsönös érdekeket, aktív ellenérdekeket és érvénysülő érdektelenségeket annak érdekében, hogy megoldási javaslatunk életszerű, fenntartható legyen. E tényezők kutatása már a kezdeteknél azt sejtette, hogy *az előrejelző rendszert egy igen bonyolult és ellentmondásos közegbe kell illeszteni.*

Olyan közegbe, amelyben

- A technológiai környezet folyamatos fejlődésben, változásban van, ugyanakkor
- Az érintett termelő és szolgáltató szférában a piaci, fogyasztói igényekhez alkalmazkodva, egyszerre vannak jelen, múlt és a jövő technológiai megoldásai.
- A vizsgált ágazat(tok) vállalkozásai, az alkalmazott technológiák tekintetében erősen szegmentált fogyasztói piacon működnek, ahol az igényes, mindig a legmodernebbet alkalmazók mellett részben a fizetőképesség, részben a műszaki kultúra szab gátat az új technológiák iránti igénynek.
- **A vállalkozások jelentős része mikrovállalkozás**, amelyek éves forgalma, humán erőforrásai csak nagyon korlátozottan teszik lehetővé, hogy az ad hoc piaci igényeket meghaladó mértékben tartalékoljon, illetve készüljön föl az új technológiák alkalmazására a megfelelő alkatrészek, szerszámok, eszközök, gépek, berendezések beszerzésével, az új technológiák elsajátítására fordított időráfordítással és nem utolsó sorban a felkészült alkalmazottak számára kialakított „megőrző, fluktuáció gátló” kedvező munkaviszonyokkal.
- Az iskolarendszerből kibocsátott szakképzett munkaerő nagyobb részének a mikro- és kis vállalkozások kisebb részének a közepes- és nagyvállalkozások az alkalmazói. Azonban e két vállalati méret csoportnak a munkaerő szakmai felkészültségével kapcsolatos igényei tekintetében lényeges különbségek vannak. A mikro és kisvállalkozások – a tevékenységek standardizáltságának hiánya, illetve alacsony szintje miatt komplex, begyakorolt szaktudást igényelnek, amíg a közepes méretű és nagyobb vállalkozások elsősorban a betaníthatóság feltételeinek megteremtését várják a szakképző intézményektől, s olykor egy-egy, tömegesen jelen lévő „hiány tevékenységben” várnak begyakorlottságot.
- Az új technológiák, és ezek szakmai képviselői befogadásával kapcsolatos vállalkozói attitűdöt-jelentős mértékben befolyásolja egyrészt a piacon elérhető nyereség, másrészt az a kiegyensúlyozatlan, sok esetben rövidtávra beállítódott vállalkozási kultúra, amely a mindenkor elérhető nyereség maximalizálását előrébb valónak értékeli, mint a vállalkozás szakértelmének felépítését és tartós működtetését.
- **A mikro- és kisvállalkozások előremutató stratégiai kialakításának gátat szab e vállalkozások sajátos háztartásgazdálkodása**, a megtermelt jövedelem azonnali kivonása a vállalkozásból Ez közrejátszik a rövid távú gondolkodás kialakulásban. Ezért csak korlátozottan áll rendelkezésre forrás a termékek vagy szolgáltatások megújítására és ehhez kapcsolódóan a vállalkozás alkalmazottai szakmai képességeinek fejlesztésére, új jobban felkészült munkaerő felvételére. Ebből egyenesen következik, hogy a mikro vállalkozások jelentős része az ad hoc

megrendelésekre válaszol, az éppen rendelkezésre álló, esetleges szakmai tudáskészletével.

- ***A különféle szakmák fejlődési üteme eltérő***, egyes szakmák, illetve a szakmákkal szemben támasztott piaci követelmények kikényszerítik a lépéstartást, miközben más szakmák éppen egy megállapodott periódusban vannak. Ez a körülmény különösen az intézményi szakképzés számára jelent olykor áthidalhatatlan- nehézséget: a szakképző intézmények emiatt sem képesek egységesen fenntartani az új technológiák iránti érdeklődésüket, illetve azt az elvárásukat a szakoktatókkal szemben, hogy „folyamatosan” „hozzák be” az új technológiákat a képzésbe.
- ***A szakképző intézmények számára nem egyértelműek a munkaerőpiaci elvárások***, azáltal, hogy a mikro-, a kis-, közép-, és nagyvállalatok számára egyaránt megfelelő munkaerőt kell képezniük, miközben a különböző méretű vállalatok eltérő igényeket támasztanak a munkaerővel szemben annak függvényében,
 - hogy a náluk alkalmazott technológiai-munkamegosztásban milyen szerepet szánanak a pályakezdőknek.
 - Az általuk alkalmazott technológiát speciálisnak vagy általánosan használnak tekintik és ennek függvényében
 - a szakma gyakorlására való fölkészítésben mit várnak el a szakképző intézményektől és mi az amit már saját képzési feladatuknak tartanak

A fentiekkel jellemezhető közeg a képzők és a vállalkozások között egyes vonatkozásokban mély szakadékot hoznak létre. A vállalkozások összességében alkalmas munkaerőt kívánnak kapni a képző intézményektől, függetlenül attól, hogy milyen mértékben vettek részt, vagy segítettek a képzést, gyakorlati képzőhely működtetésével, eszközök, anyagok vagy éppen pénzügyi támogatás nyújtásával.

A képző intézményeknek azonban energiáikat nemcsak a munkaerőpiaci igényekre való megfelelő válaszadásra kell fordítaniuk, hanem arra is, hogy a képzésre kiválasztódott tanulókat szocializálják a tanulásra és munkára, alkalmassá tegyék a szakmai ismeretek befogadására. Mindezt olyan korszakban kell ezt teljesíteniük, amikor

- ***A társadalmi presztízs szerkezet*** radikálisan átalakult a rendszerváltást követően: a kékgalléros szakmunkások presztízsének gyors süllyedése és általában a fehérgalléros munkaköri pozíciók felemelkedésének lehetünk tanúi
- ***A pályaválasztók általában elfordulnak az üzemi körülmények között végzendő ké-, de még az érettségire épülő szürkegalléros szakmáktól is.*** Emiatt a társadalmi értelemben is hierarchikusan szerveződő iskolarendszer legalsóbb pozícióját elfoglaló szakképző intézményeibe a leghátrányosabb helyzetű, legkevésbé motivált,

leggyengébb tanuló-képességű gyerekek kerülnek, akik képzése, tradicionálisan frontális, elméletorientált oktatási módszerekkel szinte lehetetlen.

- *Az intézményi hierarchia aljára csúszott képző intézmények társadalmi támogatottsága az elmúlt évtizedben fokozatosan csökkent*, mivel a leggyengébb érdekérvényesítő képességű társadalmi csoportok gyermekeinek képző helyévé vált. Ellentmondásos helyzet alakult ki: miközben nyilvánvaló, hogy a gyakorlatorientált szakképzés a legdrágább képzési forma, aközben e képzési forma élvezi a fenntartók támogatási készséget a legkevésbé.
- A szakképző intézmények tanulói között az átlagosnál nagyobb arányban vannak a kistelepülésekről, és ezen belül is azon térségekből származó tanulók, ahol elenyésző a foglalkoztatók, munkahelyek száma és ezért a tanulók a valószínűsíthető majdani munkanélküliségük miatt már a szakmatanulásban is motiválatlanok. Ezt a helyzetet megalapozza, ill. erősíti, hogy közöttük magas arányban vannak azok, akik szüleik munkanélküliségén keresztül tapasztalták meg ezt az élethelyzetet. Számos tényező együttesen okozta a presztízsvizonyok változását.

Az első *az elbocsátás, a munkanélküli lét megtapasztalása*. A rendszerváltást követően meghatározó szerepet játszott ebben a munkanélküliség kialakulása, amely gyorsabban és mélyebben érintette a kék, mint a fehérgallérosokat. Erre az érdekérvényesítő képességbeli különbségek adtak magyarázatot a gazdaság gyors, de ezen belül mégis fokozatos leépülésének idejében. Minél távolabb volt egy-egy telephely a központtól, és a munkaszervezeten belüli munkaköri hierarchiában, minél alacsonyabb pozíciót foglalt el egy-egy munkavállalói csoport, annál gyorsabban, és kedvezőtlenebb feltételek mellett bocsátották el.

A presztízsvizonyok változását mérő második dimenzió, *az újraelhelyezkedés, a munkanélküliséggel szembeni védekező képesség megléte –hiánya* mellett, *sorrendben a jövedelemszerző képesség meglétét- hiányát*, illetve mértékét tekintjük a legfontosabbnak. Itt egyszerre két tényezőt kell számításba venni. Az első, amely szerint minél inkább helyhez, illetőleg technológiához kötött volt egy-egy munkavállalói csoport szakértelme, azaz minél kevésbé volt alkalmas az adott munkaszervezeten kívüli jövedelemszerzésre, annál kedvezőtlenebb ön-, és társadalmi megítélés alá került. Ezzel szemben azok, akik egy-egy munkaszervezeten belül olyan szakértelmet, illetve kapcsolatokat képesek felhalmozni, amelyek a munkaszervezet összeomlása után, illetve azon kívül is értékesíthetők könnyebben törnek ki, hagyják társadalmi presztízst elvesztítő foglalkozási szakma csoportjaikat és kezdenek valami másba.

A kékgalléros szakmák jelentős részének presztízsveszteségéhez nagymértékben hozzájárult a rendszerváltás utáni struktúraváltással megkezdődött újrafoglalkoztatási folyamat is.

A privatizáció, és a zöldmezős beruházások révén betelepült külföldi illetve multinacionális vállalatok munkahelyteremtő tevékenységéről sokkal több napi hír szólt és szól ma is, mint a mikro és kisvállalatok munkahelyteremtéséről. Ezért a multinacionális vállalatok foglalkoztatáspolitikájának, ill az ezzel kapcsolatos hírének nagyobb a szerepe az új munkahelyek/ foglalkozások/ szakmák presztízisének alakításában, mint amilyen szerepet a foglalkoztatásban ténylegesen betöltöttek.

Közismert, hogy a nagy-, ill. multinacionális vállalatok, új tömegtermelő technológiákkal, illetve termelés-szervezési eljárásokkal jelentek meg Magyarországon. Olyanokkal, amelyek működtetése nem igényelt hosszú évek alatt felépített-megszerzett munkatapasztalatot, szaktudást. Ezért a toborzás-alkalmazás során nem az adekvát, vagy közel álló szaktudást illetve munkatapasztalatot tekintették elsődlegesnek, hanem a munkakultúrát, a munkafegyelmet, a munkaszervezetbe való beilleszkedés képességét, a motiváltságot és nem utolsósorban, az új munkafeladat megtanulásának feltételezett képességét.

Mivel e képességekkel elsősorban a leépült vállalatok legkülönbözőbb szakmunkás képzettségű munkavállalói rendelkeztek, egymás mellé kerültek a valamikori lakatosok, ácsok, élelmiszeripari szakmunkások, pékek stb. Betanításuk néhány hét alatt megtörtént. Az évek során bebizonyosodott, hogy valóban alkalmasak a rájuk bízott tevékenységek elvégzésére.

E Magyarországon új külföldi vállalatok általában tisztább, rendezettebb munkakörülményeket és munkaviszonyokat teremtettek, s törekedtek arra, hogy az adott régióban szokásos bérnél egy kicsit magasabb kereseti lehetőségekkel tegyék vonzóvá a munkavállalást. Azonban mindez jelentős mértékben járult hozzá a munkavállalók eredeti szakmájának leértékeléséhez, presztízisvesztéséhez. „Kiderült” hogy az új helyzetben nem a megszerzett szakmai képesítésen, az évek során felhalmozott szakmai tapasztalaton múlik az új munkahely elnyerése. (Ezzel szemben a műszaki, pénzügyi, adminisztratív fehérgallérosok toborzása során nagy hangsúlyt kapott a szakképzettség, a korábbi munkatapasztalat.)

A külföldi nagyvállalatok, tehát a tömegtermelő technológiák bevezetése révén szakmunkásokat alkalmaznak betanított munkakörökben, s aránylag kevés olyan munkakört működtetnek, amelyek, a szó eredeti értelmében szakmunkás képzettségüket igényelnének. Azonban igaz, hogy van néhány olyan – főként a német munkakultúrát képviselő – multinacionális vállalat, amely saját speciális szakmunkás képzéssel tartja fenn a szakmák presztízisét.

Miközben a multinacionális vállalatok, azokban a régiókban, ahol egyáltalán megjelentek, ***lefölözték a szakmunkásságot, egyben leértékelték a felhalmozott szakmai tapasztalatot*** 100-200 munkahely létesítésével, addig több mint egymillió önfoglalkoztató illetve mikrovállalat jött létre, az azonnal szakmai teljesítmény nyújtásának, és a saját vevőkör megteremtésének

„kényszerével”, rendkívül szűkös beruházási lehetőségek mellett. E vállalkozások – kivételt jelent a kereskedelem – gyakorlott szakmunkásokat illetve szakembereket igényeltek, de jelentős részük még ma sem képes a külföldi nagyvállalatokkal versengő bérezést, munkakörülményeket, munkaviszonyokat biztosítani.

A szakmunkás presztízs leértékelődést előidéző párhuzamos folyamatok mellett, harmadikként, egyre nyitottabbá vált a közép és felsőfokú képzettséget adó oktatási rendszer, amely menekülő utat nyitott a munkás társadalom gyermekei számára.

E folyamatok „eredményeként” súlyos feszültségek alakultak ki a munkaerőpiaci kereslet és kínálat között.

„Egy-egy szakma társadalmi rangját viszont a javadalmi viszonyai határozzák meg. Ahhoz tehát, hogy a mára hiányszakmákká váló, hagyományos építőipari és gépészeti szakmák és valamennyi kétkézi mesterség visszanyerje becsületét, az is kell, hogy a vállalkozók jobban megfizessék a pályakezdőket - vélik a szakemberek, utalva arra, hogy az iskolapadból kikerülő ifjak keresete ma jellemzően a minimálbér.”

<http://a-munkaado-lapja.cegnet.hu/2005/4/valtozoban-a-szakmak-presztizse>

2.2. A problémák megoldását célzó beavatkozások

Az elmúlt néhány esztendőben igen lényeges, a középszinten folyó szakképzés egész rendszerét érintő problémamegoldó, és fejlesztési célú beavatkozások történtek. A részletek kifejtése nélkül fontos megjegyezni, hogy eközben a főiskolai, egyetemi, tehát a felsőfokú képzésben is mélyreható, rendszerszintű változások mennek végbe: a bolognai rendszerre való átállással. Az átállás a rendszerváltást követően fokozatosan létrejött, a mindenkori kormányzatok által támogatott tömeges képzés kialakulása közepette történik. Az általunk tárgyalt szakképzési rendszer szempontjából ennek az a jelentősége, hogy az érintett korosztályok számára vonzó lehetőséggé vált a főiskolai-egyetemi továbbtanulás. Ennek eredményeként - az utóbbi tíz esztendőre visszatekintve - radikálisan csökkent azok száma, akik középfokú szakképzettséget kívántak szerezni és ezzel kiléptek volna a munkaerőpiacra. Növelték volna a munkaerő kínálatot a foglalkoztatók megelégedettségére.

E folyamat részeként, a szakközépiskolák képzett munkaerő kibocsátása fokozatosan csökkent. A tanulók jelentős része az érettségit követően felsőfokú képzésben folytatta tanulmányait, anélkül, hogy megszerezte volna az OKJ-s szakképesítést. Most mellőzve annak a kérdésnek a kifejtését, miszerint a szakközépiskolai szakképzés szakmaszerkezete már hosszabb ideje nem felel meg a munkaerőpiaci keresletnek, azt az ennél súlyosabb

megállapítást kell tennünk, hogy a tanuló ifjúság többsége a „legmagasabb” társadalmi státusszal járó jövőképet vetítette maga elé, tovább mélyítve a tényleges munkaerő-kereslet és a foglalkozási presztízsszerkezet közötti szakadékot.

A folyamatok megértéséhez azt is szükséges megemlíteni, hogy az elmúlt évtizedben a hazai gazdasági szereplők piaci-gazdasági pozíciója, a vállalkozások többségének stabilitása nem javult olyan mértékben, hogy vonzóbbá tudták volna tenni a középfokú szakképzettséget igénylő munkaköröket, kapcsolódó munka-, és foglalkoztatás viszonyokat. Ez is magyarázza, hogy az egyes szakmákban egyre tartósabbá váló munkaerőhiány okán nem váltak vonzóbbá a kereseti lehetőségek sem.

A szakképzés politika az elmúlt években beazonosította a középfokú szakképzettségűek munkaerő kínálata terén megmutatkozó feszültségeket. Egyes szakmákban a munkaerőhiányt, a pálya elhagyást, a pályára lépők elégtelen szakmai felkészültségét, a pályakezdők motiválatlanságát- nevezték meg, mint legfontosabb, a foglalkoztatók által érzékelt problémákat.

Azonban az okok megkeresésében - talán kényszerűen - csupán a szakképzési rendszer működésében észlelt zavarok beazonosításáig jutottak. Megállapították, hogy a munkaerő keresletnek megfelelő rugalmas szakképzési válaszhoz nélkülözhetetlen a felnőttképzés és az iskolarendszerű szakképzés együttes átalakítása, s ezért, egyebek mellett néhány esztendő alatt átalakították az országos képzési jegyzéket, illetve kialakították a rész -, és ráépülő szakképzettségek egész rendszerét, amely a modulszerűen építkező képzési programokkal együtt lényegesen megkönnyíti és ésszerűsíti, elsősorban az iskolarendszeren kívüli felnőttképzést.

Azonban elmaradt az iskolarendszerű képzésbe való bevezetés megvalósíthatóságának kidolgozása. Itt annak módját kellett volna tisztázni, hogy miként lehetséges, illetve ajánlatos az elkülönült tantárgyakra épülő hagyományos képzés-szervezési módszerről az új – elvileg hatékonyabb – modulrendszerű képzésre áttérni.

Az OKJ megújítása együtt járt az egyes képzettségek tartalmi megújításával, új SZVK-k és központi képzési programok kialakításával. E hatalmas munkához, a fentebb említett célokon túl elsősorban a munkaerőpiaci igényekhez való újraalkalmazkodást tekintették vezérfonalnak, remélve, hogy ezzel csökkenthető a foglalkoztatók elégedetlensége a szakképzettséggel pályára lépők olykor idejétmúlt felkészültségével szemben.

Az átment kidolgozatlansága miatt a képző intézmények súlyos működési zavarokat szenvedtek el. Az intézmények többsége jelentős energiák bevetésével úgy küzdötte le a zavarokat, hogy visszaállította a régi oktatás szervezési megoldásokat, s ezzel nagyrészt fel is emésztette a modul rendszerű, a projektoktatás elveihez közelítő, a befogadó tanulók számára könnyebben emészthető új megoldásban rejlő innovációt.

Az ellentmondásos helyzet kialakulásának megértéséhez már itt meg kell jegyezni, hogy az új rendszerű képzésszervezés kialakításához a képzési rendszer átalakítására vállalkozó munkaügyi ágazat nem rendelkezett elegendő kompetenciával. Egyrészt nem érinthette a Köznevelési Törvény iskolák működtetésére vonatkozó szabályait, másrészt nem nyúlhatott (a többnyire) az önkormányzati fenntartók kompetenciáihoz. Más oldalról megfogalmazva: nem volt képes a fentiek megvalósítása érdekében a kormányzatot, és az önkormányzati törvény változatlansága fölött örökös ellenzékét maga mellé állítani.

A szakképzést a munkaerőpiaci kereslet szolgálatába állító további rendszer szintű beavatkozások kereteit is a törvények adta kompetenciák jelölték ki elsődlegesen. Mivel a beavatkozásokkal szembeni igények kormányzati szinten fogalmazódtak meg (a vállalkozói érdekeket képviselő Magyar Kereskedelmi és Iparkamara aktív részvétele mellett) a fejlesztési célú beavatkozásokhoz számos finanszírozási kényszer is társult.

A kormányzati szinten készült elemzések azt mutatták, hogy a szakképzési intézményrendszer rendszer rendkívül szétagolt, a képzés több mint ezer iskolában folyik képzés. Az intézményrendszer szétagoltsága alacsony hatékonyságúvá teszi mind a működés, mind a fejlesztésfinanszírozást. Többek között a szétagoltság az azonos munkaerőpiaci környezetben lévő intézmények a párhuzamos, versengő szakképzésével is jár- a csökkenő tanulói létszám mellett. Ilyen körülmények között szinte lehetetlen az intézmények képzési kínálatát összehangolni. Hosszabb ideje ismert összefüggés, hogy az intézmények képzési kínálatát nem a környezetükben lévő munkaerőpiaci- hanem a tanulói (szülői) kereslet határozza meg, hiszen ennek kiszolgálása az intézmény finanszírozhatóságának- fenntarthatóságának egyetlen módja. Ezzel függ össze, hogy a képző intézmények abban érdekeltek, hogy a gyakorlati képzést is az iskolai falak között valósítsák meg - dacolva a vállalkozások azon követelésével, amely szerint a gyakorlati képzés leghatékonyabb módon, csak is valódi vállalkozói környezetben, az üzemekben, műhelyekben megvalósítható.

Az egyre hangsúlyosabban megjelenő munkaerőpiaci igényekkel szemben az egyéni családi pályaválasztási döntéseknél nem a keresletet tekintik kiinduló pontnak, hanem saját – a kereslettől független- karrier ill. társadalmi státusz törekvéseiket. Ugyanakkor igaz az is, hogy nem működnek olyan, a munkaerőpiaci igények realitásait is tükröző pályaaorientációs rendszerek az általános iskolákban, amelyek segítséget nyújtanának a tájékozódáshoz.

Ismert volt az is, hogy a technikai-, technológiai fejlődéssel lépést tartó szakképzés, a szakképzés tartalmának folyamatos megújítása mellett egyre drágább eszközrendszert kíván, amely csak a méretgazdaságosság figyelembe vételével finanszírozható.

E problémák feloldására számos központi intézkedés történt.

- Ösztönző normatív finanszírozási szabályozás született arra, hogy a gyakorlati képzést részben az iskolai tanműhelyekben, részben a vállaltoknál, tanuló szerződéssel végezzék.
- A gyakorlati képzés ellenőrzésében, a tanuló szerződések megkötésében kitüntetett szerepet kapott az MKIK, illetve a megyei kamarák
- Az OKJ megújításán belül egyes szakmák képzési programjának kialakítását a MKIK-ra, mint a munkaerőpiaci igények hiteles közvetítőjére bízták
- Elhatározást nyert, hogy szükséges az újonnan létrejött OKJ folyamatos tartalmi megújítása, az ehhez szükséges rendszer kialakítása.
- Olyan szabályozást vezettek be, amely az önkormányzatokat Térségi Integrált Szakképző Központok felállítására ösztönzi, és ezzel – remények szerint az intézményrendszer szétagoltságát csökkenti, az egyes intézményekben folyó szakképzések összehangolását, összevonását, a párhuzamosságok megszüntetését elősegíti.
- Az ösztönzés, tekintettel a kormányzat korlátozott kompetenciáira az önkormányzatokkal szemben- alapvetően - finanszírozási eszközökkel történt. Kimondatott, hogy egy TISZK minimális tanulói létszáma 1500 tanuló s ez a feltétele annak, hogy befogadhassák a vállalkozók által juttatott szakképzési hozzájárulás megfelelő részét. Ezzel megszűnt az a korábbi lehetőség, hogy az egyes szakképző intézmények önállóan kiépített vállalkozói kapcsolataik alapján közvetlenül jussanak fejlesztési forrásokhoz.
- A munkaerőpiaci igények és a képzési rendszer (az egyes képző intézmények) képzési szakmaszerkezete közötti összhang megteremtése céljából is több központi intézkedés történt.
 - Meghatározták a TISZK irányító testületének összetételét, benne a térségi vállalkozások képviselével
 - Létrehozták az RFKB-kat, amelyek személyi összetétele a régió vállalkozásait is hivatott képviselni.
 - Felhatalmazták az RFKB-kat, hogy munkaerőpiaci igény előrejelzéseket készítsenek, s ennek alapján – finanszírozási előnyök nyújtásával ösztönözzék

a TISZK-eket, illetve az önkormányzatokat, a kívánatos képzési szerkezet, kialakítására, amelyet az RFKB-k határozhatnak meg.

Az új finanszírozási szabályokkal az iskolafenntartó önkormányzatok kettős szorításba kerültek. Ki kellett alakítaniuk az iskolák valamiféle koordinációját ellátó TISZK rendszert, mert ha nem teszik akkor elesnek a szakképzési hozzájárulástól, és teljes mértékben az önkormányzatokra hárul az intézmények finanszírozása. De csak akkor minősülhet egy-egy intézmény TISZK nek. – és nyerheti el a szakképzési hozzájárulás befogadásának jogát, ha eleve elfogadja az RFKB kibocsátási szerkezet-alakító döntéseit.

Magához az átalakuláshoz is kaptak ösztönzést az a fenntartó önkormányzatok HEFOP és TÁMOP pályázati programok meghirdetésével- ill. –a szerencsésebbek- elnyerésével. A meghirdetett programok egyrészt a szervezeti átalakulást, másrészt - s témánk szempontjából ez különösen fontos- olyan központi tanműhelyek, laboratóriumok, szakmai gyakorlólhelyek kialakítását, technikai-technológiai felszerelést finanszírozta , amely - eredeti céljai szerint- a legmodernebb technikát képviseli s ezzel lehetőséget teremt a szakképzés tartalmi megújítására, a munkaerőpiaci igények jobb kiszolgálására, s végül, de nem utolsó sorban a szakképzés presztízsének emelésére.

E pályázatok megvalósítása már folyamatban van. Az úgynevezett első körös pályázók már többségükben befejezték a „infrastruktúra-építést” is a második körök – tudomásunk szerint „még csak” a szervezetfejlesztési lépésnél tartanak.

Nem tekintjük feladatunknak a két pályázat eredményeinek értékelését. Viszont nem kerülhetjük meg a szakképzés egész rendszerének fentebb vázlatosan bemutatott változásait szűkebb kutatási témánk tárgyalásánál. Röviden szólva azért, mert csaknem egy évet igénybe vevő kutatásunk során a felsorolt intézkedések összefüggő rendszerré kezdtek „összeállni”, s világossá vált, hogy az OKJ frissen tartását célzó virtuális előre jelző rendszer már csak a szakképzés - szabályozás tekintetében - kialakult, de működésében még nem kiforrott új rendszerébe illeszthető.

Kutatásunk – úgy gondoljuk – máig vállalható stratégiája szerint széleskörű helyzetfeltárást folytattunk, amely középpontjában az a kérdés állt, hogy miként jelenik meg az új műszaki – technikai tudások és készségek iránti munkaerőpiaci igény a szakképző intézményekben, s miként teremtik meg annak lehetőségét, hogy ezeket beépítsék a képzési programokba.

Kutatási stratégiánk része volt az a megközelítés, miszerint valóságos működés közben kell megfigyelni az új megjelenésének és „oktatásba vonásának” folyamatait annak érdekében, hogy a legjobb, „működőképes” megoldásokra építhessük javaslatainkat. A folyamatok megfigyelésnél figyelembe kell vennünk az oktatási intézmények működését, személyi, tárgyi, pénzügyi feltételeit, kapcsolatait a vállalkozói környezettel, valamint a magát a képzés folyamatát „benne” a tanulókkal, befogadóképességükkel. Észre kell vennünk a szakmai technikai újdonságok megjelenését milyen tényezők segítik elő, és melyek hátráltatják. E vizsgálatot annak érdekében kell elvégezni, hogy lássuk, ezek közül mely akadályok elháríthatók, és melyek nem.

Kutatási tervünk szerint folyamatosan értékelnünk kellett, hogy a kutatás nyilvánvalóan pozitív céljának tervezett megvalósítása (amely szerint már az oktatás, s főként a gyakorlati képzésben meg kell jelennie a mindenkori új anyagoknak, eszközöknek, technikáknak, eljárásoknak) mennyiben lehetséges. Mennyiben járul hozzá a szakképzés alap problémáinak leküzdéséhez: a szakképzés vonzóbbá tételéhez, a munkaerőpiaci igényeknek jobban megfelelő szerkezet létrehozásához, a szakképzésbe kerülő tanulók beszűkült társadalmi-szociális csoportjának kitágításához, s nem utolsó sorban a tanulók mainál sikeresebb szakmai és munkavégzői szocializációjához?

Jelen tanulmány 5. és 6. fejezetében részletesen bemutatjuk, hogy miként jutnak, juthatnak információhoz az iskolák, az oktatók, s ezen belül kiemelten a szakoktatók az általuk képviselt szakma újdonságairól. Megvizsgáltuk azt is, hogy miként jönnek létre a gyakorlati oktatás anyagi, tárgyi, eszközbeli feltételei, s ezek képviselik-e az érintett szakmákban azokat az anyagokban, szerszámokban, eszközökben, technológiákban és berendezésekben megtestesült újdonságokat, amelyek ismeretét és készségszintű használatát-alkalmazását a szakképzett pályakezdőtől a munkaerőpiac, a foglalkozatók elvárják.

A kérdőív és az interjú eszközeivel folytatott kutatás eredményeként azt állapíthattuk meg, hogy a szakoktatók ismeretszerzése meglehetősen esetleges, alapvetően saját egyéni törekvéseiken múlik, vannak, akik nagyobb mások kevesebbet jelentőséget tulajdonítanak a szakma fejlődésével való lépéstartásnak. Fontos megjegyezni, hogy az oktatók túlnyomó többsége e tekintetben nem érez kihívást a tanulók felől. Ebben része lehet az oktatók beállítódottságának, a gyakorlatias a műszaki –technikai értelemben vett ingerszegény iskolai légkörnek, amelyért - az oktatók teljesen általános véleménye szerint – a 9-10 osztályok elméleti túlsúlya okoz. Ezért – mondják- mire a 11. osztályba kerülnek a tanulók éppen annyira frusztráltak, mint amilyen állapotban az általános iskolából megérkeztek. Legalábbis azok, akik a szakképző osztályokba járnak. A szakközépiskolai osztályok tanulóinál kevésbé érezhető frusztráltság, de ebből nem következik, a tanárokkal szemben támasztott tanulói

elvárás növekedése. Ugyanis a „hagyományos „iskolai szocializációban csak „időhúzásnak” „elterelésnek” számít a tananyagon kívüli érdeklődés.

2.3. A probléma értékelése és magyarázó keretek

A munkaerőpiaci szereplők, a foglalkoztatók felől érkező üzenetek sokasága jelzi azt a tapasztalatot, amely szerint a pályára lépő szakképzettek felkészültsége nem megfelelő. Az interjú eszközével folytatott kutatásunk szerint a foglalkoztatók sokrétű tapasztalatokkal támasztják alá állításaikat, illetve a feltett kérdés kapcsán különféle állításokat fogalmaznak meg egyrészt a pályára lépőkkel, másrészt általában a munkaerő alkalmazhatóságával kapcsolatban. Ezen állítások között fontos szerepet kap **a pályára lépők gyakorlatlansága**, az, hogy nem ismernek egyes gépeket, berendezéseket, anyagokat, alkatrészeket, valamint szakmai eljárásokat, amelyek az elvárt munkatevékenység megvalósításához szükségesek.

E panaszok mellett további áthatóbb problémák is megjelennek a foglalkoztatók állításaiban. Ezek közül a legsommásabb: nem akarnak dolgozni, nem tudnak beilleszkedni a munkaszervezetbe, nem hallgatnak a főnökökre stb. Tehát olyanok, amelyek már nem a pályakezdők szakmai felkészültségének gyengeségeiről, hanem a munkavégzésre való hajlandóság hiányáról szólnak. A megkérdezett, a fentiekről panaszkodó foglalkoztatók úgy vélik a munkavégzésre, az ehhez szükséges odafigyelésre, tanulásra vonatkozó hajlandóság hiánya lehetetlenné teszi a betanítást is, különös tekintettel arra, hogy a betanítás munka közben, az értéktermelés során történik.

Nincsenek információink olyan kutatásról, amely egzakt, azaz kérdőíves eszközökkel, a foglalkoztatók reprezentatív mintáján vizsgálná a pályakezdő szakmunkások szakmai felkészültségével, munkavégző képességeivel kapcsolatos tapasztalatokat. Pedig szükség lenne ilyen vizsgálatra annak ellenére, hogy rendkívül nehezen megvalósítható kutatás lenne, hiszen egy- egy évben nagyon kevés szakmunkás kép ki a munkaerőpiacra- és ezért nehéz reprezentatív mintával megtalálni azokat a foglalkoztatókat, akiknek közvetlen tapasztalataik vannak a pályakezdők felkészültségéről.

A nehézséget csak növeli két további körülmény. Az egyik, hogy (még) nem alakult ki egy közös, mérési eszközként alkalmazható, szó-, illetve fogalmi készlet a szakmai felkészültség olyan leírására, amely „lefordítható lenne” a képzés nyelvére is.

Illetve a képzési programok kialakult fogalmi készlete és a foglalkoztatók ennél sokkal kevésbé egzakt megfogalmazásai között gyenge a kapcsolat. Ennek következtében nagyon nehéz jó felmérést készíteni. A foglalkoztatók és a képzők közötti kommunikáció - melyet

sok egyéb körülmény is gátol- rendkívül szegényes. (Csak zárójelben jelezzük, hogy a hatékony kommunikáció kialakulását a két szereplő működésének eltérő feltételei, és radikálisan különböző érdekei is akadályozzák.)

Nehézséget jelent az is, hogy a foglalkoztatók - jelentős része mikro vállalkozás-, eltérő technológiákat, feladat megoldási eljárásokat alkalmaznak, s a pályakezdők szakmai felkészültségére vonatkozó ítéleteik megalkotásánál e technológiák és feladatmegvalósítási eljárások azonnal megvalósítását/ alkalmazását várják el. Ítéleteikben az e téren szerzett negatív tapasztalataik jelennek meg.

A fenti, a pályakezdők felkészültségéről – felkészületlenségéről szóló állításokkal kapcsolatban sietünk megjegyezni, hogy azok rendkívül felületesek és differenciálatlanok. Ezt bizonyítja kutatásunk kezdeti szakaszában tett egzakt mérési kísérletünk.

A felmérés céljából készített adatlapon részletesen felsoroltuk a szakképzés során érintett elméleti és gyakorlati tudás-elemeket, s két kérdést tettünk fel a vállalkozóknak: Az adott szakma gyakorlásához „Mennyire tartják szükségesnek az egyes tudáselemeket, illetve hogyan értékelik a pályakezdők felkészültségét az említett tudás-elem vonatkozásában. Mindkét kérdésnél ötfokú skálán fejezhették ki véleményeiket. Számos vállalkozó megkérdezése után hagyunk fel a mérési kísérlettel, mivel az első kérdésre annak függvényében adtak eltérő válaszokat, hogy az ő vállalkozói tevékenységük konkrétan mely tudáselemeket igényli. A második kérdésre pedig - az esetek túlnyomó többségében-differenciálatlanul negatív választ adtak. Ebből azt a következtetést vontuk le, hogy a megkérdezett vállalkozók többsége nem rendelkezik a pályakezdők felkészültségének megítéléséhez nélkülözhetetlen átgondolt, kiegyensúlyozott, és méltányos, azaz pedagógiailag is megalapozott érték és normarendszerrel.

Megfigyelhető volt, hogy így válaszolnak a többségben lévő mikro és kisvállalatok, s csupán a nagyvállalatoknál tapasztaltunk a második, az elégedettségi kérdés vonatkozásában eltérő, és egyben differenciáltabb válaszokat. Magyarázatot keresve a kis és nagyvállalatok közötti eltérő megközelítésre, a következőkre jutottunk:

A megkérdezett nagyvállalatok általában gyakorlati képzést is folytatnak, s így saját technikai-technológiai- feladat megoldási eljárásaikat helyezik a gyakorlati képzés középpontjába. Ez biztosítja, a tanulók felkészültségével kapcsolatos elégedettségüket a gyakorlati képzés befejezésekor. Nem csoda tehát, hogy a nagyvállalatoknál gyakorlatot szerzett tanulók, ismerik a vállalat által alkalmazott gépeket, berendezéseket, eljárásokat, anyagokat, s természetesen a legújabbakat is – ha azokat a vállalat alkalmazza. A pályakezdőkkel való viszonylagos elégedettségüket az is magyarázza, hogy egy-egy

gyakorlati képzésbe 2-5-ször több tanulót vesznek be, mint amennyi pályakezdőre szükségük lesz, amennyit az oklevél megszerzése után fel is vesznek. Ez a megoldás lehetővé teszi, hogy megfigyeljék a tanulókat, s ne csak a szakmai előrehaladásukat mérlegeteljék, hanem emberi, szervezeti magatartásukat is értékeljék *„Akik nem képesek kitartóan dolgozni, fegyelmetlenek, nem figyelnek oda a tapasztaltabbak instrukcióira, akik „hamarább kérdezik meg, hogy hol a pénztár, mint hogy mit kell csinálni, azokat nem vesszük fel. Jó esetben megtaláljuk közöttük azokat, akik megfelelnek”*

E jelenséghez kicsit közelebb férkőzve azt is észre kell venni, hogy a vállalkozások, legyenek nagyok vagy kicsik a gyakorlati képzés megvalósítása és a pályakezdők alkalmazása során, elsősorban nem a szó iskolai értelmében vett szakképzést, hanem - egy vagy több-, a szóban forgó szakmai tudást-gyakorlatot igénylő, vagy ahhoz legközelebb álló munkakör betanítását folytatják.

Az SZVK-kal definiálható **szakma**, (ez a kifejezés iskolai értelme) **és munkakör** igen ritkán azonos tartalmúak. A szakma és munkakör még abban az esetben is ritkán azonosítható, ha egyszemélyes vállalkozás keretében gyakorolják, hiszen mindennapi jelenség, hogy az ilyen mesterek tudásuk, gyakorlatuk, technikai felszereltségük és - nem utolsó sorban – az adott tevékenység jövedelmezősége alapján „válogatnak” a piaci munkakínálatból. Más szóval a szakma egy-vagy több területére specializálják tevékenységüket.

2.4. Az OKJ, AZ SZVK, a Központi képzési program adta keretek – játéktér a (helyi) oktatáshoz

Témánk szempontjából mindenképpen alapvető, illetve kulcskérdésnek kell tekinteni, hogy az iskolarendszerű képzés keretében folytatott szakképzés tartalmi szempontból mennyire rugalmas. Azaz meg kell vizsgálnunk, hogy vajon:

- van-e lehetőség arra, hogy a szakmák tartalma tekintetében a helyi munkaerő-piaci igények megjelenjenek a képzési programban? (Mind az elméleti, mind pedig a gyakorlati oktatásban.)
- van-e lehetőség arra, hogy amikor az iskolarendszerű képzést folytató intézmény észleli az egy-egy szakmában megjelenő, elterjedő technikai, technológiai újításokat, akkor azok oktatását a képzési programba felvegye?
- van-e lehetőség arra, hogy a központi program részét képező, de elavultnak érzékelt tudás-, és gyakorlat-elemeket kiemelje helyi képzési programból, és helyettük más, fontosabbnak tartott tudás-, és gyakorlat-elemeket emeljen be, illetve azok óraszámát emelje?

Tanulmányunk jelen fejezetében ezekre a kérdésekre igyekszünk válaszokat megfogalmazni.

2.4.1. Az új OKJ keletkezése

A hazánkban megszerezhető szakképesítéseket 1993 óta az **Országos Képzési Jegyzék** (röviden: OKJ) tartalmazza. Az eltelt 16 évben, az OKJ többször módosult. A módosításoknak többfajta oka volt. Szakmák kerültek ki belőle, megint mások új nevet kaptak, egyéb szakmával kapcsolódtak össze, vagy bizonyos részei önálló szakmává alakultak át, új szakmák teremtődtek, vagy éppenséggel teljesen kikerültek a jegyzékből, mert elavultak. Ennek okaként mindenekelőtt az jelölhető meg, hogy a munkaerőpiac megkövetelte a változások megjelenését az oktatásban.

A változtatások mozgatórugója az erre a célra alakult OKJ-bizottság, amely a szakképzési szerkezet folyamatos fejlesztését és korszerűsítését szolgálja oly módon, hogy szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter az oktatási miniszter, valamint az egész ágazat kamarái és érdekvédelmi szervezetei együttműködnek abban, hogy a szakképzés tartalma mindenkor megfeleljen a munkaerőpiaci követelményeknek.

Talán a legjelentősebb változást az OKJ létrejötte óta a röviden „új OKJ”-nak nevezett legfrissebb jegyzék bevezetése hozta 2006. április 1-jén. A változásokkal kapcsolatban felmerülő kérdések egyik legfontosabbika a következőképpen fogalmazható meg. Az a folyamat mindenképpen pozitív és természetes, hogy az OKJ-nak folyamatosan újulnia kell, és a meglévőt állandóan felül kell vizsgálni. **Kérdéses viszont az, hogy az új jó is lesz-e egyáltalán?** Valóban kivitelezhető, érthető, érvényes, használható tudást nyújt-e, pontosan úgy működtethető-e, ahogy kitalálták? Az is további kérdéseket vet föl, hogy a régiről újra való átállás zökkenőmentes-e?

Jelen kutatásunk betekintést nyújt a folyamat bevezetése körüli problémákba, és a döntéshozók számára gondolatébresztő gyanánt szolgálhat az új technológiák bevezetésének módját illetően. Az új OKJ egy nagyon komoly munkaerőpiaci elemzésen alapul, mert a cél az volt, hogy a legfrissebb gazdasági információkat építsék be a tananyagba. Létrejöttéhez munkakörelemzések során 11-12 ezer embert hallgattak meg.

Az NSZI (mai nevén NSZFI), a gazdálkodó szervezetek valós és aktuális igényeit felmérve, alakította ki a központi programokat. **A központi program tudvalevőleg nem kötelező, a szakmai- és vizsgakövetelmények viszont igen.** A szakmai- és vizsgakövetelményből igazából **nem dönthető el, hogy miként töltsen meg a tanár ismerethalmazzal a helyi programot.** Ez a kérdés a szaktanár hozzáállásán múlik: ha kezdeményező és lelkes, beleteszi a korszerű ismereteket; ha azonban inkább a korábbi rutin szerint oktat tovább, akkor nem.

Ezt a kérdést a vizsgakövetelmények sem döntenek el. Ha a vizsga nem követeli meg, nincs, ami rászorítsa a tanárt, az iskolát arra, hogy a korszerűbbet oktassa. **Semmi nem ösztönzi az intézményt abban, hogy törekedjen, pályázat útján beszeresse a modern eszközöket, vagy alkalmazzon, oktasson korszerű ismereteket.** A legtöbb iskola úgy viszonyul ehhez, hogy azzal oktat, amije van. A meglévő eszközrendszerhez rendel hozzá a tanulók elsajátítható tudását. Ha régi és megkopott ismereteket fognak kapni, azzal kerülnek ki a munkaerőpiacra, de azzal a tudással nem tudják felvenni a versenyt az olyan frissen kikerült szakemberekkel, akik megkapták ezeket a friss ismereteket, látták, sőt használták a legkorszerűbb technológiát. Ha az iskolának olyan jó vállalati kapcsolatai vannak, hogy olyan helyre sikerül a tanulókat gyakorlati képzésre kihelyezni, ahol a modern tudás elsajátítható, behozhatatlan előnyhöz jutnak azokkal a társaikkal szemben, ahol ezek a feltételek nem adóttak.

Az új OKJ fenekestül borította fel az érintett intézmények életét. Hatalmas munkát követelt meg mind a létrehozóitól, mind általában az iskoláktól. Minden egyes tanártól és az új rendszerbe elsőként bekerült diákoktól, de még az iskolatitkároktól és az adminisztratív munkát végzőktől is erőt próbáló munkát követelt.

Nemcsak új szakmalista, *egy teljesen új rendszert jött létre, melynek alapelve és célja az volt hogy átjárható, átlátható és rugalmas legyen.* Figyelembe kívánta venni a *kompetenciákat*, az előzetesen megszerzett tudást. Az elképzelés jó volt. Minden szakképesítés *modulokból épül fel*, melyek modulzáró vizsgával végződnek. A rokon szakképesítések legalább egy azonos modult tartalmaznak.

Azt a tananyagot, amit egyszer valaki megtanult és vizsgázott belőle, nem kell újra megtanulni. Ennek köszönhetően rövid idő alatt pl. egy ráépüléssel új szakmát lehet szerezni. A modulokból álló tananyag, lehetővé teszi, hogy a képzés akár részenként elsajátítható legyen. (Meg kell jegyezni, hogy az a tény, miszerint az új rendszer a képzést elemeire bontotta és meghatározta a követelményeket, nem újdonság, már a két háború között is működött hazánkban.)

Pillanatnyilag, még csak a kezdetén járunk az útnak, és pedagógusok, iskolavezetők jó része ellenzi az egész modulrendszert, az általuk tapasztalt nehézségei miatt. Azzal ugyan mindenki egyetért, hogy a fel kell rázni a szakoktatást, a mikéntje viszont vitás. A moduláris képzés lehetővé teszi (mi több, előírja), hogy 12-17 fős csoportokkal kell dolgozni, ami növeli a hatékonyságot és a költségeket. Ezt mindenki helyesli, mert ennél hatékonyabb oktatás nincs. Az mindenesetre még nem vált világossá az oktatás szereplői számára, hogy ezt a feladatot miként kell megoldani, annyi azonban bizonyosnak látszik, hogy e törekvésnek a berögzült szokásoktól eltérőnek kell lennie. Az iskolák többsége a 2006-2007-es tanévben elkezdte az új rendszert alkalmazni, és bizony jó egy évig tartott ennek előkészítése. Még mindig szép számmal akadnak változtatandó állapotok, mivel a működés közben lassan felszínre kerültek/kerülnek a problémák.

Az új OKJ alapgondolata jó, de a vizsgálataink alapján azt mondhatjuk, hogy bevezetése, működtetése, felépítése nem ment és nem megy zökkenőmentesen. Az alábbiakban e problémákat szeretnénk közelebbről is megvilágítani.

2.4.2. Az új OKJ bevezetésének folyamata, problémái

Az új OKJ bevezetésével a szakképző intézmények rögtön egy komoly problémával találtak szembe magukat: megjelent ugyanis a párhuzamosság. Azaz egy oktatási intézményben egyszerre volt jelen egy iskolarendszerű, régi OKJ szerinti végzős, pl. villanyszerelő osztály; egy új szerinti friss osztály és amennyiben felnőttképzést is folytató intézményről van szó, akár egy felnőttképzésben működő tanfolyam, akár új, akár régi rendszer szerint.

Érdeemes összefoglalni azt, hogy ez a helyzet milyen következményekkel jár a különböző érintettek szempontjából:

2.4.3. A probléma a diákok szemszögéből:

Amennyiben együttműködő és nyitott pedagóguskollektívával van dolguk, a diákok nem érzik meg ennek a változásnak a hátulütőit. *Az új, a képzést megkezdő diákok csak olyan mértékben érzik meg az OKJ változását, amennyire az iskolák tanárai ill. az oktatás megszervezésében felelősök részéről bizonytalanságot tapasztalnak.* Az évismétlő diákoknak már nehezebb a dolguk. Ők abban a rendszerben vizsgáznak, amelyben tanulmányaikat megkezdtek, de ha olyan osztályban kell tanulmányaikat folytatni, ahol már az új rendszer szerint folyik az oktatás, már igen nehéz dolguk van tanulmányi előmenetelük szempontjából.

Mindenképpen számolni kell azzal is, hogy a régi és új OKJ szerinti képzés párhuzamosságának köszönhetően alkalmasint más és más technikákról tanulhat két, gyakorlatilag azonos korú, azonos szakmát tanuló diák. Ez azt eredményezheti, hogy a munkaerőpiacra kikerülve lesznek a szerencsés, képzésük során a korszerű technológiával is megismerkedett diákok; és lesznek kevésbé szerencsések, akik csak remélhetik, hogy el tudnak helyezkedni a szakmájukban, és munkahelyükön lesz módjuk a hiány kiküszöbölésére.

2.4.4. Órarend, vizsgaszervezés – az oktatási adminisztráció szempontjai:

Az új OKJ szerinti adminisztráció, napló, bizonyítvány eltér a régi rendszerútól. Gondot jeleztek az interjúalanyok azzal kapcsolatban is, hogy a bizonyítványban bizonyos szakmánál olyan sok modul van, hogy nem fér bele a rovatokba. (Ezen időközben már módosítottak és elkészültek az új bizonyítványok.) *Az új OKJ-vizsga jóval hosszabb, összetettebb, másképpen kell a tudásról számot adni és másképpen is kell értékelni.* Bonyolult értékelőlap alapján, százalékos értékelést kell adnia a kérdező tanárnak és súlyoznia kell az elért értékek alapján. A vizsgán, olyan sokfajta tételből kell húzniuk a diákoknak, hogy különböző színű papírokra nyomtatják, nehogy összekeverjék őket, mivel sok modul tartalmaz azonos tartalmú kérdéseket. *A gyakorlati vizsgák időben is nagyon*

elnyúlnak, mivel az adott modulokat egyszerre, tömbösítve kell a gyakorlatban abszolválniuk a diákoknak – 3-4 osztályt levizsgáztatni a vizsgaidőszakban komoly, több napig tartó, erőt próbáló feladat.

2.4.4. A probléma a tanárok szemszögéből nézve

Ez az új helyzet egy szakoktatót éppúgy új feladatok elé állítja, mint egy elméleti tanárt. Tanulmányoznia kell az új, moduláris jellegű központi programot. Össze kell hasonlítani a régi és új tudáselemeket. Meg kell feledkeznie a tantárgyakról, és ezentúl modulokban kell gondolkodnia. A helyi pedagógiai programot át kell alakítania Óravázlatait újra kell struktúrálania, az új elemeknek utána kell járnia és be kell építenie saját tudástárába. Figyelembe kell vennie az új szakmai és vizsgakövetelményeket, és ehhez kell igazítania a korábban felsoroltakat. Amennyiben régi és új rendszer szerinti osztályokban is tanít, kis túlzással „tudathasadásos” módszerrel *különböző irányelvek, teljesen más óraszámok, és más elméleti ill. gyakorlati óraszámok alapján kell tanítania.* Másfajta naplóban, másképpen kell adminisztrálni óráit, más tételre kell felkészítenie ill. más tételek alapján más módszerrel kell levizsgáztatnia végzős diákjait. Nem minden tanár olyan rugalmas, hogy ezeknek a követelményeknek maximálisan megfeleljen. Ahogy a régi rendszerben kezdő évfolyamok kifutnak, valamelyest egyszerűsödik a helyzet, de adódnak még más problémák, amelyek a rendszer kitalálásakor még nem, csak mostanra, a működés közben kerültek felszínre.

2.4.5. A tananyag tartalmának összeállítása

Az új OKJ-ban a tananyagelemek csak egy-két mondattal vannak definiálva. Igen részletesen meg van fogalmazva az elvárás, a kompetenciák, készségek, de a tananyagelem tartalma nem. Mindez csak néhány mondatra szorítkozik, érintve a kompetenciákat, óraszámot, stb. A modulrendszerű tananyagelemek nagyjából átfogják a tanítandó anyagot, de nagyon általánosan fogalmazznak és ugyanazokat a kompetenciákat ismétlik több helyütt is. *Azt, hogy konkrétan mit tanítsanak, teljes mértékben a tanárnak kell kidolgoznia.* Lehet, hogy ugyanazokat a régi tananyagelemeket kell tanítania, csak esetleg más módszerekkel; ám ennek kiderítése komoly háttérmunkát követel meg az oktatóktól.

A tananyagelemek tartalommal való megtöltése óriási feladat. Tanmenetet kell készíteni, a tanár rutinja és a régi OKJ alapján.

A korábbi központi programot a vizsgálatban részt vevő 4 város iskoláinak tanárai kidolgozottabbnak találták. Gondot okoz számukra, hogy nem ismerik részletesen a vizsgaanyagot, így arra nem tudják megfelelően felkészíteni diákjaikat. Nagyon sok munkát igényel tőlük az is, hogy az összes szakmára kidolgozzák ezeket az irányelveket, ill. tartalmakat.

Voltak olyan interjúalanyaink, akik úgy értékelték, hogy *a modulrendszer egyenlőtlenül terheli a pedagógusokat*, ami az érintettségüket tekintve az oktatás minőségére is kártékonyan hathat. Mások szerint egy jól képzett és tapasztalt oktatónak nem okozhat gondot az, hogy eltérő modulokhoz tartozó követelményeket oktasson, ez lényegében felkészülés és hozzáállás kérdése. Nehézség, hogy *a moduloktatásnak egységet kell alkotnia* akkor is, ha 3-4 tanár visz egy modult (mert ilyenkor ennek a 3-4 területnek együtt kell haladnia), és akkor is, ha egy modul csak egy oktató reszortja. Az az általános tapasztalat, hogy a gyerekek jobban szeretik a „sima”, zárt oktatást, amikor nem cserélődnek a tanárok, és amikor nem kell állandóan vándorolniuk a tantermek, ill. a műhelyek között.

2.5. Az új, moduláris vizsga, a tananyag és a munkaerőpiaci igények találkozási pontja

A szakképzés rendszere, ezen belül az OKJ – központi programok formájában – „meghatározza a képzés időtartamát, a szakképesítés szakmai tantárgyait, illetve tananyagegységeit, szakmai követelménymoduljait, (...) továbbá kidolgoztatja azok központi programjait (tanterveit)”, amelyen belül tudáselemeket határoz meg. Minden tudáselemhez óraszámot rendel, amelyet elméleti, elméletigényes gyakorlati és gyakorlati bontásban közöl.

2.5.1. Vizsgacentrikusság, mint az újdonság beépülésének akadálya

A szakmai és vizsgakövetelmények miatt a központi program meghatározottságait sokszor a képző intézmények akkor is követik, ha saját tapasztalataik, avagy a technikai-technológiai környezetükben tapasztaltak szerint egy-egy előírt tudáselemet elavultnak tekintenek, s úgy ítélik meg, hogy az érintett tudáselem helyett másra lenne szükség. Ez az

igény főként akkor jelentkezik, ha az új, valóban igényelt tudáselem elsajátítására fennmaradó idő nem bizonyul elegendőnek.

Ebben az oktatásszervezés szempontjából sem egyszerű, az új OKJ-bevezetése miatti bizonytalan helyzetben tehető fel az a további kérdés, hogy ***a tanár beépíti-e az újdonságokat a tananyagába, illetve egyáltalán értesül-e ezekről? A központi program csak keret, az, hogy az oktató elavult vagy új anyagot visz bele, az rajta múlik.***

„Vannak a régi szakik, akik pl. egy Lada motoron tanítanak, az nagyon nehezen tér át az újra. Ezt pedig nem írja elő a program.”

(vidéki szakiskola szakoktatója)

A kutatásban résztvevő igazgatók egy része szerint az OKJ nagyon nyitott, ***minden az oktatón múlik, és nem utolsósorban azon, hogy van-e az oktató elképzelésének megfelelő eszköz és anyag.*** Többen közülük úgy látják, még ha a pedagógus hajlik is rá, hogy beépítse az új ismereteket, olyan nagy a vizsgálóhoz szükséges tananyag, hogy az órakeret, ill. szabad keret nem is elég erre a célra.

2.6. A képzés tartalmának meghatározása – a képző intézmények szabadsága, és a vizsgakövetelmények szorító ereje

E szabályozási környezet nagy rugalmasságot biztosít a képzés számára. A jogszabály csupán a program akkreditációját teszi szükségessé – vagyis maga a képző intézmény lényegében kötöttségek nélkül alakíthatja a programot. E megoldások ***lehetővé teszik az iskola számára, hogy a helyi programban (beleértve a szabad sávot is) a képzés megvalósítása során alkalmazkodjanak a munkapiac elvárásaihoz*** – igaz, nem kényszeríti a mindenkor legmodernebb megoldások tanítására. Más kérdés az, hogy a tanároktól ez a nagy szabadság – amennyiben lelkiismeretes munkát akar végezni – hatalmas, anyagilag kompenzálatlan plusz munkát követel meg.

Nagyon pozitív folyamat az, hogy a képző intézmények elkészíthetik saját helyi programjaikat, amely a szabályozás szerinti kereteken belül, a tananyag tartalmát saját elképzeléseik, környezeti tapasztalataik és nem utolsósorban lehetőségeik szerint használják fel.

De az általunk vizsgált iskolák általános tapasztalata, hogy ***a helyi program adta szabadságnak gátat szab a kötött SZVK. Hiába nyújtanak olyan képzést, amit a helyi***

vállalkozók örömmel fogadnak, ha ezeknek az elemeknek a beépítése, óraszámot von el a leendő munkahelyeken nem használatos, de a vizsgán szereplő tudáselemektől. Ez komoly dilemmát okoz, és könnyen arra készítheti a helyi programok készítőit – amint azt több általunk megkérdezett iskolában tapasztaltunk –, hogy a kényelmes és a diákok sikeres vizsgaeredményeit ígérő megoldást választják.

Mit is jelent mindez? A szakképzők, amennyiben elsősorban arra törekszenek, hogy diákjaik sikerrel abszolválják szakvizsgájukat, *a helyi program megírásakor a kimenetből indulnak ki.* Megnézik, mi az, ami a sikeres vizsgához szükséges, azokat az elemeket hangsúlyozzák a tananyagban; és *nem az az elsődleges szempont, hogy jó szakembert képezzenek, hanem az, hogy a tanulók eredményes vizsgát tegyenek.*

Tapasztalataink szerint a helyi program adta szabadsággal aszerint élnek az általunk vizsgált szakmákban, hogy miként ítélik meg az iskolák a kötelező, illetve a vizsgán majdan számon kérhető tudások elsajátításához szükséges időt. Ebben a vonatkozásban azt mérlegelik, hogy vajon az általában gyenge elméleti és tanulási képességekkel rendelkező diákság képes lesz-e felkészülni a vizsgára a megadott időkereteken belül; és amennyiben erre nemleges választ adnak, akkor – akár szakmai meggyőződésük ellenére is – minden „mozdítható” időkeretet az amúgy is túlzottnak tartott, további elméleti képzésre fordítanak.

E gondolatmenet, illetve „megoldás” mögött az a nehezen megkérdőjelezhető szándék húzódik meg, amely *elsődlegesnek a tanulók sikeres vizsgáját tekinti,* s csak ezt követi mind az elméletben tanult gyakorlati elsajátításának, mind képzési program technikai-technológiai fejlődéshez való igazításának igénye.

Így sajátos csapdahelyzetbe kerülnek azok az intézmények, amelyek a tanulók képességeit és a technikai-technológiai környezet elvárásait egyaránt szem előtt tartanák, mivel rákényszerülnek arra, hogy az alkalmazkodásra szánható szabadságukat a vizsgák sikeréért feláldozzák. Ezzel egyszersmind azonban le is mondtak a foglalkoztatói igényekhez való alkalmazkodás lehetőségeiről.

Igaz, az intézmények egy csoportjára az jellemző, hogy nagyobb hangsúlyt helyeznek a környezethez való igazodásra, ennek megfelelően a tanulók vizsgakövetelményeknek és a vizsgakérdéseknek való megfelelést nem helyezik a foglalkoztatói környezet által igényelt új, modern megoldások gyakorlati alkalmazása ill. oktatása elé. Az intézmények e csoportja lehetőségeit valóban arra használja, hogy környezetük szakmai igényeinek kielégítésére készítsék fel a tanulókat. Ezekben az intézményekben viszont megnő a diákok otthoni, önálló tanulásának szükségessége a sikeres vizsga érdekében.

A megkérdezett oktatók többsége panaszkodott arra, hogy a vizsga sikeres teljesítése miatt leginkább a kimenetre, vizsgára-felkészítésre kell törekedniük a képzésben, és a szakma szempontjából nagyon fontos témák, nem kaphatnak elég hangsúlyt az oktatásban. Másfajta gondként jelentkezett számos esetben a taneszközökkel való – mennyiségi, vagy minőségi – hiányos ellátottság kérdése, ami miatt bizonyos, a vizsgán megkövetelt tevékenységeket nem lehet a gyakorlatban megtanítani a diákoknak.

Vizsgával kapcsolatos probléma az is, hogy néhány vizsgált szakmában olyan komoly vizsgakövetelmények találhatók, amelyek birtoklása egy mérnöknek is becsületére válna. A szintvizsga témájával kapcsolatban, nem volt egyöntetű a tanárok véleménye. Szakmánként változott. Volt, aki hasznosnak vélte, volt, aki másként oldaná meg.

„A kamarai szakmánál (általában 12. osztály közepén) lehetőséget ad a szintvizsga az iskolának és a vállalkozónak is, hogy felmérje a gyerek tudását. Egy bukás például figyelmeztetés a vállalkozónak, hogy többet kellene foglalkozni a gyerekkel. Más következménye pedig, hogy nem tehet szakmai vizsgát, meg kell ismételnie a szintvizsgát (évisméltésre nem kötelezik, tehát kimehet addig a vállalkozásokhoz). A szintvizsga feladata, hogy egyfelől lezárja az alapozás időszakát, másfelől visszajelzést adjon a gyerek felkészültségéről. De ha a szint-ill. a záróvizsga anyaga, a tananyag és a szakemberektől elvárt piaci tudás eltérő, értelmetlenné válik az egész.” (kamarai munkatárs)

Vannak olyan iskolák is, ahol a központi programot etalonként követik, mert egészen egyszerűen még sosem írtak „saját” helyi programot, azon egyszerű oknál fogva, hogy nem tudják, hogy kell. *A központi program készítőinek azzal, hogy a tananyag csak a kereteit adta meg, konkrét tartalmat nem, valószínűleg éppen az volt a célja, hogy a helyi szükségletek és igények bekerülhessenek az oktatásba, ugyanakkor nem számolt azzal, hogy egyrészt ezzel a szabadsággal nem mindenki tud élni, illetve, hogy a vizsgakövetelmények határt szabnak a lehetőségeknek.* A legtöbb általunk megkérdezett iskola még soha életben nem írt helyi tantervet, most pedig 8-12 szakma esetén ezt meg kellett csinálniuk. Ez nem kis feladat. Ehhez próbáltak igénybe venni e-szakma szoftvereket, amivel viszont az volt a problémájuk, hogy tartalmakkal feltölteni olyan kollegáknak kellett, akik egyébként tanárok, de nem tantervkészítők voltak.

További gondot okozott az, hogy *sok szakmában az utolsó pillanatban adták ki a központi programot,* amely tovább nehezítette a helyi programok kidolgozóinak munkáját, mert nem elég, hogy újszerű és emiatt kicsit bonyolult munkát kellett végezniük, ezt ráadásul gyorsan, rövid idő alatt kellett megtenniük.

2.7. Vállalati szakoktatók és az új OKJ

Az iskolai szaktanároknak sem egyszerű alkalmazkodni és jól megfelelni ebben a helyzetben, de ha lehet, a gyakorlati képzőhelyet biztosító vállalkozóknak, vállalatoknak még nehezebb a helyzete. ***A vállalati szakoktatónak ugyanis tisztában kell lennie a helyi programmal és az SZVK-val, sőt a kamara felé le kell adnia saját tanmenetét és a haladási naplót.*** Ha az iskola nem veszi fel a kapcsolatot a külső szakoktatóval szakmai téren is, és nemcsak szervezési szempontból, újabb nehézségek adódhatnak.

„Felhívott az osztályfőnök, bementem hozzá, beszélgettem velük egy kicsit. Lehet, hogy ők is le vannak terhelve, nincs idejük foglalkozni a dolgokkal, de a mai napig nem kaptam központi programot. Most a kamara is kérte tőlem, én meg is csináltam. Olyan szinten, hogy óraszámra bontva. Nincs még teljesen kész. Van egy fejezet, hogy villanymotorok, de ezt szét kell bontani részekre, és ezt nem találtam meg. Sőt a kamarában sem találták. Mindegy, én megcsináltam, de úgy gondolom, hogy az iskolának jobban kellene engem kergetni, és nem teszik. Egyébként sem tudunk aszerint haladni, mert ma ezt csináljuk, holnap azt csináljuk. Van úgy, hogy bemegy az iskolába, és ő már tudja, amit a tanműhelyesek nem tudnak.” (kecskeméti vállalati szakoktató)

2.8. Szakmabesorolással kapcsolatos változások

A vizsgált iskoláknak és cégeknek a szakmabesorolással kapcsolatosan is vannak rossz élményeik a az új OKJ-val kapcsolatosan. Gondot okoz például a gépészeti képzést érintően, hogy nincs érettségire épülő CNC-képzés, ezt csak az iskolarendszeren kívül lehet megtenni. Ez amiatt probléma, mert az érettségi nélküliek sokszor egyáltalán nem tudják megérteni, hogy mi történik egy öttengelyes gépen, és képtelenek lesznek „hasznosan” dolgozni rajta, nem ismerik ki magukat. A 33-as képzésre jelentkezők csak a legminimálisabb munkalépéseket lesznek képesek elsajátítani (gépet tisztítani, a főnöknek szólni).

Az új OKJ nem igazán teszi lehetővé, hogy a vizsgálatunk szempontjából fontos csúcstechnikákat maximálisan kihasználják.

Mind az általunk vizsgált gépészeti, mind az elektronikai szakmák tananyagában ***gondot okoz a képzés bemeneti követelményének való nem megfelelés. Az érettségire épülő képzések követelményei, nem sokban térnek el a 31, 33-as általános iskolai végzettségre épülő képzésektől. Ez szinte teljesíthetetlen terheket róva az alapfokú oktatást éppen befejezett diákokra.*** Amennyiben a tananyag előre ismert a leendő tanulók számára, ez a

szakmabesorolás előzetes önszelekcióhoz, lemorzsolódáshoz, a vizsgától való félelemhez, a diákok megfutamodásához és végső soron a munkaerőpiacra kilépő, nem az igények szerint felkészített diákok tömeges kitermeléséhez vezethet.

A vizsgált szakmacsoportoknál általános problémát okoz mind az iskoláknak, mind a vállalatoknak a tanulók szakmához való hozzáállása. Ennek oka sokrétű, de feltétlenül az okok közé sorolható a szakmabesorolás, szakmapresztízs, a motiváció kérdése is. ***A korábbi szakképzési rendszerben a szakmunkástanulók már 14 éves koruktól sok gyakorlaton vehettek részt*** (egy hét elmélet, egy hét gyakorlat, plusz a nyári gyakorlat); így azok, akiknek az elmélet nem volt erősségük, de ügyesnek bizonyultak, ***már 14 éves koruktól kezdve sikerélményben volt részük a szakmájukban***, mert nagyon sok mindent el tudtak lesni egy-egy mestertől. ***Ez a sikerélmény nagyon fontos volt a szakmai iránti elkötelezettség szempontjából.*** Ma azok, akik az általános iskolát gyenge eredménnyel végezték el, és inkább szakmát tanulnának, elmennek egy szakképzőbe, ahol két év alapozó képzésbe, vagyis elméleti oktatásba ütköznek. Ezeknél a diákoknál a hangsúlyos és koncentrált elméleti képzés azt eredményezi, hogy sokszor még azoknak is elmegy a kedve a tanulástól – átvéve a többiek attitűdjeit –, akik céltudatosan mentek oda szakmát tanulni.

„Ez alatt a két év alatt semmi gyakorlat nem történik, csak szakmacsoportos gyakorlat folyik ott, amiben a szakmához alig van köze, alapjellegű elméletekkel foglalkoznak jó esetben, mert a legtöbben bizony nem tanulják meg ezeket. Ez csak amiatt káros, mert láttuk, hogy a szakképzőbe zömmel azok a gyerekek kerülnek, akik eleve nem szeretik az elméletet és azzal, hogy most ismét főként ezzel találkoznak és a választott szakmájával gyakorlati szinten jóformán egyáltalán nem, nagyon megnő az esélye annak, hogy teljesen megutálja a szakmáját, és mire 16 évesen odakerülne, hogy gyakorlatban is kipróbálja magát, már minden lelkesedését elveszítette. Sok szakmában ráadásul ez az alapozás nem is 2, hanem 4 év, és csak érettségi után mehetnek gyakorlatra.” (kamarai munkatárs)

Ezek a szakmák nem fognak elegendő számú tanulóhoz jutni, mert a szülők inkább nem fogják oda beíratni gyerekeiket. Emiatt az iskola kénytelen lesz ezekre a szakmákra rosszabb képességű gyerekek befogadni, ami az iskolák teljesítményét tovább, ráadásul rendkívüli mértékben leronthatja. (E témáról bővebben lásd a 3.2. fejezetet.)

Az interjúalanyok egy része nagyon sötéten látja a szakmabesorolásból adódó gondokat. Úgy érzik, az a tény, hogy a szakképzés jelenleg 5 éves (a korábbi 3 helyett); és a tetejébe még érettségit sem ad, elképesztően taszító hatással van a szakma iránt érdeklődőkre. Számos

esetről számoltak be, ahol a szakma iránt érdeklődők (szülők, gyerekek) gyerekek nyitottan, érdeklődve hallgatják meg a szakmai tájékoztatókat, egészen addig, amíg meg nem hallják, hogy **a szakma 5 éves, érettségit nem adó képzéssel szerezhető meg. Ez két olyan taszító erejű tényező**, ami teljesen háttérbe szorítja azt aényt, hogy pl. a CNC-gépek kezelése és ismerete egy nagyon is összetett, és komoly felkészültséget igénylő szakmákat magába foglaló, a keresett szakmakategóriába eső hivatás. Ezzel az iskolák (és a vállalatok, így a nemzetgazdaság is!) elveszítenek rengeteg olyan fiataalt, akik bizonyosan megállnák a helyüket ezen a pályán, mi több, számukra is valamilyen mértékben felfelé mobilitást jelentene valamely kékgalléros szakmában elhelyezkedni.

Ráadásul hiába 5 éves ez a szakképzés, mert ez a hosszított képzés magának a szakmai képzésnek a rovására történik. Nem találtunk a vizsgált cégeknél olyan munkakört, ahol egyszerre igényelnének annyiféle tudás ismeretét, amelyet a CNC-s tananyag megkövetel. Ezzel az iskolákra és a vállalatokra is fölösleges terhet rónak, mivel olyan tudások átadását, ill. gépek birtoklását várják el, ami nehezen, illetve talán csak a TISZK-eken keresztül biztosíthatóak.

„Sehol sincs olyan munkakör, ahol egyszerre igényelnék ennyiféle tudás ismeretét. Ezzel az iskolákra, és a vállalatokra is fölösleges terhet rónak, mivel olyan tudások átadását, ill. gépek birtoklását várják el, ami nehezen biztosítható, és a gépek esetében sokszor nem profilba illő tetemes kiadás a vállalatoknak. Véleményem szerint a TISZK-eknek pont ez lenne a feladata, hogy azokat a gépeket gyűjtse össze, amin a környéken máshol sehol nem lehetne gyakorlatot szerezni. A központi program ugyanis előírja például, hogy évi 80 óra gyakorlatot kell szerezniük a tanulóknak fogazógépen. Hiába van a 20 %-os szabad sáv, ezt nem mindig lehet kivédeni; és akkor miért verje magát fölösleges költségekbe a vállalat, ha a TISZK ezt támogatásokból, az összes iskola számára elérhető módon meg tudná valósítani.” (kecskeméti nagyvállalat szakoktatója)

2.9. Moduláris képzés, avagy az új OKJ szerinti központi program adaptálása az iskola mindennapi életébe – Tartalom, kivitelezhetőség, átjárhatóság és a finanszírozás kérdései

Érintettük már a központi program adta kereteket és tartalmi feladatokat a korábbiakban, de nem volt még szó arról, hogy milyen *szervezési és adminisztrációs nehézségek adódnak a modulrendszerből*. Az alábbiakban megvizsgáljuk, hogy milyen problémákat okoz az, hogy a korábbi tantárgyak helyett modulok lettek, hogy a modulok tananyagelemekből állnak, amelyet sokszor több, addig különböző tantárgyat tanító tanár oktat egyszerre.

A legegyszerűbben ezt egy miskolci szakközépiskola példáján szemléltethetjük.

„Nekünk az új OKJ nem jött jól, megbolygatta az addig kialakult működési rendet, mindenekelőtt azért, mert az elektrotechnikai szakközépiskolával és a Bosch-sal közösen kialakított, gépészeti súlyú mechatronikai technikus képzést nem folytathattuk, ill. helyette mechatronikai műszerész-szakmunkás néven kellett képzést meghirdetni, amivel egyből radikálisan csökkent a jelentkezők száma. Így kénytelenek voltunk ezeket a jelentkezőket átirányítani az egyébként erősen CNC-irányultságú gyártástechnológiai technikus szakra, amivel CNC-gépkezelőként jól el tudnak helyezkedni. Emiatt az sem zavarja őket, hogy nem technikusként alkalmazzák őket. A gyártástechnológiai képzés tartalma elég stabilan tartja magát, már csak amiatt is, mert a szakmában kevés az alapvető változás. Eddig ebben az együttműködésben évi 20-25 fő (érettségire épülő) mechatronikai technikust képeztünk úgy, hogy az elektrotechnika a Bláthyban, gépészet nálunk volt tanítva, a tanulók egyik héten az egyik, a másik héten a másik iskolába jártak. Ezeket a tanulókat a Bosch minden évben felvette. Ennek programját nem mi dolgozták ki, hanem a régi OKJ-ban volt benne.

Ezt az új OKJ azzal lőtte meg, hogy a mechatronikai technikus képzésből minden indoklás nélkül ráépülő képzést csinált (a két éves mechatronikai műszerész-képzésre ráépülő), ezzel pedig – a technikus szó kvázi eltűnésével, és a műszerész szóval való felcserélésével – elveszítette korábbi vonzerejét. Arról nem is beszélve, hogy a technikus-képzést nappali képzésben nem teszi oktathatóvá az új OKJ, csak fizető formában.” (miskolci szakközépiskola igazgatója)

A megkérdezettek többsége úgy érzi, **a modulrendszer felnőtteképzésre van kitalálva, iskolai megvalósíthatóságát pedig nehézkesnek tartják**. Iskolarendszerben a fenntartói gondolkodás nem követi a modulrendszer követelményeit. Ez azt jelenti, hogy nem biztosított az, hogy amennyiben egy iskola modulrendszerben képez az iskolarendszerben, nem biztosított az,

hogy ha nem egyenletes a tanár leterheltsége, akkor a fizetését ezt figyelembe véve, korrigáltan kapja. Kérdés, hogy az iskolák hogyan oldják meg a túlórákat, túlmunkákat? A vizsgált iskolák úgy próbálták megoldani ezeket a problémákat, hogy megpróbálták a maguk képére formálni a rendszert úgy, hogy **az új szabályozást megkísérelték idomítani a kialakult szokás- és jogrendhez**; azaz a tanári leterheltséghez igazították, figyelték azt, hogy az órarendbe illeszthető és megfelelő hosszúságú legyen. Az iskolák szavaival élve: **tantárgyasítottak**.

2.9.1. Tervezetek

A bevezetés évében **nagyon megnehezítette az iskolák helyzetét, hogy sok szakma programjának még csak a tervezete volt meg**. A tervezet alapján nekiültek a munkának, megcsinálták, ahogy tudták, aztán kiderült, hogy a helyi program beadásának határidejéig sem a végleges központi program, sem annak szakmai és vizsgakövetelményeit nem adták ki, ezért szeptembertől vagy a régi szerinti képzést kellett indítaniuk, vagy nem indult el az adott szak – ezzel hatalmas problémát okozva az addig jelentkezők számára.

A kutatásban részt vevő iskolák (ahogy nyilván a többi is) **próbált minden olyan segítséget igénybe venni, ami segítheti őket a moduláris rendszer bevezetését illetően**. Igen ám, de hiába mentek bármilyen, a témával kapcsolatos továbbképzésre, megbeszélésre, kerekasztal-beszélgetésre, még az ezeket szervező szakemberekben is sok volt a bizonytalanság. Nem volt egyszerű még azt sem eldönteniük, kihez kellene fordulni segítségért. Ennek oka az volt, hogy a szakképzés legalább négy, de néhol öt minisztérium felügyelete alá tartozik, plusz a kamarai szakmák. Nagy felelősséget rótt ez a labilitás az iskolákra, tanárookra egyaránt.

Az NSZFI, a problémák megjelenésekor próbált a megvalósításhoz javaslatokat adni, ami könnyebbé tette volna/teheti az átállást. Ilyen, az NSZFI-től származó utólagos javaslat pl. az is, hogy mégiscsak tárgyasítsák a modulokat. Milyen indok szülte ezt a javaslatot? A modulrendszer bevezetésekor az első tanári órarendek készítésekor merült fel az a probléma, hogy ha a közalkalmazotti jogviszonnyal oktató kollégák modulrendszerben akarnának oktatni, akkor az éves beosztás teljesen aránytalan lenne. Ennek az az oka, hogy az egyes modulokat más és más kollégák tanítanak, ami azzal járna, hogy valakinek pl. szeptember-októberben alig van órája, novembertől ellenben túl lesz terhelve. Ezt közalkalmazotti jogviszonynál nem lehet megvalósítani. Ennek kiküszöbölésére javasolta a Magyar Szakképzési Társaság, valamint az NSZFI is, hogy **a modulrendszerű tananyagot az iskolák tantárgyasítsák vissza, azaz az oktatott tartalom legyen besorolható tantárgyakba**, ami lehetővé teszi, hogy az oktatók rendes, órai keretek között, órarendi órákban taníthassanak. Az aránytalanság megszűnik ezáltal, de **megszűnik egyben a modulrendszer lényege** is, hogy

egy nagyon jól felszerelt helyen, kis létszámú diáknak egy, jól felkészült pedagógus oktasson – olyan valaki, aki az elmélethez, és a gyakorlathoz is nagyon jól ért. Ilyen tanerőből nagyon-nagyon kevés van. A felnőttképzés, óraadó tanárokkal meg tudja ezt oldani, de az iskolarendszerű képzés, közalkalmazotti státuszú tanárokkal nem, vagy csak óriási erőfeszítések árán. Márpedig a modulrendszer feltételezi a magasan kvalifikált szakoktatók meglétét, noha világos, hogy számtalan olyan iskola van, ahol a szakoktatók legmagasabb végzettsége a szakmunkás-bizonyítvány.

Mit tehettek az iskolák? *Visszatárgyasították a modulokat és megkísérelték úgy csoportosítani a tananyagot, hogy a vizsgák előírásai ne sérüljenek, mert a vizsgák, modulvizsgák megmaradtak.* A nappali rendszerű iskolai képzés és a felnőttoktatás megvalósíthatóságának különbözőségét, csak az új rendszer kipróbálása hozta ilyen élesen felszínre.

2.9.2. Átjárhatóság

A modulrendszer bevezetésének egyik oka az átjárhatóság biztosítása volt, mindenekelőtt a hasonló szakmák esetében. A valóság néhány szakmát illetően ennek éppen az ellenkezőjét hozta.

Az általunk vizsgált egyik szakmacsoport esetében pl. a villamosgép- és készülékszerelő, és villanyszerelő képzés, a korábbi rendszerben párhuzamosan futott. FEOR szerint, a képzéssel bármelyik másik szakma betölthető volt. A képzés során a villamosgép- és készülékszerelőnek a gép- és készülékszerelésből mélyebb ismeretei voltak, villamoshálózat és villanyszerelésből kevesebb, a villanyszerelőnek meg fordítva. Ezt a szakmai struktúrát a moduláris rendszer felrúgta, és az átjárhatóságuk megszűnt. Egyetlen közös modul van, a többit újra kell tanulni. Akkor lenne valóban átjárható és modulrendszerű, ha pl. az elektronika szakmacsoportnak lennének közös elektrotechnikai alapismeretei, amit az összes, ebbe a szakmacsoportba tartozó szakma tanul.

Erre ráépülne egy olyan gyengeáramú terület, beleértve a távközlést, az orvosi műszerészt, aztán az erősáramú területeket. Ez megint egy külön, két irányba elágazó vonal lenne, de mindegyikből mind a két fél tanulna alapismereteket, és a rendszer átjárható lenne. Tehát ha valaki villanyszerelő, az lehessen technikus vagy műszerész. A képzése olcsóbb és gyorsabb lenne, mivel nem kell minden részét érintően újra tanulnia az egész szakmát.

A modulrendszerű szakképzésnek ez lett volna a célja. *A tapasztalatok viszont azt mutatják, hogy az eredeti céllal ellentétben pl. az elektronika szakmacsoport szakmái, nem átjárhatóak.* A technológiai és informatikai alapismeretek, azaz a 900-as modulon kívül,

egyetlen egy közös modul nincs az erősáramú szakmacsoportban. Így az elképzelés nem érte el a célját. De ***nemcsak a szakmánkénti átjárhatósággal vannak gondok, hanem az intézmények közötti átjárhatósággal is.*** Mivel a központi tanterv csak kerettanterv, az iskolák teljesen eltérő programokat dolgoznak ki. Tehát minden iskola megalkotta a saját helyi tantervét. De ***mivel az iskolák teljesen eltérő tanterveket csináltak, ráadásul volt, aki modulokat csinált, volt, aki ezeket tantárgyasította, tehát tantárgyakat csinált, annál valószínűtlenebb és nehezkesebb az átjárás.*** Amikor egy tanuló valamilyen oknál fogva iskolát szeretne váltani, vagy rájött, hogy más szakmát szeretne tanulni, amiben elvileg van azonos modul és ő már elsajátította azt, nem tudja igazolni, hogy ő már valamelyik tananyagegységet vagy modult tanulta, ha csak szakmai ismeretek, vagy anyagismeret volt a tantárgy neve. ***Az átjárhatóság is egy olyan terület, amely nincs kidolgozva a rendszerben.***

2.9.3. Moduláris vizsga lebonyolításának nehézségei

A kutatás során kiderült, hogy bárki, aki részt vett már új moduláris jellegű vizsgán, legyen az tanár, diák, vagy vizsgaszervező, embert próbáló akadályon esett át. Válasszuk ki pl. az elektronikai technikus szakmát. Ezen a vizsgán öt modulról kell a tanulóknak beszámolniuk. A modulokhoz rendelt vizsgafeladat igen terjedelmes. Van olyan modul, amiben hat típusú vizsga-feladatsor van. Mindet végig kell vinni, mert minden egyes típust százalékosan, külön, értékelni kell. Az egyik iskola oktatásszervezője lemérte a vizsga idejét: 960 perc lett egy főnek csak a gyakorlati vizsga ideje. Ez 16 óra. Plusz volt négy óra írásbelije, és plusz még a szóbeli. Nekik 55 végzős elektronikai technikusuk volt, akik 12 fős csoportokban vizsgáztak. A többi szakmánál és iskolában sem volt ez a helyzet sokkal rózsásabb. Az SZVK meghatároz minden követelménymodulhoz vizsgakövetelmény-feladatot.

Szakmánként lehet 27 feladat is. Könnyen belátható, hogy komoly erőfeszítést jelent bárki számára, hogy átlássa és a leírtak alapján végigcsinálja ezt a procedúrát.

„Az új OKJ-ban a modulvizsgák bevezetésével rendkívül komplikált, hosszú lett egy vizsga, akár 4-5 napos. Ez azért is probléma, mert a vizsgabizottságban kell lennie egy aktív vállalkozónak, akinek egy ilyen modulvizsga egy teljes munkahetét is elfoglalhatja, amiért cserébe minimális vizsgadíjat kap. Nem csoda, hogy nagyon nehéz olyan vállalkozót találni, aki ebben szívesen részt vesz.”
(kamarai munkatárs)

*„A gyakorlati vizsgák időben nagyon elnyúlnak, mivel az adott modulokat egyszerre, tömbösítve kell a gyakorlatban abszolválniuk a diákoknak – 3-4 osztályt levizsgáztatni a vizsgaidőszakban komoly, több napig tartó feladat.”
(miskolci szakközépiskola igazgatója)*

A probléma orvoslására a már születtek elképzelések.

„Az iskolarendszerű szakképzésben a tanuló a szakmunkásvizsga abszolválásakor vizsgázik le minden modulból (év végén), de a felnőttképzésben is ugyanez a helyzet, a tanulmányok végeztével kell az összes modulból levizsgázni. Ami érdekes, hogy kell egy ún. modul-záróvizsgára jelentkezni, amit az iskolában kell teljesíteni (felnőttképzés esetében is), ez a szakmunkásvizsgára bocsátás feltétele, és csak azt nézik, hogy megvan-e, az eredményét nem. Ha a modulzáróvizsga beleszámítana a záróvizsgába, akkor rövidebb lehetne a modulvizsga.

Másik megoldás lehet, amit a kamara már javasolt is, hogy a közoktatásban egyes szakmákban (a kamara által gondozottakban) már működő szintvizsgák feleljenek meg modulzáróvizsgának. Ezek a szintvizsgák is modulokra épülhetnének. Vagy modulonként kellene vizsgázni (ami szintén bonyolult lenne, mert a gyerekek nyolcszor kellene vizsgázni), vagy pedig – és ami a legjobb megoldás lenne – ha a szintvizsgák egyben modulzáróvizsgák lennének. A szintvizsgákat a kamarák közreműködésével bizottságok bonyolítják és a szakmunkás-vizsgára bocsátás feltételéül szolgálnak. Ha ez modulzáróvizsga is lenne egyben, akkor a rendszer sokkal rugalmasabb és a gyerekek számára is kezelhetőbb lenne.”

(kamarai munkatárs)

2.9.4. Lemorzsolódás

A vizsgákkal kapcsolatos problémaként nevezték meg az iskolák a lemorzsolódás témakörét is. **Ha például egy diák, végigjárja a képzést, de nem sikerül megszereznie a vizsgára bocsátás feltételeként megjelölt nyelvvizsgát, akkor, mivel a modulvizsgák a képzési idő végén történnek, a lemorzsolódó semmilyen részképesítést nem tud szerezni.**

Ezzel azért kell kiemelten foglalkozni, mert a szakképzésben hatalmas a lemorzsolódás. **Rengeteg gyerek részképesítés nélkül esik ki az oktatási rendszerből.**

Emiatt mindenképpen megfontolásra érdemesek azok a javaslatok, amelyek azt a célt szolgálják, hogy az egyszeri, időben elnyújtott záróvizsga helyett az egyes tudáselemeket azok begyakorlása után közvetlenül mérő szintvizsgák, vagy modulvizsgák vegyék át, mert ezáltal még a magas lemorzsolódási arányok mellett is biztosítható az, hogy ezek a fiatalok valamilyen rész-képesítéseket szerezzenek.

3. A SZAKKÉPZÉS SZABÁLYOZÁSI KÖRNYEZETE

3.1. A kamarák szerepe a szakképzésben

3.1.1. A kamarák és a modulrendszer

Az NSZFI és a MKIK között szoros az együttműködés. A MKIK meghirdette minden területi kamaránál, hogy melyek azok a szakmák, ahol aktív vállalkozókat várnak, hogy őket szakértőként alkalmazzák ebben a feladatban. Így létrejött a MKIK gondozásában egy **adatbázis, mely olyan szakértőket (azaz vállalkozókat, vizsgáztatókat) tartalmaz, akik felkészültsége, végzettsége megfelelt a MKIK kritériumainak.** Ezt az adatbázist a kamara az NSZFI rendelkezésére bocsátotta, és a vizsgakövetelményeket ennek alapján állították össze, ahol az NSZFI az adatbázis alapján közvetlenül kérte föl ezeket a szakértőket a vizsgakövetelmények kidolgozására.

A kamara üdvözölte a modulrendszert, de sajnos azt tapasztalják, hogy az új OKJ-nak köszönhetően a vállalatoknál eltöltött gyakorlati idő csökkent, ami szakmánként eltérő mértékű. Ebben amiatt hibás az új OKJ, mert amikor az új OKJ egy EU-s program alapján kifejlesztésre került, akkor visszakerült az NSZFI irányítása alá, és ebbe az új OKJ-ba behoztak egy új fogalmat: az **elmélet-igényes gyakorlatot** (ez a tanár szempontjából elméletnek, a diák szempontjából gyakorlatnak minősül). Végző soron ennek köszönhető, hogy csökkent a gyakorlati idő, mert a vállalati gyakorlati órákból csíptek le ehhez időkeretet. A kamara ettől függetlenül sikeresen végrehajtott némi kozmetikázást, de ezzel nem még nem elégedettek. Az egyik eszköz a kezükben az, hogy átveszik egyes szakmák gondozását, és így több lehetőségük lesz a változtatásra.

„Nehéz az iskolákban folyó elméleti és a vállalatoknál folyó gyakorlati órákat modulrendszerben összeegyeztetni. A modulrendszernek heti, az iskolának pedig napi órarendje van. Ezt megoldani akár a diákkal, akár tanárral – szinte lehetetlen. Az iskolákban ezért olyan óraszámokban kell tanítani bizonyos dolgokat, ami abszolút illogikus. Ennek következménye, hogy más témaköröket pedig hatalmas óraszámokban kell tanítani.”

(kecskeméti szakközépiskola szakoktatója)

Hat évvel ezelőtt a kezdtek el a kamarák dolgozni egy **minőségbiztosítási rendszeren**, ami a vállalkozók felé volt hivatott jelezni azt, hogy új szelek fújnak a gyakorlati képzés ellenőrzése terén. Ennek következtében **mára gyakorlatilag teljesen megrostálták azokat a cégeket, akik**

csak „sepregetni”, kiegészítő munkák ellátására hívták a tanulókat. Korábban előfordult, hogy a vállalkozások elszabotálták a diákok kifizetését (akár a gyerekek 40 %-át is érintette ez a probléma), ma ezt már nem lehet komoly szankciók veszélye nélkül megtenni (ma ez 1 % alatt van). *A foglalkozási munkanapló, a bérkifizetési lista kötelező bemutatásával, a foglalkozási napló ellenőrzésével nagyon komoly kritériumokat állítottak föl a vállalkozások számára.*

Ezzel kapcsolatban természetesen felmerül az a kérdés, hogy a vállalatok számára ez az iskolai stílusú ellenőrzés mennyire megszokott jelenség, hogyan lehetséges számukra idegen kritériumrendszerekkel dolgozni; és az is, hogy ezeknek a kritériumrendszereknek való megfeleléssel azok a vállalatok kerülnek előnybe, ahol tanműhely működik. Ezzel sok vállalat lényegében kiszorul a képzésből. *A nagyvállalatok ugyanis előnyben vannak a kisebbekkel szemben*, elsősorban azért, mert ők kevésbé igénylik a gyerekektől azt, hogy univerzális munkaerőt jelentsenek számukra. Ezt az elvárást nagyon nehezen lehet teljesíteni, azaz a kisebb vállalatok számára sokszor nem sok perspektívát jelent egy tanuló fogadása. *Egy nagyobb vállalat könnyebben megengedheti magának azt, hogy betanított munka-jelleggel fogadjon diákokat; egy kisvállalkozás számára a szakemberek inkább fontosabbak.*

Emellett – interjúalanyaink véleményére támaszkodva – joggal élhetünk a gyanúperrel, hogy a nagyvállalatok kedvéért feltételezhetőleg könnyebben szemet hunynak a kamarák, amennyiben az ellenőrzések során valamit nem találtak rendjén valónak, míg egy kisvállalkozásnak, akinek alighanem kevésbé van ekkora lobbijereje. Ebből következően a kamara rendelkezései a nagyvállalatok számára sokkal kedvezőbbek.

Azt is látni kell ugyanakkor, hogy pl. a gépiparban a kisvállalkozások egyáltalán nem kis hányada nem, vagy nemcsak a legmodernebb technikákkal dolgozik; és a tanulók, akik az iskolából érkeznek, nem mindig ismerik a régebbi gépeket, ill. sokszor nem mutatnak hajlandóságot a régi gépeken való dolgozásra. *Emiatt a régi gépeket alkalmazó, nem nagy sorozatot gyártó kisvállalkozások jelentős részének egyszerűen nem éri meg diákot fogadnia.* Mert ha ő be is tanítja a maga igényeinek megfelelően a tanulót, a probléma attól még probléma marad, hogy nevezetesen az oktatásban a vállalkozó saját érdekeik nem, vagy csak korlátozottan jelennek meg.

Érdekes statisztika az, hogy a tények ennek a logikának ellentmondanak, mivel a 44 ezer tanuló szerződés 70 százaléka kisvállalkozásoknál történik, azaz a kisvállalkozások inkább mutatnak hajlandóságot tanuló szerződéssel diákokat foglalkoztatni. A nagyvállalatok – kivált a multinacionális nagyvállalatok – egyelőre kisebb hajlandóságot mutatnak a tanműhelyek fölállítására, mondván, hogy ők inkább megveszik a munkaerőt. A magyar nagyvállalatok ellenben most kezdenek rájönni arra, hogy megéri kinevelni maguknak az utánpótlást.

Összességében elmondható, hogy *a vállalati tanműhelyekben történő gyakorlati képzés keretei egyre szervezettebbek lesznek, mivel a követelményrendszer is egyre jobban növekszik, noha a vállalatok számára az iskolából érkező fiatalok hozzáállása sok problémát jelent.*

3.1.2. A gyakorlati képzés szabályozása

Munkánk során értelemszerűen nem hagyhattuk figyelmen kívül azokat a *jogi, ill. strukturális kereteket*, amelyek a szakképzésben megfigyelhető folyamatok erőterét jelentik és jelölik ki. Azon az általános szándékon túl, miszerint egy helyzet megközelítéséhez elengedhetetlen ezen tényezők feltárása, egy másik gondolat is vezérelt bennünket.

Ahogy kutakodásaink közben mind több iskolában fordultunk meg, úgy találtuk szembe magunkat egyre többször azzal a jelenséggel, amely témánk szempontjából alapvető fontossággal bír. Ez a jelenség tulajdonképpen teljesen magától értetődően áll fenn, ugyanakkor kutatásunk sikertelen maradna abban az esetben, ha nem szentelnék kellő figyelmet közelebbi megértésének.

Arról van szó, hogy az általunk megkeresett iskolák (és nyilvánvaló módon a többi is) valamennyien egy *sajátos szociális-gazdasági-jogi környezetben tevékenykednek, ami egy szerves, kölcsönhatásokon alapuló közeget alkot*. Vizsgálódásunk szempontjából ennek a közegnek a középpontjában az iskola áll, és hozzá képest határozható meg a közeg többi résztvevője (pl. az iskolahasználók, azaz a lakosság; vállalatok; kamarák; szakmai szervezetek; másik iskolák; stb.).

Törvényszerű, hogy egy-egy iskola ilyen környezete számos, alapvetően meghatározó elemből épül fel, legyen szó a fenntartó helyzetéről; a munkaerőpiaci- technológiai környezetről; az iskola felszereltségéről; a pedagógus-állomány minőségéről; az iskola vállalati kapcsolatairól; az iskolába járó diákok társadalmi hátteréről; és így tovább. Magától értetődő, hogy az imént felsorolt tényezők egy olyan meghatározottságokból felépülő miliót eredményeznek, amely semelyik más iskolára nem jellemző ugyanilyen mértékben. Még az egy városban, azonos szakmákat oktató, fizikailag egymástól nem túl nagy távolságra elhelyezkedő iskolákra is igaz ez az állítás.

Kétségtelen, hogy az iskolák működését meghatározó szabályzatok is (akár központi, akár helyi) az imént a teljesség igénye nélkül felsorolt tényezők közé tartoznak; ugyanakkor van egy másik vetületük is. Ezek *a szabályozások, legyenek akár országos, akár helyi szintűek, nyilvánvalóan máshogy érintik a fentiekben bemutatott, nagyon eltérő karakterisztikájú*

iskolákat. Egy rendelkezést a város egyik iskolája lelkesen üdvözöl, míg a másik számára lehet, hogy végzetes helyzetet idéz elő.

Az iskolák környezetét meghatározó, fentebb említett adottságok együttesen eredményezik azokat az erőforrásokat, amelyekkel az iskolák ezeket a szabályozásokban megfogalmazott változásokat adoptálni tudják. Azaz innen nézve pl. a tanműhely felszereltsége, az iskola aktív vállalati kapcsolatai, a szakoktatók szakmai felkészültsége stb. mind-mind olyan erőforrásnak tekinthetők, amelyeknek köszönhetően az iskolák ezt a folyamatos alkalmazkodási kényszert képesek „lereagálni”. Az évek során erre valamennyi iskola kidolgozta a maga stratégiáját. Létezik olyan iskola, ahol a lehetőségek maximumát a túlélés, azaz a fennmaradás jelenti; de van olyan is, amelyik az országos versenyeken begyűjthető legjobb helyezéseket tűzte ki célul.

Nem nevezhető „ideálisnak” hogy a jogi szabályozás oly mértékben bonyolult, a jogszabályok oly mértékben összefüggenek egymással, és olyan gyakran módosítják őket; hogy azok betartása érdekében az érintett szereplőknek (iskolának, vállalatnak egyaránt) legalább egy teljes munkaidőben foglalkoztatott munkatársra van szüksége. Egy nagyvállalat megengedheti magának, hogy külön alkalmazottat tartson fent, aki a tanuló szerződésekkel, tanulókkal, a témával kapcsolatos jogszabályváltozásokkal foglalkozik, a tanulók ügyeit intézi, de egy kis, vagy közepes vállalat sokkal nehezebben tudja ezt megoldani. Pedig az iskolákkal folytatott beszélgetések és alapján, nagyon fontos lenne az, hogy a kisebb méretű cégek is minél nagyobb számban vegyenek részt a gyakorlati oktatásban.

Ha a szabályozás és adminisztráció nehézségeit sikerül áthidalni, a vállalkozásoknak megéri tanulókat fogadni. Az a vállalkozó, aki a gyakorlati képzőhely lényegét komolyan veszi és él a lehetőséggel, hogy leendő munkaerőt képezhet magának, a szakképzési hozzájárulásából költhet a tanuló-nevelésre. Ha az előírt határt túl is lépi, akkor is kérhet további összegeket költségei megtérítésére - az adóleírásnak köszönhetően pl. nagyon jó gépeket tud vásárolni. Emellett folyamatosan pályázhatnak, a vizsgálatba bevont vállalkozások közül több olyannal találkoztunk Székesfehérváron és Kecskeméten is, amely minden évben indul és nyer pályázaton. Beszéltünk olyan vállalkozóval, aki pályázati pénzből folyamatosan faipari kézi gépeket vásárol és úgy motiválja a gyerekeket, hogy megkaphatják ezeket a gépeket - amint lejár a kötelező 3 éves alkalmazás ideje.

Mіндеzek után szeretnénk megvilágítani ezen gondolatok fontosságát kutatásunk témáját illetően. Láttuk tehát, hogy **az egyes iskolák alapvetően eltérő, csak rájuk jellemző erőterben működnek. Ennek köszönhetően egészen más módon és csatornákon tartják a kapcsolatot a szakmában bekövetkező változásokkal; és ennek eredményeként egészen más módon**

kerülnek, kerülhetnek be az iskolák képzési programjaiba az új szakmai eljárások, technikák és technológiák.

Sorra járva Budapest, Kecskemét, Miskolc és Székesfehérvár gépészeti és elektronikai szakmákat oktató iskoláit (nem mellesleg pedig meghallgatva ezen városok vállalatait és kamaráit) arra a megállapításra jutottunk, hogy *meglehetősen nehéz, ha ugyan nem egyenesen kivitelezhetetlen arra vállalkoznunk, hogy egységes, központi szintű formulákat javasoljunk a szakmai újdonságok képzésbe vitelének leghatékonyabb módozatait illetően.* Mindez egyáltalán nem jelenti azt, hogy ne lennének olyan elviselhető terhekkel járó *megoldások, eljárások, amelyek segítségével a szakképzésben résztvevők a vállalatok által alkalmazott és igényelt eljárásokat és technológiák bevezethetők a képzésbe. Ezeket a megoldásokat, és az ebből leszűrt tapasztalatok segítségével összeállított javaslatokat azonban mindenkor az iskolák környezeti sajátosságaihoz kell igazítani.*

E sorokkal az volt a szándékunk, hogy felhívjuk a figyelmet a helyzet rendkívül differenciált voltára, és érzékeltesük, hogy – tapasztalataink szerint – nincs értelme frontális, mindenkire nézve kötelező regulákat alkotni. Sokkal inkább *a szabályozás szintjén lenne szükséges változtatni. Ez azt jelenti, hogy az iskolák számára elsősorban a gyakorlatorientáltság, a technológiai környezethez való igazodás vonatkozásában stratégiai célokat lehetne kitűzni, a konkrét szabályozásba öntött megoldások helyett, s e célok megvalósulását kéne monitorozni, szükség esetén jutalmazni, vagy szankcionálni.*

Munkánk következő további fejezeteiben áttekintjük azokat a stratégiákat, amelyeket az eltérő környezetben működő iskolák alkalmaznak, és folytatják képzési tevékenységüket. Ennek során először azokat a jogi meghatározottságokat vesszük szemügyre, amelyek a szakképzést folytató intézmények mozgásterét kijelölik.

3.1.3. Érdekképviselet

Magyarországon – hasonlóan a többi európai országhoz – a munkaadók érdekképviseletét különböző kamarák látják el. Hazánkban több mint 15 fajta kamara létezik, melyek országos és regionális tagozódással működnek. A teljesség igénye nélkül néhány példa a hazai kamarák közül:

- Kereskedelmi és iparkamarák
- Agrárkamarák
- Magyar Állatorvosi Kamara
- Magyar Építész Kamara
- Magyar Gyógyszerész Kamara
- Magyar Könyvvizsgálói Kamara

- Magyar Mérnöki Kamara
- Magyar Országos Közjegyzői Kamara
- Magyar Orvosi Kamara
- Magyar Szabadalmi Kamara
- Személy-, Vagyonvédelmi és Magánnyomozói Kamara
- Magyar Ifjúsági Kamara
- Magyar Ügyvédi Kamara
- Nemzetközi Kereskedelmi Kamara Magyar Nemzeti Bizottsága
- Magyar Egészségügyi Szakdolgozói Kamara

Jelenlegi kutatásunk témájául szolgáló gépészeti és elektronikai szakmacsoportok tekintetében a Kereskedelmi Kamarákat kell tüzetesebben megvizsgálnunk, mivel e szakmák hozzájuk tartoznak.

A kereskedelmi kamarák magyarországi összefogó szervezete a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK), amely ma már magába foglalja a szakoktatás szempontjából erősebb érintett Kézműves Kamarát is. E kamara alatt területi kamarák működnek, minden megyében.

Az MKIK honlapján ez olvasható a kamara jelenlegi szerepéről, feladatáról:

„Az Országgyűlés által 1999-ben elfogadott új kamarai törvény 2000 novemberétől megszüntette a kötelező kamarai tagságot. A kamarai tagság ma mintegy 43 ezres, és főleg nagyvállalatokból áll.

A változások kapcsán az eddig kamarai hatáskörben elvégzett közigazgatási feladatok elkerültek a gazdasági önkormányzattól. Az újonnan alakuló szervezet az eddigiekhez képest eltérő jogokkal és kötelezettségekkel rendelkezik. A gazdasági érdekképviselet, a szakmai döntések befolyásolása ezután még inkább létkérdése lett a kamarának. Az önkéntes rendszer felállításához rendkívüli kamarai választásokat írt elő a törvény, amelyre 2000. október 30-án került sor. Elnökké Parragh Lászlót, a Parragh Rt. elnök-vezérigazgatóját választották.

Egy vállalkozás nyilván akkor lép be szívesen a kamarába, ha cserébe kap valamit. A menedzserszemléű, új kamara alapvető feladata a lobbizás, a tőke kivétel elősegítése, miközben a kis- és középvállalatok érdekeit védi. A kamara programjában szerepel a gazdasági érdekvédelmi szervezet megújítása, a magyar vállalkozók érdekeinek megóvása, illetve, hogy a kamara szolgáltatás-központúvá váljék, melyet úgy kell menedzselni, ahogyan egy nagyvállalatot szokás.

Nemzetközi téren a kamara célja a hazai vállalkozói kör külföldi érvényesülésének segítése, elsősorban az európai integrációra való felkészítés valamint együttműködési lehetőségek kialakítása a szomszédos országok üzleti köreivel.”

3.1.4. A kamarák megítélése

Ahogy az MKIK honlapja is írja, ma már nem kötelező a kamarai tagság, megváltozott a kamarák jogköre, befolyásoló képessége. E változásoknak köszönhetően a kamarákról kialakított kép igen vegyes. Van olyan vállalkozás, akinek a lobbitevékenységében hathatósan tud közreműködni a kamara, de sok, elsősorban kis vállalkozó van, aki feleslegesnek érzi a kamarákat.

Szeretnénk leszögezni, hogy kutatásunk kapcsán megkeresett minden megyei Kereskedelmi és Iparkamara munkatársa készséges volt, éreztük, hogy fontosnak tartják a szakképzés fejlesztését, valamint azt, hogy kutatásunk során elsősorban kis és középvállalatok munkatársaival tudtunk beszélgetni, így a kamarák nagy vállalatokat érintő lobbitevékenységére nincs rálátásunk.

Mielőtt elemeznénk a kamarák szakképzést érintő feladatait lássunk néhány példát a vállalkozások kamarákról alkotott véleményéről:

A kamarák újdonságokat feltáró, közvetítő szerepét boncolgatta egyik interjúalanyunk:

„... Az asztalosoknál már kevésbé ilyen egységes és jól szervezett a továbbképzések rendszere, az építőipari szakmáknál már jobban működik ez a rendszer, azaz a szakmai kamarák tagozatai ügyelnek arra, hogy működjenek azok a mechanizmusok, amelyek az újdonságok megjelenését szolgálják.”

E néhány sorból is látszik, hogy nagy eltérés mutatkozik szakmánként is a kamarák tevékenységében. Vannak olyan szakmák, melyeket jól össze lehet fogni, de vannak szerteágazó, sok vállalatot tömöríteni próbáló szakosztályok is, ahol szinte lehetetlen a cégek tömörítése.

A kamarai szakosztályokról és feladataikról beszél az egyik kamara képviselője:

„A kamara vállalkozói tagozatai szakmai osztályokra tagozódnak. Ezek a szakmai osztályok rendszeresen tartanak rendezvényeket, kiállításokat (pl. tavasszal a Hungexpón megrendezésre kerülő a Szakma kiváló tanulója verseny), ami arról szól, hogy a szakmunkástanulók lássák, hogy mit is művel a szakma. Itt megjelennek természetesen a vállalkozások.”

Sajnos nem mindenkinek pozitív a képe a kamaráról. Az egyik kecskeméti interjúalanyunk úgy érzi, hogy nem kap eleget a Kamarától, így nem érdemes tagnak lennie. Véleménye a következő:

„Voltam tag. Úgy éreztem, hogy igazán a legfontosabb csak az volt, hogy a tagdíjat befizessem. Néha voltak rendezvények, amire elmentem, továbbképzés például a túlfeszültséggel kapcsolatban. Én úgy éreztem, hogy a Kamara nélkül is képezem annyira magam amennyire szükséges.”

Egy budapesti tervezőiroda munkatársa kissé sarkosan fogalmaz:

„A kamara mennyire fogja össze a szakmát? Semennyire. Beszedik a pénzt, ennyi. Semmit nem csinálnak. Ezen mindig mindenki fel van háborodva, hogy mennyi pénzt elkérnek, és ezért semmit nem csinálnak.”

Érdekes egy hazai nagyvállalat HR vezetőjének a tanulószerveződés kapcsán kifejtett véleménye azért, mert ez a vállalat Magyarország egyik legnagyobb vállalata, jelentős számú tanulószerveződéses diákkal. Országos érdekeltségük következtében nem csak egy megyei kamarával találkoznak, ezért hanem átfogó képet tudnak alkotni.

„Abszolút betarthatatlanok azok a határidők, amiket a kamarák előírnak. Nálunk általában október végére, november közepére készülnek el a tanulószerveződések. Ráadásul nekünk még külön problémánk – nyilván ez csak a nagyvállalati létünkben ered – hogy a különböző kamarák különböző eljárásrendeket dolgoztak ki, bár a nagykamerával már hosszadalmas egyeztetést folytattunk e miatt. A többi kamaránál különböző papírok vannak, különböző nyomtatványok vannak, különböző tanulószerveződés-minták vannak a különböző megyékben, és különböző eljárásrendjeik vannak. Így ez teljesen betarthatatlan rendszert eredményezett. Ezen kívül problémánk a kamarákkal, hogy többet kérnek, mint amennyit a jogszabály előír, amivel nem nagyon tudunk mit kezdeni, hanem teljesítjük. Egyébként nem jegyeznék ellen a tanulószerveződést. Habár egyszer az egyik kamarával odáig jutottunk, hogy csinálja meg az iskola úgy, ahogy akarja, mert olyan adatszolgáltatást kért a kamara, hogy 19 oldalas adatlapot kellett volna kitölteni, hogy mi azt mondtuk, hogy ezt nem teljesítjük. Aztán végül rendeződött a dolog.”

Interjúink során nem csak negatív példákat hallottunk. Egy kecskeméti kisvállalkozó (cégének dolgozói létszáma 2-5 fő a megrendelések mennyiségétől függően) pl. kimondottan hasznosnak ítéli a kamarai tagságot. Ez azért is fontos, mert a kamarai tagság általában a nagyvállalatokra jellemző, nem a mikro vállalkozásokra.

„Én úgy gondolom, hogy érdemes és szükséges a kamarai tagság. Én pl. az Iparkamarán kívül a Mérnöki kamarának is tagja vagyok. Minden évben több rendezvényt szerveznek, melyekre érdemes és „kötelező” is elmenni. Mert egyrészt olyan információkat hallok, melyek a napi munkámban hasznosak, másrészt a tagság feltétele, hogy megfelelő kreditpontot összegyűjtsék ezeken a továbbképzéseken. ... Jók ezek az összejövetelek azért is, mert a szakma találkozik egymással. manapság mindig rohanunk, nincs időnk beszélgetni egymással. Itt pedig meg tudjuk beszélni a gondjainkat, tapasztalatainkat.”

3.1.5. A kamara és a szakképzés, a kamara szerepe a gyakorlati képzés szervezésében, ellenőrzésében

A fentebb idézett interjúkból kitűnik, hogy a vállalkozók a kamarák feladatai közül a továbbképzések szervezésével rendszeresen találkoznak, ismert számukra a tevékenység. Nem ilyen széleskörű az ismertsége, de még számottevő a kamara tanulószerveződésekben való koordináló feladatának. A kamara szakmai vizsgákban való részvétele, nem beszélve az ún. kamarai szakmákról, azonban már szinte egyáltalán nem ismert a vállalkozók számára. A többi oktatás fejlesztésére, koordinálására vonatkozó feladatai, mint pl. konferenciák szervezése, versenyek szervezése viszont tapasztalataink szerint a vállalkozók jelentős része nem ismeri. Így fontosnak tartjuk rendszerezni a kamarák oktatást, képzést érintő feladatait.

3.1.6. A kamara szerepe a szakképzés tartalmának meghatározásában

A szakképzés tartalmát elsősorban a Szakmai és Vizsga Követelmények határozzák meg. Az OKJ fejlesztés folyamatával az NSZFI alapvetően átdolgozta az SZVK-kat. E munka mellett egy 2004. január 27-ei **Magyar Kereskedelmi és Ipar Kamara és az Oktatási Minisztérium együttműködési megállapodás** alapján a Kamara 16 szakma gondozását vállalta el.

A megállapodás lényege, hogy az **MKIK koordinálja azoknak a szakmáknak a fejlesztését, melyek a fizikai munka területén hiány szakmának, vagy kiemelt szakmának számítanak.** A kamara koordináló tevékenysége alapján remélhetően pontosabban meghatározható a munkaerőpiac elvárása, az elmélet és gyakorlat optimális aránya, a szakma tartalma stb.

Úgy tűnik, hogy a folyamatot a hivatalos szervek sikeresnek ítélték, mert 2008-ban újabb 11 szakma került az MKIK hatáskörébe. Ezzel együtt **ma 27 szakma tartozik az ún. „kamarai szakmák” listájába.**

E szakmák a következők:

| Új OKJ | Szakképesítés megnevezése | Gazdasági érdekképviselő |
|----------------------|---|---|
| 33 542 01 1000 00 00 | Bórdízműves | IPOSZ Ipartestületek Országos Szövetsége Cím: 1054 Budapest, Kálmán Imre út 20. Tel.: 06 (1) 354-31-34; Fax: 06 (1) 354-31-48 E-mail: kalna@iposz.hu ; varro@iposz.hu ; Honlap: www.iposz.hu Kapcsolattartó: Kálna Gabriella |
| 33 543 01 1000 00 00 | Bútorasztalos | |
| 33 542 02 1000 00 00 | Cipész, cipőkészítő, cipőjavító | |
| 33 811 01 0000 00 00 | Cukrász | |
| 31 582 09 0000 00 00 | Épületgépészeti csőhálózat-és berendezés-szerelő | |
| 33 582 04 1000 00 00 | Festő, mázó és tapétázó | |
| 33 522 02 0000 00 00 | Hűtő-és klímaberendezés-szerelő, karbantartó | |
| 33 542 04 1000 00 00 | Kárpitos | |
| 52 815 01 0000 00 00 | Kozmetikus | |
| 52 341 05 1000 00 00 | Kereskedő | KISOSZ Kereskedők és Vendéglátók Országos Érdekképviselői Szövetsége Cím: 1134 Budapest, Kassák Lajos utca 69-71. Tel.: 06 (1) 322-04-64, 06 (1) 342-55-74; Fax: 06 (1) 322-52-99 E-mail: kisosz@kisosz.hu ; Honlap: www.kisosz.hu Kapcsolattartó: Fehér Orsolya |
| 33 811 02 1000 00 00 | Pincér | |
| 33 811 03 1000 00 00 | Szakács | |
| 33 582 01 1000 00 00 | Ács, állványozó | MGYOSZ Munkaadók és Gyáriparosok Országos Szövetsége Cím: 1389 Budapest, 62 Pf.: 106. Tel.: 06 (1) 474-20-58; Fax: 06 (1) 474-20-65 E-mail: tomcsik@mgyosz.hu ; Honlap: www.mgyosz.hu Kapcsolattartó: Wágnerné Tomcsik Gabriella |
| 33 582 03 1000 00 00 | Burkoló | |
| 31 521 05 0000 00 00 | Fémipari megmunkáló-gépsor és berendezés-üzemeltető | |
| 31 521 24 1000 00 00 | Szerkezetlakatos | |
| 31 582 17 0000 00 00 | Tetőfedő | |
| 33 522 04 1000 00 00 | Villanyszerelő | |
| 33 815 01 1000 00 00 | Fodrász | OKISZ Magyar Iparszövetség Cím: 1146 Budapest, Thököly út 58-60. |
| 31 521 08 0000 00 00 | Gépgyártósori gépkezelő, | |

| Új OKJ | Szakképesítés megnevezése | Gazdasági érdekképviselő |
|----------------------|--------------------------------|--|
| | gépszerelő | Tel.: 06 (1) 343-51-81, 06 (1) 343-51-27; Fax: 06 (1) 343-55-21 E-mail: poc sai.zsuzsanna@okisz.hu, okisz@okiszinfo.hu; Honlap: www.okisz.hu Kapcsolattartó: Pocsai Zsuzsanna |
| 31 521 10 1000 00 00 | Géplakatos | |
| 31 521 02 0000 00 00 | CNC-forgácsoló | VOSZ Vállalkozók és Munkáltatók Országos Szövetsége Cím: 1107 Budapest, Mázsa tér 2-6. Tel.: 06 (1) 414-21-81; Fax: 06 (1) 414-21-80 E-mail: center@vosz.hu; Honlap: www.vosz.hu Kapcsolattartó: Varga Júlia |
| 31 521 11 0000 00 00 | Hegesztő | |
| 31 582 15 1000 00 00 | Kőműves | |
| 33 542 05 0000 00 00 | Szabó (Férfiszabó / Női szabó) | |
| 33 521 08 0000 00 00 | Szerszámkészítő | |

Az új OKJ-t megvizsgálva láthatjuk, hogy jó néhány szakma esetén a régi OKJ-hez képest az elmélet-gyakorlat aránya az elmélet felé tolódott el. A kamarai szakmák esetében ez másként van. Itt általában a gyakorlat aránya a magasabb. Érdekes változása viszont ezeknek a szakmáknak, hogy 16 szakmából 14-ben a képzés ideje 2 évről 3 évre növekedett.

Az MKIK egyik vezetője e témára vonatkozóan a következőket osztotta meg velünk:

„Van egy ún. iskolai/oktatási és közismereti lobb, amely azt a nézetet vallja, hogyha a kamara a gyakorlat szempontját helyezné előtérbe a szakképzés-fejlesztés terén, mert akkor- szerintük- az itt végzett gyerekek műveletlen, ostoba felnőttekké válnának. Ugyanez a lobb áll annak háttérében, hogy a szakképzés 5, míg az érettségi 4 éves, és hogy a szakképzés idejének megnövelése nem a 9-10. roására történt. Egyébként még az SZMM is változtatni szeretne ezen (azt szeretné, hogy már 9.-ben elkezdődjék a szakképzés), és emiatt vitában is állnak az oktatási tárcával.”

A képzési idő megnövelése azért furcsa, mert a sok interjúalanyunk, oktatással foglalkozó szakember arról panaszodik, hogy **a képzés idejének növekedése a tanulók jelentkezési kedvét szegi.** Elsősorban a fizikai szakmákat tanuló, nehéz anyagi helyzetben lévő

gyerekeknél látványos ez a tendencia. Az ő iskoláztatásuk komoly erőpróbát jelent családjuk számára. A szakoktatói interjúk több esetben számolnak be arról, hogy a gyerekek tanulás mellett dolgozni kénytelenek, így fáradtan jönnek iskolába, nem képesek koncentrálni, sőt, van, hogy elalszanak órán. Az ő esetükben a szakmaválasztásba az is közrejátszik, hogy minél hamarabb keresőképesek legyenek. Ilyen szakma pl. a géplakatos.

A szakképzés problémája azonban nem csak a képzési időre vezethető vissza:

„A legfőbb probléma, hogy a szakképzés presztízsét, a fizikai szakmák vonzerejét nem sikerült javítani. Ennek okait próbálják föltárni, hogy ennek alapján tudjanak beavatkozásokat eszközölni. Az egyik legfontosabb összetevője ennek a kérdésnek az, hogy a szakiskolai tanulók létszáma a rendszerváltástól napjainkig lényegében a felére csökkent (240 ezerről 130 ezerre). Ennek egyik legfőbb oka a gimnáziumok és a szakközépiskolák expanziója, ami elszívta az életteret a szakiskolák elől. Arról nem is beszélve, hogy a szakiskolákba elsősorban többszörösen kontraszelektált gyerekek kerülnek be. Ezt még az is tetézi, hogy a szakképzésben még ma is az elméleti megközelítés dominál – azaz az általános iskolákból ide került leggyengébb, és kudarcélmények garmadáját magukkal hozó tanulók fejét újfent elméletekkel próbálják teletömni. Őket csak a motorikus készségek fejlesztésével lehetne motiválttá tenni. (Nem véletlenül hívják a 9-10.-osztályt pedagógiai elfekvőnek.)Ez a három tényező eredményezi azt, hogy a szakképzés jelenleg ott tart, ahol.”

Fontos, hogy **a kamarai szakmák esetében az SZVK folyamatos felülvizsgálatra kerül.** Ezt a kamara úgy tudja megvalósítani, hogy működtet egy szakértői hálózatot. A szakértőknek több feladata van. A szakértői hálózat munkatársai látogatják a vállalatokat (megismerik a problémákat a gyakorlati képzőhelyen, tanulói gondokat), rendszeresen látogatják a képzőhelyeket, erről képzőhely látogatási lapot vesznek fel, melyet adatbázisba rögzítenek. Ők végzik a munkahelyek akkreditását tanulószervezős megkötése előtt, illetve őket kéri fel időről időre a kamara a felügyelete alá tartozó szakmák felülvizsgálatára. Az SZVK megfelelőségének másik mércéje a szintvizsga és az OKJ vizsga. A szintvizsgát a kamara szervezi, az OKJ vizsgába pedig vizsgabizottsági tagot delegál.

Interjúalanyunk így összegzi a kamarai szakmák gondozásának feladatát:

„A szakmagondozás úgy néz ki, hogy az MKIK végzi, és országosan koordinálja, a 16+11 szakmában működő szakértők (szakmánként 2-3, gazdaságból érkező szakértő) munkáját. E 2-3 szakértőből az egyiknek iskolai tapasztalattal is rendelkeznie kell, az ő dolguk az, hogy javaslatokat tegyenek az SZVK-kal kapcsolatban. Van lehetőség arra, hogy az érdekképviseltek véleményezzék ezeket a javaslatokat, amelyek az OKJ-bizottsághoz fognak eljutni. (Ők döntenek az SZVK-król.) Ez a javaslatcsokor eljut a területi kamarákhoz is, ők is véleményezhetik, de a lényeg, hogy az egész az OKJ-bizottság fogja jóváhagyni. A bizottság a központi programot is véleményezheti.”

A kamarai szakmák esetében más súlypontokat, más képzésszervezési elveket látunk, mint az NSZFI által koordinált új OKJ-s szakmánál. Erre jó példa az elmélet – gyakorlat aránya. A kamarai szakmák esetében tudatosan törekednek a gyakorlati óraszám emelésére, az új OKJ-s szakmák esetében ez nem mindig jellemző.

Másik lényeges eltérés **az ún. szintvizsga**. A kamara által felügyelt szakmákban a képzési idő felénél az időarányos gyakorlati felkészültet mérő **szintvizsgákat** szervez.

A szintvizsga-rendszer kidolgozását és bevezetését a Szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény 2003. évi módosítása tette lehetővé (2003. évi XXIX. törvény.)

A szintvizsga intézményrendszerének alapjait a magyar szakképzésben használatos időközi vizsgák adták. Ilyen időközi vizsga a szintfelmérő vizsga, amelyet a 26/2001. (VII. 27. OM rendelet 34. §. (2) bekezdése a szakmai vizsgák általános szabályozásáról és eljárásrendjéről tartalmaz.

2005. évben megjelent a 18/2005. (VII. 1.) OM rendelet, amely az új, módosított szakmai és vizsgakövetelményeket tartalmazza „Szintvizsgát az iskolai rendszerű képzés keretében kell szervezni, ha a szintvizsga megszervezésének és lebonyolításának anyagi és technikai feltételeit a vizsgaszervező – (a kamara) - biztosítani tudja.”

E rendelethez kapcsolódik a 2005.08.11. OM közlemény, mely szerint: „A szakképzésről szóló, módosított 1993. évi LXXVI. Törvény 4. §-a (2) bekezdésének d) pontjában foglaltak alapján az alábbi szakképesítések, központi programjai (tantervei) kiadásra kerültek. A programok bevezethetőek a 2005/2006. tanévtől, alkalmazásuk kötelező a 2006/2007. tanévtől.”

A szintvizsga bevezetésével kapcsolatban Dr. Szilágyi János a lenticet mondta el 2005.10.18-án egy konferencián:

- „A gyakorlati szintvizsga bevezetésének indokai
 - o *Az oktatás területén előtérbe került a minőségbiztosítás: a képzés nagyobb részét kitevő gyakorlati képzés eredményességéről megbízható információk kellenek*

- Minden minőségbiztosítási rendszer elengedhetetlen feltétele a gyártásközi ellenőrzés, a gyakorlati szintvizsga
 - A gyakorlati szintvizsga növeli a tantervi fegyelmet, a vizsgára készülni kell, az oktatónak a tanulót fel kell készíteni, a tantervi anyaggal foglalkozni kell
 - A képzési idő csak részben növelhető. Tudatosabb, tervszerűbb oktatási metodika, minimumra csökkenthető a napi munkához igazodó ad-hoc jellegű oktatás, amely mozaikszerű tudást ad
- A szintvizsgák várható eredményei
- Reális értékelést kap a tanuló, gyakorlati képzőhely és a szülő a szakképzés felénél, hogy időarányosan hol tart az ismeretek elsajátításában (szignalizációs és nem hatósági jellege van)
 - Kiszűrhetők a képzésből a nem tervszerűen oktatók, a tanulót csak olcsó munkaerőnek tekintő gazdálkodók
 - A szintvizsgák a tanulókat és az oktatókat egyaránt jobb munkára ösztönzik, a tanulók több sikerélményhez jutnak a csak gyakorlati munkaműveleteket tartalmazó vizsgamunka elkészítése során
 - Javul az együttműködés az iskola, gazdálkodó szervezet, önkormányzat és a kamara között (vizsgabizottság)
 - Javul a gyakorlati oktatás színvonala
 - Többen fognak pályakezdőként elhelyezkedni szakmájukban “

A tapasztalatok azonban nem mindenben felelnek meg az elvárásoknak. Ennek elsődleges oka, hogy **a szintvizsga rendszere és az új OKJ nincsenek összehangolva.**

Elek Csaba, a BKIK szakképzési vezetője interjúnkban kifejtette:

„Ha az adott tárgyból szintvizsga szervezésre került, akkor a szakmunkás vizsgára bocsátás feltétele az érvényes szintvizsga, de ez nem modulzáró vizsga. Ezeket csak a Kamara által gondozott szakmákba használják, ott fokozatosan bevezetésre kerül, a többi szakmában nincs ilyen.

A modul vizsgáknak a szint vizsga miatt nem sok értelme van. A szint vizsga ugyanúgy bizottság előtt történik, mint az OKJ vizsga, de a szintvizsgát-hivatalosan- nem lehet elfogadni modul vizsga helyett. Nincs összhang a két vizsga között. Ebből következően a képzést lezáró OKJ vizsga nagyon hosszú lesz. Egy ilyen hosszú vizsgára ekkora vizsgáztatói honorárium mellett nagyon nehéz vizsgabizottságot szervezni. Ha a tanuló szakmunkás vizsgán tesz le minden modul vizsgát, akkor az eredeti elv nem érvényesül, miszerint ha a tanuló

időközben kibukik, de más vannak lezárt moduljai, kaphasson egy rész szakképesítést. A jó megoldás az lenne, ha a szintvizsga elfogadható lenne modul vizsgának is, így, ha utána nem tudja folytatni tanulmányait a gyerek, mégis rendelkezik valami értékelhető modullal, kaphatna valami rész szakképesítést.”

Az MKIK szakképzésért felelős vezetője, dr. Szilágyi János is kritikát fogalmaz meg az új OKJ moduláris rendszerével kapcsolatban:

*„A kamara üdvözölte a modulrendszert, de sajnos azt tapasztalják, hogy az új OKJ-nak köszönhetően a vállalatoknál eltöltött gyakorlati idő csökkent, ami persze szakmánként eltérő mértékű. Ebben amiatt ludas az új OKJ, mert amikor az új OKJ egy EU-s program alapján kifejlesztésre került, akkor visszakerült az NSZFI irányítása alá, és ebbe az új OKJ-ba behoztak egy új fogalmat: az **elmélet-igényes gyakorlatot** (ez a tanár szempontjából elméletnek, a diák szempontjából gyakorlatnak minősül). Végző soron ennek köszönhető, hogy csökkent a gyakorlati idő, mert a vállalati gyakorlati órákból csíptek le ehhez időt.*

A kamara azért sikeresen végrehajtott némi kozmetikázást, de ezzel nem még nem lehetnek elégedettek. Az egyik eszköz a kezünkben az, hogy átvesszük egyes szakmák gondozását, és így több lehetőségünk lesz a változtatásra.”

Nagyon fontos szerepe a kamarának a szakképzés szervezésében, hogy az OKJ-vizsgán a vizsgabizottság egy tagját a kamara delegálja. A kamarai tagot szokás „társelnöknek” is nevezni, ami a poszt fontosságára utal. Az ő feladata annak vizsgálata, hogy a vizsga gyakorlati része a jogszabályi előírásoknak megfelelően történik-e. Úgy, mint a vizsga elnökének, a kamarai tagnak is jelentést kell készítenie a vizsgáról, de az elnök az NSZFI felé jelent, a kamarai tag pedig az őt delegáló kamara felé.

Probléma, hogy az új OKJ vizsga túl hosszú, valóban a gyakorlatban dolgozó vizsgaelnök és tag ilyen hosszú időre nem vonható ki a munkából.

Gazdasági szempontból a vizsgabizottságnak nem éri meg az iparból a munkája helyett vizsgán részt venni. Csak szakmai szempontok alapján vállalják el.

Történelmi tanulmányainkból, nagyszüleink emlékezéséből tudjuk, hogy régen a mesteremberek nagy társadalmi megbecsülést élveztek. A történelem viharai azonban hazánkban a kétkezi mesterségek leértékelődéséhez vezettek. Ahogy fogyott a jó szakember, egyre több „kontár” jelent meg a munkaerőpiacon, ami szintén nem tett jót a szakmák elismertségének. Ezen kívánt változtatni a kamara, mikor újra bevezették a „mester” címet.

Úgy, mint régen ismét tekintélyt akartak szerezni a szakmájukat kiválóan ismerő és végző szakembereknek.

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara a szakképzésről szóló – többször módosított – 1993. évi LXXVI. törvény, valamint a gazdasági kamarákról szóló – többször módosított – 1999. évi CXXL. törvény (a továbbiakban: Gktv.), valamint a felnőttképzésről szóló – többször módosított – 2001. évi CI. törvény rendelkezései alapján jött létre **a mestervizsga szabályozása**.

A Pest Megyei Kereskedelmi és Iparkamara honlapján ez olvasható a mestervizsgával kapcsolatban:

„A mestervizsgáztatásnak Magyarországon évszázados hagyományai vannak, a magasabb szakmai felkészültséget garantáló mestervizsga rendszerét azonban nem a tradíciók, hanem a kor követelményei teszik fontossá.

A tudásszint emelését az egyes szakmákban megfigyelhető „szakmai forradalom”, a technika fejlődése, és az emelkedő fogyasztói elvárások kényszerítik ki.

A mestervizsga célja, hogy a szakmunkás a magasabb szintű szakmai elismertségét jelölő Mester minősítést megszerezze, mely egyben lehetőséget teremt számára, hogy szakmát tanuló fiatalokkal magasabb szakmai színvonalon tudjon foglalkozni.

A szakmai utánpótlás nevelése szempontjából is igen nagy jelentőséggel bír a Mester címet viselő szakember, hiszen korszerű szakmai tudással, pedagógiai ismeretek birtokában magas színvonalon tudja átadni ismereteit a szakmunkástanulóknak.”

Ahogy régen, most is ára van a mester cím megszerzésének. Feltétele megfelelő szakmai tapasztalat és megfelelő tudásszint. A tudásról elméleti és gyakorlati vizsga keretében kell számot adnia a jelentkezőnek. A vizsgáért pedig vizsgadíjat kell fizetnie.

Kár, hogy a rendszer még nem elég ismert a köztudatban, hogy a mester címmel rendelkező szakembereknek nincsenek előjogaik a „kontárokkal” szemben, és kár, hogy a mester cím jogtalan használatát nem lehet sokkal szigorúbban szankcionálni.

A szakképzés napjainkban egyik legjobban preferált része a **tanulószerződés** intézménye. Lényege, hogy a szakképzésben tanuló diák a szakmai gyakorlatát ne, vagy ne csak az iskolában végezze, hanem menjen ki működő vállalathoz, és ott a valódi munkába bekapcsolódva szerezzen szakmai tapasztalatot, gyakorlatot. Ez abból a szempontból sokkal jobb, mint az iskolai tanműhelyi gyakorlat, hogy itt megtanulhatja a diák, hogy milyen egy kollektívában dolgozni, milyen határidőre, megfelelő minőségben dolgozni, milyen szerszámokat, berendezéseket, gépeket használnak a cégeknél. Kipróbálhatja milyen lesz az, ha majd valóban dolgozni fog egy munkahelyen. Rengeteg olyan pozitív eleme van ennek a vállalkozói szervezeten belüli képzésnek, amit az iskola nem tud biztosítani..

Ugyanakkor vannak hátrányai is az iskolai tanműhelybeli képzéssel szemben. Pl. a tanuló nem biztos, hogy minden munkafázist megtanul, nem biztos, hogy hozzáértő szakemberek felügyeletére bízzák, nem biztos, hogy érdemi munkát adnak neki.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az ideális helyzet akkor lesz, ha a tanuló tanműhelyi gyakorlatot és vállalati tapasztalatot egyaránt szerez.

Dr. Szilágyi János ekképpen fogalmazta meg véleményét a témában:

„...a vállalkozások és az iskolák között komoly érdekellentét van abban, hogy hol is gyakorlatozzon a gyerek: az iskolai, vagy a vállalati tanműhelyben. E téren is beindult egy változás, amennyiben a 11. osztálytól fölfelé egyre kisebb a tanulók után járó normatíva, azaz ezzel is a tanulószerveződések megkötésének nagyobb arányát kívánják előmozdítani. És ezen a területen lassan kezd kialakulni egy konszenzus-féle, amit az is jótékonyan segít elő, hogy a tanulókat fogadó vállalatok a szakképzési alapjukból támogatják a szóban forgó iskolát.”

Az egyik miskolci villanyszerelő vállalkozó így nyilatkozik a tanulószerveződéssel kapcsolatban:

„Mi kültéri villanyszerelési munkákat csinálunk. Ha egy tanuló idejön hozzám 3 évre, az rendben van. Igazából úgy kellene, hogy első tanműhely, aztán másodikban váltani kellene egy másik vállalkozóra. Én adnék nekik innen az építőiparból két tanulót, ha annyi van nálam, és ők adnának másik kettőt. A gyerekek mind a két részét megismernék a szakmának. Egyrészt ezt a kültéri, kemény fizikai oldalát, másrészt meg bent a kis szerelőpadon. Az lenne a jó, ha az iskolával közösen lennénk a tanulókkal és azt mondanánk, hogy van ebben a suliban 20 tanuló, vagy 10, vagyunk rá vállalkozók 5-en, 6-an, és ha akarunk tanulót foglalkoztatni, akkor meghatározom, hogy mennyit bírok, -pl.: 2-3-at,- akkor ebben az évben 3 tanuló nálam, azt a 3 tanulót következő évben visszaadom a tanműhelynek, ő ad helyette másik 3-at, és akkor így a tanulónak lesz áttekintése, mert talán nálunk más a munka, mint a tanműhelyben. A megállapodásra és az ellenőrzött tervszerűsége miatt is szükség van mert ha bemegy a gyerek 8-ra, délben már elköszöntetik, hogy menj haza fiam, mert ennyii úgy nem lehet megtanulni egy szakmát, meg gyerekeket úgy nevelni a munkára, felelősséggel, hogy 3 óra hosszat ott van, abból 2-t még szórakozott, játszott, 1-et meg valamit majd csak csinálunk.”

Mi a tanulószerveződés?

A tanulószerveződés egy olyan gyakorlati képzést, gyakorlati képzőhelyet biztosító dokumentum, ami valamilyen gazdálkodó szervezet és a tanuló között jön létre. Tanulószerveződés köthető a teljes képzési időre, illetve annak egy részére is, a vonatkozó szabályokat pedig a szakképzési törvény határozza meg.

A tanulószerveződést a tanuló köti a vállalattal, a kamara ellen jegyzi. Tájékoztatják a tanuló iskoláját.

Mik az előnyei a tanuló szempontjából?

- A tanuló havonta pénzbeli juttatást (fizetést) kap, ami nem lehet kisebb, mint a minimálbér 20%-a. Ezt a teljesítménynek megfelelően félévente emelni kell.
- A tanuló társadalombiztosítási szempontból biztosítottá válik, betegség esetén táppénzre jogosult.
- A tanulószerveződés idejét beleszámítják a szolgálati időbe.

Mind a Kamarák, mind az SZMM vezetőinek álláspontja szerint a tanulószerveződéses diákok számát folyamatosan növelni kell. Ez a képzési forma biztosítja a leg szorosabb együttműködést az iskola, diák, vállalat között.

Gond azonban, hogy a vállalatoknak anyagi szempontból nem éri meg tanulószerveződéses gyereket foglalkoztatni. A tanulószerveződés miatt visszaigényelhető támogatás – melyet az NSZFI számol el a vállalkozások felé – túl kevés, vagy éppen nullszaldósra hozza ki a képzést. Rengeteg adminisztrációval jár. Így a vállalatok nincsenek arra ösztönözve, hogy minél több tanulószerveződést kössenek.

Sum István, a Magyar Posta képviselőjében egy előadáson ezt mondta a rendszer nehézségeiről:

„Mi egy nagyvállalat vagyunk. Mi megengedhetjük azt, hogy nekem van három munkatársam, aki ennek a mintegy 350 gyereknek az ügyeit intézi. Ugyanis a jogi szabályozás oly mértékben bonyolult, és a jogszabályok oly mértékben összefüggnek egymással, hogy egyszerűen ezt nem lehet e nélkül megoldani. Felírtam néhány törvényt, ami befolyásolja a tanulószerveződéshez kapcsolódó juttatási rendszert. És ezeket a törvényeket egymástól függetlenül módosítgatják, és általában a szakképzésre nem nagyon vannak tekintettel. Nem is tudom, hogy kis és közepes vállalatoknál hogy tudják ezt megoldani. És ki oldja meg, hogy állandóan figyelni kell a jogszabályi változásokat. Ezen a bonyolult szabályozáson biztos, hogy lehetne valamit segíteni.”

Ráadásul, mint már fentebb jeleztük, az új OKJ sok esetben gyengíti a rendszert.

„Probléma, hogy az új OKJ-ban a gyakorlati képzés %-os aránya sok esetben túl kevés, ami megöli a tanulószereződést.”

(BKIK munkatársa)

A szakmák gondozásának fontos feladata, hogy a kamara szervez tanulmányi versenyeket. A leglényegesebb verseny a **Szakma Kiváló Tanulója Verseny (SZKTV)** országos verseny. Az idei versenyfelhívásban ez olvasható a verseny céljairól:

„A verseny fő célkitűzései:

- A magyar szakképzés színvonalának emelése, a szakképzés eredményeinek bemutatása széles körben.*
- A végzős tanulók, és az iskoláik (tágabban a magyar szakképzéssel) szakmai megfeleltetése a gazdaság igényeinek és elvárásainak.*
- A szakképzésben részt vevő tehetséges tanulók számára a jelenleginél szélesebb körben a megmérettetés és a kiemelkedő eredmények elérési lehetőségének biztosítása.*
- A gyakorlati szintvizsga szerepének erősítése, a döntőre továbbvitt pontszámokba a szintvizsgán elért pontszámok is beszámításra kerülnek.*
- A „fizikai szakmák” társadalmi presztízsének és vonzerejének növelése a szakmunkás pályamodell bemutatása, népszerűsítése révén. Pályaválasztás és pályaaorientáció elősegítése.*
- Új, kötetlen formákkal a verseny fesztivál jellegének erősítése.*
- Életszerű, gyakorlatorientált, kompetenciákat mérő feladatsorok bevezetése.”*

A versenyt az alábbi szakmákban hirdették meg:

- Ács-állványozó
- Asztalos
- Bördíszműves
- Cukrász
- Épületburkoló
- Épületgépészeti csőhálózat- és berendezés-szerelő
- Férfiruha-készítő
- Fodrász
- Gépgyártó-sori gépkezelő, gépszerelő
- Géplakatos
- Hegesztő
- Hűtő- és klímaberendezés-szerelő, karbantartó
- Kárpitos
- Kereskedő

- Kozmetikus
- Kőműves
- Nőiruha-készítő
- Pincér
- Szakács
- Szerkezetlakatos
- Szerszámkészítő
- Szobafestő-mázoló és tapétázó
- Tetőfedő
- Villanyszerelő

A kamarának nem csak a szakképzés gyakorlati megvalósításában van jelentős szerepe, hanem a szakképzés irányításában is. A szakképzés szerkezetének meghatározásában napjainkban igen fontos szerepet játszanak a **Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok**. Az RFKB-k működésében a munkaerőpiac szereplői meghatározó szerepet kaptak. (Régióként 26-ból 17 tagot munkaadók, munkavállalók, kamarák delegálnak.) E bizottságok társelnökét a kamara delegálja.

3.1.7. Tanulószerződés és a kamara szerepe

A tanulószerződés és az együttműködési megállapodás között lényegében nem sok különbség van. A nem kamarai tag vállalkozó nem köthet tanulószerződést – nem jogi értelemben, hanem mert a kamara csak a tagsággal rendelkezőket preferálja. A tanulószerződés egy hármasszerződés, a vállalkozó, a kamara és a szülők között. A szerződést a gyerek és a vállalat is minden jogkövetkezmény nélkül fölmondhatja.

Mindkét esetben szerződésről beszélünk, „*a szituáció nem sokban különbözik, mert mindkét esetben arról történik a megállapodás, ill. szerződés, hogy a vállalkozó kötelezettséget vállal arra, hogy meghatározott tudáselemeket tanít meg a gyerekeknek. Egyszerűen csak másképp hívják őket.*”

Mindkét esetben előfordulhat azonban, hogy nem teljesül ez a feltétel, és nem biztosítják a gyerekeknek a szerződésben foglaltakat, és lényegében bűjtatott munkaerőként alkalmazzák őket. A kamara csak a feltételek meglétét ellenőrzi, azaz csak arra ügyel, hogy az általa előírt technikai környezet rendelkezésre áll-e, és csak akkor köti meg a tanulószerződést. Ha ezek a feltételek nem adóttak, akkor még együttműködéses megállapodás sem születhet, ill. csak speciális esetben, amikor az adott térségben nincs olyan vállalkozó, aki tanulószerződés

formájában biztosítani tudná a képzést. Ebben az esetben korlátozott ideig (pl. a 10 hónapos képzési időből 7 hónapig) folyhat a vállalkozónál a képzés, célirányosan egy speciális elemre irányulva. Ez azonban pénz kérdése, mert így az iskola eszik a normatíva jelentős részétől, és **az ÁSZ folyamatosan ellenőrzi, hogy hol is van a gyerek pontosan.** Az együttműködési megállapodást azért sem preferálja a rendszer, mert ellenőrizhetetlen, hogy hol is van a gyerek éppen, ezért gyakorlatilag már csak tanulószerveződés létezik. **A vizsgált vállalkozások panaszojják azt, hogy az ő szempontjukból életszerűtlen elvárásokat fogalmaz meg velük szemben a tanulószerveződés, és hogy túl van szabályozva a rendszer.**

„Még az odafigyelő vállalkozó sem tud mindent megtanítani a gyerekeknek, ha egyszerűen nem kap olyan megrendelést, akkor nem tudja bemutatni, amit a program szerint be kellene.” (székesfehérvári vállalati szakoktató)

Sok vállalkozót ezek a feltételek gyakorlatilag kizárnak ebből, sokan emiatt nem is akarnak ezzel foglalkozni. Pedig érdemes, hiszen **a cégnek megfelelő tudású szakembereket házon belül lehet kinevelni.** Hátráltató tényezőként említették a kérdezettek, hogy az MKIK egy rendelete szerint túlságosan sok ösztöndíjat kell fizetniük a diákoknak, köztük olyanoknak is, akik nem érdemlik meg, és a fix pénz tudatában nem *"teszik oda magukat"*. A központi program terveit nem lehet maradéktalanul megvalósítani, mert sokszor az előírt gépek nincsenek a cégek birtokában; és csak emiatt nem fognak számukra fölösleges gépeket komoly pénzekért megvásárolni. Nehezményezték a megkérdezett vállalati képviselők azt is, hogy van olyan előírás, amely szerint meghatározott időszávon belül kell a diákokat egy adott gép kezelésére megtanítani; holott az nyilvánvalóan lehetetlen, hogy egy gép (ha éppen egy cégnek csak egy van belőle) mögé egyszerre állítsanak oda 10 fiatalt.

3.1.7. A gyakorlati képzés ellenőrzése

A tanulók gyakorlati képzésének engedélyezését és ellenőrzését a gazdasági kamarák végzik. A minősítési eljárás szempontrendszerét jogszabály foglalja magába, melynek célja, hogy a képzés minél színvonalasabb legyen. A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara fejlesztette ki, és folyamatosan fejleszti a jelenleg is alkalmazott kétszintű minősítési és ellenőrzési rendszert.

Az első szinten az ellenőrzés a képzési feltételek teljesítésére irányul. A kamara ezen a szinten ellenőrzi:

- a gazdálkodó szervezetre vonatkozó adatokat,

- a képzőhely felkészültségét
- a képzés feltételeinek meglétét szakmánként
- a gazdálkodó szervezet alap adatait, működésének főbb paramétereit, tanulói juttatások biztosítását.
- a képzés működésének körülményeit,
- az oktatott szakmákat, azon belül a tanulók arányát
- a személyi és a tárgyi feltételek biztosítását
- az oktatási, képzési és pedagógiai dokumentációk meglétét

A második szinten az akkreditációs eljárás vizsgálja:

- a képzés minőségét
- a képzőhelyen folyó oktató-nevelő munka eredményességét
- a képzést érintő beruházásokat,
- a munkaerő fejlesztéseket
- a képzés megszervezését, irányítási rendszerét
- az ingatlan feltételeket,
- a munka és biztonságtechnikai feltételeket
- az oktatási kapacitást.
- a képzés szervezettségét, módszertani felépítettségét, a szakmai anyagok és dokumentumok használatának eredményességét, és az oktatói tevékenység tudatosságát.

3.1.8. A kamara és az új technológiák, technikák kapcsolata

A fentiekből kiderült, hogy a kamarák egyrészt vállalják a szakmák korszerűsítésének feladatát, felhasználva ehhez saját szakmai háttérüket, illetve a velük kapcsolatban álló cégeket, másrészt miniszteri felhatalmazással is bírnak 27 szakmát illetően.

A kamarai szakértői hálózat folyamatosan monitorozza a tanulószereződéses vállalatokat és az iskolákat. ***Így elvileg képes felismerni a vállalatokban megjelenő új technológiákat, technikákat.*** Az oktatási tapasztalat révén, az SZVK alapos ismeretével kiegészülve képes a rendszer felismerni azokat a pontokat, amikor változtatás szükséges az OKJ-ban, vagy az SZVK-ban.

Nem vitatható, hogy a gazdasági szereplők képviselőiben a kamarák jelenléte a gyakorlati képzésben, a feltételek ellenőrzésében, a tanuló szerződés megkötésében pozitív jelenség. A területi kamarák szerepét nyilvánvalóan az támasztja alá, hogy a mögöttük lévő vállalkozások - elvileg - érdekeltek a munkaerő fejlesztésben. Az érdekük, hogy a képzésbe elegendő

számban lépjenek be tanulók, és megfelelő, a gyakorlatban viszonylag gyorsan alkalmazhatóan felkészült munkaerőt bocsájtson ki a képző intézmény. A mai szabályozás, mint láttuk egyes szakmák kamarai kidolgozásával, és a gyakorlati képzőhelyek ellenőrzésével támogatja ezt az érdeket. E rendszernek azonban még számos hiányossága is van, sőt vannak olyan feszültségei is, amelyek a korábbi, az iskolai tanmühelyekre épülő képzésnél nem jelentkeztek.

Feszültségpontok, problémák:

- ***Napjainkban a vállalkozások jelentős része (még) nem ismerte fel a munkaerő fejlesztéshez fűződő érdekeit.*** Vannak, akik úgy gondolják, hogy nem érdemes részt venni benne, mert bizonytalanok piaci jelenlétükben. Mások úgy érzik nem képesek a megfelelő kapacitást, figyelmet fordítani a tanulókra. Megint mások nem képesek a pedagógiai problémákat kezelni, és vannak olyanok, akik azért zárkóznak el, mert rossz tapasztalataik vannak, a végzett tanulók megtarthatóságában. Mindez azonban oda vezet, hogy sok bizonytalansággal telítődik a tanulók munkaerőpiaci szocializációja, ahelyett, hogy a vállalkozói környezet a tanulók számára érzékelhető módon fejezné ki igényeiket, készségüket a befogadásra, a szakmunkás vagy/és vállalkozói lét vonzó és perspektivikus elemeinek hangsúlyozásával
- A vállalkozók egy része csupán rövidtávú érdekeket fűz a tanulók alkalmazásához - a kamarai ellenőrzési törekvések ellenére - s ezzel rontja a szakmunkás, szakember lét presztízsét, amellet, hogy érdekei szerint „elsikkasztja” a vállalat képzésbe fektetendő energiáit. Ezzel nemcsak a gyakorlaton lévő tanulóknak okoz kárt, hanem rontja az iskola és vállalkozók közötti együttműködést is.
- **A jelenlegi rendszerben nincs együttműködés a kamarák és az iskolák között a gyakorlati képzés tekintetében.** Sok iskola így fogalmaz: „*a kamarák átvették a hatalmat, pedig nem csinálnak semmit, nem vállalnak felelősséget a tanulóért*”. E nyilván túlzó megállapítás néhány elemének van valóságmagva: valóban a kamara az iskola véleményét figyelmen kívül hagyva köti meg a tanulószerveződést, nem foglalkozik a tanulók személyiségfejlődésével, nem ad segítséget pedagógiai problémák megoldásához a vállalkozóknak, és nem működik együtt e tekintetben az iskolával, amely sok tapasztalattal rendelkezik a tanulók egymástól el nem választható viselkedésének és szakmai képességeinek fejlesztésében. Az iskolák úgy érzik, hogy nekik csak a tanulók sikeres vizsgára való felkészítése maradt.
- A kamara a szakképzés tekintetében vállalt feladatai megoldásában kevés támogatást kap térség vállalkozásaitól. Ezért szűk a mozgástere, nem lehet képes arra, hogy a szakember-fejlesztéshez megfelelő támogató, befogadó légkört teremtsen a térségekben. Részben ennek hiánya is hozzájárul a szakmunkás pozíció alacsony

presztízséhez, az utánpótlás elapadásához, és a jelentős pályaelhagyáshoz. Ez az oka annak is, hogy a kamara kapacitásai nem elegendők a tanulófejlesztéssel járó feladatok ellátáshoz, hiszen azt csupán a központi költségvetés finanszírozza.

- ***A kamarai működés egyszerre túl és alulszabályozott:*** Túlszabályozott a gyakorló helyek akkreditációja terén és alulszabályozott a tanulók támogatása, valamint a szakmagondozás terén. A gyakorlólhelyi akkreditáció feltételei sok esetben életszerűtlenek, nem illeszkednek egy-egy kisműhely, kisvállalkozás munkafolyamataihoz, működésmódjához. Preferálják a nagyvállalkozásokat, miközben a mikro és kisvállalkozások szakmai feladatai általában komplexebbek, jobban megfelelnek a képzési követelményeknek.
- ***A szakmagondozás, s ezen belül az új technológiák megismertetésének követelményeit még nem csinálják rendszerszerűen, ugyanakkor fontos szerepet töltenek be abban, hogy az SZVK - íróasztali túlburjánzásait lecsipegessék.***
- ***Ma még megoldatlan az új anyagok technológiák stb. megismertetésnek eljárásai:*** Nincs megoldva ezek oktatása, sem az, iskolai tanműhelyekben, sem a kihelyezett gyakorlólhelyeken. Mindkét helyen esetleges, hogy rendelkezésre állnak-e a szükséges tárgyi és tudásbeli feltételek.
- ***Megfontolandó,*** hogy az újdonságok definiálásában a kamarának részt kéne vennie, különösen ha, területi szinten, szakmánként, szakmacsoportonként kis és nagyvállalkozókból álló tanácsadó testületet vonna be a munkába, együttműködne a képző intézményekkel, részt venne az iskolák és a gyártók/kereskedők közötti, új anyagok, technológiák megismertetésére, alkalmazására irányuló kapcsolatai fejlesztésében, s végül
- ***A kamarák kialakítanák a gyakorlati helyek forgószínpadát, ha ez szükséges ahhoz, hogy a tanulók***
 - kevésbé legyenek kiszolgáltatva a vállalkozóknak
 - a szakmába eső minden technológiát megismerhessenek
 - kicsi, és nagyobb vállaltban egyaránt szerezhessenek munkatapasztalatot
 - megtalálják azt a vállalkozót, aki majd tovább akarja foglalkoztatni őket.

3.2. A TISZK, MINT A SZAKKÉPZÉS ÚJ SZERVEZETI KERETE

3.2.1. Törvényi háttér

A térségi integrált szakképző központok definícióját és helyét a közoktatás rendszerében a közoktatási törvény és a szakképzési törvény egymással összehangolt, 2007. szeptember 1-jén hatályba lépő módosításai teremtik meg.

A szakképzésre vonatkozó változások lényeges elemeit a 2007. szeptember 1-jén hatályba lépett szakképzési törvényt módosító 2007. évi CII. törvény paragrafusai tartalmazzák.

A törvénymódosítás meghatározza, hogy a jogalkotó - a továbbiakban - mit tekint térségi integrált szakképző központnak, mely meghatározás jelentősen eltér az NFT I-ben nyertes TISZK-ek létrehozását orientáló szakmapolitikai állásponttól.

„... (5) A közoktatási intézmények fenntartói, a gyakorlati képzés szervezésében részt vevő gazdálkodó szervezetek, a felsőoktatási intézmények a közoktatási törvényben meghatározott szakképzéssel összefüggő feladatok végrehajtására térségi integrált szakképző központot hozhatnak létre. **A térségi integrált szakképző központ lehet:**

- a) a közoktatási törvény 89/B. §-ának (2) vagy (11)-(13) bekezdése alapján létrehozott társulás, illetve non-profit gazdasági társaság,
- b) a közoktatási törvény 67. §-ának (5) bekezdése szerint működő szakképző iskola,
- c) a szakképzésben részt vevő intézmény egy intézmény –székhely vagy telephely – keretében történő fenntartása,
- d) a (6) bekezdésben meghatározott társaság.

(6) A közoktatási törvény 89/B. §-a (4) bekezdésének a)-b) pontjában és (5) bekezdésében meghatározott feladatok ellátására a szakképzést folytató intézmény fenntartója, a felsőoktatási intézmény, valamint a gyakorlati képzésben részt vevő gazdálkodó szervezet – kiemelkedően közhasznú non-profit gazdasági társaságként – szakképzés-szervezési társaságot hozhat létre. A szakképzés-szervezési társaság tekintetében a közoktatási törvény 89/B. §-ában foglaltakat – a (6)-(9) bekezdésekben foglaltak kivételével - alkalmazni kell.”

A szakképzési törvény változásai további jelentős változást jelent a TISZK-ekre vonatkozó korábbi szabályozásban:

A szakképzési törvény korábbi 2.§ (4)-(5) bekezdése törlésre került, ezzel megszűnt a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében létrehozott központi képzőhelyekre vonatkozó szabályozás. Annak érdekében, hogy az NFT-ben vállalt kötelezettségek teljesíthetők

legyenek a törvénymódosítás 42. §-ában, a Záró rendelkezések között szabályozza a TISZK - ek új típusú TISZK-ké való átalakulásának kötelezettségét.

„(4) Az e törvény hatálybalépését megelőzően létrehozott térségi integrált szakképző központokat 2010. január 1-jéig át kell alakítani az e törvény 2.§-ának (2) bekezdésében meghatározottaknak megfelelően. Az átalakulási kötelezettségüknek eleget nem tevő térségi integrált szakképző központok fenntartói 2010 január 1-je után nem jogosultak fejlesztési támogatás átvételére”

A fenti szabályozásból kitűnik, hogy a TISZK fogalma megváltozott, hogy kik hozhatnak létre TISZK-et, azonban az még nem, hogy egy szervezet mely ismérvek alapján tekinthető TISZK-nek. Ennek kinyomozását visszafelé érdemes megkezdni.

A TISZK-ek egyik igen fontos szerepe, hogy a szakképzési támogatást 2008. szeptember 1-től már csak ők fogadhatják. Ezt „ A szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény módosítása” mondja ki. E törvényből derül ki egy igen fontos ismérv:

„4. § (5) ... a térségi integrált szakképző központ keretei között működő szakképzési feladatot ellátó intézmény vagy intézmények nappali rendszerű iskolai oktatásban részt vevő szakképző iskolai tanulóinak létszáma - az iskola hivatalos statisztikai jelentése szerint három tanítási év átlagában - legalább 1500 fő.”

További szabályozást hozott be a 13/2008. (VII. 22.) SZMM rendelet „a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény végrehajtásáról”, mely már részletesen ismerteti, hogy milyen feltételeknek kell eleget tenniük a TISZK-eknek:

13. § (1) „...TISZK-ként történő működését az NSZFI honlapján közzétett regisztrációs nyomtatványon bejelentette az NSZFI-hez, és az NSZFI a TISZK-et nyilvántartásba vette.”

„(6) Az NSZFI a beküldött dokumentumok alapján megvizsgálja, hogy a nyilvántartásba vételt kérő TISZK a szakképzés szervezési közoktatási feladatait a Közo.tv. 67. § (5) bekezdésében vagy a 89/B. § (2)-(13) bekezdésében, valamint az Szt. 2. § (5) bekezdésében foglaltak szerint látja-e el. A központi képzőhely esetén az NSZFI a 8/2006. (III. 23.) OM rendelet 18. §-ában foglaltak fennállását vizsgálja.

(7) Ha a nyilvántartásba vételi kérelem megfelel (3)-(5) bekezdésben felsorolt jogszabályokban, valamint az Szt. 4. § (5) bekezdésében, illetve 5. § (2) bekezdésében foglaltaknak, az NSZFI a TISZK-et, illetve a központi képzőhelyet nyilvántartásba veszi, ellenkező esetben az NSZFI a nyilvántartásba vételt megtagadja.”

3.2.2. TISZK helye a képzési rendszerben

A jogszabályokból kiolvasható, hogy a fenntartók bizonyos kötelezettségeket vállalnak, illetve bizonyos jogukat átadják a TISZK-nek.

Kötelezettséget vállal: azaz vállalják a fenntartók, hogy eleget tesznek a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság (RFKB) határozataiban megjelölt, képzési szerkezetet érintő döntéseknek (e döntések a szakképzés fejlesztési irányát és beiskolázási arányát határozzák meg). Így a beiskolázásoknál figyelembe veszik a fejlesztendő, szinten tartó és leépítendő képzések létszám megkötéseit.

Átad a fenntartó jogokat: azaz a TISZK gyakorolja a TISZK tagjai által fenntartott iskolákban a szakképzési évfolyamokon indítható osztályok számának meghatározását a szakképzés fejlesztési irányára és beiskolázási arányára tekintettel. Valamint a TISZK, a TISZK tagjai által fenntartott iskolákban a szakmai programok tekintetében egyetértési joggal rendelkezik.

A TISZK tagjai jogilag az iskolák fenntartói.

Ezek szerint vállalják a TISZK tagjai, hogy elfogadják az RFKB-k döntéseit a szakképzés irányaira és beiskolázás mennyiségére vonatkozóan. Átadják a fenntartók a beiskolázással kapcsolatos jogukat, a szakmaszerkezet kialakításával kapcsolatos jogukat, és a pedagógiai programok egységesítésében egyetértési jogot biztosítanak a TISZK számára.

Így a fenti területeken a TISZK a fenntartó és az iskola közé ékelődik. Bizonyos területeken fenntartói joga van.

3.2.3. TISZK modellek

Fentebb már említettük, hogy a szakképzési törvény négy lehetőséget kínál a TISZK létrehozására. Azonban e lehetőségek attól függően, hogy az iskolafenntartók milyen jogállásúak, a TISZK iskolái milyen kapcsolatban vannak egymással, a gyakorlatban hét különböző modell megvalósítását teszik lehetővé.

A modelleket Mátyus Mihály, az SZMM főosztályvezetője így szemlélteti:

3.2.4. Miért van szükség TISZK-ekre?

A TISZK-ek létrehozásának egyik oka az volt, hogy a szakképzési támogatási rendszert is megváltoztassák. Az alapelképzelés szerint a cél az volt, hogy az **iskolákba befolyó szakképzési támogatási rendszer széttagothságát**, aránytalanságait **meg kell szüntetni**. Ennek az volt az alapja, hogy az új rendszer bevezetéséig az iskolák képzési profilján, az iskola dolgozóinak vállalati kapcsolatrendszerén, az iskolába járó gyerekek szüleinek vállalati kapcsolatain, és még számtalan személyes tényezőkön múlt, hogy az adott iskola mennyi szakképzési támogatást tudott begyűjteni, és ennek alapján tudta fejleszteni szakképzést szolgáló eszközparkját. Ezek alapján voltak olyan iskolák, akik nagyon jó kapcsolatrendszerrel rendelkeztek, így korszerű berendezéseket tudtak vásárolni, és voltak olyan iskolák, akik nem tudtak így jelentős anyagi forrásra szert tenni, ők lemaradtak a fejlett technikáról. *Az új módszer az aránytalanságot hivatott megszüntetni.*

Másik ok a rendszer módosításra, hogy *az oktatásba a legkorszerűbb technikát, azaz a csúcstechnikát kell behozni*, hogy a jövő generációja már ezt ismerve kerüljön ki a munkaerő piacra. Csakhogy a csúcstechnika mindig nagyon drága, így az iskolák többsége nem tudja megfizetni. Ha a szakképzési pénzeket centralizáljuk, sokkal jelentősebb forrást tudunk biztosítani, több esély van a modern technika megvásárlására.

További – talán ki sem mondott – ok, hogy *kevesebb szakképzési támogatást felhasználó intézményt könnyebb ellenőrizni*, így a felhasználás szabályosságát, átláthatóságát jobban lehet biztosítani.

A technikai felszereltségen kívül említést kell tenni a **humán szervezési lehetőségekről** is, melyek a TISZK-ben rejlenek. A TISZK egy ernyő szervezet, az iskolák felett van. Így át lehetne adni olyan feladatokat a TISZK-nek, melyeket **párhuzamosan az iskolákban végeznek**. Ilyen lehet az utazó tanári rendszer, a helyettesítő tanári rendszer, az iskola adminisztráció bizonyos részei, a tanuló nyomon követés, marketing, szakképzés-fejlesztési koncepció kidolgozása, pedagógia program korszerűsítés, tananyag készítés, pedagógus továbbképzés és még ki tudja mennyi minden. *Ha így nézzük a TISZK-et, akkor egy hatékony szolgáltató központ képe rajzolódik ki, mely segítségével az iskolák pénzt, energiát, időt tudnak megspórolni. Ehhez azonban szemléletváltásra van szükség a közoktatásban és a szakképzésben.*

Tapasztalataink szerint a folyamat már megkezdődött, de még nagyon gyerekcipőben jár. Ezt támasztják alá interjúalanyaink következő észrevételei:

„A TISZK fontosnak tartja egy megfelelő marketing eszköztár létrehozását, a partnerek részére: ez egy hosszú tervezési folyamatot jelent, a kutatásunk ezt támogatná meg. A megrendelők rendelkeznek megfelelő pályaorientációs képesséssel, és ehhez kapcsolódó kiértékelő szoftverrel. „csak nincsen modernizálva az új OKJ-ra”. Ebből az jött ki, hogy a „gyerekek 60% teljesen érdektelen, vagy a pénz motiválja a döntést.” Fontos kérdés így a TISZK tagiskoláinak az általános iskolák felé fordulása 'marketing a gyerekek felé.'”

(Egy székesfehérvári TISZK szakmai vezetője).

„A TISZK rendszerbe való bekerülés még nem javította egyértelműen az iskola toborzókéességét: „még nincsenek erről tapasztalatok”. „A marketing lehetőségek amiből mi profitálhattunk, még nem számottevő”. Ennek megszervezése, a képzési kínálat megfelelő helyszínen való bemutatása a TISZK egyik feladata lenne a későbbiekben. „Ebben egy bizonyos fokig segített, végzett olyan marketing tevékenységet a TISZK, pályaválasztási kiadványok kapcsán, amelyben élveztük az előnyét, de ez még igazán nem került át a szülők, gyerekek köztudatába.”

(Egy székesfehérvári TISZK tagiskola igazgatója)

3.2.5. Regionális Fejlesztési es Képzési Bizottság létrehozása, kompetenciái

A témához kapcsolódik még a Regionális Fejlesztési es Képzési Bizottság (röviden **RFKB**) megjelenése is. Az RFKB-k szerepét, feladatát a 13/2004. (IV. 27.) OM rendelet írja le.

Az eredeti elképzelések szerint az RFKB elsődleges feladata, hogy **meghatározza a szakképzés fejlesztésének irányát és arányát**. Azaz megadja, hogy az adott térségben melyek a hiány szakmák, és mely szakmákból van túlkínálat. A hiány szakmák képzését fejleszteni kell, a túlkínálatú szakmák képzését pedig leépíteni. Ennek elérésére akár az iskolák felvehető létszámát is meghatározhatnák.

Az RFKB-kat regionális felépítésben hozták létre. Elméletileg biztosította a jogszabály, hogy olyan emberek vegyenek részt az RFKB munkájában, akik tisztába vannak a régió munkaerőpiaci igényével, jártasak az oktatásban.

Az azonban nem várható el egy embertől sem, hogy felelősen nyilatkozzon arról, hogy az adott régióban a jövőben pl. hány kozmetikusra van szükség. Ezért a Kamara és más szervezetek segítségével **térségi kutatásokat végeztek**, megpróbálva meghatározni, hogy a következő években az egyes szakmák mennyire lesznek keresettek a munkaerőpiacon. Ez nem könnyű feladat, figyelembe véve a gazdasági helyzetet, illetve azt, hogy az oktatás egy

lassan változó rendszer. Ha ma meghatározzák a felvehető létszámot egy bizonyos szakmában, annak eredménye csak 2-4 év múlva fog megjelenni.

2008 őszére elkészültek az első felmérések a szakmák jövőbeni keresettségére vonatkozóan. Azonban ezeket a felméréseket nagyon sokan támadták, akár más kutatási eredmények bemutatásával is. Így az RFKB-k (minden régióban) nehéz helyzetbe kerültek, a bizottságok tagjainak vérmérsékletén múlt, hogy ezekre a kutatásokra támaszkodva milyen erős intézkedéseket hoztak.

A jogalkotó szándéka szerint az RFKB keményen meg kellett volna, hogy határozza a 2009 szeptemberében indítható szakképző osztályok létszámát. Ennek az lenne a következménye, hogy a TISZK-ek a létszámkeretnek megfelelően felosztják a helyeket egymás között, és a TISZK-en belüli létszám elosztást a TISZK maga oldja meg. Pl. közép magyarországi régióban 2009 szeptemberében összesen 250 fő kozmetikust lehet felvenni. Ha eddig a régiós TISZK-ekben e képzés összesen 1200 fővel folyt, akkor mindenkinek drasztikus leépítést kellene megvalósítani e szakmában. Ha az RFKB úgy dönt, hogy 2009-ben 2000 fő kőművest kell képezni, és a régiós TISZK-ekben eddig csupán 250 főt képeztek, akkor fejlesztési lehetőség nyílna.

Az egyik régió RFKB döntései ellen így emel kifogást egy iskola igazgatóhelyettese:

„Még rosszabb a helyzet, hogy felálltak a RFKB-k, ő meg fogja mondani, hogy az adott területen milyen szakembert kell képezni, és mennyit. Szeptemberben már nem iskolázhatnak be annyit amennyit szeretnének az adott szakmacsoportokból. „Hanem ő megmondja, hogy például gépgyártás technológusból képezhetek 15-öt.”

A TISZK és az RFKB együttműködésével **elérhető lenne, hogy az un. hiányszakmák képzése előtérbe kerüljön, e képzések tárgyi eszköz szükségletének fedezésére, a csúcstechnológia bevezetésére nagyobb anyagi fedezet álljon rendelkezésre.** Azoknak a szakmáknak a képzése pedig, amelyek „munkanélküli pályakezdőket” képeznek háttérbe szoruljon, így a tanulói létszáma csökkenjen.

Az RFKB és a TISZK együttműködését garantálja, hogy TISZK csak akkor lehet egy szervezet, ha alapító okirat szinten deklarálja, hogy elfogadja az RFKB döntéseit a szakképzési irányára, arányára vonatkozóan. Szakképzési hozzájárulást pedig csak akkor fogadhat az intézmény, ha TISZK-tag. **Tehát indirekt módon az iskolák (azaz a fenntartóik) a TISZK alkotásra vannak ösztönözve.**

3.2.6. Elméletből gyakorlat, avagy „*tiszkesedés*”

A fent leírt elméleti elképzelés megvalósítása úgy tűnik nem volt zökkenőmentes. Hatalmas ellenállásba ütköztek az állami szervek a gyakorlati megvalósítás során.

Először is az iskolák nem akartak „tiszkesedni”. Ezt a fenntartók általában hatalmi szóval megoldották, a legtöbb esetben nem akarták elveszíteni a szakképzési támogatást, mint forrást. Ugyanakkor több olyan iskoláról tudunk, ahol azt mondták, hogy több kötöttséget jelent a TISZK mint előnyt, így kimaradnak belőle.

Ha egy fenntartó nem viszi iskoláját TISZK-be, akkor nem lesz jogosult szakképzési támogatás fogadására. Ugyanakkor nem kell figyelembe vennie az RFKB-k szakképzési szerkezetet alakító döntéseit. A fentebbi példánál maradva, ha az iskola eddig nagy sikerrel képzett kozmetikusokat, de a kozmetikus szak a nem támogatott kategóriába kerül, akkor egy TISZK tag iskola nem teheti meg, hogy továbbra is ugyanannyi kozmetikust vesz fel. Egy nem TISZK tag iskola viszont, ha a kereslet megmarad, az még mindig jelentkeznek kozmetikusnak, nyugodtan indíthat annyi osztályt, amennyit csak akar.

Mi következik ebből? Például az, hogy – hacsak nem vezetnek be egyéb kényszerítő intézkedést az iskolák felé – az iskola (és a fenntartója) elgondolkozik azon, hogy mi éri meg neki jobban? Ha a szakképzési támogatásai mértéke nagyobb, akkor TISZK-esedik, vagy ha a szakképzési támogatása úgyszólván kicsi, viszont nem támogatott képzésre sok jelentkezője van, akkor **nem TISZK-esedik**. Lehetnek olyan intézmények, akik továbbra is felveszik a nem támogatott szakmára jelentkezőket, a piac törvényei szerint, amíg kereslet van, kínálat is lesz.

3.2.7. Szakképzési támogatás elosztása

Érdekes kérdés az új rendszerben, hogy a TISZK-hez befolyt ***szakképzési támogatást milyen elvek alapján osztják el a tagok egymás között.*** Régen, minden iskola saját maga szerezt meg a támogatásokat, így ő döntött a felhasználásról, még akkor is, ha több iskola tartozott egy fenntartóhoz. A fenntartó csak jóváhagyási jogát gyakorolta, az elosztásba nem tudott bele szólani. Most viszont a TISZK feladata a befolyt pénzek elosztásának megszervezése.

Ha az intézmény – és a fenntartója – úgy dönt, hogy számára a szakképzési támogatás fontosabb, és TISZK-be tömörül, akkor nem szeretné elveszíteni - vagy másik iskola fejlesztésére fordítani - az általa nehezen megszerzett támogatást. Pedig az eredeti elképzelések szerint pont ez lenne a TISZK egyik lényege, központosítani lehet az anyagi erőket egy-egy projekt megvalósítására. Ez együttműködést igényelne a tagiskoláktól. Elvben az egyik évben a nagy mennyiségű pénzt az egyik iskola fejlesztésére fordítják, esetleg a

központ fejlesztésére, míg a következő évben a másik intézményben lehetne jelentősebb beruházást végrehajtani.

A jelenlegi állapotban még a szakképzési támogatások odaitélése (azaz annak meghatározása, hogy a cég mely intézményt (TISZK-et) támogatja) erősen kapcsolat függő. A vállalat azt az intézményt fogja támogatni, ahol személyesen érintett. Ha pedig személyesen érintett, akkor továbbra is igyekszik a cég ragaszkodni ahhoz, hogy a „pénzét” az az iskola használja fel, akinél az ő kapcsolata megtalálható. Csakhogy már nem az iskolával szerződik a cég, hanem a TISZK-vel. Így a kapcsolati pont kimarad a rendszerből. (A TISZK valószínűleg nem tudja, hogy a vezérigazgató kislánya éppen hol áll bukásra.) Ezért a cég biztosítékot szeretne, a szerződésbe valahogy bele szeretné vetetni, hogy a támogatást az adott iskola használja majd fel. Tulajdonképpen a jogszabályok ezt megengednék. Ha nem is direkt módon, de bele lehet venni a szerződésbe, hogy hol valósuljon meg a fejlesztés. Csakhogy ez nem az, amit a jogalkotó eredetileg elképzelt.

Az eredeti célt, mely szerint a befolyt szakképzési támogatás felett a TISZK diszponál, a 13/2008-as SZMM rendelet 14. § (1) pontja felülírta. Gyakorlatilag vissza állítva ezzel az eredeti állapotot.

*„14. § (1) A Szt. 2. § (5) bekezdés b)-c) pontjában meghatározott intézményfenntartó, az Szt. 2. § (5) bekezdés a) pontjában meghatározott társulás, nonprofit gazdasági társaság és az Szt. 2. § (5) bekezdés d) pontjában meghatározott szakképzés-szervezési társaság a kapott fejlesztési támogatást a TISZK részét képező, a fejlesztési megállapodásnak megfelelő iskolai rendszerű szakképzést folytató közoktatási intézménynek, felsőoktatási intézménynek, központi képzőhelynek (továbbiakban együtt: támogatást felhasználó) **továbbadhatja**, feltéve **ha** a támogatás felhasználásáról, valamint a támogatással összefüggő, e rendeletben rögzített jogokról és kötelezettségekről a támogatást felhasználóval megállapodást köt.”*

Azaz, ha a TISZK és az iskola megállapodást köt, akkor a beszerzéseket, fejlesztéseket nem a TISZK koordinálja, hanem továbbra is az iskola. Ez esetben az iskola – azaz a fenntartója – továbbra is tagja a TISZK-nek, továbbra is vonatkoznak rá a kötelek (1500 fő együttesen, RFKKB döntéseinek elfogadása), csupán a saját maga által megszerzett pénzzel ismét ő gazdálkodik. Hogy ezt megteheti-e az iskola, a TISZK fenntartóján múlik. Önkormányzatok esetében általában a TISZK fenntartója és az iskolák fenntartója ugyanúgy az önkormányzat, rajta múlik, hogy hagyja-e a pénz visszaáramoltatást.

Általában nem hagyja, mert neki érdeke, hogy az iskolái egyformán fejlettek legyenek, más megközelítésben ne maradjanak le, sőt egyszerűbb az élete, ha nem is az iskolának adja a pénz, hanem a központi képzőhelyet fejleszti, ami pedig általában a TISZK épületében van.

Nem állami fenntartású iskolák tömörülése esetében viszont teljesen fordított a képlet. Itt a kényszer hozza össze az intézményeket. Jól együtt tudnak működni, de annyira azért mégsem, hogy az egyik pénzből a másikat fejlesszék, így ez esetben a fenntartók általában igénylik a rendelet adta lehetőségek kihasználását.

A folyamat megértéséhez tudni kell, hogy **a szakképzési támogatás megszerzése nem könnyű feladat**. Sok vállalat csak nyűgnek érzi az iskolák, vagy most már TISZK-ek támogatását, csak könyvelési feladata, elszámolási kötelezettsége van vele. Sokkal egyszerűbbnek véli az adó jellegű kötelezettség közvetlen befizetését az államnak.

Ráadásul a törvények változásából következő új feladatok, lehetőségek még nem is világosak mindenki számára, így a cég úgy érzi, hogy ha az államnak fizeti be a szakképzési kötelezettséget, biztosan nem hibázhat.

A legtöbb esetben e támogatás megszerzése személyes kapcsolatokat igényel. Tipikus példa, hogy amíg a döntéshozó pozícióban lévő szülő gyermeke egy adott iskolába jár, addig annak fizeti a cég a szakképzési támogatást. Azaz, hogy csak annak fizette, mert már a fenti elvek alapján nem is biztos, hogy a kiválasztott iskola kapja meg a pénzt. Akkor meg miért is fogja továbbra is annak a TISZK-nek fizetni ahol a gyermeke iskolája van? Azok az iskolák, amelyek a régi rendszerben jelentős szakképzési támogatásra tudtak szert tenni, komoly marketing munkát végeztek ennek érdekében. Még ha sok döntési pozícióban lévő szülő gyermeke járt is az iskolába, akkor is meg kellett őket győzni arról, hogy a pénz jó helyen lesz. Igaz ugyanakkor az is, hogy azok az iskolák, ahol kevés volt – esetleg egyáltalán nem volt – döntési pozícióban lévő szülő, sokkal nehezebb helyzetben voltak, még többet kellett a támogatásért dolgozni.

Az iskolák új rendszertől való félelmét illusztrálja a következő interjúrészlet:

„Most megváltozik a szakképzés-hozzájárulás felhasználásának a feltételrendszere, ez érzékenyvé teszi a témát. Az új rendszerben ugyanis a hozzájárulást a TISZK-ek veszik át közvetlenül (amit aztán egy az egyben ők is költhetnek el.

Itt számos érdekellentét is kialakulhat (mint ahogy ki is alakul) az iskolák-önkormányzatok- TISZK-ek háromszögben; mivel az iskolákat rezignálttá teszi az, hogy a pénzt az önkormányzat osztja; míg a vállalatok előtt az általuk adományozott összeg felhasználása marad ismeretlen.” (székesfehérvári TISZK szakmai igazgatója)

A nagyobb probléma az RFKB-k szintjén mutatkozik. Egyrészt az ország e tekintetben is régiókra van osztva, és a régiók nem egységes módon szabályoznak. Másrészt a hiány szakmák és nem támogatott szakmák meghatározása nagyon nehéz, ráadásul komoly lobbizás szükséges.

tevékenység folyik a háttérben. Elvi kérdés, hogy lehet-e a szakképzési piacot ily módon szabályozni, nem sérti-e ez a módszer az emberek döntési jogkörét? Ugyanis, ha a TISZK-nek – az pedig az iskolájának - az RFKB megszabja, hogy hány adott szakmára jelentkező tanulót vehet fel, a piacot korlátozza. Hiába jelentkezik dupla annyi gyerek az adott szakra, ha a felvehető létszám nem engedi meg a felvételüket. **Mi lesz a fel nem vett tanulókkal?** A jelenlegi RFKB döntések egész szakmacsoportokat nem támogatott kategóriába sorolnak. Ez alapján a gyerek még csak rokon szakmába sem tud tanulni? Ha a szülő a gyermekét marketingesnek akarja adni, meg lehet-e neki tiltani hatalmi szóval, hogy az legyen, még akkor is, ha tudjuk, hogy nem tudni majd elhelyezkedni?

A jelenlegi elképzelések szerint, ha egy iskola nem támogatott osztályt indít, a normatív támogatást („fejpenz”) megkapja a tanulókra – az nem vehető el, mert magasabb rendű jogszabály, konkrétan a közoktatási törvény és a számviteli törvény írja elő, hogy kire, milyen formában, mennyi pénzt kaphat az iskola – viszont szakképzési támogatást nem használhat fel ezeknek a szakmáknak a fejlesztésére. (Ami azt illeti ez is csak az SZMM kommunikációjából derül ki, jogszabályba még nem került lefektetésre.)

Mátyus Mihály SZMM Főosztályvezető úr előadásai alapján **az is terv, hogy decentralizált szakképzési támogatási pályázaton se indulhassanak** a nem támogatott szakmákat tanító TISZK-ek. Másképpen megfogalmazva, minden forrásból a hiány szakmák fejlesztését kívánják támogatni.

Tehát a rendszer alapelképzelése vitathatatlanul jó, azonban a rendszer még nem kiforrott.

Az oktatási rendszerre jellemző, hogy nagy a tehetetlensége. Ebből következően ez az új rendszer is viszonylag nagy ellenállásba ütközik, melyet szépen lassan le fog küzdeni, átveszik a képzők és képzést keresők a rendszer logikáját és lassan nem csak a hátrányait látják, hanem az előnyei is kidomborodnak. Addig azonban 3-4 évnek még el kell telni és jó néhány ponton javítani kell a rendszert.

Az RFKB-k döntéseinek ellentmondására világít rá Sum István a Magyar Posta szemszögéből:

„2009-ben a jogszabályi változásoknál nem pontosan látjuk, hogyan fogjuk támogatni például a postai szakképző iskolát abban a régióban, ahol az RFKB nem emelte be a postai ügyintézőt a támogatandó szakmák közé. A TISZK-nek adjuk a támogatást, de ez nem fordítható a postai ügyintézőre, így valószínűleg támogatást nem fogunk adni. Mi továbbra is szeretnénk támogatni a postai szakképzést a fejlesztési támogatás lehetőségével. Felsőoktatási intézményeknél a legegyszerűbb a dolog, azokat nyugodtan lehet támogatni. De nyilván nem ez a célunk, mi azokat szeretnénk támogatni, akik a mi képzéseinket, tehát a postai képzéseket csinálják, ezeket az iskolákat, és a hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó intézményeket szeretnénk továbbra is támogatni.”

3.2.8. Következmények

Az új rendszer tanulókat, szakmaválasztókat befolyásoló kérdéseivel már fentebb foglalkoztunk.

Hasonlóan fontos a szakképzési támogatások sorsa. Tapasztalataink szerint a **vállalatok szakképzési alapjukból azokat az iskolákat támogatták, akikkel személyes kapcsolatot alakítottak ki**. E kapcsolat alapja lehetett szakmai együttműködés, személyes kötődés (pl. oda járt régebben iskolába, a gyermeke most oda jár), pedagógusok és cégek közti régi baráti viszony stb. **A lényeg a személyességen volt.**

Az új rendszer bevezetésével a vállalat már nem közvetlenül az iskolát támogatja, hanem az iskola TISZK-jét. Ekkor a vállaltban felmerül a kérdés, hogy az ő támogatását valóban az az iskola fogja megkapni, akinek ő szánta? A megállapodást most már vállalat és TISZK köti. A TISZK-nek nincs személyes kötődése a céghez. Tárgyi eszköz továbbra is átadható, de az is a TISZK-hez kerül, aki elvileg tovább adhatja. De tovább akarja-e adni? A tapasztalat az, hogy a vállaltok még nem ismerik az új rendszert, nincs meg a bizalmat feltételező személyes összeköttetés, így sok vállalat inkább a központi költségvetésbe fizeti a kötelezettségét. Így az eddig jól működő iskolák is szakképzési bevételtől esnek el, azok az iskolák, akik eddig sem tudtak jelentős összegeket behozni, szinte teljesen elvesztették ezt a forrást. A központi költségvetésbe befizetett járulékok elvileg ugyanúgy, mint a direkt támogatások TISZK-ekhez kerülnek. Viszont ezekre a pénzekre már pályázni kell, tehát a megszerzésük sokkal körülményesebb.

Az iskola már a vállalatok oldaláról is kedvezőtlenebb helyzetbe kerül, ugyanakkor a TISZK elosztási logikája is érintheti hátrányosan. Az iskola fenntartójától, és a TISZK működési szabályától függ, hogy a központosított, közös alapról milyen logika alapján osztják el a pénzt.

A befolyt pénzt nem feltétlenül kell visszaosztani az iskolák számára. Lehetséges az is, hogy a TISZK-ben alakítanak ki **központi gyakorló műhelyt**, és közösen használják a tagintézmények. Ez a megoldást is sok fenntartó választja. Itt viszont a kihasználás szabályai, az utaztatás, a szakmai gazdáltság stb. vet fel kérdéseket.

2009-re még az RFKB-k „puha” döntést hoztak, azaz nem szabályozták a szakképző osztályok létszámát TISZK szinten. Azonban várható, hogy a következő években egyre szigorodni fognak ezek a döntések. Ez pedig ahhoz vezet, hogy a TISZK intézményeinek kell megállapodniuk, hogy a csökkentendő szakmák létszáma mely tagintézményt érintsen.

A szakképzési irányok és arányok kérdésével kapcsolatos másik probléma, hogy az RFKB a TISZK-ekre vonatkozó indítási engedélyt csak a jelenlegi, vagy előző évek figyelembe vételével tudja megadni. Azaz, ha egy TISZK-ben eddig nem volt „x” szakképzés, akkor az indítási engedélyében sem fog szerepelni ez a szakma, még akkor sem, ha egyébként fejlesztendő és más nem akar rá vállalkozni. Ez pedig elképzelhetetlen, a jelenlegi állapotot konzerválja ahelyett, hogy a fejlesztendő szakmákat előtérbe tudná hozni. Tehát már most látszik, hogy a rendszer nincs kellően kidolgozva, menet közben szükséges lesz megváltoztatni.

3.2.9. A TISZK szerepe az új tudás megszerzésében

A TISZK-ek létrehozásával a szakképzés szervezése is megváltozott, megváltozik. Már a TISZK I. koncepcióban is hangsúlyos volt, hogy a TISZK-ek képesek legyenek összegyűjteni a csúcstechnikát. Ez a jelenlegi rendszerben is fontos szempont. Pont a központosítás miatt a rendszer elméletileg képes a mindenkor csúcstechnikát bevinni a TISZK-be.

Ez azt fogja eredményezni, hogy előbb-utóbb az iskolákban megmarad a szakmai alapozás, és szakmai felkészítés általános része, viszont a korszerű technika oktatása kikerül a TISZK-be. Ennek azonban alapfeltétele, a csúcstechnikájú berendezések, és az ezeket ismerő, felkészült szakoktatók megléte.

3.2.10. TISZK személyzet, felszereltség, háttér

A jogszabályi változásokat követve, 2008 végén megalakultak az új TISZK-ek. (Az elsőket 2008. 09. 30-al regisztrálta az NSZFI.) 2009. februárjáig 72 TISZK-et vett nyilvántartásba az erre a feladatra kijelölt NSZFI.

Az új TISZK-ek még sem eszközzel, sem humán erőforrással nem rendelkeznek. A fejlesztésüket támogató pályázatok mind szervezetfejlesztés, mind infrastruktúra fejlesztés tekintetében 2008. közepén fogadták el, és 2009. elején kezdték el megvalósítani. Így várhatóan 2010. végére lesz eredményük.

Az egyik szakoktató a fenti folyamatot így jellemzi:

„A TISZK belülről ’üres’ „nincsen személyzete”. Főállású oktatói kara jelenleg nincs, majd kiépíti magának, ez most fontos feladat. Jelenleg nem annyi történt, „hogy a tanárokat összeterelték egy partnerintézménybe”, ennél sokkal többről van

szó: „a sok drága eszköz mellé még módszertanilag” nem érte utol magát, **nincs kidolgozva az a metódus, hogy ezeket az eszközöket integrálni lehessen hatékonyan az oktatásba.** „Ott van egy robot, egy plazmavágó (...) és most folyik egy olyan munka, hogyan lehetne ezeket az OKJ-hoz, a mesterképzéshez hatékonyan fölhasználni. (...) Nektek az a fontos, hogy a KKV-nak, munkaerőpiacnak kell-e ez.” Ezeket a tők új eszközöket szeptemberre kellene integrálni a képzésbe. „de ez legalább egy másfél éves gyakorlat, először csak megmutatják, aztán levágnak egy lemezt”.”

(miskolci szakközépiskola szakoktatója)

„Maga a képzési programja egy szaksulinak a TISZK kapcsán úgy működik, hogy a képzési terve, OKJ szerinti programja azon részét viszi ki a TISZK-be, a high tech területre, ami ehhez a csúcstechnológiához tartozik. (Én ezt így értelmeztem KA.) Az önkormányzat nem is engedi másoknak eme high tech képzési hely működtetését. „De ez csak 60 órából, mondjuk 5 óra”. De az iparnak pont az kell, aki ezt a high tech technikát működtetni tudja, de ez a képzésben pont nincs benne.”

(miskolci szakközépiskola igazgatója)

A TISZK nem csak egy oktatási intézményt szolgál ki. Ez pedig magában foglalja a megosztás problémáját. **Ki milyen mértékben használhatja a közös erőforrásokat?** Tapasztalataink szerint erre nincs előírás, minden esetben **a fenntartók, iskolák erőviszonya határozza meg, hogy mely intézmény használhatja többet a korszerű technikát.** Íme erre egy példa:

„Szép és jó, hogy van egy TISZK, de mindenki látja, hogy nem fogja ugyanolyan módon kihasználni egy móri iskola, mint egy fehérvári iskola”. Azaz, valószínűleg minél távolabb van egy iskola a TISZK központtól, (30km>) annál kisebb mértékben tudja kihasználni a szolgáltatásait, így ennek megfelelően arányosan kisebb részt akar majd a működésében felvállalni. (Egy TISZK- tagiskola igazgatója)

Ugyanakkor az is világos, hogy nem is minden intézmény akarja egyformán kihasználni az erőforrásokat. Van, ahol már felismerték ennek előnyeit, és igényelnék a gép időt, de sok esetben az iskolai tanműhely még elég korszerű ahhoz, hogy helyben meg tudják oldani a képzést. Ez esetben felesleges kimenni az iskolán kívülre. A saját tanműhely korszerűségét és központi versenyképességét a tanműhellyel az magyarázza, hogy 2008.09.01-ig még az iskolák saját fejlesztésükre tudták fordítani a szakképzési hozzájárulást. A kihasználtságról nyilatkozik egyik interjúalanyunk a következőképpen:

Rengeteg párhuzamos kapacitás jött létre, aminek eredménye, hogy sok iskola nem akarja igénybe venni a központok szolgáltatásait, mondván, hogy olyan nekik is van, ennél rosszabb, amikor „csak úgy” utasítják el azt – ez a szakmai igényességükről állít ki szegénységi bizonyítványt. Arról nem beszélve, hogy ezt a hat iskolát „beszervezték” a TISZK-be, azaz legtöbbjük csak az anyagi támogatás miatt társult, ez pedig már eleve megkérdőjelezi elhivatottságukat és az együttműködési készségüket. (Egy székesfehérvári TISZK tagiskola igazgatója)

Fentebb jelzett okokból **a TISZK kihasználtsága egyelőre a legtöbb esetben gyenge.** E területen is megfigyelhető az újtól való félelem. **A tagok egyelőre nem szokták meg az új rendszert, igyekeznek visszarendeződni a már jól bevált régi rendszerhez,** azaz TISZK tagok, mert muszáj, de ha csak lehet kimaradnak a TISZK dolgaiból. Jól mutatja ezt a jelenlegi helyzetet az egyik székesfehérvári iskola pedagógusával folytatott interjú:

Nem alaptalanul kell azonban attól tartani, hogy a TISZK kihasználtsága finoman szólva is alacsony marad, és így a vállalt indikátoroknak (pl. kibocsátott tanulók száma; szociális jellegű ellátások, szolgáltatások; pályaválasztási szolgáltatások) aligha fognak megfelelni. A partnerintézmények ugyanis nem szívesen küldik ide tanulóikat, mondván, a TISZK berendezései nem az ő profiljukba illeszkednek. A mi esetünkben ez alól kivételnek számítanak a kereskedelmi és boltirányítói szakmák, de a többi szakma tanulói nagyon ritkán jönnek a TISZK-be.

Emellett a partnerintézmények sokszor ellenérdekeltek abban, hogy tanulók a TISZK-be menjenek gyakorlatra, és így elesnek számtalan diák után járó normatívától. Arról nem is beszélve, hogy a szakképző intézmények olyan képzési kínálatot alakítanak ki, amely ember- és eszközállományának megfelel, és mindenekelőtt az ő intézményi érdekeik szabják azt meg, nem pedig a munkaerőpiac, vagy az iskolahasználók igényei.

Móricz szerint legalábbis kétséges az a tény, hogy egy képző központban egymás mellé helyeződtek olyan szakmák, és olyan gépek, amelyeknek nem kellett volna így kombinálódniuk. Lényegében azért alakult mégis így, mert a pályázati feltételeknek így felelnek meg. Az pedig további nehézség, hogy a szerződés szerint a gr. Széchenyi TISZK-et 5 évig fenn kell tartani, méghozzá úgy, hogy mögötte legyen elegendő számú gyerek, és megfelelő minőségű program egyaránt.

Az iskolák nemigen tudják még, hogy hogyan viszonyuljanak a TISZK-hez, többen tán ki is szöknének belőle, az egyiknek tetszik, a másik taktikázik; egy biztos, hogy a TISZK kapacitásának alig 30 százaléka lesz lekötve szeptembertől.

Emiatt kérdés, hogy mit lehetne tenni evvel az alacsony kihasználtsággal, mert nem lehet drasztikusan belenyúlni

Talán emiatt hasznos lenne, ha a TISZK egy közös igazgatású intézmény lenne, nagyobb szabadsággal ahhoz, hogy ezt az alacsony kapacitását jobban hasznosítsa. De most jelenleg a TISZK-et túlságosan lekötik az adminisztrációs feladatok és a projekt-teljesítési feladatai.

A modulrendszerű oktatás lehetővé tenné, hogy a TISZK, modern felszereltségével a gazdaság rendelkezésére álljon (pl. egy hónapon keresztül), és megrendeléseket teljesíthetne, ami persze tanulókkal meg diákokkal nehezen kivitelezhető (mert egyszerre csak 4-5 ember fér a géphez). A modulrendszer abban nyújthat ebben segítséget, hogy egy adott gépet afféle „vetésforgóban” lehetne használni, azaz az egyes iskolák miután „leoktatták a magukét”, átadják más iskolának, vagy valamilyen vállalatnak. (székesfehérvári önkormányzat oktatási munkatársa)

3.2.11. Régi TISZK - új TISZK különbségei

A TISZK rendszert elemezve szólnunk kell még az ún. TISZK I. modellről. Ezt a modellt az NFT I. program HEFOP 3.2.2 és 4.1.1 pályázataiban hozták létre 2004-ben. A pályázat végeredményeként országszerte összesen 16 TISZK jött létre.

HEFOP/2004/3.3.2 "Térségi Integrált Szakképző Központok létrehozása" pályázat eredménye

| Pályázó neve | Projekt címe | Projekt megvalósítás helyszíne | Támogatási összeg (Ft) |
|---|--|---|------------------------|
| Nyugat-Dunántúl | | | |
| 1. Szombathely Megyei Jogú Város Önkormányzata | Savaria-TISZK Térségi Integrált Szakképző Központ | Szombathely, Csepreg, Vasvár, Körmend | 355.687.500 |
| 2. Zalaegerszeg Megyei Jogú Város Önkormányzata | Térségi Integrált Szakképző Központ szakképzési fejlesztési programjának végrehajtása Zalaegerszegen | Zalaegerszeg, Keszthely, Lenti, Zalaszentgrót | 345.687.500 |
| Közép-Dunántúl | | | |
| 3. Tatabánya Megyei Jogú Város | Térségi Integrált Szakképző Központ szakképzési | Tatabánya, Oroszlány | 375.687.500 |

Az újdonságok megjelenésének lehetőségei és nehézségei a szakképzésben

| | | | | |
|--|---------------|--|--|--|
| | Önkormányzata | fejlesztési programjának végrehajtása Tatabányán | | |
|--|---------------|--|--|--|

| | | | | |
|----|--|--|------------------------------|-------------|
| 4. | Székesfehérvár Megyei Jogú Város Önkormányzata | Székesfehérvár Térségi Integrált Szakképző Központ létrehozása | Székesfehérvár, Mór, Velence | 370.687.500 |
|----|--|--|------------------------------|-------------|

Dél-Dunántúl

| | | | | |
|----|--|---|-------------------------------|-------------|
| 5. | Kaposvár Megyei Jogú Város Önkormányzata | Térségi Integrált Szakképző Központ szakképzési programjának végrehajtása Kaposvárott | Kaposvár, Szigetvár, Dombóvár | 355.687.500 |
|----|--|---|-------------------------------|-------------|

| | | | | |
|----|--------------------------------------|---|---------------------|-------------|
| 6. | Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata | Pannon TISZK létrehozása és működtetése a szakképzés hatékonyságának növelése érdekében | Pécs, Komló, Mohács | 351.799.500 |
|----|--------------------------------------|---|---------------------|-------------|

Közép-Magyarország

| | | | | |
|----|--------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-------------|
| 7. | Pest Megye Önkormányzata | TISZK létrehozása Cegléd térségében | Cegléd, Nagykőrös, Nagykáta | 355.687.500 |
|----|--------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|-------------|

| | | | | |
|----|-------------------------|---|--------------------------|-------------|
| 8. | Vác Város Önkormányzata | Térségi Integrált Szakképző Központ létrehozása és infrastrukturális feltételeinek javítása Vác városában | Vác, Gödöllő, Aszód, Göd | 360.687.500 |
|----|-------------------------|---|--------------------------|-------------|

Észak-Alföld

| | | | | |
|----|---|--|--------------------------------------|-------------|
| 9. | Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata | TISZK létrehozása Nyíregyháza kistérségben | Nyíregyháza, Tiszavasvári, Nagykálló | 360.687.500 |
|----|---|--|--------------------------------------|-------------|

| | | | | |
|-----|--|---|--|-------------|
| 10. | Debrecen Megyei Jogú Város Önkormányzata | Térségi Integrált Szakképző Központ szakképzési fejlesztési programjának végrehajtása Debrecenben | Debrecen, Hajdúböszörmény, Balmazújváros | 360.687.500 |
|-----|--|---|--|-------------|

Dél-Alföld

| | | | | |
|-----|---|--|--|-------------|
| 11. | Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata | Kecskeméti Térségi Integrált Szakképző Központ létrehozása | Kecskemét, Kiskunfélegyháza, Tiszakécske, Örkény | 340.687.500 |
|-----|---|--|--|-------------|

| | | | | |
|--------------------|--|--|--|-------------|
| 12. | Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata | A Közép-békési Térségi Integrált Szakképző Központ létrehozása | Békéscsaba, Gyula, Békés, Szabadkígyós | 345.687.500 |
| Észak-Magyarország | | | | |
| 13. | Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata | Miskolci Térségi Integrált Szakképző Központ (MISZK) kialakítása | Miskolc, Mezőkövesd, Tiszaújváros | 335.687.500 |
| 14. | Eger Megyei Jogú Város Önkormányzata | Térségi Integrált Szakképző Központ létrehozása- Eger | Eger | 304.687.500 |
| Budapest | | | | |
| 15. | Budapest Főváros Önkormányzata | Az Észak-Pesti Térségi Integrált Szakképző Központ létrehozása | Budapest | 310.687.500 |
| 16. | Budapest Főváros Önkormányzata | A Belvárosi Térségi Integrált Szakképző Központ létrehozása | Budapest | 315.687.500 |

Forrás: www.szmm.gov.hu

A projektek megvalósítása közben a feltételek többször módosultak, a határidők folyamatosan tolódtak. Az eredeti elképzeléseknek megfelelően 2008-ra a projektek befejeződnek és az intézmények önfenntartóvá válnak. A projektek ugyan befejeződtek, de **az önfenntartási elvárás a legtöbb esetben nem valósult meg**. Ráadásul a régi TISZK-e KHT formában jöttek létre, intézmények együttműködésével. Mára a KHT szervezeti forma is megszűnt, és az együttműködés helyett erősebb szervezeti formát írt elő a törvény. A kérdést az egyik székesfehérvári interjúalanyunk ekképp boncolgatja:

A régi TISZK-ek nem társulási formában jöttek létre, hanem egy sokkal lazább együttműködés keretében, amelynek az lett az eredménye, hogy a képzési irányok sem lettek egyértelműen, szerződésben rögzítetten megfogalmazva, hanem csak pongyolán fölvezették őket, és így egyik iskola sem vette komolyan. Az új TISZK-ek pedig (alighanem ezt kiküszöbölendő) már társulási formaként kell, hogy létrejöjjenek (pontosabban szakképzés-szervezési társulásként); ezt a hatékonyabb együttműködés, a jobb irányíthatóság felé vezető döntő lépésnek szánták az irányítók. Egyben a jobb finanszírozhatóságot is remélik a kiagyalók; ám szerintem

a centralizáltság ennek épp az ellenkezőjét eredményezi a lassabb reagáló képesség miatt.

Az új TISZK lehetővé teszi az iskolák képzőhelyeinek a fejlesztését is. Ez a cél már a régi TISZK-ben is benne volt, csak valamelyest másképpen. Párhuzamosan két projekt futott: a 3.2.2-ben a partnerintézmények közül azoknak a képzőhelyeit lehetett fejleszteni, amelyek a szakmai alapozáshoz kellettek; a csúcstechnológiára való képzés pedig a képzőközpontban történt, ami pedig a 4.1.1. része volt.

Most már jobban építenek az iskolák meglévő képzőhelyeire; emiatt kevesebb pénzt is kapnak az új TISZK-ek a régiéknél – így a csúcstechnikák vásárlására is kevesebb jut. Azonban ez a lehetőség éppen a források koncentrált felhasználása c. elvet húzza keresztül”

3.2.12. TISZK és vállalatok, TISZK fenntartása

Napjaink fontos problémája, hogy a vállalatok lassan képtelenek lesznek felvenni szakképzett munkaerőt – elsősorban fizikai jellegű feladatokra – mert a szakiskolákból, szakközépiskolákból nem kerül ki elegendő végzett szakember. E probléma megoldására több törekvés is napvilágot látott. Ilyen a tanulószereződés intézménye, a szakiskolai ösztöndíj, a felnőttképzés átképző tevékenysége, és ide sorolható bizonyos szempontból a TISZK is. Ugyanis a TISZK tanácsadó testületében fontos szerepet kapnak a munkaadók képviselői. A TISZK által indított szakképzések meghatározását pedig az RFKB-k végzik, ahol szintén többségben vannak a munkaadók képviselői. Tehát a TISZK elvileg vállalati igények kiszolgálását végzi.

A gazdasággal való szoros együttműködés a feltétele a TISZK működőképességének is, hiszen e szervezetek általában gazdasági társaságok, melyeknek saját maguknak kell megteremteniük működésük feltételeit. A fentebb már említett pályázatok csak az indulást fedezik, a továbbélés feltételeit meg kell teremteni. Tehát a TISZK elvileg szoros kapcsolatot alakít ki a környező vállalkozásokkal.

A gyakorlat azonban általában nem fedi az elméletet. A gyakorlatban a vállalatok túl nehéz helyzetben vannak ahhoz, hogy a tanulószereződéses diákokkal ráérjenek foglalkozni. Túl bonyolult a rendszer bürokráciája ahhoz, hogy a cégek át tudják látni, szabályszerűen tudják a tanulószereződéseseket foglalkoztatni. Túl bonyolult a jelenlegi gazdasági helyzet ahhoz, hogy megmondják 4 év múlva milyen szakemberre lesz szükségük.

„Az új TISZK egyik alapelve, hogy a központok munkájába a gazdálkodó szervezetek is kapcsolódjanak be (egyfelől szakmai szempontból – azaz mire van

igényük; másfelől fenntartási okokból). Ezt a fehérvári önkormányzat úgy értékelte, hogy az iskoláik így leszakadnának róluk, ezért ebbe nem mentek bele – létrejött tehát a szakképzés-szervezési társulás, de fölötté az önkormányzat döntnököl. E téren az önkormányzat továbbra is hajthatatlan, azaz nem szívesen enged az iskolái köré más szereplőket.

Mindezt pedig megfejeji még az a tény is, hogy a nagyvállalatok amúgy sem látnak nagy fantáziát a szakképzés megújításában, azaz tevőlegesen nemigen hajlandóak benne részt venni.

A kicsi és közepes cégek magatartása e tekintetben jelentősen változott az utóbbi időben, egyre többen közülük nyitottak a különböző formájú együttműködésre. Ennek oka mindenekelőtt – a mennyiségi problémákon túl -, hogy túlságosan sok energiájuk vész el a pályakezdők beillesztésével, egyfelől a technikai képzettségük, másfelől pedig a munkakultúrájuk is hagy maga után kívánnivalót.

Az is baj, hogy a munkaadók nem járnak el a TISZK-be tanácsot adni, érdeket egyeztetni, mert nyűg nekik. Vagyis a munkáltatóknak is föl kellene nőniük a feladathoz, jelenleg ugyanis nem fogják föl, hogy **ha nem működnek együtt, akkor sohasem képeznek számukra megfelelő munkaerőt** (lásd a nyári gyakorlat megszervezésének nehézségei, ami mindenekelőtt a termelésben jelent nehézséget a megugró selejtszázalék miatt). Szolgáltatásban, fejlesztésben (pl. szerviz) már valamennyire jobb a helyzet e téren. Látni kell azonban azt is, hogy a termelésben elsősorban a betanított munka terjedt el, más képzettségű és magasabb munkakultúrájú szakképzettekkel; a szakmunka meg elsősorban a fejlesztés területén dominál, ami azonban nem igazán elterjedt 'fehérváron és környékén.'

Sum István (Magyar Posta Zrt) véleménye szerint sem eléggé ismert még ez az új rendszer a cégek szempontjából:

„A TISZK-ről a mi vállalatunk, vállalatvezetésünk annyit tud, amennyit az újságok megírnak, illetve amennyit az iskolákon keresztül megtudunk. Csináltam egy közvélemény-kutatás, megkérdeztem néhány vállalatot, hogy ők mit tudnak a TISZK-ekről. Egy jelentős részük nem is tudta, hogy mi az, többen ismerték, ők mondták, hogy az egy új szakképző iskola. Ezzel arra szeretnék utalni, hogy jobban kellene a gazdálkodó szervezetek körében ezt az új rendszert propagálni.”

Jól érzékelteti a rendszer bürokratikus jellegét Sum István következő gondolata:

„Miért csinálhatjuk ezt? Azért csinálhatjuk, mert egy állami tulajdonosunk van, aki igazándiból konkrétan ezzel az üggyel nem foglalkozik, nem korlátoz bennünket ebben az ügyben, így a képzés mellett elkötelezett menedzsment foglalkoztathat három embert, aki kizárólag ezzel a képzéssel foglalkozik. Ezt egy magánvállalat nem engedhetné meg. Külföldi tulajdonba került vállalatok HR-eseivel beszéltem, akik mondták, hogy eltűntek a diákok a vállalattól. Bezárták a tanműhelyeket, eladták. Miközben én azt mondom, hogy ez a képzés a legjobb dolog, ha üzleti alapon kellene gondolkodnunk, akkor az derülne ki, hogy nem kellene a képzést csinálnunk.”

Szintén ide vág egy székesfehérvári szakoktató véleménye:

Számunkra a legégetőbb kérdés az un. régi kabinetrendszer (...) ami biztosította, a kereskedelmi tanulóinknak a helyét, felszámolták”. „Az új tulajdonosoknak nem volt érdeke, hogy fenntartsanak oktatókabineteket, és pusztán így a jó szándékért egy iskolának rendelkezésre bocsássák (ezeket...). Ma már nem ez a világ megy, hanem az, hogy ezt a helységet átépítjük, felhasználjuk raktározás céljára”. (A nagy cégek pl. Interspar sok szakképesítés nélküli dolgozót felvesznek, de őket saját maguk cégen belül kiképzik toborzás után.)

Nem csak a jelenlegi TISZK II. szervezetekkel van gond. A TISZK I. szervezetek létrehozásánál szintén kritériumként határozták meg, hogy **a pályázati ciklus befejezése után a TISZK öfenntartó legyen**. E problémát veti fel az egyik interjú alanyunk:

„A TISZK nem képes magát eltartani, az a kérdés, hogy mennyire képes öfenntartó termelési tevékenységet végezni, és mivel a TISZK-eket 2009. júniusig át kell alakítani, jelenleg azt igyekeznek körüljárni, hogy e téren milyen irányban induljanak el. Szakképzésszervezési társulássá kellene átalakulnia, ez lenne a kézenfekvő, mert azt az önkormányzatok hozhatják létre; minden más forma olyan, hogy egyre több és több partnert kell kötelezően bevonni, köztük akár gazdálkodó szervezeteket.”

Így a régi TISZK új TISZK-é fog átalakulni. Csakhogy ettől még nem jobb a helyzet. Ugyanis **a rendszer létrehozásakor kifejezték a működtetés feltételeit**. Most szinte minden fenntartó TISZK-be tömöríti intézményeit. Ez jogszabályban meghatározott elvek alapján jöhet létre. **Az viszont nincs benne egy jogszabályba sem, hogy milyen forrásból biztosít a TISZK**

működését. Kézenfekvő megoldás lenne, hogy a befolyt szakképzési pénz egy részéből fedezzék a szervezet működését. Ez azonban nem lehetséges. **Eddig két alkalommal volt a Parlament előtt erről szóló javaslat, de egyik sem ment át.** Akkor viszont nincs más megoldás, mint az, hogy a fenntartók együttesen vállalják a szervezet fenntartását. Egy konkrét TISZK esetében pl. így fogalmazódtak meg a problémák:

Másik kevésbé egyértelmű kérdés, hogy a „TISZK-ben szereplő konzorcium tagok, akár a fenntartójukat is figyelembe véve, hogyan és milyen arányban fognak részt venni a működtetés költségeiben”. A TISZK működtetésének egyik alapkérdése, amely még nincs egyértelműen eldöntve, „hogy a fenntartók hogyan fognak benne megegyezni, mert vannak benne megyei fenntartású intézmények, meg városi fenntartású intézmények nem ugyanabban az arányban.” Az, hogy itt milyen erőviszonyok szerint alakul ki a végső helyzet, ez egy teljesen nyitott kérdés. A fenntartók között folynak a tárgyalások a működési költségek elosztásáról.

(székesfehérvári önkormányzat oktatási irodájának munkatársa)

3.2.13. Iskolák közötti együttműködés, TISZK-iskola viszony

A TISZK-rendszer, ha a törvényalkotó céljaiból indulunk ki az iskolák között sokkal szorosabb együttműködést igényel, mint eddig. Eddig békés egymás mellett élés jellemezte az iskolák többségét. Előfordult, hogy voltak közös tanáraik, az egyik intézményben volt a főállása, a másikban óraadó volt. Sokan használták az utazótanár intézményét speciális pedagógiai feladatok ellátására – elsősorban SNI-s tanulókhöz. Azonban mindenki saját maga gondoskodott a helyettesítésről, a tanulók gyakorlati képzéséről stb.

Most megváltozott a helyzet. Ha a fenntartók hagyják, a TISZK *elvileg képes* a pedagógus helyettesítő rendszer kialakítására, a speciális pedagógiai feladatok elvégzésére stb. Tehát a centralizálás előnyeit ki lehetne használni. Azonban ezt még szokni kell az iskoláknak.

Szintén új helyzetet teremt az, hogy *nem csak egy iskola használ egy gyakorlati képző helyet.* Sőt sok esetben ez a képző hely a jobb esetben város másik oldalán van, rosszabb esetben a szomszéd városban. *Sajnos ennek sincs végig gondolva a megvalósítási része.* Míg külföldön bevett gyakorlat az iskolabusz, nálunk csak kevesen engedhetnek meg maguknak ilyen luxust. Jól példázza e problémát a következő interjú részlet:

„mivel mi kicsit távol vagyunk Székesfehérvártól, a gyerekek utaztatása, amiben én problémát látok ...A gyerekek utaztatását meg kell oldani, felügyelet nélkül nem mehetnek így el, és az órarendnél is gondok vannak, mert ugye nekünk valahol be kell építeni, ha odamegyünk, mert az utazásra, visszaúttal elmegy idő, és az órák nem úgy tudnak kapcsolódni, mint itt”. „Ha polgári járattal mennek a gyerekek, több időt vesz igénybe, jobban időben vagyunk, ha rendelék egy kisbuszt, és úgy visszük be a gyerekeket. Eddig az a tendencia volt, hogy rendeltünk egy kisbuszt, bevittük a gyerekeket órakezdesre, haza meg már hazajöttek, a visszaút már nem gond”. Ideálisan erre az volna a legmegfelelőbb megoldás, ha „lenne a TISZK-nek egy kisbusza” amit forgó rendszerben lehetne üzemeltetni. Ez arra is jó lenne, „ha iskolán kívül más helyre is kivihetnék a gyerekeket, üzemekbe, mondjuk a termelésbe, ahol folyik ez a technológia”. Ezt „megszerveznénk mi, ha volna a TISZK-nek egy busza”. „Többször beszélgettünk (a TISZK-el) arról, hogy nekünk ez volna az ideális megoldás”. (Optimálisan egy kisebb buszról van szó: 15 fő ülőhellyel.)

Ha eljut a tanuló a gyakorlati képző helyre jön a következő probléma: **ki tanítsa a gyereket?** Ez nem is olyan egyszerű kérdés. A TISZK laborjaiban, műhelyeiben csúcstechnológia található, melyet egyrészt **nem tud minden szakoktató** kezelni, másrészt a berendezés tulajdonosa (a TISZK) felelősségi okokból nem is szívesen adna át másnak. Tehát a TISZK részéről egyértelmű, hogy az ő oktatója fogja az órát tartani. A tanulót küldő iskola részéről viszont ez nem jó megoldás. Egyrészt ez esetben az iskola szakoktatójának csökken az óraszám, lehet, hogy nem is lesz meg a kötelező óraszám, másrészt pedagógiai szempontból sem biztos, hogy szerencsés, ha majd minden órán más tanárral találja magát szembe a tanuló. E problémát fessegeti az egyik fehérvári interjúalanyunk:

„Oktatás a TISZK-ben, az iskola saját oktatóival, ez azért fontos számukra, mert „itt tanít, tudja, hogy azokkal a gyerekekkel tudok haladni, akiket ismerek. (...) Na most, ha én elviszem őket egy ilyen órára, ahol más fogja tanítani őket, nem biztos, hogy hatékony lesz, mert a tanár azért 2-3 év alatt kiismeri a diákokat (...) másabb, ha egy olyan pedagógus foglalkozik velük, aki ismeri őket.” A csúcstechnológia bemutatása így szerepel a tanmenetben, bár a kerettanterv nem biztosít erre elég időt, „vannak kapkodások”. (Hasonlóan a modulképzésre való átállásnál, túl gyorsnak tartják a változásokat a legtöbb esetben.)
(székesfehérvári szakiskola szakoktatója)

Érdekes kérdés az is, hogy a **TISZK milyen szakmastruktúrában hoz létre központi gyakorló** helyeket, tanműhelyeket. Jelenleg a rendszer még e tekintetben is kiforratlan. A legtöbb

esetben még nem tudtak komplett szakképzésekre képzőhelyet létrehozni. Erre utal a következő interjú részlet is:

*„Összességében, a TISZK feladata a nagy szakképző bázisok szerepének átvétele lenne elvileg. Mi arra számítottuk, hogy látszólag végleges megoldást jelentenek a TISZK-ek, de ez nem történt meg”. „Megint ott tartunk, hogy egy részét a TISZK megoldja, de a mi szakmacsoportunkban viszonylag kis szeletét tudja csak”. „Ez ugyanúgy problémaként fennáll, és az iskolának magának kell megoldást keresni”. Megoldás lett volna, ha az iskola egy tanboltot kap a TISZK-en belül, vagy annak támogatásából. „Nekünk ezt a területet abszolút nem oldotta meg”
(székesfehérvári szakiskola szakoktatója)*

Mivel a TISZK-ek megálmodói sok egyéb mellett **a képzés koncentrációját is célul tűzték ki**, ezért lehetséges, hogy egyes környezetekben (Székesfehérvár, Miskolc, Kecskemét) most már csak egy intézmény fog egy-egy szakmát tanítani. Ez mindenképpen könnyebbé tenné a központi kommunikációt, a szakmai oktatás tartalmának befolyásolását, egy- egy új szakmai elem bevezetését.

*„Nem tudom, hogy erre volt-e szükség, hogy csúcstechnológiát kellett itt mindenféleképpen csinálni. Az biztos, hogy jó, hogy vannak bizonyos területek, amiket összehangolunk, a beiskolázásokat összehangoljuk, bizonyos területeken együttműködünk, közösen dolgozunk. Például tanulók kezelése, közös pszichológust alkalmazunk, fejlesztő pedagógust alkalmazunk, közösen szervezünk továbbképzéseket, nagyon sok olyan dolog van, amit közösen csinálunk. Nyilvánvalóan megoszlanak a költségek, kevesebbe kerül relatíve egy ilyen dolog, de egyébként az iskolák megtartották a saját profiljukat, mindenki végzi a saját munkáját.”
(miskolci szakiskola szakoktatója)*

A TISZK-eket a hivatalos szervek kivételével **egyelőre mindenki ráerőltetett rossznak** gondolja.

„Én a kezdeti ötletet nagyon jónak tartottam, mert nyilván kell olyan laborokat létrehozni, amelyek csúcstechnikával felszereltek. Ezek borzalmasan sokba kerülnek, ezt minden intézmény, sőt egy intézmény sem engedheti meg magának. És ha azt a labort 80-100%-ban kihasználják, akkor igen, volt értelme. De úgy, hogy még itt is van nálunk, ha jól tudom 10 labor, és tartozik hozzá 5 miskolci

intézmény mellett Mezőkövesd, Tiszaujváros, a teljes szakképzést nem fogja tudni ellátni. Szükség van az iskolai laborokra, műhelyekre. Azoknak pedig fejlesztési támogatás nem nagyon lesz. Miből fogjuk tudni kicserélgetni akár a számítógépes hálózatunkat is, ha nem kapunk fejlesztési támogatást.”

(miskolci szakközépiskola szakoktatója)

„Nem tartom rossz elképzelésnek azt, hogy a szakközépiskoláknak együtt kell működni, mi is benne vagyunk a Miskolc térségi integrált szakképző központban, ez inkább a műszaki szakközépiskolákat tömöríti, de nem kiforrott dolog. Ezt úgy dobták be, és úgy kezdték el csinálni, hogy nem gondolták végig, hogy mit és hogyan akarnak.”

(miskolci szakközépiskola igazgatója)

„Attól azonban lehet tartani, hogy azok a cégeket, akik eddig csak pénzt adtak, lehet, hogy egy önkormányzati tisztviselő el tudja riasztani. De mi azon dolgozunk, hogy ez ne így legyen. Már volt olyan negatív hatás, hogy egy cégcsoport, amely korábban megpályáztatta az intézményeket egy általa kínált technológia alkalmazására... amelyhez pénzt és eszközöket adna... ez most már nem jelentkezett. Az iskolának vállalnia kellett a megvalósítást. Így kölcsönösen jól jártunk.”

(miskolci szakközépiskola igazgatója)

„TISZK-ek, tapasztalatlan, nem a szakmát, hanem a menedzsment-szemléletet képviselő , olykor nagyon fiatal személyzete felszámolja az iskolák korábban működő kapcsolatait Sok iskola attól tart, hogy az új TISZK-es szabályozásnak köszönhetően az ő egyéni törekvéseik a vállalati kapcsolatok kiépítésére, annak minden eredményével együtt (szakképzési hozzájárulás, anyagellátás, stb.) eltűnnek, mivel azokat egy bürokratikus döntéssel központosítják, és egy másikkal pedig valamilyen szempont szerint újraosztják. Ez nagyon sok iskolának nem tetszik. Emiatt sok iskola „lapít”, és nem vallja be, hogy egyik vagy másik környezetében lévő vállalattal valamilyen együttműködésben áll, mert attól fél, hogy azt is elveszik tőlük.

De a vállalatok sem szeretik ezt a gyakorlatot, mert ez számukra azt jelenti, hogy nem az az iskola kapja meg az anyagi támogatásukat, eszközfelajánlásukat, akiknek ők szánták (pl. mert ők is oda jártak, ott dolgozik egy volt kollégájuk, stb.). Így pedig már nem is érdekli őket annyira a dolog, és inkább nem adnak semmit. Sajnos ez a mai magyar helyzet.”

(Egy Budapesti TISZK vezetője)

2009. szeptember 1-től ráadásul a vállalatoktól **nem fogadhatunk el tárgyi támogatást**. Eddig több cég s idehozta a ragasztóit, cementjét, faanyagát, stb.; de inentől kezdve ennek csak az értékét adhatják át (pénzben) az önkormányzatnak, aki majd elbírálja, hogy abból mit melyik iskolának adjon.

*„2009-ben a jogszabályi változásoknál nem pontosan látjuk, hogyan fogjuk támogatni például a postai szakképző iskolát abban a régióban, ahol az RFKB nem emelte be a postai ügyintézőt a támogatandó szakmák közé. A TISZK-nek adjuk a támogatást, de ez nem fordítható a postai ügyintézőre, így **valószínűleg nem fogunk támogatást adni. Mi továbbra is szeretnénk támogatni a postai szakképzést a fejlesztési támogatás lehetőségével. Felsőoktatási intézményeknél a legegyszerűbb a dolog, azokat nyugodtan lehet támogatni. De nyilván nem ez a célunk, mi azokat szeretnénk támogatni, akik a mi képzéseinket, tehát a postai képzéseket csinálják, ezeket az iskolákat, és a hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó intézményeket szeretnénk továbbra is támogatni. A másik ilyen ellentmondás, amit mi érzékelünk, hogy ha én tanulószerveződést fogok kötni postai ügyintézőre abban a régióban, ahol ez nem támogatott szakmának minősül, ettől még a diákot valakinek fel kéne venni, de ilyenre támogatást nem kaphatok. A szegény iskola, akinek kötelező felvenni, támogatásért nem mehet, tehát nem tudom, hogy ez majd hogyan fog megvalósulni. Szakképzési törvény szerint, ha egy tanulóval tanulószerveződést kötök, akkor az iskolának fel kell őt venni. A TISZK-ről a mi vállalatunk, vállalatvezetésünk annyit tud, amennyit az újságok megírnak, illetve amennyit az iskolákon keresztül megtudunk.”***

(budapesti nagyvállalat)

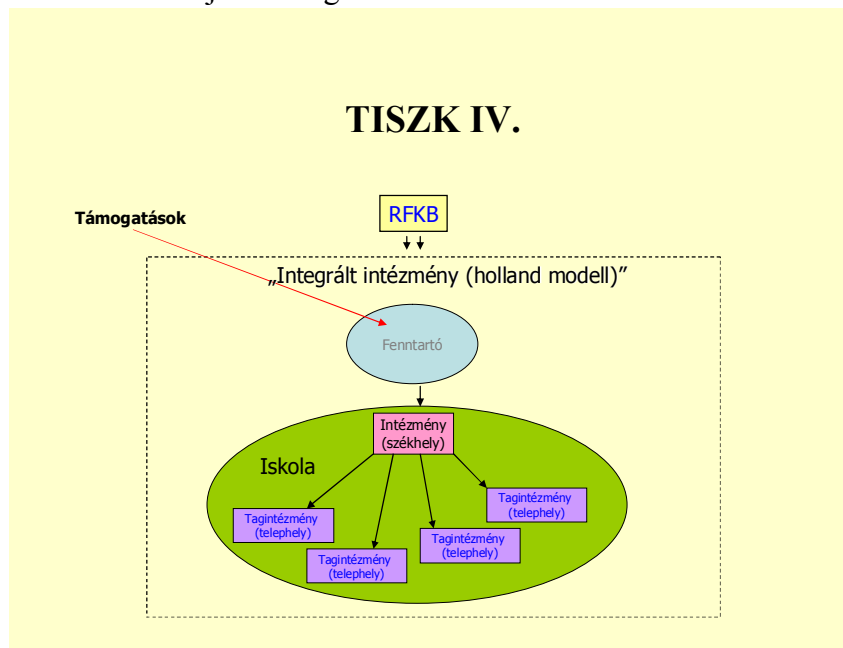
Még nem érzékeljük. Ezt azért mondom, mert ez most szeptembertől van, hogy nem nekünk jön, hanem a TISZK-be. Van, aki odaadta a pénzt, a MiTISZK-nek, van, aki kikötötte, hogy csak hozzánk szeretné, most ugye iskolát megjelölni nem lehet a szerződésben. Van, aki szakmát kötött ki, hogy ő az erőszakú technikus tárgyi feltételeinek javítására adja, ebből már következik, hogy mire kell azt fordítani. Mindenféleképpen csak bonyolítani fogják az elszámolását, a felhasználását.

(miskolci szakközépiskola igazgatója)

3.2.14. Következtetések

Az új szabályozási keretek által finanszírozási eszközökkel kikényszerített illetve a fejlesztési pályázatok által ösztönzött *tiszkesedéssel elvileg egy vadonatúj szakképzési rendszer lépett működésbe*. Legalábbis azokban a vonatkozásokban, amelyek a városi illetve megyei önkormányzatok által fenntartott intézmények működéshez nélkülözhetetlenek. Érthető, hogy az önkormányzatok megijedtek attól, hogy a törvény alapján intézményeik a továbbiakban nem juthatnak a szakképzési hozzájáruláshoz, érthető, hogy az egyes intézmények vezetői még ennél is nagyobb ijedelembe estek, s beláthatjuk azt is, hogy az „első körös” pályázati kiírásokban vonzó-ösztönző „pénzszerzési lehetőséget” láttak intézményeik fejlesztésére.

Az általunk felkeresett TISZK-ek többségében elkészített „visszaemlékezések” egyértelműen mutatják, hogy a pályázást latolgató intézmények *„könnyedén” siklottak át a pályázat szervezetfejlesztési feltételein* s valójában a szakképzés infrastruktúrájának fejlesztés ragadta meg a fantáziájukat. Azért is így történt, mert a pályázat egy-egy csúcstechnológia beruházást befogadó központi létesítmény létrehozását írta elő legalább 1 milliárd forint értékben, amely korábban soha nem látott méretű összeg volt. Ráadásul a pályázat ezzel „meghatározta”, hogy területileg is csak koncentráltan lehet felhasználni a beruházásra fordítandó összeget, amely, természetesen, az érintett városokban egy-egy erős, minimálisan helyi szinten jó érdekérvényesítő képességgel rendelkező intézményt „választott ki. (A pályázatban felkínált konzorciumi forma ugyan laza volt, mégis egy-egy olyan erős intézmény kezébe kerültek a döntések, amelyek akár a második körös, úgynevezett holland modelljének megvalósítására is alkalmasak lettek volna.



A beruházást illetően valójában ez is történt: a fenntartó eldöntötte, hogy melyik intézményre telepíti a központi műhelyt, s ezzel ez az intézmény vette kezébe a pályázati lehetőséget, szervezte össze az többi intézményt. Az általunk ismert példákban a beszervezett intézmények ekkor még nem látták, hogy a tiszkesedés, finanszírozási okokból elkerülhetetlen. A főpályázónak tehát olyan pályázatot kellett csinálnia, amely a partnereket is ösztönzi, legalább a pályázat aláírására. Ez általában meg is történt.

A második körben a szerveződés már bizonyos szempontból egyszerűbb volt, mert addigra az új finanszírozási szabályok kényszerítő ereje ismertté vált. Egyszerűbb volt azért is, mert a pályázat nem írta elő kötelezően a központi műhely létrehozását, sőt nem is vállalta, hogy minden szervezetfejlesztési pályázatot nyert intézmény, ill. TISZK hozzájuthat az infrastruktúra fejlesztéshez szükséges forrásokhoz. Ekkor már egyértelműen a szakképzési hozzájárulást megszerezhetősége mozgatta a TISZK-be lépő intézményeket. A második szerveződési periódusban az RFKB-k finanszírozás, működés, szakmaszerkezet szempontjából majdan meghatározó szerepe marad valamelyest homályban a pályázók előtt.

Kutatásunkat nem volt módunk kiterjeszteni arra a folyamatra, amely az első és második kör között a törvény illetve rendeletalkotás terén lezajlott. Így csak feltételezzük, hogy a TISZK alkotás modelljeinek száma fokozatosan bővül azáltal, hogy egyes jelentősebb érdekérvényesítő képességű megyei vagy városi önkormányzatok, felmérve saját területükön jellemző érdekviszonyokat önálló javaslatokat tettek, és annak érvényt szereztek.

Közismert, hogy az önkormányzatok az elmúlt két évtizedben - nyilván vannak kivételek is- nemigen törődtek azzal, hogy a területükön működő szakképző intézmények milyen szakmaszerkezetben oktatnak. Vagyis kevésbé törődtek azzal a szemponttal, hogy a területükön működő szakképző intézmények feladata a térségi munkaerőigény kielégítése lenne. Sokkal fontosabb volt számukra – ha már a képzésről van szó, hogy viszonylag jó iskolákban biztosítsák a helyi közép és felső osztályok számára az egyetemek és főiskolák elérését szolgáló középiskolai képzést.

A helyi munkaerőpiaci igényekkel szembeni érzéketlenséggel szemben nagyon is érdekelték az önkormányzatokat az intézmények fenntartási költségei. Megjegyezzük, hogy ***a szakiskolai képzés a legdrágább.*** Ezzel kapcsolatban viszonylag kényelmes pozíciót alakítottak ki az önkormányzatok: az iskoláknak, illetve az igazgatóknak nagy önállóságot adtak a képzési szerkezet alakításában, az iskola működtetésében s ezért „cserébe” elvárták az iskoláktól, hogy vegyék tudomásul az önkormányzat aktuális (mindig korlátozott) finanszírozási képességét. Ennek az lett a következménye, hogy ***az***

intézmények önálló lábra álltak, céljaik és energiáik függvényében a helyi-, térségi munkaerőpiaci kapcsolataik révén növelték bevételeiket. Ezek forrása között a szakképzési hozzájárulás, a vállalatok által átadott anyagok, eszközök, a vállaltoktól kapott megrendelések álltak. A megrendeléseket, illetve különféle munka-csere akciókat a gyakorlati képzés keretein belül teljesítették. Mindez az intézmény, lehetőleg zavartalan és változatlan fenntartása érdekében tették.

A szakképző intézmények önfenntartását szolgálta az a stratégia is – az önkormányzatok ebbe se szóltak bele – amiként a gyakorlati képzési normatíváért körömszakadtukig küzdöttek, egyesek teszik ezt a mai napig. Erejüket nem az önkormányzat, hanem a központi kormányzat nyirbálta meg a gyakorlati normatíva átalakításával és a tanulószerveződések bevezetésével, amely a tanulói érdeket állítja szembe az intézményi érdekekkel.

Az önkormányzatok és a szakképző intézmények közötti „megállapodás” részét képezte az is, hogy az intézmények a gyakorlati képzéshez szükséges fejlesztési forrásról, s nagyrészt az anyag és más kapcsolódó működési költségekről is maguk gondoskodnak. Vagyis az önkormányzatok még attól is elzárkóztak, hogy az intézmények pályázati önrészeit finanszírozzák. Így az intézmények saját bevételből, a szakképzési hozzájárulásból és a munkavállalásból fedezték a decentralizált KA, vagy más pályázatokon való részvétel esetleg 10-20 százalékot kitevő önrészeit. Így épültek fel a számítógép termek és jött létre a gyakorlati oktatáshoz szükséges gép-berendezés és szerszámpark.

„Egyébként” az intézmény, különösen az igazgató presztízse is a beruházások, beszerzések sikerére épült. Az élet, de még inkább e működési mód fintora, hogy a tisztes pályázatokon való részvételt is ugyanez az „önépítő”, önfenntartási motívum vezette. Pedig ez már annak az új működési módnak a része, amelyet a kormányzat az intézményi önállóságot feláldozva a pénzeszközök hatékony, nem szétaprózódott felhasználása, a koordinált működési mód kereteinek megteremtése, és nem utolsósorban a munkaerőpiaci elvárások érvényesítése érdekében kialakított.

Tehát a szakképzés új, fentiekben leírt rendszere semmissé tette az önkormányzatok és az intézmények között kölcsönös megértésen alapuló működésmódot. Azonban fel kell tennünk azt a kérdést, hogy létrejött-e új rendszer, olyan, amely a működési és fejlesztési források koncentrált felhasználása mellett, a munkaerőpiaci igényekhez igazodva, jól felkészült, begyakorlott szakmunkásokat és technikusokat küldhet majd a munkaerőpiacra? E kérdéscsoporton belül kell vizsgálnunk azt is, hogy az új keretek között becsatornázódhat-e a modern technikai eljárások, az új anyagok, berendezések ismerete, felhasználásának bizonyos szintű begyakorlása a képzési programokba?

A képzési rendszer kikényszerített koncentrációja a kialakult, többé-kevésbé nyugalmi állapotban lévő helyi érdekrendszer zavarja meg: olyan új helyzetet teremt, amelyhez a helyi elit, csak küzdelmek, konfliktusok árán tud alkalmazkodni.

Ráadásul a felkínált rendszer - igaz, a kompetenciák elosztása okán- nem kínál megoldást. Pontosabban *ugyan tág, szabad teret nyit a megoldásoknak, de még ötletekkel sem segíti a szereplőket*, hogy azokat megoldja. Pedig, ha megtette volna, vagy ezután megtenné, akkor mérsékelhetné a helyi konfliktusokat, megelőzhetné, hogy a TISZK pályázati forrásokat számottevő eredmény nélkül költsék el.

A kutatás során kialakult véleményünk szerint a szakképzés új rendszere elvileg alkalmas keret magának a szakképzés modernizálására, de nem elegendő. Egyrészt azért, mert olyan feladatokat (mint amelyek a szakmunkásképzés presztízs vesztesége, vagy az általános iskolából többé-kevésbé írástudatlanul kikerülő tanulócsoportok felzárkóztatása) nem lehet képes megoldani, másrészt mert nem jelöl ki a fenntartók számára egy közép-, és hosszútávon követhető utat az építkezésre. Más szavakkal: nem elegendő a célok megvalósításához új törvényeket és rendeleteket hozni, hanem a valószínűsíthető érdekviszonyok figyelembe vételével az „A” állapotból „B” állapotba vezető úton segédkezni is kell.

3.2.15. A megoldandó problémák

| | | |
|--|---|------------------------------------|
| | Az általános iskolai képzés eredményességének növelése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegek gyerekeire | SZMM-OM-ÖTM együttműködést igényel |
| | Az általános iskolások műszaki-technikai s környezetismeretének és kultúrájának fejlesztése, szakkörök működtetése | SZMM-OM-ÖTM együttműködést igényel |
| | A térségi vállalatok nyitottságának, megismerhetőségének javítása, valamint foglalkoztatási kultúrájának konszolidálása | Kamarai erőfeszítéseket igényel |
| | Az általános iskolai tanárok munkaerőpiaci ismereteinek kialakítása, előítéleteinek csökkentése | Kamara, + szaképzőp intézmények |

| | | |
|--|---|--|
| | A szakképző intézmények és az általános iskolák közötti kapcsolatok javítása (nemcsak toborzási céllal) | TISZK menedzsment szervezet, és tagiskolák |
| | A szakképzés bevezetése a 9-10 osztályokba | SZMM-ÖTM |
| | A TISZK modellek szűkítése –a holland modell elfogadásának segítése | NSZFI |
| | Egyértelműen tisztázni a TISZK tagintézmények közötti munkamegosztást a gyakorlati képzésben, s ezzel a szakmánként megteremteni a hosszútávon fejlesztendő központi tanműhelyek alapjait | NSZFI |
| | | |
| | Az egyes iskolák vállalati kapcsolatainak megmentése és fejlesztése a finanszírozási és eszközátadási gyakorlat fenntartása, bővítése | TISZK menedzsment szervezet, és tagiskolák |

3.2.16. A változás, átalakulás segítésének lehetséges módjai

Interjúalanyainkkal együtt súlyos problémát látunk abban, hogy a TISZK pályázatok szervezetfejlesztési komponense nem a TISZK fenntartandó szervezetének kialakítására szolgál, hanem csupán olyan projektszervezetként működik, amely a elsődleges feladata a projekt adminisztráció. Ez „biztosítja”, hogy a projekt befejeztével a szervezet leépüljön. Ez a megoldás ellenkezik a program eredeti logikájával, amely az iskolák menedzsment és szellemi kapacitásait szeretné koncentrálni, a hatékonyabb és eredményesebb működés érdekében.

Internetes kutatásunk során több jó példát is találtunk a TISZK szervezet felépítésre. (megjegyezzük, hogy ennek személyi forrása, nagyobb részt nyilván a tagiskolák megfelelő felkészültségű szakemberei)

- Igazgatás, fenntartói és tagiskolai kapcsolattartás
- Gazdasági ügyek

- Oktatásszervezés, oktatói, órarendi adatbázis működtetése, utazó tanárok és diákok szervezése
- Felnőttképzés szervezése
- Tanuló nyilvántartási és nyomon követési rendszer működtetése
- Oktatói/ szakoktatói munkaközösségek (szakmai, módszertani – anyagok, oktatási segéd anyagok gyűjtése, adatbázisának működtetése) / Az ilyen anyagok kidolgozását elsődlegesen központi feladatnak tekintjük/
 - Vállalati kapcsolattartás: szerződéskötés, adományok fogadása, gyakorló helyek nyilvántartása, tanulószerveződések kezelése, gyakorlaton lévő diákok látogatásának lebonyolítása
 - Iskola pszichológusi, szociológusi -, pedagógusi szolgálat működtetése
 - Fejlesztés, beruházás, pályázatírás

A gyakorlati képzés mélyebb vizsgálata arra mutatott rá, hogy a képzés műszaki, technikai feltételei a különböző iskolák, azonos szakmacsoportjaiban erősen különböznek egymástól. A rendelkezésre álló anyagok, szerszámok, gépekben tapasztalható különbségeket súlyosbítják az alkalmazott oktatási módszerek különbözőségei. E különbségek elsősorban az egyes intézmények által sikeresen, vagy kevésbé sikeresen működtetett vállalati kapcsolatokon, az igazgatók és szakoktatók kapcsolat teremtő képességén és állhatatosságán, valamint szakmai lépéstartó képességén múlik, illetve múlt mindaddig, amíg a a TISZKEK kialakítására, és a szakképzési hozzájárulás felhasználására vonatkozó új szabályozása nem lépett életbe.

Eddig „csak” az volt a probléma, hogy a különféle intézmények – egyébként eltérő munkaerőpiaci környezeti adottságok közepette- erőfeszítéseik eltérő eredményessége mellett, nagyon különböző színvonalú gyakorlati képzést voltak képesek megvalósítani. A munkaerőpiaci környezetbe kihelyezett tanulók is rendkívül különböző technikai-technológiai szinttel ismerkedhettek meg. Mindez már önmagában is óriási problémát okozott. A kérdés az volt, miként lehet egységes színvonalú, a technikai-technológiai fejlődéssel lépést tartó képzést biztosítani.

E vizsgálatnál egyértelműen érvényes volt az a kiinduló válasz, amely szerint a probléma nem válaszolható meg a központi programok, az SZVK-k pontosításával, módosításával, kiegészítésével, mert a rendszer működtetésének eddigi logikája csak a képzéssel szemben támasztott követelmények szempontjából nevezhető központosítottnak, a megvalósítás kényszerű szabadsága mellett. A megvalósítás - mondhatnánk - organikus alakult. Minden intézmény olyan eszközökkel, anyagokkal oktatott, amelyet képes volt megvásárolni, megszerezni, ajándékba kapni, munkacserével megszerezni, stb.

Ezek a problémák a jövőben is fennmaradnak, enyhítésükre az első fejezet végén tettünk néhány javaslatot. Azonban most, az új szabályozási környezetében újabb, megválaszolatlan kérdések merültek fel. A TISZKEK létrejöttének bemutatásával ezeket próbáltuk megragadni. A probléma tehát a finanszírozás kérdése a pénzügyi és naturális-csere kapcsolatok koncentrációja, a tagiskolák önépítő autonómiájának korlátozása mellett. És itt mégcsak az alapműködés biztosításáról van szó. Nyilvánvaló, hogy a z új anyagok eszközök, technológiák beemelésének tudásbéli, és fizikai feltételeinek megteremtése csak ezután következik. Miként lehet az egyes iskolák kapcsolatrendszerét átmenteni a TISZK-be? Ez a kérdés, amelyre elvileg a holland modell ad választ: a fentiekben felsorolt funkciók megvalósításával. A probléma megoldása azonban nem ilyen egyszerű mert a megfelelő –elvileg a legracionálisabb és legökonomusabb központosított szervezet kialakítása, a II. TISZK programmal ellentétben, az intézményi önállóság teljes felszámolásával jár, amellyel szemben, nemcsak az intézmények ellenállása várható, hanem a helyi társadalomból is nyerhet ez az ellenállás erős támogatást. Ugyanis az intézményi autonómia gyengítése egyúttal valóságos veszteségekkel is jár: annak az iskolai szervezeti kultúrának a megtépázásával, amely végül is képes volt - ugyan nem kielégítő, de nem is elhanyagolható vállalati kapcsolatok kiépítésére és működtetésére, saját tanműhelyek pályázati úton való felépítésére, és nem utolsó sorban az oktatási légkör megteremtésére. A másik, a megcélzott oldalon viszonyt nem áll a minden igényt kielégítő központi tanműhely, nem megoldott a helyi tanműhelyek további fenntartásának és fejlesztésének kérdése, és különösen megoldatlan az a hiteles, elhivatott központi szervezet, amely az egyes iskolák igazgatóitól és vezető stábjaiktól át tudja venni a feltételek biztosításának feladatait. Nyilvánvalóan kidolgozatlan a szervezeti átalakulás folyamata, nincs is rá idő, nyomát sem tapasztaltuk annak, hogy a szereplők elfogadnák, megértenék az új szabályozás mögött meghúzódó rejtett tervet, mégha racionális is.

A szakképzés valójában nagyon összetett tevékenység. Jogszabályok tengerében kell eligazodni, iskolai szervezeteket kell működtetni, oktatási, pedagógiai és menedzsment tapasztalatokat kell felhalmozni, és mindezek révén olyan a helyi társadalomban elismert pozíciókat kell kiépíteni, amelyek segítségével támogatást lehet nyerni az intézmény működtetéséhez és fenntartásához. Mindezeket egyszerre kellene áttelepíteni a TISZK központba, mert nincs idő, nincs középtávú tervezés, nincs beazonosítva az elérhető cél, ne egyértelmű a cél megvalósításával járó nyereség, nem világos, hogy kik és miért lennének a változtatás pozitív vívői stb. Általában nincsen szakértelem a változtatáshoz, de kultúrája sincs a mi környezetünkben a változtatásnak.

Szomorúan állapítjuk meg, hogy a fentiekkel szemben mély kultúrája és gyakorlata van az elvileg jó, de kivitelezésében megtervezetlen célok megtorpedózásának, a csendes ellenállásnak, a demagóg tiltakozásnak, a racionális tervek felemésztésének, semmissé tételének.

Mivel az átalakítás vesztese csakis maga a szakképzés lehet, ezért szükségesnek látjuk az átalakulás folyamatának megtervezését, és szakmai, pénzügyi támogatását.