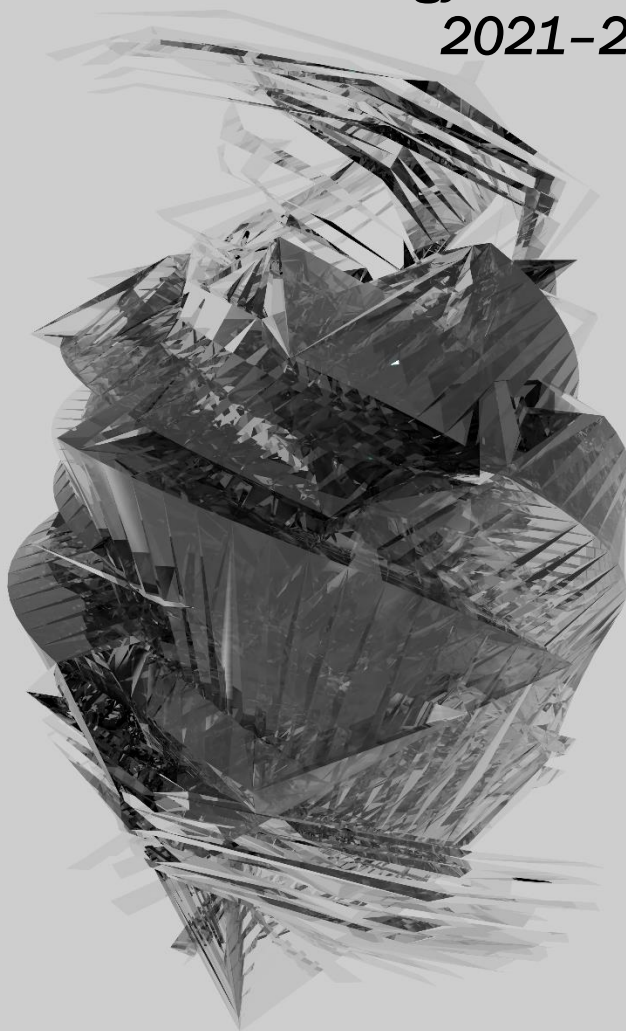


Területi folyamatok
Magyarországon
2021–2023



Területi riport
2.

Sorozatszerkesztő

Koós Bálint

Területi folyamatok
Magyarországon 2021–2023



Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont

Regionális Kutatások Intézete

Budapest, 2023

Kötetszerkesztő: Koós Bálint

Szakmai lektor: Nagy Gábor

Nyelvi lektor: Gábrriel Dóra, Németh Krisztina, Váradi Monika Mária

Ábraserkesztő: Szabó Tamás

Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

ISSN 3004-2755 (Nyomtatott)

ISSN 3004-2763 (Online)

ISBN 978-615-5754-52-4 (Online)

ISBN 978-615-5754-53-1 (Nyomtatott)

Kiadja a HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Regionális Kutatások Intézete, 1097 Budapest, Tóth Kálmán u. 4.

A kiadást az MTA támogatta.

Felelős kiadó: Fertő Imre főigazgató

Borítókép: Koós Márton Teher alatt nő a kristály c. műve

Tipográfia: Franklin Gothic Book

Térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek a szakképzésben

Velkey Gábor Dániel

Bevezetés

Az elmúlt három évtizedben több, a rendszer alapjait is érintő változás történt a hazai oktatási rendszerben, azon belül a középiskolai képzésben. Jelen tanulmány e változások és következményeik áttekintésére törekszik, feltárva a legfontosabb okokat, összetevőket. A változások érintették az intézményrendszer szerkezetét és finanszírozását, valamint komoly módosulásokat eredményeztek a rendszer területi szerkezetében. Az intézményrendszer térbeli egyenlőtlenségei pedig (a képzési szerkezet, színvonal, elérhetőség tekintetében) alapvetően befolyásolják az iskolahasználók (diákok, szülők, személyzet, munkáltatók) döntéseit, így fontos indikátorai egy ország oktatási-képzési rendszerének.

A magyarországi oktatási rendszer a rendszerváltás előtt a központosított, utána a decentralizált (helyi hatáskörben szervezett) oktatási modellt követte. Ugyanakkor ez utóbbi modellen belül kezdettől fogva nem lehetett egyértelműen besorolni sem a települési (önkormányzati), sem a dominánsan intézményi döntésen alapuló típusba (Balázs, Palotás 2006). Ennek magyarázata a helyi társadalmak sokszínűségében, a demokratikus hagyományok hiányából következő sérülékenységben, a civil aktivitás és a szakmaiság jelentős különbségeket mutató érvényesülésében, illetve az iskolahasználók érdekérvényesítő képességének esetlegességében rejlik (Velkey 2013).

A közoktatási feladatok önkormányzati és állami szereplők közötti megosztását meghatározó jogszabályok a rendszerváltást követően az alap- és középfokú oktatás, a kapcsolódó szolgáltatások (gyermek napközbeni ellátása és étkeztetése, pedagógiai szakszolgálatok, szakmai szolgáltatások) megszervezését a helyi és területi önkormányzatok hatáskörébe utalták.

A kilencvenes évek elején kialakult, alapvetően önkormányzati fenntartású intézményi szolgáltatások 2011-ig lényegében változatlan szerkezetben működtek. Ez évtől azonban az ellenőrzés és irányítás teljeskörű átalakítása a rendszert a korábitól alapvetően eltérő pályára állította (Velkey 2019b). A szakképzési rendszerben ehhez az átalakulási folyamathoz szorosan kapcsolódott az a törekvés, hogy a képzések munkapiaci illeszkedésének erősítése érdekében az ún. duális képzésszervezést a lehető legszélesebb körben bevezessék.

E radikális átalakítás szorosan egybeesett az Európa 2020 stratégia kidolgozásával, amely a pénzügyi világválsággal összefüggő súlyos foglalkoztatási krízis tartós kezelése érdekében fő célkitűzőként rövid távon a válságból való kilábalást, hosszabb távon az előrelépést határozta meg az intelligens, fenntartható, inkluzív növekedés és munkahelyteremtés irányába. A dokumentum ennek érdekében öt stratégiai területen⁴⁰ egymást erősítő konkrét feladatokat is rögzített, melyek közül az oktatáshoz két számszerűsített cél tartozik: a korai iskolaelhagyók arányának csökkentése 10% alá, valamint az ifjabb generációk esetében a 40%-os diplomás arány elérése (EB 2010).

Jelen tanulmány⁴¹ arra keresi a választ, hogy az elmúlt tíz év hazai reformjai, azaz a szakképzési intézményrendszer térbeli koncentrációja, a fenntartói irányítás centralizációja, majd egységes állami felügyelet alá vonása, valamint a gazdasági szereplők befolyását növelő új gyakorlati képzési és finanszírozási rendszer segítette-e az Európa 2020 stratégiai kiemelt oktatási céljainak elérését, illetve hogyan hatottak a társadalmi és térbeli egyenlőtlenségekre és azok újratermelésére.

⁴⁰ Az öt kiemelt terület a foglalkoztatás (1), a kutatás és innováció (2), az éghajlatváltozás és energiapolitika (3), az oktatás (4) és a szegénység elleni küzdelem (5).

⁴¹ A tanulmány nagyban támaszkodik az NKFI-6-K-125110 számú kutatási projekt („A szakképzés munkapiaci illeszkedésének területi és ágazati jellemzői, kiemelt figyelemmel a periférikus térségekre és a korai iskolaelhagyás problémájára”, 2017-2021) keretében végzett empirikus kutatási eredményekre (statisztikai adatok, országos adatgyűjtések és több mintaterületen készített részletes esettanulmányok).

A társadalmi és térbeli egyenlőtlenségek problémaköréhez kapcsolódva a dolgozat a hangsúlyt a területi szempontokra helyezve azt elemzi, hogy

- ❖ a gazdaság területi szerkezetében megfigyelhető lényeges eltérések mennyire jelennek meg a szakképzés szakmacsoportok szerinti területi rendszerében;
- ❖ a gazdasági kapcsolatok szerepének erősítése hogyan hat a tanulók hosszabb távú munkapiaci sikeressége szempontjából fontos kognitív készségek fejlesztésére;
- ❖ a gazdasági szereplők gyakorlati képzésbe történő intenzívebb bevonása valóban segíti-e a végzés utáni elhelyezkedést.

Megközelítés, kutatási célok, módszerek

A térbeli, társadalmi egyenlőtlenségek az elmúlt időszakban a hazai és nemzetközi tudományos viták egyik legfontosabb témakörévé váltak, ami egyfelől a gazdasági, demográfiai és szociális problémák halmozódásának, a társadalmi különbségek növekedésének és térbeli leképeződésének, másfelől az állami szerepek változásainak (szűkülő állami szerepvállalás és erősödő centralizáció) köszönhető (Lang et al. 2015; Rodriguez-Pose 2018). Az elemzések újdonsága, hogy kiemelik a folyamatok összetettségét, és a gazdaságon túli tényezők hatását, továbbá figyelembe veszik a helyi, térségi sajátosságokat (Peck 2016).

A folyamatok összetettségét jelzi, hogy a szakképzésbe bekapcsolódó majd elhelyezkedni akaró fiatalok lehetőségeit egymással szoros összefüggésben formálják a globális gazdasági hatások, az országos szinten szabályozott intézményi keretek és az ezek konkrét megjelenését befolyásoló helyi gazdasági-társadalmi jellemzők (tradíciók, sajátosságok). A nemzetközinel és az országosnál kisebb léptékben értelmezhető jellemzőknek tekinthetők a gazdaság szerkezetében és fejlettségében megfigyelhető jelentős területi különbségek, amelyek az EU legújabb szakképzéssel kapcsolatos fejlesztési elképzelései között is kiemelt figyelmet kapnak (Fehérvári 2019), és az ezek következményeként térben differenciáltan megjelenő strukturális munkaerőhiány, amely a gazdasági és

társadalmi fejlődést egyaránt korlátozza, és a szakképzéssel kapcsolatos fontos kihívásokat is jelent (Benedek 2018).

A komplex hatások összetevőinek és egymásra épülésének értelmezését a helyben megismerhető jelenségek vizsgálata teszi igazán lehetővé, hiszen a helyi viszonyokon átszűrve érvényesülnek az azokon túlmutató hierarchiák, hálózatok hatásai. Ilyenek például a fiatalok elhelyezkedésében fontos szerepet betöltő állami foglalkoztatáspolitikai helyben (a térségben) alkalmazott gyakorlatai, a szakképzés elérhető intézményei, az általuk kínált képzési irányok, felszereltségük és színvonaluk, vagy a gyakorlati képzés megszervezésének lehetőségei (Molnár 2018).

Az elérhetőséget azonban nemcsak a térbeli vagy időbeli távolság, hanem az igénybevétel egyéb szabályai is befolyásolhatják, mint a képzési kínálat, a felvételi eljárások, beiratkozási szabályok vagy a kollégiumi férőhelyek. A szolgáltatások tehát több okból is lényegesen eltérő mintázatot mutathatnak a különböző helyzetű emberek számára (Velkey 2019a). A szolgáltatások szervezéséért felelős államnak meghatározó szerepe van abban, hogy mely szolgáltatások jelennek meg valódi választási lehetőségként, az pedig a döntéseket meghozó személyeken múlik, hogy ezek közül az i mit tekintenek ténylegesen választhatónak, elérhetőnek.

A hazai szakképzési rendszert az elmúlt bő három évtizedben két, a rendszer alapvonásait is érintő változtatás, ezek között folytonos módosítgatás jellemezte. Az így elkülöníthető három nagy szakaszt a következőképpen írhatjuk le (Velkey 2022):

- ❖ az államszocializmus hierarchikusan felépített, részben mégis decentralizált „tanácsi” oktatási rendszereként,
- ❖ az ezt 1990 után felváltó, központi keretszabályozásra, önkormányzati fenntartásra és finanszírozási felelősségre, továbbá széles körű intézményi autonómiára alapozott decentralizált rendszerként,
- ❖ majd a 2010 után kialakított, finanszírozásában, fenntartásában, irányításában és ellenőrzésében is egységesített, végletesen centralizált állami rendszerként.

Az új rendszer azonban csak a változtatások hivatkozásául szolgáló korábbi időszak jellemzőinek legalább vázlatos áttekintése alapján érthető meg. A tanulmány ezért hosszabb időtávot fog át, ami egyúttal lehetővé teszi azon általánosan ható trendek áttekintését is, amelyek a helyi társadalmi-hatalmi viszonyok révén alakítják a különböző helyzetű emberek előrehaladását az oktatási rendszerben.

Az oktatási-képzési szakaszok elkülönítése, az iskolarendszer szintjei közötti átlépés mechanizmusai, a szakképzést megelőző alapfokú oktatás tartalmi előírásai, színvonalának különbségei egyaránt olyan tényezők, amelyek lényeges hatással vannak az előrehaladásra (továbbtanulásra, szakmaválasztásra). Vagyis arra, hogy kik és miért kerülnek be az iskolarendszerű szakképzés hatalmas különbségeket mutató intézményeibe, vagy a szintén differenciált gimnáziumi rendszerbe. Így a tanulmány, bár a szakképzés területi jellemzőinek elemzését célozza, nem tekinthet el az alapfokú képzési szakasz és a gimnáziumi képzési rendszer szakképzésre gyakorolt hatásainak legalább vázlatos elemzésétől.

Miután a szakképzés (többnyire) a tanulók iskolai pályafutásának lezárását jelenti, érthető, hogy a hazai elemzések az iskolarendszerű szakképzés eredményességét, a nemzetközi gyakorlatot követve (Benedek 2022; Fehérvári 2019) elsősorban a gazdasági rendszerrel való összhang alapján ítélik meg. A sikeres összhang több tényező együttes érvényesülését feltételezi, melyek közül (1) a munkapiac igényeinek, a foglalkoztatók konkrét elvárásainak megfelelő szakemberek kiképzése, és (2) a végzettséget szerző egyének számára hosszabb távon is perspektívát jelentő tudás, képességek elsajátítása emelhető ki. Az utóbbi szempont a hazai szakirodalomban csak részben és főképp az utóbbi években (Köllő, Nagy, Tóth 2017; Nahalka 2019) jelent meg, többek között a globalizálódó munkaerőpiac által igényelt, viszonylag gyorsan változó munkaszerepekre való alkalmassá válás kényszerére hivatkozva (Benedek 2022). A tanulmány e két szempont együttes figyelembevételére törekszik.

A hazai középfokú oktatási rendszer a nemzetközi adatok fényében

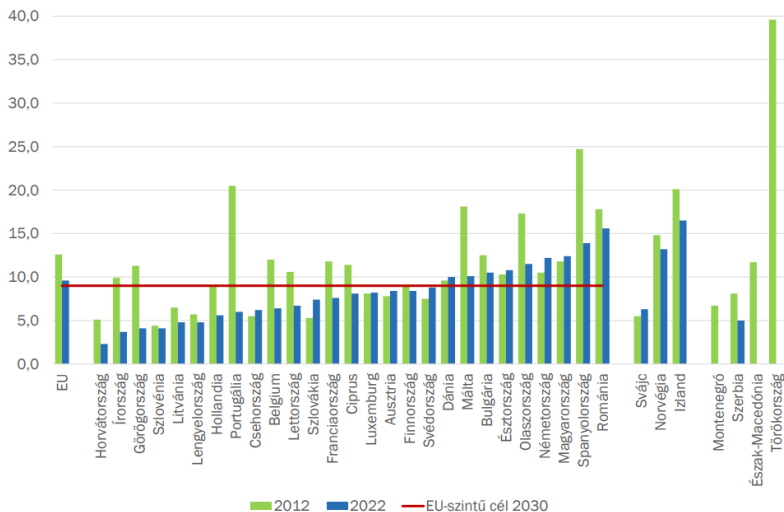
Az Európa 2020 Stratégia oktatási területet érintő két célja közül a korai iskolaelhagyók aránya (az iskolarendszertől szakmai végzettség nélkül kilépő tanulók a 18–24 éves korosztályban) a középfokú képzési rendszer teljesítményét az alulteljesítők felől méri. A diplomások arányszámát a középfokú képzés minőségénél jóval inkább meghatározzák a dominánsan állami irányítású⁴² működő felsőoktatás bürokratikusán rögzített képzési kapacitásai, az ott folyó képzések színvonala. Ezért, ha a középiskolai képzés teljesítményét a magas szinten teljesítők felől közelítjük, akkor a diplomások arányszámánál pontosabb mutató a nemzetközi PISA-felmérésben jól teljesítő középiskolai tanulók aránya. A tanulmány így a hazai középfokú oktatás teljesítményét e két mutató segítségével igyekszik elhelyezni az EU-n belül.

2022-ben az EU-ban a 18–24 év közötti fiatalok átlagosan 9,6%-a volt korai iskolaelhagyó. A legmagasabb arány Romániában (15,6%), Spanyolországban (13,9%), Magyarországon (12,4%) és Németországban (12,2%) figyelhető meg. A 2030-ra kitűzött uniós szintű célt az országok többsége teljesítette. 2012 és 2022 között a legnagyobb előrelépést Portugália érte el, ahol a 20% fölötti értéket sikerült 6%-ra csökkenteni. Nagyarányú, 6–10%-os csökkenést ért még el Spanyolország, Málta, Görögország, Belgium. A közép- és kelet-európai országok közül az eltelt tíz év alatt Horvátország, Litvánia, Lengyelország, Csehország és Szlovénia kisebb javulás mellett megőrizte kedvező 3–6%-os mutatóit. Lettország lényeges javulással, Szlovákia kisebb visszaeséssel az EU-s átlagnál kedvezőbb képet mutat (6–8%). Bulgária, Észtország, Magyarország és Románia kisebb hullámzásokkal vagy enyhe javulással mindvégig 10% feletti értéket ért el (1. ábra). Magyarországon hosszabb időtáv adatai is rendelkezésre állnak, melyek szerint a kétezres évek elejétől a 17,9%-os arányt sikerült tíz év alatt 10,8%-ra csökkenteni, ám ezt

⁴² Az állam által közalapítványi formába kiszervezett volt állami egyetemek irányításában meghatározó szerepet betöltő kuratóriumok összetétele biztosítja ezt a folytonosságot.

követően előbb stagnálás, majd minimális emelkedés volt megfigyelhető.

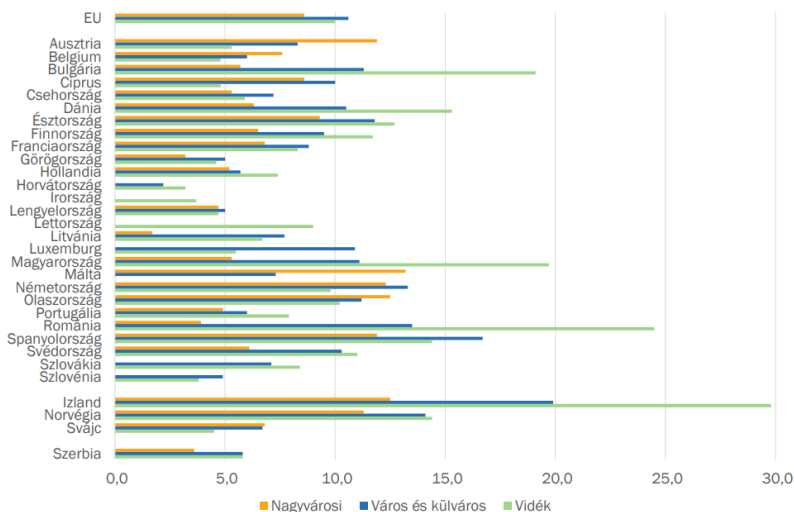
1. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya Európa országaiban, 2012–2022 (18–24 éves korosztály százalékában)



Forrás: Eurostat – statistics explained 2022 (Eurostat 2022)

A településszerkezeti adatok alapján hazánk azon országok közé tartozik, ahol a korai iskolaelhagyók arányában jelenleg is a legnagyobb különbségek figyelhetők meg a nagyvárosok, a városok és a vidéki térségek között. Magyarország és Bulgária esetében a nagyvárosok és a vidéki térségek adatai közel négyszeres eltérést mutatnak, ennél csak Románia hatszorosa nagyobb. A többi európai országban a településszerkezeti különbségek lényegesen kisebbek. Dánia és Finnország mutat még 1,5–2,5-szörös eltérést, Lengyelországban, Csehországban, Szlovákiában, Szlovéniában és a Baltikum országaiban ezzel szemben minimális különbség figyelhető meg az urbanizált és rurális térségek között.

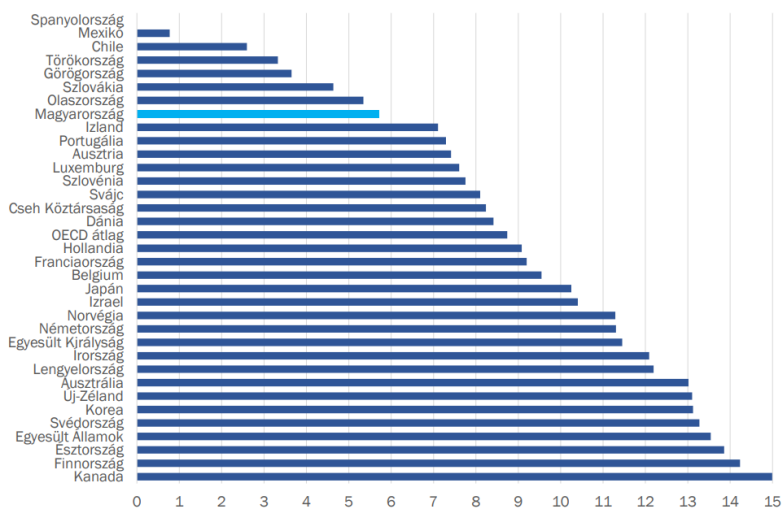
2. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya Európa országaiban, a nagyvárosi, városi és vidéki térségek esetében (a 18–24 éves korosztály százalékában)



Forrás: Eurostat – statistics explained 2022 (Eurostat 2022)

A nemzetközi PISA-felmérésben jól teljesítő (a legmagasabb, 5. szintet elérő) középiskolai tanulók arányát vizsgálva (3. ábra) megállapítható, hogy Magyarország 2003–2018 között mindvégig a legkedvezőtlenebb helyzetű harmadba tartozott. Szövegértésben a hazánkban jellemző 4-6%-os aránnyal szemben az OECD átlaga 8-9, a legkedvezőbb helyzetű országok 15–18%-os értéket érnek el. Matematikában Magyarországon kis visszaesés mutatkozik, a korábbi 11-ről 8%-ra estünk vissza, miközben az OECD átlaga 11–15% között hullámzik, és a legkedvezőbb helyzetű országokban a tanulók 18-25%-a eléri az 5. szintet. Az adatbázisban szereplő közép-európai országok közül szövegértésben Szlovákia és Szlovénia hozzánk hasonló arányt mutat, matematikából azonban Szlovákia 2–3, míg Szlovénia 5–6 %-kal magasabb arányt ért el. Csehország és Lengyelország a szövegértésben kicsit, matematikában azonban jelentősen kedvezőbb arányokat mutatott fel. A vizsgált időtávban a legkomolyabb előrelépést a szövegértésben és matematikában is Észtország érte el, és így az átlag alatti értékeit sikerült a legjobbak csoportjába tartozó értékekre cserélnie.

3. ábra: A PISA-felmérésben jól teljesítő tanulók aránya egyes országokban szövegértésben (2003–2018)



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2021 (Varga 2022)

A középiskolai pályaválasztást megelőző szakasz szerepe a későbbi életpálya alakulásában

Magyarországon a középiskolába lépés legkésőbb a tanulók 14–15 éves koráig megtörténik. Bár az átjárhatóságra hivatkozva születtek kezdeményezések a korrekció lehetőségének biztosítására a képzési szint vagy a szakmai kimenetel tekintetében, ezek napjainkra gyakorlatilag teljesen eltűntek. A magyar rendszer azonban nemcsak túl korán és nehezen megváltoztathatóan, hanem kellő megalapozottság nélkül kényszeríti ki a tanulók középiskolába lépését (lényegében pályaválasztását).

Az általános iskola a hagyományos tantárgyi struktúrát követő oktatáson kívül alig kínál lehetőséget a pályaválasztás megalapozására, és a középiskolai képzés keretében folyó orientáció is többnyire az adott iskola képzési kínálatán belül teszi lehetővé – és ott is csak korlátozottan – a képzési irány módosítását. A középiskolai továbbtanulásban tehát az alapfokon mutatott iskolai teljesítmény szerepe az elsődleges (Hermann 2008; Radó 2021;

Velkey 2013). A második szakma megszerzésének lehetősége az iskolarendszerben (ez hosszú éveken keresztül korábban is része volt a rendszernek), valamint és a szakmatanulás utáni érettségi megszerzésének lehetősége nappali képzés keretében (korábban szintén a rendszer részét képezte) fontos, de sajnos csak szűk kört érintő lehetőség, ezért a diákok többsége számára a középiskolába kerülés a teljes iskolai pályafutást, sőt az egész életpályát meghatározó választás.

Az egyenlőtlenségek és újratermelésük legfontosabb jellemzője az alapfokú oktatási rendszer nemzetközi összevetésben is kiemelkedő szelektivitása, amelyben a szolgáltatások hosszabb időtáv alatt fokozatosan kialakuló és erősödő differenciálódása tölti be a legfontosabb szerepet. A kétezres évek első évtizedének végéig ezt elsősorban a nagyobb városok gyermekelszívó hatása magyarázta, amiben az elitiskolák térnyerésének, a roma népesség arányának, a településeken belüli társadalmi elkülönülésnek, valamint az előítéleteknek egyaránt fontos szerepe volt (Havas 2008; Kertesi, Kézdi 2009; Fejes, Szűcs 2018). A jelenség háttérében a fenntartók pénzügyi helyzetében megfigyelhető erőteljes polarizálódás és a helyi elit érdekeit szolgáló önkormányzati döntések húzódtak meg (Zolnay 2018; Velkey 2022).

A kétezres évek elején elfogadott deszegregációs szabályok és a társulásban ellátott feladatok bővülése mérsékelte ugyan a folyamatok ütemét, a kedvezőtlen tendenciát azonban nem változtatta meg; a magasabb státuszú családokat a jobb pénzügyi helyzetben lévő, társadalmi összetételüket és a továbbtanulás esélyeit tekintve kedvezőbb (központi, városi, egyházi) iskolák választása felé tolta (Imre 2005; Pusztai 2009). E folyamat jól nyomon követhető a bejáró tanulók arányának növekedésében és a települések mérete alapján érdemi különbségeket mutató Országos Kompetenciafelmérések eredményeiben (Varga 2022; OH 2023).

Az utóbbi tíz év reformjai erre a folyamatra hivatkozva vonták a központi kormányzat közvetlen állami felügyelete alá a teljes oktatási rendszert, ám a kinyilvánított célok ellenére a szakirodalom egyöntetű véleménye szerint a változtatások nem csökkentették,

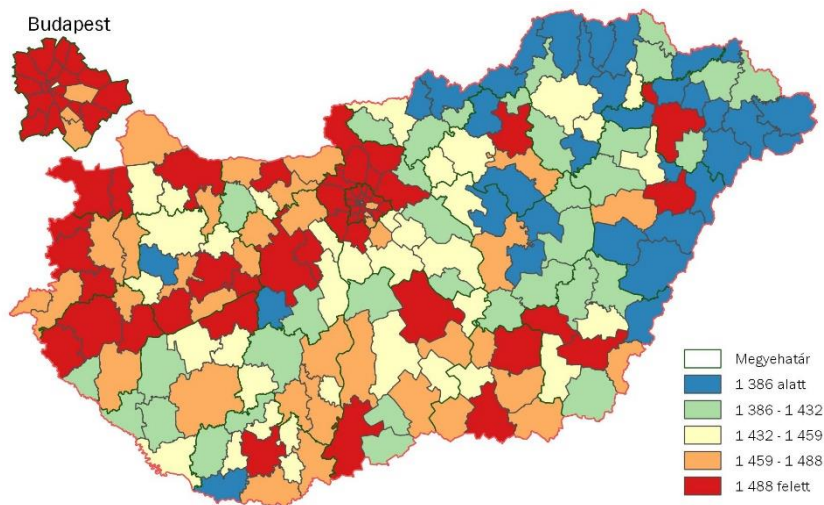
hanem tovább növelték az iskolák közötti színvonalbeli különbségeket és erősítették az iskolai szelekciót és szegregációt (Ercse 2018; Kende 2020; Fejes, Szűcs 2018; Zolnay 2016; Velkey 2022).

A 2010 utáni új oktatási rendszer az intézmények közvetlen állami fenntartásba és központosított irányítás alá vonásával látszólag kezelte az önkormányzati fenntartásból és a települések erősen differenciált pénzügyi helyzetéből következő problémákat, így oldódott a kisebb települési iskolák forráshiánya, miközben kimutathatóan romlott a korábban jobb helyzetű városi és nagyvárosi iskolák finanszírozási háttere. Az új állami oktatáspolitikai nyíltan preferált intézményei az egyházi iskolák lettek, ami az állami iskolák forrásait érdemben meghaladó költségvetési támogatásban, a lényegesen nagyobb mozgástérben, a kiegészítő szolgáltatások lehetőségében és a helyi döntési szabadság lényegesen magasabb fokában nyilvánult meg. A válogatás „szabadságával” rendelkező iskolák számának növekedése pedig még tágabbra nyitotta a társadalmi helyzet, etnikai háttér alapján történő szelekció lehetőségét (Berényi 2016; Ercse, Radó 2019; Hermann, Varga 2018; Tomasz 2017).

A szolgáltatások államosításának folyamatában a kiegészítő szolgáltatások (pedagógiai szakszolgálatok, szakmai szolgáltatások, szociális jellegű kiegészítő feladatok stb.) korábbi rendszerei előbb szétestek, majd az egyes intézményegységek (intézmények, telephelyek) szintjén csupán a szociális jellegűek (egész napos ellátás, iskolai étkeztetés, iskolaorvos) feltételrendszerét teremtették meg. A gyermekjóléti szolgáltatások továbbra is az önkormányzatok feladatát képezik, ugyanakkor az állami ellátás keretei között megszervezett gyógytestnevelés, gyógypedagógiai ellátás, korai diagnosztizálás és fejlesztés a városokban is visszaszorult. Míg a korábbi finanszírozási rendszer a szereplőket az ellátási szükségletek feltárásában és kezelésében tette érdekeltté, az új csupán a legszükségesebb személyzet bérkeretének biztosítását írja elő (Velkey 2019a).

Noha 2013 után a hivatalos statisztikákban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának csökkenése figyelhető meg, ez azonban nem a valós folyamatok, hanem a besorolás jogszabályi változásának eredménye (Ferge 2017). A tanárok kötelező óraszámának növekedése, a tartalmi előírások merevvé válása, az önálló kezdeményezések korlátozása, a túlmunka ellentételezésének megszűnése, a kiegészítő személyzet (pedagógiai asszisztens, mentálhigiénés, informatikai segítők stb.) továbbra is jellemző hiánya nagyban nehezítik a minőségi pedagógiai munkát. Mindezek tovább növelték az ún. szeparációs nyomást, vagyis az iskolák eszközök és segítő szakemberek hiányában egyre nagyobb arányban váltak partnerré a homogén csoportok szervezésében, a problémát jelentő diákok elkerülésében, s így tudomásul veszik és látens módon lényegében támogatják a szelekciót és a szegregációt (Radó 2018).

4. ábra: Az országos kompetenciafelmérés hatodik osztályban mért átlageredményei szövegértésből a járásek szintjén



Forrás: Országos kompetenciafelmérés 2022, Országos jelentés 7. táblázat (OM 2023)

Mindez együttesen a tanulói összetétel és az eredményesség szempontjából erősen differenciálódó, markáns egyenlőtlenségeket rejtő intézményhálózatot eredményezett, mely egyenlőtlenségek térbeli szerkezete követi a településhálózati jellemzőket, illetve a hátrányos helyzetű lakosság ezzel szorosan összefüggő térbeli elhelyezkedését. Az országos kompetenciafelmérés hatodik osztályban szövegértésben mért járási átlagadatai (4. ábra) arra hívják fel a figyelmet, hogy a fiatalok bekerülésének esélye egy jó középiskolába alapvetően a településük térbeli elhelyezkedésétől, hierarchiaszintjétől és az ott elérhető oktatás színvonalától függ. A nagyobb városoktól távoli, hátrányos térségekben élő fiatalok túlnyomó többsége számára így a középiskolai továbbtanulás egyetlen elérhető iránya a közvetlen szakmatanulás.

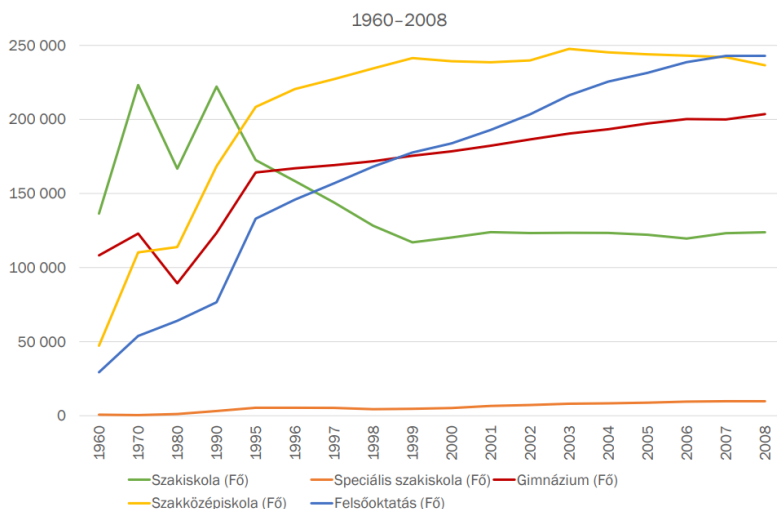
A középiskolai képzési rendszer és átalakulásának legfontosabb jellemzői

A középfokú oktatásban a kilencvenes évek első felében a gyermeklétszám csökkenése ellenére gyorsan bővülő képzési kapacitások alakultak ki Magyarországon. A bővülés elsősorban az érettségit adó képzéseket, azon belül pedig a gimnáziumi képzést érintette. Ennek egyik oka a nyolcosztályos gimnáziumi hagyományok újjáéledése volt, amit a gyermekekért folyó verseny erősödése miatt az önkormányzati iskolák között is egyre jellemzőbbé váló, rendhagyó szerkezetű hat- és nyolcosztályos gimnáziumok számának növekedése követett. Az 1990-es évek első felének másik lényeges változása a vegyes (többcélú) oktatási intézmények elterjedése volt. Az iskolák az élesedő versenyre reagálva munkaerőpiaci igénnyel és gazdasági kapcsolattal alá nem támasztott, divatos, vagy azzá tehető képzéseket kezdtek indítani. Az érettségit adó és a felsőoktatás-orientált képzések népszerűségének érzékelhető növekedése miatt a hajdani szakmunkásképző iskolák érettségit is adó szakközépiskolai, a korábbi szakközépiskolák pedig gimnáziumi osztályokat szerveztek (Velkey 2013).

A képzési kínálat bővülésével párhuzamosan egy gyorsuló minőségi differenciálódás is megindult, ami a középfokú képzési rendszer

térbeli koncentrációját indította el. A korábban virágzó kis- és középvárosi középfokú oktatás fokozatos leépülését a nagyobb városok és megyeszékhelyek bővülő középfokú oktatási kínálata, valamint a pénzügyi forrásokban, a szakemberellátottságban, az infrastruktúra állapotában és a szakképzésben lényeges gazdasági kapcsolatokban meglévő versenyhátrányok magyarázzák. A centrumtelepülések és a nagy hagyományú iskolavárosok divatos középiskolái szinte beszívták a jobb képességű, kedvezőbb társadalmi helyzetű, továbbtanulás-orientált tanulókat lényegében minden képzési irányban és képzési szinten (Velkey 2011). A kollégiumban lakó és a bejáró tanulók arányainak e településeken megfigyelhető folyamatos növekedése jól dokumentálja ezt a folyamatot. A differenciáltan bővülő képzési kapacitások másik fontos következménye az érettségire felkészítő képzések elszívó hatása, ami már a kétezres évek elejétől az érettségihez nem kötött szakképzések (szakiskolai képzések) iránti érdeklődés lényeges csökkenését eredményezte (5. ábra) (Liskó 2006; Velkey 2019b).

5. ábra: Nappali tagozatos középfokú képzésben résztvevők száma intézménytípusonként (2000–2018)



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2021 (Varga 2022)

A hazai szakképzési rendszer modernizálására tett kísérletként értelmezhető ún. TISZK-rendszer⁴³ bevezetése további iskolaszervezeti és térszerkezeti változásokat eredményezett. A program elsősorban a képzési tartalom és a szakképzést segítő infrastruktúra megújítását, fejlesztését célozta, ám a fejlesztési források hatékonyabb felhasználására hivatkozva egyúttal a szétaprózott szakképzési intézményrendszer nagyobb egységekbe szervezését is elő kívánta segíteni. A rendszer több nagy szervezeti egységbe vonta össze a korábban önálló szakképző intézményeket, ami egyrészt az irányítás centralizációjával a kis- és középvárosi szakképző bázisok szerepének háttérbe szorulását vonta maga után, másrészt tovább erősítette a térbeli koncentrációt (Martonfi 2009; Velkey 2011).

Az oktatás hazai rendszerének radikális átalakítását célul kitűző, 2011 végén elfogadott új jogszabálycsomag az intézmények még nagyobb egységekbe történő összevonását írta elő, a szakképzésben pedig visszaállította a közismereti és szakképzési tartalmak párhuzamos szervezését. Ez egyrészt véglegesítette a tizenéves korban történő pályaválasztást, másrészt előbb aránytalanul megnövelte az érettségis és azzal együtt szakmai végzettséget is adó, akkori elnevezése szerint szakgimnáziumokban tanulók leterheltségét, majd a közismereti tartalmak csökkentésével korlátozta a felsőoktatási továbbtanulás esélyét (Velkey 2019b.). Az általános iskola elvégzése után közvetlenül a szakmai képzésre koncentráló korábbi szakiskolák (akkori elnevezésük szerint szakközépiskolák) esetében pedig az általános konvertálható tudástartalmak még nagyobb arányú csökkenése magyarázza a középiskolai programtípusok között a kompetenciafelmérés gyorsan növekvő különbségeit. A döntéshozók szándékaival ellentétben mindez az alapfokot követő azonnali szakmatanulás iránti érdeklődés további kimutatható csökkenését eredményezte.

A tanulók teljesítményében megfigyelhető egyenlőtlenségeket tehát jól dokumentálhatóan az alapfokú képzési rendszer alapozza meg, majd ezeket erősíti tovább a közismereti képzésben lényeges

⁴³ Térségi Integrált Szakképző Centrumok létrehozása

különbségeket mutató középfokú intézményrendszer. A középfokú iskolatípus tanulói teljesítményeket befolyásoló hatását elemző kutatások szerint az általános iskolában hasonló teljesítményt nyújtó diákok a 10. évfolyamos kompetenciamérés alapján a szakképző központokban (korábban szakiskola, majd szakközépiskola) 50-60 ponttal alacsonyabb eredményt értek el matematikából és szövegértésből, mint a technikumokban (korábban szakközépiskola, majd szakgimnázium), a gimnazisták eredményei pedig hozzájuk képest is 20-25 pont előnyt mutatnak (Hermann 2018). A középfokú iskolatípus, a családi háttér és az iskolai teljesítmény közötti szoros korrelációt az országos kompetenciamérés adata is egyértelműen alátámasztják (1. táblázat).

1. táblázat: Az iskolai teljesítmény a családi háttérindex függvényében képzési formák szerint (10. évfolyam)

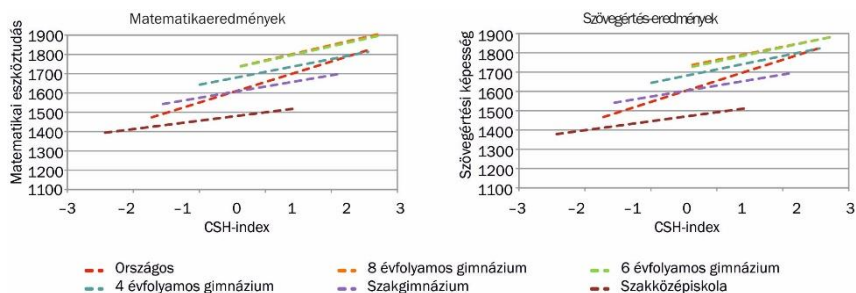
	Szövegértés (S. H.)			Matematikát (S. H.)		
	Átlagpont	Meredekség	Magyarozó erő	Átlagpont	Meredekség	Magyarozó erő
Teljes populáció	1613 (1,1)	117 (1,1)	0,31	1663 (0,6)	117 (1,0)	0,30
8 évf. gimn.	1751 (11,5)	67 (10,7)	0,07	1808 (10,1)	69 (9,8)	0,07
6 évf. gimn.	1735 (6,4)	66 (6,8)	0,09	1789 (5,8)	69 (6,2)	0,10
4 évf. gimn.	1682 (1,6)	77 (2,3)	0,13	1722 (1,8)	75 (2,1)	0,12
Technikum (szakgimn.)	1584 (1,6)	60 (1,9)	0,08	1641 (1,7)	66 (1,7)	0,09
Szakképző közp. (szakközépisk.)	1398 (4,1)	37 (2,8)	0,04	1460 (4,1)	41(2,4)	0,05

Forrás: Országos kompetenciafelmérés 2022, Országos jelentés (Mellékletek) 24. táblázat (OM 2023)

A görbék meredekségének képzési típusok szerinti minimális különbsége (6. ábra) arra hívja fel a figyelmet, hogy a teljesítmények közötti érdemi eltérés az iskolatípusba kerülés pillanatában már eldőlt, vagyis a pályaválasztáshoz és az azt lehetővé tevő felvételi szabályokhoz kötődik. A családi háttérindexben a pozitív tartományt lefedő nyolc- és (részben) hatosztályos gimnáziumok, illetve a szinte teljes egészében a negatív tartományba csúszó szakiskolák közötti

hatalmas különbség pedig egyértelművé teszik a két iskolatípusba járó diákok élesen eltérő családi helyzetét.

6. ábra: Az iskolai teljesítmény a családi háttérindex függvényében képzési formák szerint



Forrás: Országos kompetenciafelmérés 2022, Országos jelentés 24. ábra (OM 2023)

Egy periférikus térség hátrányos helyzetű családjában élő jó képességű gyermek iskolai pályafutása tehát elsősorban azon múlik, hogy milyen színvonalú oktatást kap az általános iskolában, illetve hányadik évfolyam után és milyen típusú, színvonalú középfokú oktatási intézményben tanulhat tovább. Vagyis a ténylegesen elérhető és igénybe is vehető szolgáltatások színvonala érdemben befolyásolja, a terepi empirikus vizsgálatok szerint sokak esetében szinte determinálja az életpálya alakulását.

A szakképzés térszerkezetének változásai

A szakképzés térszerkezeti változásait, valamint a különböző képzési típusok belső arányának jellemzőit és módosulásait három eltérő gazdasági fejlettségű, településszerkezetű megye (Győr–Moson–Sopron, Borsod–Abaúj–Zemplén és Békés) 2002, 2007, 2012, és 2017–es44 tanévre vonatkozó középiskolai létszámadatai alapján elemezve az alábbi következtetésekre jutunk:

⁴⁴ TeIR adatbázisában a tanulmány lezárásakor hozzáférhető legfrissebb adatok.

- ❖ A vizsgált megyék között a legkisebb arányeltérés a szakképző iskolák esetében figyelhető meg.
- ❖ A 2002-ben jellemző 24,5-27%-ról – a speciális szakiskolák (képességfejlesztő szakképző iskolák) adatait is figyelembe véve – az arányok 2012-ig kisebb hullámmal szinten maradtak, majd 2017-re 18-23,5%-ra mérséklődtek.
- ❖ A szakképző iskolai képzésben a legnagyobb arányú visszaesést a gazdaságilag legfejlettebb Győr–Moson–Sopron megye mutatja (24,42-ről, 18,08%-ra).
- ❖ A gimnáziumi képzés aránya Borsod–Abaúj–Zemplén megyében 2002-ben lényegesen alacsonyabb volt (28,8%) mint a másik két megyében (33-34%), 2017-re azonban – szintén kisebb hullámmal után – mindhárom megyében 34-36% körül stabilizálódott.
- ❖ A technikus képzés (érettségihez kötött szakképzés) Borsod–Abaúj–Zemplén megyében a szakképző iskolai képzéshez hasonlóan csökkenést mutat (45,4-42,1%). Békés megyében a növekedés alig néhány százalékpont (39-ről 42%-ra), Győr–Moson–Sopron megyében pedig több mint 5% (42,54-47,75%).

A meghirdetett szakpolitikai célokkal szemben tehát kimutatható a szakképző iskolai képzések visszaesése és a gimnáziumi képzések arányának növekedése. A legiparosodottabb, legfejlettebb gazdaságú megyében az alacsonyabb szintű szakképzés érzékelhetően leértékelődött, míg az érettségihez kötött, magasabb szintű tudást adó képzések szerepe egyértelműen felértékelődött, miközben enyhén nőtt az érdeklődés a felsőoktatás-orientált általános képzés (gimnázium) iránt is. Békés megyében változott a legkisebb mértékben a középiskolai képzések belső aránya, de itt is kimutatható az érettségihez kötött képzések felértékelődése. Borsod–Abaúj–Zemplén megyében a végzettség szintjétől függetlenül komoly visszaesést mutat a teljes szakképzés, miközben lényegesen nőtt a gimnáziumok szerepe.

A változások további fontos jellemzője a térbeli koncentrációs folyamat, amely nem szüntette meg a képzéseket a járásokban, hanem úgy alakította át a különböző képzési típusok és irányok (szakmacsoport) térszerkezetét, hogy a tanulók egyre nagyobb

arányban választották a nagyobb, illetve fontosabb iskolavárosok magasabb színvonalú képzéseit, amivel párhuzamosan az alacsonyabb szintű szakképzésben (szakképző iskolák) kismértékű, de egyértelműen kimutatható dekoncentrációs folyamat indult meg.

A megyék adatait elemezve a gimnáziumi és a technikus képzésben egyértelmű a térbeli koncentrálódás, miközben a szakképző iskoláknál ez nem érzékelhető. A három megye lényegesen eltérő településszerkezete azonban további érdekes különbségeket eredményez:

- ❖ Békés megyében a megyeszékhely mellett Orosháza, Gyula és kisebb mértékben Békés hagyományosan fontos szerepet tölt be a középiskolai képzésben. A gimnáziumok esetében a települések között megmaradt a hagyományos feladatmegosztás, Békéscsaba és Orosháza szerepe kissé erősödött (27-29%, illetve 12-19%), míg Gyula és Békés visszaesett (21-16%, illetve 15-13%). A megye többi városának szerepe ugyancsak tovább csökkent, évfolyamonként egy-két gimnáziumi osztályra szűkölt.
- ❖ Győr és Miskolc meghatározó megyei szerepe a gimnáziumi képzésben 2002-2017 között alig változott (55% körüli). Győr esetében Pannonhalma erősödése miatt kismértékű visszaesés, Miskolcnál ugyanakkor erősödés figyelhető meg. Győr–Moson–Sopron megyében a gimnáziumi képzés erőteljes térbeli koncentrációját mutatja, hogy a három legfontosabb település (Győr, Sopron és Pannonhalma) együttes aránya meghaladja a 90%-ot.
- ❖ A legnagyobb arányú és leginkább erősödő térbeli koncentrálódás az érettségihez kötött szakképzésben (technikumok) jellemző. A megyeszékhelyek 2002-es 62 (Békés), 56 (Borsod–Abaúj–Zemplén) és 60%-os (Győr–Moson–Sopron) részesedése 2017-re 70, 60 és 66%-ra növekedett. Ez arra utal, hogy az e városokban kiépített korszerűbb képzőhelyek a gyermeklétszám csökkenése ellenére továbbra is megtelnek, egyre nagyobb arányban szívják be a megye fiataljait az érettségit adó szakképzésbe.
- ❖ A szakképző iskolai képzésben a megyeszékhelyek szerepe lényeges eltéréseket mutat. Békéscsaba (36-38%) és Gyula (22-24%) aránya e téren 2002-2017 között alig változott,

Orosháza azonban növelte szakiskolai képzésben betöltött szerepét (7-12%), így e három város nyújtja a Békés megyei képzések közel háromnegyedét. A kisebb városok közül több súlyosabb visszaesést szenvedett el, néhány pedig szinten maradt.

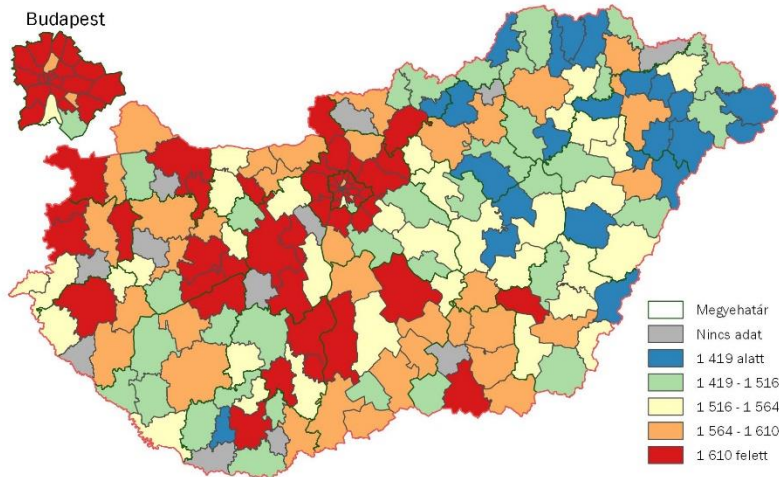
- ❖ Győr–Moson–Sopron megyében a szakképző iskoláknál csökkent a megyeszékhely szerepe (59-55%), a kisebb városokban azonban csak minimális mértékű (1-2%-os) változás figyelhető meg.
- ❖ Borsod–Abaúj–Zemplén megyében még egyértelműbb a dekoncentráció, a két legfontosabb szakképző iskolai központ (Miskolc, Kazincbarcika) a vizsgált tizenöt év alatt közel 10%-kal kisebb arányban vesz részt a szakiskolai képzésben, miközben a kisebb központok megőrizték szerepkörüket.

A minőségi szolgáltatás erősödő térbeli koncentrációja a megyeszékhelyektől és megyénként legfeljebb egy-két nagyobb várostól távolabbi térségekben élőket, különösen a kollégiumi beilleszkedésre kevésbé alkalmas, a napi ingázás nehézségeit nehezebben vállaló, a magasabb színvonalú szolgáltatás iránt nem érzékeny, hátrányos helyzetű családok gyermekeit érinti a legsúlyosabban, akik így visszaszorulnak a kisebb városok romló szolgáltatást és lényegesen kevesebb továbbtanulási, elhelyezkedési esélyt kínáló középiskolaiba, főképp szakképző intézményeibe.

A tankötelezettség leszállítása tizenhat éves korra tovább növelte a közoktatásból lemorzsolódók számát és arányát, aminek hatására kismértékben ugyan emelkedett a 17 éves korban foglalkoztatottak száma, ám ennél lényegesen nagyobb arányban nőtt a munkanélküliek, közfoglalkoztatottak és nem tanuló eltartottak száma (Molnár 2018). Területi megoszlásuk a leghátrányosabb, romák által magasabb arányban lakott térségekben mutatja a legrosszabb adatokat (Köllő, Sebők 2018).

A fentebb hivatkozott empirikus kutatásunk adatai megerősítik ezt a képet. A Békés, Heves és Komárom–Esztergom megyére kiterjedő vizsgálatunk során a település mérete, fekvése és a szakképzés eredményessége közötti összefüggések feltárása érdekében feladatellátási helyenként elemeztük a szakképző intézmények kompetenciamérési eredményeit. A kiemelkedő gazdasági mutatókkal rendelkező Komárom–Esztergom megyében az ipari termelés értéke és volumenindexe lakosságarányosan közel kétszerese a Heves, és több mint ötszöröse a Békés megyeinek (KSH-Stadat 2022). Figyelemre méltó, hogy hasonló sorrend alakult ki átlageredményekben is, vagyis a feladatellátási hely fejlettségi mutatói és az adott körzet szakképzésének eredményei között szoros összefüggés feltételezhető.

7. ábra: Az országos kompetenciafelmérés tizedik osztályban mért átlageredményei szövegértésből a járások szintjén

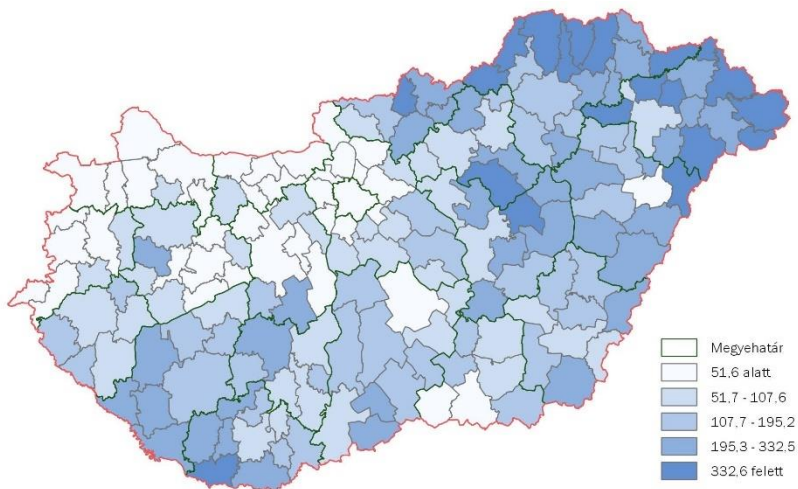


Forrás: Országos kompetenciafelmérés 2022, Országos jelentés (Mellékletek) 7. táblázat

A matematikai és szövegértés átlageredményeket járások szintjén vizsgálva kimutatható, hogy a jobb adottságú térségekben az értékek egyértelműen kedvezőbbek. Békés megyében közepes az eltérés a járások között, a legeredményesebb Békéscsabai, Orosházi járás és a lista legvégén található Gyomaendrői járás között matematikánál 123, szövegértésnél 132 pont az eltérés. Az urbanizációs tengely

előnyeit a perifériával szemben jól mutatja, hogy Heves megyében az Egri és a Pétervásárai járás átlagértékei között 240 (matematika), illetve 320 (szövegértés) pont különbség tapasztalható. A legjobb és a leggyengébb szakképző iskolák között matematikából 428, szövegértésből 475 pont az eltérés. A technikumok eredményeinek szóródása ennél lényegesebb kisebb mértékű. Komárom–Esztergom megyében ugyancsak kiegyensúlyozottnak mondható a képzés eredményessége, matematikából 98, míg szövegértésnél 77 pont a két szélsőérték közötti különbség (Velkey, Sós 2022). A periférikus térségek hátrányos helyzetű lakosságát halmozottan sújtó változások következményeit komplex módon foglalják össze, dokumentálják az Országos kompetenciafelmérés 10. évfolyamon szövegértésből mért járási átlagpontszámainak súlyos területi egyenlőtlenségei (7. ábra), valamint és az ugyanazokat a térségeket súlyosan leszakadónak bemutató szociális és foglalkoztatási egyenlőtlenségek (8. ábra).

8. ábra: Ezer 0–24 éves lakosra jutó rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesítettek száma



Forrás: TIMEA (2021, KSH)

A szakképzés képzési irányainak és a gazdaság ágazati szerkezetének térbeli jellemzői

Az iskolarendszerű szakképzés szakmacsoportok szerinti térszerkezetében az elmúlt két évtizedben csak kisebb arányú átrendeződések érzékelhetők, ha a megyék szerinti megoszlást vizsgáljuk. Kutatásunk során részletesen elemeztük a szakképzésben részt vevő tanulók képzési irányainak ágazati megoszlását 2007-2012-2017 viszonylatában. A vizsgált időszakban országos szinten a legnagyobb arányú visszaesés a kereskedelem-marketing (-4%), az építőipar (-3%), az informatika (-3%) és a faipar, könnyűipar (-2%) esetében figyelhető meg. A közlekedés-logisztika (+4%), vendéglátás és turizmus (+3%) és a gépészeti, gazdasági és mezőgazdasági képzések (+2) kismértékben bővülő arányt mutatnak. A többi szakirány esetében kisebb hullámzás, illetve a képzésekben részt vevő tanulók arányának minimális változása érzékelhető. A hagyományos ipari szakmák kisebb mértékű, hosszabb időtávban végbemenő háttérbe szorulását, illetve a gépészeti és logisztikai képzések erősödését jól magyarázzák a gazdaság foglalkoztatási szerkezetében bekövetkező változások. A középfokú iskolarendszerű informatikai képzés visszaesése ezzel szemben a munkaerőpiaci folyamatokkal ellentétes irányú, háttérben a képzés magas és eszköz- és beruházásigénye, a szakemberek hiánya, az intézmények átszervezéséhez kötődő profiltisztítási kényszer és a felsőoktatási képzések szerepének erősödése állhat.

A változásokat az egyes megyék szintjén elemezve egyrészt érdemi területi különbségek, másrészt lényegesebb belső arányeltérések mutathatók ki, ezek többsége azonban inkább a megyék tradicionális képzési szerkezetéhez kapcsolható, mint a gazdasági szerkezetváltáshoz. Ilyen tradicionálisan erősebb képzési iránynak tekinthető a Békés, Bács-Kiskun és Heves megyei nyomdaipari képzés, a Borsod-Abaúj-Zemplén és Veszprém megyében magasabb arányt képviselő vegyipari, illetve a Jász-Nagykun-Szolnok és Győr-Moson-Sopron megyei közlekedés-logisztikai képzések. A mezőgazdasági képzések országos bővülését az agrárgazdaságban foglalkoztatottak előregedő korstruktúrája magyarázza, és

elsősorban a fontosabb agrármegyékhez (Békés, Heves, Csongrád–Csanád, Tolna), illetve a tradicionálisan erős agrárképzéssel rendelkező megyékhez (Somogy, Vas) kötődik. A hagyományokhoz és az ágazat foglalkoztatási szerepéhez köthető az egészségügyi képzések magas aránya is a felsőfokú egészségügyi központok megyéiben (Baranya, Győr–Moson–Sopron, Csongrád–Csanád, Hajdú–Bihar).

A gazdasági szerkezetváltáshoz alkalmazkodó, kiemelkedőnek nevezhető képzési arány növekedéseként csupán a Komárom–Esztergom megyei gépészeti-mechatronikai képzések (+12%) emelhetők ki, amit a megye foglalkoztatási szerkezetében az elmúlt húsz évben bekövetkezett, országos szinten is kiemelkedő átalakulás magyaráz, és amihez hasonló mértékű, vagy azt megközelítő előrelépés máshol nem mutatható ki. Ezzel szemben általános tendencia a vendéglátás, turizmus szakirány folyamatos felértékelődése, valamint a közgazdasági, ügyviteli képzések széles körű, de kisebb mértékű növekedése. A másik legnagyobb arányú, ám térben differenciáltan megjelenő változásként előbb a rendészeti képzések térnyerése, majd a sport és rekreáció szerepének erősödése emelhető ki. Az előbbi képzések a hátrányosabb helyzetű megyékben és Pest megyében mutatnak dinamikus növekedést.

Az iskolarendszerű szakképzés ágazati szerkezetét tehát napjainkban is elsősorban a több évtizedes képzési hagyományok uralják. A gazdasági szerkezet változása országos szinten és az egyes megyéket tekintve jellemzően csak kisebb arányú módosulásokat eredményeztek (kivéve a Komárom–Esztergom megyei gépészeti-mechatronikai képzések). A divatos, keresettebb képzési irányok felértékelődésének háttérében a kedvezőbb munkakörülmények, magasabb bérszínvonal, a külföldi munkavállalás jelentőségének erősödése, valamint az állam bővülő foglalkoztatási szerepe (határvédelem, honvédelem, rendészet) áll.

A gyakorlati képzés átalakításával kapcsolatos empirikus kutatási eredmények

Az elmúlt tíz év szakképzési rendszert érintő radikális reformjai az ún. duális képzés modelljének erősítésével a képzések közvetlen munkaerőpiaci illeszkedésének elősegítésére helyezték a legnagyobb hangsúlyt, amit a foglalkoztatók gyakorlati képzésbe való bevonásának érdemi támogatásával igyekeztek elősegíteni. A gyakorlati képzés szervezésére és eredményességére vonatkozó, Békés, Heves és Komárom–Esztergom megyében végzett, interjúkra és esetfeldolgozásokra alapozó vizsgálataink alapján éles különbségek figyelhetők meg a gazdasági ágazatok, a képzésben részt vevő szervezetek foglalkoztatotti létszáma és a képzés szintje (technikus, szakképző iskola) szerint:

- ❖ A mikro- és kisvállalkozások által uralt azon ágazatok esetében, amelyeket nem a munkaerőhiány, hanem a képzésbe belépni akaró tanulók magas száma jellemez, az elmúlt években bekövetkezett változások hatására érzékelhetően csökkent a korrupciós jelenségek gyakorisága, a tanulók kiszolgáltatottsága és függősége. E képzések elsősorban a folyamatosan meglévő „tanulói kínálat” kezelését szolgálják, vagyis nem közvetítenek valós munkapiaci igényeket, ugyanakkor a képzések révén átalakítják a szolgáltatási piac térszerkezetét, elsősorban a városokban teremtve túlkínálatot.
- ❖ A stabil piaci viszonyok között tevékenykedő mikro- és kisvállalkozások által uralt ágazatokban a tanulók belépése a helyi munkaerőhiány, valamint a kiképzett munkaerő iránti külső (nemzetközi, fejlettebb hazai térségek) kereslet függvényében alakítja a képzési viszonyokat. A tanulók felvétele ebben az esetben sem közvetít valós munkapiaci igényeket, a megszerzett szakképzettség által biztosított mobilitási esély azonban megnövelheti a belépni szándékozó tanulók számát, és a gyakorlati képzést az „olcsóbb munkaerő” átmeneti (képzési időre szorító) megszerzésének rendeli alá. Ebben az esetben tehát a tanulói igény találkozik az átmeneti (tanulói) foglalkoztatás igényével. A továbbfoglalkoztatás esélye azonban minimális,

a vállalkozások csupán az újabb tanulók átmeneti „használatában” érdekeltek. A megszerzett szakmai végzettség és gyakorlati tudás ugyanakkor kedvező elhelyezkedési esélyt kínál azok számára, akik nem zárkoznak el a munkavállalás előtt a fejlettebb térségekben és külföldön.

- ❖ A konjunkturális területen tevékenykedő mikro- és kisvállalkozások ugyancsak a vállalkozás üzemszerű működtetésének rendelik alá a gyakorlati képzést, ám ebben az esetben lényegesen gyakrabban fordul elő a továbbfoglalkoztatás, vagy az egyéni vállalkozóvá válás támogatása és a későbbi együttműködés fenntartása. A képzés ez utóbbi két esetben a piaci elvárások miatt tartalmilag, a technológia megismerése és a gyakorlat elsajátítása szempontjából is eredményesnek tekinthető.
- ❖ A közepes méretű és nagyobb vállalkozások jellemzően abban az esetben kapcsolódnak be a gyakorlati képzésbe, ha munkaerőigényük kielégítésére nem látnak egyéb lehetőséget. Kis létszámú munkaerőigény esetén általában két lépésben történik a bekapcsolódás: a nyári szakmai gyakorlat a nagyobb merítésből a tanulóként is felvehető fiatalok kipróbálását szolgálja, majd közülük választják ki a végzés után is alkalmazhatókat. Nagyobb létszámú munkaerőigény, érdemi fluktuáció és/vagy folyamatos fejlesztés esetén a vállalkozások inkább az intézményi tanműhelyekben folyó magas színvonalú képzésekben érdekeltek, amelyeket így eszközökkel, szakemberekkel, rendszeres konzultációkkal, nyári szakmai gyakorlatok szervezésével támogatják, segítik. Az új szabályok szerint ezek az együttműködések alakulhatnak át ún. ágazati képzőközpontokká. A vállalkozások ilyen jól működő tanműhelyek hiányában, vagyis főképp kényszerből kapcsolódnak be közvetlenül is a gyakorlati képzésbe saját tanműhely, vagy az új szabályozás szerint vállalati képzőközpont létrehozásával.

Az empirikus vizsgálatok alapján tehát a tanulószereződéses (új elnevezése szerint szakképzési munkaszereződéses) képzéseket, különösen a szakképző iskolai képzésekben továbbra is a mikro- és kisvállalkozások dominanciája jellemzi. Szélesebb körben így továbbra sem jellemző a valós munkapiaci igények közvetítése,

ahogy a továbbfoglalkoztatás sem. A munkaerőpiaci kapcsolatok erősítése ugyanakkor kedvező változást eredményezett a közepes és nagyobb vállalkozások által uralt ágazatokban. E képzési szegmensben a jobb elhelyezkedési esélyek és a bevezetett ösztöndíjrendszer⁴⁵ következtében lényeges előrelépés várható. E képzések azonban csupán a nagyobb városokban érhetőek el, így a periférikus térségek hátrányos helyzetű tanulói számára csak korlátozott lehetőséget jelentenek.

Összegzés

Kutatásunk egyértelműen igazolta, hogy a kedvezőtlen társadalmi helyzetből való kilépés szinte egyetlen esélyét a tanulás, tudás és az arra alapozott mobilitás teremtheti meg, amiben kiemelkedő szerepe van az oktatás-képzés elérhető intézményrendszerének és a szolgáltatások színvonalának. A munkanélküliség valószínűségét ugyanis kimutathatóan csökkentik a magasabb szintű kognitív készségek, amelyek érdemben növelik a magasabb keresetek elérésének esélyét is. Bár a kognitív készségek alakulásában szerepet játszanak a családi környezet, a kortárs csoport összetétele, az egészségi állapot és más társadalmi hatások is, ám az oktatás minőségének ezeknél jól dokumentálhatóan meghatározóbb szerep jut (Hermann et al. 2018).

A korai szakképzés szerepének erősítése, a gyakorlati képzés arányának növelése és a tanulószereződések időben előrehozott kikényszerítése az általános, konvertálható tudástartalmak csökkentésével érezhetően háttérbe szorították a kognitív készségek fejlesztését. E kétségkívül kedvezőtlen változást részben oldotta az alapozó és a szakmaválasztást előkészítő képzési szakasz időbeli kibővítése, ám e pozitív irányú változások sem ellensúlyozhatják a tanulók kontraszelektált kiválasztásából következő, az általános iskolából hozott súlyos hiányosságokat. Az elemzés azt is megerősítette, hogy a munkáltatói érdekek közvetlen érvényesítésének igénye az iskolarendszerű szakképzésben –

⁴⁵ Az ösztöndíjrendszer várható pozitív hatásait előre vetítette a hiányszakmák esetében (ahol korábban is működött ez a rendszer) korábban már megfigyelhető kedvező változás és a szélesebb körű bevezetés kedvező fogadtatása, az adatok szintjén azonban a rövid időtáv miatt ez még nem igazolható.

különösen a képzések korai szakaszában – egyértelműen korlátozzák a kognitív készségek fejlesztését, melyek széles körben konvertálható tudást biztosítva kiemelkedő jelentőségűek a hosszabb távú munkaerőpiaci sikeressége szempontjából.

A magyarországi folyamatok részletes elemzése így érthető magyarázatot ad arra is, hogy az Európa 2020 stratégia kiemelt oktatási céljai közül hazánkknak miért nem sikerült az elmúlt tíz évben még kismértékű előrelépést sem elérnie a középiskolai képzés a korai iskolaelhagyók (alulteljesítés) és a PISA-felmérések során jól teljesítő diákok (magas teljesítmény) arányában.

Irodalom

- Balázs É., Palotás Z. (2006): A közoktatás irányítása. In: Halász G., Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 55-104.
- Benedek A. (2018): *Megújuló szakképzés – innovatív módszertan – OECD fejlesztés.* MTA – BME Nyitott Tananyagfejlesztő Kutatócsoport
- Benedek A. (2022): A szakképzés és felnőttképzés jelenkori kapcsolódása a felsőoktatáshoz: modellváltás minden szinten. *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények*, 3., 25-42.
- Berényi E. (2016): *Az autonómiától a szelekcióig (az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni magyar közoktatásban).* Gondolat Kiadó, Budapest
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.9.3>
- Ercse K. (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes J., Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 177-199.
- Ercse K., Radó P. (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 7., 8-49.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- Fehérvári A. (2019): *Alapkompetenciák fejlesztése öt európai országban.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Fejes J. B., Szűcs N. (szerk.) (2018): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged
- Ferge Zs. (2017): *Magyar társadalom- és szociálpolitika (1990-2015).* Osiris Kiadó, Budapest

- Havas G. (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas K., Köllő J., Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest, 121-138.
- Hermann Z. (2008): Hogyan értelmezzük az iskolarendszer minőségi mutatóit nemzetközi összehasonlításban? In: Fazekas K. (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker*. MTA Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest, 43-72.
- Hermann Z. (2018): A középfokú iskolatípus hatása a tanulói teljesítményekre. In: Fazekas K., Csillag M., Hermann Z., Scharle Á. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükör 2018*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest, 53-58.
- Hermann Z., Varga J. (2018): Jelentkezés és felvétel a középfokú oktatásba. In: Fazekas K., Csillag M., Hermann Z., Scharle Á. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükör 2018*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest, 59-62.
- Hermann Z., Horn D., Köllő J., Sebők A., Semjén A., Varga J. (2018): Szövegértési és matematikai kompetencia hatása a keresetre és foglalkoztatási esélyekre. In: Fazekas K., Csillag M., Hermann Z., Scharle Á. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükör 2018*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest, 45-52.
- Imre A. (2005): A felekezeti iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 3., 475-491.
- Kende, Á. (2020): *The Preconditions of Institutional Change in Schools*. Working Paper Series 2020/3., Center For Policy Studies CEU
<https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/publication/3254/cps-working-paper-educ-schools-institutional-change-preconditions-2020.pdf> (Letöltés: 2020. 03. 12.)
- Kertesi G., Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 11., 959-1000.
- Köllő J., Nagy D., Tóth I. J. (2017): Mit értsünk „munkaerőhiányon”? In: Fazekas K., Köllő J. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükör 2016*. MTA KRTK KTI, Budapest, 48-56.
- Köllő J., Sebők A. (2018): Lakóhely szerinti különbségek a nem tanuló és nem dolgozó tizenévesek arányában a tankötelezettségi kor leszállítása előtt és után. In: Fazekas K., Csillag M., Hermann Z., Scharle Á. (szerk.): *Munkaerőpiaci*

- tükör 2018. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest, 124-127.
- Lang, T., Henn, S., Ehrlich, K., Sgibnev, W. (2015): Understanding New Geographies of Central and Eastern Europe. In: Lang, T., Henn, S., Ehrlich, K., Sgibnev, W. (eds.): *Understanding Geographies of Polarization and Peripheralization. Perspectives from Central and Eastern Europe and Beyond*. Palgrave Macmillan, 1-21.
<https://doi.org/10.1057/9781137415080.0005>
- Liskó I. (2006): A szakiskolák presztízsveszítése. *Educatio*, 2., 252-267.
- Martonfi Gy. (2009): A TISZK-rendszer kiépülése 2007–2008-ban. *Szakképzési Szemle*, 4., 403-433.
- Molnár Gy. (2018): Fiatalok a közfoglalkoztatásban, különös tekintettel a középiskolai lemorzsolódásra. In: Fazekas K., Csillag M., Hermann Z., Scharle Á. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök 2018. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest, 114-119.*
- Nahalka I. (2019): Három pedagógiai szakmai kérdésről – szakképzés átalakításának tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8, 5-19.
- Peck, J. (2016): Macroeconomic geographies. *Area Development and Policy*, 3., 305-322.
<https://doi.org/10.1080/23792949.2016.1237263>
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Oktatás és társadalom 3. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Radó P. (2018): A közoktatás szelektivitása, mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes J., Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 31-56.
- Radó, P. (2021): *The institutional conditions of adapting to future challenges in the Hungarian education system*. Working Paper Series. 2021/1. Center for Policy Studies, CEU.
<https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/publication/3300/cps-working-paper-educ-institutional-conditions-hungary-2021-corr.pdf> (Letöltés: 2021. 08. 22.)
- Rodriguez-Pose, A. (2018): The revenge of the places that don't matter (and what to do about it). *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 1., 189-209.
<https://doi.org/10.1093/cjres/rsx024>

- Tomasz G. (2017): Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, 1., 94-112. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.9>
- Varga J. (szerk.) (2022): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Központ, Budapest. https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatasi_indikatorrendszer_e_2019.pdf (Letöltés: 2020.08.22.)
- Velkey G. (2011): A középfokú képzés területi rendszerének változása és továbbfejlesztése. *Tér és Társadalom*, 3., 60–79. <https://doi.org/10.17649/TET.25.3.1930>
- Velkey G. (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye*. MTA KRTK RKI, Budapest, Pécs, Békéscsaba
- Velkey G. (2019a): Térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek és újratermelésük az alapfokú oktatás hazai rendszerében. *Tér és Társadalom*, 4., 104–131. <https://doi.org/10.17649/TET.33.4.3191>
- Velkey G. (2019b): Területi jellemzők és legfontosabb változásaik a hazai közoktatás, köznevelés rendszerében. *Opus et Educatio, Munka és Nevelés* 6, 1., 15-23. <https://doi.org/10.3311/ope.291>
- Velkey, G.(2022): The Increasing Replication of Territorial and Social Inequalities in Public Education in Hungary: Causes, Components, Practices and Mechanisms. *Social Sciences*, 11: 95 <https://doi:10.3390/socsci11030095>
- Velkey G., Sós T. (2022): A szakképzés munkaerőpiaci illeszkedése és hatása a térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek alakulására. *Szakképzés-Pedagógiai Tudományos Közlemények*, 3., 91-110.
- Zolnay J. (2016): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély*, 6., 70-95. http://www.esely.org/kiadvanyok/2016_6/Esely_2016-6_2-2_Zolnay_Kasztosodo_kozoktatasi.pdf (Letöltés: 2021.06.25.)
- Zolnay J. (2018): Commuting to segregation. The role of pupil commuting in a Hungarian city: between school segregation and inequality. *Review of Sociology* 4., pp. 133–151. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2018.4.6>

Egyéb források

- Európai Bizottság (2010): *EURÓPA 2020 - Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Brüsszel, 2010.3.3. COM(2010) 2020 végleges https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf (Letöltés: 2022.11.10.)
- Eurostat (2022): *Korai iskolaelhagyók az oktatásban és a képzésben*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early leavers from education and training&action=statexp-seat&lang=hu#Korai iskolaelhagy.C3.B3k.E2.80.93 ma .C3.A9s t.C3.B6rt.C3.A9nelmi .C3.B6sszehasonl.C3.ADt.C3.A1s](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training&action=statexp-seat&lang=hu#Korai_iskolaelhagy.C3.B3k.E2.80.93_ma.C3.A9s_t.C3.B6rt.C3.A9nelmi.C3.B6sszehasonl.C3.ADt.C3.A1s) (Letöltés: 2023.01.19.)
- KSH-Statdat (2022): https://www.ksh.hu/stadat_files/ipa/hu/ipa0020.html
- Oktatási Hivatal (2023): *Országos kompetenciamérés digitális országos mérések – Országos Jelentés 2022. Országos jelentés* (Mellékletek)