

## A VILÁGBANKI SZAKKÉPZÉSI MODELL

**A** MAGYAR SZAKKÉPZÉSI RENDSZER MEGÚJÍTÁSÁNAK szükségessége az elmúlt másfél évtized szakirodalmának egyik közhelyévé vált. Az elemzések egyre nyilvánvalóbbá tették, hogy a képzés hosszú távon nem felel meg a gazdaság munkaerővel szemben támasztott igényeinek, a technikai fejlődésből fakadó elvárásoknak. A szakképzés kormányzati szintű irányításának támogatásával néhány egyedi kísérlet elindítására került sor, s ennek nyomán sokszínűbbé váltak az intézmények, de átfogó, a szakképzés egészét érintő fejlesztési program nem született.

A szakoktatás irányítóinak legjelentősebb vállalkozása a képzési rendszer megújítása terén az úgynevezett világbanki program elindítása volt. Több évig tartó előkészítő szakaszt követően – az *Emberi erőforrások megújítása* elnevezésű világbanki projekt ifjúsági szakképzési komponenseként – kezdődött meg a középfokú szakképzés átalakítását célzó új modell kidolgozása. A program hivatalosan – a hitelszerződés aláírását követően – 1991 áprilisában indult, s 1996 végén fejeződik be. Egy évvel a program lezárása előtt a végső mérleg persze még nem vonható meg, ráadásul az új modell szerint tanulók csak 1998 után lépnek ki a munkaerőpiacra, s akkor ítéltethető meg tényszerűen, hogy az új típusú képzés mennyiben váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

Az alábbiakban a program főbb jellegzetességeit és eddigi hatását mutatjuk be. Az elemzés legfontosabb következtetése, hogy a program keretében nem csupán a szakképzés új modelljének kialakítására került sor, de legalább ilyen fontos eredménynek tekinthető a fejlesztés újfajta módjának kialakulása.<sup>1</sup>

Az elemzés elsődlegesen azokra az információkra támaszkodik, amelyeket az *Oktatáskutató Intézetben* folytatott vizsgálat során gyűjtöttünk össze. Az Intézet a program indulásakor kapott megbízást a projekt követéses szociológiai vizsgálatának elvégzésére.<sup>2</sup> Ennek keretében több empirikus adatfelvételt kellett végezni.<sup>3</sup> Első lépésként – 1993 őszén – a résztvevő iskolák indulási feltételeit mértük fel. Az intézményekben készült esettanulmányok adatokat szolgáltatottak az iskolák képzési profiljának alakulásáról, a működés tárgyi feltételeiről, a finanszírozás forrásairól, az iskoláknak a fenntartóval kialakult kapcsolatáról, a tantestület összetételéről, az iskola fejlesztésére

---

1 Az elkészült tantervek, tankönyvek és egyéb ismerethordozók szakmai vagy pedagógiai értékelése nem része a szociológiai szempontú hatásvizsgálatnak.

2 A vizsgálat vezetője Liskó Ilona (Oktatáskutató Intézet) és Csákó Mihály (ELTE Szociológiai Intézet).

3 Az *Educatio* több alkalommal is közölt részleteket a vizsgálat eredményét összegző kutatási dokumentumból: Részletek a hatásvizsgálatból. (1992/4, pp. 267–269, 272–276.) Liskó Ilona & Tót Éva: Tantervbörze az iskolákban. (1994/3, pp. 414–431.) Tót Éva: Beiskolázás a világbanki szakképzésben. (1994/4, pp. 673–676.)

vonatkozó elképzelésekről és a korábbi fejlesztési programokban való részvételről, továbbá információkat gyűjtöttünk a világbanki programba kapcsolódás körülményeiről.<sup>4</sup>

1994 elején az új képzési modell keretében tanuló 982 tanulóval készítettünk kérdőíves adatfelvételt. A tanulók kiválasztásakor azt a módszert követtük, hogy a résztvevő iskolákban az ott oktatott valamennyi világbanki szakmacsoportból 9–9 diákkal töltettünk ki kérdőívet. Ilyen módon a világbanki osztályokban tanulók 22%-áról nyertünk adatokat. A több mint 150 kérdésből álló kérdőív segítségével a tanulók családi-társadalmi háttéréről, anyagi életkörülményeiről, pályaválasztásuk folyamatáról, a választott szakmához fűződő viszonyukról, az iskolában és az osztályban jellemző helyzetükről, társaikhoz való viszonyukról, a végzés utáni terveikről, és néhány általánosabb társadalmi kérdéssel kialakított véleményükről kaptunk képet.

Az 1994/1995-ös tanévben interjút készítettünk valamennyi szakmacsoport-vezetővel. A beszélgetések során a programkészítés menetéről, szakmai tapasztalataikról és a program eredményeiről kérdeztük őket. Ugyanebben az időpontban interjú készült 11 olyan szaktanárral is, akik közreműködtek saját szakjuk tanterveinek kidolgozásában, illetve tapasztalatokat szereztek az új modell szerinti tanításban.

## Az új képzési modell

Az új modell a szakképzési rendszer működését érintő alapvető problémákra kívánt választ adni, mindenekelőtt a túlspecializált, szűk szakmai képzés szélesebb horizontú képzéssel történő felváltása révén.

A magyar gazdaságot sújtó elhúzódó válság hatásai ambivalens szerepet játszottak az új modell kialakításában.

A fejlesztéshez szükséges pénzeszközök megszerzéséhez külső erőforrás – világbanki hitel – bekapcsolására volt szükség. Ebben a konstrukcióban a szakképzésnek bizonyos nemzetközi modellekhez történő közelítése nem igényelt külön érvelést, hiszen ez a hitel megszerzésének szükséges követelményeként is megfogalmazódott.

A drámai gyorsasággal növekvő munkanélküliség – és ezen belül a fiataloké még inkább – megkönnyítette a képzési idő jelentős növelésének elfogadtatását. Ez a törekvés egybeesett mindazoknak az érvelésével, akik az ifjúsági munkanélküliség kezelésének eszköztárában jelentős szerepet szántak az iskolának, mint a társadalmi hatás szempontjából legkedvezőbb „parkoltató” intézménynek.

A programnak – tartalmától függetlenül is – vonzerőt kölcsönzött, hogy szinte az egyetlen komoly fejlesztési forrást kínálta a demográfiai hullám levonulásával, és a fenntartói támogatások reálértékének folyamatos csökkenésével kényszerhelyzetbe került, fennmaradásukért küzdő szakképző iskoláknak. A résztvevő iskolák számára kilátásba helyezett iskolánkénti 200 000 – több szakmacsoport párhuzamos mű-

---

<sup>4</sup> Munkaközi jelentés az ifjúsági szakképzési projekt hatásvizsgálatának első szakaszáról. 1993. Oktatókutatási Intézet, Dokumentáció.

ködtetése esetén 300 000 – dolláros eszközfejlesztési lehetőség a legjobban felszerelt, és a finanszírozás terén egyébként igen jó alkupozícióban lévő iskolák számára is rendkívüli vonzerőt jelentett. A résztvevő iskolák számára bevallottan ez volt a legerősebb motívum.

Ez a fejlesztési program nem érinti az intézmény irányítási mechanizmusait, nem irányul közvetlenül a pedagógiai módszerek megújítására, és nem hoz gyökeres változást az ismeretközvetítés eddigi szereplőinek összetételében sem. Alapvetően a képzés szerkezetének átalakítását tűzte ki célul, és ennek alárendelten a korszerűbb ismeretátadást szolgáló technikai fejlesztést (pl. a számítástechnika és a korszerű szemléltetőeszközök rendszerszerű beépítése a képzésbe).

Az új modell a képzési időt jelentős mértékben meghosszabbítja, az általános és a szakmai képzés arányainak átrendezése mellett. A 2+2+x képlettel leírható képzés első két éve a közismereti tárgyak túlsúlyával jellemezhető (az első két évben az óraszám 85%-a). A második két év (a szakmai tárgyak 40%-os arányával) szélesebb alapozású, szakmacsoport szintű ismeretszerzést tesz lehetővé. A szűkebb értelemben vett – közvetlenül a munkaerő-piacra irányuló – szakmai képzés a 4. év utáni időszakra sűrűsödik, s időtartama a választott konkrét szakmától függően néhány hónaptól 2 évig terjedhet. A 4. év után az érettségi vizsga lehetővé teszi a felsőfokú továbbtanulást.

### Az új modell és a fejlesztés erőforrásai

A korábbi képzési „reformok” hagyományosnak tekinthető szereposztása szerint általában elkülönültek a fejlesztő szakemberek, és az általuk kidolgozott programok megvalósításával megbízott tanárok.

A világbanki program eredményei között igazi újdonságot nem annyira a létrehozott tantervek képviselnek, mint inkább ezek kialakításának módja, és az a tény, hogy a fejlesztést zömében a szakképző intézményekben dolgozó tanárok végezték, illetve ők kerültek a programfejlesztők szerepkörébe.

Eredetileg a világbanki program is úgy indult, hogy az iskolában dolgozó tanárok csak a szakmai programok kidolgozásában vesznek majd részt. A közismereti tárgyak kidolgozására mint önálló „alvállalkozót”, az Országos Közoktatási Intézetet kérték fel, ám az általuk előterjesztett elképzelések elutasítása, és az e körül zajló szakmai és presztízsharcok végül oda vezettek, hogy ez a feladat is a gyakorló tanárok kezébe (vagy vállára) került.

A fejlesztésbe bekapcsolódott tanárok fokozatosan megtanulták, hogy – módszertani felkészítésre és a korábbinál szélesebb körű tapasztalatszerzésre támaszkodva – ők maguk is képesek olyan curriculumok kidolgozására, amelyet eddig főként szakértőktől kaptak. Emellett azt is el kellett fogadniuk, hogy a már kidolgozott programok további folyamatos átdolgozásra szorulnak, s hogy a fejlesztői tevékenységnek az iskolán belül is állandóvá kell válnia. A képzéssel kapcsolatos igények beépítése a tervezésbe korántsem számított azonban minden intézményben alapvető újdonságnak, hiszen az iskolák zömében a képzési profilok ki- illetve átalakítása során az intézmény

támogatásában kulcsszerepet játszó vállalatok igényeit korábban is igyekeztek érvényesíteni.

A hitel-megállapodás szerint a szakképzési projekt megvalósítására fordítható összeg 36 millió USD, amelyet a magyar kormánynek hasonló nagyságrendű költségvetési támogatással kell kiegészítenie. A pénzeszközök hozzávetőleg 20%-át fordították külföldi tanulmányutakra, szakértők igénybevételére, különféle továbbképzésekre, 80%-át pedig a fejlesztést és kapcsolattartást szolgáló technikai eszközökre, illetve a kidolgozott képzési programokhoz illeszkedő taneszközök vásárlására.

A program keretében az elmúlt több mint négy év során szerteágazó tevékenység folyt.

A különféle tanár-továbbképzési programok résztvevőinek száma 3000 fő volt, ami bizonyos mértékű átfedést is tartalmaz, mivel ugyanazok a tanárok többféle kurzuson is részt vehettek. A fejlesztőmunkát végző tanárok számára speciális felkészítő kurzusokat szerveztek a tantervfejlesztés számítógépes módszerei, a modulrendszerű fejlesztés, a taneszközfejlesztés, a tankönyvírás, és a vállalkozási ismeretek témakörében. Az „alkalmazóknak”, azaz az új modell szerint tanító tanároknak más jellegű felkészítést kínáltak, a kurzusok a tantárgypedagógia, a szakmacsoportos képzés, a pályaeorientációra való felkészülés, menedzserképzés, a tanári munkát szolgáló személyiségfejlesztés témakörében szerveződtek, és jelentős szerepet kapott a szaktanárok idegen nyelvi képzése. (A program indulásakor mindössze 10 résztvevő rendelkezett legalább középfokú angol nyelvismerettel, a próbafelmérések eredménye alapján jelenleg 70 fő vállalkozhat a nyelvvizsga letételére német vagy angol nyelvből.)

A külföldi tanulmányutakon összesen 900 gyakorló tanár vett részt.

64 külföldi szakértő működött közre folyamatosan a szakmacsoportok munkájában. A 13 szakmacsoportban az első négy évre vonatkozó tantervek készültek el. A 7 közismereti fejlesztő csoport munkájának eredményeként 25 közismereti tanterv került használatba (ez utóbbiak iránt nem csupán a szakközépiskolák, de a gimnáziumok egy része is érdeklődik). A szakmacsoportos tankönyvmodulok száma 41, az eddig elkészült közismereti moduloké 78. A közismereti tárgyak esetében többnyire komplex tankönyvcsaládok kidolgozására került sor. Összesen 5 külföldi tankönyv adaptációja fejeződött be, és 22 tanári kézikönyvet adtak ki.

A fejlesztő-munkacsoportokban dolgozó mintegy 500 tanár mellett (az iskolában az új típusú képzésbe bekapcsolódó kollégáikkal együtt) mintegy 1000 gyakorló tanár volt valamilyen mértékben részese az új képzési modell kidolgozásának és bevezetésének.

Részben e tények is alátámasztják azt az állítást, hogy a program legjelentősebb hozzáadéka az „emberi erőforrás fejlesztése” volt – abban az értelemben, hogy a leghatékonyabb befektetésnek a résztvevő tanárok fejlesztővé való kiképzése bizonyult. Ugyanakkor az is tény, hogy a program története során a legnagyobb mértékű pazarlás is ezzel az „erőforrással” történt. A koncepcionális kérdések eldöntetlenségéből adódó hosszan tartó bizonytalanság, a minisztériumok közötti huzavona jelentős mértékű késést okozott az eredeti ütemtervhez képest, s e késésből fakadt később a munkatempó

felpörgetése, a résztvevők feszített ütemű munkára kényszerítése, sokszor olyan feladatok elvégztetése, amelyre nem volt szükség.

A program megvalósítása végül is nagyon nagy mértékben épült/épített az iskolák által megelőlegezett munkabefektetésre.

Erre kényszerítette a résztvevőket a program finanszírozási konstrukciója is. A „beígért” eszközök – mivel azok a képzési programok elkészülte után, azokkal összhangban kerültek tendereztetésre – eleve viszonylag későn kerülhettek az iskolákba. A beszerzések körüli szervezési problémákból adódóan ez a késedelem tovább növekedett, ami sok iskolában jogos türelmetlenséget és csalódottságot váltott ki.

## Az új képzési modell fogadtatása

Az iskolák körében viszonylag hamar élénk érdeklődés támadt az új képzési program iránt. Az induláskor pályázati úton 61 iskola került kiválasztásra. Ezen felül a pályázó iskolák egy része számára lehetővé tették, hogy nem hivatalos résztvevőként bekapcsolódjon a szakmacsoportok munkájába. Újabb pénzeszközök bevonásával további 19 iskola csatlakozása vált lehetővé. Közben a korábbinál is gyorsabb ütemben nőtt, s a résztvevők számát is meghaladta a követő iskolák száma.

Ma a 79 modell-iskola összesen 166 képzési programot kínál (egy-egy iskola átlagosan két, néhány esetben három szakmacsoportban érdekelt). Azon iskolák száma, amelyek részben vagy egészben követik a képzési programot, 200 és 300 között mozog, s ez a szám folyamatosan növekszik. Az 1995/96-os tanévben a világbanki modell szerinti képzésbe beiskolázott tanulók száma 15 000.

Akadtak önjelölt követők is, ami azt jelezte, hogy a „világbanki iskola” címke lassanként áruvédjegy lett, amelyet az iskolák igyekeztek a maguk javára fordítani, elsősorban a beiskolázásban. A világbanki képzési modell valamilyen szinten már a szakközépiskoláknak közel felében létezik. Az új képzési modell többnyire párhuzamosan működik a hagyományos képzési programokkal. Kevés olyan iskola volt, ahol a beiskolázott osztályok mindegyike az új program szerint kezdte meg tanulmányait.

A világbanki modell nem „piaci” úton terjed, s olyanfajta megkötések sincsenek, mint amelyek egyes kísérleti programok esetében megszokottá váltak (pl. a program irányítóinak hozzájárulása, belépési minimumfeltételek, kötelező kiképzés stb.).

Ez egyben azt is jelenti, hogy ha egy adott iskola a világbanki program keretében kidolgozottak szerint kívánja szervezni saját képzését, minden további nélkül megteheti, a programok hozzáférhetőségében nincsenek korlátozások. Ez egy olyan helyzetben, amikor az iskolák talpon maradását szolgáló fejlesztéshez szükséges tantervekhez, program-modulokhoz, módszertani anyagokhoz többnyire a „tantervpiacón” keresztül, pénzért lehet hozzájutni, fontos ösztönzője az új képzési modell terjedésének.

Ugyanakkor a hivatalos támogatást nem élvező iskolák nem rendelkeznek a program megvalósítását szolgáló eszközfejlesztéshez szükséges anyagiakkal. Ha például nincs fedezete annak, hogy egy adott tantárgyat – az előírásoknak megfelelően – két tanár együtt tanítson, vagy a szükséges csoportbontásban folyjon a képzés, vagy a

tárgyat oktató tanár valamilyen oknál fogva nem vett részt az egyébként esetenként több száz óras felkészítésen – ez nem kizáró ok.

Ez kétségtelenül a program bizonyos felhígulásával is jár illetve járhat. Ha komolyan vehető, hogy a korábbtól eltérő megközelítésben oktatott ismeretanyag tanítása hosszú közös felkészülést igényel, akkor ennek hiányát egyértelműen a megvalósítás színvonalának csökkenéseként kell értelmeznünk.

## A társadalmi igények

A projekt a hazai szakképzésben már sok vitát és kritikát kiváltott szakközépiszkolai képzést választotta a fejlesztés kiindulópontjául. Ez az iskolatípus – a beiskolázási statisztikák tanúsága szerint – hagyományos formájában is az expanzió stádiumában van. Szemben a fokozatosan csökkenő létszámú szakmunkásképzéssel évről évre nő az ebben az iskolatípusban tanulók aránya.

Az új modell változatlanul megőrizte a szakközépiszkola legtöbbet vitatott jellegzetességét, a többirányú képzési funkciót, azaz diákjait a munkaerőpiacra történő kilépésre és a továbbtanulásra egyaránt fel kívánja készíteni. Annak ellenére, hogy a szakközépiszkolai képzést az új modell szerint tovább közelítették a hagyományos gimnáziumi képzéshez, a tanárok közül sokan vitatják, hogy az érettségire való felkészítés feltételei a korábbinál kedvezőbbé váltak volna.

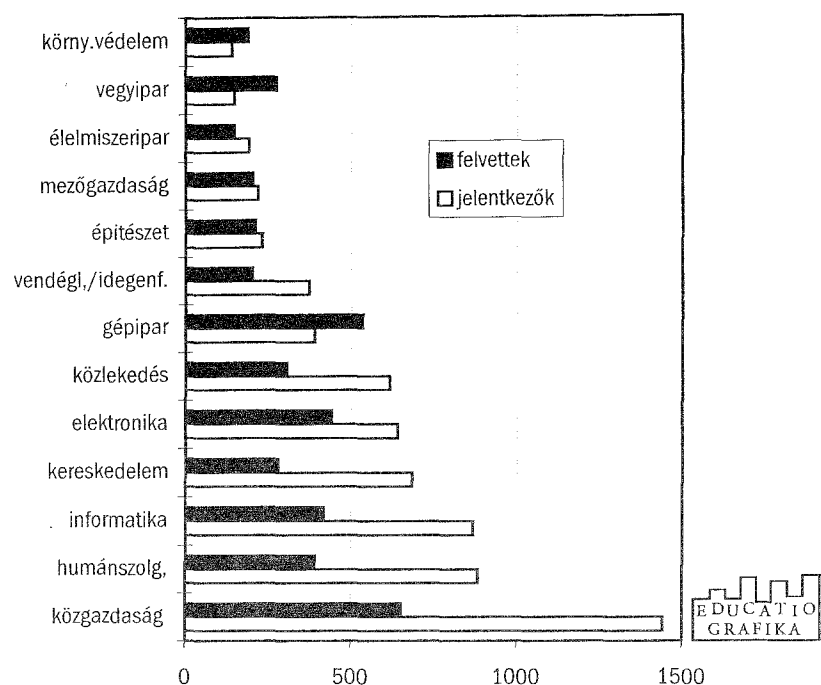
Ez az iskolatípus az általa kínált „kétesélyes” kilépési lehetőség révén elsősorban azoknak a rétegeknek vált az iskolájává, amelyek csak részben képesek vagy hajlandók vállalni az iskolázás révén elérni kívánt társadalmi felemelkedés kockázatait. Azaz gyerekeik iskolázásával kapcsolatos stratégiájukban kitűzött célként ugyan a felsőfok szerepel, de a felsőoktatás belépési pontján kialakult szoros versenyben reális esélyeikre tekintettel „biztosításként” beépítik a szakmatanulás és a munkaerőpiacra történő sikeres kilépés garanciáját is.

A világbanki iskolák 13 szakmacsoportba szerveződtek. Az egyes szakmacsoportokban folyó képzés iránti kereslet követi a nem világbanki képzésben érvényesülő választási preferenciákat. A jelentkezők és a felvettek aránya azt jelzi, hogy itt is a technikailag korszerű, illetve a szolgáltatási szférában előretörőben lévő szakmák a legnépszerűbbek, néhány területen azonban gondot okozott a jelentkezők alacsony száma (lásd 1. ábra). Ezt az érintett iskolák az adott szakma iránti érdeklődés általánosan tapasztalható csökkenésével, demográfiai okokkal, vagy a szervezés hiányosságaival magyarázzák.

Bizonyos szakmákban viszont a viszonylag jelentős arányú túljelentkezés lehetővé tette az erőteljes szelektálást. A jelentkezőknek átlagosan 62%-át vették fel, s ez azt eredményezte, hogy a teljes mezőnyt tekintve a 8. osztály végén elért átlag 4,32, ami viszonylag magas, a gimnáziumi szinthez közel álló. A jó iskolai teljesítményt mutató mezőny kedvező feltételeket teremt a program megvalósításához. Azok a különbségek, amelyek az egyes szakmacsoportok iránti érdeklődésben mutatkoztak, a tanulmányi átlagban is jól nyomon követhetők.

## 1. ÁBRA

*A jelentkezők és a felvettek száma szakmacsoportonként*



A világbanki képzésben résztvevők nagy hányada eleve a felsőoktatásba törekszik, emiatt a képzéssel szemben megfogalmazódó elvárásaiban is hangsúlyos a továbbtanulás szempontjából versenyképes általános képzés iránti igény.

A vizsgálatunkban megkérdezett tanulók 59,7%-a, tehát jóval több mint fele nyilatkozott úgy, hogy vannak elképzelései az iskola befejezése utáni időszakra vonatkozóan.

## I. TÁBLA

*Az iskola befejezése utáni általános tervek*

Terv	N	%
Munkába állás	218	22,2
Vállalkozás indítása	62	6,3
Bekapcsolódás a családi vállalkozásba	32	3,3
Nem akar elhelyezkedni	237	24,1
Nincs válasz, nem tudja	433	44,1
Összesen	982	100,0

A tanulmányaik elején járó diákok túlnyomó többsége számára ugyancsak fontos tényező, hogy az általános jellegű alapozó képzés elhalaszthatóvá teszi a konkrét pályaválasztást.

A kérdezettek háromnegyede (75,9%-a) jelezte, hogy az iskola befejezése után szeretne tovább tanulni. A továbbtanulni szándékozók 92,2%-a nappali tagozaton, 5,7%-a esti vagy levelező képzés keretében kívánja folytatni tanulmányait (közel 27%-uk egyetemre, több mint 40%-uk pedig főiskolára szeretne bejutni).

A vizsgált tanulók családi társadalmi helyzetére vonatkozó olyan adatok, mint a szülők iskolázottsága, foglalkozása, a család jövedelme, fogyasztási cikkekkel való ellátottsága azt jelzi, hogy e képzési forma segítségével elsősorban a viszonylag képzett, jó anyagi helyzetű középréteghez tartozó szülők kívánják biztosítani gyerekeik számára a sajátjukhoz hasonló vagy annál magasabb képzettséggel megszerezhető társadalmi pozíciókat.

Ugyancsak a kulturális réteghelyzetre utaló adat, hogy a vizsgált tanulók egyötöde az iskolai órákon kívül is tanul valamilyen idegen nyelvet (átlagosan heti 2,8 órában), illetve hogy míg a közel azonos korú szakmunkástanulóknak csupán 68,2%-a jutott el eddig külföldre, a világbanki osztályokba járók körében ez az arány 81,9%. (A világbanki osztályokban tanuló kérdezettek átlagosan 2,8 alkalommal jártak külföldön, míg a hasonló korú szakmunkástanulók körében ez az átlagérték csak 2,02.)

Az iskolázási esélyek és a társadalmi-kulturális réteghelyzet egyik legjellemzőbb mutatója a szülők iskolázottsági szintje. A vizsgált tanulók szülei egyértelműen a társadalom iskolázottabb csoportjaihoz tartoznak. A tanulók szüleinek több mint kétharmada érettségizett, több mint egyötöde pedig felsőfokú végzettségű. Sikeres tanulmányai esetén a tanulóknak durván egyharmada szerez majd saját szüleinél magasabb iskolai végzettséget.

## II. TÁBLA

*A tanulók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége*

<b>Legmagasabb iskolai végzettség</b>	<b>Apák</b>	<b>Anyák</b>
8 általánosnál kevesebb	0,1	0,5
8 általános	11,7	4,6
Szakképzőiskola	16,8	34,5
Szakközépiskola, technikum	25,8	26,1
Gimnázium	20,4	6,2
Főiskola	16,5	12,1
Egyetem	4,9	9,3
Nincs válasz, nem tudja	3,9	6,7
Összesen	100,0	100,0

Szociológiailag szignifikáns összefüggés nem mutatható ki a szülők iskolázottsága és a tanulók szakmacsoportonkénti megoszlása között, de a különböző iskolázottságú szülők érzékelhetően eltérő arányban találhatók az egyes szakmacsoportokban. A legiskolázottabb szülők (mindkettő felsőfokú) az átlagnál nagyobb arányban vannak jelen a vendéglátási, a környezetvédelmi, az informatikai és az építészeti szakmacso-



portban, a középfoknál alacsonyabb iskolai végzettségű szülők pedig az élelmiszeripari, az egészségügyi, a mezőgazdasági és a kereskedelmi szakmacsoportban.

## Az iskolák szemszögéből

A szakmacsoport-vezetőkkel és a tanárokkal készült interjúk – és az adatfelvételek során folytatott számtalan beszélgetés – alapján képet kaptunk arról, hogy hogyan látják a program előnyeit és problémáit az iskolában dolgozó tanárok, s hogyan változott a véleményük a munka során.

A koncepcionális kérdésekben kialakult elhúzódo bizonytalanság alapvetően kétféle jellegzetes magatartást váltott ki a résztvevőkben. Voltak, akiken egyre fokozódó csalódottság lett úrrá, és az egész program leértékelődött a szemükben. Voltak azonban olyanok is, akiket az eldöntetlen kérdések keltette bizonytalanság a programon belüli önálló utak keresésére ösztönzött.

A fejlesztő-tanárok a programban való részvétel legnagyobb pozitívumát – szinte egyöntetűen – a következőkben jelölték meg.

Sokuk számára a külföldi tanulmányutak során szerzett tapasztalatok jelentettek meghatározó élményt. Ezt megelőzően nem volt olyan fejlesztési program, amely ilyen széles körű lehetőséget kínált volna az iskolákban dolgozó tanárok számára külföldi – sok esetben több országban – szervezett szakmai tanulmányúton való részvételre. Igaz ez akkor is, ha – főleg kezdetben – az utazások lebonyolítását jogos kritika érte (és csak részben azok részéről, akik a bővebb létszámkeretek ellenére sem utazhattak). Bár a külföldi út korábban „vezetői kiváltság” volt, a zömmel iskolavezetői beosztásban dolgozó szakmacsoport-vezetők jelentős része is e program keretében jutott el először külföldi tanulmányútra. Az is tény, hogy az idegen nyelvtudás hiánya, vagy a nem elég célirányos felkészülés miatt a külföldi utazások egy része – főként kezdetben – nem szolgálta igazán hatékonyan a kitűzött célokat.

Az utazások eredményének összegzésekor szinte általános volt az a vélemény, hogy a külföldi tapasztalatszerzésnek a megismert újdonságoknál is nagyobb jelentőségű hozadéka volt, hogy a résztvevők felismerték, a saját intézményükben folyó szakképzés színvonala egyáltalán nem marad el a mintaként bemutatott nyugati intézményekétől. A holland vagy angol iskolákkal való összehasonlításból nyert „önbizalmat” valamennyien a további munka egyik erős ösztönzőjének minősítették.

A másik igen lényeges „hozadéknak” az azonos szakmacsoport-hoz tartozó iskolákkal, az ott dolgozó kollégákkal kialakult szoros szakmai és személyes kapcsolatot tartják. A horizontális kapcsolatoknak ezt a kialakult rendszerét egyfajta – a központi irányítástól függetlenül is – hosszú távon működtethető „erőforrásnak” látják, amely komoly támaszt jelenthet az egyes iskolák számára. Így van ez még akkor is, ha az eredetileg tervezetthez képest csak töredékesen jött létre az iskolák közötti korszerű információs és kapcsolattartási technikák kiépítése és használatba vétele.

Természetesen minél több feladatot vállalt valaki a fejlesztő-munkából, annál inkább elkötelezetté vált a programmal szemben. A fejlesztésbe be nem kapcsolódott tanárok

zöme meglehetősen szkeptikus vagy éppen közömbös a program egésze iránt, amelyben (legalábbis szűkebb szakterületét tekintve) nem lát érdemi változást.

## Összegzés helyett

A világbanki szakképzési projekt – mind a felhasznált pénzeszközöket, mind a változások horderejét tekintve – kétségtelenül az utóbbi másfél évtized legjelentősebb fejlesztési programja volt a szakképzésben. Az új képzési modell a várakozásokat jóval meghaladó érdeklődéssel találkozott, s mára a szakközépiskola egyik irányadó képzési típusává vált.

A program kormányzati szintű kezdeményezésre, központi szervezésben és finanszírozással valósult meg, de a fejlesztés alapvetően az iskolákban dolgozó tanárok közreműködésével történt. A programnak csak az első szakasza fejeződött be. A kidolgozott tantervek, új ismerethordozók, valamint a korszerű technika hozzáférhetővé válása azonban csak a munka egyik eredménye. Legalább ilyen jelentős tény, hogy kialakult az iskolában dolgozó tanárok és vezetők olyan köre, akik az iskolai szintű programfejlesztésben is tapasztalatokra tettek szert, és alkalmassá váltak a képzésnek a változó igényekhez történő rugalmas alakítására. Az iskolák között a korábbiakhoz képest intenzívebb és szélesebb körű horizontális kapcsolatok épültek ki, amelyek lehetővé teszik a fejlesztőmunkán belüli munkamegosztást és az eredmények továbbadását.

Erre a jelentős méretű fejlesztésre egy olyan időszakban került sor, amikor a közoktatási rendszer más szektorait a dezintegráció, a fejlesztés lehetséges irányairól folytatott meddő viták és az irányítás határozatlansága jellemezte. Ez a bizonytalan környezet természetesen a világbanki program számára is kedvezőtlen feltételeket teremtett. Megkerülhetetlen volt, hogy az új képzési modell igazodjon a jövőben várható egységes követelményrendszerhez, ennek körvonalai azonban szinte mindvégig bizonytalanok maradtak. A NAT körüli huzavonák például komoly többletterhet jelentettek a fejlesztőmunka számára.

A koncepcionális kérdések eldöntetlenségéből fakadó késlekedés, az utólagos korrekciók és az ebből adódó forráspazarlás minden bizonnyal megtakarítható lett volna, ha a kormányzati szintű oktatásirányítás szintjén időben sor került volna a közoktatási és a szakképzési koncepció összehangolására.

*TÓT ÉVA*