

---

**BENEDEK András**

## Beköszöntő – 2019. évi első számunk elé

Hatodik évfolyam át kezdi meg az *Opus et Educatio*, melynek idej első száma a klasszikus tagolásban jelenik meg. Periodikánk formálódó tradícióit érzékelteti, hogy a szerzők mintegy fele már az *Opus*-ban publikált az előző években, bizalmuk és ismételt kezdeményezéseik a szerkesztők számára is ösztönzést adnak.

A **Tanulmányok** rovatunkban *Lükő István* „Nemzetközi kitekintés az első szakképzési törvény korszakáról” címmel a múlt évben az első önálló magyar szakképzési törvénnyel foglalkozó tematikus számunkhoz kapcsolódik. A szerző egy széles ívű összehasonlító elemzésre vállalkozó tanulmányt tesz közzé szakképzési rendszerünk fejlődéséről, érzékeltetve azokat a tendenciákat, melyek Közép-Európai országainak szakképzési rendszereire hasonló módon jellemzőek. Írása, különösen a német referenciák elemzésére tekintettel nem csupán folytatása a tavaly megkezdett szakmai konzultációsorozatnak, hanem szorosán kapcsolódik szakképzési rendszerünk legújabb innovációs törekvéseihez. A téma lényeges, ugyanakkor tágabb elemzési aspektusaira irányítja figyelmünket *Velkey Gábor* írása, amely a magyar a közoktatási-köznevelési rendszerben, annak legújabb fejlődési szakaszában a területi jellemzők legfontosabb változásait elemzi. A tanulmányok sorát *Deli Eszter* és *Németh Gabriella* vizuális kommunikációval foglalkozó tudományos közleménye zárja. Ismert, hogy, az *Opus* keretében, főleg az angol nyelvű számainkban kiemelten foglalkoztunk eddig is a képi tanulás, vizuális kommunikáció interdiszciplináris elemzéseket igénylő fejlődési problémáival. A két fiatal kutató kutatásainak eredményeit ismertető írás a szélesebb, számos diszciplína képviselőit is magában foglaló, a képi metaforákkal foglalkozó hazai szakmai közélet számára vállalkozik a klasszikus retorika területeinek áttekintésére, egyúttal a modern kor keretei között formálódó új kommunikációs folyamatok sajátosságainak rendszerezésére.

**Munkaügyi Szemle** rovatunkban, s ez is egyre inkább tradíció, három írás jelenik meg. *Oroszné Perger Mónika* és *Óvári Virág* egy kényes összefüggésrendszer empirikus elemzésére vállalkozott: a felsőoktatásban tanulók körében a munka – magánélet - tanulmányok közti egyensúly kérdéskörével foglalkoznak. Írásuk fontos üzenete, hogy manapság egyre hangsúlyosabbá válik a szervezeti érdekek mellett az egyéni fejlődés, a karrierépítés, a lehetőségek szabad megismerése. Ezért a mai fiatalok tudatosabbak, mindemellett rengeteg támogatást, visszajelzést is igényelnek. *Sándor Tímea* szintén visszatérő szerzőnk, ezúttal az érzelmi intelligencia és a személyiség faktorok kapcsolatáról a középvezetők kompetenciájának elemzésével összefüggésben írt kutatási összefoglalót. A szerző eredményei megerősítik azt az elképzelést, hogy érdemes a kiválasztási folyamat alkalmával a személyiség és az érzelmi intelligencia mérésére koncentrálni, mivel azokból lehet bizonyos szinten következtetni arra, hogy valaki jó vezető lesz-e a jövőben. Szintén már több írással e rovat keretei között jelentkező szerzőnk *Pirisi Károly*, aki a foglalkoztatáspolitikai megközelítések különbözőségeit a legújabb hazai tendenciák összefüggéseiben elemzi tanulmányában. Kényes és a társadalmi felelősség kérdésével szembenezőket mindig is foglalkoztató alaptémával kapcsolatos dilemmát vet fel a szerző. Bár tudjuk, hogy a szegénység kezeléséről az emberiség történetével egyidős lehet a vita, azonban az a tény, hogy nincs mindenkor és mindenkit meggyőző válasz, nos ez is elgondolkodtató. A szerző nem véletlenül veti fel: „Mi a hatékonyabb vs. mi az emberségebb? Sokan leegyszerűsítik a kérdést, hogy mi a „jobb” az értelmes külső kényszer, vagy a feltétel nélküli szeretet?” A tanulmány lényeges gondolata, hogy a társadalompolitika sosem bújhat ki a kérdés megválaszolása alól hosszabb távon érezhető következmények nélkül.

Az **Eszmélés** – *Pedagógusok és doktoranduszok referált közleményei* rovatunkban két figyelemreméltó írás kapott helyet: *Tarcsi László* a hazai tömeges online távoktatási kurzusok és portálok igényes szakmai áttekintésére vállalkozott „Hazai MOOC portálok” című írásában. Cikke nem

csupán a legújabb években kialakult helyzetet mutatja be, hanem a fejlesztési lehetőségek szakmai mérlegelésére is vállalkozott. Igényes és szépen szemléltetett összeállítása a hazai rendszerező áttekintések sorában a legátfogóbb képet adja az utóbbi évtized talán legjelentősebb oktatásinformatikai innovációs törekvésekről. *Szügyi Jerne* doktori kutatásaihoz kapcsolódóan egy foglalkoztatáspolitikai és oktatáspolitikai szempontjából egyaránt érdekes és a hazai társadalmi változások szempontjából is sajátos téma vizsgálatáról tájékoztat. A tanulói jogviszonyhoz kapcsolódó munkavállalás – különösen a tankötelezettségi korhatár változásairól el nem csituló vitára is utalva, pedagógiai is társadalomlélektanilag is érzékeny problematika, melyet nem lehet csupán a munkaerőhiány szempontjából gazdasági kérdésként kezelni.

**Projektekéről** rovatunkban jelenik meg, tematikusan lazán kapcsolódva az előző írásokhoz is, *Heszler András* Diplomás Pályakövetési Rendszer ismertetője, mely a 2012/13. és a 2014/15. tanévben abszolutóriumot szerzett hallgatók bér, munkaerőpiaci státusz, elhelyezkedési idő, lakóhely és FEOR<sup>1</sup> (foglalkozások egységes osztályozási rendszere) adatainak célirányos elemzését ismerteti. E beszámoló részben az egyetemi hallgatók által kezdeményezett kutatásokról, illetve a szerző TDK keretében végzett munkájáról közöl érdekes összeállítást.

Számunk záró írása *Nagy Katalin* tollából a **Recenziók** rovatban is figyelemreméltó. „Online” summás címmel *Szűts Zoltán* publikált a közelmúltban egy figyelemreméltó monográfiát, mely az új kommunikációs lehetőségek és a média területén érzékelhető változások kommunikációelméleti és részben pedagógiai elemzésére vállalkozott. E műről ad áttekintő tájékoztatást *Nagy Katalin* recenziója, mely terjedelmes, részletes fejlődéstörténeti elemzésekre vállalkozó szerző eddig munkáinak fejlődési folyamatába helyezi el a múlt év végén megjelent kötetet.

Kedves Olvasó! Nos, talán érzékelhető, hogy mennyire színes e számunk tematikája, reméljük az online olvasás és a hagyományos szakmai-kutatói érdeklődés számára egyaránt érdekes és tanulságos írásokat kínál az *Opus et Educatio* 2019/1-es száma.

az Opus et Educatio főszerkesztője

---

**Dr. VELKEY Gábor Dániel**

## **Területi jellemzők és legfontosabb változásai a hazai közoktatás, köznevelés rendszerében**

### **Bevezető**

A hazai oktatási rendszer a rendszerváltás előtt egyértelműen a központosított, utána pedig a decentralizált, helyi társadalmak hatáskörében szervezett oktatási modellt követte. Ez utóbbin belül kezdettől fogva nem volt egyértelműen besorolható sem a települési (önkormányzati), sem a dominánsan intézményi döntéson alapuló típusba (Balázs-Palotás 2006). Ez a helyi társadalmak működésében megfigyelhető sokszínűséggel, a helyi demokratikus hagyományok hiányából következő sérülékenységgel, a helyi közösségi, civil aktivitás és a szakmai szempontok szintén hatalmas különbségeket mutató érvényesülésének, illetve az ágazathoz kapcsolódó szakmai közösség érdekérvényesítő képességének esetlegességével magyarázható.

A közoktatási feladatok önkormányzati és állami szereplők<sup>1</sup> közötti elosztását meghatározó jogszabályok a rendszerváltást követően az alap és középfokú oktatás, illetve a kapcsolódó szolgáltatások (gyermek napközbeni ellátása, étkeztetése, pedagógia, szakszolgálatok, szakmai szolgáltatások) megszervezését a helyi és területi önkormányzatok hatáskörébe utalták. A kilencvenes évek elején kialakult dominánsan önkormányzati fenntartású intézményi szolgáltatásokkal jellemezhető hazai oktatási rendszer 2011-ig lényegében változatlan konstrukcióban működött, ekkortól azonban, a rendszer minden elemét érintő központi állami (és annak területi szervei) ellenőrzés és irányítás alá rendelés eredményeként, a korábitól alapvetően eltérő pályára állt.

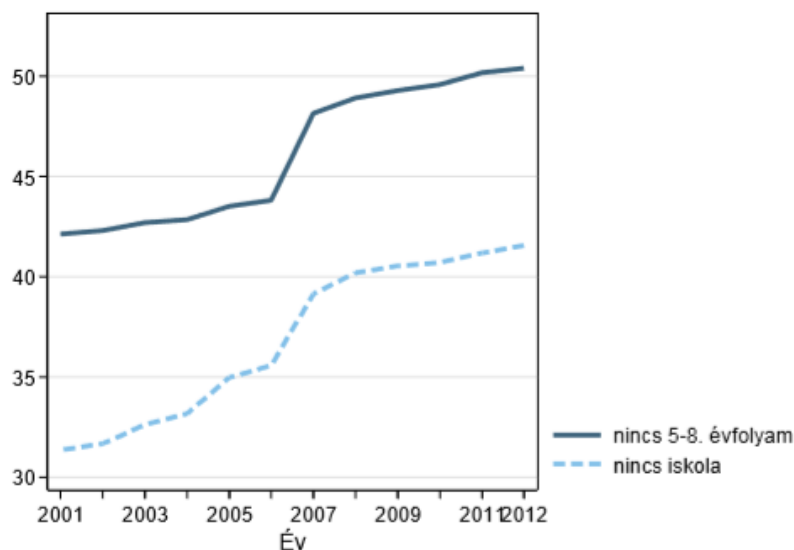
### **Az általános iskolai oktatás társadalmi és településszerkezeti egyenlőtlenségei a rendszerváltozástól 2011-ig**

A központosított államszocialista oktatási rendszert megörökölve az új önkormányzati fenntartású oktatásszervezés az általános iskolai szolgáltatást – a legkisebb településeket leszámítva – mindenhol igyekezett helyben biztosítani. Az önállóságukat visszanyerő volt társközségek, kisebb települések, helyi közösségek némelyike új iskolák létesítésére is vállalkozott, ám az 1990-es évek első felében jellemzően a korábbi ellátási szerkezet működött tovább. E szerkezetben a legkisebb települések összevont osztályai, a helyben csak alsó tagozatokon szolgáltató iskola, a rossz állapotú és hiányos infrastruktúra (tornaterem, sportudvar, könyvtár), a felső tagozaton főként a szakos-ellátás hiánya okozott súlyosabb problémákat. (1. ábra)

---

<sup>1</sup> Központi állam, területi államigazgatási szervek, helyi állam – területi és települési önkormányzatok.

1. ábra Az általános iskola, illetve a felső tagozat nélküli települések aránya (2001-2012)



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2015.

Az általános iskola nélküli települések számának és arányának változásában a kétezres években három szakaszt különböztethetünk meg. Az évtized első felében lassan, de egyenletesen növekedett az iskola nélküli települések száma. Ennél kisebb arányban található azok a települések, ahol csupán a felső tagozat szűnt meg. A minimálisan szükséges eszközellátási mutatók jogszabályba illesztése érzékelhetően nem gyorsította e tendenciát, a minimális létszámhatárok 2007-es és a társulási normatíva bevezetése, illetve az ÖNHKI feltételekhez kötése azonban ugrásszerű változásokat hozott mind az iskola nélküli, mint a csak alsó tagozatot működtető települések számának növekedésében. 2007 után a korábbi növekedést mutató tendencia folytatódott, ám egyre lassuló ütemben. Ez utóbbi időszakban azonban szinte alig változott az iskola nélküli településen lakó tanulók aránya, ami arra utal, hogy ott szűntek meg az iskolák, ahol valóban nem maradt már ellátandó tanuló (Hajdú-Hermann-Horn-Varga 2016).

A fejkvóta alapú normatív alapfinanszírozás rendszere és az a tény, hogy a normatíva megfelelése a valós költségeknek az alapellátásban mutatta a legkisebb arányt<sup>2</sup>, szinte a rendszer kiépülésétől kezdve<sup>3</sup> az önkormányzati iskolák tárgyi és személyi feltételeinek további gyorsuló ütemű differenciálódását indította el. A normatíván felül hiányzó források (fenntartói hozzájárulás) előteremtése a pénzügyileg rosszabb helyzetű, saját adóbevételekkel alig rendelkező településeken nehezen kezelhető helyzetet teremtett. Különösen ott, ahol nagy számban éltek (halmozottan) hátrányos helyzetű gyermekek, akiknek oktatása, nevelése nagyobb odafigyelést, differenciáltabb eszközrendszert, szakembereket, vagyis érdemi többletforrásokat igényelt volna. Az egyházi és országos kisebbségi önkormányzati kiegészítő normatíva bevezetése a fenntartók megkülönböztetésével tovább növelte a szolgáltatások színvonalát befolyásoló pénzügyi forrásokban

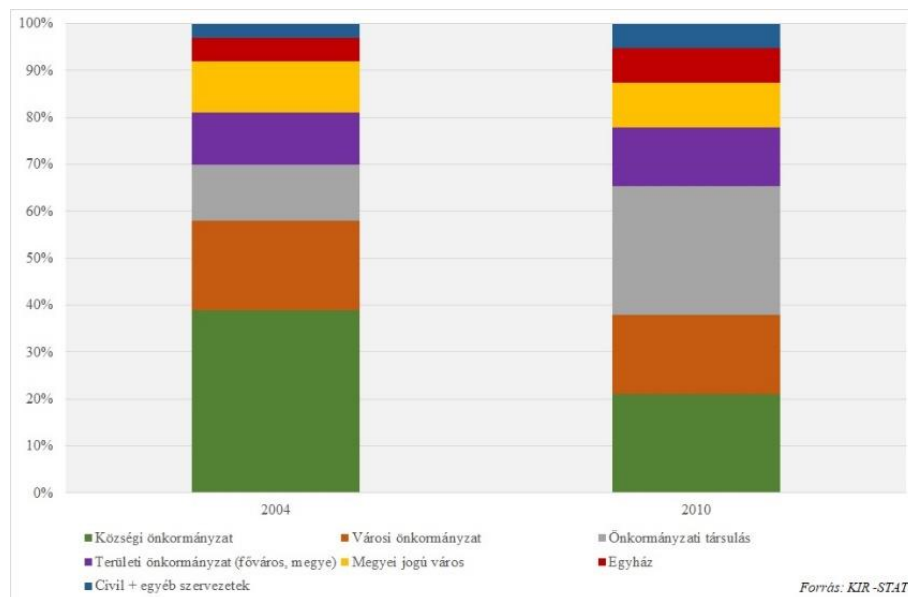
<sup>2</sup> Az ezredfordulón racionálisan szervezett csoportok esetén a jogszabályi előírások maximális betartásával a kalkulált költségek közel 70 százalékát, 2010-ben már alig 50 százalék fedezték volna a normatívák (Velkey 2013). 2013-ban ezzel szemben az önkormányzati fenntartású általános iskolák átlagában a fenntartói kiegészítés nem érte el a ráfordítások 20 százalékát. Csak a városi iskolák esetén a felső ötödbe tartozók 20 százalékkal többet költöttek egy tanulóra vetítve, mint az alsó ötöd iskolái (Hermann 2005). Ennél lényegesen nagyobb különbségek voltak jellemzők a rosszabb pénzügyi helyzetben lévő községi és a megyei jogú városi, vagy fővárosi iskolák között.

<sup>3</sup> Az 1994-es költségvetés tekinthető téren a fordulópontnak, onnantól kezdve a normatívák elértéktelenedése, bár különböző mértékben, de folyamatos volt egészen a normatív alapfinanszírozási rendszer megszüntetéséig (az oktatási intézmények állami fenntartásba vonásáig).

megjelenő különbségeket. A normatív finanszírozási rendszer problémái pedig arra kényszerítették az önkormányzatokat, hogy döntéseikben a finanszírozási szempontok egyre nagyobb hangsúlyt kapjanak.

Az oktatásirányítás a rendszer alapproblémáinak kezelhetetlensége miatt, elsősorban a társulási hajlandóság erősítését segítő pénzügyi ösztönzők (kényszerek) bevezetésével próbált választ adni. A társulásban fenntartott intézményeknek járó létszámhatárhoz kötött normatíva, a többcélú kistérségi társulások szabályozása és normatívája és a konkrét feladatokhoz kapcsolt (a szolgáltatások valódi költségeit jobban megközelítő) kötött felhasználású egyedi normatívák számának és szerepének növekedése<sup>4</sup> az adatok szintjén is érzékelhető változásokat hozó akkumulációs folyamatokat indított el (2. ábra)

2.ábra Az általános iskolák fenntartóinak megoszlása 2004-ben és 2010-ben



Forrás: KIR-STAT

Ennek eredményeként az évezred első évtizedében 31-ről 41%-ra nőtt az általános iskola nélküli és 43-ról 50-re a felső tagozat nélküli települések aránya. Ugyanakkor javultak az infrastrukturális, eszköz- és szakember ellátottsági mutatók. Az elemzések a pedagógiai szakszolgálatokban (korai diagnosztizálás, fejlesztés, gyógypedagógia, logopédia, fogyatékossgal élők ellátása) és a kapcsolódó szociális jellegű szolgáltatásokban (étkeztetés, gyermekjóléti szolgálatok) is érzékelhető előrelépésekről számolnak be, ugyanakkor a kistérségeken belüli különbségeket csak kismértékben, vagy nem is csökkentő gyakorlatokra is felhívják a figyelmet (Balázs-Kovács 2012).

Az iskolai szegregációban a nagyobb városok gyermek-elszívó hatásának, az elitiskolák térnyerésének, a roma népesség arányának, a településeken belüli társadalmi elkülönülésnek és az előítéletek alakulásának egyaránt fontos szerepet tulajdoníthatunk (Csapó 2003, Havas-Liskó 2006, Havas 2008, Hricsovinyi-Józsa 2018, Kertesi-Kézdi 2009, Velkey 2013). A jelenség hátterében a helyi elit érdekeit érvényesítő önkormányzati fenntartói döntéseket látni, különösen a beiskolázás, az infrastruktúra állapota, felszereltsége, fejlesztése és a szakmai többletfeladatok vállalása (tagozatok, művészeti, nyelvi képzések, tehetséggondozás, felzárkóztatás, fejlesztő foglalkozások, sport stb.) ügyeiben. Ez a több iskolát működtető településeken belül, illetve a városok vonzáskörzetében lévő egy iskolát

<sup>4</sup> Az 1995-ös tizenhatról 2004-re hatvan fölé emelkedett a közoktatási normatívák száma (Varga 2008), ami nem csak a rendszer bonyolultságát növelte, hanem tovább erősítette a pénzügyi szempontok fontosságát az iskolafenntartók oktatási döntéseiben.

fenntartó települések esetében is – a szabad iskolaválasztásra hivatkozva – eredményezte a gyorsuló szegregálódást és az azzal párhuzamos elitizálódást.

A kétezres években elfogadott deszegregációs szabályok és a társulásban ellátott feladatok arányának növekedése mérsékelte a folyamatok ütemét, a tendenciát azonban nem változtatta meg: a magasabb státuszú családokat a jobb pénzügyi helyzetben lévő, társadalmi összetételű és a továbbtanulás esélyeit tekintve kedvezőbb (központi, városi, egyházi) iskolák választása felé tolt (Imre 2005, Pusztai 2009). Mindez együttesen a tanulói összetétel és az eredményesség szempontjából differenciálódó, markáns egyenlőtlenségeket rejtő intézményi hálózatot eredményezett, mely egyenlőtlenségek térbeli szerkezete szorosan követi a településszerkezeti jellemzőket, illetve a hátrányos helyzetű lakosság ezzel szorosan egybecsengő térbeli elhelyezkedését. A kompetencia mérések adatai mindezt megerősítve elsősorban a települések nagysága alapján mutatnak érdemi különbségeket (1. táblázat) (Velkey 2013).

*1. táblázat Az Országos kompetenciafelmérés átlageredményei a 6. évfolyamon matematikából és szövegértésből településtípusok szerint, 2008-ban*

| Településtípus | Átlag | Percentilisek |     |     |     |     | Tartalom    |
|----------------|-------|---------------|-----|-----|-----|-----|-------------|
|                |       | 5.            | 25. | 50. | 75. | 95. |             |
| Község         | 472   | 313           | 406 | 346 | 539 | 630 | Matematika  |
|                | 490   | 318           | 424 | 496 | 560 | 641 | Szövegértés |
| Város          | 495   | 334           | 431 | 497 | 562 | 649 | Matematika  |
|                | 517   | 347           | 457 | 525 | 584 | 663 | Szövegértés |
| Megyeszékhely  | 524   | 366           | 461 | 527 | 589 | 673 | Matematika  |
|                | 545   | 384           | 490 | 552 | 607 | 681 | Szövegértés |
| Budapest       | 529   | 365           | 464 | 534 | 599 | 680 | Matematika  |
|                | 552   | 392           | 497 | 559 | 614 | 687 | Szövegértés |

Forrás: Országos kompetenciafelmérés 2008, Országos jelentés, OKM Oktatási Hivatal

### **A középfokú oktatás legfontosabb jellemzői 2011 előtt**

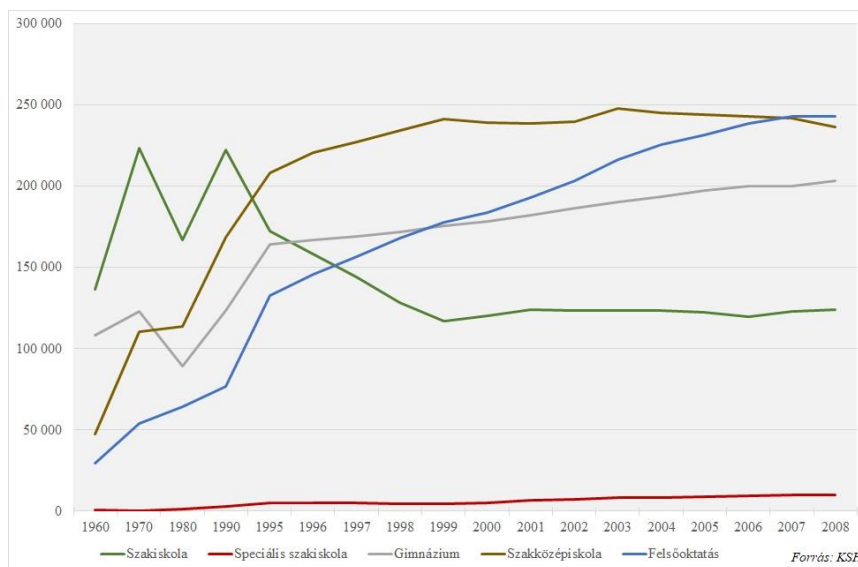
A középfokú oktatásban a kilencvenes évek első felében a gyermeklétszám csökkenés ellenére gyorsan bővülő képzési kapacitások alakultak ki. E bővülés nagyobb arányú volt az érettségit adó képzésekben, mint a szakmunkásképzésben, ám elsősorban a gimnáziumi képzésben volt megfigyelhető.

Ennek egyik oka a rendhagyó szerkezetű hat és nyolc osztályos gimnáziumok megjelenése, mely kezdetben főképp az egyházi fenntartókhoz kapcsolódva a két világháború közötti nyolc osztályos gimnáziumi hagyományok újjáéledését jelentette. Később azonban, a gyermekekért folyó verseny erősödésével, az önkormányzati iskolák is elindultak ilyen képzési profilokkal. Tovább növelve az érettségit adó képzések keresettségét szintén a magasabb státuszú lakosság igényeit elégítették ki a kétezres évek első felében megjelenő nyelvi-informatikai alapozó képzések és a szaporodó két tanítási nyelvű programok (Liskó 2003, Balázs 2007).

Az 1990-es évek első felének másik – témánk szempontjából is lényeges – változása a vegyes (többcélú) oktatási intézmények elterjedése. A gyermekekért folyó versenyre reagálva az iskolák munkaerő-piaci igénnyel és gazdasági kapcsolattal kevésbé alátámasztott divatos vagy azaz tehető képzéseket indítottak, a szakiskolák szakközépiskolai, a szakközépiskolák gimnáziumi osztályokat szerveztek. A képzési kínálat bővülésével párhuzamosan megfigyelhető volt egy gyorsuló minőségi differenciálódás is, ami a fenntartók erőforrásaiban megjelenő különbségek által tovább erősítve a középfokú képzési rendszer térbeli centralizációját eredményezte. A korábban virágzó kis- és középvárosi középfokú oktatás fokozatos leépülését a nagyobb városok és megyeszékhelyek bővülő középfokú oktatási kínálatára továbbá a pénzügyi forrásokban, a szakemberellátottságban, az infrastruktúra állapotában és fejlesztésében továbbá a szakképzésben lényeges gazdasági kapcsolatokban megjelenő versenyhátrányok magyarázzák. Mindezek eredményeként a centrumtelepülések divatos középiskolái szinte beszívták a jobb képességű, kedvezőbb társadalmi helyzetű, továbbtanulás orientált tanulókat minden képzési típus esetében. A differenciáltan bővülő képzési kapacitások másik fontos következménye, az érettségit adó képzések elszívó hatása, ami a szakiskolai képzések keresettségének további csökkenését eredményezte (3. ábra).

E – jellemzően szintén nem regionális, hanem településszerkezeti sajátosságokra visszavezethető kedvezőtlen – folyamatokat sem az ún. megyei közoktatásfejlesztési tervek, sem a szolgáltatások fejlesztését célzó megyei közoktatási közalapítványok, sem pedig a kisvárosok fenntartói szerepének szűkülése, vagyis intézményeik pénzügyi okok miatt történő megyei fenntartásba adása<sup>5</sup> sem oldotta.

3. ábra A nappali tagozatos középfokú képzésben résztvevők száma intézménytípusonként



Forrás: KSH

A hazai szakképzési rendszer modernizálására tett legfontosabb kísérlet – a szintén érdemi iskolaszervezeti és térszerkezeti változásokat eredményező – ún. TISZK-rendszer<sup>6</sup> bevezetése volt. A program elsősorban a képzés tartalmának és a szakképzést segítő infrastruktúrájának a megújítását, fejlesztését célozta, ám egyúttal a fejlesztési források hatékonyabb felhasználására hivatkozva a szétaprózott szakképzési intézményrendszer nagyobb egységekbe szervezését is elő kívánta segíteni.

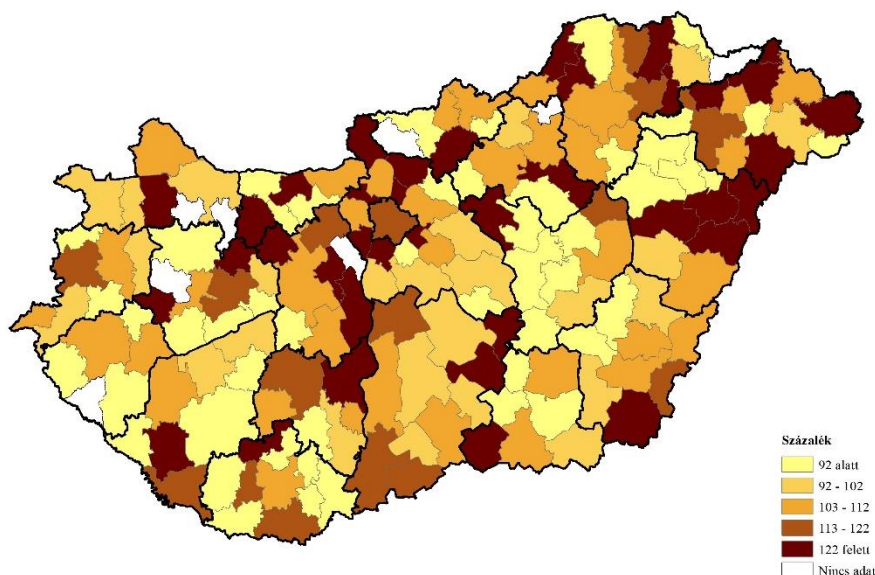
<sup>5</sup> A beiskolázásban és a pénzügyi mutatók miatt is egyre rosszabb helyzetbe kerülő, a középiskolai oktatásban feladatellátási kötelezettséggel nem terhelt városi önkormányzatok sorozatban adták át ezért középiskoláikat kezdetben elsősorban a megyei önkormányzatoknak később részben az egyházaknak.

<sup>6</sup> A Térségi Integrált Szakképző Központok létrehozásának terve európai tapasztalatokra hivatkozva az NFT I. szakaszában a HEFOP programban fogalmazódott meg, aminek eredményeként az országban 16 TISZK fejlesztése indult el, majd 2007-ben ezt a modellt bevezetését előíró jogszabályok a teljes hazai szakképzési rendszerre kiterjesztve véglegesítették.

Legfontosabb következménye, hogy több nagy szervezeti egységbe vonta össze a korábban önálló szakképző intézményeket, tovább erősítve ezzel a térbeli centralizációt és a kis- és középvárosi szakképző bázisok szerepének háttérbe szorulását (4. ábra) (Mártonfi 2009; Velkey, 2011).

Az egyre nagyobb teret vesztő szakiskolai képzés megerősítését és a szakiskolai lemorzsolódás csökkentését célzó újabb jogszabályi változtatás az ún. előrehozott szakképzés lehetőségének biztosítása volt 2009-ben, ami több elemében is a 2011 utáni szakiskolai és gyakorlati képzési rendszer előképének tekinthető, hiszen már tizenöt évesen lehetővé tette a tanulószereződést, ami a korábbi kétlépcsős pályaválasztást egy lépcsőssé egyszerűsítette és az általános iskola befejezéséhez kapcsolta. Ez a folyamat az érettségihez kötött szakképzés esetén is bekövetkezett, ám ott a közismereti képző szakaszba levitt szakképzési tartalmak ellenére részben megmaradt az elkülönített szakképzési szakasz (technikus képzés).

4. ábra A más településről bejáró középiskolai tanulók számának változása 2004–2010 között (járási adatok)



Forrás: TeÍR

#### **Az állami beavatkozás és következményei az alap- és középfokú oktatás esetében 2010 után**

A 2010-es parlamenti választások után az állam szerepének és feladatainak teljes újragondolása került napirendre. Ennek során az közigazgatást, önkormányzati rendszert és a humán közszolgáltatások mindegyikét, köztük a közoktatás teljes rendszerét is alapjaiban változtatták meg.

A közvetlen állami fenntartásba és központosított irányítás alá vont új oktatási rendszer látszólag kezeli az önkormányzati fenntartásból, a települések erősen differenciált pénzügyi helyzetéből és a fejkvótaalapú finanszírozásból következő problémákat. A kisebb települési iskolák forráshiánya valóban oldódott, ám a korábban jobb helyzetű városi és nagyvárosi iskolák esetében csökkentek a források. A tanárok kötelező óraszámának növekedése, az önálló kezdeményezések korlátozása, a kiegészítő személyzet (pedagógiai asszisztens, mentálhigiénés, informatikai segítők stb.) továbbra is jellemző hiánya viszont nagyban akadályozza a minőségi munkavégzést.

A szolgáltatások államosításának folyamatában a kiegészítő szolgáltatások (pedagógiai szakszolgálatok, szakmai szolgáltatások, szociális jellegű kiegészítő feladatok stb.) korábbi rendszere



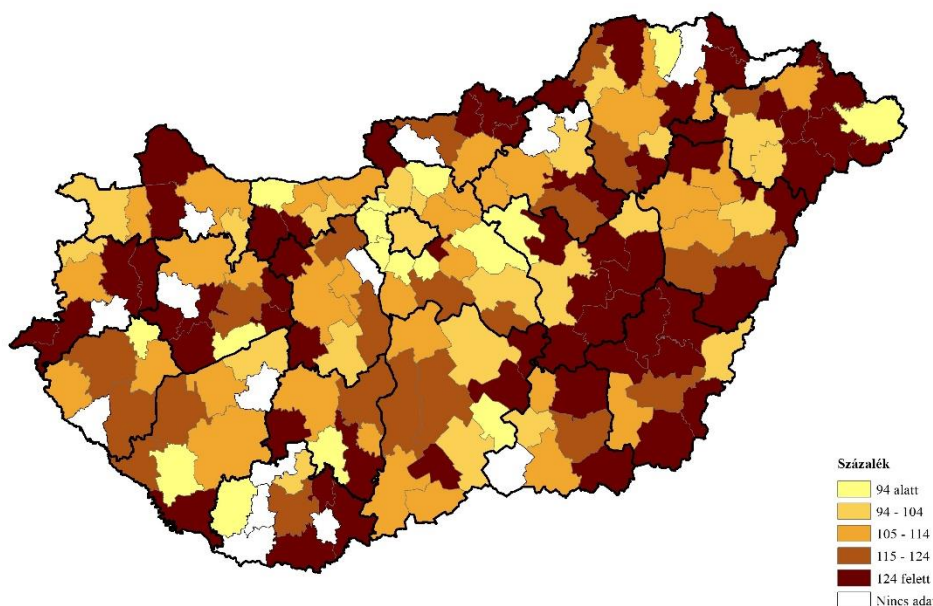
szétestek, majd az egyes intézmény-egységek (intézmények, telephelyek) szintjén először a szociális jellegűek (egész napos ellátás, iskolai étkeztetés, iskolaorvos) feltételrendszerét teremtették meg. A gyermekjóléti szolgáltatások továbbra is az önkormányzati szint feladatát képezik, amit jellemzően társulási formában szerveznek meg. A pedagógiai szakszolgálatok és a szakmai szolgáltatások az állami ellátás keretei között szerveződnek. A gyógytestnevelés, gyógypedagógiai ellátás, korai diagnosztizálás és fejlesztés még a városokban is visszaszorult, ami a célzott normatívák rendszerének megszűnésével is összefügg, hiszen míg a korábbi finanszírozási rendszer az ellátási szükséglet feltárásában és kezelésében tette érdekeltté a szereplőket, az új csupán a legszükségesebb személyzet bérkeretének biztosítását írja elő.

Az adatok szintjén azonban 2013 után a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának gyors csökkenése figyelhető meg, ám ez nem a reális folyamatok lényeges javulásával függ össze, hanem elsősorban a besorolás jogszabályi változásának az eredménye. Empirikus vizsgálatok sora bizonyítja, hogy olyan iskolákban, ahol a HHH-s gyermekek aránya korábban meghaladta a 75%-ot, az adminisztratív szabályok változás után az iskolák tanulói összetételének változatlansága ellenére az érintett tanulók aránya 50% alá csökkent.

Az önkormányzatoktól elvont ellátásszervezési hatáskör elvileg kezeli a szegregálódás–elitizálódás problémáit is. Az egyházi (és kisebbségi önkormányzati) kiegészítő normatíva megmaradt, szerepe a forráshiány miatt még fontosabbá vált. A pénzügyi feltételek mellett az egyházi intézmények versenyelőnye az intézményi önállóságban, decentralizált döntési jogokban, a kiegészítő szolgáltatások lehetőségében is egyértelművé vált. Ez a szabad iskolaválasztás lehetősége mellett a szolgáltatásért folyó verseny fennmaradását eredményezve a szegregációs folyamatok további erősödésének veszélyét erősíti. 2008-2017 között ennek megfelelően nem mutatható ki előrelépés a kompetenciafelmérések átlageredményeiben, ráadásul a település- és képzési típusok szerinti különbségek esetében sem mutatható ki csökkenő tendencia hosszabb időtávban (OKM 2017)

Az oktatás hazai rendszerének radikális átalakítását célul kitűző, 2011 végén elfogadott új jogszabálycsomag az intézmények még nagyobb egységekbe történő összevonását írta elő, egyértelműen visszaállította a szakképzésben a párhuzamos képzésszervezést, ezzel véglegesítve a tizennégy éves korban történő pályaválasztást. A szakmai és közismereti képzési tartalmak együttes oktatása kezdetben aránytalanul megnövelte a szakgimnáziumokban tanulók leterheltségét, később pedig a közismereti tartalmak radikális csökkentésével korlátozta a felsőoktatási továbbtanulás lehetséges irányait és esélyét. A döntéshozók szándékaival ellentétben mindez a szakgimnáziumok és általában a szakképzés keresettségének kimutatható csökkenését eredményezte (5. ábra) (Hajdu-Hermann-Horn-Varga 2018).

5. ábra Nappali tagozaton gimnáziumban ((hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumok adataival együtt) tanulók számának változása 2010–2016 között (járási adatok)



Forrás TelÉR

A gazdasági szereplők gyakorlati képzésbe történő bevonása egyértelmű előrelépésként értelmezhető. Az általános konvertálható tudástartalmak arányának radikális szakközépiskolai csökkentése a későbbi továbbképzéshez szükséges kompetenciák háttérbe szorulását eredményezte. A tankötelezettség tizenhat éves korra történő leszállítása pedig tovább növelte a közoktatásból szakképzettség nélkül kikerülő, lemorzsolódók számát és arányát. A kétkezi munka presztízsének emelésére és a szakközépiskolai (korábban szakiskolai) képzés megerősítésére tett kezdeményezések sem hoztak érzékelhető előrelépést a középfokú oktatás térben és társadalmilag fentebb részletezett egyenlőtlenségeinek csökkentésében.

Az állami fenntartású intézmények profiltisztítási kényszere miatt 40 intézmény-egységben (tagintézmény) szűnt meg a gimnáziumi képzés és ezzel a felsőoktatási továbbtanulás lehetőségei is szűkülnek.

#### Felhasznált szakirodalom

- Balázs É. (2007): Stratégiától a kistérségi együttműködésekig – az idegennyelv-oktatás koordinációja. In: *Fókuszban a nyelvtanulás.* (szerk.: Vágó I.) OFI, Budapest, 9–42. p.
- Balázs É., Palotás Z. (2006): A közoktatás irányítása. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (szerk. Halász G., Lannert J.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 55–104. p.
- Balázs É., Kovács K. (szerk.) (2012): *Többcélű küzdelem – Helyzetképek a kistérségi oktatásról.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csapó B. (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 107–117.
- Hajdu T., Hermann Z., Horn D., Varga J. (2016): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*, MTA KRTK Budapest.
- Hajdu T., Hermann Z., Horn D., Varga J. (2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017*, MTA KRTK Budapest.

- 
- Havas G. 2008: Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* (szerk. Fazekas K., Köllő J., Varga J.) ECOSTAT, Budapest, 121–138. p.
  - Havas G., Liskó I. 2006: *Óvodától a szakmáig.* Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
  - Hermann Z. 2005: Az önkormányzatok közötti kiadási egyenlőtlenségek a közoktatásban. In: *Hatékonyági problémák a közoktatásban.* (szerk. Hermann Z.) Oktatókutató Intézet, Budapest, 143–164. p.
  - Hricsovinyi J., Józsa K. (2018): Iskolaválasztás és szelekció In: Fejes J., Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–146.
  - Imre A. (2005): A felekezeti iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio* 3. 475–491. p.
  - Kertesi G., Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
  - Liskó I. (2003): Kudarok a középfokú iskolában. *Kutatás közben sorozat.* Oktatókutató Intézet, Budapest.
  - Martonfi Gy. (2009): A TISZK-rendszer kiépülése 2007–2008-ban. *Szakképzési Szemle* 4. 403–433. p.
  - *Országos kompetenciamérés 2008 – Országos jelentés.* Oktatási és Kulturális Minisztérium, Oktatási Hivatal, Közoktatási Mérés Értékelési Osztály
  - *Országos kompetenciafelmérés 2017 – Országos jelentés.* Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatási Hivatal, Köznevelési Mérés Értékelési Osztály
  - Puztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola.* *Oktatás és társadalom* 3. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
  - Varga J. (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* (szerk.: Fazekas K., Köllő J., Varga J.) ECOSTAT, Budapest, 235–259. p.
  - Velkey G. (2011): A középfokú képzés területi rendszerének változása és továbbfejlesztése. *Tér és Társadalom*, 25. évf. 3. 60–79. p.
  - Velkey G. (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye.* MTA KRTK RKI, Budapest–Pécs–Békéscsaba.

LÜKŐ István

## Nemzetközi kitekintés az első szakképzési törvény korszakáról

### Bevezetés

Aligha kell bizonyítani, hogy nem csak a szakképzés szempontjából, hanem össztársadalmi szempontból is a rendszerváltás. Magyarország – a többi közép-kelet európai országgal együtt – nagy optimizmussal és elszántsággal alakította át az ország társadalmi berendezkedését, a gazdaságát és a hozzá szorosan kapcsolódó oktatási rendszerét. A reformok már az 1989-es évet megelőzően is elkezdődtek (ld. pl. az 1985-ös Oktatási törvény, az adaptív szakképzési modell kialakítása stb.) Ezt a korszakot meghatározó fontos események formálták, mint pl. a Szovjetunió megszűnése, a berlini fal leomlása, Németország újra egyesítése stb. A téma nemzetközi kitekintéseinek az alapját szolgálják ezek az események és a velejáró átalakulások.

Az 1989-es politikai eseményeket követően megalakuló kormányzat fontos feladatának tekintette az oktatási rendszer átfogó átalakítását, mindenekelőtt törvényi szabályozás révén. Több évi előkészület után adták ki 1993-ban a három, oktatással foglalkozó törvényt, köztük a Szakképzési törvényt. Számos dokumentum, – mint pl. az OKJ i – kapcsolódik a törvényhez, amelyeknek a kapcsolódásait és a más országokkal való összevetését vállaltam fel ebben az írásban. A törvény kiadásának 25. évfordulója alkalmából 2018. május 5.-én nagyszabású konferenciát szervezett a Magyar Pedagógiai Társaság és a BME Tanárképző Központja „25 éves a szakképzési törvény - Korszakos változások - új irányok” címmel Budapesten a BMGE-n. A plenáris előadásokat követően 5 panelbeszélgetésre került sor, amelynek egyikét *Az első szakképzési törvény gazdasági- társadalmi környezete nemzetközi kitekintésbe* címmel én vezettem. Itt hangzott el a fenti címhez hasonló című előadásom.

### Szakképzési modellekről vázlatosan, mint a téma elméleti háttéréről

A nemzetközi kitekintést számos módon meg lehet tenni, a történeti korszakokhoz is kötődően, de részben azoktól független megközelítések a kutatók által kidolgozott modellek. Ezért ebben az elméleti háttérnek is szánt fejezetben néhányat ismertetek vázlatosan. Az első kettőt, vagyis a makroszintű és a mikroszintű modellt Prof. Dr. Günter Spreth nyomán ismertetjük. (Spreth, G. 2001)

#### A makroszintű modell

- *Üzemi modell* Japán, USA
- *Iskolai modell* Svédország
- *Kooperatív modell* Németország (*Iskola és üzem, duális képzés*)
- *Kooperatív modell* Brazília (*Centrum és üzem*)

#### A mikroszintű modell

- *MES rendszer* ILO
- *Tanulás és munkahely* Nigéria, Egyiptom
- *Tanulás és projektoktatás* Németország
- *Tanulás és tanfolyami oktatás* Franciaország
- *Tanulás termelő iskolában* Kína, Szingapúr

## Szakmai programok modellje

1. ábra: A szakmai programok modellje

| Időalapú | Modulrendszerű | Kompetencia elvű |
|----------|----------------|------------------|
|----------|----------------|------------------|

Forrás: saját szerkesztés

Ezeket a mindnyájunk által jól ismert elnevezéseit az egyes modellekre jellemző főbb ismérveknek Benedek András használta először.

## A középfokú szakképzés modelljei

2. ábra: A középfokú szakképzés modelljei

| Piaci<br>rövid időtartamú betanítás,<br>tanfolyamok | Iskolai<br>egységesített képzési idő és<br>közismereti tananyag | Duális<br><i>iskolai (elméleti) oktatás és<br/>vállalati (gyakorlati) oktatás<br/>szerves kapcsolata</i> |
|---|---|--|
|---|---|--|

Forrás: Benedek András nyomán saját szerkesztés

A Hamburgi Egyetem (UNI HAMBURG) Nemzetközi Kutató Szemináriumán együtt dolgoztuk ki Dr. Günter Spreth Professzorral a fenti kategorizáláson alapuló modellt, amelyet ő ismertetett (Spreth, G. 2001)

Részben ide is, de a következő fejezethez is illeszkedik a szakképzés európai integrációjáról szóló tanulmány, amelyben Csáky Mihály kifejti az európai szakképzés történeti fejlődését, a gazdasági érdekek primátusát és a különböző formációit. (Csáky, M. 2016)

## Gazdasági-társadalmi jellemzők

### *Politikai-társadalmi események*

Az 1980-as-90-es évek kontinensen túlmutató társadalmi-politikai eseményekben bővelkedett. Érdemes kitérni rá, mert a hazai eseményeket, gazdaságot és a szakképzést is formáló erővé váltak. A Szovjetunió az 1990-91 között zajló tagországok kiválásával megszűnt. Ennek politikai erőformáló hatása máig kihat bizonyos tekintetben. A soproni határnyitást követően 1989. november 4-én lebontották a berlini falat, mint az egykori fővárost és Németországot kettészelő határvédelmi rendszert. Újra egyesül Németország 1990. október 3.-án.

Déli szomszédunk, Jugoszlávia is felbomlott, itt az országok zömében 1989-90-ben váltak ki. Nem sokkal ezután kitört a balkáni háború, amely nagy gazdasági és társadalmi károkat okozott.

Számos országban zajlott a politikai rendszerváltozást jelképező demokratizálódás felé elmozdító „bársonyos forradalom”, többpártrendszer jött létre hazánkban is. Az első szabad választások után megalakulnak Közép-Kelet-Európa országaiban a koalíciós kormányok.

**Gazdasági-társadalmi változások és következményei**

A 80-as-90-es években még nem létezett az Európai Unió, ezért más gazdasági közösségeket tudunk megemlíteni, illetve a különböző összehasonlításokhoz számításba venni. Az OECD mint globális szervezet mellett Európában az EFTA és az EK fogta össze a különböző érdekek, gazdasági prioritások menti tevékenységeket.

A politikai-társadalmi rendszerváltás hazai gazdasági következményei közül a privatizációt kell kiemelni, amely a főként anyag és energiaigényes ágazatok nagyvállalatainak megszűnését, illetve magántulajdonba kerülését jelentette elsősorban. A nehézipar, a gépi nagyipar radikális visszaszorulása, más szektorok, illetve ágazatok megjelenése, bővülése igen jelentős munkaerő átstrukturálódással járt. Drámaian nőtt a munkanélküliség.

A foglalkoztatottak 4,5 milliós létszáma évek alatt 3,5-3,6 millióra csökkent, 1989-92 között 1.174.000 munkahely szűnt meg.

1. táblázat: A munkanélküliség változása Magyarországon

| Évek                        | 1991    | 1992           | 1993    |
|-----------------------------|---------|----------------|---------|
| <b>Munkanélküliek száma</b> | 406 124 | <b>663 022</b> | 632 050 |

Forrás: KSH adatok alapján saját szerkesztés

Amint az ábrából látható, a regisztrált munkanélküliek száma 1992-ben volt a legmagasabb.

Elsősorban a gyors privatizáció következménye volt, hogy a nehézipar, a gépi nagyipar, a vegyipar, kohászat, bányászat néhány év alatt összeomlott. Ezeknél a nagyvállalatoknál lévő tanműhelyeket adták el először a tulajdonos váltás és szerkezeti átalakítás ürügyén. Ez súlyosan érintette elsősorban az ipari szakmunkásképzést, mert így a gyakorlati képzőhelyeket át kellett csoportosítani az iskolai tanműhelyekbe. Ezt a helyzetet szemlélteti az alábbi táblázat. (Benedek, A 2003)

2. táblázat: Szakmunkásképző tanműhelyi képzőhelyek számának változása Magyarországon

|                       | 1990/91 | 1993/94 | 1997/98 | Index% |
|-----------------------|---------|---------|---------|--------|
| <b>Iskolai</b>        | 17 785  | 32 269  | 36 779  | 205,6  |
| <b>Iskolán kívüli</b> | 52 338  | 35 237  | 25 685  | 49,1   |

Forrás: Benedek András: A szakképzés változásai

Szerencsére az iskolákban volt tanműhelyi kapacitás, amit a fenti táblázat is érzékeltet.

Témánk szempontjából a nemzetközi kitekintés fontos összehasonlításokat kínál a különböző gazdasági mutatók, a foglalkoztatás és a munkanélküliség összefüggéseiről.

Ha mindezeket két különböző idő metszetekben (1988-93 és 2016-2017) tesszük, akkor egy sokkal nagyobb felbontású és érdekes képet kapunk. Ennek szellemében mutatjuk be az alábbi táblázatunkban néhány ország adatait a 3. táblázatban.

3. táblázat: Összehasonlító adatok európai országokról

| Országok             | GDP PPP USD |                         | Foglalkoztatottak száma<br>ezer fő |           | Munkanélküliség % |                    |
|----------------------|-------------|-------------------------|------------------------------------|-----------|-------------------|--------------------|
|                      | 1988-93     | 2016-2017               | 1988-93                            | 2016-2017 | 1988-93           | 2016-2017          |
| <b>Magyarország</b>  | 8802,63     | 24.163,91               | na                                 | 4.516,93  | 0,463             | 4.4                |
| <b>Bulgária</b>      | 7248.50     | 18.787.44               | na                                 | 3.525.35  | na.               | 6.6                |
| <b>Csehszlovákia</b> | na          | Szl 31.026<br>Cs 34.541 | na                                 | Szl 2,372 | 1995 4.00         | Szl.8.1,<br>Cs.2,8 |
| <b>Lengyelország</b> | 9081,5      | 26.636,14               | na                                 | 16.281    | 1990:6,30         | 4.8                |
| <b>Románia</b>       | 5874,82     | 16.901,54               | na                                 | 8.668,20  | 3.700             | 5,3                |
| <b>Ausztria</b>      | 16537       | 49.962,09               | 2,810                              | 4.412,54  | 2,676             | 5,4                |
| <b>Németország</b>   | 15929,27    | 45.236,65               | 36,48                              | 44.291    | 7,735             | 3,8                |
| <b>Franciao.</b>     | 15916,12    | 41.146,65               | 22,30                              | 27.901,1  | 10,01             | 9,5                |
| <b>Görögország</b>   | 11828,94    | 30.730,53               | 3,806                              | 4.170,49  | 7,423             | 22,3               |
| <b>Hollandia</b>     | 16324,64    | 49.002,40               | 6,093                              | 9.099     | 6,247             | 5,1                |
| <b>Olaszország</b>   | 15167,29    | 33.274,41               | 20,98                              | 25.105,50 | 9,683             | 11,4               |
| <b>Írország</b>      | 11032,73    | 51.513,45               | 1,111                              | 2.084     | 16,30             | 6,4                |

Forrás: saját szerkesztés

Az országok között Csehszlovákia kétfelé válása után külön adatsor jelenik meg. Másik magyarázatra szoruló rész, hogy az 1988-1993-as időszak azért került így be, mert a rendszerváltás előtti időszokról nincsenek megbízható adatok, és különböző évjáratok szerepelnek az országoknál. Megállapítható, hogy a legalacsonyabb GDP érték Romániában volt 1988-ban is és 2016-2017-ben is. Az is levonható következtetés, hogy az eltelt kb. negyedszázad alatt majdnem minden országban megháromszorozódott a GDP, ami egyfajta fejlődési trendnek is mondható. Jól látható hogy a 90-es években Írországban volt a legmagasabb a munkanélküliség, ami 6,4%-ra csökkent. Napjainkban Görögországban a legmagasabb a munkanélküliség aránya. Számos összehasonlításra, kiugró adatra lehetne még kitérni, azonban egy más síkon is összevetést érdemel, hogy az adott ország összlakosságán belül hányan vannak foglalkoztatva. Ezen a téren feltűnő Ausztria 4,4 milliós foglalkoztatotti létszáma. Az idő, illetve a terjedelem hiánya miatt nincs lehetőség annak elemzésére, hogy a fenti adatok hogyan ágyazódnak be az adott ország gazdasági szerkezetébe, ágazati struktúrájába, technikai-technológiai fejlettségi szintjébe, munkakultúrájába stb.

4. táblázat Oktatásügyi illetékesség (fenntartó, közigazgatás)

|               | Illetékesség, közigazgatás |    |        |        |               |                 | Közigazgatási egység |                  |                |              |        |
|---------------|----------------------------|----|--------|--------|---------------|-----------------|----------------------|------------------|----------------|--------------|--------|
|               | Minisztérium Oktatási      |    | Egyház | Tanács | Más intézmény | Vegyes rendszer | Nincs szabályozva    | központi         |                | nem központi |        |
| Ország        |                            |    |        |        |               |                 | Állam                | Tartomány, régió | Iskola-kerület | Önkormányzat | Iskola |
| Ausztria      | O□                         | O□ |        |        | ▽             |                 |                      | ▽                | ▽              |              |        |
| Belgium       | O□                         |    | □▽     | □      | □▽            | O□              |                      | ▽                |                | ▽            | ▽      |
| Brazília      | O□                         |    | ▽      |        | ▽             |                 |                      |                  |                | ▽            |        |
| Dánia         | O□                         |    |        | O□     | O□            | O□              |                      |                  |                | ▽            | ▽      |
| Finnország    | O□                         |    |        |        | O□            |                 |                      |                  |                | ▽            |        |
| Franciaország | O□                         |    | ▽      |        | ▽             |                 |                      |                  |                | ▽            |        |
| Görögország   | O□                         | O□ | ▽      |        | ▽             |                 | ▽                    |                  | ▽              |              |        |
| Írország      | O□                         |    | ▽      | O□     | O□▽           |                 |                      |                  | ▽              | ▽            | ▽      |
| Kanada        | O□                         |    |        | O□     |               |                 |                      |                  |                |              |        |
| Lengyelország | O□                         | O□ | ▽      |        | ▽             |                 |                      |                  | ▽              | ▽            |        |
| Magyarország  | O□                         |    |        |        | ▽             |                 |                      |                  |                | ▽            |        |
| Nagy Britanni | O□                         |    |        | O□     | ▽             |                 |                      |                  | ▽              |              | ▽      |
| Németország   | O□                         |    |        |        | ▽             |                 |                      |                  |                | ▽            |        |
| Norvégia      | O□                         |    |        | O      |               |                 |                      | ▽                | ▽              | ▽            |        |
| Olaszország   | O□                         |    |        |        |               |                 |                      |                  |                |              |        |
| Oroszország   | O□                         | O□ |        |        | ▽             | O□▽             | O□▽                  |                  |                | ▽            | ▽      |
| Svájc         | O□                         |    |        |        |               |                 |                      |                  |                | ▽            |        |
| Svédország    | O□                         |    |        | O□     |               |                 |                      |                  |                | ▽            |        |
| Szlovákia     | O□                         |    |        |        | ▽             |                 |                      |                  |                | ▽            |        |
| Szlovénia     | O□                         |    |        | O      |               |                 |                      |                  |                | ▽            |        |
| USA           | O□                         |    |        | O□     |               |                 |                      | ▽                | ▽              | ▽            |        |

Nem csak a gazdasági-foglalkoztatási mutatók, hanem a tanügyigazgatás és irányítás modelljei, megoldásai is fontos összehasonlítást tesznek lehetővé. Ezért is fontos a 4. táblázatunk, amelyben az EU-n kívüli országokra vonatkozó információk is láthatóak a közigazgatás (irányítás-fenntartás) illetve az „illetékesség” szervezeti megoldásai. Jól láthatóak, hogy a 90-es évek közepén az állami és nem állami fenntartás mennyire domináns egyes országoknál, illetve hogy Oroszország esetében nincs szabályozva. (Uwe Leuterbach, 1996)



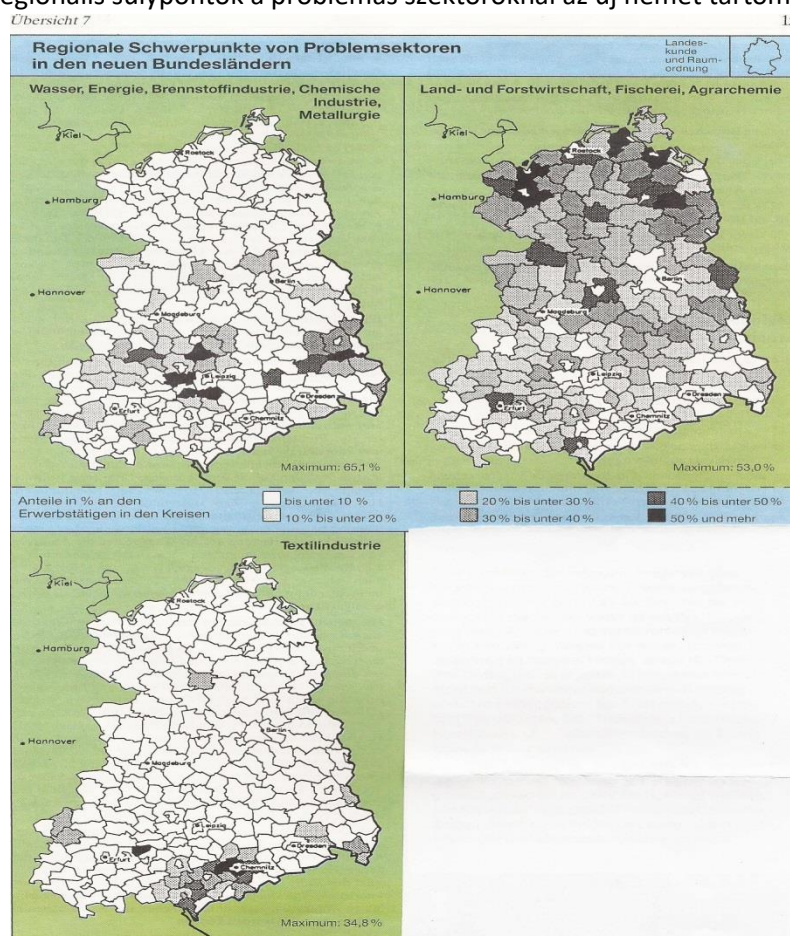
### A német újra-egyesítés és tervezési vonatkozásai

Kuriózusként kezelem azt a forrást, amely bizonyítja, hogy a két német állam (NDK, NSZK) egyesítése előtt a szakképzés és foglalkoztatás kutatásával foglalkozó háttérintézményben (IAB) készítettek tanulmányokat, amelyben prognosztizálták a keletnémet területek egyesülés utáni foglalkoztatási-munkanélküliségi helyzetét iparáganként nagy területi felbontás szerint. Ebből kiindulva tervezték a húzó ágazatok kvalifikációs és munkaerő igényét, szakképzési vonzatát.

Magáról a tervezés módszertanáról nem adtak információt, de sikerült egy dokumentumot a 1990-es freiburgi tanulmányutamon megszerezni. (Dieter Blaschke, Martin Koller, Gerhard Kühlewind (1990): Qualifizierung in den neuen Bundesländern IAB Nr. 7/1990)

Három ágazat (mezőgazdaság és erdészet, textilipar, nehézipar(szénbányászat, vegyipar, fémipar, energiaipar,)) regionális súlypontjai ábrázolja az alanti ábra az új szövetségi államban.

4. ábra Regionális súlypontok a problémás szektoroknál az új német tartományokban.



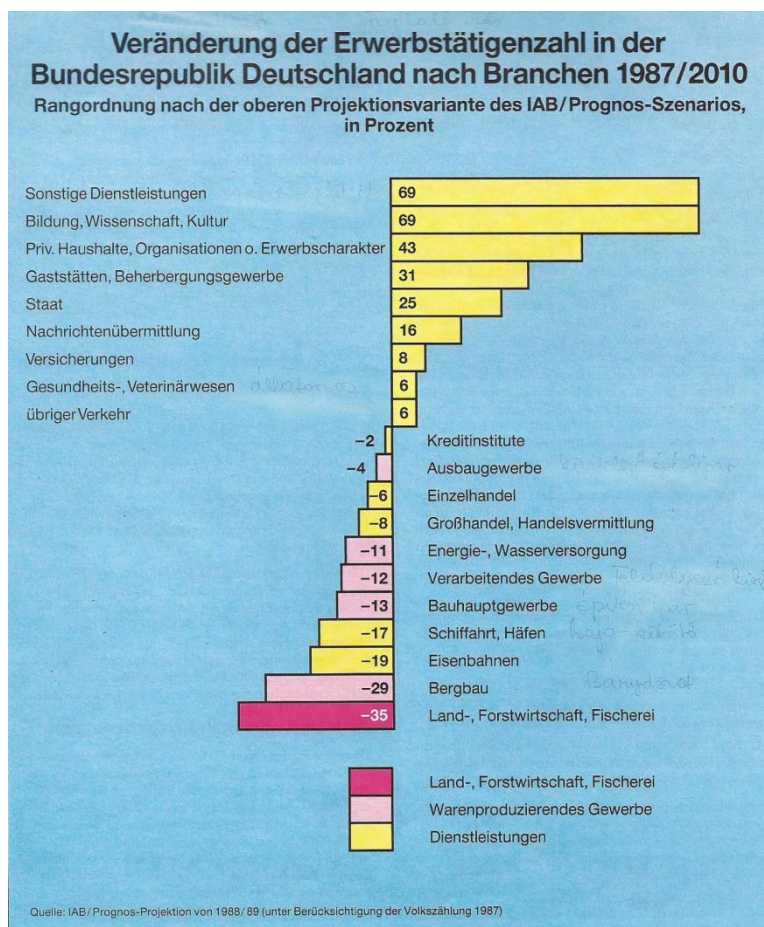
Forrás: IAB 1990/7

Az ábrából jól láthatóak, hogy mely földrajzi régióban (térségben) hány százalékos lesz a szektorális foglalkoztatottság, illetve a munkanélküliség.

Ehhez szorosan tartozik egy fejlesztési koncepció, amelyben a visszafejlesztendő és a progresszív, vagyis fejlesztendő ágazatok százalékos mértékét prognosztizálják.

Az 5. ábrán jól látható, hogy a mezőgazdaság 35%-os visszafejlesztését tervezték, míg a „húzó” ágazatok (szolgáltatás, biztosítás, oktatás, kutatás) 50-69%-os fejlesztését, arányuk növelését prognosztizálták a scenáriószerű összeállításban.

5. ábra: Az 1987/2010 –es időszak ágazati prognózis Németországban az egyesülés után



## A szakképzési törvény előzményei, létrejötte és körülményei

### Az 1985-ös Oktatási törvény

A hazai viszonyokon túl is meghatározó korszakban született az 1985-ös Törvény az Oktatásról, amelyben még mind három alrendszer (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás) együttesen van szabályozva. A *Gazsó Ferenc* nevéhez kötődő törvény egyfelől átmenetet képez a puha diktatórikus társadalmi berendezkedés után következő demokratizálódási és a rendszerváltást követő korszak között. Másfelől mintegy előkészítette azt számos elemével. Kiemelhetjük a decentralizált oktatásirányítási modellt, a közvetlen igazgatóválasztást, az igazgatók munkáltató és gazdálkodási jogkörét, az alternatív tantervek rugalmas alkalmazását, a módszertani szabadságot stb.

### Az adaptív szakképzési modellről vázlatosan

Azért tartom fontosnak kitérni erre ebben a cikkben, mert jól bizonyítja, hogy az első szakképzési törvény előtt már léteztek makroszinten *tudományosan* megalapozott modellek, amelyek a szakképzés és a gazdaság „közelítését” célozták meg. A nyolcvanas évek közepe után az OPI Szakképzési Igazgatóságának munkatársai *Benedek András* irányításával egy átfogó modellt dolgoztak ki, amelyben a fejlesztés súlypontjait (tankönyv vizsgálat és kutatás, tantervfejlesztés, módszertani fejlesztés, oktatásszociológiai vizsgálatok stb.) a gazdaság szakemberigényeihez igazították. (Benedek, 1987)

Az adaptív szakképzés kísérleti terepei a következő iskolákban és vállalatoknál voltak:

- a 7. sz. Oleg Kosevoj Szakmunkásképző Intézet és a Ganz-Mávag együttműködése
- a Frankel Leó Szakmunkásképző Intézet és Szakközépiskola modellje
- Paksi Atomerőmű Vállalat kísérleti iskolája
- a HungarHotels Lóver Szálloda és Soproni Vendéglátóipari Szakmunkásképző együttműködése.

Ez utóbbit ismertem meg közelebbről és a szakmai-tudományos eredmények méltatását egy anno itt tanító történelem tanár, Horváth Edit által írt „Történelem tankönyv” felmutatásával illusztráltam, ami a kollégák lelkesedését, motivációját is bizonyította.

### ***Az előkészületek***

A rendszerváltás első kormányzati ciklusában három oktatással foglalkozó törvényt adtak ki. Az előkészületek egyik részében tehát ezen törvények koncepcionális körvonalait, kapcsolódásukat járták körbe különböző szinteken. Az előzőekben két fontos előzményről írtam, most a törvényalkotás időszakára eső fontos eseményeket említem meg röviden.

- Megalakul a Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) az OFI Szakképzési Igazgatóságának bázisán.
- Létrejön a Magyar Szakképzési Társaság (MSZT) 1989-ben

A törvény előkészítése több hónapon keresztül tartó alapos egyeztetések, véleményezések széles körében zajlott számos meghatározóan fontos társadalmi, civil és szakmai szervezet bevonásával. (MPT, MSZT, MNGYSZ, MKIK, IPOSZ). Nem csak a szakképzési törvényt, hanem a kapcsolódó OKJ-t is hasonló körülmények között, a tripartit elv alkalmazásával (munkaadók, munkavállalók, állam) készítették elő.

Szinte párhuzamosan történt, hogy megalakultak a Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központok 1992-től (összesen 9).

### ***Az első szakképzési törvény fontosabb jellemzői***

Az 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről címet viselő legmagasabb szintű jogszabály átfogóan, az akkori korszak gazdasági képzésében érintett szervezetekre kiterjedően a legutóbbi módosított változathoz képest sokkal kisebb terjedelemben jelent meg. Érvényesült benne a tripartit elv, konszenzuson alapult és szakmai-pedagógiai szempontból is példaértékű volt.

Számos tanulói és pedagógusi jogot és kötelezettséget megnyugtatóan és korrekt módon biztosított. Az egyik fontos jellemzője, – ami máig megmaradt –, hogy az első szakma megszerzése ingyenes. Rögzítette, hogy a szakképzés irányításának háttérintézményeként létre kell hozni a kutatás-fejlesztés, a tankönyvellátás, a tartalmi szabályozás és más feladatok ellátására egy központi szervezetet, a Nemzeti Szakképzési Intézetet. Sajnos ez mára hivatallá alakult, számos feladat elkerült onnan és kutatásról már egyáltalán nem lehet beszélni, csak az egyetemeken találkozhatunk ezzel a tevékenységgel.

5. táblázat: A szakképzési törvény és hatályossági területei

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>SZAKKÉPZÉSI TÖRVÉNY</b>      | <b>Hatályosság</b>  |
| <b>1993. évi LXXVI. törvény</b> | Intézményrendszer (ifjúsági szakképzés, RMKK + háttérintézetek) |
| <b>a szakképzésről</b>          | Irányítási rendszer   |
|                                 | Vizsgáztatás  |
|                                 | Gyakorlati képzés   |
|                                 | Finanszírozás   |

Az előző táblázatból jól látható, hogy milyen területekre terjedt ki a törvény, vagyis mik voltak a fontosabb fejezetei. Megállapítható, hogy mindenre kiterjedő, a közoktatás rendszerébe tartozó ifjúsági szakképzés és más intézményeire ez az adott korszakban nemzetközi szinten is elismerésre méltó törvényi szabályozás.

Az alábbi táblázatban tüntettem fel a kapcsolódó rendeleteket.

#### *Kapcsolódó rendeletek*

6. táblázat: A szakképzési törvényhez kapcsolódó rendeletek

|                                 |  |                                     |  |
|---------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| <b>Országos Képzési Jegyzék</b> | <b>A gyakorlati képzés feltételrendszere</b> | <b>Tanulói juttatások rendszere</b> | <b>A szakmai vizsgáztatás rendje, szakképesítések honosítása</b> |
| <b>OKJ</b>                      |  |                                     |  |

#### **Nemzetközi kitekintés a szakképzés törvényi szabályozásáról**

7. táblázat: A szakképzés törvényi szabályozása néhány országban.

| Ország        | Törvényi szintű szabályozás | Más szintű szabályozás (Miniszteri rendelet) |
|---------------|-----------------------------|--|
| Románia       | NEM                         | IGEN, KORMÁNYR. MINR.                        |
| Szlovákia***  | NEM, 2006-TÓL IGEN          |  |
| Ukrajna       | NEM                         |  |
| Szerbia*      |                             | IGEN   |
| Ausztria      | IGEN                        |  |
| Szlovénia*    | NEM, 1996-TÓL               |  |
| Magyarország  | IGEN                        |  |
| Csehország*** | NEM, 2006-TÓL               |  |

|                         |         |              |
|-------------------------|---------|--------------|
| <b>Németország</b>      | IGEN    |              |
| <b>Franciaország</b>    | IGEN    |              |
| <b>UK</b>               | NEM**** | IGEN>        |
| <b>USA</b>              | NEM     |              |
| <b>Oroszország</b>      | NEM     | IGEN, MIN R. |
| <b>Csehszlovákia***</b> | NEM,    |              |
| <b>Szovjetunió**</b>    | NEM     |              |

\*1996-tól Önálló államok, \*\*több tagállamra bomlik, \*\*\* Szlovákia és Csehország külön, \*\*\*\* Az Egyesült Királyságban hosszú ideig nem volt törvényi szabályozás, csak a 90-es évek végétől az NVQ bevezetése kapcsán.

### **Szakképesítések elismertetése, az ekvivalencia és gyakorlati példája**

#### ***Az ekvivalencia lényege***

A szó jelentéséből (egyenértékű) következően már több évtizede törekednek az egyes országok, hogy az általuk kiadott szakképesítéseket (nem csak a szakképzést érintően) kölcsönösen elfogadjassák egymásnak. Ezt többféle módon tehetik, amelyek közül az egyik megoldás, hogy két ország valamilyen megállapodást köt egymással a kölcsönösen elfogadható szakképesítések számáról és köréről. Ezt egy alapos összehasonlító elemzés előzi meg, amelyben a különböző dokumentumokban keresik a megegyező kompetenciákat, tartalmi és kimeneti követelményeket.

#### ***Az első szakképesítési egyezmény Ausztria-Magyarország 1994***

Fentiek szellemében került sor a 90-es évek elején, közvetlenül a Szakképzési törvényünk megjelenése után Magyarország és az Osztrák Köztársaság szakmai képezéseinek összehasonlítására, a képzési együttműködés lehetőségeinek a vizsgálatára. Az előkészítésben minisztériumi felkért tudományos szakmai szakértőként vettem részt és így közvetlenül tudom prezentálni az ezzel kapcsolatos információkat, dokumentumokat az alábbi részletekkel.

159/1994. (XII. 2.) Korm. Rendelet a Magyar Köztársaság Kormánya és az Osztrák Köztársaság Kormánya között a szakmai képzési együttműködésről és a szakképzési vizsgabizonyítványok egyenértékűségének kölcsönös elismeréséről szóló, Bécsben, 1994. április 6-án aláírt Egyezmény szövegének kormányrendelettel történő kihirdetéséről \* OKJ végzett még nincs, ezért OSZJ képesítéseket hasonlítottunk össze.

A 8. táblázatban tételesen két nyelven megtalálhatjuk a kölcsönösen elfogadott 23 szakma vizsgabizonyítványi megnevezéseit.

8. táblázat: Magyar és Osztrák elnevezések a kölcsönösen elfogadott szakmajegyzékről

| A magyar vizsgabizonyítvány megnevezése                               | Az osztrák vizsgabizonyítvány megnevezése                               |
|---|---|
| A képzési szakmában a szakmunkásvizsga letételéről szóló bizonyítvány | A képzési szakmában a tanulói záróvizsga letételéről szóló bizonyítvány |
| 1. Asztalos   | Tischler  |
| 2. Autószerelő  | Kraftfahrzeugmechaniker   |
| 3. Autóvillamossági szerelő   | Kraftfahrzeuelektriker  |
| 4. Cukrász  | Konditor (Zuckerb.,cker)  |
| 5. Esztergályos   | Dreher  |
| 6. Fényező és mázoló  | Lackierer   |
| 7. Fodrász  | Friseur und Perückenmacher  |
| 8. Fotóciikk kereskedő  | Fotokaufmann  |
| 9. Hentes/Húsfeldolgozó   | Fleischer   |
| 10. Központifűtés- és csőhálózatszerelő                               | Zentralheizungsbauer  |
| 11. Pék/Sütő  | B.,cker   |
| 12. Pincér/Felszolgáló  | Kellner   |
| 13. Rádió és televízió műszerész                                      | Radio und Fernsehmechaniker   |
| 14. Szakács   | Koch  |
| 15. Szerszámkészítő   | Werkzeugmacher  |
| 16. Telefon- és hálózatszerelő  | Fernmeldebaumonteur   |
| 17. Tetőfedő  | Dachdecker  |
| 18. Vegyész-analitikus  | Chemielaborant  |
| 19. Vízvezeték- és készülékszerelő                                    | Wasserleitungsinstallateur  |
| 20. Géplakatos  | Maschinenschlosser  |
| 21. Mezőgazdasági gépszerelő  | Landmaschinenmechaniker   |
| 22. Szerkezetlakatos  | Schlosser   |
| 23. Villamoshálózatszerelő  | Elektroinstallateur   |

### Összegzés

Ebben az írásban a negyedszázados évforduló jegyében zajló konferencián elhangzott előadásom tartalmi csomópontjai mentén haladtam.

Először a háttérként, illetve elméleti alapként is szolgáló szakképzési modelleket mutattam be vázlatosan néhány teoretikus kutatóra hivatkozva. A gazdasági-társadalmi jellemzők hazai és nemzetközi vonatkozásai képezték az egyik vonulatot. A másikat a tanügyigazgatás- irányítás megvalósulásai. Mindkét vonulatnál elsősorban az európai kontinens országainak az adatait elemeztem, de egyes táblázatokban más kontinensek országai is megjelentek. A rendszerváltás előtti korszakról az 1985-ös oktatási törvény, valamint az adaptív szakképzési modell kapcsán tértem ki. Magát a törvényt és a kapcsolódó dokumentumokat is kellő mértékben elemeztem, illetve bemutattam. Több szempontból is figyelemre méltó volt a német újra-egyesítés előtt készült prognosztizálás a foglalkoztatás és ágazati megoszlásának drasztikus változása, amire építették az új tartományok szakképzési fejlesztését. Az erről szóló fejezetben két ábrával is alátámasztottam ezt. Az ekvivalencia konkrét megvalósulására is kitértem az írásom végén.

Köszönetet mondok Tisóczki József doktoranduszomnak a statisztikai adatok, táblázatok gyűjtésében nyújtott segítségével.

**Felhasznált szakirodalom**

- Benedek András (1987): Szakképzés és gazdaság (Adaptív szakképzési modell) In: *Szakképzési Almanach* Válogatás az OPI Szakképzési Igazgatóságának munkáiból 1984-1986 Budapest, OPI, 21-42. oldal
- Benedek András (2003): *Változó szakképzés* Okker, Budapest
- Csákó Mihály (2016): A szakképzés és az európai integráció. In: *Educatio* 2016 tavasz 3-11. oldal
- Lükő István (2007): *Szakképzés-pedagógia* Műszaki Kiadó, Budapest
- Lükő István (2007): Szakképzési rendszerek, struktúrák, kvalifikációk nemzetközi összehasonlítása *Nemzetközi összehasonlító elemzés a szakképzési rendszerek állapotáról, működéséről és fejlesztéséről*
- Setényi János (1996): Az OECD munkaerő-piaci elemzése In: *Educatio* 1996/1 145-174 pp.
- Prof. Dr. Günter Spreth (2001): Möglichkeiten und Begrenzungen des Modulprinzips in der internationalen Berufsbildungskoooperation In: *Modularisation in der beruflichen Aus-, -und Weiterbildung*, DSE Magdeburg
- Dieter Blaschke, Martin Koller, Gerhard Kühlewind (1990): *Qualifizierung in den neuen Bundesländern* IAB Nr. 7/1990
- Uwe Leuterbach (1996): *Internationales Handbuch der Berufsbildung* Nomos Verlagsgesellschaft Baden-Baden,
- [https://www.oktatas.hu/kepesitesek\\_elismertetese/jogszabalyok?itemNo=2](https://www.oktatas.hu/kepesitesek_elismertetese/jogszabalyok?itemNo=2)
- Forrás: <http://www.econstats.com/weo/V027.htm>
- Forrás: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/mei-v2018-4-en/table103.html?itemId=/content/component/mei-v2018-4-table103-en>
- Forrás: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tec00112>  
Forrás: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/fields/2129.html#226>

---

DELI Eszter – NÉMETH Gabriella

## A vizuális enthüméma metaforikus ábrázolásmódja

### Inventio és/vagy elocutio

A klasszikus retorika a szónoki gyakorlat szempontjából öt feladatot vázol fel: *inventio* (tárgy megtalálása), *dispositio* (tagolás és elrendezés), *elocutio* (nyelvi megjelenítés), *memoria* (emlékezetbe vésés), *pronuntiatio* (előadás). Az öt szakasz közül három gondolati műveletként (*inventio*, *dispositio*, *memoria*), kettő (*elocutio* és *pronuntiatio*) nyelvi műveletként értelmezhető. Jelen tanulmány szempontjából két szakaszt tekintünk relevánsnak, az *inventio*-t és az *elocutio*-t. Az enthüméma és a metafora szempontjából ezek kapcsolatának lényegi minőségeire kérdezzük rá.

Az *inventio*, vagyis a feltalálás (lat. *inventio*; gör. *heureszisz*) a beszéd megalkotásának első szakasza. Több összetevőt sorolunk ide: a téma fellelését, a tézis megformálását, az érvelés megtervezését, az anyaggyűjtést. Az *inventio* szakaszához köthető az érvelés, vagyis az argumentáció, amely az enthüméma szempontjából releváns, így ezt részletesebben kifejtjük. Adamikné Jászó Anna az érvek osztályozásának négy lehetőségét vázolja: belső és külső érvek, erős és gyenge érvek, általános és speciális érvek, asszociatív és disszociatív érvek. Itt mi most a belső érvek egy típusával, a logossal, valamint a harmadik felosztással, az általános és speciális érvekkel foglalkozunk. Speciális érvforrásoknak tekintjük azokat az érvforrásokat, amelyek a beszédajtákhöz kötődnek (hasznos-káros, jó-rossz, jogos-jogtalan). Általános érvforrásoknak nevezzük az érvelési közhelyeket, az úgynevezett toposzokat, amelyeket valamennyi beszédajtában fel lehet használni. A toposzokhoz soroljuk a definíciókat, az összehasonlítást (hasonlóság, különbség, fokozat), a viszonyokat (ok-okozat, ellentét, előzmény-következmény), a körülményeket (múltbeli, jövőbeli tények, személyek és dolgok, jelek stb.) (Adamikné Jászó [2013] pp. 129-264).

A szónok beszéde akkor meggyőző, ha a „tárgyhoz illő logikai eljárással bizonyítja az igazságot. Ezen bizonyító eljárások a logikában az indukció és a szillogizmus, a retorikában pedig a példa és az enthüméma, mert az enthüméma retorikai szillogizmus, a példa pedig retorikai indukció” (Adamik [2010] p. 400). Tehát a logosz, vagyis a logikai érvelés a belső érvek közé tartozik (Adamikné Jászó [2013] pp.146-153.). Az enthüméma szempontjából tehát a deduktív következtetés a releváns, így később ezzel vezetjük azt fel. Az *inventio*-ba tartoznak azok az általános érvforrások, a toposzok, amelyek mindenki számára ismertek és elérhetőek, és amelyekre az enthüméma a valószínűségi érvelését építi. Az *inventio* gondolati műveletként értelmezhető, hiszen a beszéd tartalmára, az érvelésre, a tézisre fókuszál. Ebben az állításban többnyire konszenzus alakult ki.

Az *elocutio*, azaz a stílus (lat. *elocutio*; gör. *lexisz*) esetében kevésbé beszélhetünk ilyen konszenzusról. A stílus (*elocutio*, jelentése kimondás, kifejezés) döntő szereppel bír a retorikai beszédben, mivel az eleveenséget, a szemléletességet biztosítja és képes a hallgatóság érzelmeire hatni, a nyelvi kidolgozás pedig segíti az érvek hatékonyságát. Az *elocutio* eszköztárában megtalálhatók az alakzatok (szóalakzatok, gondolatalakzatok, graféma alakzatok) és az ékesség eszközei, vagyis a szóképek (trópusok) és nyelvi képek. Nincs tudományos konszenzus arra vonatkozóan, hogy az alakzatok a retorikai gyakorlat és beszéd szempontjából mely nagy szakaszba sorolandók, de a leggyakrabban a retorikai alakzatokat az *elocutio*-ba sorolják<sup>1</sup>. A. Jászó Anna a szóalakzatokat az *elocutio*-ba, a gondolatalakzatokat az *inventio*-ba és *dispositio*-ba sorolja (A. Jászó [2013]). Domonkosi (Domonkosi

---

<sup>1</sup>Lásd még (Adamik [2010] pp. 1087-1093.).



[2008]), és a retorikai kutatások többsége az elocutio-t nevezi meg, mint az alakzatok és szóképek releváns helyét.

Jelen tanulmányban azt állítjuk, a stílus nem csak forma, hanem tartalom, gondolkodásmód, a kognitív folyamatok alakítója, az ékesség az érvek felismerésének eszköze. A szóképek pragmatikai-szemantikai vonatkozásának tekintetében a tartalom, az érvelés és a kognitív hézagok kitöltése által valójában szorosabban kapcsolódnak a gondolati műveletekhez, mint a díszítő funkcióhoz. Az enthüméma természete, logikai felépítése, a hallgatóság aktívnak tekinthető felfogása szempontjából pragmatikai és retorikai értelemben is erősen köthető a retorikai trópusokhoz, különösen a metaforához. Amennyiben a trópusok jelentésátvitelt valósítanak meg, valójában szorosan összefüggnek az inventio-val is. Köthetők a valószínűségi érveléshez, mivel toposzokra építenek, és pragmatikai-szemantikai vonatkozásokkal bírnak. Nem kíséreljük meg bizonyítását annak, hogy a szóképek helye az inventio-ban van, de felvetjük annak elméleti lehetőségét, hogy amint azt az enthüméma–metafora a továbbiak során bemutatásra kerülő kapcsolata is mutatja, az ékesség nem áll távol az érveléstől, és ez különösen igaz a vizuális kultúrára.

A stílus szerves része a gyakorlati érvelésnek is (logosz), számos stilisztikai eszköznek az érvforrásokkal közös gyökere van, számos stilisztikai eszköz az emberi gondolkodásban gyökerezik, ezért a stílusnak és a gyakorlati érvelésnek szoros a kapcsolata. (...) A stílus funkciója tehát az érvelés. (Adamikné Jászó [2013] p. 303.)

### **Az enthüméma meghatározása**

Arisztotelész a retorika logikai bizonyítékainak két módját különbözteti meg: a deduktív enthümémát és az induktív példát. Arisztotelész retorikájában az enthüméma központi szereppel bír, mivel a közönség vélt hitvilágát, tudását, ismereteit a feltalált érveken keresztül összekapcsolja a rétor szándékolt konklúzióival.

Arisztotelész úgy véli, a szillogizmussal ellentétben az enthümémának szükségszerűen „több proposícióból kell állnia”, „az érvelésben pedig nem léphet vissza túlságosan”, mivel egy érvelés minden egyes elemének alkalmazása túlzottan egyértelművé vagy homályossá tenné azt (Enos [2010] p. 223.)<sup>2</sup>.

Az enthüméma fogalmát az ókori retorikától napjainkig többféleképpen meghatározták és Arisztotelésztől kezdve számos irányba elágaztak a vele kapcsolatos kutatások. Arisztotelész a legfőbb bizonyítási eljárásnak, Cornificius ellentétnek, Quintilianus megfontolásnak nevezte (Aczél-Adamik [2010] pp. 331-333), Minoukianos szűkített indukcióként (compressed induction), Rufus cáfoló állításként, Hermogenes díszítő záró kijelentésként (ornamental concluding statement) határozta meg (Enos [2010] p. 224.). Mások csonka szillogizmusként vagy retorikai szillogizmusként definiálták. A retorika korai szakaszában tehát az enthüméma a logikai alapoktól a stilisztikáig többféle definícióval bírt. Abban azonban vitathatatlanul megegyezik a kortárs nézet Arisztotelész álláspontjával, hogy van egyfajta összeköttetés az érv által kínált indoklás és a közönséggel megosztott feltételezett vélekedések között (Enos [2010] p. 225.).

Jelen tanulmányban a deduktív érvelésből és a szillogizmusból vezetjük le az enthüméma fogalmát, majd bemutatjuk a 21. századi enthüméma felfogásokat a vizuális kultúrára vonatkozóan és példákkal bizonyítjuk, hogy az enthüméma igazoltan jelen van a vizuális kultúrában is.

A dedukció mindig az általános érvényű igazságból vezeti le azt, ami kérdéses. Tehát az általános szabályból, törvényből következtet az egyes esetekre. A Jászó Anna a dedukció fogalmát vizsgálja mind

<sup>2</sup>Lásd még (Adamikné Jászó [2013])

a logika, mind a retorika szemszögéből. A logika felől közelítve a dedukció eszköze a szillogizmust tartja, amelynek három típusát különbözteti meg: kategorikus, feltételes és választó szillogizmus. A. Jászó kiemeli, hogy retorikai szemszögéből a kategorikus szillogizmus ismertetésének van értelme, mivel a szillogizmus a formális logika eszköze, azonban a retorikai érvelés nem formális, hanem valószínűségi érvelés, így a szillogizmust nem teljességében, hanem vagy leszűkítve, vagy kibővítve alkalmazza.

A kategorikus szillogizmus olyan szerkezet, mely három kategorikus kijelentésből: két premisszából és egy konklúzióból áll, azaz két előzményből és egy végkövetkeztetésből (A. Jászó [2013] p. 149.).

A szillogizmus bizonyító ereje abban áll, hogy amit igaznak fogadunk el az egészre nézve, az igaz lesz az esetre is (a részre). A. Jászó példájával illusztrálva:

|                       |                              |
|-----------------------|------------------------------|
| Minden ember halandó. | nagyobb premissza – főtétele |
| Szókratész ember.     | kisebb premissza – altétele  |
| Szókratész halandó.   | konklúzió – zárótétele       |

A kategorikus szillogizmus három terminussal rendelkezik: a nagyobb terminus a konklúzió állítmánya (halandó), a kisebb terminus a konklúzió alanya (Szókratész), és a középső terminus az, amely mindkét premisszában, a főtételeben és az altételeben is előfordul, de ami a konklúzióból hiányzik (ember).

A dedukció útján nyert részleges igazság csak akkor helytálló, ha 1. a főtétele kétségtelenül általános igazságot mond ki; minden egyes esetre érvényesnek kell lennie; 2. a főtétele alanya magában foglalja az altétele alanyát; 3. helyesen vonjuk le a következtetést (A. Jászó [2013] p. 151.).

Az enthüméma a szillogizmus leszűkítésével jön létre, tehát elhagyjuk az első premisszát, a második premisszát, vagy a konklúziót. Az enthüméma és a szillogizmus közti fő különbséget az adja, hogy míg a szillogizmus igaz premisszákból vonja le a konklúziót, az enthüméma valószínűségi érvelésen alapszik. Feladata, hogy a hallgató számára egyértelművé tegye, hogy amiről meg akarják győzni, az abból következik, amiről már meg van győződve (Aczél-Adamik [2010] p. 332.).

A kortárs felfogások a klasszikusoktól kissé eltérnek. Thomas M. Conley szerint az enthüméma a szillogizmushoz hasonlóan szintén két premisszát és egy konklúziót tartalmaz, de nem feltétlenül jut valamennyi kifejezésre. Az egyik állítás eltűnhet, és a másik állítás építhet arra, hogy a hallgatóság tisztában van egy adott dologgal. Conley felfogásában ezért az enthüméma mindig interakcióra épít a hallgató és a szónok között (Conley [1984] 168-187.)<sup>3</sup>.

Lloyd F. Bitzer az enthüméma és a szillogizmus különbségét abban látja, hogy míg a szillogizmus esetében lefektetünk premisszákat a konklúzió elérése érdekében, az enthüméma esetében keressük az állításokat (Bitzer [1959] p. 399-408.).

Aczél Petra az enthümémát olyan retorikai alakzatnak tekinti, amely összeköti a logikus gondolkodást a retorikus hatással, illetve, amely a verbális szinten kívül ugyanúgy megjelenhet a vizualitásban is (Aczél [2005] p. 320.). Felhívja továbbá a figyelmet, hogy „az enthüméma csonka szillogizmusként az érvek felhasználásával és a közterek odaértésével, a kikövetkeztetett rejtett érv megtalálásával a metaforaalakító eljárását idézi. Aki az enthümémát értelmezi, az nem csupán dekódolja a hallott állításokat, hanem kódolja, előállítja a hiányzó érvet, amelyet a valószínűség és a közös helyek ismeretében tesz” (Aczél [2005] p. 322.).

<sup>3</sup>Lásd még (Aczél-Adamik [2010] pp. 331-333.)

Aczél enthüméma meghatározásához kapcsolódva Walton az enthümémát olyan hiányos érvelésnek tekinti, amelynek bizonyos komponensei explicit premisszaként vagy konklúzióként jelennek meg, a harmadik premisszát azonban a hallgatóságnak önállóan kell megtalálnia és beillesztenie az érvelésbe ahhoz, hogy az értelmet nyerhessen (Walton [2008] p. 361.).

George Rossolatos már a vizuális enthüméma fogalmát említi. Szerinte a vizualitás érvelő erejének kulcsa annak azonnalóságában rejlik. A vizuális elemek azonnali rezonanciája és vonzereje jelentős hasonlóságot mutat az enthümémák mint rejtett informális logikai premisszák argumentatív kapacitásával. Az enthüméma görög főnév a Stanford Online Encyclopedia of Philosophy meghatározásában az *enthumeisthai* igéből származik, amelynek jelentése „megfontolni” vagy „figyelembe venni”. Az *enthumeisthai* igének azonban „valamire emlékezni” jelentése is van, míg, ha összetevőire bontjuk e kifejezést, és megvizsgáljuk a részek etimológiai gyökereit, azt találjuk, hogy az *ena* -ban -ben ragot, míg a *thymosa* szenvedély főnevet jelöli. Az enthüméma etimológiai struktúrája tehát a szenvedély fogalmában gyökerezik. Egy vízió-centrikus kultúrában az enthüméma kimondatlan, de nem kiejtetlen, abban az értelemben, hogy vizuális kóddal közöl, értelmez, invitál (Rossolatos [2014] p. 4). Egy érvelési kontextusban – Birdsell és Groarke szerint – különböző okokból alkalmazhatnak képeket és vizuális propozíciókat. Néha azért használják őket, mert közvetlenebbek, hatékonyabbak és meggyőzőbbek, mint a szóbeli állítások. Néha azért, mert vonzóbbak a közönség számára. Végül számos esetben amiatt, mert a képek jelentős retorikai előnyökkel rendelkeznek gondolva itt a retorikai alakzatokra vagy a logosz-étosz-pathosz hármására (Birdsell and Groarke [2007] p. 108). Ezért javasolja David Hitchcock az „implicit” és nem a „ki nem mondott” kifejezést az enthümémák esetében (Hitchcock [1985] p. 89).

A fenti elméletalkotókhoz hasonlóan számos retorikatudós terjesztette ki Arisztotelész enthümémafogalmát a vizuális érvelés feltárásakor (Blair[2004]; Finnegan [2001]; Medhurst–DeSousa[1981]; Smith [2007]). Eric Jenkins [2008], *My iPod, MyiCon* című munkájában például azt vizsgálja, hogy az iPod reklámok hogyan hoznak létre vizuális enthümémákat az ikonikus szimbolikus realizmus használatán keresztül, míg Finnegan amellet érvel, hogy a fotózás realizmusa „természethű” (naturalistic) vizuális enthümémaként mutatja be a fényképeket, amelyeket a közönség igazként, vagy igaziként fogad el egészen addig, míg az ellenkezője be nem bizonyosodik. Finnegan ezért arra biztat bennünket, hogy figyeljünk a vizuális kultúra normáira és konvencióira, amelyek a naturalista enthümémának megfelelően hoznak létre érveket (Finnegan [2001] p. 136.).<sup>4</sup>

Az enthüméma definíciója tehát jelentős változásokon esett át az elmúlt évtizedekben. E változások egy elfogadóbb, szélesebb értelmezési keretet kínáló meghatározás létrejöttét segítették elő. Poster szerint az enthümémának nincs *a posteriori* nyelven kívülreferenciája, mivel szinkronikus és diakronikus különbségek hálózatában létező fogalomról van szó, amelynek inkább a strukturális kapcsolódásait és határfeltételeit kell tisztáznunk (Lloyd [2014] p. 734).

Prenosil szintén e tágabb definíciós keretet preferálja, kijelentve, hogy az enthümémákat inkább hatás és szándék, mint forma alapján érdemes vizsgálni. Ahogyan a régi mondás is tartja: „Ha valami úgy néz ki, mint egy kacsa, és úgy jár, mint egy kacsa, az minden bizonnyal kacsa.” E gondolatmenetet folytatva Prenosil visszautasítja azt az elgondolást is, hogy az enthümémának kötelező valamely közvetlen vagy következtetésen alapuló állítást tennie. Szerinte ugyanis az enthüméma nem olyan retorikai alakzat, amely elidegeníti a nyelv egyik kijelentését egyfajta lopakodó meggyőzési folyamat során (mint az analitikus filozófiában). Az enthüméma sokkal inkább egy ki nem mondott állításokból felépülő jéghegy, amelynek elemei az interaktivitás hatására kerülnek felszínre (Lloyd [2014] p. 735).

Smith úgy véli, a képek az enthüméma hármás, tradicionális arisztotelészi aspektusát tükrözik. Először is, csakúgy, mint az enthümémák, a képi érvelés is a valószínű okokra vonatkozik, melyekre a közönség

<sup>4</sup> Lásd még (Young [2015] pp. 331-351.)

a képből következtethet. Ezáltal a kép, mint minden meggyőzési kísérlet, többféle értelmezést is kínálhat. Másfelől, a képek erősen támaszkodnak az érvelés etikai és emocionális (étosz és pathosz) dimenzióira, csak úgy, mint maga a közönség bevonódására és aktív interpretációjára számító enthüméma. A harmadik aspektusarra vonatkozik, hogy a képek társadalmi közhelyeket alkalmaznak, amelyek létrehozzák azokat a kontextusokat, melyek alapján a közönség az első és a második pontban megfogalmazott következtetéseket vonja le (Lloyd [2014] p. 735). Birdsell és Groarke továbbá hozzáteszi, hogy a kontextus döntő fontosságú a rétor és közönsége közti közös megállapodás kialakításában: a közvetlen vizuális kontextus, közvetlen szóbeli kontextus és a vizuális kultúra létrehozásában. Állításuk szerint a közönség gyakran támaszkodik kulturális „vizuális közhelyekre”, hogy kiegészítsen bizonyos enthümémákat (Birdsell – Groarke [1996] p. 6).

Sara Newman *Gestural Enthymemes* című munkájában arra világít rá, hogy az emberi mozdulatok képei szintűgy azonosíthatók enthümémaként. Úgy véli, az ember mozgási folyamatait bemutató kronofotográfia esetében, ahol a fényképek egyetlen keretben mutatnak mozgást, minden mozdulat egy premissza, amelyek egymást követően valamely állítást, kinyilatkoztatást tesznek. Newman érvelése arra is rámutat, hogy a képek beszédalakzatokként (figures of speech) értelmezendők, amelyek felidéznek azokat a releváns mintákat, amelyek szintén enthümematikusan működnek (Newman [2009] p. 279).

David Fleming azonban arra hívja fel a figyelmünket, hogy ugyan egy rajz vagy fotográfia kétségkívül befolyásolhatja érzelmeinket, gondolatainkat és cselekedeteinket, mégis felmerül a kérdés, hogy beszélhetünk-e érvelésről a képek esetében. Ha úgy döntünk, hogy létezik képi érvelés, Fleming szerint kockáztatjuk az érvelés konvencionális felfogását, elveszítve ezzel valami fontosat annak eredeti koncepciójából. Továbbmenve Fleming azt is hozzáteszi, hogy az érvelés mindenképpen kétfajta relációt tartalmaz, amelynek egyik fele az érvekre, feltevésekre, míg másik fele az azokat alátámasztó bizonyítékokra, konklúziókra vonatkozik. Amikor a reláció egyik eleme nem érthető, a vita során lehetőség van annak újbóli elmagyarázására, korrigálására, más oldalú megközelítésére vagy tisztázására, amely alapján Fleming úgy véli, az imágók sok mindenre képesek ugyan, de az érvelés e kritériumainak semmiképpen nem tudnak eleget tenni, hiszen – homályosságuk miatt – nem lehet őket bizottsággal alátámasztani vagy megcáfolni (Fleming [2005] p. 2.). Fleming ugyan vizuális érvelésről beszél csupán, az érvelés problematikája azonban szükségszerűen igaz a metaforák, enthümémák és más retorikai alakzatok esetében is.

### Vizuális érvek

A vizuális kommunikáció iránti növekvő érdeklődés és az olyan szövegek előállításának, amelyben a verbális kód vizuális vagy más nem verbális kódokkal együtt jelenik meg, nagy vitát szított az érveléssel foglalkozó elméletalkotók között. Ellentétük a vizuális érvelés lehetőségében gyökerezett, nevezetesen, hogy képes-e egy imágó az érvelés két konstitutív elemét, a premisszát és a konklúziót kifejezni, közvetíteni. Sokan ugyanis szkeptikusak voltak azzal kapcsolatban, hogy lehetséges-e a vizualitás szerepének összekapcsolása az érvelés olyan alapfogalmaival, mint az állítás és bizonyítás. Mások azonban úgy gondolják, a képek nemcsak közvetlen szerepet játszanak a premisszák és konklúziók közvetítésében, de gyorsabban és hatékonyabban képesek kommunikálni az érvelési folyamatról, illetve magáról az érvről is (Tseronis [2013] p.1).

A vizuális érvelés tudományának hajnalát Kjeldsen 1996-ra teszi, annak ellenére, hogy számos kutatást végeztek a témában ezt megelőzően is. Ez volt ugyanis az az év, amikor Leo Groarke megjelentette *Logic, Art and Argument* című munkáját; és ez volt az az év, amikor David Birdsell társszerkesztőként publikálta *Argumentation and Advocacy on Visual Argumentation* című művét, amely – számos más cikkel együtt – magában foglalta Anthony Blair *The Possibility and Actuality of Visual Arguments* című

tanulmányát. Szintén ez volt az az év, amikor Gail J. Chrystlee, Sonja K. Foss and Arthur L. Ranney publikálta rövid írását *The Construction of Claims in Visual Argumentation* címmel, azt állítva, hogy az elméletalkotók ugyan sokat tudnak már az érvelés mechanizmusairól, gyakorlatilag egyik ilyen tudás sem alkalmazható a vizuális érvelés esetében, a képek diszkurzív szimbólumoktól eltérő tulajdonságai miatt (Kjeldsen [2015] p. 115.). A következőkben az újfajta, képek esetében is alkalmazható tudás bemutatására vállalkozunk.

Blair az érvelés és a vizualitás összefüggéseit keresve Arisztotelészből indul ki. Arisztotelész az enthümémát az érvelés eszközének tekintette, illetve megkülönböztette a bizonyító, a cáfoló és a látszat enthümémák típusait (Arisztotelész, *The Art of Rhetoric*; 2. 23.; 2.24.)<sup>5</sup>. Arisztotelészi értelemben véve az enthüméma olyan érv, amelyben az érvelő az egyik premisszát üresen hagyja, amelynek megfajtását a közönségre bízta. Az a mozzanat a meggyőzés e felfogásában, amely a közönséget kiemeli a passzivitásból a meggyőzés folyamatában teszi az enthümémát az érv retorikai formájává. Azonban – mint azt Blair kifejti – Arisztotelész a meggyőzés ágensének a szónokot látta, ezáltal a meggyőzés a verbális nyelvhez szögezte magát. Blair ezen túllépve egy modern vizuális érvelés elméletet alakít ki, amelyben két célja van: 1; bizonyítani a vizuális meggyőzés létét; 2; Bizonyítani a vizuális érvelés létét (Blair [2004] pp. 41-44).

Az érvek tehát hagyományosan a verbális nyelvhez (beszélt vagy írott) kapcsolódnak, amelynek több oka van. Először, az érvek, amelyeket a beszéd használ, proposíciók. Másodsor, ezek a proposíciók a nyelvben mondatok segítségével kerülnek kifejezésre. Egy proposíciónak igazságértéke van, tehát az adott állítás vagy igaz, vagy nem igaz. King *et al* a proposíciókat a kijelentő mondatok információ tartalmának tekinti, ezek a mondatok pedig, az általuk kódolt információk igazságértéke alapján lehetnek igazak vagy hamisak. Ezáltal, a proposíciók az igazság és hamisság elsősorú hordozóinak tekintendők, mivel a mondatok igazsága szükségszerűen függ az általuk kifejezett proposíciók igazságától (King – Soames– Speaks [2014] p. 5.). Kosslyn és Pomerantz definíciója szerint a proposíciók olyan absztrakt szerkezetek, amelyek a bizonyos entitások között fennálló pontos kapcsolatot írják le. E meghatározás már utal arra, hogy a proposíciók nem feltétlenül nyelvi struktúráknak tekintendők (Kosslyn –Pomerantz [1977] p. 55.), Rudolf Arnheim azonban már egyenesen azt állítja, hogy bármely absztrakt proposíció lefordítható valamilyen vizuális formára (Arnheim [2004] p. 159.). A fenti meghatározások ellenére a proposíciók természetének leírása számos vita alapjául szolgál a filozófusok és nyelvészek körében, hiszen általában azt szokták mondani, hogy a képek, egy film részlete, fotók vagy festmények ilyen szintű absztrakcióra, igazságérték hordozására nem alkalmasak.

Blair maga is tisztában van a veszéllyel, hogy ha a meggyőzés terminológiáját kiszakítja a verbális meggyőzés területéről, és túl messze viszi a vizualitásban, értelmét veszti. Ezért az érv fogalmát a vizuális értelemben ténylegesen hozzá kell kapcsolni az érv verbális értelemben vett fogalmához. Amennyiben nem találunk fogalmi összefüggést, kapcsolódó pontot a vizuális és verbális érv között, akkor az érv fogalmát meg kell hagyni a verbalitásnak és a vizualitásra új terminológiát kell kialakítani. Azonban Blair talál.

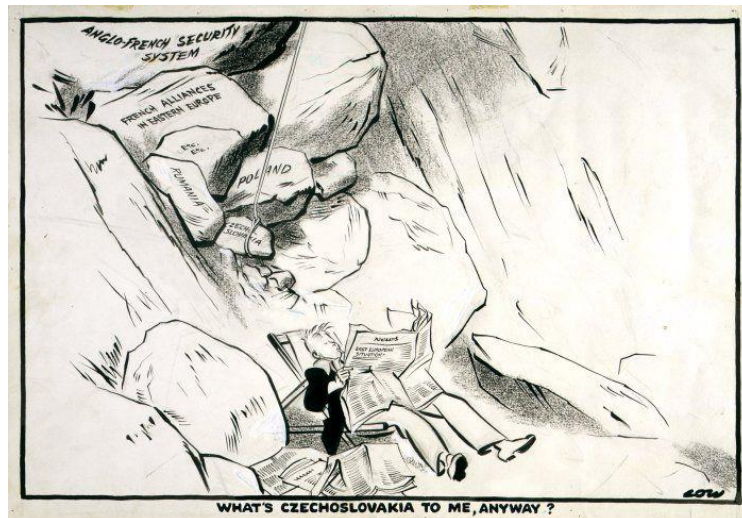
Blair szerint a vizuális érvek létét általában két érveléssel szokták tagadni: 1. A vizuális nyelv elkerülhetetlenül többértelmű vagy homályos. 2. Az érveknek proposicionális tartalommal kell bírniuk, amelyre a vizualitás nem képes.

Ezen állítások azonban már megdőltek.<sup>6</sup> A homályosság kérdése azért irreleváns, mert a verbális nyelv éppúgy lehet többértelmű, és homályos, mint a vizuális nyelv. A képek ugyan lehetnek homályosak és önkényesek, e tulajdonságuk azonban nem különíti el őket az írott vagy kiejtett szavaktól, amelyek szintén lehetnek kétértelműek, pontatlanok. Kiemelendő továbbá az is, hogy a homályosság vagy

<sup>5</sup>Lásd még (A. Jászó [2010] pp. 189-193.)

<sup>6</sup>Lásd még: (Birdsell –Groarke [1996] pp. 1-10.); (Blair [1996] pp.23-29.)

önkényesség nem minden esetben tekinthető hibának sem az érvelésben, sem a kommunikációs folyamatokban általánosan. Blair Kanada és Hollandia lakosságának összehasonlítását hozza példaként, ahol egy hétköznapi beszélgetésben, a legközelebbi millióra való kerekítés semmiképpen sem tekinthető hibás vagy problémás megfogalmazásnak (Blair [2008] pp. 46-47.). Mindaddig, ameddig a kontextusból egyértelművé válik az üzenet a homályossága ellenére, a homályosság és többértelműség nem akadályozza a kommunikáció sikerét és így az érvelést sem. Blair hozzáteszi, hogy számos esetben a vizuális tartalmat kísérő verbális tartalom pontosítja az üzenetet. A másik ellenérv, mely szerint a vizuális nyelv nem képes propozicionális üzenetek átadására azért dől meg, mert van rá vizuális bizonyíték, hogy egy kép propozicionális üzenetet hordoz. A legrelevánsabb képi bizonyíték Anthony Blair *The Rhetoric of Visual Arguments* című tanulmányában található. A második világháború előtti helyzetet ábrázoló karikatúra David Low tollából származik, és egy önelégült, angol fiatalembert ábrázol, amint kerti székében ülve újságot olvas. A feje felett egy halom, egymáson bizonytalanul billegő szikladarab tornyosul. A legalsó szikladarabra az van írva, hogy „Csehszlovákia”. Ez az apró szikla nyújt alátámasztást az összes többi, méretesebb kőnek. Közvetlenül rajta található a „Románia” és „Lengyelország” címkével ellátott kődarab, amelyek együttesen tartják a „Francia szövetségesek” elnevezésű sziklát. A kőhalom legtetején az „Angol-francia biztonsági szolgálat” elnevezésű szikladarablátható, amely ingatagul egyensúlyoz tartópillérein. A „Csehszlovákia” feliratú szikla kiálló részéhez egy vastag kötél van erősítve, amelynek másik vége a kép tetejébe veszik. A kép alapján nyilvánvaló, hogy egyetlen erős rántás kimozdíthatja a Csehszlovákia címkével ellátott sziklát, amelynek következményeképpen az összes szikla a békésen olvasgató, angol fiatalember fejére zuhanna, maga alá temetve őt ezzel. A karikatúra felirata a következő: „*What’s Czechoslovakia to me, anyway?*” (Mit nekem Csehszlovákia?) (Blair [2008] p. 48.).



Kép forrása: <http://mp.natlib.govt.nz/detail/?id=16137&l=en>

Blair állítása szerint a karikatúra vitathatatlanul arra utal, hogy hibás nézet az, amely szerint Csehszlovákia sorsának alakulása semmilyen következménnyel nem lesz Angliára. Low azt a kijelentést (propozíciót) teszi képe segítségével, hogy Csehszlovákia elesése Németországgal szemben események láncolatát indítaná be (pl.: Lengyelország és Románia bukása), amely a francia szövetségesek és majd az angol-francia biztonsági szolgálat bukásához vezetne, ennek pedig katasztrofális következményei lennének Angliára nézve. Low vizuális érvelése és annak komponensei (premisszák és konklúzió) tehát tiszták és világosak, jelen érvelés pedig, a maga idejében, vagy igaz volt vagy hamis, ezáltal propozicionális természete megkérdőjelezhetetlen. Ez pedig nyilvánvalóan cáfolja azt a nézetet, amely szerint nem lehetséges vizuálisan propozíciókat kifejezni (Blair [2008] p. 48.).

A másik érv, hogy nem minden érv propozicionális, még a verbális meggyőzésben sem. Ezért még ha néhány vizuális kép nem is fejez ki propozíciót, nem jelenti azt, hogy ne válhatnának érvekké. Fontos

kitétele Blairnek, és fontos kitétele jelen tanulmánynak is, hogy bár vannak tisztán vizuális érvek, a legtöbb esetben a vizuális-verbális érvek kombinációjáról van szó, amelyeket mi Blair-hez hasonlóan vizuális érveknek tekintünk. A tisztán verbális elemekkel dolgozó érvelést pedig verbális érvelésnek tartjuk (Blair [2004] pp. 44-49.).

A vizuális érvelés tudományának feltérképezése érdekében az elméletalkotók leggyakrabban az informális logika, pragma-dialektika és a retorika területeihez fordulnak, amely Kjeldsen szerint egyfajta multimodális megközelítésnek is tekinthető. A logika irányából közelítő Stephen Toulmin argumentációs modelljének legfontosabb komponenseit számos kutató a vizuális érvelés lényegi elemének is tekintette, míg O'Keefe az érvelés fogalmát úgy kezeli, hogy az magában foglalja a verbalitás és vizualitás lehetőségét is (Kjeldsen [2015] p. 117).

Más tanulmányok azt mutatják be, hogy a kommunikáció pragma-dialektikai elvei hogyan alkalmazhatók a vizuális érvekre és azok összetevőire, az érveket beszédaktusokként definiálva. A pragma-dialektika így jól illeszkedik a vizuális érvek elemzéséhez, mivel az implicit és indirekt beszédaktusok olyan értelmezési keretet hoznak létre, amely könnyedén alkalmazható a képek esetében is. Az olyan képek, mint például a karikatúrák, közvetett beszédaktusoknak tekinthetők, amelyek vizuális érvekként funkcionálnak, ezáltal a karikaturista stratégiai manőverezést hajt végre annak érdekében, hogy meggyőzze az olvasót egy adott szempont helyességéről. E szemlélet általánosságban az érvelést szociális és racionális tevékenységnek tekinti, amely a pragma-dialektikát megfelelő perspektívává teszi a vizuális érvelés mint interakció vizsgálatára (Kjeldsen [2015] p. 117).

A vizuális érvelés kapcsán a szakirodalomban gyakran használt fogalomnak tekinthető a tanulmányunk fókuszában álló enthüméma is, amely Kjeldsen szerint egyrészt valószínű premisszákat és következtetéseket tartalmaz, másrészt az érvelés érzelmi és etikai dimenzióit is bemutatja, harmadrészt a küldő és befogadó közti megegyezésen alapul. Ez az utolsó pont különösen releváns a vizuális érvelés szempontjából, hiszen a képi érvelés a közönség aktív részvételét követeli meg az érvek interpretációját és rekonstrukcióját tekintve. Ezzel pedig elérkezünk a retorika területéhez, amely felébreszti, kiváltja és életben tartja a közönség válaszait, reakcióját. A vizuális érvelés résztvevői-közönségének és enthüematikus szemléletének létrejötté szintén 1996-ra nyúlik vissza, amikor Chrysee, Foss és Ranney úgy fogalmazott, hogy a képek értelmezésének közönségközpontú perspektívája domináns tényező a képekből származó érvek megalkotásában (Kjeldsen [2015] p. 118). A retorikai perspektívák megkövetelik a kontextus megértését is. Birdsell és Groarke ([1996] pp. 1-10.) azt állítják, hogy a kontextus legalább három fajtája fontos a vizuális érvek értékelését illetően: (1) azonnali vizuális kontextus, (2) azonnali szóbeli kontextus, és (3) vizuális kultúra, amely kontextusok magukban foglalnak olyan releváns koncepciókat, mint az élénkség (*vividness*), a jelenlét (*presence*), vagy az elmék kapcsolódása (*adherence of minds*). Szintén a retorikai megközelítés hatására jött létre az a perspektíva is, amely szerint a trópusok és alakzatok használata nélkülözhetetlen a képi érvelés leírásához és megértéséhez (Kjeldsen [2015] p. 119). Az alábbiakban a legtöbbet vizsgált retorikai trópus, a metafora kifejtése következik.

#### 4. A metafora meghatározása

Arisztotelész a *Poétikában* a metafora fogalmát gyűjtőfogalomként alkalmazza, a szókép fogalmával egyenrangúnak ábrázolja, és valamennyi szóképet a metafora névvel illet. A *Poétikában* minden metaforának számít, amit nem a saját nevével nevez meg a szónok. (1457b1-1458a17).

Később árnyaltabban kezelték a szóképek fogalmát. Cornificius tíz szóképet különböztetett meg (Adamik [2005] p. 21.), majd Quintilianus tizennégy szóképet sorolt fel (Adamik [2005] p. 27-28.). Ezt követően néhány szóképet kiemelkedett a többi közül, és azokat mestertrópusoknak kezdték hívni, ezek a metafora, a metonímia, a szinekdoché és az irónia (Burke [1945]).

A metafora használata Burke szerint tulajdonképpen azt jelenti, hogy egy dolgot más perspektívából nézünk; a metonímia számára mindenekeelőtt redukciót jelent, a színekdokhé reprezentációt, az ironia pedig dialektikát (Benczik [2005] p. 68).

Szathmári István a szóképek négy funkcióját a szemléltetésben, a hangulatkeltésben, a szinonimák létrehozásában, valamint a dolgok és fogalmak elnevezésében látja (Szathmári [2004] pp. 223-224.). A szóképeknek az érvelésben, a meggyőzésben is fontos szerepük van. Chäim Perelman szerint a szónok és a retorika feladata, hogy jelen nem lévő dolgokat jelenlévővé tegyen a hallgatóság számára, amelyeket így az könnyebben magáénak érez és elfogad. Így olyan vélemények, meggyőzések szolgálják az érvelés alapját, mint amilyen toposzokból az enthüméma is kiindul. Lakoff és Johnson úgy vélik, a metafora képes a figyelem irányítására, azáltal, hogy egy fogalmat szisztematikusan egy másik fogalom tükrében értelmez (Lakoff – Johnson [2003]). Coe arra világít rá, hogy a metafora szimbolikus cselekvés, amely során a metafora perspektívákat alkot, attitűdöt formál, cselekvésre készítet (Coe [2010] p. 442.).

Arisztotelész értelmezésében a legtöbb szellemes kifejezés a metaforából származik. A hasonlathoz képest a metafora kevésbé explicit, és a felismerés, amelyet az okoz, hogy megértjük a metafora állítását, bizonyítja a metafora erejét (Arisztotelész [1991,2014] p. 235.). A metafora akkor hatásos, ha arányos, élénk (aktuális), elemei kapcsolódnak egymáshoz valamilyen módon, de nem egyértelműen (Arisztotelész [1991, 2004]).

A metafora nem függetleníthető a kontextustól. A metafora jelentésének megértéséhez közös tudásra kell támaszkodnunk. E közös tudás részei: 1) a tárgyi ismeretek; 2) a tapasztalatokon alapuló értékítéletek; 3) kulturális és nyelvi ismeretek (Kocsány [2008]: pp. 390-402.).

A metafora több paradigma mentén vizsgálható. A klasszikus retorikától az új retorikáig számos definíció és megközelítés született a metafora értelmezésére. Kocsány négy történeti korszakra bontja a metafora tudományos vizsgálatát: 1) Metafora a klasszikus retorikában (átvitel és rövid hasonlat); 2) Metafora mint helyettesítés (strukturális); 3) Metafora mint interakció; 4) Metafora mint fogalomátvitel (Kocsány [2008] pp. 399-402.).

Jelen tanulmányban nem célunk a metafora valamennyi paradigma szerinti felfogásának elemzése. Mi itt most a metafora és az érvelés kapcsolatát vizsgáljuk, specifikusabban a metafora és az enthüméma kapcsolatát. Azonban valamilyen módon mégis meg kell ragadnunk a metafora fogalmát annak érdekében, hogy elemzésünk szisztematikus és következetes legyen.

A metafora fogalmánál ezért a kognitív metaforaelméletből indulunk ki. Kövecses a metaforakülönböző típusait határozza meg. Elméletében az osztályozás alapjául a konvencionális, a funkció, a természet, az általánosság szintjei szolgálnak. Itt most a metafora kognitív funkciójából indulunk ki, amely azt vizsgálja, milyen mértékben vannak jelen a metaforák a hétköznapi gondolkodásban. A kognitív funkció mentén Kövecses megkülönböztet szerkezeti metaforákat, ontológiai metaforákat, valamint orientációs metaforákat. A szerkezeti metaforák esetében a forrástartomány rendszerezi a tudást a céltartomány számára, vagyis *A céltartományt B forrástartomány segítségével értjük meg* (Kövecses [2005] p. 48.). A szerkezeti metaforák kiválóan alkalmasak absztrakt fogalmak megragadására, mert megfoghatóvá teszik őket azáltal, hogy egy másik értelmezési keretbe helyezik át (pl. *az időmozgás*). Az ontológiai metaforák elvont fogalmakat helyeznek általános kategóriákba, mintegy tárgyiasítva azokat (pl. *a félelmet egy tárgyként képzeljük el*). Az orientációs metaforák főként a térbeli irányultságból indulnak ki, és társítanak az irányokhoz ítéleteket (pl. *föl vagyok dobva*) (Kövecses [2005]).

Forceville már egyértelműen képi metaforákat vizsgál, és azoknak négy típusát különbözteti meg: hibrid metafora, kontextuális metafora, képi hasonlat, integrált metafora. A **hibrid metafora** egy olyan gestalt (alak), amely két képi elemet jelenít meg egyszerre, azonban a valóságban e két elemnek az



együttes megjelenítése nem létező. Ezért nevezik sokszor lehetetlen gestaltnak. A **kontextuális metafora** esetében csak a céltartomány kerül megjelenítésre, és a kontextuális tényezőkből következtetünk a forrástartományra. Tehát a forrástartomány a befogadó emlékezetéből kerül előhívásra a céltartomány segítségével, ehhez a segítséget a vizuális kontextus adja meg. A **képi hasonlat** esetében két képi elemet helyezünk egymás mellé, majd az elsőt a második tükrében értelmezzük. A forrás – és céltartomány egyidejűleg ábrázolásra kerül, és a fogalmi kapcsolatot a kettő egymás mellé helyezése adja meg. Az **integrált metafora** csak a céltartományt jeleníti meg vizuálisan, a forrástartomány úgy kerül közvetítésre, hogy vizuálisan nincs bemutatva. A két dolog hasonlít ugyan egymásra, de kontextuális összefüggés nélkül.<sup>7</sup> (Forceville [2008] pp. 178-205.).

### Az enthüméma és a metafora kapcsolata

Phillips és McQuarrie szerint a retorikai alakzatok képesek becsatornázni a befogadók gondolatait. Ők a vizuális metafora egy marketing kutatását végezték, és reklámokban mutatták ki a metafora jelenlétét, igazolva ezzel a vizuális metafora létét. Rámutattak továbbá azon referenciális kapcsolatokra, amelyek a metafora strukturális és fogalmi elemei között vannak, a közönségre gyakorolt hatásra, valamint vizsgálták a rétegzettség fogalmát (Phillips – McQuarrie [2004]).

A vizuális enthüméma sokszor vizuális szóképekkel társulva éri el a retorikai hatást, amely magában foglalja a figyelem irányítását, a szimbolikus cselekvést, valamint a toposzok alkalmazását. Az enthüméma feladata a befogadók aktivizálása az értelmezésben, a metafora szintén ezáltal éri el hatását.

Kemal szerint **a metaforák arra szolgálnak, hogy elérjék azt, amit az enthümémák keresnek: a metafora magában foglalja a bizonyítást, ezáltal egyfajta koncentrált enthümémaként fogható fel.** Jellegzetessége az azonnali jelentéslétrehozás, amelyet a közönség gyorsan elfogad, és amelyet kibontva teljesebb, komplexebb értelmet adhat az enthümémának. Az a tény, hogy a metafora tömörebb és rövidebb, nem jelenti azt, hogy kevésbé komplex, mint az enthüméma (Kemal [2012] p. 251.).

Ahhoz, hogy egy metafora elérje hatását, Searle szerint a közönségnek (1) közös stratégiákkal kell rendelkeznie az adott tartalom nem szó szerinti felismerésével kapcsolatosan, (2) közös értékekkel kell rendelkeznie a metafora két alkotóelemének összefüggéseivel kapcsolatosan, és végezetül (3) közös eszközökkel kell rendelkeznie a lehetséges értelmezések korlátozására. Searle felfogása Lyon szerint egyértelműen enthümematikus, hiszen a metafora is a közönség megosztott, de ki nem mondott feltételezésein alapszik, és – akárcsak az enthüméma – a metafora is arra sarkallja közönségét, hogy a beszélővel azonosuljon (Lyon [2004] pp. 170-171.).

Az előző nézetet alátámasztja Banks álláspontja is, szerinte ugyanis az enthümémák a lehető legerősebb bizonyítékok annak köszönhetően, hogy a beszélő és a közönség együttműködéséből jön létre, ezáltal önmeggyőző hatással is bír. Hasonlóképpen, a metafora is ezt teszi, hiszen valami nyilvánvalóan történik velünk, amikor a metafora képe kiemelkedik a beszéd fluxusából, egyfajta részvételre sarkallva a befogadót (Banks [1980] pp.15-35.).

Aczél az enthümémát logikai, szemantikai és pragmatikai szempontból vizsgálja. Az enthümémát logikai megalapozottságú retorikai eszköznek látja, míg a metaforát szemantikai alapozású retorikai eszköznek. A mondanivaló tartalmát nagymértékben befolyásolhatja az enthüméma, a kifejezését pedig a metafora.

<sup>7</sup>Lásdmég:<http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/cforceville2.pdf>  
és<http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/cforceville3.pdf>

A szándékosan nyitva hagyott úrt be kell töltenie a saját következtetéseivel, amelynek jellemzője, hogy bárki levonhatja. Nem mindenki, hanem bárki, s ez a különbségtétel teszi hallgatóvá azt, aki valóban levonja a következtetést. Nem információkat fogad el, hanem további visszacsatolás hiányában is elvégzi a következtető munkát, részt vesz a folyamatban. A retorika azért enthüematikus, mert nem a kimondáson, hanem az oda-, beleértésen alapszik. Retorikai értelemben az enthüéma formája nem egészíthető ki vagy bővíthető, csak átalakítható és csökkenthető. Az enthüéma logikai alapvetésű, egyben pszichológiai érvényű érvforma: feltevésekre, bizalomra, együttműködésre épít, önmaga lesz a megoldandó szükséglet, amely a retorikai helyzet létrejöttét is ösztönzi. Hasonlóan a metaforához, a tudatok találkozásait, a közös megértés örömeit érezzük el vele (Aczél [2004] p. 75.).

A metafora (...) az enthüémával mutat szoros rokonságot. Az enthüéma eszerint tekinthető tulajdonképpen logikai szóképpnek, amely éppen attól hatásos, hogy eltérve az alakzatokhoz hasonlóan a konnexitás szintjén működő szillogizmustól, a szóképpel rokon módon, szemantikai viszonystruktúráként, szövegkohéziós tényezővé válik (Bencze [1996] p. 158.).

Aczél értelmezésében az enthüéma működésének kiindulópontját a közhelyek, toposzok adják. A bárki számára érthető, valószínű, közérthető értelmezési alapok. Ebben megegyezik a metaforával. A kognitív metaforaelméletben a metafora alapjául szintén a közös vélemények, ismeretek szolgálnak.

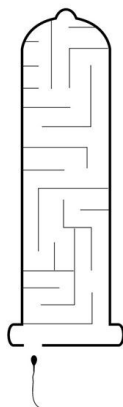
Az érvek felhasználásával és a közhelyek odaértésével, a kikövetkeztetett, rejtett érv megtalálásával az enthüéma a metafora alakító eljárását idézi (Aczél [2004] p. 74.).

Összességében tehát elmondható, hogy bár mind az enthüéma, mind a metafora retorikai alapfogalomnak tekinthető, az enthüéma hagyományosan az érveléshez sorolódik és a logikából vezethető le, míg a metafora általában a díszítéshez kapcsolódik. Következő vizuális elemzésünkben azonban annak bizonyítására teszünk kísérletet, hogy az enthüéma és a metafora fogalmilag összefügg, a vizuális érvelésben egymást támogatják. Ez az összefüggés pedig a toposzokban, a valószínűségi érvelésben érhető tetten.

## Elemzés

A képek elemzését három fázisban tesszük meg: 1) Azonosítjuk a vizuális enthüéma elemeit, ezzel bizonyítva, hogy enthüéma a vizuális környezetben is létezik. Nem célunk kizárólagosan képi elemeket tartalmazó enthüémákat vizsgálni. Állítjuk, hogy van pusztán képi enthüéma, de akad olyan is, amelyben a képi és verbális jelenlévő vagy jelen nem lévő elemek alkotnak enthüémát. Ezeket mi képi enthüémáknak tekintjük. Blair szerint a legjobb teszt arra nézve, hogy vizuális érvet alkalmaz-e egy kép az, hogy azt, amit vizuálisan megjelenít, lefordítjuk verbális érvekre. Ez nem jelenti azt, hogy a vizuális érv ekvivalens módon behelyettesíthető a verbális érvekkel, főként azért sem, mert a verbális nyelv nem tudja teljesen megragadni azt a képi gazdagságot és evokatív hatalmat, amelyet a vizuális érvelés igen (Blair [2004] p. 49). A bemutatásra kerülő vizuális enthüémákat a Blair-i teszttel kívánjuk elemezni. 2) Kövecses metafora elméletét alkalmazzuk a vizuális metafora enthüémával egyidejű jelenlétének igazolására, amely során megnevezzük a metafora forrás-és céltartományait, valamint a típusát (szerkezeti, ontológiai, orientációs). E módszer segítségével szisztematikus és megragadható módon elemezzük a vizuális metafora elemeit. 3) Forceville metafora elméletét alkalmazzuk a vizuális gyakorlatban. A kognitív metafora elmélet fogalmainak (mint forrás-és céltartomány) alkalmazásával elhelyezzük a vizsgált vizuális metaforát a Forceville-i felosztásban.

1. ábra

NO EXIT Forrás: <https://hu.pinterest.com/pin/128774870564621638/>

1.ábra esetében a főtétele: *A hímvarsejt keresi a kiutat a labirintusból.* Az altétele: *A labirintusból nincs kiút.* A hiányzó konklúzió: *Ha Durexet használ, akkor védve vagy.* Érdekes adalék, hogy ebben az esetben egy vizuális metaforával is szemben állunk: A Durex egy labirintus. A labirintus itt egy helyettesítést takar. Mindannyian tudjuk, hogy ebben az esetben a labirintus nem elsődleges jelentéséről van szó. Adamikné Jászó Anna kiemeli, hogy míg a denotált jelentés megváltoztatása a logika szemszögéből nézve hibás érvelést hoz létre, retorikai szempontból nagy jelentősége van, mert stilisztikai hatáskeltésre használható, és a befogadó tisztában van mindkét jelentéssel. (Adamikné Jászó [2013] p. 151). A Durex tehát akadály. Szerkezeti metaforával állunk szemben, amelyben a céltartomány, vagyis a hímvarsejt céljában való megakadályozása a labirintus forrástartománnyal kerül megjelenítésre. Forceville terminológiájában ez a metafora a hibrid típusba sorolható, vagyis egy lehetetlen gestalt.

2. ábra

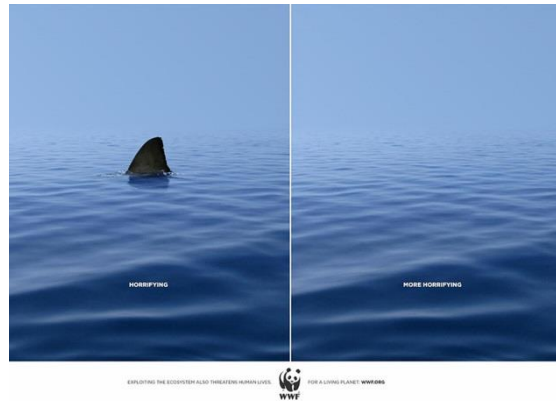


Forrás: <https://hu.pinterest.com/nataromashkova/key-visual/?lp=true>

A 2. ábra esetében a főtétele: *A nap éget.* Altétele: *A Nivea sun megvéd az égéstől.* Ebben az enthümémában a konklúzió hiányzik, amely: *Ha Nivea sun-t használ, nem égsz le.* Metaforáról abban az értelemben van szó, hogy az ember bőrét egy immutációs alakzattal kicserélik egy pirítóásra, amellyel a fogalmi összefüggést az a jelentés adja, hogy a pirító is meg szokott égni, ha nem vigyázunk. Szerkezeti metaforáról beszélünk a kognitív metafora elmélet értelmében, és integrált metafora a szó

Forceville-i értelmében, hiszen csak a céltartományt jeleníti meg vizuálisan, a forrástartomány úgy kerül közvetítésre, hogy vizuálisan nincs bemutatva. A két dolog hasonlít ugyan egymásra, de kontextuális összefüggés nélkül. Az ember bőre, amely a napon leéghet, nincs megjelenítve a képen, csak metaforikusan kerül azonosításra az ember bőrével.

3. ábra



Forrás: <https://www.boredpanda.com/creative-print-ads/>

A 3. ábra esetében szintén a konklúzió hiányzik a szillogizmusból. A főtétele: *A cápa látványa ijesztő.* Altétele: *Ha nem látjuk a cápát, az még ijesztőbb.* Konklúzió: *Mivel attól, hogy nem látjuk, még ott lehet.* A kép érdekessége, hogy a nyilvánvaló metafora mellett itt ironiát is látunk. A WWF logó nélkül a kép metaforikus, azon belül is egy orientációs metafora, a felszín alatt ugyanis inkább húzódhat a félelem, mint a felszín felett. Forceville-i terminológiával ez egy tipikus képi hasonlat. Azonban, ha a képhez hozzávesszük a WWF logót, akkor valami mást fedezünk fel. Ironikussá a képet a WWF logó teszi, ami arra utal, hogy a cápák eltűnése valójában nem attól ijesztő, mert nem látjuk, de esetleg éppen felénk úszik a víz alatt, hanem attól, hogy végleg kihalnak, ami ökológiai katasztrófa. Ebben az esetben az enthüméma konklúziója: *Mivel, ha nem látjuk, kihalt.*

4. ábra



Forrás:

[https://www.adsoftheworld.com/media/print/quebec\\_automobile\\_insurance\\_society\\_seatbelts\\_red](https://www.adsoftheworld.com/media/print/quebec_automobile_insurance_society_seatbelts_red)

A 4. ábra esetében az enthüméma fő premisszája a hiányzó elem: *Az őv használata a Te választásod.* Az altétel itt: *Biztonsági öv nélkül meghalhatsz.* (Hiszen az őv használata nélkül az évszám láthatóvá válik.) Konklúzió: *A biztonsági öv használatával életben maradhatsz.* E példa azon túlmenően, hogy vizuális enthüméma, egyben ontológiai metafora, amely egy elvont fogalmat, mint a halált, ami itt a céltartomány, egy évszámmal tesz megfoghatóvá, illetve a halál elkerülése, vagyis az élet lehetősége a biztonsági öv bekapcsolásával kerül kifejezésre, amikor is az évszámot letakarjuk. A metafora: A biztonsági öv az élet. Forceville terminológiájában ez egy képi hasonlat, amikor is az egyik képi elem a másik képi elem tükrében kerül értelmezésre.

5. ábra



Forrás: <https://sydsblogsblog.wordpress.com/2016/10/31/visual-text-analysis/>

Az 5. ábra többféleképpen értelmezhető. Az egyik enthüméma felfogásban a főtétel: *A gyerekek a felnőtteket utánozzák.* Az altétel: *A gyerek a dohányzásban is utánozza a felnőtteket.* A jelen nem lévő konklúzió: *Ne dohányozz.* A másik lehetőség szerint a főtétel: *A gyerekek a felnőtteket játékból utánozzák.* Altétel: *A felnőttek dohányoznak.* Konklúzió: *A gyerekek utánozni fogják a dohányzást.* A képből levő metafora, amennyiben a gyerek szemszögéből nézzük: *A dohányzás játék.* Ebben az értelemben egy képi hasonlatnak tekintjük a metaforát, illetve Kövecses terminológiájában szerkezeti metaforának. Azonban amennyiben nem a gyerek szemszögéből nézzük a képet, hanem mint intést a felnőttek felé, van egy nagyon ironikus értelme, amikor is inkább azt értjük alatta: *A dohányzás nem játék.*

6. ábra



Forrás: <https://www.boredpanda.com/creative-print-ads/>

A 6. ábra esetében a főtétele hiányzik, vagyis: *Kutya nélkül boldogtalan vagy*. Az altétel maga a verbális szöveg első része a képen: *A dog makes your life happier*. A konklúzió pedig a verbális szöveg második része: *Adopt*. A metafora képi hasonlat, a hiány magányt takar. Kövecses terminológiájában ontológiai metaforáról beszélünk.

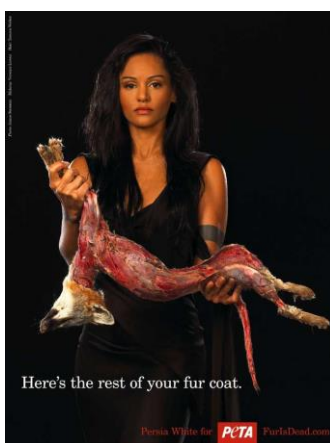
7. ábra



Forrás: <http://persuasion-and-influence.blogspot.hu/2015/02/not-only-is-tree-cut-down-power-of.html>

A 7. ábra esetében a főtétele hiányzik: *A fa kivágása a fa halálát jelenti*. Altétel: *A fához hasonlóan egy embert is félbe lehet vágni*. Ebben az enthümémában a konklúzió: *Nem csak a fákat öljük meg*. A konklúzió egy másik lehetséges értelmezése, hogy *A fák kivágásával magunkat is megöljük*. Metaforáról is beszélhetünk a kép esetében, hiszen az ember és a fa egyfajta kombinációban, fuzionálva jelenik meg. Forceville-i értelemben véve hibrid metaforáról beszélhetünk, mivel mind a két képi elem egyszerre jelenik meg lehetetlen gestalt formájában. Kövecses alapján a vizuális elem ontológiai metaforának tekinthető, mivel elvont fogalmat tárgyiasít. A levágott fej és a kivágott fa fúziója arra enged következtetni, hogy a kép a fák kivágását a föld és az emberiség halálával teszi egyenlővé.

8. ábra



Forrás: <https://www.peta.org/features/persia-white-anti-fur-ad/>

A 8. ábra esetében a főtétele hiányzik: *Minden bundáért megnyúznak egy rókát*. Altétel: *Ez a róka meg van nyúzva*. Ebben az enthümémában a konklúzió: *A te kabátodnak ez a maradéka*. A kép metaforikus is, hiszen a róka reprezentálja a bundakabátot elvételen keresztül. Jelen kép kontextuális metaforának tekinthető, mivel csak a céltartományt jeleníti meg vizuálisan (a legyilkolt rókát), és a

forrástartományra (szőrmebunda) a kontextusból következtetünk, nem pedig a forrás-és céltartományok esetleges hasonlóságából. A Forceville-i szemléletet kiegészítve a Kövecses-féle értelmezés szerint ez a kép szintén ontológiai metaforának tekinthető, ahol a halál absztrakt fogalmát a rókatetem segítségével ábrázolja.

9. ábra



Forrás: <http://creativeadsagency.blogspot.hu/2011/05/spend-no-more-evenings-alone-with-amour.html>

A 9. ábra esetében a főtétel hiányzik: *Nem szeretünk egyedül enni*. Altétel: *A jelen fiatalember társa csupán egy magazinban egy nő képe*. Ebben az enthümémában a konklúzió: *Használjuk az amour.com társkereső oldalt és nem leszünk egyedül*. A kép értelmezhető metaforaként is, mivel a magazinban szereplő nő egy hús-vér hölgyet is jelölhet, amennyiben az amour.com oldalt használjuk. Forceville-i értelemben a kép egy lehetetlen gestalt, egy hibrid metafora. Kövecses metaforaelméletét figyelembe véve jelen kép esetében szerkezeti metaforáról beszélhetünk, mivel A céltartományt B forrástartomány segítségével értjük meg. A magazinban szereplő nő, mint forrástartomány a valós hölgy céltartományát hívja elő, ezáltal az amour.com által kecsegtető szerelem absztrakciójára utalva.

10. ábra



Forrás: <https://flii.by/file/1n48xwmlt28/>

A 10. ábra esetében a főtétel: *Sexual predators can hide in your child's smartphone*. Altétel: *A gyerekek mobiltelefont használnak*. Ebben az enthümémában a konklúzió hiányzik, amely: *Figyeljünk oda a gyerekünk okostelefon használatára*. A kép hibrid metaforaként értelmezendő, mivel a telefon egy szexuális ragadozó kezét jelöli, a telefon testesíti meg ebben az esetben a szexuális bűnözőket, amely egy lehetetlen gestalt formájában kerül ábrázolásra. Kövecses elmélete alapján a kép ontológiai metaforának tekinthető, amely egy elvont fogalmat általános kategóriába helyez, tárgyiasítva azt. Ebben az esetben a gyermekmolesztálás elvont fogalma a mobiltelefon és a kéz hibrid megjelölésében manifesztálódik.

## Összefoglalás

Tanulmányunkat egy elméleti gondolatébresztésnek szántuk a retorika érvelő és díszítő funkcióinak együttes vizsgálata által. Az enthüméma és a metafora együttes előfordulása gyakori a kortárs vizuális kultúrában. A vizsgált modern reklámképek egyaránt tartalmaztak vizuális enthümémát és metaforát. Elemeztük az enthüematikus szerkezeteket, valamint a kognitív metaforaelmélet fogalmaival azonosítottuk a metaforák típusait. Az enthüméma és metafora együttes előfordulásának tudományos jelentősége abban áll, hogy a klasszikus retorikai felosztásban az enthümémát az inventioba, míg a metaforát a többi trópussal együtt az elocutioba sorolták. A tény, hogy a vizuális enthümémát számos esetben a metaforák teszik jellegzetesebbé, hatásosabbá, szemléletesebbé, az, hogy az enthüméma a metafora alakító jellegével működik, valamint hogy a metafora is bír gondolati műveletekkel a szerkezeti vonatkozásokon túl arra engednek következtetni, hogy a retorika fogalmi, értelmi struktúrája árnyalt és szoros kapcsolatot mutat az ékesség képeivel. A szemléletesség, ékesség kifejezőeszköze a metafora kognitív-pragmatikai-szemantikai alapokon működik, és mint ilyen határozottan kapcsolatba hozható olyan fogalmi műveletekkel, mint asszociáció vagy összehasonlítás, valamint a különféle jelkapcsolatok.

Az enthüméma a valószínűségi érveléshez kötődik és aktívan használja azokat a toposzokat, amelyek a metaforák alapját is képezhetik.

Nem volt célunk annak bizonyítása, hogy a vizuális enthümémát általános és kölcsönös jelleggel kísérik metaforák. Nem volt célunk reprezentatív jelleggel tesztelni a fenti állítást. Nem volt célunk a metafora szemantikai – szemiotikai struktúráinak feltárása. Nem volt cél az enthüméma toposzainak logikai vizsgálata. Ezek további feltáró vizsgálatokat igényelnek.

Mind az enthüméma, mind a metafora esetében erős pragmatikai vonalról beszélünk, hiszen a kép nézője aktív erőfeszítést tesz annak érdekében, hogy a kép (és egyben a képi enthüméma, metafora) jelentését megtalálja, értelmezze. A jövőben érdemes lenne pragmatikai kutatás keretében együttes vizsgálat alá vonni a vizuális enthümémát, valamint a metaforákat. Bár említés szintjén jelen tanulmány is felhozta más trópusok fogalmait (pl. színekdozhé), egy nagyobb volumenű kutatásban hatásosabban lehetne szemléltetni a mestertrópusok és az enthüméma kapcsolatrendszerét. Ugyanígy szignifikánsabb kutatással együttesen lehetne elemezni a vizuális trópusok szerkezeti és fogalmi struktúráit az enthüméma szerkezeti és logikai struktúráival.

## Felhasznált szakirodalom

- Aczél, Petra; [2004]: Négyzögből kör: Logika, szemantika és pragmatika az enthümémában. In. A. Jászó, Anna – Aczél, Petra; [2004]: *A régi új retorika. A szónoki beszéd kidolgozása*. Trezor Kiadó: Budapest
- Aczél, Petra – Adamik, Tamás (2010): Enthüméma. In. Adamik, Tamás és A. Jászó, Anna (szerk.) [2010]: *Retorikai lexikon*. Kalligram: Pozsony.
- Adamik, Tamás – A. Jászó, Anna – Aczél, Petra; [2005]: *Retorika*. Osiris Kiadó: Budapest.
- Jászó Anna [2010]: Cáfolás; In. Adamik, Tamás és A. Jászó, Anna (szerk.) [2010]: *Retorikai lexikon*. Kalligram: Pozsony.
- Adamik, Tamás [2010]: Feltalálás; Stílus. In. Adamik, Tamás és A. Jászó, Anna (szerk.) [2010]: *Retorikai lexikon*. Kalligram: Pozsony.
- Adamikné Jászó, Anna; [2013]: *Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus*. Holnap Kiadó: Budapest.
- Aristotle; [1991]; [2004]: *The Art of Rhetoric*. Translated with an Introduction and Notes by C. Lawson-Tancred.; Penguin Group: London
- Arisztotelész [1994]: *Poétika*. Ford. Sarkady János. Kossuth: Budapest.



- Arnheim, Rudolf; [1980]: A Plea for Visual Thinking. *Critical Inquiry*. Vol. 6, No. 3. *The University of Chicago Press*. (pp. 489-497).
- Banks, Barbara Jane; [1980]: *Metaphors as Argument in Editorial Cartoons*. Dissertation. The Ohio State University.
- Benczik, Vilmos [2005]: Metafora és metonímia: szélesebb összefüggésben. In. A. Jászó, Anna – Aczél, Petra [2005]: *A szóképek és a szóközi beszéd*. Trezor Kiadó: Budapest.
- Birdsell, D.S. – Groarke, Leo; [1996]: Toward a Theory of Visual Argument. *Argumentation and Advocacy*. 33(1): (pp. 1–10.)
- Birdsell, David S. – Groarke, Leo; [2007]: Outlines of a Theory of Visual Argument. *Argumentation and Advocacy*. 4:103–13
- Bitzer, Lloyd F.; [1959]: Aristotle's enthymeme revisited. *Quarterly Journal of Speech* 45. 399-408.
- Blair, Anthony J.; The Rhetoric of Visual Arguments. In. Hill, Charles A – Helmers, Marguerite (szerk.) [2008]: *Defining Visual Rhetorics*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London.
- Burke, Kenneth; [1945]: A négy alapvető trópus. Barkász Emőke fordítása. *Helikon* XLIII. évfolyam [1997]: 1-2. szám, (pp. 46-57.)
- Coe, Richard M.; [2010]: Metaphor. In. Enos, Teresa (szerk.); [2010]: *Encyclopedia of Rhetoric and Composition. Communication from Ancient Times to the Information Age*. Routledge; New York; London. ISBN 0-203-85488-8 Master e-book ISBN
- Conley, Thomas M. (1984): The Enthymeme in Perspective. *Quarterly Journal of Speech* 70, (pp. 168-187.)
- Domonkosi, Ágnes; [2008]: Alakzat és pragmatika; Alakzat és retorika. In. Szathmári, István (szerk.) [2008]: *Alakzatok. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Enos, Teresa (szerk.); [2010]: *Encyclopedia of Rhetoric and Composition. Communication from Ancient Times to the Information Age*. Routledge; New York; London. ISBN 0-203-85488-8 Master e-book ISBN
- Finnegan, C. A.; [2001]: The naturalistic enthymeme and visual argumentation: Photographic representation in the „skull controversy“. *Argumentation and Advocacy*. 37, (pp. 133-149.)
- Fleming, David; [2005]: Can pictures be arguments? *Communication & Mass Media Complete. Argumentation & Advocacy*. Summer96, Vol. 33, Issue 1.
- Forceville, Charles; [2008]: Pictorial and Multimodal Metaphor in Commercials. In. McQuarrie, Edward F. – Phillips, Barbara J.; (eds); [2008]: *Go Figure! New Directions in Advertising Rhetoric*. M.E. Sharpe, Inc.; Armonk; New York; London; ISBN 978-0-7656-1801-6 (cloth : alk. paper). ISBN 978-0-7656-2133-7 (electronic)
- Forceville, Charle: *A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor. Lecture 2. When is something a pictorial metaphor?* Elérés: <http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/cforceville2.pdf>
- Forceville, Charle: *From pictorial to multimodal metaphor. Lecture 3.* Elérés: <http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/cyber/cforceville3.pdf>
- Hitchcock, David; [1985]: Enthymematic Arguments. *Informal Logic*. 7 (2/3): (pp. 83–97.)
- Jenkins, Eric; [2008]: *My iPod, my icon: How and why do images become icons?* *Critical Studies in Media Communication*. 25(5), 466–489.
- Kemal, Salim; [2012]: *The Philosophical Poetics of Alfarabi, Avicenna and Averroes: The Aristotelian Reception*. Routledge: London and New York.
- King, Jeffrey C. – Soames, Scott – Speaks, Jeff; [2014]: *New Thinking about Propositions*. Oxford University Press: UK.
- Kjeldsen, Jens E.; [2015]: *The Study of Visual and Multimodal Argumentation*. Springer Science+Business Media Dordrecht. 29: (pp. 115–132.)

- 
- Kocsány, Piroska; [2008]: Metafora; In: Szathmári, István (szerk.) [2008]: *Alakzatok. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. ISBN: 978 963 9902 02 2
  - Kosslyn, Stephen M. – Pomerantz, James R.; [1977]: *Imagery, Propositions, and the Form of Internal Representations*. The Johns Hopkins University.
  - Lakoff, George; – Johnson, Mark; [1980]: *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press: Chicago. ISBN: 0-226-46801-1 (paperback)
  - Lakoff, George; – Johnson, Mark; [2003]: *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press: London. ISBN: 0-226-46801-1 (paperback)
  - Lloyd, Keith; [2014]: Reinterpreting Enthymemes to Include the Non-Verbal. *JAC: A Journal of Composition Theory* 33(3).
  - Lyon, Arabella; [2004]: Intentions: Negotiated, Contested, and Ignored. *PennState Press*: University Park, Pennsylvania.
  - Medhurst, M. J. – DeSousa, M. A.; [1981]: Political cartoons as rhetorical form: A taxonomy of graphic discourse. *Communication Monographs*: 48, (pp. 197–236.)
  - Newman, Sara; [2009]: Gestural Enthymemes Delivering Movement in 18th- and 19th Century Medical Images. *Written Communication*, Vol. 26 Number 3, (pp. 273-294.)
  - Phillips, A. J. – McQuarrie, E. F.; [2004]: „Beyond Visual Metaphor: A New Typology of Visual Rhetoric in Advertising”. *Marketing Theory*, Vol. 4, nos. 1-2 (June 2004). [https://courses.helsinki.fi/sites/default/files/coursematerial/4482592/22.3\\_MT2004%20Phillips.pdf](https://courses.helsinki.fi/sites/default/files/coursematerial/4482592/22.3_MT2004%20Phillips.pdf)
  - Rossolatos, George; [2014]: On the Pathology of the Enthymeme: Accounting for Hidden Visual Premises in Advertising Discourse. *Signs and Society*. Vol. 2, No. 1 (Spring 2014), (pp. 1-27.)
  - Smith, V. J.; [2007]: Aristotle’s classical enthymeme and the visual argumentation of the twenty-first century. *Argumentation and Advocacy*; 43, (pp. 114–123.)
  - Szathmári, István; [2004]: *Stilisztikai Lexikon*. Tinta Könyvkiadó; Budapest.
  - Tseronis, Assimakis; [2013]: *Argumentative functions of visuals: Beyond claiming and justifying*. OSA Conference Archive. (pp. 1-17).
  - Walton, Douglas; [2008]: The three bases for the enthymeme: A dialogical theory. *Journal of Applied Logic*. Vol. 6. Issue 3. (pp. 361-379).
  - Young, Stephanie Lynn; [2015]: *Running Like a Man, Sitting Like a Girl: Visual Enthymeme and the Case of Caster Semenya*. *Women’s Studies in Communication*. Routledge. Vol. 38 (pp. 331–350.) DOI: 10.1080/07491409.2015.1046623

---

ÓVÁRI Virág – OROSZNÉ Dr. Perger Mónika

## A munka, a magánélet és a tanulmányok közti egyensúly vizsgálata a felsőoktatásban tanuló diákok körében

### Bevezetés

„Munka-magánélet egyensúly... tényleg létezik?” – merülhet fel sokakban a kérdés. Manapság egyre népszerűbb, már-már divatos fogalomként kezd válni a munka-magánélet egyensúly kérdése és úgy tűnik, hogy a populáris pszichológia és a szakirodalom, akárcsak a munkavállalók és a munkáltatók egyre több figyelmet szentelnek a jelenségnek. Különböző szerepeket kell betöltenünk életünk során és akkor érezzük igazán jól magunkat, ha mindegyik megfelelően tud érvényesülni. Mégis számos alkalommal előfordul, hogy egy-egy életszerep nagyobb figyelmet követel, míg a többi kissé háttérbe szorul. Fontos azonban, hogy ez a kiegyensúlyozatlanság csupán átmeneti legyen, hiszen az egyensúly felborulása hosszú távon szakmai, magánéleti, egészségügyi nehézségekhez, testi-lelki problémákhoz vezethet.

Nincs teljes egyetértés abban a tekintetben, hogy az egyén vagy a szervezetek felelőssége az egyensúlyi állapot megteremtése, támogatása. Ez kettéválasztható oly módon, hogy a munkavállalónak törekednie kell az ideális állapot megteremtésére, míg a munkáltatók kötelessége ennek támogatása. Fontos a munkahelyek által kínált támogatási formák megismerése mellett annak feltárása is, hogy a képzőhelyek hogyan segítik a hallgatóikat az egyensúly megteremtésében. Hiszen napjainkban a felsőoktatásban tanuló hallgatók egy része a tanulmányai mellett dolgozik, így nemcsak a szervezetek, de a képzőhelyek támogatását is igénylik, s egyben el is várják. Jelen tanulmányban Magyarország két vezető egyetemének - a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Budapesti Corvinus Egyetem – diákjainak körében történt az intézmények nyújtotta támogatási formák feltárása.

A tapasztalatok alapján szeretnénk mind a munkahelyek, mind a képzőhelyek számára javaslatokat megfogalmazni, melyek a felsőoktatásban tanulók munka-magánélet-tanulmányok közti egyensúlyát segítik elő, ezzel támogatva mindhárom fél könnyebb boldogulását.

### Elméleti áttekintés

#### ***A munka-magánélet fogalma, elméleti modelljei***

A témában jelenleg nem áll rendelkezésre egységes definíció, melynek oka lehet, hogy a jelenség sokféle szemszögből, többfajta kontextusban értelmezhető. A munka-magánélet egyensúly témakörében a szakirodalomban fellelhető definíciók közül néhány:

- Az élet különböző területeinek a kiegyenlítését, irányítását, elhatárolását és integrációját jelenti a munka-magánélet egyensúly (Resch & Bamberg, 2005).
- A privát és a szakmai élet teljes figyelembevételével, hogy az egyén az adott életszakaszának és személyiségének megfelelően mindkét területen felmerülő kötelezettségeket és érdekeltségeket kielégíthesse, így biztosítva a hosszú távú egészséget, a magas szintű teljesítmény lehetőségét, valamint a motivációt és kiegyensúlyozottságot (Freier, 2005, In Blahopoulou, 2012).
- A munka-magánélet egyensúly egy út a privát és a munkahelyi élet harmóniába hozására. Az egyes faktorokat, melyek az emberre hatással vannak, nem kezelhetjük izoláltan, sokkal inkább egymással kölcsönös függésben (Cassens, 2003).

- A munka-magánélet egyensúly azt jelenti, hogy egy személy megtalálja a helyes kombinációját a fizetett munka (amely meghatározói a munkaórák és a munkahelyi kondíciók) és az életének egyéb aspektusai között (Work-Life Balance: a resource for the State Services).
- Elégedettség és jó funkcionálás a munkahelyen és otthon a szerep-konfliktus minimum szintjével (Clark, 2000).

Számos hasonlóság látható a meghatározások között, ám mind egy kicsit más, ami megnehezíti a jelenség értelmezését és fennállásának mérését is. Maga az egyensúly fogalma is több kérdést vet fel: objektív, valós időbeli értékeken alapuló fogalomról vagy az egyén szubjektív érzetéről beszélünk (Abele, 2005). Például egy ambiciózus fiatal érezheti kiegyensúlyozottnak az életét annak ellenére, hogy éppen a munka dominál az életében, míg egy családanya esetében ez valószínűleg másképp alakulna. Wiese (2000) is a szubjektivitást hangsúlyozza, s szerinte az befolyásolja az egyensúly észlelését, hogy az emberek milyen magánéleti és szakmabeli célkitűzések állítanak fel.

A témában való kutatások hosszú időre nyúlnak vissza. Korábban a férfiakat tekintették családfenntartónak, a nők dolga pedig a háztartás vezetése és a gyermeknevelés volt, így a munka és a magánélet között kevésbé feltételeztek kapcsolatot. A szegmentációs elmélet azt állítja, hogy a munka és a magánélet független egymástól, sőt törekszünk is a kettő elhatárolására, ezzel biztosítva mindkét területen a hatékony működést. Az 1970-es évektől a kutatók már olyan megállapításokat tettek, miszerint a munkahelyi és az otthoni történések kölcsönösen hatással lehetnek egymásra. Ezt Katz és Kahn (1978, idézi Clark, 2000) nyitott-rendszer nézetnek nevezte. Az identitáselmélet és a kongruencia elmélet ugyancsak feltételez kapcsolatot a munka és a magánélet között, ám más módon magyarázzák azt. Míg a kongruencia elmélet szerint valamely köztes változó a viszony kulcsa, addig az identitás elmélet a kettő egy létezésben való gyakori elhelyezkedésével érvel (pl. családi vállalkozás). Az 1980-as években előtérbe került a kompenzációs teória, mely szerint az élet egyik területén, például munkában jelentkező sikertelenséget a másik területen való „túlteljesítéssel” kompenzáljuk. Életünknek e két meghatározó területe ily módon egészíti ki egymást. Ezzel kissé szembe állítható az erőforrás felemésztés elmélet, mivel eszerint az egyik területen felhasznált erőforrások (pl. energia, idő) negatívan hatnak a másik területen hasznosítható források mennyiségére és minőségére (Clark, 2000; Frone, 2003). A fokozás hipotézis szerint azonban a többféle szerep előnnyel járhat, s ez az énkép komplexebbé válását segíti elő (Hanson et al., 2006). Ezeknek a korai kutatásoknak a közös pontja az, hogy a munka és a magánélet hatással van egymásra, az egyén, a különböző szervezetek, intézmények és a társadalom sem tekintheti egymástól függetlennek őket (Clark, 2000; Frone, 2003).

A századfordulón megfogalmazott (Clark, 2000) munka-magánélet határelmélet szerint az emberek arra törekszenek, hogy a két terület között lévő határt legyőzzék és hidakat képezzenek köztük, mert ez lehet az egyensúly kulcsa. Az elmélet szerint a munka és a magánélet két különálló terület, s egyeseknél kisebb, másoknál nagyobb a köztük lévő kontraszt – elvekben, normákban, viselkedési módokban. Clark (2000) szerint a területek közti szeparációt tekintve a személyek egy skálán helyezkednek el, mindenkinek megvan az ideális mérték, s ez egyénekenként eltérő. A határ három részből tevődik össze – fizikai, időbeli, pszichológiai – és nem elképzelhetetlen az ezek közti átjárhatóság vagy éppen elmosódás. A máig nagy népszerűségnek örvendő Spillover elmélet szerint a munka és a magánélet egyaránt tud negatív vagy pozitív hatással bírni a másik életterületre, pl. a munkával való elégedettség növelheti az élettel való általános elégedettség szintjét és ez pozitív hatással van a magánéletre. Grzywacz & Marks (2000) alapján az egymásra hatás 4 módon történhet:

- Munka pozitív befolyása a családra
- Család pozitív befolyása a munkára
- Munka negatív befolyása a családra
- Család negatív befolyása a munkára

Edwards és Rothbard (2000) tovább bontotta a pozitív dimenziót és a Spillover négy fajtáját különítették el: hatás, értékek, készségek, viselkedések. Wayne és kutatótársai (2004) elképzelése pedig már túlmutat a Spillover elméleten, hiszen ők munka-magánélet facilitációról írnak. Ez a jelenség úgy magyarázható, hogy az egyik szerepben való részvételnek köszönhetően egyszerűbbé válik a boldogulás a másikban. A facilitáció során nemcsak a fent felsorolt egyéni jellemzők, hanem ennél szélesebb réteg, pl. anyagi helyzet vagy szociális háló is szerepet kaphat (Hanson et al, 2006).

A társadalmi változások következtében megnövekedett azon egyéneknek a száma, akik mind munkahelyi, mind családi környezetben nagyobb felelősséget kell, hogy vállaljanak. Emellett értékbeli változások is megfigyelhetők. Ezeket az alábbi táblázatban foglaljuk össze Rosenstiel és munkatársai (1989), valamint Brief és Nord (1990, idézi Clark, 2000) munkája alapján (1. táblázat).

**1. táblázat: Befolyásoló tényezők, változások (Rosenstiel et al, 1989. és Brief & Nord, 1990 (idézi Clark, 2000) alapján).**

| Értékrendek eltolódása   | Társadalmi változások  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Az életvezetés jelentősebbé válása</li> <li>•A nők egyenlősége, emancipációja</li> <li>•Alárendeltségre való hajlandóság csökkenése</li> <li>•A munka, mint kötelesség csökkenése</li> <li>•A szabadidős tevékenységek felértékelődése</li> <li>•A testi egészség fontosabbá válása</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•A válási ráta növekedése és a szingli szülők számának növekedése</li> <li>•A nők magasabb részvételi aránya a munkaerőpiacon</li> <li>•Több rész-munkaidős lehetőség</li> <li>•Növekvő mobilitás a munkavállalók részéről</li> <li>•Megváltozott elvárások a munkavállalók részéről</li> <li>•Az apák otthoni tevékenységekbe való bevonásának növekvő szociális értéke</li> </ul> |

A fentiekből látható, hogy a személyes célkitűzések, érdekek egyre jelentősebbé válnak, ami nem jelenti a munka értékének csökkenését, csupán annak átalakulását. Mára már az önmegvalósítás, az egyéni fejlődés, az értelmes, változatos munka alapvető elvárás a munkavállalók részéről, akárcsak a munka-magánélet egyensúly támogatása.

Bokor Attila és munkatársai (2007) vizsgálatából kiderül, hogy a mai fiatalok a munkáról már nem önmagában vélekednek, hanem a magánéletbe beágyazva kezelik azt és már nem a munkáltatóhoz, hanem saját magukhoz, a magánéletükhöz lojálisak. A szabadság-érzésük, a hobbijaik és a privát életük legalább ugyanolyan mértékben fontosak, ha nem fontosabbak, mint a munkahelyi feladataik. Alapvető kiindulópont a karrier kettős felfogása: számukra elfogadhatatlan, ha választani kell a család vagy a szakmai karrier között, mindkettőt akarják és ennek biztosítását el is várják a munkáltatójuktól csakúgy, mint saját maguktól.

### ***A munka-magánélet-tanulmányok egyensúlya a felsőoktatásban tanulók esetében***

A mai fiatalok nagy része abban a különleges helyzetben van, hogy nem csak a munkával kell összeegyeztetnie a magánéletét, hanem a tanulmányaival is. A nemzetközi kutatások egy része azzal foglalkozik, hogy milyen hatást fejt ki a munkavégzés a tanulmányi eredményekre. Ezzel kapcsolatban

azonban nem alakult ki konszenzus (Stinebrickner & Stinebrickner, 2000). A munkával töltött idő a tanulmányokra és a pihenésre szánt idő, valamint a tanórákon kívüli elfoglaltságok helyére léphet, ami negatívan hathat az eredményekre, a szociális integrációra és a jóllétre. Ugyanakkor a munkavégzés hozzájárulhat az iskolai teljesítmény javulásához is azáltal, hogy a hallgató kiegészítheti elméleti tudását gyakorlati tapasztalatokkal, megtanulja maximálisan kihasználni és hatékonyan tölteni az idejét és struktúrát adni a mindennapjainak. A munkavégzés által fejlődhetnek olyan soft skillek, mint a problémamegoldás, kommunikáció, alkalmazkodás, felelősségvállalás, szervezőképesség és nyomás alatti teljesítőképeség, melyek iskolai kontextusban is hasznosnak bizonyulnak (Darolia, 2014).

Gose 1998-as vizsgálatában azt állapította meg, hogy a felsőoktatásban tanuló diákok 39%-a dolgozik 16 vagy még több órában a tanulmányai mellett (idézi Nonis & Hudson, 2006). Ez az Egyesült Királyságban is hasonlóan alakult az elmúlt két évtizedben. Metcalf (2003) harmadéves hallgatókkal végzett vizsgálatot négy egyetemen, s az derült ki, hogy a hallgatók fele átlagosan 12 órát dolgozik hetente, de akadnak olyanok is, akik 20 órában dolgoznak heti szinten a tanulmányaik mellett. Ebből fakadóan a diákok 78%-a érzi úgy, hogy a munkavégzés miatt kevesebb ideje jut a tanulásra és a szociális kapcsolatokra, valamint 50%-uk alváshiányról számolt be. A dolgozók 36%-a szerint könnyű kombinálni a munkát és az iskolai elfoglaltságokat, ám 64%-uknak ez kisebb-nagyobb nehézségeket okoz.

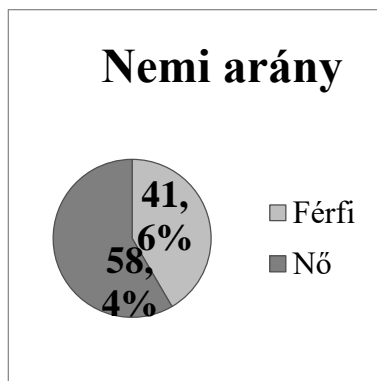
Skóciában a munka – privát élet – iskolai kötelezettségek közti harmóniát vizsgálták. A tanulmány során különbséget tettek a tanulók két csoportja között: a) fiatal teljes időben tanuló hallgató, aki mellette valamilyen munkát végez; b) idősebb munkavállaló, aki rész időben tanulmányokat folytat. A vizsgálat keretein belül kérdőívet töltettek ki a kutatók három időpontban: 2000-2001; 2001-2002; 2002-2003, az átlagos részvételi arány az összes felsőoktatásban tanuló 44%-a volt. Vizsgálatuk alapján kijelenthető, hogy a hallgatók nagy része érintett a munka-magánélet-tanulmányok közti egyensúly szempontjából. Egy átlagos a) csoportba tartozó diák egy héten 30 órát tölt a tanulmányaival és 16-20 órát munkával. Ez az arány a másik csoportban 10 és 40 óra. Látható, hogy a két csoport különböző arányú, ám hasonló mennyiségű időt tölt el a héten képzéssel kapcsolatos teendőkkel vagy munkával, így egyaránt ki vannak téve a túlterhelésnek vagy konfliktusnak a szerepeik között. Az eredményeik szerint azonban csak a hallgatók kis része él át konfliktust és ebből adódóan stresszt. Vizsgálatuk igazolja, hogy nincsenek demográfiai, személyiségbeli, foglalkoztatáshoz vagy tanulmányokhoz köthető különbségek az egyensúly tekintetében, sokkal inkább számít az adekvát segítség és támogatás a személyes és a munkahelyi kapcsolatokban (Lowe & Gayle, 2007).

## Módszer

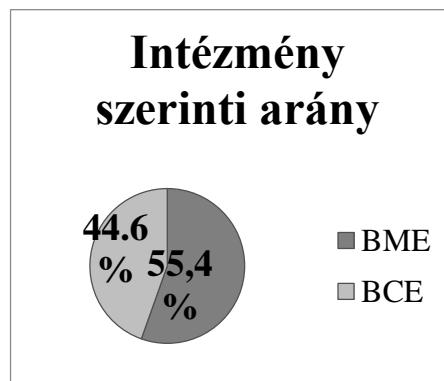
### Vizsgálati minta

Az online kérdőívet 101 fő töltötte ki, ebből 42 férfi (41,6%) és 59 nő (58,4%). 56 fő a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és 45 fő a Budapesti Corvinus Egyetem tanulója (1. és 2. ábra).

1. ábra: Nemi arány



2. ábra: Intézmény szerinti arány



A legfiatalabb kitöltő 20, míg a legidősebb 37 éves volt, az átlagéletkor 23,67 év. A két egyetemről összesen 22 szakról voltak résztvevők, legjelentősebb mennyiségben a Mérnökinformatika (19 fő), Gazdaságinformatika (16 fő), Pszichológia (12 fő) és Villamosmérnök (11 fő) szakokról. A vizsgált mintában a fiatalok meghatározó hányada (70 fő) heti szinten 20-40 óra munkát végez a tanulmányai mellett.

### **Mérőeszköz**

A kvantitatív mérőeszköz egy online kérdőív volt, mely 3 nagyobb blokkot tartalmazott:

- demográfiai kérdések és általános információk,
- munka-magánélet-tanulmányok közti egyensúlyt vizsgáló kérdések (Grzywacz & Marks, 2000, valamint Gadanez és mtsai, 2012 alapján),
- képzőhellyel/munkahellyel kapcsolatos elvárások, támogatási formák.

A demográfiai és általános kérdések esetén a nem és az életkor szerinti eloszlást tártuk fel, továbbá az intézményt és szakot, ahol a hallgató a tanulmányait folytatja. Ezen kívül kíváncsiak voltunk, hogy heti szinten hány órát töltenek a diákok a munkahelyükön.

A kérdőív második részében a munka-magánélet-tanulmányok közti egyensúly vizsgálata történt. Grzywacz & Marks (2000) Work-Family Spillover kérdőívéből kiindulva, melyet Gadanez és mtsai (2012) fordítottak magyarra saját itemek kialakítása történt a tanulmányokat is bevonva. A 12 tétel esetén 4 fokú Likert-skálán kellett jelölni az egyetértés fokát (1 - egyáltalán nem értek egyet; 2 – inkább nem értek egyet; 3 – inkább egyetértek; 4 – egyáltalán nem értek egyet). A KMO és a Bartlett teszt eredményei alapján a faktoranalízis elvégezhető volt, a kérdőív Cronbach Alpha érték alapján közepesen megbízhatónak bizonyult.

A 12 kérdés 4 faktorba rendeződött:

- Pozitív egymásra hatás: 6 item
- Munka és/vagy tanulmányok negatív hatása a magánéletre: 3 item
- Otthoni feladatok negatív hatása a munkára és/vagy a tanulmányokra: 2 item
- Személyes kapcsolatok negatív hatása a munkára és/vagy a tanulmányokra: 1 item

A harmadik témakör keretein belül annak a vizsgálata történt, hogy a képzőhelyek és a munkahelyek milyen lehetőségeket nyújtanak a munka-magánélet-tanulmányok közti egyensúly támogatására. Ezeknél a többválasztós kérdéseknél a kitöltőknek be kellett jelölniük, hogy a felsorolt tényezők közül mik azok, amelyek rendelkezésükre állnak.

- Képzőhellyel kapcsolatos tényezők: rugalmas konzultációs időpontok az oktatók részéről; a tárgyak teljesítésének különböző lehetőségei (pl. vizsga helyett több zh); kurzusok szabadon választható látogatása; egyéni tanrend engedélyezése; támogatás az oktatók részéről; tanszékek egyeztetése a követelményekről, számonkérési időpontokról (pl. zh naptár); szakmai gyakorlóhely biztosítása; karriertanácsadás, önismereti kurzusok; gyakorlatias képzés.
- Munkahellyel kapcsolatos tényezők: rugalmas munkaidő; részmunkaidő; távmunka/home office; rugalmas szabadságot; túlórák és csúsztatás; támogatás a munkatárs(ak)/vezetés részéről; rotálás; tanulmányokkal, képzéssel kapcsolatos elfoglaltságokhoz való nyitott hozzáállás; stresszmentes munkakörnyezet; folyamatos visszajelzés, kommunikáció; szocializáció, mentorprogram; munkában töltött időhöz illeszkedő feladatmennyiség.

**Eredmények bemutatása****Munka-magánélet-tanulmányok közti egyensúly**

A munka-magánélet-tanulmányok egyensúlyát mérő négy faktor átlagértékeit a teljes mintára vonatkoztatva a 2. számú táblázat mutatja be.

**2. táblázat: A munka-magánélet tanulmányok faktorainak átlaga, szórása**

|               | Pozitív egymásra hatás | Munka és/vagy tanulmányok negatív hatása a magánéletre | Otthoni feladatok negatív hatása a munkára és/vagy a tanulmányokra | Személyes kapcsolatok negatív hatása a munkára és/vagy a tanulmányokra |
|---------------|------------------------|--|--|--|
| <b>Átlag</b>  | <b>18,20</b>           | <b>8,78</b>  | <b>3,55</b>  | <b>2,42</b>  |
| <b>Szórás</b> | <b>3,237</b>           | <b>1,952</b>   | <b>1,237</b>   | <b>0,897</b>   |

A legmagasabb átlagértékek a Pozitív egymásra hatás faktorában jelentek meg. Amelyben a négyfokú skálán a legmagasabb értékek olyan tételeknél voltak megfigyelhetők, mint „A szeretetés tisztelet, amit a magánéletemben kapok, segíti a munkámat és / vagy a tanulmányaimat (3,37); A nehézségek megbeszélése hozzájárul ahhoz, hogy jobban teljesítsek a tanulmányaimban és / vagy a munkahelyen” (3,33).

Elsőként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a munka-magánélet-tanulmányok kérdőív faktorai, valamint az egyensúly fenntartása között van-e kapcsolat. A normalitás előfeltétel sérülése miatt Spearman-féle rangkorrelációt használtunk. A szignifikáns eredmény a 3. táblázatban található.

**3. táblázat: Munka-magánélet-tanulmányok faktorok és Munka-magánélet-tanulmányok egyensúly**

|                                     | Otthoni feladatok negatív hatása a munkára / és vagy a tanulmányokra és a Munka-magánélet-tanulmányok egyensúly fenntartása |
|-------------------------------------|---|
| <b>Spearman-féle rangkorreláció</b> | <b>rho = 0,214</b>  |
| <b>Szignifikancia</b>               | <b>p = 0,032*</b>   |

\*p<0.05

Eszerint a munka, a magánélet és a tanulmányok pozitív egymásra hatása nem, ellenben az otthoni feladatok negatív hatása a munkára és/vagy tanulmányokra faktor igenis összefüggésbe hozható a

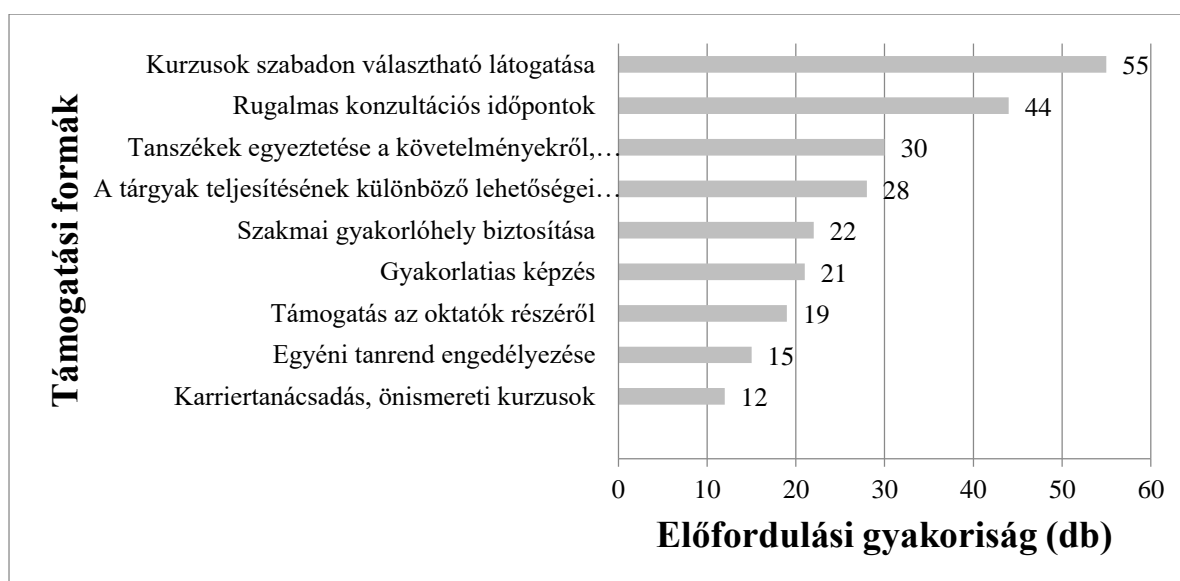


munka-magánélet-tanulmányok közti egyensúly fenntartásával. Így fontos lehet az otthoni elfoglaltságok jó ütemezése, partnerrel, lakótárrsal való megosztása az egyensúlyi állapot érdekében.

### **A képzőhely nyújtotta támogatási formák szerepe a munka-magánélet-tanulmányok egyensúlyában**

A képzőhelyek átlagosan 2,46 támogatási formát nyújtanak a hallgatóknak, melyek között a legnagyobb arányban a kurzusok szabadon választható látogatása (55-ször), a rugalmas konzultációs időpontok (44-szer) és a tanszékek egyeztetése a követelményekről, számonkérési időpontokról (pl. ZH naptár) (30-szor) jelent meg. A segítségnyújtási módok az alábbi ábrán láthatóak (3. ábra).

**3. ábra: A képzőhely nyújtotta támogatási formák**



Arra a kérdésre, hogy miben tudna még segíteni az oktatási intézmény, több válasz is érkezett:

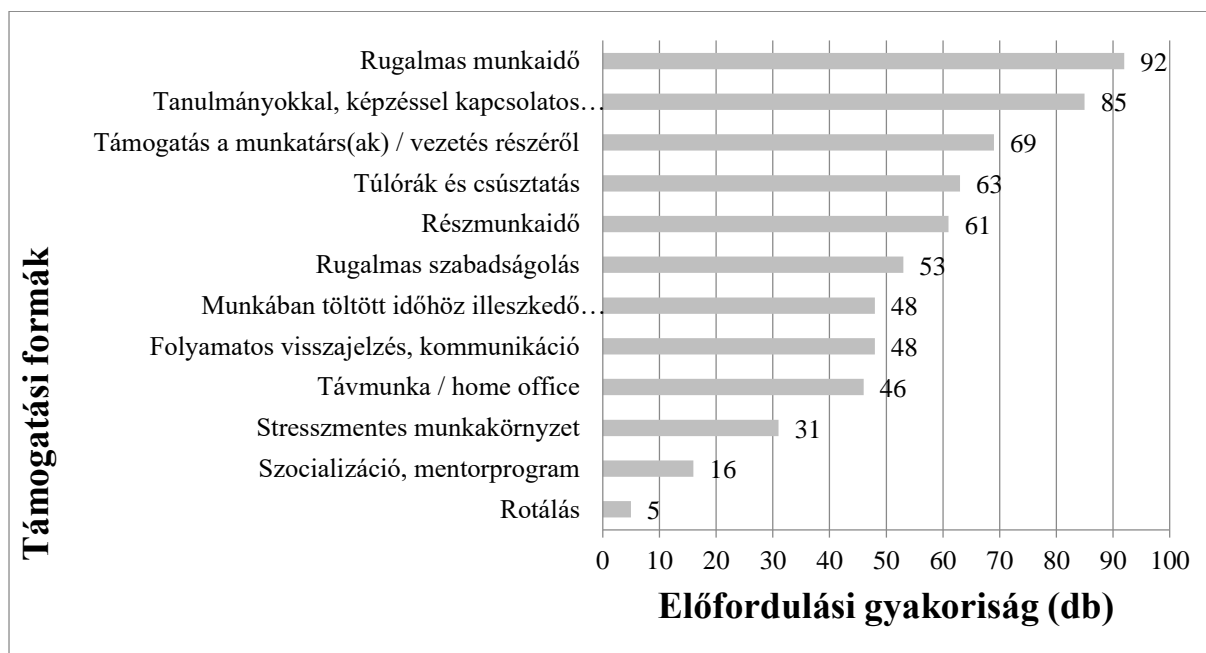
- tervezhetőbb, következetesebb számonkérés,
- levelező/esti képzés elindítása,
- munkahelyi tevékenység akkreditálása,
- tömbösített órarend,
- heti 1 oktatás nélküli nap,
- átjárható, pótolható gyakorlati órák,
- hallgatói vélemények figyelembe vétele.

Mindamellet, hogy fontos, melyik támogatási forma milyen gyakorisággal jelenik meg a válaszadók körében, az is lényeges, hogy ezekből mennyit tapasztalnak meg a mindennapok során. A képzőhely által nyújtott lehetőségek tekintetében a vizsgálatban résztvevők több mint fele 1 vagy 2 támogatási módról számolt be (52 fő). Ezeket az adatokat összevetettük azzal, hogy milyen könnyen sikerül fenntartani a munka-magánélet-tanulmányok közti egyensúlyt. Azonban az eredmények nem voltak szignifikánsak. A képzőhely nyújtotta támogatási formák mennyisége tekintetében nincs különbség az oktatási intézmények (BME vagy BCE) között, ( $U = 1104,00$ ;  $p = 0,275$ ).

### **A munkahely nyújtotta támogatási formák a munka-magánélet-tanulmányok egyensúlyának megteremtéséhez**

A munkahelyek átlagosan 6,14 támogatási formát nyújtanak a munkavállalóknak, ami jelentősebb a képzőhelyekhez képest. A vizsgált minta meghatározó hányada (91 fő) 3-9 lehetőséget tapasztalt meg a munkahelyén. Legtöbb esetben a rugalmas munkaidő biztosítása (92-szer), a tanulmányokkal, képzéssel kapcsolatos elfoglaltságokhoz való nyitott hozzáállás (85-ször) és a támogatás a munkatárs(ak)/vezetés részéről (69-szer) jelent meg. A támogatási formákat a 4. ábra foglalja össze.

**4. ábra: A munkahely nyújtotta támogatási formák**



### **Összefoglalás**

Az eredmények azt mutatják, hogy manapság egyre hangsúlyosabbá válik a szervezeti érdekek mellett az egyéni fejlődés, a karrierépítés, a lehetőségek szabad megismerése. A mai fiatalok tudatosabbak, mindemellett rengeteg támogatást, visszajelzést is igényelnek. Már létező karrierelvárásokkal vágnak bele a nagybetűs életbe, melyek között a szakmai előrelépés, a megfelelő jutalmazás – legyen ez anyagi vagy pozícióbeli előrelépés – és nem utolsó sorban a munka-magánélet közti egyensúly is helyet kap. Úgy tűnik, hogy e téren a munkáltatók egyre inkább próbálnak alkalmazkodni a fiatalok igényeihez, gondolunk itt a rugalmas munkaidőre, a home office lehetőségre vagy akár a tréninglehetőségekre. Mindenképp fontos, hogy a fiatalok motivációja fenntartható legyen, hiszen egy jól képzett, magabiztos, optimista generációról van szó. Érdemes használni a kezükben lévő technológiai tudást és beépíteni a mindennapi szervezeti működésbe.

Látható, hogy a fiatalok számára fontos, hogy mielőbb széleskörű gyakorlati tapasztalatra tegyenek szert, kiegészítve ezzel az elméleti tudást. Úgy gondoljuk, hogy azon munkahelyek esetén, melyek szakmai gyakorlati helyként funkcionálnak, elkerülhetetlen az oktatási intézményekkel való szoros együttműködés, hogy reális elvárásokkal, tiszta követelményekkel, megfelelő szakmai fejlődési lehetőségek biztosításával vághassanak bele a fiatalokkal történő közös munkába. Ma már egyre több az alaposan kidolgozott gyakornoki program, mely 1-2 évre lehetőséget biztosít a még tanulmányokat folytatók számára, hogy kipróbálják magukat a munka világában. A program során a rotációnak

köszönhetően számos területtel ismerkedhetnek meg, elsajátíthatják a szervezet kultúráját, értékeit. Ezek a programok gyakran egy teljes állású lehetőség felajánlásával zárulnak, ami mindkét fél számára előnyös. A fiatal megszabadul a pályakezdők vállalt nyomó álláskeresési nehézségektől, a szervezetnek pedig van ideje, hogy saját szájíze szerint formálja a munkavállalót. Úgy látszik, hogy a fentről lefelé irányuló kommunikáció továbbra is egy fejlesztendő terület, amely egyszerre alkothatná a mindennapi motiváció kulcsfontosságú forrását és lehetne a felettesel való nyíltabb, pozitívabb kapcsolat motorja. A fiatalok számára igazán fontos a folyamatos visszajelzés, igénylik és rendszeresen el is várják.

A vizsgálatból kiderült, hogy ebben az életszakaszban nem elegendő a munkáltatók támogatása, az oktatási intézmények közreműködésére is szükség van. Azonban ezen a téren lemaradás tapasztalható. A képzőhelyek kevés lehetőséget, sőt előfordult, hogy semmilyen lehetőséget nem kínálnak a hallgatóknak, amivel a tanulmányokkal párhuzamos munkavégzést vagy akár a magánélet könnyebb menedzselését támogatnák. Ez végső soron a képzés megszakítását eredményezheti, emellett kiegészítéshez vezethet, elégedetlenséget válthat ki a fiatalokból. Fontos a megfelelő képzés és elméleti tudás, de emellett a munkavégzés által olyan soft skillek fejlődhetnek, mint a problémamegoldás, kommunikáció, alkalmazkodás, felelősségvállalás, szervezőképesség és nyomás alatti teljesítőképesség, melyek hasznosnak bizonyulnak a felsőoktatási tanulmányok során is. Először is fontos figyelembe venni az oktatási intézmény nyújtotta képzési körülményeket, azaz, hogy nappali vagy levelező képzésről van szó, hiszen ez nagyban befolyásolhatja, hogy milyen lehetőségeket tud biztosítani a képzőhely. Érdemes lehet a szorgalmi időszak indulása előtt felmérést készíteni a hallgatók körében az elfoglaltságokról, igényekről, s ehhez igazodva mérlegelni, hogy mi az, amit ebből támogatni lehet a képzési kereteken belül. Gondolhatunk itt például a tárgyak különböző teljesítési módjaira, ami jól idomulhat a tanulmányokon kívüli elfoglaltságokhoz. Nagy előrelépés lehetne az oktatás modern felfogásában a MOOC (Massive Open Online Course) egy egyszerűbb verziójának bevezetése a hazai egyetemeken, ami nem más, mint olyan kurzusok, előadások, videók biztosítása, melyek korlátlanul, online hozzáférhetőek bárki számára, általában ingyen. A módszer, mint egy interaktív fórum teret biztosít a csapatmunkának, tudásmegosztásnak, a hallgatók és oktatók együttműködésének (Pappano, 2012). Rendkívül fontosak azok a benyomások, élmények, amiket a hallgatók a képzésük során szereznek a szakmai jövőjükkel kapcsolatban. Ebben támogatást jelenthet gyakorló szakemberek meghívása és a lehetséges munkahelyek felkeresése, csoportos látogatása, s ezek tudatos beépítése az oktatási programba, így segítve a hallgatók orientálódását, érdeklődési irányának meghatározását.

### Felhasznált szakirodalom

- Abele, A. E. (2005). Ziele, Selbstkonzept und Work-Life-Balance bei der längerfristigen Lebensgestaltung: Befunde der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E mit Akademikerinnen und Akademikern. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 49(4), 176-186.
- Bokor Attila (2007). Létezik-e itthon Y generáció. *Vezetéstudomány*, 2007, 2-21.
- Brief, A. & Nord, W. F. (1990). Work and the family. In A. Brief and W.R. Nord (Eds), *Meanings of occupational work*. Lexington, M.A, Lexington Books, 1990, pp. 203-232.
- In: Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770.
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770.

- 
- Cassens, M. (2003). *Work-Life-Balance. Wie Sie Berufs- und Privatleben in Einklang bringen*. München, Deutscher Taschenbuch Verlag.
  - Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38, 38-50.
  - Edwards, J. R. & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25, 178-199.
  - Freier, K. (2005). *Work-Life-Balance - Zielgruppenanalyse am Beispiel eines deutschen Automobilkonzerns*. Lang Kiadó, Frankfurt am Main. In Blahopoulou, J. (2012). *Work-Life-Balance-Maßnahmen: Luxus oder Notwendigkeit? Organisationale Unterstützung und ihre Auswirkungen*. München: Rainer Hampp Kiadó.
  - Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In Quick, J. C. & Tetrick, L. E., *Handbook of occupational health psychology*. Washington D. C.: American Psychological Association. 143-162.
  - Gadanez P., Kiss Zs., Orosz Á., & Oyinlola-Dávid A. (2012). *Munkában és otthon - Konfliktusok színterei: Munka-család, család-munka konfliktus kérdőív*. Kutatási terv a BME Ergonómiai és Pszichológiai Tanszékének Kutatásmódszertan című előadására.
  - Gose, B. (1998). More freshmen than ever appear disengaged from their studies, survey finds. *The Chronicle of Higher Education*, 45, A37.
  - In: Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *Journal of Education for Business*, 81(3), 151-159.
  - Grzywacz, J. G., & Marks, N. F. (2000). Reconceptualizing the work-family interface: an ecological perspective on the correlates of positive and negative spillover between work and family. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5 (1), 111-126.
  - Hanson, G.C., Hammer, L. B., & Colton, C. L. (2006). Development and validation of multidimensional scale of perceived work-family positive spillover. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(3), 249-265.
  - Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The socialpsychology of organizations* (Vol. 2). New York: Wiley.
  - In: Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770.
  - Lowe, J., & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225-238
  - Metcalf, H. (2003). Increasing inequality in higher education: the role of term-time working. *Oxford Review of Education*, 29(3), 315-329.
  - Pappano, Laura (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*
  - Resch, M., & Bamberg, E. (2005). Work-Life-Balance. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49(4). Göttingen, Hogrefe Kiadó.
  - Rosenstiel, L., Nerdinger, F. W., Spieß, E. & Stengel, M. (1989). *Führungsnachwuchs im Unternehmen*. München, Beck Kiadó.
  - Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. R. (2000). Working during school and academic performance. *Journal of Labor Economics*, 21(2), 473-491.

- Wayne, J. H., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience: Relationships of the big five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 108-130.
- Wiese, B. S. (2000). *Berufliche und familiäre Zielstrukturen: ein Anwendungsbeispiel zum Meta-Modell der selektiven Optimierung mit Kompensation*. Waxmann.
- Work-Life Balance: a resource for the State Services (2005). Hozzáférés: <https://www.ssc.govt.nz/node/6854> (2017.02.02)

---

**SÁNDOR Tímea**

## **A szakmai kompetenciafejlesztés hatása a vezetői kompetenciák fejlődésére**

### **Bevezetés**

A kompetenciákra épülő rendszereket egyre többen tartják a stratégiai humán menedzsment egyik leghatékonyabb eszközének (Klein, Klein, 2006). Számos humánpolitikai folyamatnak biztosítanak keretet, legyen szó akár kiválasztásról, beillesztésről, fejlesztésről, teljesítmény- menedzsmentről, karrier- és utánpótlás nevelésről vagy bérezési rendszerről. E rendszerek közül is kiemelt szerepet tölt be a vezetői pozícióban lévő munkavállalók kompetencia alapú fejlesztése, mivel a vezetők kulcsfontosságú szerepet játszanak a vállalatok életében.

A szervezetek rengeteg pénzt, időt és erőforrást áldoznak arra, hogy kidolgozzák a leghatékonyabb képzési programokat és meghatározzák a legjobb képzési lehetőségeket a munkavállalóiknak. Sokszor azonban az a tapasztalat, hogy a képzésbe fektetett költség nem arányos az eredménnyel (Bersin, 2006). Cromwell és Kolb (2004) szerint a fejlesztési programok a gyakorlatban csak 15%-ban hasznosulnak.

A fejlesztési programokat két csoportra lehet osztani. Az egyedi fejlesztési programok esetén a szervezet maga alakítja ki a kompetencia profilját (például: Kolb, 1992; Byham, Smith, Pease, 2002; Statt, 2000; Whetten és Cameron, 2002). E programok alapján született meg a 17 lépcsős holisztikus modell (Zakarevicius, Zuperkiene, 2008), amely szerint a menedzser fejlesztési programok kialakításánál 17 lépést kell figyelembe venni, ahhoz, hogy a fejlesztési programot hatékonyan érezze a szervezet. A 17 lépcsős holisztikus modellben (Zakarevicius, Zuperkiene, 2008) a következő lépések találhatóak:

1. a munkakörhöz szükséges és fontos személyes és szakmai készségek kiválasztása;
2. a jelöltek kiválasztása és a meglévő készségeik felmérése;
3. az új munkakörében szükséges készségek méréséhez a legmegfelelőbb mérési eszköz kiválasztása (személyes - és szakmai készségekre);
4. a jelöltek, fejlesztendő személyes- és szakmai készségeinek azonosítása;
5. fejlesztési eszközök keresése a fejlesztési célokhoz;
6. a fejlesztési eszközök kiválasztása a fejlesztési célokhoz;
7. a lehető legtöbb vezetői feladat delegálása a jelölt felé;
8. rugalmas reagálás a váltásokra, ha szükséges módosítás végrehajtása;
9. a fejlesztési elvárások realizálása a szervezethez igazítva;
10. a fejlesztési eszközök kombinálása;
11. minél több rövid távú fejlesztési eszköz alkalmazása;
12. legrelevánsabb fejlesztési program kiválasztása;
13. a legmegfelelőbb fejlesztési program bevezetése;
14. a tréning/ fejlesztés végrehajtása, a felelősség átruházása, a résztvevők meggyőzése arról, hogy a „siker kulcsa a saját kezükben van”;
15. a közvetlen felettes feladatának meghatározása a fejlesztési folyamatban;
16. a mentor kijelölése, aki széles körű tapasztalattal rendelkezik;
17. hosszú távú fejlesztési terv elkészítése.

Másik csoportba azok a fejlesztési programok tartoznak, amelyek már kész kompetencia profilt alkalmaznak. Klemp (2001) a tevékenységek és a tulajdonságok kombinálásával alakította ki a 9 tényezős modelljét, mely öt vezetői tulajdonságot és négy vezetői gyakorlatot tartalmaz. Az öt vezetői

tulajdonság: az IQ (pl.: fogalmi gondolkodás), az EQ (pl.: saját érzelmek felismerése), a Tudás (pl.: szakmai tudás), a Fejlődés (pl.: tudásszomj) és az Én (pl.: egészséges személyiség). A négy vezetői gyakorlat pedig a következő: Iránymutatás, Befolyásolás, Kezdeményezés, Kapcsolatépítés. Kurz és Bartman (2002) által kifejlesztett egyszerűsített Vezetői Kompetencia Modell (Inventory of Management Competencies; IMC modell) négy kompetencia területen határoz meg kompetenciákat:

1. vezetői készségek: vezetés, tervezés és szervezés, minőségre törekvés, meggyőzés;
2. szakmai képességek: szakmai tudás, problémamegoldás, szóbeli kommunikáció, írásbeli kommunikáció;
3. vállalkozói készségek: üzleti tudatosság, kreativitás és innováció, tettekkészség, stratégiai érzék;
4. személyiségvonások: társas érzék, rugalmasság, tűrőképesség, motiváltság.

Ahogy a holisztikus modellben is olvasható, a hatékony fejlesztési programok megvalósításának első lépése egy munkakörhöz kapcsolódó szakmai- és személyes kompetenciaprofil kidolgozása, majd ezután következik a kompetenciák mérése és azok fejlesztése.

A 360°-os értékelés egy igen népszerű eszköz a vezetői kompetenciák mérésére, mely segítségével több szempontból lehet vizsgálni a résztvevők vezetői kompetenciáit. A tapasztalat viszont az, hogy a szervezetek sokszor nehezen tudják használni a 360°-os értékelés eredményeit, mert vagy nem megfelelő az adatok felvétele vagy nem hatékony az eredmények értékelése, esetleg visszajelzése (DeNisi, Kluger, 2000). Az is előfordul, hogy az értékelésnek nincs második adatfelvétele, mely a fejlődés mérhetőségét és nyomon követhetőségét tenné lehetővé (DeNisi, Kluger, 2000). Emellett Smither és London (2005) szerint a 360°-os értékelés fejlesztés előtti és fejlesztés utáni eredménye ugyan szignifikánsan különbözik egymástól, azonban a fejlődés mértéke sokszor elenyésző, vagyis nehezen várható a 360°-os értékeléstől az, hogy nagy fejlődést mutasson ki. Emellett Smither-ék (2005) szerint az egyéni tényezők (motiváció, hogy szeretne-e egyáltalán fejlődni) is nagyon befolyásolják az eredményeket, és azt, hogy sikerül-e tartós viselkedésváltozást elérni.

A szakirodalomban megtalálható általános kompetenciamodellekre épülő programok és az egyedi fejlesztési programok közös tulajdonsága, hogy a szakmai- és a személyes kompetenciák fejlesztésére is koncentrálnak. Ezen információk alapján látható, hogy valóban sok tényező befolyásolja a fejlesztési programok hatékony működtetését.

## **Módszer**

### **Résztvevők**

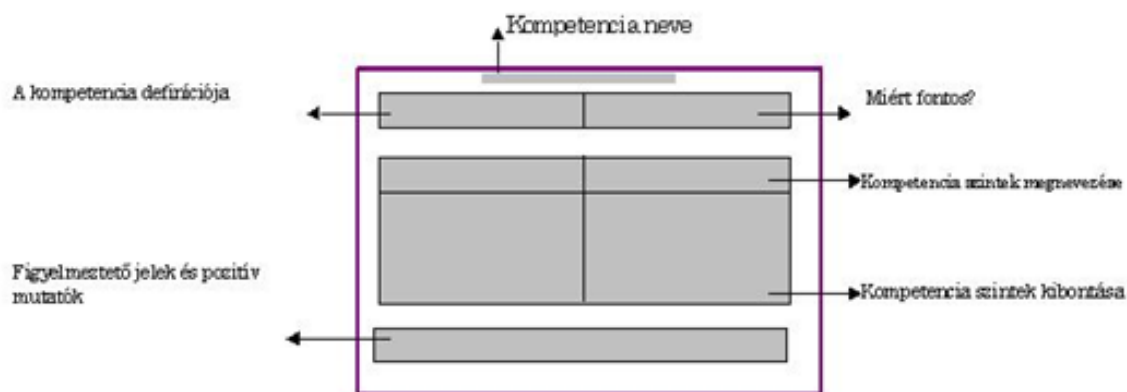
A felmérésben 103 fő vett részt, 78 fő férfi és 25 fő nő. A résztvevők a Linamar Hungary Zrt. munkavállalói, akik egy fejlesztési programban vettek részt, melynek keretében a résztvevők kompetenciáinak felmérése és fejlesztése történt. A résztvevők egyik csoportja szakmai- és vezetői kompetenciafejlesztésben is részesült (44 fő), a csoport másik fele viszont csak vezetői kompetenciafejlesztést kapott (59 fő).

A Linamar Hungary Zrt. egy kanadai központú autópáncsészeggyártó multinacionális vállalat magyarországi leányvállalata, mely békéscsabai és orosházi telephelyen, mintegy 3000 főnek biztosít munkát Békés megyében. A vállalatnál vizsgált munkakör a gyártósori csoportvezető munkakör, vagy más néven Team Leader. A gyártósori csoportvezető olyan személy, aki a gazdálkodó szervezetnél a termelési munka ellenőrzését és közvetlen irányítását végzi. Általában ebben a munkakörben a vezetők, a termelést végzők közül kerülnek kiválasztásra és sokszor nincsenek korábbi vezetői tapasztalataik, emiatt támogatásuk igen indokolt.

### A vizsgálati módszer

A munkakörhöz kapcsolódó szakmai- és vezetői kompetenciák kiválasztásának és definiálásának a menete megegyezett, vagyis munkakörelemzéssel meghatározásra kerültek a szükséges szakmai- és vezetői kompetenciák, majd a legfontosabb tíz-tíz kompetenciákra kompetencia profil készült (1. ábra), ezt követően pedig a kompetenciák mérésére szolgáló mérőeszközök is kidolgozásra kerültek. A szakmai kompetenciák mérése elméleti és gyakorlati kérdéssor segítségével történt, melyet a résztvevők online töltöttek ki. A szakmai kompetenciák kidolgozása és oktatása a Linamar Hungary Zrt. vezetői és oktatói segítségével történt. A vezetői kompetenciák mérése 360°-os kérdőívvel zajlott, melyet papír ceruza alapon töltöttek ki az értékelők. Az eredmények alapján a hiányosságokra oktatási anyag készült, majd a tudás visszamérésével és az eredmény visszajelzésével zárult a fejlesztési program.

1. ábra: Kompetencia profil minta (The British Council, 2004).



*Forrás:* The British Council (2004) alapján saját fordítás és ábra.

A **360°-os kérdőív**et a résztvevők fejlesztés előtt és fejlesztés után is kitöltötték, így az eredmények összehasonlíthatóak. A 360°-os kérdőív a fejlesztési program keretében került kidolgozásra, a HR igazgató közreműködésével. A kérdőív 51 kérdést tartalmaz és Likert- típusú skálán méri a kompetenciákat, ahol az 1= egyáltalán nem jellemző, 2=nem jellemző, 3= jellemző, 4=teljes mértékben jellemző. Emellett volt lehetőség „nem tudom megítélni” válaszadásra is.

A kérdőív a munkakör szempontjából fontos kompetenciákat méri, melyek a következők: konfliktuskezelés, együttműködés, meggyőzés, problémamegoldás, döntésképeség, ellenőrzés, felelősségvállalás, szorgalom, precizitás és teljesítmény-menedzsment. Ezen skálák közül, jelen tanulmányban csak a döntésképeség és a meggyőzés kompetencia kerül elemzésre, mivel ezek közvetlenül kapcsolódnak a szakmai kompetenciákhoz. A kérdőív skáláinak megbízhatósága mindkét kompetencia esetén megfelelő, a döntésképeség Cronbach-alfa értéke 0,811, a meggyőzés kompetencia Cronbach-alfa értéke pedig 0,832 lett.

A középvezetők tájékoztatásukat követően, maguk adták meg azoknak a vezetőknek, munkatársaknak és beosztottnak neveit, akiről úgy gondolták, hogy ismerik annyira a munkájukat, hogy értékelni tudják őket. Ezek közül az értékelő jelöltek közül véletlenszerűen került kiválasztásra két fő vezető, két fő azonos szinten dolgozó munkatárs, és két fő beosztott, akik az értékelést elvégezték. Emellett



önmagukat is értékelték a résztvevők, így 7 értékelés készült minden résztvevőről. A kérdőíveket munkaidőben töltötték ki a munkavállalók. Az eredmények átlagolásra kerültek, így minden vizsgálati személyről mérésenként és kompetenciánként egy eredmény született.

A két mérés között zajlott a vezetői kompetenciák fejlesztése. Minden vizsgálati személy részt vett egy **három napos tréning**en. A tréning anyaga az első 360°-os kérdőív eredményei alapján került kidolgozásra. A kidolgozásban a HR igazgató működött közre. A felmérés alapján, a tréningek a következő témákra irányultak:

- általános vezetői készségek (irányítás, feladatok kiosztása, motiválás),
- ellenőrzés,
- konfliktuskezelés,
- meggyőzés kompetencia,
- döntésképeség,
- teljesítmény-menedzsment.

A tréningeknél nagy hangsúly került arra, hogy ne ismeretátadást kapjanak a résztvevők, hanem kompetenciafejlesztés történjen. A tréningek megvalósítását én végeztem. A tréningek után három hónapos nyomon követésem vettek részt a vezetők, ahol a tapasztalatok beépítése történt a gyakorlatba. Zárásképpen a második 360°-os kérdőív visszajelzése történt.

A szakmai kompetenciák fejlesztés előtti és fejlesztés utáni állapotának méréséhez **szakmai kompetencia tesztet** töltötték ki a résztvevők. A teszt 107 kérdést tartalmaz. A vizsgált szakmai kompetenciák a következők: gyártásindítás, késztermék ismeret, környezetvédelem, munkavédelem, Lean termelési rendszer (LPS-5S), mérőeszköz ismeret, nem megfelelő termék ismeret, statisztikai folyamatszabályozás (SPC), termékjelölés, teljes körű termelékeny karbantartás (TPM). A teszten mind a tíz kompetenciában maximum tíz pontot lehetett elérni. A szakmai kompetencia eredmény a tíz kompetencia átlag eredményéből született meg. A szakmai kompetencia eredményről minden résztvevő a mérést követően kapott visszajelzést.

## Eredmények

Elsőnek arra voltam kíváncsi, hogy a szakmailag fejlesztett és a szakmailag nem fejlesztett csoport vezetői kompetenciáinak fejlődése különbözik-e egymástól. A szakmailag fejlesztett csoportban öt fő eredménye, a szakmailag nem fejlesztett csoportban a döntésképeség kompetencia esetén két fő eredménye, a meggyőzés kompetencia esetén pedig öt fő eredménye kikerült a vizsgálatból, mert a 360°-os kérdőív válaszainak több mint 5%-a hiányzott („nem tudom megítélni” választ kapott több kérdésre).

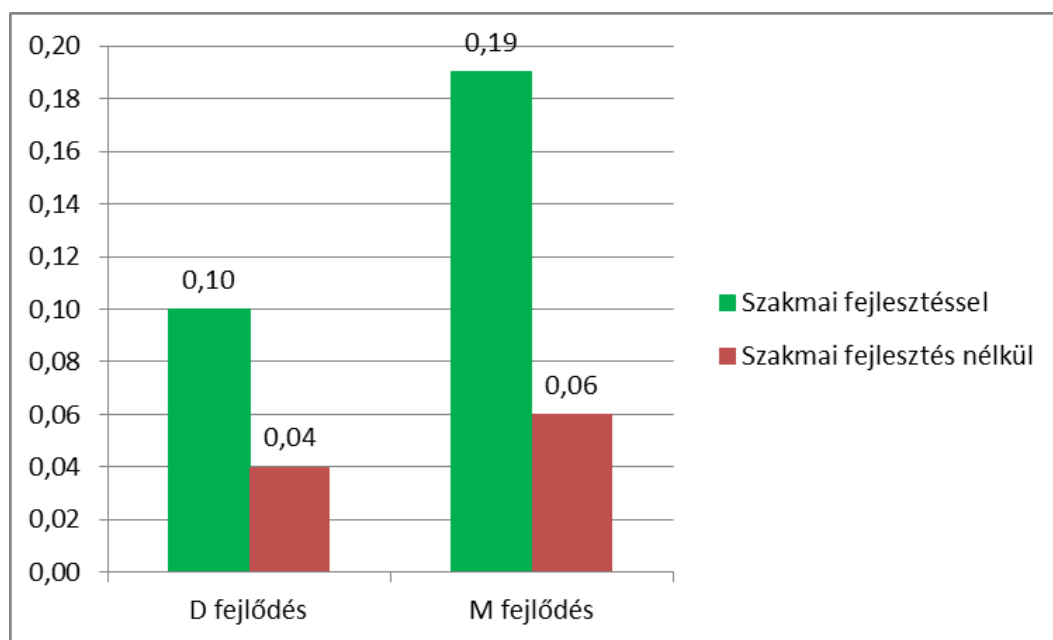
Csoportonként páros mintás Wilcoxon-próbát alkalmazva az eredmények alapján látszik, hogy a szakmai fejlesztésen részt vett csoport döntésképeség és meggyőzés kompetenciája szignifikánsan fejlődött, szemben a szakmailag nem fejlesztett csoport eredményével, ahol ugyan történt fejlődés, de az eredmény nem különbözik szignifikánsan (1. táblázat, 2. ábra).

A szakmailag nem fejlesztett csoport eredménye megegyezik Smither és London (2005) eredményeivel, mely szerint nehéz kimutatni a fejlődést a 360°-os értékeléssel. A döntésképeség kompetencia 0,04-el fejlődött, a meggyőzés kompetencia pedig 0,06-al fejlődött ennél a csoportnál. Azonban a szakmailag fejlesztett csoportnál a fejlődés mértéke már jelentősebb (2. ábra). A döntésképeség esetén 0,1 a fejlődés mértéke, a meggyőzési kompetencia esetén pedig 0,19 a fejlődés mértéke, mely különbség már jelentősebbnek tekinthető, ami ellentmond Smither és London (2005) eredményének.

1. táblázat: A kompetenciák Wilcoxon-próba statisztika értékei és leíró statisztikája.

| Kompetencia    | Csoport                    | W statisztika        | Átlag 1. | Szórás 1. | Átlag 2. | Szórás 2. |
|----------------|----------------------------|----------------------|----------|-----------|----------|-----------|
| Döntésképesség | Szakmailag fejlesztett     | W(39)=-3,04, p>0,05  | 3,34     | 0,15      | 3,44     | 0,13      |
| Döntésképesség | Szakmailag nem fejlesztett | W(57)=-0,137, p<0,05 | 3,23     | 0,48      | 3,27     | 0,3       |
| Meggyőzés      | Szakmailag fejlesztett     | W(39)=-2,99, p>0,05  | 3,27     | 0,24      | 3,46     | 0,23      |
| Meggyőzés      | Szakmailag nem fejlesztett | W(54)=-1,74, p<0,05  | 3,26     | 0,23      | 3,32     | 0,26      |

2. ábra: A csoportok fejlődésének mértéke a döntésképesség (D) és a meggyőzés (M) kompetencia esetén.



Ezt követően a szakmailag fejlesztett csoport döntésképesség kompetencia második mérés eredményét hasonlítottam össze a szakmai kompetencia második mérési eredményével. Azért ezeket a változókat vizsgáltam, mert arra voltam kíváncsi, hogy a fejlesztés után, milyen összefüggés van a két változó között. A változókat csoportosítottam, a 360°-os kérdőíven 3,45 pont alatti eredményeket elérő résztvevők kerültek az alacsony kategóriába, és az e fölötti pontot elérő résztvevők a magas kategóriába. A szakmai eredményeket 8,57 pontnál választottam ketté, az az alatti pontszámot elérő résztvevők kerültek az alacsony kategóriába, az a fölötti pontszámot elérő résztvevők pedig a magas kategóriába. A csoportosítás mindkét változó átlag eredménye alapján történt.

Khi-négyzet próbával hasonlítottam össze az eredményeket. A khi-statisztika értéke 0,648, szabadságfok 1,  $p < 0,05$ , mely alapján látható, hogy a szakmai kompetenciák területén jól teljesítő résztvevők, magas döntésképeség kompetencia szintet értek el és fordítva, az alacsony szakmai kompetencia szintet elérő résztvevők alacsony döntésképeség kompetencia szintet értek el (2. táblázat). Az eredmény azonban nem lett szignifikáns, csak tendencia szintű.

2. táblázat: A döntésképeség és a szakmai kompetencia szint kereszt táblája.

|               | szakmai eredmény |       | összesen |    |
|---------------|------------------|-------|----------|----|
|               | alacsony         | magas |          |    |
| döntésképeség | alacsony         | 11    | 8        | 19 |
|               | magas            | 9     | 11       | 20 |
| összesen      |                  | 20    | 19       | 39 |

Ugyanezt a csoportosítást és mérést végeztem el a meggyőzés kompetencia esetén is. A khi-statisztika értéke a meggyőzés kompetencia esetén 7,392, szabadságfok 1,  $p > 0,05$ . Szintén megfigyelhető, hogy a szakmai kompetenciák területén jól teljesítő résztvevők magas meggyőzés kompetencia szintet értek el és fordítva, az alacsony szakmai kompetencia eredményt elérő résztvevők alacsony meggyőzés kompetencia eredményt értek el (3. táblázat), mely eredmény szignifikáns is lett.

3. táblázat: A meggyőzés és a szakmai kompetencia szint kereszt táblája.

|           | szakmai eredmény |       | összesen |    |
|-----------|------------------|-------|----------|----|
|           | alacsony         | magas |          |    |
| meggyőzés | alacsony         | 15    | 6        | 21 |
|           | magas            | 5     | 13       | 18 |
| összesen  |                  | 20    | 19       | 39 |

### Megvitatás

Tanulmányomban a szakmai kompetenciafejlesztés hatását vizsgáltam a döntésképeség és meggyőzés kompetencia fejlődésére. Céлом volt feltárni a szakmai kompetenciafejlesztés pozitív hatását a vezetői kompetenciák fejlesztésére, amelynek segítségével a fejlesztési programok hatékonysága növelhető.

Ennek igazolására páros mintás Wilcoxon- próbát alkalmaztam, az eredmények pedig alátámasztották, hogy a szakmai kompetenciák fejlesztése segíti a döntésképeség és a meggyőzés kompetencia fejlődését. A meggyőzés kompetencia 13%-al fejlődött jobban a szakmailag fejlesztett csoportnál, a döntésképeség kompetencia pedig 6%-al fejlődött jobban ugyan ennél a csoportnál. A szakmai kompetenciafejlesztésen részt vett csoport eredménye azt is sugallja, hogy valójában nem olyan nehéz a 360°-os értékeléssel a fejlődést kimutatni, abban az esetben, ha a fejlődés mértéke nagyobb.

Vizsgálatomban arra is kerestem a választ, hogy a fejlesztés utáni szakmai kompetencia szintje és fejlesztés utáni döntésképeség- és a meggyőzés kompetencia szintje között van-e kapcsolat. Ennek alátámasztására Khí-négyzet statisztikát számoltam, mely eredmény megmutatta, hogy a szakmai kompetenciák szintje összefügg a meggyőzés kompetencia szintjével, mely eredmény arra utal, hogy a szakmai kompetenciák fejlesztésének pozitív hatása van a meggyőzés kompetencia fejlődésére. A döntésképeség kompetencia esetén viszont nem sikerült az összefüggést egyértelműen bizonyítani.

Eredményeimben igazolódott, hogy a szakmai kompetenciák fejlesztése segíti a meggyőzés kompetencia fejlesztését és részben igazolódott ugyanez a döntésképeség kompetencia esetén. Ezen eredmények alátámasztják azt az elképzelést, hogy a vezetői munkakörökben érdemes a szakmai kompetenciák fejlesztésre is koncentrálni a vezetői kompetenciák fejlesztése mellett, amelynek segítségével a fejlesztési programok hatékonysága is növelhető. Jövőbeni célom megvizsgálni a szakmai kompetenciafejlesztés hatását további vezetői kompetenciákra is és feltárni a szakmai kompetenciafejlesztés további pozitív hatásait a vezetői kompetenciák fejlődésére.

Köszönetnyilvánítás: köszönöm a Linamar Hungary Zrt.-nek és Parászka Tibor humánpolitikai igazgatónak, hogy biztosította az adatfelvételt, és szakmai tudásával segítette munkámat és köszönöm a humánpolitikai osztálynak az adatfelvételben nyújtott segítségüket. Emellett köszönöm témavezetőmnek prof. dr. Münnich Ákosnak szakmai segítségét és támogatását.

#### Felhasznált szakirodalom

- Bersin, N. J. (2006). Companies still struggle to tie training to business goals. *Training*. 43 (10). 22-23.
- Byham, W. C., Smith, A. B., Pease, M. J. (2002): *Grow your own Leaders. How to Identify, Develop and Retain Leadership Talent*. Prentice Hall. New Jersey.
- Cromwell, S. E., Kolb, J. A. (2004): An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills raining to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*. 15. (4). 449-71.
- Denisi, A. S., Kluger, A. N. (2000): Feedback effectiveness: Can 360-degree feedback appraisals be improved? *Academic Management Executive*. 14. (1). 129-139.
- Klein, Balázs, Klein, Sándor (2006): *A szervezet lelke*. EDGE 2000 Kiadó. Budapest.
- Klemp, G. O. Jr. (2001): *Leadership Competencies: Putting It All Together*. In: John Raven, John Stephenson (Eds): *Competencies in the learning society*. Petr Lang. New York. 237-251.
- Kolb, J. A. (1992): Leadership of creative team. *Journal of Creative Behavior*. 26 (5). 1-9.
- Kurz, R., Bartman, D. (2002): Competency and Individual Performance: Modelling the Word Word of Work. In: Ivan T. Robertson, Militza Callinan, Dave Bartman, (eds): *Organizational Effectiveness (The Role of Psychology)* John Wiley & Sons Ltd. New York. 227-255.
- Smither, J., London, M., Reilly, R. (2005): Does performance improve following multisource feedback: Theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings. *Personnel Psychology*. 58. 33-66.
- Statt, D. A. (2000): *Using Psychology in Management Training. The Psychological Foundations of Management Skills*. Routledge, London.

- 
- The British Council (2004): Behavioural Competency Dictionary. [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/bc\\_behaviours.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/bc_behaviours.pdf) letöltés: 2018.02.11.
  - Whetten, D., Cameron, S. C. (2002): Developing Managing Skills, Fifth Edition. Prentice Hall. New Jersey.
  - Zakarevicius, P., Zuperkienė, E. (2008): Improving the Development of Managers' Personal and Professional Skills. Engineering Economics. 5. 104.113.

---

**PIRISI Károly**

## A foglalkoztatáspolitikai két megközelítése?

### Bevezetés

A szegénység kezeléséről talán az emberiség történetével egyidős lehet a vita: Mi a hatékonyabb vs. mi az emberségesebb? Sokan leegyszerűsítik a kérdést, hogy mi a „jobb” az értelmes külső kényszer, vagy a feltétel nélküli szeretet? A társadalompolitika sosem bújhat ki a kérdés megválaszolása alól hosszabb távon érezhető következmények nélkül. Persze az „igazi” válasz kézenfekvő, csak nem található. Ez a „megfelelő” arányok választása, amelynek kialakítása valódi társadalmi konszenzuson alapulhat csak. Persze, ha egyáltalán léteznek, mindenki számára megfelelő arányok. Schumpeter írja a szubsztantív demokrácia felfogás vizsgálatakor, hogy „Először is, olyan egyértelműen meghatározott közjó nincsen, amelyben minden ember egyetérthetne, vagy racionális érvek hatására kényszerülne egyetértésre jutni.” (Schumpeter, 1994. 251. p). A választás a társadalompolitika terén is a demokrácia szubsztanciája, s mint ilyen ez is egyfajta piaci verseny, az adott társadalomra jellemző politikai piaci viszonyok között (Gedeon, 2013).

A szegénység és az azt segíteni akaró szociális, foglalkoztatási célú támogatások megjelenése óta, változó hangerővel halljuk, hogy ingyen leves nincsen. Az utóbbi pár száz évben számos közgazdász számára a szociális, jóléti (social/welfare) és foglalkoztatási célú kiadás az egyik leggyakrabban emlegetett rossz. Ilyenkor a jóléti, a nyugdíj és az egészségügyi kiadások csökkentése esetén megtakarítható állami adó bevételek gazdasági növekedést elősegítő hatását hangsúlyozzák. A nézet, hogy a jóléti kiadások károsak a gazdaságra, az újkori közgazdaságtanban is egész régi keletű. David Ricardo mondta azt, hogy „a szegény-ügyi törvények (poor laws) világos és egyértelmű [angliai] megjelenése nem csak a törvényalkotó jótékony szándékát eredményezi, mivel a törvénykezés nemcsak a szegények kondícióját befolyásolja, hanem egyszerre a szegényeket és a gazdagokat is” (Ricardo, 1817), *Principles of Political Economy and Taxation*, Idézi: Lindert, 2004. 29.p). Ez a szemlélet manapság is igen népszerű (Krugman, 1994. 60 p.) (Nickell, 1997).

### Az aktív munkaerőpiaci eszközök két megközelítése

Némileg leegyszerűsítve az aktív munkaerőpiaci eszközöket két csoportba szokták sorolni. Az inkább a munkanélküli élethelyzetet segítő eszközökre (welfare) és az inkább az újra elhelyezkedést ösztönző, néha kikövetelő eszközökre (workfare).

Valószínűleg a munkanélküliek aktiválását célzó és egy magas szintű és minőségű munkaerőpiaci szolgáltatással kombinált foglalkoztatáspolitikai szolgálja a legjobban a munkanélküliek elhelyezkedési lehetőségét a munkanélküliség ideje alatt, de az esetek többségében a gyors újra elhelyezkedés alacsony összegű kezdő jövedelem elfogadása mellett következik be. Így valószínűleg az aktív munkaerőpiaci eszközök rövid távon csökkenthetik az újra elhelyezkedést, amely hatás közép távon (egy-két év) már nem szükséges, hogy érvényesüljön (Martin, 2001).

Maguk a munkaügyi szolgáltatások, a munkaügyi szervezet fenntartása is része az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközrendszernek (Scharle, 2008). Az EU becslése szerint 2005-ben az EU 28-ak a GDP 2,0 százalékát fordították a munkaügyi szervezet működtetésére. A legtöbbet a dánok (3,7%) és a németek (3,0%), a legkevesebbet az észtek (0,2%) és a litvánok (0,3%) költöttek erre a célra. Hazánk az alsó harmad közepén elhelyezkedve 0,7 százalékot költött. 2011-ben az EU 28-ak átlaga 1,9 százalék volt, a legtöbbet a spanyolok (3,9%), a legkevesebbet a litvánok (0,55%), hazánk 1,08 százalékot költött. Az Eurostat becslése szerint 2015-ben a hazai költés 1,12 százalékra emelkedett (Eurostat). A számok összehasonlítását nehezíti a bekövetkező gazdasági válságra adott országonként eltérő mértékű és eltérő összetételű anti-ciklikus politika, illetve az, hogy a magyar munkaügyi szervezet szét- és beolvadt más intézményekbe.

Az aktív munkaerőpiaci politika kidolgozóinak három tényezőt érintő kompromisszumot kell megkötniük, a hangsúlyok megválasztásánál:

- A munkakeresők és az üres álláshelyek közötti minél jobb párosítás, amely nagyon hatékony;
- a munkaerőpiaci tréning rendszerint emeli és segíti az újra elhelyezkedést és
- a közvetlen munkahely teremtés kézenfekvő eszköze, vagy a közmunka, vagy a privát szektor támogatása révén.

Szem előtt kell tartani, hogy az aktív munkaerőpiaci eszközök csak az egyik eleme lehet egy átfogó programnak a munkanélküliség elleni küzdelemben. Az aktív munkaerőpiaci politika kiegészítő, ugyanakkor más eszközökkel nem helyettesíthető ebben a küzdelemben (Calmfors, 1994).

Az 1990-es évek végén elterjedt volt a nézet, hogy a nagyvonalú passzív munkanélküli ellátás két módon is növeli a munkanélküliséget. Egyik oldalról a magas színvonalú segélyezés csökkenti az elhelyezkedési nyomást. Másrészt a munkanélküli hosszabban válogathat a munka lehetőségek között. Röviden úgy fogalmaztak, hogy az európai munkaerő-piac rugalmatlan a túlzottan nagyvonalú segélyezés miatt és az USA alacsony munkanélkülisége az ottani alacsony segélyezésnek tudható be (Nickell, 1997). Ezen nézet, minden létező igazságtartalma mellett is, a 2007 évi válság után nem nyert bizonyítékot, mivel az USA munkanélkülisége az 1930-as szint óta nem mért szintre nőtt és a szociális kiadásokat duplájára emelték.

A welfare jellegű politika mellett kevés támogató érv, de sok ellenérv található. Az alapvető dilemma az, hogy lehetetlen folyamatosan és személyre szabottan maximalizálni a foglalkoztatáspolitikát két elsődleges célját: csökkenteni a szegénységet és ösztönözni az egyéni boldogulást (self-support).

Az USA-ban 1935-ben hatályba lépett szociális védelemről szóló törvény (Social Security Act), amelyik az első szövetségi szintű welfare program volt, képviselte az előzőekben említett dilemma szellemiségét és csak korlátozott segítségnyújtást írt elő az idős, a vak és azon gyermekek részére, akiket egy szülő nevel. Az USA kongresszusa által 30 évvel később elindított hasonló elnevezésű (The Aid to Families with Dependent Children) program elfogadásakor kinyilvánította, hogy a program azon nonwelfare reform része, amely a welfare programok visszaszorítását célozza.

Azonban a fejlődés ezt a szemléletet is aláásta ezzel a programmal szól a kritika, mivel a gyermekes nők munkaerőpiaci részvétele 30 év alatt lényegében megduplázódott, illetve 7 százalékról 21 százalékra nőtt a gyermekét egyedül nevelő nők aránya. Így további állami támogatásra nincs szükség, mivel egyrészt a munkaerőpiaci részvétel magától is nőtt és az eddigi állami támogatások tették lehetővé a gyermeküket egyedül nevelő nők részarányának emelkedését (Gueron, 1990). A workfare vs. welfare szemléleti vita kapcsán az embernek a mi volt előbb, a tyúk, vagy a tojás kérdése jut eszébe. Mert rendkívül alapos ex-post értékelés után lehetne csak bármelyik fontosabb társadalmi folyamatról megállapítani, hogy az egy állami szakpolitika segítségével indult el, illetve teljesedett ki, vagy pont fordítva az állami szakpolitika segítségével is kevés a megállításhoz, illetve visszafordításhoz. Ilyen kérdés lehet – egyebek mellett – az OECD országokra általában jellemző tendencia, hogy a megszülető gyermekek egyre nagyobb hányada házasságon kívül születik és azokban az országokban relatíve magasabb a termékenység, ahol relatíve több gyermek születik házasságon kívül

A munkaerő-piacra történő integrálást elősegítő másik eszköz a workfare, melyre elsősorban az angol-szász országokban szoktak hivatkozni, mint követendő útra. Az angolszász országok különféle típusú programokat működtetnek (welfare to work programmes), melyek főbb csoportjai a következők:

- Maga a workfare program: az ajánlott munkát/képzést végezni, a segély folyósításáért cserébe.
- Támogatott/tranzit foglalkoztatás: Jellemzően a támogatott segélyét a munkáltató kapja, cserébe a támogatottat bér fejében foglalkoztatja a munkáltató.

- Nem támogatott foglalkoztatás: A támogatottak maguk vállalnak munkát és a folyósított segílyt továbbra is kapják, kereset kiegészítés címén.
- Képzési, oktatási programok.

A programokat használhatják komplexen is, mely több programfajta egy programban történő működtetését jelenti.

Ugyanakkor az angol-szász országokban a workfare jellegű programok részaránya alacsony. A felmérések szerint, hosszabb távon, a támogatott/tranzit jellegű programok lehetnek a legsikeresebbek és vélhetően a magas munkanélküliségi rátával, nem túl élő munkapiaccal rendelkező térségekben a workfare programok határfoka általában véve is alacsony. Társadalmi csoportok szerint vizsgálódva azt láthatjuk, hogy a workfare típusú programok a halmozottan hátrányos helyzetben lévők számára kevés kitörési lehetőséget nyújt. Ez az underclass kialakulásának és csökkentésének ördögi körét hozhatja létre, mivel a többszörösen hátrányos helyzetben lévőket először welfare típusú programokkal lehet támogatni, de így kialakulhat az ettől való függés, ami még jobban elidegenítheti őket a munkaerő-piactól és a kör bezárul (Foglalkoztatási Hivatal, 2011. 16 p.).

A tradicionális tréning programok szerény valószínűséggel érnek el pozitív hatást a program utáni munkanélküliségi rátára. Szignifikánsan jobb hatást mutatnak, a munkanélküliségi rátára, a magán szektor ösztönzését célzó programok, illetve a szolgáltatások és szankciók. Ezen programok 40-50 százalékkal nagyobb valószínűséggel fejtenek ki pozitív hatást, mint a hagyományos képzési programok. Amennyiben az összes többi aktív eszköz átlagos hatásához hasonlítjuk a közvetlen munkahely teremtés a közsférában aktív eszközt, akkor ez utóbbi 30-40 százalékkal kisebb valószínűséggel fejt ki a program befejezése után pozitív eredményű hatást a foglalkoztatásra. A közvetlen munkahely teremtés a közsférában programok esetében, ugyanakkor az egyes résztvevők számára az elhelyezkedési esélyek valamivel jobbak. Ha program célcsoportja meghatározott, a pályakezdők számára indított programok 40-60 százalékos valószínűséggel gyengébb hatással vannak a foglalkoztatásra, mint a felnőttek részére indított programok (Kluve, 2006).

Sok európai ország az állandó, hatékonyság mérési eredmények bonyolultsága és értékelési anomáliái miatt, a foglalkoztathatóságot tartja inkább szem előtt, mint a foglalkoztatást.

Válaszul arra, hogy az 1970-es évek végétől a magasabban képzettek és az alacsonyabban képzettek jövedelme közötti olló egyre nyílik, a politika a középiskolai és a posztsekunderi képzésre jelentkezőket célozta meg, melynek kockázataira a gyakorlati és elméleti szakemberek már korábban felhívták a figyelmet. A figyelem felhívás eredményeként a politika számára, a 2000 évek elejére némiképp változott a célcsoport, bevonva ebbe a hátrányos helyzetű fiatalokat is. A hátrányos helyzetű fiatalok és külön-külön az egyes speciális helyzetű csoportjai számára általában a következő komponensek variálása áll rendelkezésre:

- Életút követési komponens.
- Mentorálási komponens.
- Képzési komponens.
- Pénzügyi ösztönző komponens (Rodríguez-Planas, 2010).

És végül 199 munkaerőpiaci program, 97 vizsgálati anyagának metaanalízise alapján 1995 és 2007 közötti időszakban, az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök (ALMP) értékelésekor hosszabb időszakot vizsgálva jóval jobb eredményeket kapunk mintha, csak a rövid távú hatásokat vizsgáljuk. Sőt sok program esetében a program befejezését követő egy év elteltével egyenesen negatív hatás jelentkezik, de ha a program befejezését követő 2-3 év elteltével vizsgáljuk a hatást már szignifikánsan pozitív hatást mérhetünk, mint például a tantermi és a munkába ágyazott képzés hatásának vizsgálata esetén. Az állami szektorban támogatott munkahelyteremtések (pl. közmunka) egészében véve is kevésbé



hatékonyak, mint a más típusú, aktív foglalkoztatáspolitikai programok. A vizsgált programoknál nem jelentkezett hatékonyságbeli különbség a nemek között (Card, 2010).

### Aktív eszközök Európában

Az állami foglalkoztatási szolgálatok céljairól és szervezeti felépítéséről az egyes országok lényegében szabadon döntenek. Törekvések az egységes nemzetközi sztenderdek kialakítására már a II. Világháború óta folynak, ilyen a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) orientáló jellegű 1988. évi egyezménye is (Borbély-Pecze, 2016).

Több nyugat-európai országban is próbálkoztak a munkaerő-közvetítés, a reintegráció és egyéb munkaerőpiaci szolgáltatás kiszervezésével a kétezres évek elején, versenytárgyalás útján. A versenytárgyalás alapja a szolgáltatás ára és a munkaerő-piacra történő elhelyezés volt. A próbálkozásnak vegyes eredménye lett: az Egyesült Királyságban pozitív eredményt hozott, addig Németországban, Franciaországban és Svédországban negatív tapasztalat lett az eredmény (Finn, 2011). Más újítások is jellemezték ezt az időszakot, mint az IT megoldások, az egységes adatbázisok létrehozása és a telefonos szolgáltatások.

Az európai országok foglalkoztatáspolitikai stílusának eredete, valószínűleg nem független történelmi hagyományoktól. A volt KGST országok esetében a rendszerváltozások után, követendő stílus kialakulása sem lehetett teljesen független az adott ország társadalmának értékvonalaival. Ugyanakkor az ügyfél kategorizálás elve és gyakorlata lényegében minden európai ország gyakorlatát átítatja bizonyos fokig. A kategorizálás (profiling) először is csoportokra bontja az ügyfeleket támogatási szükségletek szerint – kinek mennyire komplex szolgáltatás kellene – másodsor hatékonysági statisztikákat készít visszacsatolandó a szolgáltatás eredményességére. Felvetődhet a kérdés, hogy miért is fontos az ügyfél kategorizálás (profiling) a munkaügyi szervezet számára? Egyrésztől azért, hogy az adót fizető polgárok felé jobban alá lehessen támasztani, hogy az hasznos, amire a kormány pénzt ad. Másrésztől a kategorizálás során az ügyféllel kötelezően megkötött Egyéni Cselekvési Terv növeli az elhelyezkedés esélyeit (Borbély-Pecze, 2015).

A következő táblázat főbb európai foglalkoztatáspolitikai irányokat mutatja.

1. táblázat Flexibility modellek

|                                    |       | Foglalkoztatás védelme                                   |   |
|------------------------------------|-------|--|---|
|                                    |       | Erős   | Gyenge                                      |
| Munkaerő-piaci politika fontossága | Nagy  | Kontinentális országok pl: Németország                   | "Flexicurity" országok pl: Dánia            |
|                                    | Kicsi | Földközi tenger/ Római/Latin országok, pl: Spanyolország | Angolszász országok, pl: Egyesült Királyság |

Forrás: Eichhorst (2010) alapján saját szerkesztés

2003-ban az Európai Tanács igencsak ambiciózus célkitűzéssel rukkolt elő. A cél szerint a munkaképes korú népesség:

- teljes foglalkoztatás rátája 2005-ben érje el a 67 százalékot, és amennyiben lehet 2010-re a 70 százalékot;
- a nők foglalkoztatási rátája 2005-ben érje el az 57 százalékot és 2010-ben haladja meg a 60 százalékot;
- az idősebb korú foglalkoztatottak (55-64 évesek) foglalkoztatási rátája 2010-ben érje el az 50 százalékot (Kok, 2003. 12. p).

Feltehetően ezek a túlságosan is ambiciózus pontossággal megfogalmazott – és így betarthatatlan – célkitűzések hozzájárultak ahhoz, hogy az Európai Unió közös szociál- és foglalkoztatáspolitikája a válság után, inkább az események követésére koncentrált, mintsem indukálta volna őket.

Az Európai Unió Kohéziós Politikájának minél teljesebb körű bemutatása érdekében a programokat világos és mérhető célokkal, illetve eredmény indikátorokkal kellene indítani. Mely indikátorok legyenek világosan és statisztikailag validáltak, érzékelhetően és közvetlenül összekapcsolhatóak a politikai szándékkal. Fontos az indikátorok folyamatos nyilvánosságra hozásával a közvélemény minél naprakészebb tájékoztatása (Barca, 2011).

#### **A közmunka, mint a szegénység elleni munkaerőpiaci eszköz**

Előjáróban azt a szakmai megállapítást kell előre bocsájtani, miszerint az elsődleges munkapiacon teremtett új munkahely támogatása kevésbé káros útja a befolyt adók elköltésének, mint a „mesterségesen” kreált közvetlen munkahelyteremtés, mint a közmunka (Ghinararu, 2012). A munkavégzés melletti támogatás és a közmunka nem nagyon költséghatékony eszközök a foglalkoztatottság emeléséhez, mivel az újra elhelyezkedés ellen ösztönző hatást fejtenek ki (locking-in effect), de feltehetőleg elég költséghatékony a szegénység és az egyenlőtlenség csökkentése terén (Brown, 2012).

A támogatott foglalkoztatás egyik formája az állami munkahelyteremtő programok (pl. a közmunka programok és közösségi szolgáltatások) nagysága emelkedhet válságok, vagy olyan viszonyok között, amikor a piac nem tud annyi munkahelyet teremteni, amennyi szükséges, így csökkentve a munkaerőpiaci egyenlőtlenséget. Az ILO megállapítja (ILO, 2015. 68 p.), hogy az állami munkahelyteremtő programok gyakran kerültek elő, mint a válságok (pl. időszaki sokk, vagy gazdasági recesszió) kezelésének eszközei és megállapítja, hogy az állami munkahelyteremtő programok a pályakezdőkre fókuszáló foglalkoztatáspolitikája egyre elterjedtebb, elengedhetetlen eszközzé váltak. A pályakezdők esetében különösen fontos a különféle szolgáltatás nyújtás, mint a munkavégzés a szociális- vagy a környezetvédelmi szektorban és multi-szektorális, közösségi igény szülte kezdeményezés, ahol a kötelező részvétel segít enyhíteni a hátrányos helyzet kialakulását, vagy tovább mélyülését, az önérték és a munkaerőpiaci készségek emelésével, vagy szinten tartásával. Az ILO 54 ország pályakezdőket célzó foglalkoztatáspolitikáját magába foglaló adatbázissal rendelkezik. Ezek elemzése is segítséget nyújt annak leírásához, hogy a munkaerőpiaci szempontból hatékony pályakezdőknek szóló programok jellemzői a következők:

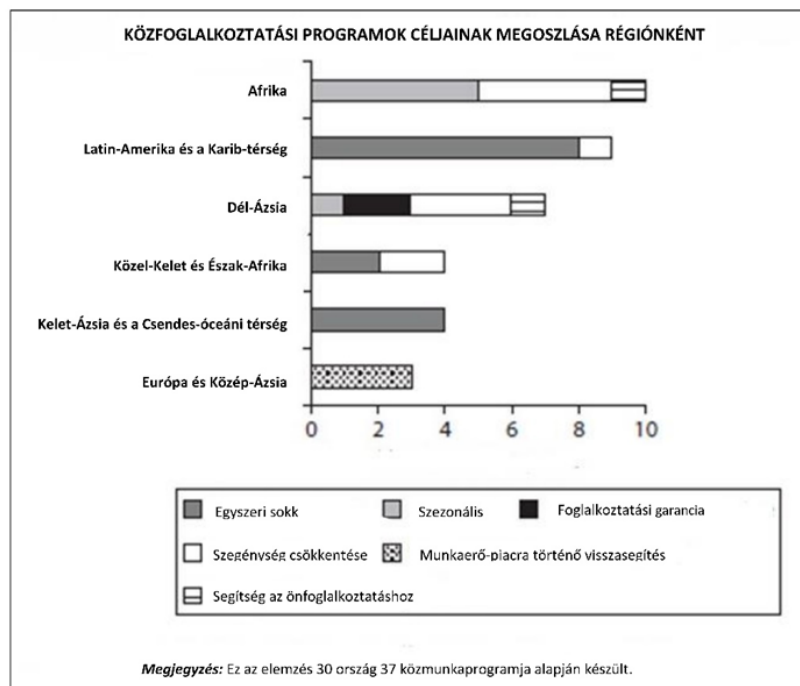
- folyamatosan javított célcsoport elérési mechanizmus és világosan megfogalmazott szakpolitikai cél,
- átfogó programok, melyek képzés segítségével emelik a foglalkoztathatóságot és
- kapcsolat más aktiválási stratégiákkal, hogy könnyebb lehessen az átmenet a stabil foglalkoztatáshoz.

A pályakezdők vállalkozás indítása, mint az egyik legmegfelelőbb út a munkaerőpiaci integrációhoz, széles körben elismert. Ugyanakkor a fiatalok vállalkozási hajlandósága országonként nagyon eltérő lehet, mely vélhetően a társadalmi kultúrák különbözőségétől sem független. Mégis a szakpolitika semelyik piacgazdaságú országban nem mondhat le arról, hogy egy vállalkozás elindításához szükséges ismereteket a közép- és felsőfokú oktatás szerves részévé tegye, mely ismeretek akkor sem feleslegesek, ha valaki alkalmazottként kezdi karrierjét.

Az OECD országok 1985-2005-as időszakban az állami kiadásaik között, általában fokozatosan emelték a magánszektorban történő foglalkoztatásért nyújtott támogatások (pl. bértámogatás) arányát, míg a közvetlen munkahelyteremtés (pl. közmunka programok) részaránya csökkent. A start-up vállalkozások támogatása, igen kis része az aktív támogatásoknak (ALMP). Ugyanakkor növekedett a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatásához és rehabilitációjához nyújtott támogatás részaránya (Herwig, 2012).

A fejlett országok már jól működő munkaerő-piacal rendelkeznek. Ez azt is jelenti, hogy megfelelő szintű infrastruktúra áll rendelkezésre ahhoz, hogy a munkaerő kereslet és a kínálat találkozhasson és a munkaerő-piac elég rugalmas és átlátható a globalizáció által felgyorsult munkaerő-kereslet változások hosszabb távú kezeléséhez. Ebből következően a fejlett országok – átmeneti erős sokk kezelése és a többszörösen hátrányos csoportok támogatása kivételével – közmunka programot a munkanélküliek munkaerő-piacra történő visszasegítése céljából szoktak indítani. Ezt támasztja alá az egyik a témával legátfogóbban foglalkozó tanulmány is (Subbarao, 2013), mely szerint Európában a vizsgált közmunkák – amiben magyar nem található – kizárólag az előbb említett célból indultak. Más régiók, más célok érdekében indítottak közmunka programokat, mint azt a következő táblázat mutatja.

**1. ábra Közfoglalkoztatási programok céljainak megoszlása régióinként**



Forrás: Subbarao, (2013.) 42 p. alapján saját szerkesztés

A különböző program modellek és program célkitűzések közötti korrelációs modell szerint (lásd 2. táblázatot), a sokkok mérséklése rövid távú programot, míg a szegénység enyhítése hosszabb, vagy hosszú távú programot feltételez. A célok és az idő távok keveredése, modell válságot okozhat, ami az alkalmazott eszközrendszer és a cél átláthatatlanságát, és így a program alacsony hatékonyságát eredményezheti.

A kifejezetten közmunka programok a gyakorlatban nem kizárólag az állam által szervezett workfare programként jelenhetnek meg, hanem mint munka intenzív projektek, vagy átmeneti közösségi munkaprogramok, melyek különféle a helyi közösség részére nyújtott előnyös tevékenységet látnak el (idősgondozás stb.). A közmunka alkalmazása előfordulhat bármilyen fejlettségű országban, viszont sok kevésbé fejlett ország, mint kizárólagos foglalkoztatáspolitikai eszközt használja. A fejlett országok gyakorlata ugyanakkor közmunka programok arányának csökkenő tendenciáját mutatja. Ennek oka, hogy a közmunka programok igen költségesek és ezzel szemben kevésbé hatékonyak más aktív foglalkoztatáspolitikai eszközökhöz viszonyítva, elsősorban intenzív kiszorítási és helyettesítési hatásai miatt.

A fejlett országokban elsősorban valamilyen rövid távú gazdasági sokkra való reagálásként, vagy magas munkanélküliség esetén, jellemzően rövid ideig alkalmaznak közmunka programokat, mivel ezekben az országokban lényegében nincs erős költségvetési és intézményi korlátja egy gyors reagálású munkaerőpiaci program (outplacement stb.) végig vitelének

**2. táblázat Közmunka program modellek és célkitűzések korrelációja**

|                             | Modell             |                     |                |
|-----------------------------|--------------------|---------------------|----------------|
|                             | Rövidtávú védőháló | Hosszútávú védőháló | Közmunka plusz |
| Különböző sokkok            | x                  | -                   | -              |
| Egyedi sokkok               | x                  | x                   | -              |
| Szegénység mérséklése       | -                  | x                   | x              |
| Fenntartható foglalkoztatás | -                  | x                   | x              |

Forrás: Subbarao, (2013.) 24 p. alapján saját szerkesztés

A közmunka programok története egy hosszú történet. Az út egy része Iszlambad és Peshavar között, mely jelenleg Pakisztán egyik turisztikai attrakciója, a 12. században egy szegénység enyhítő közmunka program keretében készült. Vagy a 18. századi Angliában, a Szegény Foglalkoztatási Törvény (Poor Employment Act) alapján sok új munkahelyet hoztak létre csatornák és utak építése és mocsarak lecsapolása révén, elősegítve az ipari forradalom kiteljesedését. Afrikában és Ázsiában sok közmunka program jelent meg a 19. század vége felé, pld. az 1870 körül induló és az 1950-es évekig működő Brit-Indiai kezdeményezés, mely több kisebb „étel a munkáért” jellegű programot ölelt fel. Németország a háború következményeinek rekonstrukciója érdekében indított közmunka programot 1946-48 között.

Sok hasznos tapasztalatot hozott az 1970-es évek elején az indiai Mahárástra államban indított közmunka program (Maharashtra Employment Guarantee Scheme), mely az első program volt Indiában, amely munkahelyet garantált. A program a rurális térségek felzárkóztatását célozta infrastruktúrafejlesztés révén. Amikor az Ázsiai pénzügyi válság hatására a munkanélküliségi ráta 2 százalékról 9 százalékra emelkedett Dél-Koreában 1997-ben, a 18 hónapos időtartamra elindított közmunka program több mint 140.000 fő bevonását tette lehetővé.

Elmondható, hogy a közmunka az elmúlt 10-15 évben az egyik elsődlegesen használt foglalkoztatáspolitikai eszközzé vált, a szegénység elleni küzdelem, a szárazság okozta átmeneti munka hiány kezelésében a rurális térségekben és a katasztrófák utáni szituációk kezelése területein (Subbarao, 2013. 3 p.).

A tizenkilencedik századi, viktoriánus kori Szegényügyi Törvények (Poor Laws) óta a második Világháború utáni közmunka programok töltettek be fontos szerepet Nagy Britanniában, az anti-ciklikus állami beavatkozások sorában, melyek a szezonális és a rövid távú munkanélküliség kezelésére irányultak.

A globalizációnak és a mind erőteljesebb gazdasági integrációnak köszönhetően, - mely folyamatok egyrésztől megadják a fejlődés lehetőségét minden kapcsolódó ország számára, másrésztől egyre jobban elősegítik a társadalmi kockázatok, ezen belül a szegénység problematikájának, exportjának országhatárokon átnyúló lehetőségét -, a közmunka szerepeltetése napjainkban világszerte elterjedt.

### 3. táblázat Néhány fontosabb adat egyes közmunka programról

| Ország, program   | Állapot            | Kedvezményezettek száma      | Időtartam          | Fizetési mód       | Nők aránya (%) |
|---|--------------------|------------------------------|--------------------|--------------------|----------------|
| Argentína, Jefes de Hogar   | lezárult (2002-09) | 2 millió háztartás (2003)    | Évente megújítható | kézpénz            | 71             |
| Etiópia, Értékteremtő biztonsági háló program                           | 2005 óta aktív     | 7,6 millió ember (2009)      | Évente megújítható | kézpénz/élelmiszer | 41             |
| Banglades, Foglalkoztatási generációs program a legszegényebbeknek      | 2009 óta aktív     | 120,000 ember (2009)         | időszakos, 4 hónap | kézpénz            | 33             |
| India, Mahatma Gandhi Nemzeti vidéki foglalkoztatási garancia rendszer  | 2006 óta aktív     | 54,9 millió háztartás (2011) | Évente megújítható | kézpénz            | 49             |
| Lettország, Munkahelyek szükséghelyzeti illetménnyel közmunka programra | 2009 óta aktív     | 67,800 ember (2010)          | Évente megújítható | kézpénz            | 50             |

Forrás: Subbarao, (2013.) 32 p. alapján saját szerkesztés

A közmunkát egyre nagyobb mértékben használják a fejlődő világban, mint a szociális védelem esszenciális elemét, a társadalmi kockázatok és a folyamatos szegénységi probléma megoldására adott válaszként. Manapság is zászlós hajóként tekintenek a közmunkára Argentínában, Etiópiában, Indiában és más fejlődő országban (Subbarao, 2013. xv. p.). Etiópiában 2004-ben, a szárazság okozta sokk enyhítése érdekében indítottak közmunka programot Értékteremtő Védőháló Program (Productive Safety Net Program) néven. A program fontos innovációja volt a duális célkitűzése, mivel egyszerre átmeneti munkahelyteremtést és infrastruktúrafejlesztést szándékolta megvalósítani. A program az első öt évében hozzávetőlegesen 7,6 millió háztartásnak segített megküzdeni a krónikus szárazság és az élelmiszeri válság okozta kihívással. Ez a program a föld és a víz háztartás, valamint a természeti értékek találékony példája volt, mely hatásosan mutatta meg a társadalmi cselekvés egyik pozitív formáját. A program erőteljesen – és folytatólagosan – indukálja a közmunka programok indításának szükségességét Afrika szerte.

Az afrikai közmunka tapasztalatokat, mintegy lemásolták Ázsiában. 2005-ben az Indiai Parlament által elfogadott és 2006-tól elindított Mahatma Gandhi Nemzeti Vidéki Foglalkoztatási Garancia Rendszer (Mahatma Gandhi National Rural Employment Guarantee Scheme) megteremtette a legnagyobb közmunka programot az emberiség története során. A program 100 napos foglalkoztatást garantál az arra rászoruló indiai rurális vidéken élőknek, egyúttal mezőgazdasági minimális bért biztosítva számukra. S mivel ezeken a vidékeken nincsen formális munkanélküli biztosítás, így a közmunka program lényegében a biztosítási funkciót is ellátja. A program 2013 környékén majd 56 millió háztartást érintett, garantálva az átmeneti foglalkoztatást, s így a legnagyobb ilyen jellegű védő hálót jelenti a világon.

Széles körben elterjedt, hogy a közmunka – két fő céllal, átmeneti munkahelyeket kínál és kreál és/vagy munka intenzív infrastrukturális és szociális szolgáltatásokat tart életben - a szociális védelem eszköze mind az alacsonyan, mind a közepesen fejlett országokban, természetesen jelentős diverzitást mutatva a helyi viszonyok függvényében.

A közmunka programok vizsgálatakor fontos szétválasztani a két átfogó megközelítést. Az első megközelítés elsődlegesen védelmi háló orientációjú. A második megközelítés elsődlegesen infrastruktúra orientációjú. Az elsődlegesen védelmi háló orientációjú közmunka programok az alábbi típusúak lehetnek:

- a különböző sokkok enyhítése (ide tartozik a nem várt és a szezonális sokk is);
- az egyéni sajátosságokkal bíró sokkok előidézte átmeneti, vagy strukturális foglalkoztatási válságok;
- a szegénység mérséklése;
- egy híd szerep, a magasabb szintű fenntartható foglalkoztatáshoz.

India és Marokkó azon kevés ország közé tartozik, amelyek lényegében rögtön a függetlenségük elnyerése után indított közmunka programot – India az 1950-s, Marokkó az 1960-s években –, az aszályllyal sújtott rurális térségeik átmeneti foglalkoztatási gondjainak mérséklése céljából. Több mint ötven éve indult a Nemzeti Előrejutás (Promotion Nationale) program, mely a legfontosabb és a legöregebb közmunka program Marokkóban (Subbarao, 2013. 12 p.).

#### 4. táblázat Néhány példa közepes és alacsony jövedelmű országok közfoglalkoztatási programjaira

| Ország, program                                     | Kezdő év | Legfőbb cél/kiváltó ok              |
|---|----------|-------------------------------------|
| <b>Alacsony jövedelmű országok</b>                  |          |                                     |
| Afganisztán   | 2002     | Szegénység csökkentése              |
| Banglades (Rural Maintenance Program)               | 1983     | Átmenet az újrafoglalkoztatáshoz    |
| Etiópia   | 2005     | Szegénység csökkentése              |
| India (MGNREGS)                                     | 2006     | Garantált foglalkoztatás            |
| Jemen   | 1996     | Makrosokk kezelése                  |
| Kenya   | 2009     | Szegénység csökkentése              |
| Madagaszkár (HIMO)                                  | 2000     | Szezonális foglalkoztatás           |
| Malawi (Központi régió, infrastruktúraprogram)      | 1999     | Átmenet az önfoglalkoztató váláshoz |
| Malawi (Social Action Fund)                         | 2009     | Szezonális foglalkoztatás           |
| Ruanda (Vision 2020)                                | 2008     | Szezonális foglalkoztatás           |
| Tanzánia (Social Action Fund)                       | 2000     | Szezonális foglalkoztatás           |
| Zambia  | 2002     | Szegénység csökkentése              |
| <b>Közepes jövedelmű országok</b>                   |          |                                     |
| Argentína (Trabajar)                                | 1996     | Makrosokk kezelése                  |
| Argentína (Jefes de Hogar)                          | 2002     | Makrosokk kezelése                  |
| Botswana  | 1978     | Szezonális foglalkoztatás           |
| Chile   | 1993     | Makrosokk kezelése                  |
| Dél-Afrika  | 2004     | Szegénység csökkentése              |
| Salvador (Programa de Antecion Temporal al Ingreso) | 2009     | Szegénység csökkentése              |
| Lettország  | 2009     | Makrosokk kezelése                  |
| Lengyelország                                       | 1992     | Aktív munkaerő-piaci beavatkozás    |
| Mexikó (Programa Empleo Temporal)                   | 1995     | Makrosokk kezelése                  |
| Sri Lanka (Emergency Northern Recovery Project)     | 2009     | Szegénység csökkentése              |
| Uruguay (Programa de Actividades Comunitarias)      | 2003     | Makrosokk kezelése                  |

Forrás: Subbarao, (2013.) 33 p. alapján saját szerkesztés

A közmunka programok vizsgálata során négy féle bér mértéket lehet megkülönböztetni. Ezek:

- Program bér – amely bért a közmunka program fizet a benne dolgozóknak.
- Minimális bér – jogszabályon alapuló fix bér a képzetlenek részére.
- Piaci bér – tipikus bér, melyet a képzetlenek átlagosan kapnak a munkaerő-piacon; ez a bér lehet több, vagy kevesebb jogszabályon alapuló minimális bérnél.
- Teljesítménybér – amelyet előre meghatároznak, pl. 1 köbméter föld kiásása x pénz.

Bérrel kapcsolatos információk 37 ország 44 közmunka programjáról álltak rendelkezésre és ezek 77 százaléka napi bért fizetett és csak 14 százalék használta a teljesítménybért (Subbarao, 2013. 71.- 81. p.).

### **A közmunka és a szegénység a fejlett országokban**

A közmunka csak rövid távon szolgálhatja a szegénység mérséklését, hosszabb távon az elsődleges munkaerő-piacra történő integrálódást kellene szolgálnia. A kormányok a közmunka programokat közvetlenül valósíthatják meg, vagy szerződést köthetnek non-profit szervezetekkel, illetve magánvállalkozásokkal a program lebonyolítása érdekében. A közmunka programok működtetésének pozitív hozadéka lehet, hogy a fejlődő országokban a programok hozzájárulhatnak a közjavak/szolgáltatások alapjai személyi és tárgyi feltételeinek megteremtéséhez, mivel sok esetben a közmunka programok célja ez, és nem a közvetlen munkahelyteremtés. Ezek a programok, hatókörükben, rövid távon hatékonyan tudják működtetni a szociális védő hálót. A negatív hozadék, hogy gyakran a programok hosszú távú munkaerőpiaci hatásának vizsgálatakor nem mutatható ki szignifikáns hatás. Néhány országban ezért stigma, hogy a közmunka csökkenti a résztvevők foglalkoztathatóságát hosszabb távon.

A fejlett országok közül pl. Kanada sok közvetlen munkahelyteremtő programot működtetett. Vizsgálták az 1977-1996 évek közötti kanadai programokat és arra a megállapításra jutottak, hogy a programokban való részvétel emelte a foglalkoztatottságot és a szegény csoportok, illetve a nők jövedelmét. Továbbá a kanadai programok hatékonysága az idők során javult a jobb tervezés, a nem hatékony programok elhagyása és a hatékony elemek kiterjesztése révén. A belga, hasonló időszakot felölelő, közvetlen munkahely teremtő programok vizsgálata arra a megállapításra jutott, hogy az eredmények nem világosak. Nyolc átmeneti ország, 1999-2004 évek közötti, közmunka programjainak vizsgálata szerint, a lengyel programok szignifikánsan negatív hatással voltak a munkanélküliségből történő kilépésre és a jövőbeni munkavállalásra. Ez a hatás a férfiak esetében erősebb volt. A vizsgálat Szlovákia, Szlovénia, Ukrajna és Makedónia esetében szoros pozitív hatást talált a közmunka programban való részvétel és a későbbi elhelyezkedés között. Azonban Szlovénia és Ukrajna esetében ez a pozitív hatás csak a közmunka program befejezését követő rövid időszakra állt fenn, például Szlovénia esetében ez a rövid időszak 3 hónap. Romániában ugyanakkor nem volt kimutatható hatás a közmunka programban való részvétel és az elhelyezkedés, vagy a vállalkozóvá válás között (Betcherman, 2004. 5 p. 47-49 p.).

A közmunka programok nyújthatnak rövid távú hasznot a szociális védelem és a szegénység elleni harc területén, ha a programok célzottsága megfelelő. Tehát, ha a programokat csak a szegény családok és munkavállalók érik el, akiknek nincs alternatív jövedelemszerzési lehetősége.

### **Összefoglalás**

A fejlett országok már viszonylag jól működő munkaerő-piacal rendelkeznek. Ez azt is jelenti, hogy megfelelő szintű infrastruktúra és pénzügyi forrás áll rendelkezésre egy eléggé rugalmas, átlátható és diszkrimináció mentes munkaerő-piac működtetéséhez, a globalizáció által felgyorsult munkaerő-keresleti változások aránylag eredményes, hosszabb távú kezeléséhez. Az aktív foglalkoztatáspolitikai eszközöket – szokásos esetben – a munkaerőpiaci reintegráció érdekében használják. Ebből következően a fejlett országok a közmunka programot is a munkanélküliek munkaerő-piacra történő

visszasegítése céljából indíthatnak. Kivételt képez az átmeneti erős sokk kezelése, mely esetben inkább a szegénység kialakulásának elkerülése a cél és a többszörösen hátrányos csoportok, hosszabb távon is szükséges segítése.

A fejlett országok körében más esetben, ha közmunka program más célt szolgál, a nagyon valószínű következmény a munkaerő-piac rugalmasságának és így az ország versenyképességének romlása lenne. Ezért – véleményem szerint – a közmunkának a fejlett országokban lényegében szegénység kezelő, vagy infrastruktúrafejlesztő funkciója nem lehet.

A fejlődő országok munkaerő-piaca, többek között a kulturális különbségek, az infrastrukturális és a pénzügyi források korlátozottabb volta miatt, általában rugalmatlanabb, mint a fejlett országoké. Ez magyarázhatja, hogy a fejlődő országokban jól célzott és rendszeresen felügyelt közmunka programok lokális, kistérségi és időszakos (pl. száraz évszak) szegénység kezelésre, vagy infrastruktúr fejlesztésre hosszabb távon is alkalmasak. Bár negatív hatások ebben az esetben felléphetnek, mint pl. lokális bérnyomás a piaci bérekre. Az ilyen közmunka programok indításánál is mindig szem előtt kell tartani, hogy az ne sértse az elsődleges munkaerő-piac mozgásterét, hanem inkább támogassa azt.

A fejlett országokra bizonyosan, de még a fejlődő országokra is igaz lehet, hogy már rövid távon is célszerű a közmunkát a térségi gazdaság fejlesztési programok részeként kezelni. A térségi gazdaság fejlesztési programok elsődleges célja hosszabb távon az elsődleges gazdaság és a munkaerő-piac fejlesztése.

### Felhasznált szakirodalom

- Barca, Fabrizio – McCann, Philip (eds.) (2011): *Outcome Indicators and Targets – Towards a New System Of Monitoring and Evaluation in EU Cohesion Policy*. (1-24. p) [http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/evaluation/doc/performance/outcome\\_indicators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/doc/performance/outcome_indicators_en.pdf)
- Betcherman, Gordon – Olivas, Karina – Dar, Amit (2004): *Impacts of Active Labor Market Programs: New Evidence from Evaluations with Particular Attention to Developing and Transition Countries*. The World Bank, 2004 (1-99. p)
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2015): Még egyszer az állami foglalkoztatási szolgálatok ügyfélszegmentációs rendszereiről. *Munkaügyi Szemle* 2015/4 sz. (46-50. p)
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2016): Munkaügyi szervezet(ek) Lengyelországban. *Munkaügyi Szemle*, 2016 Június
- Brown, Alessio J.G. - Koettl, Johannes (2012): *Active Labor Market Programs: Employment Gain or Fiscal Drain?* IZA DP No. 68802012, 2012. (1-48 p.)
- Calmfors, Lars (1994): Active labour market policy and unemployment-a framework for the analysis of crucial design features. *OECD Economic Studies* No. 22, Spring 1994. (7-47 p.)
- Card, David – Kluve, Jochen – Weber, Andrea (2010): Active Labour Market Policy Evaluations: A Meta-Analysis. *The Economic Journal* 120 (548), (452-477. p). doi:10.1111/j.1468-0297.2010.02387.x
- Eichhorst, Werner – Escudero, Verónica – Marx, Paul – Tobin, Steven (2010): *The Impact of the Crisis on Employment and the Role of Labour Market Institutions*. IZA DP No. 5320, 2010. (1-38 p.)
- *Eurostat regional yearbook 2015*, European Union, 2015 (ISSN 2363-1716) (1-309. p)
- Finn, Dan (2011): *Sub-contracting in public employment services*. *DG Employment, Social Affairs and Inclusion*, May 2011 (1-57.p)
- Foglalkoztatási Hivatal (2011): *A képzetlenek foglalkoztatásának jó gyakorlatai*. Készítette: "V2" Excelsior Bt. a TÁMOP 1.3.1. program keretében, 2011. szeptember



- 
- Gedeon Péter (2013): Közjó és demokrácia. Két közgazdaságtani elmélet a demokráciáról. *Közgazdasági Szemle*, LX. évf., 2013. december (1318–1332. o.)
  - Ghinararu, Catalin (2012): *Working vs doling, Romania's experience with subsidised community works programmes for the unemployed*, Peer Review on "Activation measures in times of crisis: the role of public works". Riga, Latvia, 26 – 27 April, 2012. (1-10 p)
  - Gueron, Judith M. (1990): Work and Welfare: Lessons on Employment Programs. *Journal of Economic Perspectives*, Winter 1990, 4, (79-98 p.)
  - Herwig Immervoll – Stefano Scarpetta (2012): *Activation and employment support policies in OECD countries. An overview of current approaches*. IZA Journal of Labor Policy, 2012 (1-26. p)
  - ILO (2015): *Global Employment Trends For Youth 2015. Scaling up investments in decent jobs for youth*. Employment Policy Department, International Labour Office • Geneva 2015. (1-99. p)
  - Kluve, Jochen (2006): *The Effectiveness of European Active Labor Market Policy*. IZA DP No. 2018, (1-47. p) 2006 March
  - Kok, Wim (2003): *Jobs, jobs, jobs - creating more jobs in Europe*, European Communities. Brüsszel, November 2003 (1-57. p)
  - Krugman, P. (1994): 'Past and Prospective Causes of High Unemployment', in *Reducing Unemployment: Current Issues and Policy Options*. Federal Reserve Bank of Kansas City, Kansas City, Missouri, (49–80. p)
  - Lindert, H.Peter (2004): *Growing Public: Social Spending and Economic Growth since the Eighteenth Century*. (1-377 p.)
  - Martin, J.P. - D. Grubb (2001): What works and for whom: a review of OECD countries' experiences with active labour market policies. *Swedish Economic Policy Review*, 2001 (9-56 p.)
  - Nickell, Stephen (1997): Unemployment and Labor Market Rigidities: Europe versus North America. *Journal of Economic Perspectives*-Volume 11, Number 3-Summer 1997 (55-74.p)
  - Rodríguez-Planas, Nuria (2010): *Longer-Term Impacts of Mentoring, Educational Services, and Incentives to Learn: Evidence from a Randomized Trial*. 2010 February IZA DP No. 4754
  - Scharle Ágota (2008): Foglalkoztatás, intézményrendszer és foglalkoztatáspolitiká. *TÁRKI Társadalmi Riport 2008* (457-289. p)
  - Schumpeter, J. A. (1994): *Capitalism, Socialism and Democracy*. Routledge, London (1-460. p)
  - Subbarao, Kalanidhi et. al (2013): *Public Works as a Safety Net*. The World Bank, Washington D.C., 2013.

---

**TARCSI László**

## Hazai MOOC portálok – áttekintés

### Bevezetés

Az MOOC-k, azaz a nyílt, tömeges online kurzusok (Massive Open Online Courses) történetében az első mérföldkőnek a George Siemens és Stephen Downes által 2008-ban, azaz épp tíz évvel ezelőtt, a Manitobai Egyetemen (University of Manitoba) facilitált Connectivism and Connective Knowledge (CCK08) című online kurzust szokás tekinteni, amelyre 2200 hallgató iratkozott be a világ számos országából. Az első „igazi” MOOC kurzusokat 2011 őszén, a Stanford Egyetemen (Stanford University) indították el, majd a Massachusetts Institute of Technology (MIT) és a Harvard tette mindenki számára elérhetővé több óráját.

A kísérlet rendkívül kedvező fogadtatásra talált, és 2012-ben megalakult az első három, ma is működő nemzetközi MOOC-platform: a Coursera, a Udacity és az edX. A három szolgáltató által ajánlott kurzusokra rövid időn belül hallgatók százezrei jelentkeztek. A kezdeti lelkesedés láttán sokan – és nem is alaptalanul – tekintették a 2012-es évet az „MOOC évének”, mások pedig úgy vélték, hogy nincs már messze az az idő, amikor a hasonló online kurzusok részben vagy akár teljes egészében átveszik a hagyományos oktatás helyét.

Bár utóbbira végül nem került sor, és a közelebbi jövőben valószínűleg nem is fog sor kerülni, a MOOC-k mindmáig töretlen népszerűségnek örvendenek. A fenti három szolgáltató sikerén felbuzdulva számos amerikai, ázsiai, ausztrál és európai MOOC-platform alakult (pl. Udemy, Iversity, FutureLearn stb.). Közép- és Kelet-Európába kis késéssel jutott el az „MOOC-láz”, de a szakemberek itt is felismerték az új oktatási formában rejlő lehetőségeket. Régióinkban elsőként egy szlovák egyetem indított nyílt, tömeges online kurzust, két évvel az amerikai szolgáltatók megalakulása után pedig már Magyarországon is megjelentek az első MOOC platformok. Jelen munka ezeket a hazai MOOC portálokat – a Kárpát-medencei Online Oktatási Centrumot, a MeMOOC-t, a Webunit, a Virtuális Egyetemet és a HUNline-t – szeretné röviden bemutatni.

### K-MOOC

Az Óbudai Egyetem (ÓE) által létrehozott és működtetett K-MOOC, azaz a Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum (<https://www.kmooc.uni-obuda.hu/>) 2014 szeptemberében, négy kurzussal kezdte meg a tevékenységét. A négy induló kurzusból három (A jazz kultúrtörténete, Egyéni és csoportos problémamegoldó technikák, illetve Bevezetés az ergonómiába) ma is megtalálható a K-MOOC kurzusválasztékában (a negyedik, A pedagógia alapjai című kurzus azóta kikerült a kínálatból).

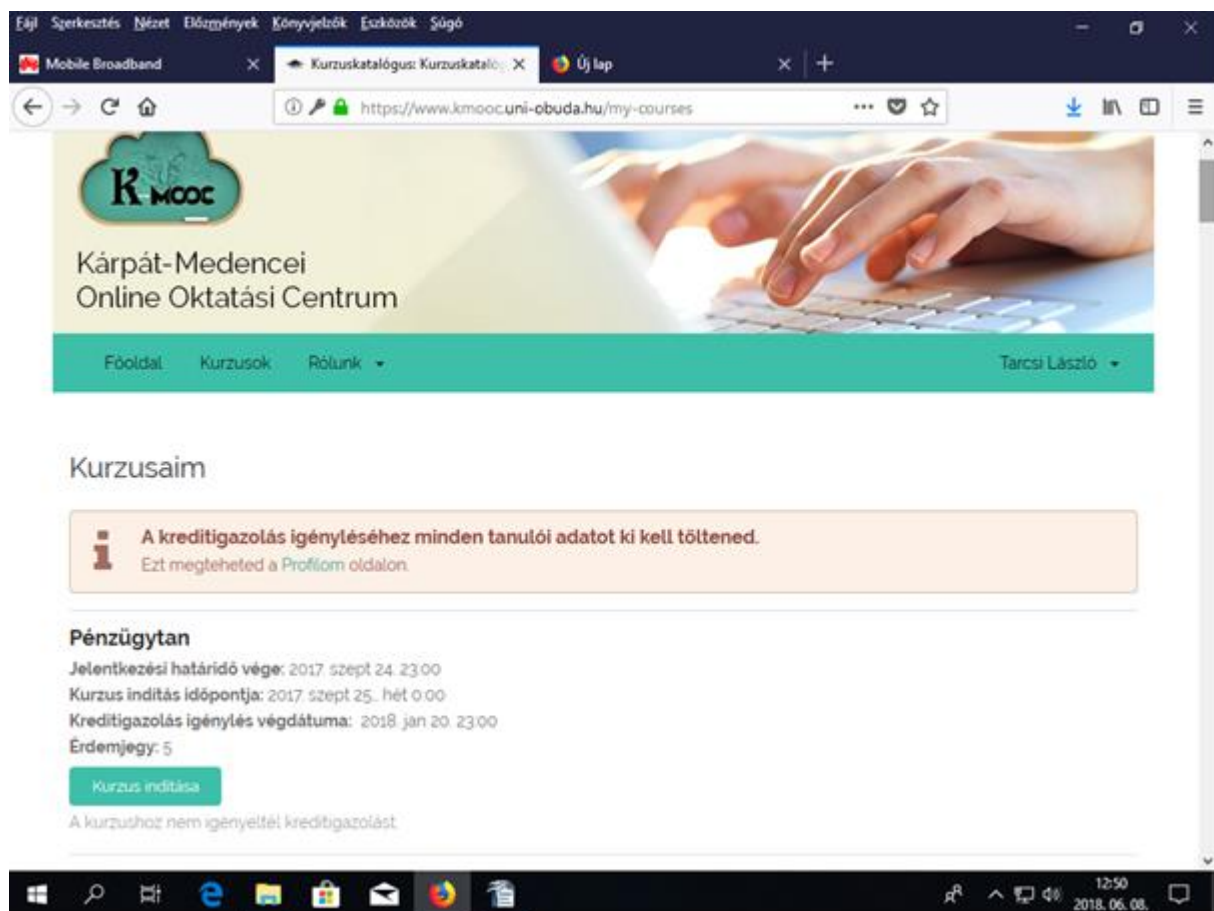
Az első négy kurzus finanszírozását és a kísérleti működés indításának feltételeit az ÓE biztosította. A 2014/15-ös tanév második félévében további kurzusok meghirdetésével bővült a kínálat, a következő tanév őszi szemeszterétől pedig megindult a normál, teljes körű működés. Az induló félévben 271 jelentkezőből 251 végezte el sikerrel a kurzusokat, míg a tavaszi szemeszterben meghirdetett 9 kurzusra már 551-en jelentkeztek.

A K-MOOC már a megalapításakor arra törekedett, hogy az összes, a Kárpát-medencében magyar tannyelvű képzést folytató felsőoktatási intézményt – különös tekintettel a határon túli intézményekre – kiszolgálja egy egységes platform létrehozásával és biztosításával. A projekt keretében egyetemek és

főiskolák olyan hálózata jött létre, amelyhez bármely további felsőoktatási intézmény szabadon csatlakozhat, és az általa készített online kurzusokat – kötődjenek azok bármely tudományterülethez – a K-MOOC platformján nyilvánossá és mindenki számára (legyen az akár valamely felsőoktatási intézmény hallgatója, akár „külsős” kurzusrésztevő) ingyenesen felvehetővé teheti. Fontos kikötés volt, hogy a rendszerben csak olyan kurzus kerülhet meghirdetésre, amelyet a meghirdető intézmény saját hallgatói részére kredites kurzusként ismer el.

A K-MOOC másik jellegzetes és egyedi vonása az, hogy a platformon sikeresen elvégzett kurzusokról a hallgatók olyan hivatalos, névre szóló és számozott teljesítési igazolást (kreditigazolást) kapnak, amelynek alapján azokat akár az adott félévben, akár később tényleges kredites kurzusként elismertethetik annál az egyetemenél, ahol tanulmányaikat folytatják. (A kurzusok elismertetését garantálja, hogy a hálózatban résztvevő felsőoktatási intézmények a csatlakozás szándéknyilatkozat aláírásával vállalták, hogy egymás kreditjeit elismerik.) Ilyesmire szinte alig van példa az MOOC platformok világában. A nagy nemzetközi MOOC-szolgáltatók (Coursera, edX stb.) ingyenes kurzusainak elvégzéséről ugyanis általában semmilyen igazolást nem kapunk. Külön térítés ellenében kiállítanak ugyan egy teljesítési igazolást (course certificate) a kurzus teljesítéséről, de ez az igazolás gyakorlatilag csupán a kurzus sikeres elvégzését tanúsítja és önmagában nem minősül kreditigazolásnak.

1. kép: A bejelentkezett felhasználó eddig felvett kurzusainak listája a K-MOOC-ben

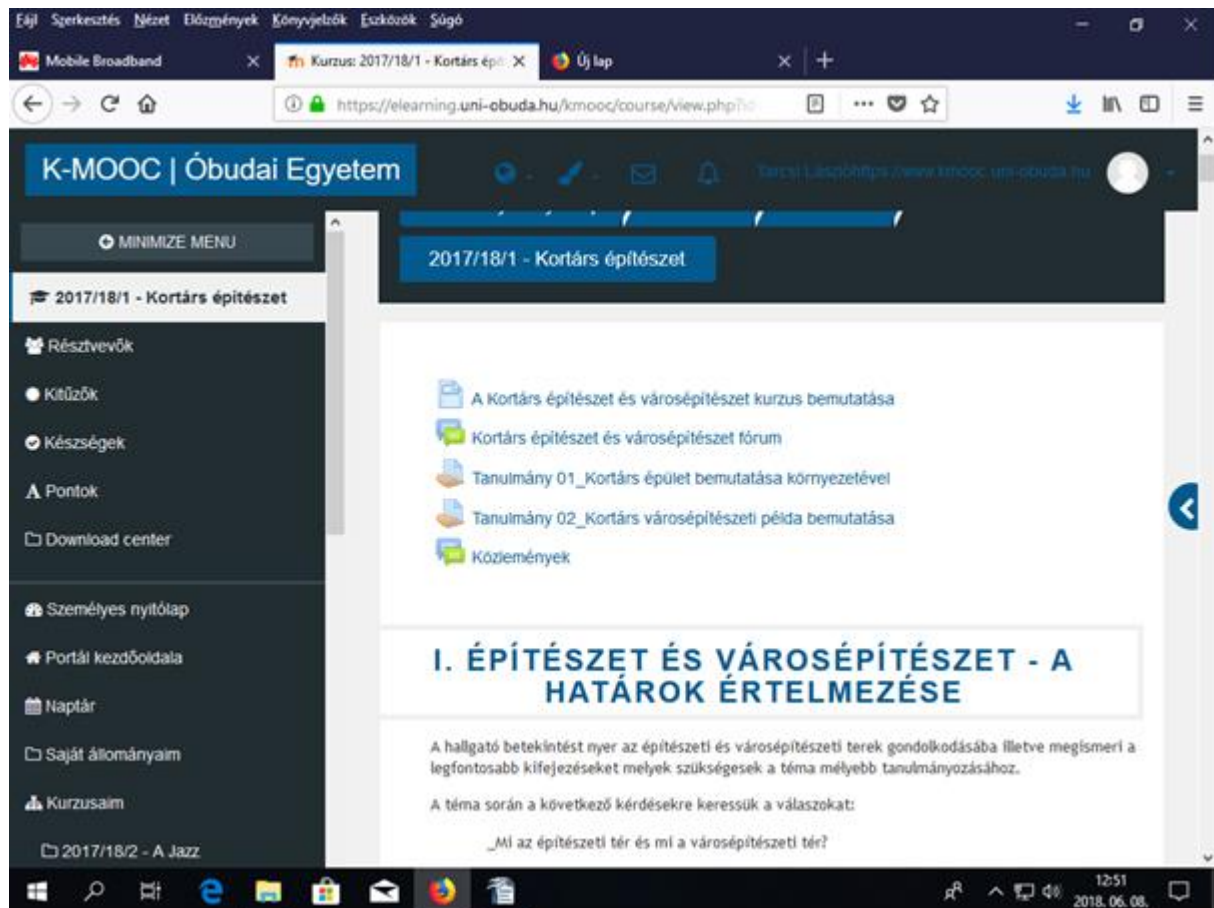


Forrás: saját képernyőkép, mentve: 2018. 06. 08.

A K-MOOC a nyílt forráskódú MOODLE e-learning/LMS keretrendszert használja. A Martin **Dougiamas** által megalkotott rendszer első változata már 2002-ben megjelent, jelenleg a 3.4.2-es verzió a legújabb. A tanulmány szerzője előtt nem ismert, hogy pontosan miért a MOODLE-re esett a projekt létrehozóinak választása, de a döntésben minden bizonnyal jelentős szerepet játszott az a tény, hogy a projekthez csatlakozó intézmények közül többen is (az Óbudai Egyetemen kívül egyebek között a Debreceni Egyetem és az egrí Eszterházy Károly Egyetem) használták már a K-MOOC megalapításakor.

A K-MOOC kurzusainak többsége az ÓE MOODLE-rendszerén keresztül érhető el a regisztrált és a kurzusokra bejelentkezett felhasználók számára. (Ez alól a megállapítás alól kivételt képeznek a Debreceni Egyetem és az Eszterházy Károly Egyetem kurzusai, melyek a debreceni, illetve az egrí intézmény saját MOODLE-rendszerében vannak elhelyezve). A tantárgyfelvétel az egyetemi szemeszterek tantárgyfelvételi rendjéhez igazodik, azaz a regisztrált felhasználóknak csak évente két alkalommal, szeptember és február hónapok első heteiben van lehetőségük a kurzusok felvételére, illetve a felvett kurzusok esetleges leadására.

2. kép: A Kortárs építészet c. kurzus nyitóoldala a K-MOOC MOODLE-rendszerében



Forrás: saját képernyőkép, mentve: 2018. 06. 08.

A kurzusok, igazodva a szemeszterek időbeosztásához, általában 10–14 modulból állnak. A módszertani megoldások palettája változatos, jobbra a klasszikus (képekkel, ábrákkal, táblázatokkal stb. illusztrált) szöveges tananyag dominál, de olyan kurzusok is vannak, ahol a szöveges anyag videofelvételekkel (külső hivatkozásként – pl. a YouTube-on is megtekinthető hosszabb-rövidebb

videók, TEDx és egyéb előadások – vagy a kurzus szerves részeként készült előadás-felvételek formájában) egészül ki.

A kurzuszárás követelményei kurzusról-kurzusra változnak. A leggyakoribb megoldás az, hogy a hallgatók a heti modulok végén gyakorlótesztekkel ellenőrizhetik a tananyag elsajátításának hatékonyságát, majd félévenként egy, esetleg két online ZH-val szerezhetik meg a záróosztályzatot. Egyes kurzusoknál a félévközi és/vagy félév végi ZH mellé egy vagy két beadandó feladatot (esszé, prezentáció stb.) is le kell adni, illetve olyan kurzusok is vannak, ahol a tesztek és/vagy záró ZH-k mellett (vagy azok helyett) a hallgatóknak jelentős számú beadandó feladatot kell határidőre elkészítenie. A tanulmány szerzőjének tapasztalatai szerint az utóbbi megoldást használó kurzusok között a „csúcstartó” a Debreceni Egyetem „Kereskedelmi jog” című kurzusa, ahol két teszt mellett 21(!) db beadandó feladat (17 db rövidebb, esszé-jellegű, illetve 4 db jelentősebb időráfordítást igénylő) leadása vár a jegyszerzésre aspiráló hallgatókra.

A K-MOOC keretében jelenleg 17 felsőoktatási intézmény (köztük négy erdélyi és két délvidéki) több mint 60 kurzusa érhető el hat különböző tudományterületről (társadalomtudományok, művészettörténet, gazdaság, műszaki tudományok, informatika és természettudományok). A kurzusválaszték folyamatosan bővül, a 2017/18-as tanév második félévében például 11 új kurzus vált elérhetővé.

### **MeMOOC**

A Miskolci Egyetemen (ME) már évekkel ezelőtt felismerték, hogy a megnövekedett igény miatt, amellyel a felsőoktatás keretein belüli (alap)képzés nem tudott lépést tartani (részben a nagyarányú lemorzsolódás miatt) Magyarországon egyre nagyobb hiány mutatkozik képzett informatikai szakemberekből. Ezért szükség van egy olyan képzési formára, amely a hagyományos egyetemi alapképzésnél rövidebb idő alatt (a BSc 3 évével szemben 2 év alatt, felsőoktatási szakképzés (FOSZ) keretében), az alapképzésen tapasztalható lemorzsolódás veszélyének csökkentésével, ugyanakkor az informatikai tárgyak oktatási színvonalának megtartásával tud képzett szakembereket a munkaerőpiacra bevezetni. Erre a problémára a rendszergazda–mérnök-informatikus-asszisztens felsőoktatási szakképzés megalkotásával reméltek megoldást találni.

A Miskolci Egyetem által működtetett MeMOOC (<http://memooc.hu/>) kifejezetten azzal a céllal jött létre, hogy az egyetem (a portál létrehozásakor még az akkreditációs fázis kezdetén levő) rendszergazda–mérnök-informatikus-asszisztens felsőoktatási szakképzése által támasztott igényeket kiszolgálja, illetve emellett a szélesebb közönség számára is biztosítson főleg – de nem kizárólagosan – informatikai témájú kurzusokat.

A 2015 végén beindított projekt a Miskolci Egyetem és az egri Eszterházy Károly Egyetem (EKE) együttműködésének keretében jött létre. Az első tananyagokat a ME oktatói dolgozták ki, míg az EKE szerepe kezdetben az edukátorok, mentorok képzésére irányult. (A tananyagok döntő többségét ma is a Miskolci Egyetem biztosítja, de néhány saját kurzusával már az EKE is jelen van a portálon.) A platform kialakításánál – az Eszterházy Károly Egyetem által is használt MOODLE rendszer helyett – a Harvard University, illetve az egyik legnagyobb nemzetközi MOOC, az edX által alkalmazott nyílt forráskódú Open edX rendszert vették alapul, amely „megfelel a legmodernebb követelményeknek, és a legújabb oktatási módszereket képes támogatni.”

Az előzőekben bemutatott K-MOOC-vel szemben az MeMOOC alapértelmezés szerint nem ajánl kreditértékű kurzusokat. A rendszergazda–mérnök-informatikus-asszisztens FOSZ hallgatói azonban ún. blended learning keretében (a hagyományos jelenléti (konzultációs/kontaktóras) oktatás, illetve az

online oktatás kombinációja, ahol a kurzus teljes időtartamának kisebb része a hagyományos oktatás keretében, míg a jelentősebb hányada online/távoktatási keretek között zajlik) szerezhetik meg a képzésükben szereplő tantárgyakra (a képzés tantervét, illetve tematikáit lásd az egyetem honlapján) a kreditet. Az egyetem más szakán tanuló hallgatók a saját tantervükben szereplő kurzusok felvételével és teljesítésével kreditet ugyan nem kapnak, de az adott kurzus teljesítési követelményeinek egy része alól felmentést szerezhetnek (pl. ZH-t válthatnak ki vele).

Az MOOC gerincét természetesen a mérnökinformatikus-asszisztens FOSZ moduljai alkotják, de mára – tekintettel arra, hogy az FOSZ modulok száma adott, az egyéb kurzusok kínálata viszont folyamatosan bővül – számszerűleg már jóval több, a felsőoktatási szakképzésen kívüli (BSc, ismeretterjesztő) kurzus szerepel az MeMOOC kínálatában. A kurzusok jelentős része angol nyelven is elérhető. A MeMOOC kurzusainak összetételét az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: A MeMOOC kurzusainak megoszlása 2018. június elején, képzési forma, nyelv és működési állapot szerint

|             | magyar nyelvű kurzusok |              |                | angol nyelvű kurzusok |              |                |
|-------------|------------------------|--------------|----------------|-----------------------|--------------|----------------|
|             | folyamatban            | befejeződött | jövőben induló | folyamatban           | befejeződött | jövőben induló |
| FOSZ        | 13                     | 1            | 0              | 11                    | 1            | 1              |
| kedvcsináló | 11                     | 1            | 0              | 9                     | 1            | 1              |
| BSc         | 52                     | 16           | 12             | 29                    | 13           | 18             |

Forrás: saját szerkesztés

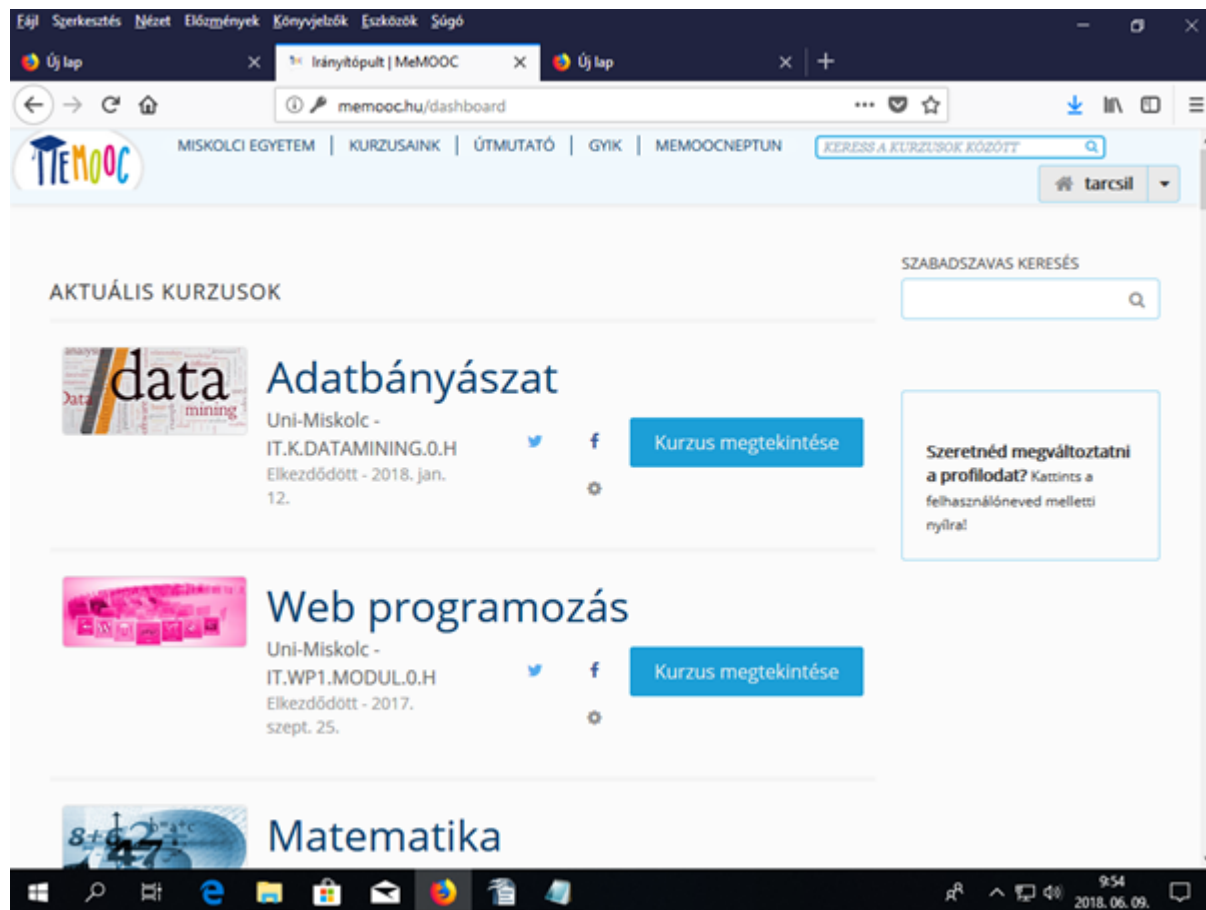
A táblázat adatainak értelmezéséhez meg kell jegyeznünk, hogy a projekt létrehozóinak eredeti szándéka szerint az FOSZ kategóriába csak a rendszergazda–mérnökinformatikus-asszisztens felsőoktatási szakképzés moduljai kerültek volna, míg a kedvcsináló kurzusok közé kizárólag az előbbiek rövidített változatai lettek volna besorolva. A BSc kategóriát szánták a különböző alapképzési szakokon oktatott kurzusok összegyűjtésére. A helyzet mára jóval bonyolultabbá vált. A FOSZ-modulok között van egy olyan kurzus (Digitális állampolgári ismeretek), amely nem része a mérnökinformatikus-asszisztens képzésnek. Itt egy klasszikus digitális írástudás modulról van szó, melynek célja az alapvető informatikai ismeretek (szövegszerkesztés, táblázatkezelés, kép- és videoszerkesztés) átadása, s tartalmilag nagyrészt megegyezik a mérnökinformatikus FOSZ egyik bevezető moduljával (Információs és kommunikációs technológiák). Mivel a kedvcsináló kategória ma is csak a FOSZ-modulok rövidített kiadását tartalmazza, így – jobb híján – a BSc tananyagok közé lett besorolva több olyan (ismeretterjesztő) kurzus is, amelynek sem a Miskolci Egyetemen, sem az Esterházy Károly Egyetemen nincs tantárgyi megfelelője (mint például a 3D otthoni nyomtatás vagy a Lego robotok programozása), illetve itt kapott helyet pl. a készülő TUDÁS-VÁR Matematika érettségi előkészítő kurzus is.

A tanulmány szerzőjének személyes tapasztalatai szerint a módszertani megoldások palettája itt is változatosnak mondható. Természetesen vannak klasszikus (képekkel, ábrákkal, táblázatokkal stb. illusztrált) szöveges tananyagok, de olyan kurzus is létezik, ahol a szöveges anyag teljesen hiányzik és csak rövid video-előadásokat találunk (ez is teljesen elfogadható megoldás az olyan, kizárólag ismeretterjesztő jelleggel a MeMOOC kínálatába bekerült kurzusok esetén, mint pl. a 3D otthoni nyomtatás).

A K-MOOC-vel ellentétben az MeMOOC esetében a kurzusok meghirdetésének és felvételének rendje nem követi szigorúan az egyetemi szemeszterek klasszikus tantárgyfelvételi időbeosztását. Minden

meghirdetett és még be nem fejezett kurzusra lehet jelentkezni, abban az esetben is, ha a kurzus már elkezdődött. Indokolt esetben (jelentős mértékű túljelentkezés esetén) előfordulhat, hogy egy folyamatban levő kurzus már nem fogad új jelentkezőket, mint ahogy arra is volt már példa, hogy egy befejezett kurzust a hivatalos befejezési határidő után is fel lehetett venni.

3. kép: A felhasználói felület irányítópult (Dashboard) szekciója



Forrás: képernyőkép, mentve: 2018. 06. 09.

## Webuni

A Webuni (<https://webuni.hu/>) koncepciójában az Udemy (udemy.com) mintáját követi, azaz a portál nemcsak felsőoktatási intézményeknek ad lehetőséget arra, hogy kurzusaikat a Webuni keretében elérhetővé tegyék, hanem magánszemélyek (az adott téma szakértői, egyetemi hallgatók, doktoranduszok stb.), vállalkozások és szervezetek, egyesületek is készíthetnek MOOC-eket.

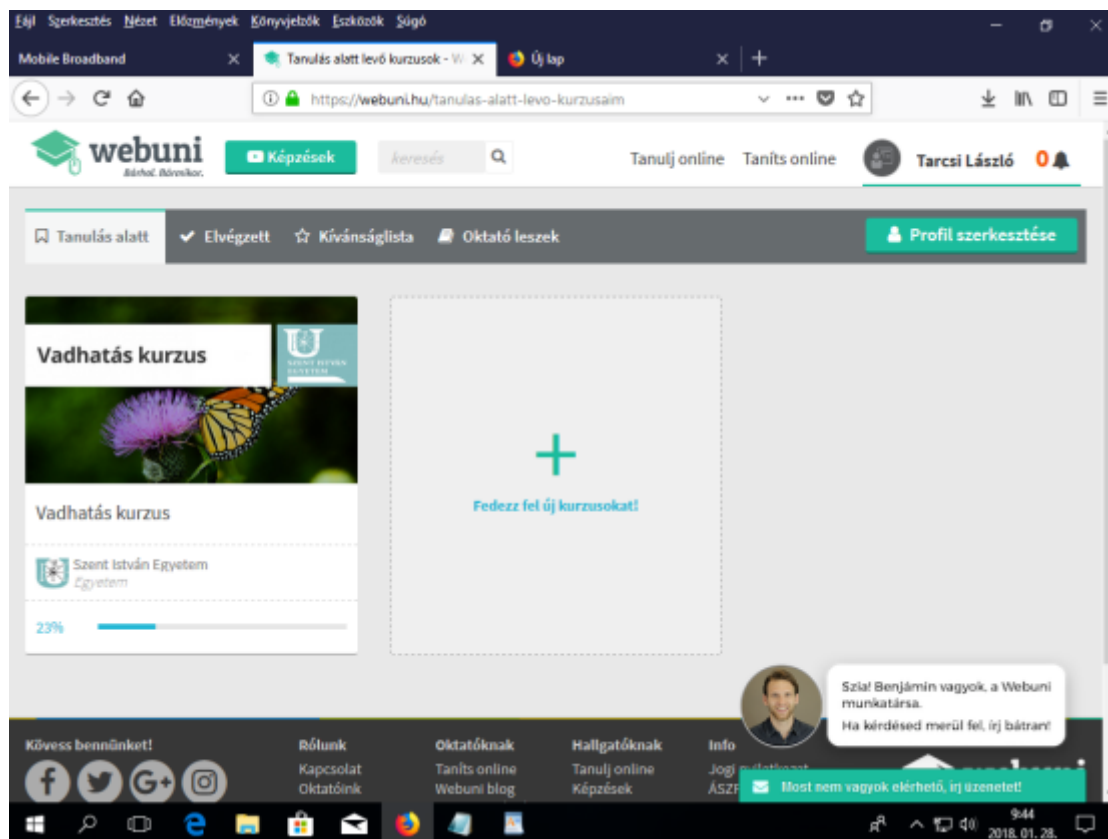
A kurzusokon való részvétel lehet ingyenes vagy fizetős. A fizetős kurzusok tandíjából a kurzus létrehozója az 5%-os kezelési költség levonása után fennmaradó rész (azaz a befolyt vételár 95%-a) 70%-ára jogosult, a fennmaradó 30% a portált működtető Webuni Kft. jutaléka. A tanulmány összeállításakor a Webuni keretében mintegy 300 fizetős és több mint 60 ingyenes kurzus volt elérhető. A legolcsóbb fizetős kurzusnál a részvételi díj 500, míg a legdrágább esetében 60.000 Ft volt.

A kurzusok szerzői, összeállítói között éppúgy találunk felsőoktatási intézményt (pl. a Szent István Egyetemet, illetve a Gábor Dénes Főiskolát), mint az adott téma közismert szakértőjét (Dr. Bálint

György – vagy, ahogy sokan talán jobban ismerik, Bálint gazda – például a gyümölcsfák metszéséről készített online kurzust) vagy vállalkozást (pl. a Villámfordítás Fordítóiroda).

A portálnak nemcsak asztali számítógépről használható felülete van, hanem iOS alapú mobilalkalmazása is.

4. kép: A Webuni felhasználói kurzusnyilvántartó oldala

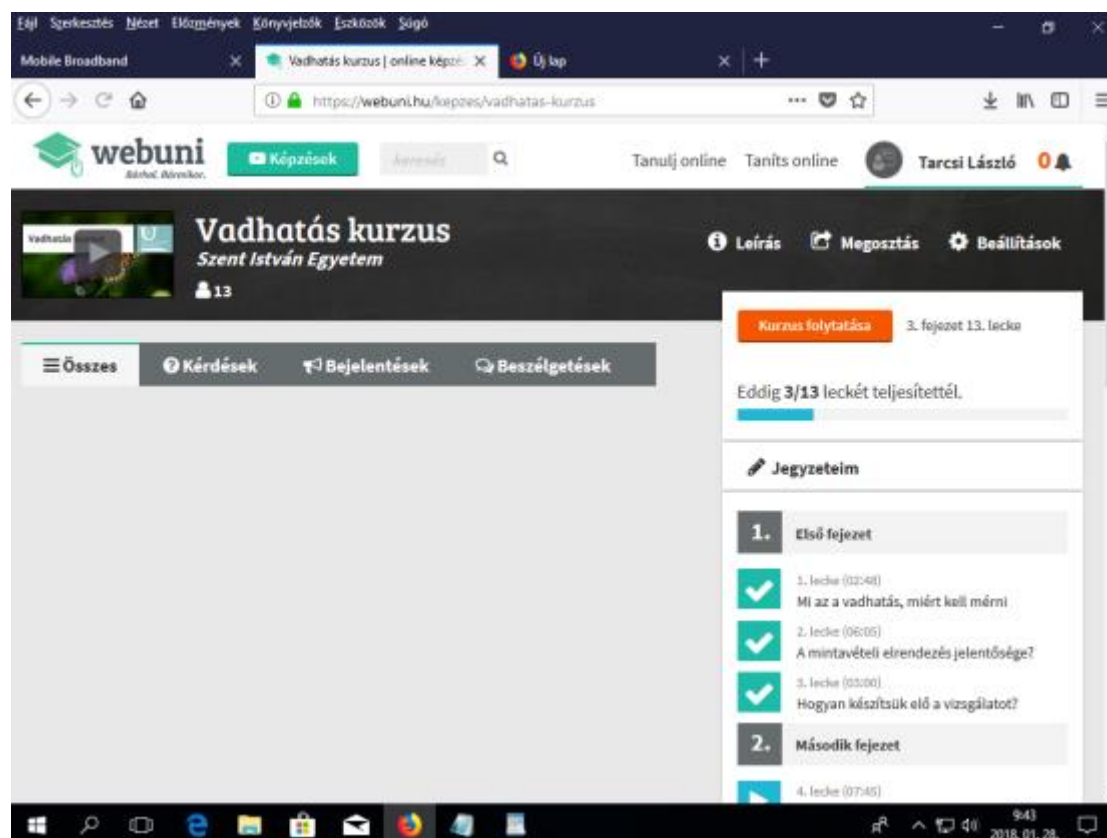


Forrás: képernyőkép, mentve: 2018. 01. 28.

A tanulmány szerzője a Szent István Egyetem által összeállított Vadhatás kurzust végezte el. A kurzus célja azoknak a technikáknak, módszereknek a bemutatása, amelyek segítségével felmérhetők és regisztrálhatók a patás nagyvadak által az erdőterületek lágy- és fásszárú növényállományában okozott károk. A kiválasztott kurzus tananyag vonatkozásában kizárólag videó-előadásokból állt (összesen 13 db, egyenként 2–8 perces rövidfilm, melyeken az egyetem két munkatársa a gyakorlatban mutatta be a kurzusban szereplő mérési módszereket, illetve az adatfeldolgozás technikáit).

5. kép: A Vadhatás kurzus vezérlőpultja





Forrás: képernyőkép, mentve: 2018. 01. 28.

A számonkérések, ellenőrzések módszere kurzusról-kurzusra változik. Akad olyan kurzus, ahol – a tanulmány szerzője által elvégzethez hasonlóan – a hallgató teendője „csupán” az előadások megtekintése, a tananyagok elolvasása, de természetesen van olyan is, ahol a megszerzett tudásról teszt és/vagy valamilyen beküldendő feladat segítségével kell számot adni.

### Virtuális Egyetem

A Virtuális Egyetem (<http://www.virtualis-egyetem.hu/>) 2014 végén, az Eszterházy Károly Egyetem égisze alatt kezdte meg működését egy kurzussal. A projekt küldetésnyilatkozata szerint a Virtuális Egyetem a tanulás 21. századi formáját biztosítja a tanulni vágyóknak. [...] A Virtuális Egyetem szabad szellemiséget képvisel: témától, nyelvtől, időbeosztástól függetlenül minden kurzusnak platformot kíván biztosítani, amelyre igény mutatkozik. A kurzusok teljesítésének nincsenek előfeltételei, tehát előképzettségtől és kortól függetlenül bárki részt vehet rajtuk. A Virtuális Egyetemet az Eszterházy Károly Egyetem működteti, online kurzusait az egyetem elismert oktatói, kutatói vezetik, ami garanciát biztosít a képzések minőségére vonatkozóan. Az online tantárgyak esetében ugyanolyan akkreditációs folyamat segítségével történik a képzés minőségének ellenőrzése, mint a hagyományos, jelenléti formára épülőknél.

2015-ben kettő, 2016-ban 14 (10 csak a Virtuális Egyetem keretében elérhető, illetve 4 db olyan, amelyet a Kárpát-medencei Online Oktatási Centrumban is fel lehet venni: Mobil programozás, Az objektum orientált programozás alapjai, Tanulásmódszertan és életvezetés és Az informatika logika alapjai, 2017-ben pedig ismét két kurzus indult.

Finanszírozási formát tekintve a portál létrehozásakor háromféle konstrukcióval számoltak: a mindenkire ingyenes, az EKE saját hallgatói számára ingyenes, ám másoknak fizetős, illetve a mindenkire csak költségtérítés ellenében elérhető kurzusokkal. (Az eddigi kurzusok mindegyike ingyenes kurzus volt.)

Egy kurzus sikeres teljesítését követően a tanulók igazolást igényelhetnek elektronikus rendszerünk segítségével. Ekkor egy kinyomtatható PDF-fájlt hoz létre a platform, amely tartalmazza a kurzus és a tanuló adatait, illetve az elért eredményt. A Virtuális Egyetem az EKE hallgatóinak kreditértékű kurzusokat is kínál(t), amelyek egyenértékűek a jelenléti kurzusokkal (és érvényesek rájuk a tanulmányi előfeltételekre vonatkozó követelmények is). Ezen kurzusok teljesítése az egyetem NEPTUN-rendszerében történő párhuzamos kurzusfelvételt igényel(t).

A legutóbbi kurzus (Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés) 2017 áprilisában kezdődött el. A tanulmány megírásának idején nem volt aktív kurzus a portálon.

6. kép: Az egri Eszterházy Károly Egyetem által működtetett Virtuális Egyetem nyitóoldala

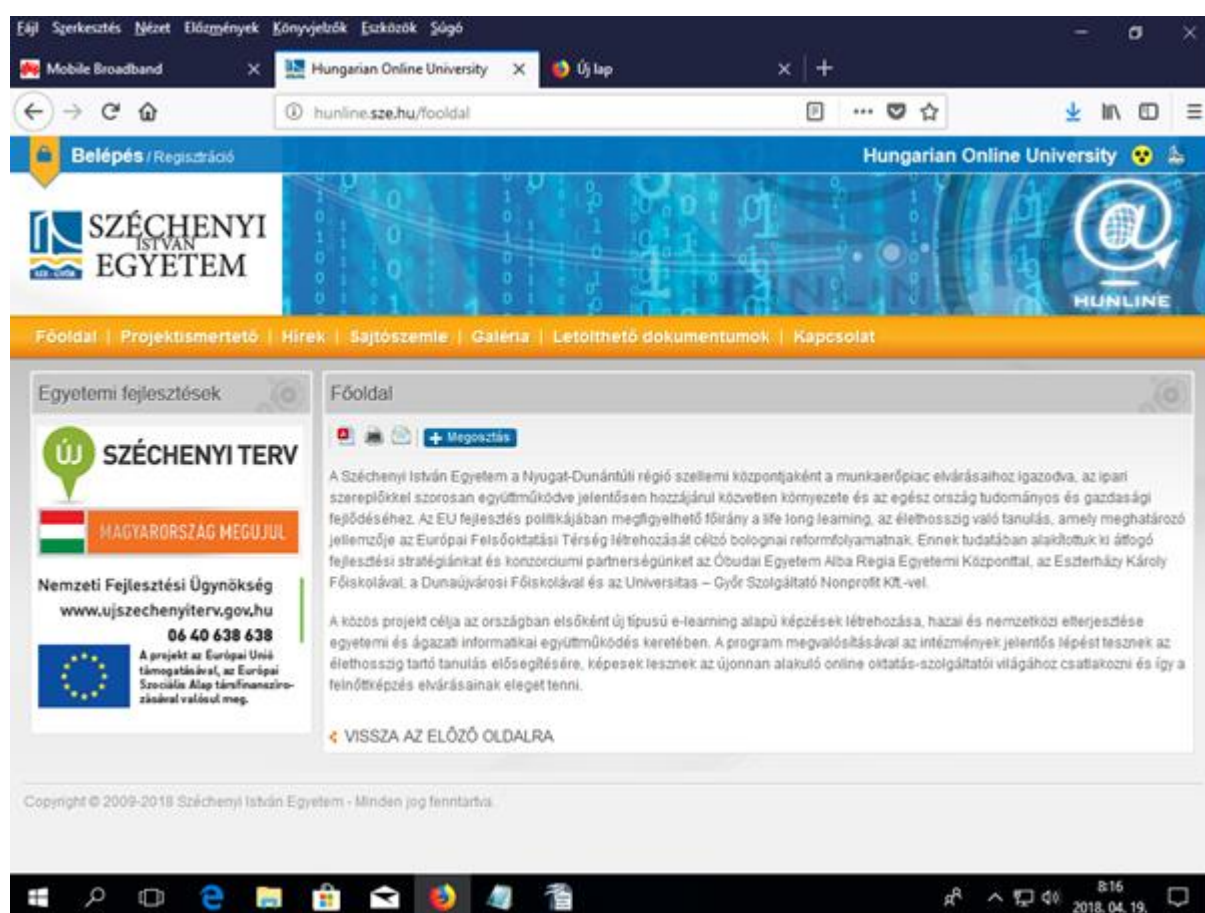


Forrás képernyőkép, mentve: 2018. 04. 14.)

A HUNline (<http://hunline.hu/#/>) a Széchenyi István Egyetem (SZIE) és partnerintézményei (Óbudai Egyetem Alba Regia Egyetemi Központ, Eszterházy Károly Egyetem, Dunaújvárosi Főiskola, illetve Universitas–Győr Szolgáltató Nonprofit Kft.) által 2013-ban indított kezdeményezés, melynek célja új típusú e-learning alapú képzések hazai és nemzetközi elterjesztésére volt.

A komplex, két éven át (2013 áprilisától 2015 áprilisáig) tartó projekt megvalósításához a Széchenyi István Egyetem jelentős, több mint 1 milliárd forintos pályázati támogatást kapott. A HUNline célja az volt, hogy diplomával záruló képzéseket biztosítson BSc és MSc szinten egyaránt (pl. járműipari mérnök, műszaki menedzser stb.), illetve speciális képzési, továbbképzési programok és vállalati, szakmai, képző, továbbképző, specializáló programok is szerepelnek a kínálatában (utóbbiak nem diplomával, hanem a végzettséget igazoló dokumentummal zárulnak).

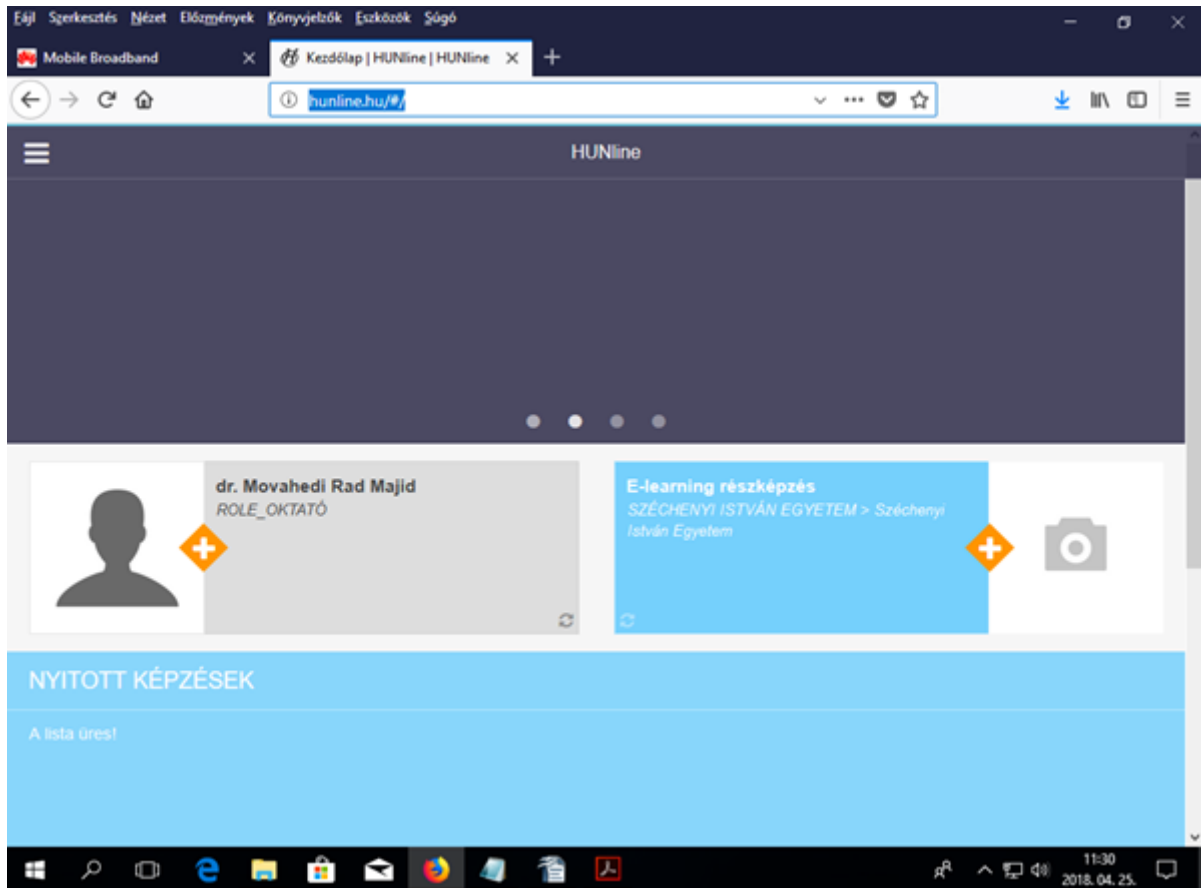
7. kép: A HUNline – Hungarian Online University projekt weboldala (aldomain) az egyetem honlapján



Forrás: képernyőkép, mentve: 2018. 04. 19.

A projekt némileg kilóg az eddig bemutatott portálok sorából, ugyanis – bár az induláskor volt ilyen jellegű szándék – jelenleg nincsenek nyílt képzések; a tartalomhoz csak a csatlakozott intézmények hallgatói férnek hozzá. Bár a HUNline-t a szó szoros értelmében nem tekinthetjük igazi MOOC-portálnak, a tanulmányban történő szerepeltetése mégsem tűnt indokolatlannak, hiszen nem látszik kizártnak, hogy a jövőben mindenki számára hozzáférhető kurzus(ok) is indul(nak).

8. kép: A HUNline – Hungarian Online University weboldala



Forrás: képernyőkép, mentve: 2018. 04. 25.)

## Összefoglalás

Öt portál – öt különböző koncepció. A K-MOOC eleve azzal a céllal jött létre, hogy a hazai és határon túli magyar *felsőoktatási* intézmények lehető legszélesebb körét bevonja és magyar oktatási nyelvű, kredittel elismert kurzusokat kínáljon minden hallgatójának. A Miskolci Egyetem MeMOOC-je az egyetem egyik saját oktatási projektje, a rendszergazda–mérnök-informatikus-asszisztens FOSZ köré szerveződött, s ehhez adódtak hozzá később az egyetem kínálatából további, különböző gazdasági és műszaki alapképzésekben szereplő tárgyak.

A Webuni ingyenes kurzusokat is kínál, de elsősorban mégis a fizetős kurzusokra épülő üzleti vállalkozás, ahol – a tanulmányban bemutatott többi szolgáltatóval ellentétben – a kurzusok túlnyomó többségét nem felsőoktatási intézmények, hanem szakemberek, vállalkozások és szervezetek állították és állítják össze. Az egri Virtuális Egyetem kurzuskínálata az Eszterházy Károly Egyetem képzéseiből válogat, míg a HUNline a győri Szent István Egyetem igényeinek megfelelően, az egyetem által fontosnak tartott képzési területekre koncentrálva.

A tanulmány szerzője nem tudja megjósolni, hogy melyik portálnak hogyan alakul a jövője, de bízik abban, hogy az érdeklődők az elkövetkező években is találkozhatnak majd a kurzusaikkal.

## Felhasznált szakirodalom

- Cathy Davidson: *What Was the First MOOC?* HASTAC-blogbejegyzés, közzétéve: 2013. 09. 27. (<https://www.hastac.org/blogs/cathy-davidson/2013/09/27/what-was-first-mooc>) (Hozzáférés: 2018. 06. 05.)
- Stephen Downes: *The MOOC Guide*. Chapter 3: CCK08 – The Distributed Course (<https://sites.google.com/site/themoocguide/3-cck08---the-distributed-course>) (Hozzáférés: 2018. 06. 05.)
- Alena Ilavská–Pistovcakova: Slovakian MOOC case study. In: Bowon Kim (szerk.): *MOOCs and Educational Challenges around Asia and Europe*. KNOU Press, 2015. 181–190. o. ([http://asemllhub.org/fileadmin/www.asem.au.dk/publications/MOOCs\\_and\\_Educational\\_Challenges\\_around\\_Asia\\_and\\_Europe\\_FINAL.pdf](http://asemllhub.org/fileadmin/www.asem.au.dk/publications/MOOCs_and_Educational_Challenges_around_Asia_and_Europe_FINAL.pdf)) (Hozzáférés: 2018. 06. 05.)
- Dr. Kovács Miklós: E-learning keretrendszer fejlesztése mobil eszközökre. In: Ujhelyi Adrienn – Lévai Dóra (szerk.): *VII. oktatás-informatikai konferencia*. Tanulmánykötet. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport, Budapest, 2015., 238–247. o. ([http://levoid.web.elte.hu/VII\\_OKTINF\\_Tanulmanykotet.pdf](http://levoid.web.elte.hu/VII_OKTINF_Tanulmanykotet.pdf)) (Hozzáférés: 2018. 04. 15.)
- Kovács Zsolt – Nagy Dávid: Hungarian Online University (HUNLINE) – Az első együttműködés magyar felsőoktatásban az e-learninges oktatás területén. In.: Tompos Anikó – Ablonczyné Mihályka Livia (szerk.): *„A tudomány és a gyakorlat találkozása”*. Kautz Gyula Emlékkonferencia 2014. június 17. ([http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2014/KovacsZs\\_Nagy%20David.pdf](http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2014/KovacsZs_Nagy%20David.pdf)) (Hozzáférés: 2018. 04. 15.)
- Dr. Kúspér Gábor: *MeMOOC: a közösségi tanulás élménye*. eLearning fórum – CONNECT-IT 2016 ([http://www.i2k.hu/klaszter/UserFiles/File/memooc\\_prezi\\_v1.2.ppt.pdf](http://www.i2k.hu/klaszter/UserFiles/File/memooc_prezi_v1.2.ppt.pdf)) (Hozzáférés: 2018. 04. 15.)
- Dr. Kúspér Gábor – Dr. Nehéz Károly – Dr. Hornyák Olivér: *A MeMOOC online informatikai egyetem és a szoftverkrízis*. eLearning fórum – CONNECT-IT 2016 ([http://www.elearningforum.hu/data/forum17/SSS/S1\\_3/MeMOOC\\_Kusper\\_Gabor\\_eLearningForum\\_2016.pdf](http://www.elearningforum.hu/data/forum17/SSS/S1_3/MeMOOC_Kusper_Gabor_eLearningForum_2016.pdf)) (Hozzáférés: 2018. 04. 15.)
- Mészáros Alajos – Száraz Dénes – Rudas Imre: A MOOC lehetséges szerepe a Kárpát-medence tudásalapú fejlődésében. In: Prof. Dr. Rajnai Zoltán – Dr. Fregan Beatrix – Marosné Kuna Zsuzsanna – Dr. Ozsváth Judit (szerk.): *Tanulmánykötet a 6. Báthory-Brassai nemzetközi konferencia előadásaiból*, 2. kötet. Budapest, 2015., 58–68. o. ([http://www.bbk.alfanet.eu/userspace/6bbk2015\\_minden/6BBK2015\\_Tanulmany\\_kotetek/6BBK\\_konyv-2.pdf](http://www.bbk.alfanet.eu/userspace/6bbk2015_minden/6BBK2015_Tanulmany_kotetek/6BBK_konyv-2.pdf)) (Hozzáférés: 2018. 04. 15.)
- Andrew Ng – Jennifer Widom: Origins of the Modern MOOC (xMOOC). In: Fiona M. Hollands – Devayani Tirthali (szerk.): *MOOCs: Expectations and Reality*. Full Report, May 2014., 34–47. o. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547237.pdf>) (Hozzáférés: 2018. 06. 09.)
- Laura Pappano: *The Year of the MOOC*. The New York Times, 2012. 11. 04. (<https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&r=1>) (Hozzáférés: 2018. 04. 19.)
- Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Képzőktől képzőknek I. Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger, 2015. ([http://www.eltereader.hu/media/2018/02/PerjesMentoralasiKezikonyv\\_READER1.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2018/02/PerjesMentoralasiKezikonyv_READER1.pdf)) (Hozzáférés: 2018. 04. 15.)
- Jana Rusinková: *Využívání e-learningu na Slovensku a v Spojených štátech Amerických: 3. část*. Ikaros – elektronický časopis o informační společnosti. 2015, ročník 19, číslo 7 (<https://ikaros.cz/vyuzivanie-e-learningu-na-slovensku-a-v-spojenych-statoch-americkych-3-cast>) (Hozzáférés: 2018. 06. 05.)
- 3. sz. melléklet: *A Kárpát-medencei Online Oktatási Centrum (K-MOOC) megalapításáról* (Prezentáció.) 2014. 11. 04. ([http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2014/11/3.sz.\\_](http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2014/11/3.sz._)

---

mell%C3%A9klet\_A-K%C3%A1rp%C3%A1t-medencei-Online-Oktat%C3%A1si-Centrum-K-MOOC-megalap%C3%ADt%C3%A1s%C3%A1r%C3%B3l.pdf) (Hozzáférés: 2018. 04. 15.)

- Elindult Magyarország leginnovatívabb online programozó iskolája, a MeMOOC.hu! *eGov Hírlevél*, 2015. 11. 28. (<https://hirlevel.egov.hu/2015/11/28/elindult-magyarorszag-leginnovativabb-online-programozo-iskolaja-a-memooc-hu/>) (Hozzáférés: 2018. 04. 19.)

## SZÜGYI Jerne

**Munkavállalás tanulói jogviszonnyal**

Az Európa 2020 Stratégia kiemelt célként jelöli meg a szegénységben és társadalmi kirekesztettségben élők számának jelentős csökkentését, valamint a korai iskolaelhagyók arányának 10 százalék alá mérséklését.<sup>1</sup> A 2008-as gazdasági válságot követően a fiatalok munkaerő-piaci helyzete és növekvő munkanélkülisége miatt, az uniós országokban az iskola-munkaerőpiac átmenet is sokkal inkább a figyelem középpontjába került, mint az azt megelőző években. A fiatal korosztály társadalmi leszakadásának megfékezésére, az adott életkori csoportban a munkanélküliség csökkentésére (és az iskolázottság növelésére) komoly politikai szándék mutatkozik az Európai Unióban. Ezt mutatja a 25 intézményt felölelő „Strategic Transitions for Youth Labour in Europe” kutatás, amely nem csak az aktuális régiós helyzet feltérképezésére, hanem a tagországok számára stratégiai célkitűzések kidolgozására is vállalkozik. Egy 2015-ben publikált tanulmányuk felveti, hogy a tanulás és a munkaerőpiacra kerülés határai elmosódnak, nem kevéssé a felsőoktatás (tertiary-education)<sup>2</sup> expanziója és a hallgatók munkavállalása miatt. Arról tájékoztatnak, hogy a munkaerőpiac rugalmasabbá, ezáltal nyitottabbá vált a hallgatók számára azzal, hogy az átmeneti és a részmunkaidős foglalkoztatást is lehetővé teszi.<sup>3</sup>

Írásunkban az iskola és a munkaerőpiac hazai változásainak egy szűk dimenziójára hívjuk fel a figyelmet, amely nem a felsőoktatás hallgatóit érinti, hanem a középfokú tanulmányaikat folytató diákokat, amely az uniós országok gyakorlatától eltérően, a hazai munkaerőpiacot már jóval fiatalabb korban megnyitja a tanulók számára, és nem csak szakképzéshez kötöten jelenik meg.

A közoktatás és a munkaerőpiac között húzóódó, mindenkor jól kirajzolódó választóvonalat a tankötelezettség felső határa, valamint a munkavállalás életkorhoz kötött jogi szabályozása jelenti. Az, hogy milyen jogi kereteket határoz meg egy állam kiskorú polgárainak munkavállalásával kapcsolatban, egyértelmű (bár rejtett) üzenetet hordoz a gyermekkorral, az iskolába járással, a tudás elsajátításának fontosságával kapcsolatban. Az 1992. évi XXII. törvény 72. §-a a munkavállalást a tankötelezettség teljesítéséhez kötötte, illetve 14 éves kortól az iskolai szünetek ideje alatt adott legális lehetőséget a munkavállalásra.<sup>4</sup> A törvény erre vonatkozó passzusa többször módosult, a tankötelezettség teljesítése és a munkavállalás megkezdése világosan szétvált, de a nappali rendszerű képzésben tanulók továbbra is kizárólag az iskolai szünetekben vállalhattak munkát. Ezt a hagyományt törte meg a Munka törvénykönyvének módosítása 2012-ben (2012. évi I. törvény), ugyanis 16 éves kortól az iskolába-járás mellett, tehát tanulmányaik végzésével párhuzamosan nyitott legális utat a diákok munkavállalására.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_hu.htm)

<sup>2</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Tertiary\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Tertiary_education)

<sup>3</sup> O'Reilly et al (2015): Five Characteristics of Youth Unemployment in Europe: Flexibility, Education, Migration, Family Legacies and EU Policy. In.: Sage Open, January-March, 1-19.

<http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/5/1/2158244015574962.full.pdf> Letöltve: 2015. április 4.

<sup>4</sup> **72. §** (1) Munkaviszonyba munkavállalóként - ha e törvény kivételt nem tesz - az léphet, aki a tankötelezettségét teljesítette. (2) Korlátozottan cselekvőképes személy törvényes képviselőjének hozzájárulása nélkül is létesíthet munkaviszonyt. A tizenhat éven aluli fiatalok munkaviszonyba lépéséhez azonban szükséges a törvényes képviselőjének a hozzájárulása is. (3) A munkaviszony szempontjából fiatalok az a munkavállaló, aki tizennyolcadik életévét még nem töltötte be. (4) Munkaviszonyt létesíthet - az (1) bekezdéstől eltérően - a tizennegyedik életévét betöltött a) tanuló, ha tankötelezettségét a felnőtt iskolai rendszerű oktatásában vagy iskolarendszeren kívüli oktatásban való részvétellel teljesíti; b) az alap-, illetve középfokú nevelési oktatási intézmény nappali tagozatán tanulmányokat folytató tanuló az iskolai szünet alatt, továbbá c) az a személy, akinek tankötelezettsége felmentés folytán megszűnt.

<sup>5</sup> **34. §** (1) Munkavállaló az a természetes személy, aki munkaszerződés alapján munkát végez. (2) Munkavállaló az lehet, aki a tizenhatodik életévét betöltötte. Ettől eltérően munkavállaló lehet - az iskolai szünet alatt - az a tizenötödik életévét betöltött tanuló, aki nappali rendszerű képzés keretében tanulmányokat folytat. (3) A gyámhatóság engedélye alapján a

A Munka törvénykönyve jelenleg nem zárja ki az általános iskolai tanulmányok melletti munkavégzést sem, kizárólag a 16. életév betöltéséhez köti azt. Iskolai szünetekben való legális munkavégzésre pedig a 15. életév betöltésétől van lehetőség.

Feltételeztük, hogy a középiskolai tanulmányok melletti legális munkavállalás alapvetően megváltoztatja azoknak a fiataloknak az életét, akik önként vagy kényszerek mentén, a munkavállalás mellett döntenek. Feltételeztük továbbá azt is, hogy a munkavállalás ténye hatást gyakorol a tanulók iskolai életére, iskolával kapcsolatos elvárásaira, és a végzettség nélküli iskolaelhagyásra, amely ellen, prevenciós jelleggel<sup>6</sup> és a szakképzésen keresztül is, jelentős támogatással küzd az Európai Szociális Alap<sup>7</sup> és legalábbis deklaráltan harcol ellene a Nemzeti Ifjúsági Stratégia.<sup>8</sup> Hólabda módszerre épülő interjú vizsgálatunkban olyan középiskolai tanulmányokat folytató fiatalokkal beszélgettünk, akik tanulmányaik végzése mellett, időszakosan, vagy folyamatosan dolgoznak, és kerestük élettörténetükben azokat a hasonlóságokat, amelyek megmagyarázhatják döntéseiket, és segíthetnek azonosítani azt a társadalmi csoportot, amelynek fiatal tagjai a törvényt módosítás adta lehetőséggel élnek.

Vizsgálatunk eredményei problémafeltáró jellegűek, de jelzésértékűek, és bázisát képezhetik az adott vonatkozásban egy nagyobb-mintás kérdőíves felmérésnek.

### **Kemény adatok**

Nincs tudomásunk olyan felmérésről, amely tájékoztatást adna arról, hogy a Munka törvénykönyvének 2012-es módosítása mennyiben változtatta meg a középiskolás diákok munkavállalási szokásait, annak hány százalékát „fehérítette ki”, és nem tudunk semmit a munkavállalás területi/települési mintázatairól sem. A KSH 2010-es felméréséből csak az látható, hogy a diákok munkavégzésének egy részét, nappali képzés mellett, a 15-29 évesek körében a kötelező iskolai, szakmai gyakorlatokon való részvétel jelentette, és a saját megélhetés biztosítása a munkavállalók kisebb arányát érintette csak.<sup>9</sup> Azzal, hogy a jelentés széles életkori csoportot ölel fel, nem ad célzott tájékoztatást sem egy-egy iskolatípusra, sem a felsőoktatásra vonatkozóan. A foglalkoztatás-statisztikai adatok azt jelzik, hogy a 2012-es évet követően jelentősen megnövekedett a 15-19 és a 20-24 éves korosztályban is a foglalkoztatottak száma, amely, az oktatás expanziója miatt korábban folyamatosan csökkent.

---

jogszabályban meghatározott kulturális, művészeti, sport-, hirdetési tevékenység keretében a tizenhatodik életévét be nem töltött személy is foglalkoztatható.

<sup>6</sup> [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/strategia1\\_2\\_3\\_fej.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/strategia1_2_3_fej.pdf)

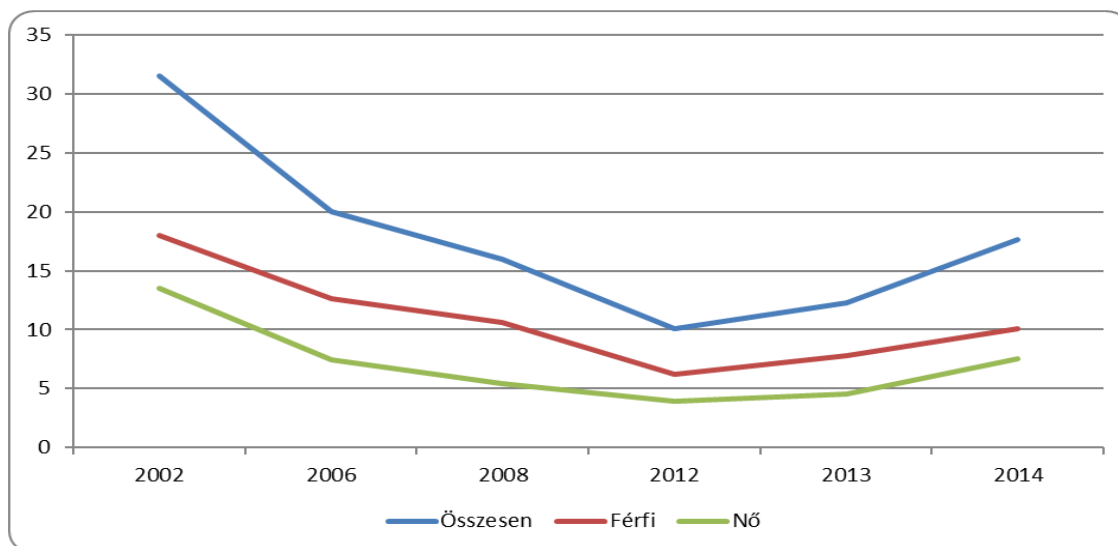
<sup>7</sup> <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=384&langId=hu>

<sup>8</sup> Melléklet az 1847/2014. (XII. 30.) Korm. határozathoz. A Nemzeti Ifjúsági Stratégia cselekvési terve 2015. december 31-ig. Magyar Közlöny, 2014. évi 187. szám. 26494. oldal

<sup>9</sup> [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifjusag\\_munkaero\\_piac.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifjusag_munkaero_piac.pdf)



1. grafikon: Foglalkoztatottak száma<sup>10</sup> a 15-19 éves korosztályban 2002 és 2014 között (ezer fő)



A 15-19 éves korosztályban a növekményt alapvetően három csoport alkotja: a szakképzés átalakítása miatt fizetett (kötelező) szakmai gyakorlaton résztvevők csoportja, a köznevelési rendszert végzettség nélkül elhagyó közfoglalkoztatott fiatalok csoportja<sup>11</sup>, és a középfokú tanulmányok mellett legális keresőtevékenységet folytatók csoportja. Azt, hogy Magyarországon a 15 és 19 éves korosztályban 2011 és 2014 között szignifikáns növekedést mutat az aktivitási arány<sup>12</sup> az EU Youth Report 2015 is jelzi, tényként, magyarázat nélkül.<sup>13</sup> Ugyanakkor, még e növekmény mellett is, az adott korcsoport vonatkozásában az alacsony aktivitási arányú uniós országok közé tartozunk.<sup>14</sup> Bár jelen írás kereteit meghaladja egy másik mutató, az ún. NEET<sup>15</sup> részletes tárgyalása, a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás és a középfokú oktatás melletti, nem hétvégét érintő munkavállalás vonatkozásában e mutató elemzése is indokolt lehet (Fehérvári, 2015).<sup>16</sup>

A közel azonos, vagy az uniós trendek felé törekvő mutatók mögött országonként nagyon eltérő okok és folyamatok állhatnak. Az aktivitási arány növekedésének egyik háttértényezője a közfoglalkoztatás kiterjesztése, amely elsősorban az alacsony iskolai végzettségű fiatalok számára nyújt megélhetési lehetőséget. Országosan, a közfoglalkoztatottak 14,6 százaléka 25 év alatti, és a területi eltérések nagyok. Az ország keleti és nyugati fele között 5-6 százalékpontos különbségek mutatkoznak. Aggodalomra ad okot, hogy a 25 éven aluli munkavállalók aránya a közfoglalkoztatottak között jóval magasabb (14,6%), mint az összes foglalkoztatott között (6,4%). A közmunkások jelentős részét a

<sup>10</sup> Foglalkoztatottnak azok tekinthetők, akik a vizsgált időszakban (vonatkozási héten) legalább egy óra, jövedelmet biztosító munkát végeztek, vagy munkájuktól csak átmenetileg voltak távol (szabadság vagy betegség miatt). <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mpf/mpf1203m1.pdf>

<sup>11</sup> Sajtóhírek szerint az ország legszegényebb régióiban a tanulók egy része nem a tanulmányok befejezését, és a szakma megszerzését, hanem a közmunkaprogramban való részvételt választja. [http://hvg.hu/itthon/201550\\_abszurd\\_kozfoglalkoztatasi\\_fuggoseget\\_okez](http://hvg.hu/itthon/201550_abszurd_kozfoglalkoztatasi_fuggoseget_okez)

<sup>12</sup> A gazdaságilag aktívak (foglalkoztatottként vagy munkanélküliként jelen lévő a munkaerőpiacon) megfelelő korcsoportba tartozó népességhez viszonyított aránya. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mpf/mpf1203m1.pdf>

<sup>13</sup> [http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d4b27e70-5b8a-11e5-afbf-01aa75ed71a1.0001.05/DOC\\_2&format=PDF](http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:d4b27e70-5b8a-11e5-afbf-01aa75ed71a1.0001.05/DOC_2&format=PDF) Letöltve: 2016. január 9.

<sup>14</sup> Eurostat: Population, activity and inactivity – annual averages

<sup>15</sup> Nem dolgozó, nem tanuló fiatalok aránya.

<sup>16</sup> Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei.

[http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany\\_2015\\_3\\_31-47.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf)

mezőgazdaság szívja fel.<sup>17</sup> Vagyis, amíg Nyugat-Európában a munkaerőpiac rugalmassága azt is jelenti, hogy a fiatalok tartósan ingáznak a munkaerőpiac és az oktatási rendszer között, addig Magyarországon egy rövid billegési időszakot követően a munkaerőpiacról való kiszorulás után gyakorlatilag semmilyen esély nem mutatkozik sem az oktatási rendszerbe való visszatérésre, sem a közfoglalkoztatásból való kitörésre azoknak, akiknek végzettsége alacsony.

A legfontosabb kérdés, hogy a munkaerőpiac ilyen jellegű, nem a szakképzés rendszerébe épített „kinyitása” a középfokon tanulók számára segíti-e a végzettség megszerzését, vagy növeli a végzettség nélküli kisodródás, a korai iskolaelhagyás lehetőségét.

Az uniós országok munkajogi szabályozással is védik nappali rendszerű képzéseiket, általában nagyon szigorúan. Bár a legális munkavégzés alsó határa (minimum age) gyakran nem magasabb, mint Magyarországon, a fiatalokat csak lassan, és a nappali képzés „szüneteiben”, meghatározott óraszámokban engedik be a munkaerőpiacra. Magyarország ezt az elvet adta fel 2012-ben, vállalva annak kockázatát, hogy a „feleslegesen fektet be az állam” a tanulók egy részének képzésébe, és azt is, hogy a munkaerőpiac szerkezete szempontjából inkább hasonlítunk majd egyes ázsiai vagy a volt Jugoszlávia<sup>18</sup> országaihoz, mint az uniósokhoz. Vizsgálatok ugyanakkor mutatják, hogy szegényebb országokban a fiatalok korai munkaerőpiaci megjelenése együtt jár a végzettség nélküli iskolaelhagyással.<sup>19</sup> A tanulmányok melletti munkavállalás elsősorban az érettségig adó képzések tanulóit veszélyezteti.

## A minta

Mint arra a Jelentés az ifjúságügyről 2014-2015<sup>20</sup> kötet is felhívja a figyelmet, az ifjúságkutatások egy jó részénél, miként jelen munkánál, is módszertani problémát jelent, hogy őszinte válaszokat akarván, szinte lehetetlen kilépni egy jól körülhatárolt „ismerősi” közegekből. Bár három iskola diákjait sikerült elérni, a megkérdezettek nagy része ugyanahhoz az intézményhez kötődik. A munkavállalás mentén azonban nem jöttek létre olyan korosztályi kapcsolatok, amelyek lehetővé tették volna, hogy egy interjú lehetősége akár csak felvethető legyen. A megkérdezett fiatalok szinte mindegyikére jellemző, hogy nagyon szűk szociális térben mozog, családi, iskolai és munkahelyi kapcsolatai is egyre sorvadnak, vagy ki sem épülnek. Sokuk számára az iskola jelenti az egyetlen társas közeget.

A mintába olyan fiatalok kerültek be, akiknek tanulói jogviszonyuk volt középfokú köznevelési intézményben, nappali képzésben vettek részt, és környezetük tudta róluk, hogy dolgoznak. A bekerülésnek nem volt feltétele az aktuális legális munkavégzés. (A feketemunka, ha elő is fordul, nyilvánosan nem vállalható, vagy nem szívesen vállalt a kortárscsoportban, így csak a dolgozás tényét tudják egymásról, de annak kereteit már ritkán, és többnyire csak nagyon szoros, jó emberi kapcsolatok mentén.)

Tizenhét félig strukturált, értékelhető interjú készült 2015 májusa és 2015 novembere között. A megkérdezettek átlagéletkora 18,3 év. A legfiatalabb 16, a legidősebb 21 éves. A legfiatalabb tanuló tizedik, a legidősebb tizenharmadik osztályba járt. A beszélgetésekről hangfelvétel készült, kiskorúak esetében szülői hozzájárulással. A beszélgetésben való részvétel önkéntes volt.

<sup>17</sup> Beszámoló a 2014. évi közfoglalkoztatásról

<http://kozfoglalkoztatás.kormany.hu/download/e/fe/21000/%C3%89ves%20t%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3%202014.pdf>  
Letöltve: 2016. január 9.

<sup>18</sup> Szerbia 15 éves korban engedi ki a munkaerőpiacra a fiatalokat, de néhány, részben az oktatáshoz is kötődő feltételt szab.  
<http://www.ilo.org/dyn/travail/docs/2403/Labour%20Law%20Republic%20of%20Serbia.pdf>

<sup>19</sup> Global Employment Trends for Youth 2015 [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_412015.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_412015.pdf) Letöltve: 2016. január 9.

<sup>20</sup> <http://www.ifjusagugy.hu/kotetek/IJE14-15.pdf>

A nemek aránya kiegyenlített, 9 fiúval és 8 lánnyal készült beszélgetés. Az országos adatok szerint is több a fiú a foglalkoztatottak között, amelynek részben az is oka lehet a tanulók beszámolóí alapján, hogy a lányokat hajlamosabbak feketén alkalmazni ebben az életkorban, amennyiben nem diákszövetkezeten keresztül helyezkednek el. Az általában lányoknak ajánlott alkalmi munkák (főleg takarítás) is alkalmasabbak arra, hogy feketén történjen a foglalkoztatás.

A megkérdezettek többsége (16 fő) szakközépiskolai tanulói jogviszonnal rendelkezik, és mindössze egy diák tanult szakiskolában. A minta hetven százalékát budapesti lakcímmel rendelkezők, harminc százalékát vidéken élő, az iskolába ingázó, ún. „bejáró” diákok képezik.

### **Munkavállalás és lemorzsolódás**

A korai iskolaelhagyás elleni uniós politikai elkötelezettség mellett az egyik legfontosabb kérdés a diákok munkavállalásával kapcsolatban, hogy milyen hatást gyakorol a fiatalok iskolai lemorzsolódási mutatóira. Az általunk megkérdezett diákok budapesti iskolákhoz kötődnek, vagyis abban a régióban tanulnak, ahol 2014-ben a legalacsonyabb volt a korai iskolaelhagyók aránya. Az Eurostat adatai szerint 2013-ban egyedül Közép-Magyarországon volt 10 százalék alatt az ESL-arány (Fehérvári,2015). Az országos mutatót azóta feltehetően a közmunkához kapcsolt képzés javította, de jelentős maradt a 2011 után felerősödött regionális polarizáció.

Az alábbiakban olyan szempontok mentén vizsgáljuk a munkát vállaló fiatalok válaszait, amelyek kapcsolatban lehetnek iskolai lemorzsolódásukkal, végzettség nélküli iskolaelhagyásukkal.

### **Évisméltés**

A 2013/2014-es tanévben, országosan 4 százalék volt a szakközépiskolákban az évisméltők aránya a Statisztikai Évkönyv alapján. Az edumap 2015-ös adatai alapján számolva az adott iskolatípusban, Budapesten 3,14% volt az évisméltők aránya. Abban a szakképzési centrumban, amelybe a megkérdezett tanulók többsége jár, az Oktatási Hivatal 2015. októberi statisztikai adatai szerint 3,9 százalék az évfolyamisméltők aránya, vagyis gyakorlatilag megegyezik a hasonló jellegű iskolák országos átlagával. A megkérdezett, munkát vállaló fiatalok ennél sokkal nagyobb arányban ismételték évet középiskolai tanulmányaik során. 29 százalékuk ismételt legalább egyszer tanévet középiskolában, és 47 százalékuk ismételt valamikor tanévet tanulmányai során.

Az évisméltést és a munkavállalást nem kapcsolják össze a diákok, ezeket egymástól független, véletlen eseménynek tekintik még akkor is, ha az évisméltés 10. vagy 11. osztályban, esetleg egymást követően többször következik be. Egy, a tanulmányai mellett délutánonként folyamatosan dolgozó, kétszer évet ismétlő, majd iskolát váltó diák így számol be erről:

... „Nem hiszem. A munka sose akadályozta az iskolát. Tehát soha nem hátráltatott. Olyan soha nem volt, hogy azért nem mentem be iskolába, mert előző nap elfáradtam melő közbe és nem aludtam ki magam vagy ilyesmi, ilyen nem volt.

### **Tanultál?**

„Hát nem sokat. Ha kellett, akkor tanultam. Amikor ilyen van, hogy hétfőn dolgozat, akkor valószínű, hogy előző nap tanulni fogok, meg az előző előtti nap is, de csak így sima óráról órára nem.”

(19 éves budapesti fiú, 10. osztály)

Feltehetően a rendszertelen tanulás az oka, hogy a munkavállalás miatt kieső időnek nem tulajdonítanak különösebb jelentőséget azok, akik évet ismételnék. A munkavállalás melletti gyenge tanulmányi átlageredmény miatt az évismétléstől tartók azok, akik a rendszeres délutáni munkavégzés felfüggesztését is vállalják a sikeres tanév érdekében.

*„Így május, áprilisban úgy döntöttem, hogy május, júniusban, amíg a gyakorlatot meg az iskolát le nem tudom, addig nem fogok dolgozni. Úgyhogy most egyelőre leadtam a munkaruhámat, aztán, majd ha végeztem a gyakorlattal, akkor majd visszamegyek, és akkor már úgy, hogy majd tudok menni több napot, nyáron ugye szabadabb, hogy mikor, meddig dolgozok, meg hogy hány napot, aztán talán úgy megint tudok.”*

(16 éves, pest megyei lány, 10. osztály)

A rendszeres munkavállalás mellett alig akad olyan diák, aki ne számolna be tanulmányi eredményének valamilyen mértékű csökkenéséről. Az évismétlést elkerülők is érzékelik, hogy jegyeik átlaga romlik. A gyenge tanulmányi teljesítmény mögött gyakran a hiányzások magas száma áll.

### **Hiányzás**

Az iskolai igazolatlan hiányzásokról van ugyan hivatalos statisztika, és az iskoláknak egyértelmű algoritmus szerint kell eljárniuk, feljelentést tenniük, amennyiben a diákok igazolatlan óráinak száma eléri a 10, a 30, illetve az 50 órát. A köznevelési intézmény tanköteles korú tanuló esetében jelzéssel él a szülő, a gyermekjóléti szolgálat, a gyermekvédelmi szakszolgálat, illetve a gyámhivatal felé abban az esetben, ha az igazolatlan mulasztás a 10 órát, a 30 órát, illetve az 50 órát eléri. (A tanköteles korú és az e koron túli tanulók esetében nem azonos intézkedést ír elő a törvényhozó.) A gyermekjóléti szolgálat (a köznevelési intézmények bevonásával) intézkedési tervet készít, amelyben a mulasztás okának feltárására figyelemmel meghatározza a tanuló érdekeit szolgáló feladatokat. A tanulótól az osztályozóvizsga letétele akkor tagadható meg, ha az iskola eleget tesz a szülő felé történő értesítési kötelezettségének. Az ötven óra feletti igazolatlan mulasztás esetén az iskoláztatási támogatás felfüggeszthető a családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvény értelmében.

Budapesten a 9.-13. évfolyamos diákok körében 2010. óta gyakorlatilag stagnál az ötven feletti igazolatlan mulasztással rendelkezők aránya. Az igazolatlan mulasztás elsősorban a kilencedik évfolyam esetében magas, azt követően jelentősen csökken. Az 1. táblázat a középfokú oktatásban résztvevő, 9.-13. osztályos tanulók ötven tanórát meghaladó igazolatlan hiányzásainak arányát mutatja, az öt évfolyam százalékában.

1. táblázat

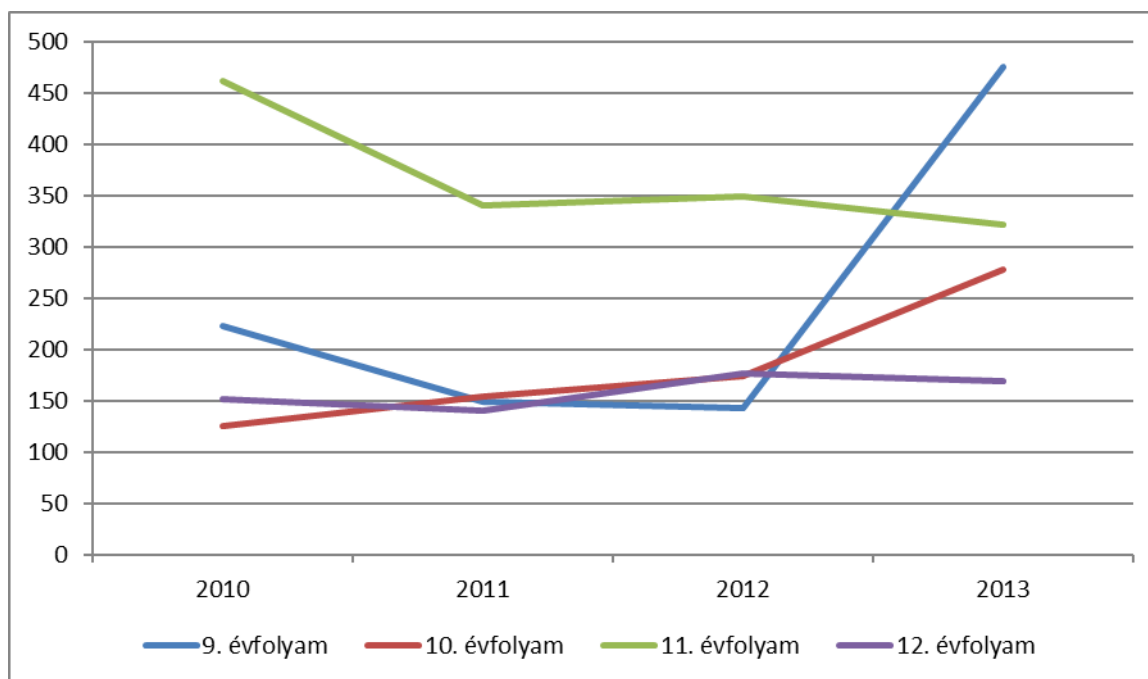
|            | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|------------|------|------|------|------|
| Budapesten | 2,4  | 2,1  | 2,8  | 2,4  |
| Országosan |      |      |      |      |

50 órát meghaladó, igazolatlan mulasztással rendelkező tanulók aránya a 9.-13. évfolyamosok arányában 2010. és 2013. között a KIR-STAT adatai alapján számolva

A budapesti és az országos adatok azonos tendenciát mutatnak, a 2012-es évben némileg növekedett a magas igazolatlan óraszámú rendelkező tanulók aránya, majd visszaállt a korábbi értékre. Az ingadozás mértéke nem jelentős. Ugyanez azonban nem mondható el a 250 óra feletti igazoltan vagy igazolatlanul mulasztó tanulók arányáról. A 9. évfolyamon jelentősen megnőtt a magas hiányzású tanulók aránya, és a 2013-as évhez köthető csökkenés feltehetően éppen annak köszönhető, hogy

drámaian megnőtt azoknak a tanköteles koron túl lévő tanulóknak a száma, elsősorban a kilencedik évfolyamon, akiknek mulasztás miatt megszűnt a tanulói jogviszonya.

2. grafikon: Tanköteles koron túli tanulói jogviszony-megszűnés mulasztás miatt, Budapesten, 2010. és 2013. között



A 2. grafikon az iskolából való hiányzás miatti kimaradás (végzettség nélküli iskolaelhagyás) jelentős átrendeződését, fiatalabb korra tolódását mutatja Budapesten, és (a 2. táblázattal együtt) egyben azt is, hogy a magas óraszámú hiányzók igazoltan nem vesznek részt a tanítási órákon. A szülői és az osztályfőnöki igazolások száma korlátozott, szülők és osztályfőnökök együttesen 6 napot, megközelítőleg 50 órát igazolhatnak.

A 250 óránál többet hiányzók nem mindegyike sodródik ki az oktatási rendszerből. Akadnak olyanok, ha nem is nagy arányban, akik sikeres osztályozóvizsgával, vagy évisméltéssel, de a köznevelésben maradnak, akár a tanköteles koron túl is. A 2. táblázat a kilencedik évfolyamosok 250 óra feletti hiányzási arányait mutatja.

2. táblázat: 250 óra feletti (igazolt és igazolatlan) mulasztással rendelkező tanulók aránya évfolyamonként az adott évfolyam százalékában

| Év   | 9. évfolyam |          | 10. évfolyam |          | 11. évfolyam |          | 12. évfolyam |          |
|------|-------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|--------------|----------|
|      | Bp.         | Országos | Bp.          | Országos | Bp.          | Országos | Bp.          | Országos |
| 2010 | 5,5         | 6,6      | 4,5          | 4,2      | 4,1          | 4,1      | 1,9          | 2,0      |
| 2011 | 6,1         | 6,2      | 4,4          | 3,6      | 4,0          | 3,6      | 2,4          | 1,6      |
| 2012 | 7,3         | 8,2      | 4,6          | 4,4      | 5,0          | 4,3      | 2,8          | 2,0      |
| 2013 | 7,0         | 8,1      | 3,8          | 4,6      | 3,3          | 3,8      | 2,3          | 2,0      |

A tankötelezettség korhatárának csökkentése a kilencedik évfolyamosok hiányzási arányaiban jól látható. Budapesten a középfokú tanulmányaikat megkezdők közel 15 százaléka biztosan lemorzsolódik az első két évben. Mindeközben a lemorzsolódás mértéke nem mutatható ki az Eurostat felméréseiből, a korai iskolaelhagyók aránya ugyanis, ha enyhe mértékben is, de csökkenést mutat.

Az általunk megkérdezett fiatalok azt a vékony középiskolás réteget képviselik, amelynek, a hiányzások ellenére, legalább időlegesen, sikerült megkapaszkodnia a rendszerben. Hiányzásaik száma egyénenként változó ugyan, de átlagos, havi óraszámokat tekintve magas. Igazoltan, átlagosan, havi 16,5 órát hiányoztak, 10 hónapos tanévvel számolva. Igazolatlan mulasztásaiknak havi átlaga pedig 4 tanítási óra.

A magas óraszámú igazolatlanul hiányzók között, ha kevesen is, de akadtak a mintában olyanok, akik hónapokig nem jártak be az iskolába, tehát mulasztott órák száma meghaladta a 250 órát, majd azt követően ismét rendszeresen kezdtek járni.

*„- Most tanév elején vagyunk, de emlékszel, hogy a tavalyi tanévben mennyi volt az igazolt hiányzásod?*

*- Hú, fogalmam sincs. Sok. Sok volt.*

*- 100 óránál több?*

*- Hát, szerintem igen. Nem tudom.*

*- És mennyi volt az igazolatlan?*

*- Hát azt se tudom, mert én a második félévben szinte be se jártam. Lehet, hogy az igazolásokat se adtam oda. A második félévbe, hát, igazából munkát kerestem, meg akkor volt otthon a zűrzavar, és így...”*

(18 éves, budapesti lány, 12. osztály)

A diákok egy része azonban igazolja mulasztásait, általában orvosi segítséggel. A sokórás igazoltan hiányzók között akadt olyan is a mintában, aki 400 feletti igazolt órával rendelkezett. A sokórás hiányzók csak orvosi segítséggel maradhatnak a rendszerben. Az alábbi interjúrészletek egy-egy orvosi, igazolással kapcsolatos viselkedést mutatnak be, a diákok szemüvegén keresztül.

*„- Mennyit hiányoztál a suliból?*

*- Hát, meló miatt összesen talán 10 órát. De volt olyan hétköznapi lógás, amikor csak lusta voltam bejönni, úgy viszont sokat. Szám szerint?*

*- Mennyi volt az igazolatlan órád?*

*- 12.*

*- És az igazolt?*

*- 412. (nevet) 250 után kirúgnak, elméletileg. (nevet)*

*- Hogy tudtad leigazolni?*

*- Ez nem publikus. Fogalmazzunk úgy, hogy szeretett az osztályfőnököm. Tehát nem feltétlen mindig azért nem jöttem be, mert lógtam. Tehát volt olyan, hogy muszáj volt otthon maradni. Tehát, a szülő is 3 igazolást írhat, és sokszor volt olyan, hogy anyunak ugye fáj a lába, és sokszor nem tud felállni, és olyankor segíteni kell neki, és a szíve szerint azt mondaná az ember, hogy elméletileg menni kéne iskolába, de amikor az embernek ott van a szerette, és ilyen kiszolgáltatott helyzetben van, akkor nem*

*az iskola az első, ami érdekelni fog. Tehát ilyenre sűrűbben volt példa. Jó, persze nagy részben csak ellógtam, mert nem érdekelt, de...*

- És az ofő igazolta?

- Ühüm.

- De nem volt róla papírod?

- Hát nagy részben volt. Tehát nagy részben volt, de nem mindig. Tehát, amikor nem mentem be első két-három órára, és le lett igazolva osztályfőnöki igazolással, ilyenkor speciel papírom nem volt róla, persze volt szóva az osztályfőnöknek, meg be volt jelentve, hogy nem jövök be, de nem feltétlen volt hozzá papírunk. Na meg, hát az orvosnőt elég sűrűn látogattam.

- És nem tűnt fel neki, hogy...

- 2015-ben vagyunk. Ilyenkor az embernek azért van orvosa, hogy igazolásért menjen, meg hébe-hóba gyógyszerért. (...) Tudta, hogy lógni akarok. Hát neki nem tök mindegy? Adta az igazolást és kész."

(19 éves budapesti fiú, 10. osztály)

Az orvosi igazolások megszerzése nem mindig zökkenőmentes, de a hatósági eljárást elkerülni igyekvő fiatalok hajlandók komoly, esetleg anyagi áldozatot is hozni egy-egy igazolás megszerzéséért, amely biztosítja a tanulói jogviszony fennmaradását, az iskoláztatási támogatás folyósítását.

*„- A szülőik elfogytak, B. bát meg nem akarom megkérni, orvoshoz meg... Mire végzek, nem érem el az orvost. És már nyugdíjba ment a házi orvosom, és nem tudom, hogy ez az új házi orvos egyáltalán adna-e igazolást ilyen, khm... fáj a torkom dolgokra.*

- És mi lesz ezzel a 37 igazolatlannal?

- Ha B. bá majd felhossa, akkor majd lemegyek két ezressel a házi orvoshoz. Arra általában mindig segít.

- Egy hétre kétezer forint?

- Ühüm. Ja. Csak mondjuk, nem szeretem ilyenre költeni a pénzt."

(18 éves Pest megyei lány, 11. osztály)

Érettségi előtt álló tanulók esetében láthatóan már nem csak az orvos, az iskola is igyekszik segíteni a munkát vállaló fiatalokat, különösen akkor, ha a munkavállalás mögött az iskola által is tudottan anyagi kényszer áll, és nem kizárt a sikeres érettségi.

*„- Mennyi az igazolt óráid száma?*

- Hivatalosan?

- Igen.

- 244.

- Igazolatlan?

- 11 óra.

- A 224 óra hogy lett igazolt?

- *Erről nem nyilatkoznék.*
- *A 244-ből mennyi a betegség miatti hiányzás?*
- *A 244 mind fáradság vagy munkahelyi hiányzás. Tavaly július óta nem voltam beteg.*
- *Mennyiről van orvosi igazolásod?*
- *Az első három hónapról.”*

(21 éves budapesti fiú, 13. osztály)

A megkérdezett fiatalok között csak három olyan volt, aki munkavállalás miatt egyáltalán nem hiányzott még az iskolából. Ők inkább hétvégén dolgoznak, bár munkavállalásuk többnyire rendszeres. A megkérdezettek fele válaszolta azt, hogy teljes napot, vagy hosszabb időszakot hiányzott az iskolából munkavégzés miatt. A jövedelemszerzés miatti iskolai kimaradást elfogadhatónak, szükségszerűnek, természetesnek tartják. Ugyanolyan természetességgel, ugyanolyan hangsúllyal számolnak be róla, mint az iskolába járásról. A kérdésre, hogy előfordult-e már, hogy munka miatt hiányoztak az iskolából, a következő válaszokat adják:

„- *Szünet előtti héten nem jöttem, végig, mert melóztam. Akkor beteg volt az egyik eladó. (helyettesített)*

- *Igazolásod van erre az időszakra?*
- *Erre nincs.”*

(18 éves Pest megyei lány, 11. osztály)

„- *Előfordult, hogy munka miatt hiányoztál suliból?*

- *Igen.*
- *Idén is?*
- *Igen.*
- *Teljes napot?*
- *Igen.*
- *Mennyire gyakori?*

- *Hát, nem sűrű. Volt ilyen tavaly is. Idén egyszer volt ilyen, múlt héten (szeptemberben készült az interjú), de mondtam, hogy ez az első és utolsó ilyen, ez ilyen rendkívüli volt, mert most gyorsan kellett, aztán ennyi.”*

(20 éves budapesti fiú, 12. osztály)

A fiatalok egy kisebb része nem vállal el délelőtti munkát nem bízva abban, hogy majd valahogyan szerez igazolást, a tanítási idő után azonban dolgozik, sokszor késő estig, és másnap képtelen időben felkelni. Ők azok a munkavállaló fiatalok, akik sokat késnek, és az első néhány tanítási órától rendre távol maradnak. A nem egésznapos kimaradásokat nehezebb igazolni, így a 10 órás, kevés következménnyel járó keretet általában kihasználják.



„- Ha jól emlékszem olyan volt, hogy elaludtam, és csak másodikra értem be, de olyan, hogy kimondottan késtem vagy elkértem magamat, olyan nem volt soha. (...) Ez a kocsma időszak. Vasárnap ugye én kilenckor zártam, de az egész hétvégét végig nyomtam, és egyszerűen kimerült voltam. Mert nekem fél 8-kor, akkor is kelni kellett, ha fél 12-kor zárok be, és éjjelre érek haza, ugyanúgy nekem fél 8-kor nyitni kell, szóval, így kimerült voltam, és volt, hogy elaludtam. Általában ezek a hétfő első órák.

- Hogy fogadta az iskola?

- Hát, nem tudták. De nem fordult elő sűrűn. Ebben az évben meg pláne nem. Amikor a hét többi napján aludtam el, akkor szintén kimerült voltam, de az nem a munka miatt, hanem vagy nem bírtam aludni vagy sokáig fenn voltam, tehát, ilyen hülyeségek. Szóval, nagyon ritkán fordult ez elő.”

(19 éves budapesti lány, 12. osztály)

Összességében azt mondhatjuk, a rendelkezésre álló források alapján, hogy a munkavállaló fiatalok átlagosan havonta három napot maradnak ki az iskolából, igazoltan vagy igazolatlanul. Életkor és tanulmányi átlageredmény függvénye, hogy az iskola a hiányzásokat hogyan kezeli. A diákok beszámolója alapján az osztályfőnökök igen nehéz helyzetben vannak, és legtöbbször a jogi szabályozás, a tanulói érdekek és a kényszerek között keresi az emberséges és a vélt legjobb megoldást, olykor kockázatot is vállalva egy-egy érettségi előtt álló, vagy családi körülményei miatt beszorított helyzetben lévő tanuló miatt.

### **Jövedelem és a szülők támogatása**

A megkérdezett munkát vállaló fiatalok átlagos havi jövedelme ötezer és nyolcvanezer forint között mozgott. Legtöbbször 25 és 60 ezer forint közötti összeget keresnek havonta, vagyis, még a viszonylag keveset dolgozók is, 500 forintos órabérrel számolva, legalább havi 50 (heti 12) órányi munkát vállalnak. (3. táblázat)

Mivel a diákszövetkezetek hektikusan és váratlanul hívják be a diákokat munkavégzésre, a terhelés és a jövedelem mértéke sem egyenletes. Így az iskolai teljesítmény és jelenlét is ingadozó. Talán ez az oka annak, hogy a diákok nagyon megfontolják, mikor és milyen esetben mondanak le munkát vagy utasítanak el váratlan behívást. (A rosszabb anyagi helyzetben lévő családok gyerekei ezt egyáltalán nem is engedhetik meg maguknak.) Az interjú felvételének napján a diákok hatvan százaléka dolgozott. Vagy egyeztetett munkája volt a délutáni időszakra, vagy munkavégzés után tudta vállalni a beszélgetést.

3. táblázat: A megkérdezett fiatalok havi átlagkeresete osztályfok szerint

| Havi átlagjövedelem (Ft) | 10. osztály fő | 11. osztály fő | 12. osztály fő | 13. osztály fő | Összesen |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------|
| 5-25 000 Ft              | 0              | 4              | 1              | 1              | 6        |
| 26-60 000 Ft             | 2              | 0              | 3              | 2              | 7        |
| 61-80 000 Ft             | 0              | 3              | 1              | 0              | 4        |
| <b>Összesen</b>          | 2              | 7              | 5              | 3              | 17       |

Magasabb átlagkeresetre, havi hatvanezer forint feletti jövedelemre ritkábban és csak akkor van lehetőség, ha nem diákszövetkezeten keresztül történik az elhelyezkedés, vagy a fiatal már kikerült annak keretei közül. A magas jövedelmű tanulók meghatározott cégnél, munkáltatónál dolgoznak

(esetleg részmunkaidőben), időnként nem a tanításhoz igazított munkarendben. Nem ritka azonban, hogy a fix munkáltató sem jelent egyenletes munkaidő-terhelést.

„- Suli után mész?

- Öttől. Kettőtől. Fél háromtól. Fél egytől. Attól függ, hogy van a beosztás.

- Mi volt a legkésőbbi időpont, amikor hazaértél?

- Hajnali egy.”

(21 éves budapesti fiú, 13. osztály)

A meghatározott helyen való rendszeres, tartós, sokórás munkavállalás előnyös is lehet, szabadabb, rugalmasabb beosztást jelenthet. De erre van ritkábban példa. A magas jövedelmű középiskolások tartósan (sem fizikailag, sem mentálisan) nem tudják elviselni a tanítással együtt 60-70 órára nyúló munkahetet. A rendszeres munkavállalók, ha fix helyen dolgoznak, és nem határozatlan idejű szerződéssel, hanem órabérben alkalmazzák őket, a vállalt, kért szabadnapokkal is bátrabban gazdálkodhatnak.

„- Kedden szoktam 17-től 22-ig. Szerdán szintúgy, csütörtökön szintúgy. És akkor pénteken szoktam 22-től 06-ig.

- Hm... Ez több mint 20 óra hetente.

- Hát változó. Attól függ, hogy kérem. Ha azt kérem, hogy egész héten szabadnapos legyek, mert nem akarok dolgozni, vagy valami elfoglaltságom van, akkor megadják a szabadnapot.

- Ühüm. Milyen gyakran kéred?

- Szabadnapot? Hát, úgy kéthetente kérem azt, hogy egy napig ne menjek. Vagy a suli miatt, vagy nincs kedvem bemenni dolgozni. Lustaság.” (félszegen nevet)

(18 éves vidéki fiú, 11. osztály)

Az éjszakai munka vállalását többnyire a magasabb bérezés motiválja. Míg a nappali munkavégzésért általában 500-700 Ft körüli órabért fizetnek a cégek (a munka jellegétől függően), az éjszakai műszak esetében a bér ennek a duplája is lehet. A kizárólag hétvégére korlátozódó munkavállaláson kívül minden, középiskolás diákok által végzett munka, annak rendszerességétől függetlenül, veszélyezteti a sikeres végzettség megszerzését.

A lemorzsolódás veszélyét növeli, hogy a megkérdezett dolgozó középiskolások között csak egy olyan fiatal volt, aki úgy nyilatkozott, egyáltalán nem támogatta és nem is támogatja szüleit. A szülők anyagi támogatásának mértéke széles spektrumon mozog, és annak formái is igen változatosak. A szülők többsége nem kéri, nem kezdeményezi, hogy gyermeke támogassa őt, egyszerűen csak elfogadja (és jóváhagyja vagy tudomásul veszi) azt a helyzetet, amelyben a még otthon lakó, tanulmányait folytató fiatal részben vagy egészben önellátóvá válik. Vagyis, fizeti saját telefonszámláját, bérletét, ruháinak költségét, nem kér zsebpénzt, saját költségén szórakozik, és néhány esetben saját költségén étkezik. A tudomásul vétel mögött sokszor okként rajzolódik ki az interjúkból, hogy a szülők a fenti költségek

fedezésére (átmenetileg vagy tartósan) nem lennének képesek. A diákok, ezt felismerve, tehermentesíteni igyekeznek szüleiket. Mindaddig, amíg nem adnak át pénzt, nem is tudatosul bennük, hogy tulajdonképpen anyagilag támogatják szüleiket.

*„- Előfordult-e, hogy az anyunak vagy a szüleidnek adtál pénzt?*

*- Anyunak nem szoktam adni, hanem megbeszéljük, hogy amit alaptól megvenne nekem, ami úgy kell, vagy olyasmit, amit én akartam és már egy ideje könyörögtem miatta, akkor azt megveszem én, magamnak, és azt ő félrerakja. Kajára, nyaralásra, és akkor így spórol vele. És nem kell kétszer megvenni ugyanazt a dolgot.*

*(...)*

*- Tehát csak az anyu által luxusnak tartott dolgokat veszed magadnak.*

*- Igen.*

*- Az anyu luxusnak tartott egy márkás cipőt?*

*- Igen. Vagy ami 15 ezer forint felett volt.”*

(17 éves budapesti fiú, 11. osztály)

A szülők számára sokszor nem könnyű elfogadni azt a helyzetet, hogy középiskolás gyerekük anyagilag részt vesz a család fenntartásában, talán azért, mert elsősorban szülői feladatnak tekintik még tanuló gyerekeik eltartását. Az anyák rugalmasabban fogadják a gyerekek munkavállalási döntéseit, és az anyagi segítséget is. Az apák különösen nehezen fogadják el bármiféle anyagi hozzájárulást a család költségvetéséhez, lányok esetében még a saját szükségletek (bérlet, ruha) önálló fedezését is. A magyar társadalomban a férfiakkal kapcsolatban nagyon erős szerep-elvárás a család eltartása. Nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban e vonatkozásban messze Magyarország kapta a legkiugróbb értéket még a konzervatív értékrenddel rendelkező államok között is. Ugyanezen vizsgálat mutatta ki azt is, hogy hazánkban vélekednek leginkább úgy a megkérdezettek, hogy egy család eltartásához a nőknek is mindenképpen munkát kell vállalni, és a nők jövedelme nélkül nem biztosítható a megélhetés.

*„- Nem adok, max. olyat szoktunk, hogy megkérdezem, hogy kell-e valami, és akkor én azt megveszem, vagy elmegyünk valahova, és akkor én fizetek, és akkor így... De úgy, hogy konkrétan kell nekik pénz, úgy nem nagyon.*

*- Mit szoktál te fizetni?*

*- Hát nem tudom, elmegyünk vásárolni, és akkor megkérdezem, hogy most fizessem-e én, és akkor azt én szoktam. Nem tudom pontosan.*

*- Hogy dől el, hogy te fogsz fizetni?*

*Általában ott dől el, anyukám gyorsan beleegyezik, ott nem szoktunk veszekedni, hogy fizessenek és akkor ennyi. (nevet) Úgyis többször ők veszik, tehát nincs ebből vita.*

*(...)*

*- Ki kezdeményezi, hogy te fizess?*

*- Én.*

- *Miért?*

- *Hát, nem tudom. Ők is vesznek nekem egy csomó mindent. Általában ők veszik otthonra a kaját, úgyhogy néha én is beszállhatok. Ezért.*

- *Úgy érzed, hogy be kell szállni?*

- *Nem. Meglennék anélkül is, hogy én beszállnék, csak... Úgy jólesik.*

- *És az apu nem szokta elfogadni?*

- *Nem. Ő nem. Mindig mondom, hogy megveszem a bérletem, de azt mondja, hogy nem, azt majd ő kifizeti, tehát ő nem nagyon szokta engedni."*

(19 éves budapesti lány, 13. osztály)

A szülők támogatásának egy másik formája a kölcsön. Váratlan kiadás esetén, vagy pénzsűkében a szülők dolgozó gyermekeiktől kérnek anyagi segítséget, azzal a szándékkal, hogy később visszafizetik azt. Erre azonban nem mindig van módjuk. A gyerekek egy része általában már azzal a tudattal ad kölcsön, hogy soha nem kapja vissza a pénzt, tehát ez valamiféle hallgatólagos megállapodás arról, hogy bizonyos esetekben, jelzésre, a kérés egyértelmű megfogalmazását elkerülve, a középiskolások hozzájárulnak a családi költségvetéshez, még akkor is, ha anyagiak miatt olykor kialakulnak kisebb-nagyobb viták szülők és gyerekek között.

„- *Igazából adtam, de soha nem kaptam vissza. Tehát úgy konkrétan, hogy...*

- *Ezek kölcsönök voltak?*

- *Igen. Én odaadtam nekik mondjuk 10 ezer forintot, és azt mondták, majd visszkapom, és nem így kaptam vissza, hanem úgy, hogy ők, kajában, meg így. Tehát nem így konkrétan. De nem tudom, hogy mennyi volt így konkrétan összegben. Igazából ők mondták mindig, hogy visszaadjuk, visszaadjuk.*

- *Ők nem akarták elfogadni.*

- *Igen, de azután mégse úgy jött ki a lépés.*

- *Volt ebből vita?*

- *Igen, volt ebből egy nagyobb vita. Hogy tényleg csak vészesetben, ha tényleg úgy vannak, akkor... De ez oda vissza. Csak nagyon vészesetben, csak akkor ad nekem, csak. Most, hogy új lapot indítottam anyuval, ha kérek tőle, ad. De mondjuk én vissza is adom neki"*

(18 éves budapesti lány, 12. osztály)

A többgyerekes szülők számára a lakás/ház rezsijének fedezése a kamasz segítsége nélkül gyakran okoz gondot azokban a családokban, amelyekben a középiskolás fiatalok munkát vállalnak. Bár a munkavállalás okaként nem mindig az anyagi kényszert említik a diákok, beszámolóikból többnyire az derül ki, hogy szinte egyetlen esetben sem teljesen kizárható ez, még akkor sem, ha a családon belül senki nem éli át kényszerűségeként a gyerek munkavállalását.

„- *Előfordul, hogy az anyunak segítesz pénzzel?*

- *Elő.*

- *Mire adsz?*

- Általában mindig visszaadja, amit kölcsönkér, de hogyha számlabefizetés van... Vagy volt olyan is, hogy a húgomat elvittem cipőt venni, mert csórikám eléggé csámpás, aztán egy normális cipőt kellett neki venni, ami fogja a sarkát, és akkor 10 helyett 12 volt és kétezerrel kipótoltam, hát azt mondom, nem kérem el, húgomnak ajándék. Szívesen adom. De általában ha kölcsönkér valamit, anyu mindig visszaadja. Nálam viszont nincs így. Ha én kérek anyutól, hogy nincs nálam annyi, és egészítse ki, akkor nem mondom, hogy vissza fogom adni, de nem is várja el."

(19 éves budapesti lány, 12. osztály)

A szülők támogatásának harmadik típusa a nyílt, szándékos, mindenki által vállalt és tudatosított költségmegosztás. Az anyagi nehézségeket látva a diákok többnyire önként ajánlanak segítséget a szülőknek, de előfordul, hogy a szülő kényszerül rá, hogy gyerekeitől (az ellátásért, lakhatásért) rendszeresen pénzt kérjen. A szülők munkanélkülivé válása vagy rokkantsága (esetleg az albérletben élés) a kamaszkorú gyerekeket többnyire munkavállalásra kényszeríti, ha egyáltalán esély és lehetőség van az elhelyezkedésre. A családi költségvetésbe rendszeresen és aktívan beszálló fiatalok számára bár teljesen természetes, hogy a család gazdasági funkcióját tekintve felnőttek számítanak, saját felnőttiségüket mégsem veszik észre, nem tudatosítják. Vagy talán nem kötik össze az anyagi függetlenséget, vagy csak részbeni függőséget semmilyen életkori kategóriával. Nem is kérdeznék rá saját élethelyzetükre, szerepükre, és sokszor csak a környezet rosszallása miatt érzik, hogy talán nem a munka lenne az elsődleges feladatuk. Munkahelyükhöz alkalmazkodnak, a lehető legjobban igyekeznek összehangolni a tanítási órákkal, és életük mindkét színterére úgy tekintenek, mint megkerülhetetlen szükségszerűségekre. A család rezsiköltségeiből néha nagyobb részt vállalnak, mint a szülők.

„- Anyuéknak szoktál pénzt adni?

- Igen.

- Miért és mennyit?

- Hát például most is én fizettem be a számlát, a telefonszámláinkat, most nem tudták volna befizetni, és meg kaptam pénzt, így én fizettem be az egészet.

- Megosztjátok a költségeket.

- Általában úgy szoktuk, hogy mindenki a saját részét, de ez most nem valósulhatott meg, így ezt most én fizettem be, de egyébként le szoktuk nagyjából felezni.

- Tehát felnőttek számítasz a családban.

- Hát, én gyerekeknek érzem magam. Nagyon. Mert, nem mondom azt, hogy rossz lennék, vagy ilyesmi, de jónak se mondhatom magam. Szerintem egy félfelnőtt."

(20 éves budapesti fiú, 12. osztály)

A gyerekek munkavállalásának nyilvánossá tétele nem mindig könnyű a szülők számára, még akkor sem, ha gyerekeikre büszkék, vagy hálásak nekik mindazért, amit tesznek. A környezet néha nagyon keményen ítéli meg, és ítéli el azokat a szülőket, akik, szükség mentén, de elfogadják a segítséget kamaszkorú gyereküktől. Az ebből fakadó frusztrációt a szülők önmagában is nehezen viselik, és a környezet minden bíráló, kritikus megnyilvánulására, vagy helyzetük tudatosítására érzékenyen, esetleg indulatosan reagálnak.

„Pár hónapja nem dolgozik, de részkihagyásokkal. Hol dolgozik egy adott helyen, munkahelyen, hónapokig, azután valamilyen ok miatt elküldik. Utána nagy nehezen találunk neki, most a gyárban dolgozott, és négy hónapot dolgozott, és nem a munkája volt rossz, hanem csúnyán beszélt, csúnyán beszélt a munkatársával, az öltözőben, munkaidő után. Mert elkezdett engem bántani, hogy ő kihasznál engem, hogy én dolgozok helyette, mert ugye, két hónapot dolgozott anya, én meg folyamatosan kísértem el estefelé, és én visszabicikliztem, és utána még tanultam. És meséltünk neki, hogy jaj, munkahelyem van, milyen büszke rám, meg hogy ő örül neki, hogy én már ilyen egyedülálló vagyok, hogy ha esetleg ő nem lenne, meg tudnák egyedül is élni, és ha bármi miatt baleset érné, akkor én el tudnám látni magamat, egyedül. És ebből lett az, hogy ő nem dolgozik, hogy ő örül, hogy én eltartom őt, meg ilyesmi. És mondta neki, hogy ne beszéljen már ilyen baromságokat, hagyjon engem békén. És nem is beszélt olyan csúnyán, csak egy kicsit ráüvöltött, és eltanácsolták.”

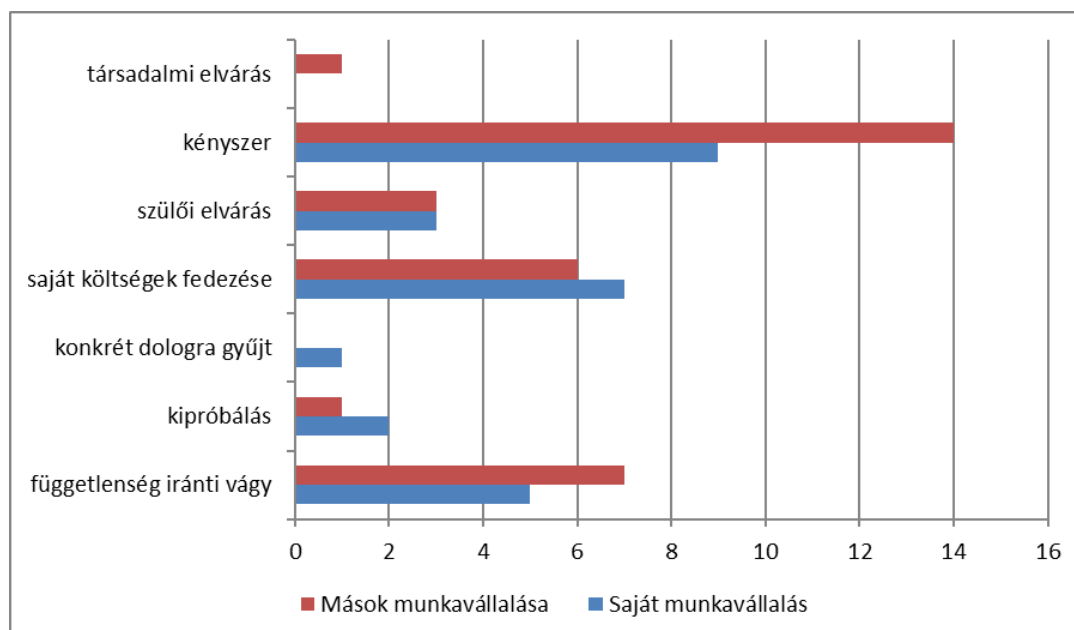
(17 éves Pest megyei lány, 11. osztály)

### A munkavállalás okairól

A fiatalok munkavállalásának oka leggyakrabban az anyagi kényszer. Minél alacsonyabb osztályfokon tanul a dolgozó középiskolás, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a család rossz anyagi helyzete, komoly megélhetési gondok, nehezen törleszthető hitel áll a munkába állás mögött. A munkavállalás mögött nem önállósodási törekvés, nem a szülői ház elhagyása áll, hanem sok esetben erős kényszer.

Saját munkavállalásuk motivációiról sokszor szűkszavúan vallanak. A munkába állás mögötti okról pontosabb képet kaphatunk, ha mások munkavállalásának feltételezett indokairól kérdezzük őket. A 3. grafikon mutatja, hogy mások munkába állása mögött nagyobb számban feltételeznek kényszert, mint amennyi kényszerről saját munkavállalásukkal kapcsolatban beszámolnak. A szülőktől való függetlenség vágya is gyakrabban jelenik meg a válaszokban, amikor mások indítékairól mondanak véleményt, míg a saját költségek fedezését gyakrabban említik önmagukkal kapcsolatban, feltehetően a kényszer egyértelmű jelzése helyett. Saját munkába állásukról hajlamosabbak úgy vélekedni, hogy annak hátterében a munka világának kipróbálása áll, társadalmi elvárást pedig inkább mások munkába állása mögött feltételeznek. A munkavállalás irányába ható szülői kényszer bár érzékelhető, nem jelentős.

3. grafikon: A munkavállalás oka a megkérdezett diákok szerint



A kényszerből, szükségből történő munkavállalásról sokszor keserűen, csendesen vallanak a diákok, mintha szégyellnivaló lenne, pedig ma már felmérések igazolják, hogy a középiskolások nem kis része dolgozik tanulás mellett. A Provident felmérése szerint a fiúk 56%-a, a lányok 42%-a dolgozik középiskolai tanulmányai mellett. (A munkavállalás jellegéről és órákereteiről bővebb információ nincs. A felmérés feltehetően nem tesz különbséget az iskolai szünetekben és a tanulmányokkal párhuzamosan dolgozók között.)

„- *Miért kezdted dolgozni?*

- *Hát, ez hosszú. Azért kezdtem el dolgozni, mert a családi hátterem az nem valami jó.*

- *Tehát muszáj volt.*

- *Muszáj. Mert ha nem dolgozom, akkor kb. nincs rajtam ruha. Merthogy akkor, erre kell, arra kell inkább. Annyira rossz a családi hátterünk, hogy az borzalmas.”*

(17 éves Pest megyei lány, 11. osztály)

A kényszerből dolgozni kezdő fiatalok, életkortól és nemtől függetlenül, kivétel nélkül már a munkavállalás pillanatától kezdve fedezik saját kiadásait, és nem egy esetben a család egyéb kiadásait is.

„- *Miért kezdted dolgozni?*

- *Hogy legyen ruhám, hogy legyen valamit egyek, hogy legyen pénzem, azért. Ne kelljen másra szorulnom.”*

(20 éves Pest megyei fiú, 12. osztály)

A diákmunkák egy részének hátterében olyan egyéni, nagyobb összegű (tárgyi) igény áll, amelyet nem tudnak, vagy nem szeretnének a szülőkkel finanszíroztatni. Ilyen például a jogosítvány megszerzése, vagy a szülők számára, meghatározott alkalomra vásárolni kívánt nagyobb értékű ajándék. Az interjúkból azonban általában kiderül, hogy a diákok keresete nélkül e nagyobb összegű dolgok elérhetetlenek lennének a családok számára.

Mások munkavállalásáról inkább feltételezéseik vannak, de csak nagyon kevés biztos ismeretük. A kérdésre, hogy mások miért dolgozhatnak, bizonytalan, többnyire projektív válaszokat adnak.

„*B-ről tudom, hogy az anyukájával él, hitelük van, aztán így. Szerintem ezzel próbál segíteni. Meg hát kell a bulikra, meg ilyenekre a pénz. De a többiekről nem nagyon tudom.”*

(16 éves Pest megyei lány, 10. osztály)

Saját korcsoportjuk rendszeres munkavállalásának arányát magasra becsülik, a megkérdezettek szerint átlagosan osztálytársaik 34 százaléka dolgozik úgy, hogy a munkavállalás nem nyári vagy szünetidőre korlátozódó diákmunkát jelent.

A fiatalok rendszeres keresőtevékenységének háttéréről árnyaltabb képet kapunk, ha nem az általuk feltételezett okokat keressük, hanem a család előző néhány éves történetének fontos eseményeire kérdezzük rá. Az általunk megkérdezett fiatalok között mindössze három olyan akadt, akinek családjában a beszélgetést megelőző öt évben nem volt komoly, a családot anyagilag is érintő, fontos változás. Testvér születése, új lakásba, lakhelyre való költözés tartoznak az enyhébb változások közé, míg a családszerkezet jelentős átalakulása (válás, haláleset), vagy a család anyagi helyzetének módosulása (hitel, csőd, ritkább esetben a szülő állásvesztése) számítanak a komolyabb családi megrázkódtatások közé.

A család fontos eseményei, változásai megelőzik a diákok munkavállalását, így e két eseményt a fiatalok többsége nem is köti össze, nem feltételez ok-okozati összefüggést közöttük. Ugyanakkor az interjúk alapján egyértelmű, hogy a munkába állás oka nem feltétlenül csak az, amit a fiatalok közvetlen, vélelmezett okként megjelölnek, vagy megfogalmaznak önmaguk számára. A kamaszkorban, vagy nem sokkal azelőtt bekövetkező családszerkezet-változás mintha összefüggést mutatna a diákok munkavállalásával. (A minta mérete nem alkalmas semmiféle következtetés levonására, inkább csak kérdésfeltevésre ad lehetőséget.) A megkérdezettek közül mindössze 5 olyan fiatal volt, akinek szülei együtt éltek, még akkor is, ha a házasság vagy az életközösség már bomladozott. A dolgozó középiskolás fiatalok többségét az édesanyja neveli, de akadnak olyanok is (bár nem sokan), akik már elköltöztek szüleiktől, és albérletben, önálló életet élnek. Nem nagycsaládból érkeznek e fiatalok, az átlagos gyereklétszám 2,2 fő, némileg magasabb, mint a hazai (jelenlegi 1,3 körüli, és e fiatalok születéskori 2 alatti ) termékenységi arány. A mintában felülreprezentáltak az egyszülős családok, a megkérdezettek fele ilyen jellegű családban él. A nagyszülők támogatására sem lehet már minden esetben számítani. Ahol a nagyszülők élnek és esetleg még fizikailag is alkalmasak rá, segítik a gyerekeiket egyedül nevelő szülőket.

„- A számlákat ki fizeti?

- A mamám nyugdíjából meg a papám nyugdíjából, plusz anya. De nagyon minimális összeget, de amivel tudjuk, azzal csak csökkentjük, mint például azzal, hogy kiszellőztetünk, utána befűtünk, és utána nem nyitogatjuk állandóan az ajtót, vagy nem használunk annyira sok villanyt. Amikor kellene használni villanyt, akkor is sötétben járunk. Én gépet egyáltalán nem használok, pedig van otthon. Inkább csak telefont, hogy el tudjanak érni, meg a Facebook miatt. Meg hát, kevesebbet vagyok fent, azt is, már nagyon minimálisan vagyok fent. Papámnak muszáj a fény, a tévé, az oxigénpalackot működtetni kell, nagyon beteg.”

(17 éves Pest megyei lány, 11. osztály)

A nagyszülők nem csak anyagi segítséget nyújtanak, sokszor a családi munkamegosztásban is részt vesznek, még akkor is, ha nem laknak a közelben. Többnyire főzésben, illetve a gyerekek körüli tevékenységekben vállalnak feladatot, hogy az egyedülálló (általában) anyákat segítsék. A dolgozó fiatalok jövedelme a nagyszülői segítség mellett jelenik meg a családi költségvetésben.

Nehezebb helyzetben vannak azok a szülők, ahol a család széthullásával vagy egy felvett hitellel kell vagy kellett megküzdeni.

„- Történt-e fontos változás a családban az elmúlt öt évben?

Történt. Hát ez a két szerencsétlen elvált. Anyu költözött, ugye. Kikapcsolták a gázt. Az nagy mérföldkő volt. Mikor még nem volt megcsinálva úgy a gáztűzhely, hogy gázpalackot lehessen bele csavarni, és a



*pincelejárába bográcsot csináltunk, begyújtottuk a tüzet és a bográcsban főztük a tésztát. Érdekes volt. Aztán...Apa vett föl hitelt, illetve bezárt a családi üzlet.”*

(18 éves Pest megyei lány, 11. osztály)

A súlyos anyagi gondok, egy-egy hitel sikertelen törlesztése sokszor nem csak a család anyagi helyzetét érinti drámaian, hanem a családszerkezet megváltozását is magával hozza. Ennek ismeretében furcsa, hogy a munkát vállaló fiatalok még a család ilyen mértékű tragédiáját sem kapcsolják össze saját munkavállalással, nem ezt tekintik közvetlen oknak.

*„- Történt-e fontos változás a családotban az elmúlt öt évben?*

*- Hát, a bank elvette a házunkat. Vagyis, hát, kifizettük a hitelt, csak hát a bank miatt kellett. Mert mi ugye fölvevünk hitelt, megépítettünk egy családi házat, három szobával. Mindenkinek külön szobája volt, aztán próbáltuk eladni. Egy ideig tudtuk fizetni a törlesztőrészt, csak aztán anyának megszűnt a munkahelye, apát is, össze-vissza mászkált, másik munkahelye lett, vagy kirúgták, vagy kilépett, aztán a bank már végrehajtással fenyegetőzött, de sikerült eladnunk. A 40 milliós házat 24,5 millióért, aztán abból megmaradt 100 000 forintunk, úgyhogy kifizettük az egész hitelt, végrehajtást, mindent, azóta még mindig szekálnak, hogy 8 millió forint fennmaradásunk van, ami ugye ki van fizetve, csak a végrehajtó nem utalt még. Úgyhogy, a kocsinkat azt most tudtuk kifizetni, mert az lízingen volt, de 2019-ig akarták még húzni, havi 1200 forinttal, és akkor úgy döntöttünk, hogy na jó, akkor ezt kifizetjük.*

*- A szüleid ekkor váltak el?*

*- Ők nem váltak el, csak külön élnek. Papíron nem váltak el. Szerintem befolyásolja ez. Meg hát, amikor onnan elmentünk, akkor, utána lett, hogy így külön élnek.”*

(16 éves Pest megyei lány, 10. osztály)

Az anya élettársának távozása a családból sokszor felszabadító jellegű a kamasz fiatalok számára, ám a család gazdasági funkcióját alapvetően megváltoztatja, így gyakran a fiatalok munkavállalás egyik kiváltó oka lehet, bár a munkavállalás tényével közvetlenül általában ez sem kapcsolódik össze.

### **Társadalmi helyzet**

A diákok munkavállalása mellett felmerül a kérdés, vajon milyen társadalmi helyzetben vannak szülei, milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek. Minthogy a munkaerő-piaci felmérésekből tudjuk, minél alacsonyabb valakinek az iskolai végzettsége, annál nagyobb a valószínűsége, hogy nem tud elhelyezkedni, okkal gondolhatjuk, hogy a végzettség nélküli szülők gyerekei kényszerülnek középiskolai tanulmányaik mellett munkát végezni. A megkérdezett fiatalok szülei azonban szinte kivétel nélkül dolgoznak, vagy csak átmeneti időszakokra szorulnak ki a munkaerő-piacról.

4. táblázat: A megkérdezett fiatalok szüleinek iskolai végzettsége

| Iskolai végzettség             | Édesanya % | Édesapa % |
|--------------------------------|------------|-----------|
| <b>8 általánosnál kevesebb</b> | 0          | 0         |
| <b>8 általános</b>             | 41         | 6         |
| <b>szakiskola</b>              | 18         | 53        |
| <b>érettségi</b>               | 35         | 18        |
| <b>felsőfokú</b>               | 6          | 0         |
| <b>nem tudja</b>               | 0          | 23        |

A 4. táblázat azonban azt is mutatja, az apák negyede olyannyira nem vesz részt a család életében, hogy a középiskolás diákok nem tudnak róluk semmit, még iskolai végzettségüket sem. Gyerekeik felneveléséhez általában nem járulnak hozzá anyagilag, ha mégis kapcsolatot tartanak gyerekükkel, inkább előfordul, hogy ők kérnek pénzt, mintsem hogy adnának.

A megkérdezett családok fele saját tulajdonú ingatlannal rendelkezik, hitel nélkül. Harmaduk albérletben, vagy önkormányzati bérlakásban lakik, a többiek saját tulajdonú, de jelzáloggal terhelt ingatlanban élnek.

Önmagában sem a szülők iskolai végzettsége, sem munkakörülményei, sem lakáshelyzete nem magyarázná el a diákok munkavállalásának kényszerét. Ahhoz, hogy a diákok önként, a szülő tehermentesítése vagy saját igényeinek/önállóságának biztosítása érdekében rendszeres munkavállalás mellett döntsenek, több tényező együttes előfordulása szükséges. Az apa vagy a nevelőapa hiánya sok esetben, nem deklaráltan ugyan, de döntő érv.

A jelenlegi minta mérete nem teszi lehetővé, hogy a családok társadalmi helyzetéről a fent elmondottnál bővebben szóljunk. Arra talán elegendő, hogy meghatározott társadalmi jelenségre ráirányítsa a figyelmet.

### **Az iskolával kapcsolatos viszony**

A megkérdezett 17 dolgozó diákból 11 interjúalany vélekedik úgy, hogy a munkavállalás befolyásolja, megváltoztatja az iskolához fűződő viszonyát. Megváltozik életükben az iskola szerepe, jelentősége. Az érettségi megszerzése felértékelődik, de az iskolának, mint intézménynek a szerepe jelentősen csökken, még akkor is, ha szoros szociális (baráti jellegű) kapcsolataik döntő többsége az iskolához kötődik. Az iskolai hétköznapiakat nem tartják kellően érdekesnek, a munka világa mozgalmasabbnak, színesebbnek, pergőbbnek tűnik számukra. Fáradtan érkeznek az iskolába, ahol sokszor unatkoznak.

*„- Részben fontos az iskola, mert tényleg utána, az iskola után tudunk elhelyezkedni, de, hát, hogy másként látom-e? Nem tudom? Unalmasabb.*

*- Miért?*

*- Hát ugye, 45 percet végig ülünk, úgy nyolcszor, és akkor valamelyik órán megy a röhögés meg a poénkodás, valamelyik órán meg síri csend és akkor csak írunk, és így bele vagyok mélyedve a füzetbe, nem is mondhatnám, hogy a tananyagba, mert hát senkit nem köt le, szinte, egy-két embert. A*

*munkahelyen meg ugye az van, hogy nyolc órán keresztül végig beszélgetünk, röhögünk, elvégezzük, amit kell, jól, rosszul és még pénzt is kapunk érte.”*

(16 éves Pest megyei lány, 10. osztály)

Felsőoktatási továbbtanulást nem terveznek. Legtöbben az érettségi megszerzését látják reális lehetőségnek, de a megkérdezettek fele szeretne érettségi után szakmát tanulni, egy vagy két évig. Ugyanakkor az iskolától már nem várnak semmit, ha mégis, talán azt, hogy az érettségire felkészítse őket. (Ennek lehetőségében sem mindig reménykednek.)

A dolgozó diákok iskolai helyzetét árnyalja, hogy diáktársaik és a tanárok részéről is eltérő visszajelzéseket kapnak munkavállalásukkal kapcsolatban. Amennyiben a munkavégzés a tanórát bármilyen formában érinti, a tanárok kénytelenek reagálni a kialakult helyzetre, akár hiányzásról, akár rendszertelen készülésről van szó. A tanulók sok esetben személyes sértésként élik meg e jelzéseket, és nem arra gondolnak, hogy a megjegyzések, vagy a tanári döntések a helyzetnek szólnak.

*„- Van, aki normális, és van, aki, na, megjött, aki eddig nem volt. Nem értem, miért kell így viszonyulni hozzá. És például, aki egy olyan iskolából jött, aki egy felsőoktatási intézményben tanított, ott rendszeresen előfordul, hogy a fél hallgatóság nem esik be órára, mert épp vagy elalszik, vagy nincs kedve bemenni vagy dolgoznia kell. Pont.*

*- Úgy érzed, hogy mivel dolgozol, hátrányos megkülönböztetésben van részed?*

*- Igen. Mert van, aki azzal jön, hogy ez így nem jogszerű, nem ok, ezt így nem szabad. Erre meg megkérdezem, elmész helyettem megkeresni azt az összeget vagy klónozzam magamat, vagy mit csináljak? Egyszerre két helyen nem tudok részt venni.”*

(21 éves budapesti fiú, 13. osztály)

A diákok egy része, épp a munkavállalásnak köszönhetően, sokkal megértőbb, elnézőbb a tanárokkal kapcsolatban. Fáradt, gondterhelt, motiválatlan felnőtteket lát, és ez olyan állapot, amelyet ő maga is átél, ismer. E diákok csendes elnézéssel viszonyulnak tanáraikhoz, elmondásuk szerint nem zavarják a tanítást, de gyakran előfordul, hogy rajzolgatnak, vagy más, csendes tevékenységet választanak ahelyett, hogy részt vennének az órán.

*„- Mit vársz a sulitól?*

*- Jobban fizetett tanárokat.*

*- Jobban fizetett tanárokat?*

*- Aha! Mert ha több lenne a tanárok fizetése, akkor egy kicsikét jobban állnának a munkájukhoz. Imádom a biosz tanárt, az így magyaráz, hogy 'az volt, hogy', nem tudom, szerintem rühös, vagy valami, mert állandóan vakarózik. 'Jó, de hogyha nem figyeltek, akkor nem fogjátok érteni, tehát csöndbe kéne maradni' és így (mutatja, hogyan vakarózik a tanár) ezt csinálja egész órán. És ilyen a kedve is. És, és a folyosón egyszer ha láttam mosolyogni, mióta ide járok iskolába. Ha minden tanár olyan lenne, mint X tanárnő, kicsit szigorúbban, vagy mint G. bá, akkor ilyen szuper lenne iskolába járni!*

*- Tehát azt mondod, ha kicserélnék a tanárokat jó hangulatú tanárokra...*

- Akiket érdekel, hogy aki azért tanít, hogy abból a hülye gyerekből, meg abból a szarrágóból legyen valaki, és nem csak az érdekelné a tanárokat, hogy mikor lesz már vége ennek a 45 percnak. Meg hogy kinevetnek, meghalok. F. is, ezt csinálja (mozdulatot mutat), és persze, hogy kinevettük többször.

- Azt mondd, hogy a tanárok nem jól használják a saját testüket...

- Nem! A saját képességeiket. Ami a dolga egy tanárnak az órán.

- Tudnák jobban használni a saját képességeiket?

- Tudnák. Tényleg, ha jobban meg lennének fizetve, hogyha érdemes lenne, hogy... Ez is olyan, hogy csak motiválni kellene azokat a szerencsétlen tanárokat. Ki kellene találni ilyet, hogy akinek az osztályából többen átmennek az érettségire, az jutalékot kap, vagy több jutalékot kap, vagy még annál is többet. Ha meg vannak fizetve, akkor van teljesítmény.

- Mekkora az a fizetés szerinted, ami mellett a tanárok jókedvűen mennének be órára...?

- Nem tudom. Tavaly, amikor S. tanárnő mondta, hogy kb. kétszázat keresnek a tanárok, és akkor én csak néztem, hogy kétszázat?! És ki vannak akadva, hogy az nem jó? Ha kétszázat keresnék, mennék minden nap dolgozni és örömmel. Nem tudom igazából, mert nem vagyok tanár, és nem tudom, hogy mennyi Xanaxot kell venni ennyi gyerekhez. Mert nem tudom, komolyan. Ezt határozzák meg a tanárok. Kapjanak annyi fizetést, amennyiért szeretnének bejönni dolgozni. (...) Én úgy vagyok vele, hogy ahol pénz van, ott nyugodtság is van. (...) Nyugodt annyira, hogy normális vérnyomással tud bejönni iskolába.”

(17 éves Pest megyei lány, 11. osztály)

## Összegzés

A Munka törvénykönyvének 2012-es módosítása nyitott ugyan legális utat a diákok 16 éves kortól történő alkalmazására, de a beszélgetések alapján az derült ki, hogy a megkérdezett diákok már korábban is dolgoztak, feketén. A munkakezdés átlagéletkora 15,5 év. A tanulmányok melletti munkavállalás lehetőségét nem egységesen ítélik meg. A kényszerből munkát vállalók racionális lépésnek tartják, bár törvényhozóként ők maguk nem nyitottak volna legális utat ebben az életkorban. Sokuk megítélése szerint 16 éves korban még nem elég érettek a fiatalok arra, hogy ilyen döntést hozzanak, és ilyen életet éljenek. Azt mindannyian látják, hogy a tanulmányi eredményt, a munkavállalás negatívan befolyásolja, és nehéz összeegyeztetni a két feladat- és szerepkört. Ugyanakkor jelzik, hogy egyre növekszik a dolgozó középiskolások csoportja, és e tendenciát természetesnek tartják.

---

**HESZLER András**

## Diplomás Pályakövetési Rendszer

Az Oktatási Hivatal Felsőoktatás Elemzési Főosztályának egyik fontos tevékenysége az Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése (AAE), amelynek keretében a Felsőoktatás Információs Rendszerben (FIR) tárolt egyéni szintű adatokhoz kapcsolnak hozzá más adatköröket, anonim módon más államigazgatási rendszerekben tárolt adatokat. Ezzel lehetőség nyílik az egyes intézményekben, képzéseken végzett hallgatók munkaerőpiaci helyzetének (pl. munkaerőpiaci státusz, jövedelem) vizsgálatára, amely hatékonyan tudja támogatni az intézményi stratégiaalkotást, a szakpolitikai döntéshozatalt, valamint a munkaerőpiaci szereplőket. A jelen összeállításban a 2012/13. és a 2014/15. tanévben abszolutóriumot szerzett hallgatók bér, munkaerőpiaci státusz, elhelyezkedési idő, lakóhely és FEOR<sup>1</sup> (foglalkozások egységes osztályozási rendszere) adatai kerülnek feldolgozásra.

A 2017. évi AAE tevékenység során az Oktatási Hivatal a 2012/13 és a 2014/15-ben abszolutóriumot szerzett személyek adataihoz kapcsolta hozzá anonim módon a Nemzeti Adó és Vámhivatal (NAV), a Nemzeti Egészségbiztosítási Alapkezelő (NEAK), a Magyar Államkincstár (MÁK), a Nemzetgazdasági Minisztérium (NGM) és a Diákhitel Központban (DH) tárolt, az adott személyre vonatkozó adatait. Az adatokat a TAJ és az Adóazonosító szám alapján kapcsolták össze. Az elemzés időhorizontja – különösen a foglalkoztatási és jövedelmi adatok esetében – 2016 májusáig tart, tehát az elérhető legfrissebb munkaerőpiaci adatok erre az időszakra vonatkoznak.

A munkaerőpiaci státusz kategóriák a különböző adatforrásokból származó adatokból képezhetők, ezek magyarázata azonban nem feltétlenül egyértelmű. A táblázatban szereplő munkaerőpiaci státusz kategóriák a legutolsó elérhető időpont – 2016 május – állapotát mutatják. A jelentésben használt kategóriák a következők, (ahol szükséges kiegészítve a magyarázattal):

- elhalálozott;
- tanul – aktív képzési időszaka van 2015/16/2 időszakban és nincs FEOR kódja (munkaviszonya);
- tanul és dolgozik – aktív képzési időszaka van 2015/16/2 időszakban és van FEOR kódja (munkaviszonya);
- dolgozik – van munkaviszonya, kevesebb, mint 15 napot töltött álláskeresővel és gyermekneveléssel;
- gyermeknevelő – legalább 15 napnyi időtartamban gyermeket nevel, függetlenül attól, hogy van-e munkaviszonya, illetve ha az adott hónapban nem volt más tevékenysége, gyermeknevelő státuszban volt legalább 1 napot;
- álláskereső – több mint 15 napot szerepelt az álláskeresői regiszterben, illetve nincs róla egyéb információ csak az álláskeresői regiszter, akkor, ha itt bár-mennyi napot szerepelt;
- külföldön tartózkodó – legalább 15 napot külföldön tartózkodott, munkaviszonytól függetlenül, illetve egyéb információ hiányában legalább 1 napot külföldön tartózkodott;
- NAV jövedelem – rendelkezik olyan jövedelemmel, ami SZJA alapot képez;
- ONYF (Országos Nyugdíjbiztosítási Főigazgatóság) jövedelem – rendelkezik olyan jövedelemmel, ami nyugdíjalapot képez (ez eltérhet az SZJA köteles jövedelemtől például az ösztöndíjak nem SZJA köteles jövedelmek, éppen ezért alapvetően NAV jövedelmet érdemes használni);
- külföldi állampolgár;
- tanul (passzív) – passzív képzési időszaka van 2015/16/2 időszakban van, más rendszerben nem szerepel;
- nem besorolható.

---

<sup>1</sup> <https://www.ksh.hu/docs/szolgalatasok/hun/feor08/feorlista.html>

Az Oktatási Hivatal nyitott az intézményekkel való együttműködésekre, az intézmények képzéseit bemutató személyes prezentációkra és az adatvagyonát megosztja a kutatási tevékenységeket támogatva. A cikkben a Hivatal által szolgáltatott országos, és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem specifikus adatait mutatom be.

### Országos adatok

Az Oktatási Hivatal adatai közül néhány érdekesebb, fontosabb adatot kiemelve mutatom be a hazai felsőoktatást, azon belül az Egyetem számára legfontosabb műszaki képzési területet, illetve az Egyetem legnagyobb műszaki szakjait.

A magyar felsőoktatásban átlagosan évente több mint 50.000 hallgató szerez diplomát a 15 képzési területhez tartozó 271 szak egyikén. A legnépszerűbb képzési terület a gazdaságtudományé, ezt követi a műszaki, majd a bölcsészettudomány. A részletes adatokat az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat Végzett hallgatók képzési területenként

| Képzési terület            | 2012/13         | 2014/15         | Végösszeg        |
|----------------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| agrár                      | 2645 fő         | 2657 fő         | 5302 fő          |
| államtudományi             | 2149 fő         | 2028 fő         | 4177 fő          |
| bölcsészettudomány         | 6663 fő         | 6135 fő         | 12798 fő         |
| gazdaságtudományok         | 13140 fő        | 11733 fő        | 24873 fő         |
| hitéleti                   | 518 fő          | 768 fő          | 1286 fő          |
| informatika                | 2424 fő         | 2743 fő         | 5167 fő          |
| jogi                       | 2041 fő         | 2253 fő         | 4294 fő          |
| műszaki                    | 8196 fő         | 8837 fő         | 17033 fő         |
| művészet                   | 871 fő          | 1114 fő         | 1985 fő          |
| művészetközvetítés         | 322 fő          | 392 fő          | 714 fő           |
| orvos- és egészségtudomány | 3003 fő         | 3442 fő         | 6445 fő          |
| pedagógusképzés            | 6124 fő         | 5558 fő         | 11682 fő         |
| sporttudomány              | 843 fő          | 997 fő          | 1840 fő          |
| társadalomtudomány         | 5695 fő         | 4635 fő         | 10330 fő         |
| természettudomány          | 2814 fő         | 2959 fő         | 5773 fő          |
| <b>Végösszeg</b>           | <b>57448 fő</b> | <b>56251 fő</b> | <b>113699 fő</b> |

Az adatbázisokban rendelkezésre áll a hallgatók átlagos bruttó jövedelme 2016 májusában, vagyis a hallgatók 3,5-4 és 1,5-2 éves tapasztalattal elérhető jövedelme. A 2014/15-ben végzett hallgatók közül az informatika, az államtudományi, a műszaki és a gazdaságtudományi területeken végzettek keresnek a legjobban. Nagyobb tapasztalattal szintén ezek a területek keresnek a legjobban, azonban a műszaki terület a második helyre kerül. A képzési területek átlagos bruttó fizetését a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat Bruttó átlagkereset képzési területenként

| Képzési terület    | 2012/13    | 2014/15    | Végösszeg  |
|--------------------|------------|------------|------------|
| agrár              | 234 489 Ft | 206 461 Ft | 220 443 Ft |
| államtudományi     | 336 476 Ft | 302 950 Ft | 320 199 Ft |
| bölcsészettudomány | 233 068 Ft | 193 938 Ft | 214 310 Ft |
| gazdaságtudományok | 323 441 Ft | 277 336 Ft | 301 692 Ft |
| hitéleti           | 195 497 Ft | 226 641 Ft | 214 096 Ft |
| informatika        | 406 228 Ft | 344 749 Ft | 373 591 Ft |

|                            |                   |                   |                   |
|----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| jogi                       | 288 040 Ft        | 257 148 Ft        | 271 832 Ft        |
| műszaki                    | 348 205 Ft        | 298 430 Ft        | 322 381 Ft        |
| művészet                   | 152 470 Ft        | 131 451 Ft        | 140 674 Ft        |
| művészetközvetítés         | 158 316 Ft        | 129 482 Ft        | 142 486 Ft        |
| orvos- és egészségtudomány | 274 316 Ft        | 239 126 Ft        | 255 522 Ft        |
| pedagógusképzés            | 261 637 Ft        | 229 568 Ft        | 246 379 Ft        |
| sporttudomány              | 200 392 Ft        | 156 116 Ft        | 176 401 Ft        |
| társadalomtudomány         | 234 211 Ft        | 207 887 Ft        | 222 400 Ft        |
| természettudomány          | 220 838 Ft        | 187 883 Ft        | 203 946 Ft        |
| <b>Végösszeg</b>           | <b>285 615 Ft</b> | <b>247 362 Ft</b> | <b>266 690 Ft</b> |

Az adategyesítés keretén belül a végzett hallgatók által betöltött állásokról a FEOR kódjuk szolgáltat információt. Ez alapján meghatározható, hogy a hallgatóknak mekkora arányának van olyan munkája, amelyhez szükséges felsőfokú végzettség. A legnagyobb a pedagógusképzés, az informatika illetve az orvos- és egészségtudomány képzési területeken a felsőfokú FEOR-ral rendelkező végzettek aránya, míg a legalacsonyabb a művészetközvetítésnél. A részletes adatokat a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat Felsőfokú FEOR-ral rendelkező végzettek aránya

| Képzési terület            | 2012/13    | 2014/15    | Végösszeg  |
|----------------------------|------------|------------|------------|
| agrár                      | 54%        | 43%        | 48%        |
| államtudományi             | 62%        | 49%        | 56%        |
| bölcsészettudomány         | 44%        | 31%        | 38%        |
| gazdaságtudományok         | 59%        | 52%        | 56%        |
| hitéleti                   | 41%        | 45%        | 43%        |
| informatika                | 77%        | 68%        | 72%        |
| jogi                       | 76%        | 63%        | 69%        |
| műszaki                    | 73%        | 60%        | 66%        |
| művészet                   | 50%        | 33%        | 41%        |
| művészetközvetítés         | 32%        | 23%        | 27%        |
| orvos- és egészségtudomány | 74%        | 70%        | 72%        |
| pedagógusképzés            | 81%        | 79%        | 80%        |
| sporttudomány              | 46%        | 32%        | 38%        |
| társadalomtudomány         | 52%        | 42%        | 48%        |
| természettudomány          | 45%        | 26%        | 35%        |
| <b>Végösszeg</b>           | <b>62%</b> | <b>52%</b> | <b>57%</b> |

Visszajelzésül szolgál a hallgatókról a státuszuk amelyek a cikk elején bemutatott kategóriák egyike lehet. A képzések hasznosságáról az egyik legjobb visszajelzésül az álláskeresők aránya szolgál. A legalacsonyabb a műszaki, pedagógusképzés, informatika és államtudományi képzési területeken az álláskeresők száma, míg a legmagasabb a művészetközvetítés területén. A részletes adatokat a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat *Álláskeresők aránya a képzési területek függvényében*

| <b>Képzési terület</b>     | <b>2012/13</b> | <b>2014/15</b> | <b>Végösszeg</b> |
|----------------------------|----------------|----------------|------------------|
| agrár                      | 5,1%           | 5,7%           | 5,4%             |
| államtudományi             | 2,0%           | 3,4%           | 2,7%             |
| bölcsészettudomány         | 5,1%           | 4,7%           | 4,9%             |
| gazdaságtudományok         | 2,8%           | 3,2%           | 3,0%             |
| hitéleti                   | 5,6%           | 5,1%           | 5,3%             |
| informatika                | 2,1%           | 3,1%           | 2,6%             |
| jogi                       | 3,6%           | 4,6%           | 4,1%             |
| műszaki                    | 2,2%           | 2,2%           | 2,2%             |
| művészet                   | 3,9%           | 4,1%           | 4,0%             |
| művészetközvetítés         | 13,0%          | 13,5%          | 13,3%            |
| orvos- és egészségtudomány | 2,6%           | 4,1%           | 3,4%             |
| pedagógusképzés            | 2,3%           | 2,6%           | 2,4%             |
| sporttudomány              | 4,7%           | 6,2%           | 5,5%             |
| társadalomtudomány         | 5,4%           | 6,1%           | 5,7%             |
| természettudomány          | 6,1%           | 7,3%           | 6,7%             |
| <b>Végösszeg</b>           | <b>3,5%</b>    | <b>4,0%</b>    | <b>3,8%</b>      |

**Műszaki terület adatai**

A BME elsődlegesen a műszaki képzési területen érdekelt, így az országos adatok közül ezt a képzési területet mutatom be részletesebben, szakok szintjén. Összességében az átfogó országos adatok alapján látható, hogy a műszaki terület népszerű a felsőoktatásban részt vevő hallgatók között, az ilyen érdeklődésű hallgatók magas fizetésre.

A műszaki területen 41 különböző szakon tanulnak a hallgatók, ezek közül a legnépesebb a gépészmérnöki, villamosmérnöki és műszaki menedzser szakok. Az elkövetkezendőkben a legnépesebb szakok adatait mutatom be, ahol évente 100-nál több nappali képzésen részt vett hallgató szerzett diplomát. A részletes adatokat az 5. és 6. táblázat mutatja a mester- és alapképzési szakonként.

5. táblázat *Legnépesebb műszaki nappali képzések*

| <b>Nappali képzések</b>               | <b>2012/13</b> | <b>2014/15</b> | <b>Végösszeg</b> |
|---------------------------------------|----------------|----------------|------------------|
| gépészmérnöki                         | 1171 fő        | 1301 fő        | 2472 fő          |
| villamosmérnöki                       | 954 fő         | 1106 fő        | 2060 fő          |
| műszaki menedzser                     | 636 fő         | 759 fő         | 1395 fő          |
| építőmérnöki                          | 560 fő         | 524 fő         | 1084 fő          |
| építészmérnöki                        | 437 fő         | 439 fő         | 876 fő           |
| környezetmérnöki                      | 434 fő         | 318 fő         | 752 fő           |
| mechatronikai mérnöki                 | 291 fő         | 340 fő         | 631 fő           |
| vegyészmérnöki                        | 257 fő         | 295 fő         | 552 fő           |
| közlekedésmérnöki                     | 290 fő         | 250 fő         | 540 fő           |
| biomérnöki                            | 216 fő         | 269 fő         | 485 fő           |
| had- és biztonságtechnikai mérnöki    | 175 fő         | 146 fő         | 321 fő           |
| ipari termék- és formatervező mérnöki | 129 fő         | 169 fő         | 298 fő           |
| energetikai mérnöki                   | 110 fő         | 151 fő         | 261 fő           |



Az alapképzési szakokon végzettek közül legjobban a villamosmérnöki, mechatronikai mérnöki, anyagszámítógéptudományi és gépészmérnöki hallgatói keresnek átlagosan a legtöbbet, míg a mesterképzési szakokon a mechatronikai mérnöki, villamosmérnöki, energetikai mérnöki és gépészmérnöki szakok közül kerülnek ki a legjobban kereső hallgatók. A részletes adatokat a 6. és 7. táblázat mutatja.

6. táblázat Legnépesebb műszaki alapszakok bruttó átlagfizetése

| Alapszakok                            | 2012/13    | 2014/15    | Végösszeg  |
|---------------------------------------|------------|------------|------------|
| gépészmérnöki                         | 358 389 Ft | 291 488 Ft | 324 938 Ft |
| villamosmérnöki                       | 399 801 Ft | 310 479 Ft | 355 140 Ft |
| műszaki menedzser                     | 307 499 Ft | 250 384 Ft | 278 942 Ft |
| építőmérnöki                          | 250 875 Ft | 190 456 Ft | 220 665 Ft |
| építészmérnöki                        | 185 037 Ft | 171 322 Ft | 178 180 Ft |
| környezetmérnöki                      | 224 497 Ft | 199 435 Ft | 211 966 Ft |
| mechatronikai mérnöki                 | 398 786 Ft | 311 672 Ft | 355 229 Ft |
| vegyészmérnöki                        | 330 650 Ft | 265 537 Ft | 298 094 Ft |
| közlekedésmérnöki                     | 325 740 Ft | 247 629 Ft | 286 685 Ft |
| biomérnöki                            | 249 987 Ft | 210 828 Ft | 230 407 Ft |
| had- és biztonságtechnikai mérnöki    | 339 797 Ft | 289 260 Ft | 314 528 Ft |
| ipari termék- és formatervező mérnöki | 252 744 Ft | 200 260 Ft | 226 502 Ft |
| energetikai mérnöki                   | 327 262 Ft | 263 696 Ft | 295 479 Ft |

7. táblázat Legnépesebb műszaki mesterszakok bruttó átlagfizetése

| Mesterszakok          | 2012/13    | 2014/15    | Végösszeg  |
|-----------------------|------------|------------|------------|
| gépészmérnöki         | 458 368 Ft | 367 876 Ft | 413 122 Ft |
| villamosmérnöki       | 448 505 Ft | 424 625 Ft | 436 565 Ft |
| műszaki menedzser     | 472 749 Ft | 327 478 Ft | 400 113 Ft |
| környezetmérnöki      | 291 226 Ft | 220 675 Ft | 255 950 Ft |
| mechatronikai mérnöki | 427 008 Ft | 455 117 Ft | 441 063 Ft |
| vegyészmérnöki        | 460 526 Ft | 351 609 Ft | 406 068 Ft |
| közlekedésmérnöki     | 349 514 Ft | 305 714 Ft | 327 614 Ft |
| biomérnöki            | 319 670 Ft | 264 291 Ft | 291 980 Ft |
| energetikai mérnöki   | 498 252 Ft | 335 056 Ft | 416 654 Ft |

A felsőfokú FEOR kóddal rendelkező hallgatók aránya a gépészmérnöki, villamosmérnöki és építőmérnöki szakokon a legmagasabb, különösen a 2012/13-ban végzett hallgatók esetén. A részletes adatokat a 8. táblázat tartalmazza.

8. táblázat Legnépesebb műszaki szakokon felsőfokú FEOR-ral rendelkezők aránya

| Szakok                | 2012/13 | 2014/15 | Végösszeg |
|-----------------------|---------|---------|-----------|
| gépészmérnöki         | 81%     | 67%     | 74%       |
| villamosmérnöki       | 80%     | 60%     | 69%       |
| műszaki menedzser     | 79%     | 57%     | 68%       |
| építőmérnöki          | 69%     | 64%     | 67%       |
| építészmérnöki        | 80%     | 52%     | 65%       |
| környezetmérnöki      | 66%     | 64%     | 65%       |
| mechatronikai mérnöki | 69%     | 53%     | 62%       |
| vegyészmérnöki        | 67%     | 52%     | 59%       |

|                                       |     |     |     |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|
| közlekedésmérnöki                     | 79% | 42% | 57% |
| biomérnöki                            | 65% | 44% | 56% |
| had- és biztonságtechnikai mérnöki    | 67% | 33% | 49% |
| ipari termék- és formatervező mérnöki | 64% | 32% | 47% |
| energetikai mérnöki                   | 57% | 34% | 44% |

A népesebb nappali műszaki szakok esetén az álláskeresők aránya a villamosmérnöki, mechatronikai mérnöki és gépészmérnöki szakok esetén a legalacsonyabb, míg a környezetmérnöki és ipari terméktervező mérnöki szakokon a legmagasabb, bár itt is 5% körüli az arányuk. A részletes adatokat a 9. táblázat tartalmazza.

9. táblázat Legnépesebb műszaki nappali képzéseken végzettek közötti álláskeresők aránya

| Szakok                                | 2012/13 | 2014/15 | Végösszeg |
|---------------------------------------|---------|---------|-----------|
| gépészmérnöki                         | 1,59%   | 1,01%   | 1,30%     |
| villamosmérnöki                       | 1,05%   | 0,85%   | 0,95%     |
| műszaki menedzser                     | 2,89%   | 2,67%   | 2,78%     |
| építőmérnöki                          | 2,68%   | 2,86%   | 2,77%     |
| építészmérnöki                        | 1,92%   | 1,56%   | 1,74%     |
| környezetmérnöki                      | 3,20%   | 8,17%   | 5,68%     |
| mechatronikai mérnöki                 | 0,90%   | 1,59%   | 1,25%     |
| vegyészmérnöki                        | 3,48%   | 2,25%   | 2,66%     |
| közlekedésmérnöki                     | 1,85%   | 2,26%   | 2,06%     |
| biomérnöki                            | 0,99%   | 2,35%   | 1,67%     |
| had- és biztonságtechnikai mérnöki    | 2,29%   | 2,05%   | 2,17%     |
| ipari termék- és formatervező mérnöki | 4,65%   | 4,73%   | 4,69%     |
| energetikai mérnöki                   | 0,00%   | 2,13%   | 2,13%     |

### Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem műszaki képzéseinek adatai

A BME elsődleges profilja a műszaki képzések, a következőkben a legnépesebb szakjait mutatom be a szolgáltatott adatok alapján.

A legtöbb hallgató a vizsgált években a villamosmérnöki és gépészmérnöki szakokon végzett, a műszaki területen végzett hallgatóknak jelentős részét szolgáltatva. A vizsgált években legalább 100 hallgatót kibocsátó képzések részletes adatait a 10. táblázat mutatja.

10. táblázat Legnépesebb képzések létszámadatai

| Képzések              | 2012/13 | 2014/15 | Végösszeg |
|-----------------------|---------|---------|-----------|
| villamosmérnöki       | 461     | 523     | 984       |
| gépészmérnöki         | 395     | 443     | 838       |
| építőmérnöki          | 290     | 275     | 565       |
| műszaki menedzser     | 190     | 229     | 419       |
| építészmérnöki        | 149     | 202     | 351       |
| mechatronikai mérnöki | 161     | 169     | 330       |
| vegyészmérnöki        | 147     | 172     | 319       |
| közlekedésmérnöki     | 169     | 127     | 296       |

|                                       |     |     |     |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|
| biomérnöki                            | 134 | 142 | 276 |
| energetikai mérnöki                   | 88  | 129 | 217 |
| szerkezet-építőmérnöki                | 88  | 71  | 159 |
| környezetmérnöki                      | 78  | 79  | 157 |
| ipari termék- és formatervező mérnöki | 55  | 71  | 126 |
| infrastruktúra-építőmérnöki           | 48  | 70  | 118 |

A legjobban kereső BME-s alapszakok a villamosmérnöki és mechatronikai mérnöki, mesterszakok esetén pedig a mechatronikai mérnöki, a villamosmérnöki, az energetikai mérnöki és a gépészmérnöki. Jellemzően magasabb az átlagfizetése a BME-n végzett hallgatóknak, mint a más, magyarországi műszaki képzésen végzett hallgatóké, különösen hosszabb távon. A legnagyobb képzések részletes adatait a 11. és 12. táblázat mutatja.

11. táblázat Legnagyobb alapképzések bruttó átlagfizetése

| Alapszakok                            | 2012/13    | 2014/15    | Végösszeg  |
|---------------------------------------|------------|------------|------------|
| villamosmérnöki                       | 442 861 Ft | 285 720 Ft | 364 290 Ft |
| gépészmérnöki                         | 362 952 Ft | 250 218 Ft | 306 585 Ft |
| építőmérnöki                          | 268 844 Ft | 192 068 Ft | 230 456 Ft |
| műszaki menedzser                     | 308 134 Ft | 248 072 Ft | 278 103 Ft |
| építészmérnöki                        | 183 303 Ft | 214 965 Ft | 199 134 Ft |
| mechatronikai mérnöki                 | 403 713 Ft | 285 810 Ft | 344 761 Ft |
| vegyészmérnöki                        | 344 319 Ft | 272 900 Ft | 308 609 Ft |
| közlekedésmérnöki                     | 364 066 Ft | 261 428 Ft | 312 747 Ft |
| biomérnöki                            | 260 077 Ft | 212 149 Ft | 236 113 Ft |
| energetikai mérnöki                   | 326 474 Ft | 223 561 Ft | 275 018 Ft |
| környezetmérnöki                      | 231 776 Ft | 249 883 Ft | 240 830 Ft |
| ipari termék- és formatervező mérnöki | 294 834 Ft | 247 421 Ft | 271 128 Ft |

12. táblázat Legnagyobb mesterképzések bruttó átlagfizetése

| Mesterszakok                | 2012/13    | 2014/15    | Végösszeg  |
|-----------------------------|------------|------------|------------|
| villamosmérnöki             | 455 550 Ft | 431 342 Ft | 443 446 Ft |
| gépészmérnöki               | 472 545 Ft | 369 769 Ft | 421 157 Ft |
| műszaki menedzser           | 474 638 Ft | 331 972 Ft | 403 305 Ft |
| mechatronikai mérnöki       | 433 182 Ft | 474 774 Ft | 453 978 Ft |
| vegyészmérnöki              | 365 571 Ft | 340 817 Ft | 353 194 Ft |
| közlekedésmérnöki           | 390 457 Ft | 313 198 Ft | 351 828 Ft |
| biomérnöki                  | 314 127 Ft | 278 230 Ft | 296 178 Ft |
| energetikai mérnöki         | 522 053 Ft | 345 494 Ft | 433 774 Ft |
| szerkezet-építőmérnöki      | 338 130 Ft | 273 585 Ft | 305 858 Ft |
| környezetmérnöki            | 316 148 Ft | 237 735 Ft | 276 941 Ft |
| infrastruktúra-építőmérnöki | 320 959 Ft | 275 343 Ft | 298 151 Ft |

Az álláskereső a nagyobb műszaki képzések között egyáltalán nem jellemző, 2% alatti, lényegesen jobb, mint az egyébként is alacsony álláskereső aránnyal rendelkező többi Magyarországi műszaki képzés esetén. A legnagyobb a infrastruktúra-építőmérnöki és a szerkezet-építőmérnöki képzéseken a diplomás munkakörűek aránya, illetve a nagyobb tapasztalattal rendelkező hallgatók esetén a

gépészmérnöki és villamosmérnöki hallgatók között is sokan diplomás FEOR kóddal rendelkeznek. A részletes adatokat a 13. táblázat tartalmazza.

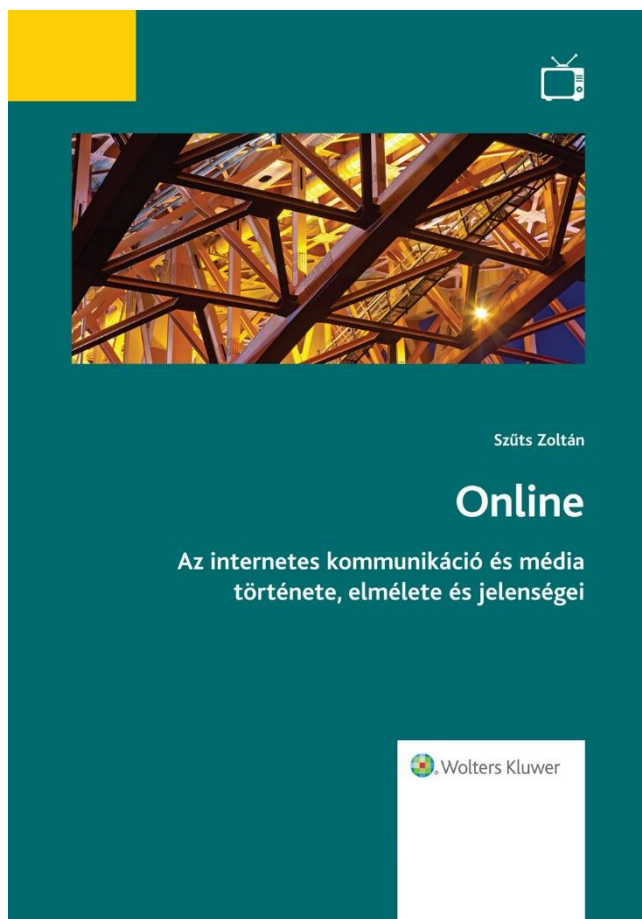
13. táblázat Diplomás munkakörűek aránya

| Képzések                              | 2012/13 | 2014/15 | Végösszeg |
|---------------------------------------|---------|---------|-----------|
| villamosmérnöki                       | 83%     | 53%     | 67%       |
| gépészmérnöki                         | 80%     | 51%     | 65%       |
| építőmérnöki                          | 77%     | 58%     | 67%       |
| műszaki menedzser                     | 79%     | 47%     | 63%       |
| építészmérnöki                        | 61%     | 66%     | 64%       |
| mechatronikai mérnöki                 | 78%     | 48%     | 63%       |
| vegyészmérnöki                        | 78%     | 42%     | 59%       |
| közlekedésmérnöki                     | 75%     | 54%     | 66%       |
| biomérnöki                            | 65%     | 32%     | 47%       |
| energetikai mérnöki                   | 66%     | 30%     | 48%       |
| szerkezet-építőmérnöki                | 58%     | 27%     | 40%       |
| környezetmérnöki                      | 76%     | 40%     | 55%       |
| ipari termék- és formatervező mérnöki | 78%     | 80%     | 79%       |
| infrastruktúra-építőmérnöki           | 88%     | 90%     | 89%       |

Összességében mind a BME képzéseit, mind a műszaki képzési területhez tartozó képzéseket választó hallgatóknak jók az elhelyezkedési esélyei és magas fizetésre számíthatnak pályakezdőként is.

A Diplomás Pályakövetési Rendszer adatai széleskörű visszajelzésül szolgál az intézmények számára a képzéseiken végzett hallgatókról, segítve az oktatáspolitikai döntéshozatalt, illetve a hallgatók számára is előre jelzésül szolgál a várható elhelyezkedésükről, segítve a felvételi döntésük meghozatálát.

NAGY Katalin

Szűts Zoltán **Online** című kötetéről

Szűts Zoltán: **Online** - Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei, Wolters Kluwer, Budapest, 2018. 488 oldal. ISBN 978-963-295-778-4

Szűts Zoltán második monográfiája, az **Online** 2018 végén jelent meg a Wolters Kluwer Kiadó gondozásában. A fülszöveg szerint „A munka nem titkolt célja, hogy a korábbi részletes, ám gyakran fragmentált szakirodalom ismereteit összegezve a(z internetes) kommunikáció és média egyetemi oktatását segítse”. Recenziómban amellet érvelek, hogy az egyre inkább felértékelődő információs műveltség (felső) oktatásában is haszonnal forgatható a munka, és mint ilyen, úttörő és hiánypótló.

A most megjelent könyv nem áll önmagában, hanem a kiadó médiajogi (valójában médiatudományi) sorozatának része. Ennek a sorozatnak korábban megjelent kötetei alapvetően olyan külföldi szerzők tollából származnak, akik nemzetközi elismertségnek örvendenek, a magyar szerzők közül pedig elismert médiatörténészek, történészek és jogászok szerepelnek a sorban. A sorozat eddigi kötetei a teljesség igénye nélkül: Cass R. Sunstein: Republic.com 2.0 (2013), David Croteau – William Hoynes: A média mint üzlet. Nagyvállalati média és közérdek (2013), Koltay András – Török Bernát (szerk.): Sajtószabadság és médiajog a 21. század elején 1-4. (2014-2018), James Curran – Jean Seaton: Hatalom felelősség nélkül. A sajtó, a műsorszolgáltatás és az internet Nagy-Britanniában (2015), Denis McQuail: A tömegkommunikáció elmélete (2015), Paul Kearns: A művészet szabadsága. Esszék a jogi cenzúra és a kultúra kapcsolatáról (2016) James Curran: Média és demokrácia (2016), Eric Barendt: A tudomány szabadsága és a jog (2017), Koltay András: Tíz tanulmány a szólásszabadságról (2018).

A szerző eddigi kötetei *A világháló metaforái*, Budapest, Osiris, 2013 és az *Egyetem 2.0*, Székesfehérvár, KJF Kiadó, 2014. A Magyar Tudományos Művek Tárában történő rövid kutatás után kiderül, hogy az Osirisnél megjelent kézikönyvet megjelenése óta több, mint 50-szer idézték, míg az *Egyetem 2.0* jegyzetet csupán 20-szor. Az előbbi nyomtatott könyv, az utóbbi online elérhető munka. Ebből látható, hogy Szűts Zoltánt ismeri a szakma és gyakran hivatkozik is rá. Kénytelen vagyok azonban megjegyezni, hogy szakmai színvonalában, kidolgozottságában, újdonság tartalmában *A világháló metaforái* messze meghaladja az *Egyetem 2.0* szintjét, ezt jelzi a citációk magas száma is. A most megjelent *Online* című kötet pedig a szerző eddigi legkomplexebb munkája, melynek erősségeiről, de bővítési lehetőségeiről is írok ebben a recenzióban.

Az internetes kommunikáció történetét és elméletet sokan megpróbálták már leírni, alapvetően két különálló dimenzióban. Vannak kiváló elméleti munkák, ilyen többek között például Ropolyi László *Az internet filozófiája* című értekezése, melyet angol nyelvre is lefordítottak. Az elismert, mindig új területekre merészkedő magyar szerzők közé tartozik Z. Karvalics László is, akinek alapvetően a folyóiratokban megjelent tanulmányai képezik az információs társadalomról szóló alapirodalmak korpuszát. Filozófusként a kommunikációt kutatja Nyíri Kristóf, aki a mobilkommunikáció kutatásának területén ért el kimagasló eredményeket, és publikációnak nagy száma élénk vitát generál ezen a területen. Szűts Zoltán kötetében többször is idézi Ropolyi, Z. Karvalics és Nyíri elméleteit, épít azokra és tovább fejleszteni igyekszik őket az online média és kommunikáció területére is. Nem feledkezhetünk meg azonban Pintér Róbert, vagy éppen Szakadát István munkáiról sem. Kiváló vagy akár csak jó történeti munkákból azonban nem tudnék kiemelni egyet sem. Szűts most megjelent kötetének legnagyobb újdonsága, hogy ügyesen összekapcsolja a történeti és elméleti megközelítést, és az olvasónak alapvetően nincs hiányérzete. Azért írom, hogy alapvetően, mivel a munka kezdetben történeti, majd idővel átfordul elméletivé, és rátér a konkrét, az internetes kommunikációval és médiával kapcsolatos jelenségek vizsgálatára. Ez azonban nem hiba, mert a szerző maga is felhívja rá a figyelmet, miközben egyik fő indoka, hogy az olvasók a 2000-es évektől már rendelkeznek emlékekkel az internetről, így kevésbé szükséges történeteket mondani erről a korszakról. A szerző következetes marad mindvégig, kronológiai szála fűzi az eseményeket, az egyes jelenségek keletkezési körülményeiről azonban nem árul el túl sokat. Ha azonban beválik jóslata, és 10 év múlva újra írja az X. fejezetet egy bővített kiadásban, akkor a 2000-es évekből is több történetet kell majd elmondania, megjegyzem ez biztos, hogy jól tette a munka egységének.

A kötet szerkezete a következő: az *Online* 5 fő részből áll, a nulladikkal kezdődik és az X.-kel végződik. Ez már önmagában is rendhagyó, ahogy például a mottók, vagy a lábjegyzetekben elrejtett, a populáris kultúrára történő hivatkozások. Ez nem meglepő, hiszen ha valaki utána néz, kiderül, hogy a kommunikáció és médiatudomány felé Szűts irodalomtörténészként és íróként közelített. A 0. rész bevezetés a hálózatok és számítógépek történetébe, és azt a folyamatot meséli el, melynek során a számítógépek a szerző szerint a történelemben még soha nem látott funkcióváltáson keresztül mentek át, és a kultúra, a társadalom és a tudomány szövetjeibe épültek be. Az utóbbi terület azért is izgalmas, mert a pedagógiai módszertanban kommunikációs technológia és médium még sohasem szerepelt ilyen komoly súllyal, mint az internetes kommunikáció és a média. A bevezetésben nem csak a gépekről, de a hálózatokról is szó esik, a technológia részletes leírása mellett szerepel a hálózatok elméletének leírása, gyakran idézett szerző Barabási-Albert László.

Az első rész továbbra is marad történeti. A mindennapi olvasó keveset tud az 1960-as évektől az 1990-es évek elejéig tartó korszakról, melyben a mai internet elődje, az ARPANET született az USA-ban. Szűts a hálózat kiépülésének számos momentumát ismerteti a maga olvasmányos, mégis tudományos stílusában, és néhány érdekes epizóddal illusztrálja, hogyan határozták meg a hálózat jövőjét kiemelkedő tudósok (önzetlen) döntései. Tim O'Reilly például nemrég a Typotex kiadónál megjelent *WTF* elmélet centrikus könyvében, mely hasonló témával foglalkozik, mint Szűts, azonban teljesen más szemszögből vizsgálódik, kiemeli, hogy a szabad szoftvereknek milyen komoly hatása volt az internet

fejlődésére és a jövőre. Szűts, ha nem is ilyen konkrétan, de szintén kimondja, hogy azon esetekben, amikor az üzleti szempontok felett győzedelmeskedett a tudományba és közjavakba vetett hit, nagy lendületet vettek a fejlesztések. Neumann János például nem szabadalmaztatta a digitális számítógép elvét, míg Kozma László a Műegyetem tanára és dékánja élete két legsötétebb időszakában (a munkaszolgálat és a koncepciók per utáni bebörtönzése idején) is olyan eszközökön dolgozott, melyek a társadalom javát szolgálják. Így született meg például a MESZ1 számítógép is.

A kötet második része már – bár a kronológiai vezérfonál a munka végéig domináns – a világháló filozófiájával és jelenségeivel foglalkozik, ilyenek például az új típusú közösségek, információszerzési és megosztási módok, de a korábban soha nem látott tartalombőség is. Komoly szerepet kap ebben a részben többek között a virtuális valóság, az interaktivitás vagy a sebesség problematikája. A szerző kitér a hitelesség és az állandóság eltűnésének témakörére is, rámutat, hogy olyan korszak érkezett el, mely felforgatta a korábbi elképzeléseket az ismeretszerzésről. Ez azért is izgalmas, mert például a digitális pedagógia egyik aktuális kérdése, hogy miből is tanítunk? Ehhez a problémakörhöz kapcsolódik a Google-lal és szolgáltatásaival foglalkozó fejezet. A Google Könyvek kapcsán például kiemelném Szűts megállapítását, miszerint bár a keresőóriás minden nemzeti könyvtárnál több szöveget szkennelt már be (részben szerzői jogi szempontokra hivatkozva) ezekhez nem biztosít teljes hozzáférést. Felmerül azonban a kérdés bennünk, ha a kormányzatok úgy érzik, a vállalat leveszi vállukról a terhet és kevesebb figyelmet kell fordítaniuk a digitalizációra, mi történik, ha a keresőóriás úgy dönt, más küldetés választ. Ki fogja akkor bedigitalizálni a kulturális örökséget. Ez a probléma végigvonul a könyvön. Szűts felhívja a figyelmet a felejtésre, a digitálisan rögzített tartalom rövid szavatosságára. Sőt, egy kulturális játékra is hív: arra kíváncsi, hogy 30 év múlva az *Online* című kötetet nyomtatott vagy elektronikus formában olvassák-e majd. Visszatérve a könyv tartalmának ismertetésére, a második rész a másodlagos írásbeliség és képernyőről való olvasás témájával zárul. Olyan kérdések ezek, melyekre az oktatásnak is választ kell találnia. Milyen mértékben kell válaszolni az iskolákban nyelvroslásra, közös nyelvet beszélnek-e a digitális bennszülött diákok és a digitális bevándorló tanárok, vagy éppen milyen olvasási stratégiák hatékonyak az információk képernyőről történő olvasása során. A könyv kézikönyv jellegét erősíti például, hogy összefoglalásokat közöl a részek végén. Ezeket azonban „összefoglalás helyett” címekkel álcázza.

A kötet harmadik része már a jelen kérdéseivel foglalkozik, a korszakkal, melyet web 2.0-ként emlegetünk, melyben az ismeretszerzésben a közösségi médiában megjelenő hírek dominálnak. A korszak jellemzője az élményszerűség, a képi fordulat, a szelfi, a mémek, a blogok, az e-learning rendszerek és a tévhitek. Az utóbbiak kapcsán például a szerző számtalan példát hoz, hogy a közösségi médiában egyes tudományos tévedések milyen mértékben terjednek, elég csak a „lapos Föld” elméletére gondolni. Ha van számtalan előnye az IKT használatának az ismeretszerzésben, a veszélyekről is beszélnünk kell. Ilyenek a digitális demencia, mely azzal függ össze, hogy memóriánkat kihelyezzük. Szűtsnél találkozhatunk először azzal a gondolatsorral, hogy a hálózati lét megöli a kreativitást. Ha ugyanis nem jegyzünk meg fontos információkat, össze sem tudjuk kapcsolni őket. A rész a már megszokott összefoglalással végződik, ebben jut szerep az alkalmazott infokommunikáció egyik kiemelt témájának, az e-learningnek.

A kötetet egy X. fejezet zárja, ahol az X. a különlegességet, kívülállóságot jelenti. Ezt egyben azt is jelzi, hogy a szerző olyan témákkal foglalkozik, melyek a jelenben trendeket alkotnak, elképzelhető azonban, hogy hosszabb távlatból visszatekintve némely már kevésbé lesz releváns. Így például az álhírek egy olyan égető téma, mely a társadalom egészét, sőt a kormányzati szereplőket is foglalkoztatja, a felhasználókat továbbra is digitális bevándorlók és bennszülöttek csoportjára osztjuk, de nem biztos, hogy így lesz ez a jövőben is. A chatbotok például számos kommunikációs folyamatot átvesznek, míg a crowdsourcingra épülő Wikipédia a jövőben is az ismeretszerzés forrása lesz.

A kötetben többször felbukkan egy médiagazdasági szál is, és közgazdászként érdeklődéssel olvastam, hogy az infokommunikáció milyen változásokat indított el a gazdasági szférában. Egyik ilyen változás

például a sharing economy, mely a szabad kapacitások online eszközök segítségével történő megosztására bázisoz. Szűts korábban már átfogó tanulmányt jelentetett meg a témában, a kötetben ennek egy kivonata olvasható.

Mindig felmerül a kérdés, hogy a szerző széleskörűen felhasználja-e a már létező hazai és nemzetközi irodalmat? A válasz egyértelműen igen, hiszen a mintegy 960 jegyzet nagy része hivatkozás. A szerző a tudományosság szabályait szem előtt tartva a kötet elején összefoglalja az internettudománnyal foglalkozó szerzők munkáit. Ez a fejezet önmagában is használható lehet az oktatásban.

A másik kérdés, hogy ha esetleg tankönyvként is szolgál a könyv, mennyire képes ezt a funkcióját betölteni? Úgy gondolom, hogy az internetes kommunikáció és média oktatása mellett a neveléstudományban is használható, stabil történeti és elméleti alapot biztosít a digitális kompetenciák megszerzéséhez. A kötet stílusa gördülékeny, nyelvezete előzőkeny az olvasóval szemben, bátran él a terminus technicus-szokkal, ez azonban nem nehezíti a befogadást. Az *Online* szép kivitelezésű, kemény táblás, fűzött, a borítón egy épület szerkezete látható, mely a hálózatot ábrázolja, arra enged következtetni, hogy behálózott világunkhoz kíván a szerző kalauzt nyújtani.

A recenzió munkája végén össze kell foglalnia a munka jelentőségét, vagy éppen rámutatni hiányaira. A hiánypótló és úttörő jelleg a munka erőssége. Olyan kézikönyvet tarthat kezében az olvasó (aki alapvetően egyetemi oktató vagy hallgató), mely felhasznált irodalmával is eligazítást nyújt az információs társadalom világában, de mindenki, aki a digitális pedagógia iránt érdeklődik is haszonnal forgathatja, hiszen megismeri a jelenlegi oktatási paradigmához vezető utat és annak legfontosabb elméleteit. A recenzió azonban a hiányokra is rá kell mutatnia. Ilyen például a különálló bibliográfia hiánya. Egy könyv értéke azáltal is lemerhető, ha gyorsan áttekinthető, hogy a szerző milyen munkákat használt. Utánanézttem, és kiderült, hogy az egész sorozat mellőzi a munka végén általában található irodalomjegyzéket. Ez komoly tudományos hiányosság. A szöveg maga jól szerkesztett, minden fogalom az első előfordulásakor kurzívan van szedve, és ebben nincs következetlenség. Egy következő, bővített kiadásban meglátásom szerint markánsabban benne lehetnének a magyar vonatkozású szempontok, akár több fejezetet is betöltő e-learninggel és digitális pedagógiával foglalkozó kérdések.

Mindazonáltal ezúton gratulálok a szerzőnek a könyv megírásához, melyet az óráimon minden bizonnyal felhasználok.