

Hegedűs Judit

# MAGATARTÁSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK A RENDÉSZETI KÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA ÉRDEKÉBEN



NEMZETI KÖZSZOLGÁLATI EGYETEM  
BUDAPEST

**SZÉCHENYI** 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**

A kiadvány  
a KÖFOP-2.1.2-VEKOP-15-2016-00001 azonosítószerű,  
„A jó kormányzást megalapozó közszolgálat-fejlesztés”  
címmű projekt keretében készült el és jelent meg.

**Projekt szakmai vezető:**

Dr. Hegedűs Judit

**Szerző:**

© Fekete Márta  
© Dr. Hegedűs Judit  
© Dr. Molnár Katalin  
© Dr. Pápay Nikolett  
© Sipos Szandra

**Szerkesztette:**

Dr. Hegedűs Judit

**Lektor:**

Seresné dr. Busi Etelka

**A kézirat lezárásának dátuma:**

2018. augusztus 30.

**Megjelenés éve:**

2020

**Kiadja:**

© NKE, 2020

**Felelős kiadó:**

Prof. Dr. Kis Norbert  
rektor

A mű szerzői jogilag védett. Minden jog, így különösen a sokszorosítás, terjesztés és fordítás joga fenntartva. A mű a kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül részeiben sem reprodukálható, elektronikus rendszerek felhasználásával nem dolgozható fel, azokban nem tárolható, azokkal nem sokszorosítható és nem terjeszthető.

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>Hegedűs Judit: Szerkesztői előszó</b>	<b>4</b>
<b>Fekete Márta: Módszertani dilemmák a rendészeti képzést támogató kutatásokban</b>	<b>7</b>
<b>Hegedűs Judit: Magatartástudományi kutatások a rendészetben</b>	<b>19</b>
<b>Pápay Nikolett: Rizikó- és védőfaktorok összefüggései az elsőéves rendészeti hallgatók pszichés jóllétének alakulásában</b>	<b>33</b>
<b>Hegedűs Judit: Rendészeti felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási szemléletmódjának alakulása</b>	<b>51</b>
<b>Sipos Szandra: A megrendelő szervek elvárásai a rendészeti felsőoktatással szemben – a gyakorló szakemberek tapasztalatai a képzéssel kapcsolatban</b>	<b>65</b>
<b>Molnár Katalin: A Police Café hatása a rendőrség és a közösségek kapcsolatára</b>	<b>89</b>



# SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A Rendészeti Magatartástudományi Tanszék számára komoly kihívást jelentett a kutatási feladatokba, projektekbe való bekapcsolódás. Az elmúlt évek erőfeszítéseinek eredményeiből nyújtunk át egy gyűjteményt a rendészeti felsőoktatás iránt érdeklődőknek. A Rendészeti Magatartástudományi Tanszék oktatói arra vállalkoztak, hogy bemutassák azokat a kutatásaikat, amelyek közvetlen és indirekten támogatják a rendészeti képzést: hisszük, hogy a kutatási tevékenységünk segítheti oktatói munkánkat, a képzésfejlesztéseket.

A tanulmánykötetben olvashatnak kutatási dilemmákról, az oktatók képzéssel kapcsolatos véleményéről, a hallgatók pszichés jóllétéről és a tanulással kapcsolatos nézeteikről. Megkerestünk régi hallgatókat, akiket szintén a képzésről kérdeztük. Örömmel láttuk a kollégák, a jelenlegi és a régi hallgatóink készséges hozzáállását. Köszönjük nekik a támogatást, amely megerősített minket abban, hogy fontosak az ilyen jellegű kutatások. Kutatásaink nemcsak az egyetemre korlátozódtak: módszertani újításunk fogadtatásáról is tájékozódhatnak tanulmánykötetünkben.

Köszönettel tartozunk mindazoknak, akik hozzájárultak kutatásainkhoz. Legelőször is Seresné dr. Busi Etelka lektorunknak, aki segítő megjegyzéseivel támogatta a tanulmánykötet megszületését. Szerkesztőként hálás vagyok tanszéki kollégáimnak, akik megannyi feladatuk között fontosnak tartották, hogy kérdezzenek, kutassanak. És nem utolsósorban köszönjük dr. Orosz Gábornak és csapatának, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar munkatársainak, hogy segítették munkánkat. Bízunk abban, hogy a most elindult folyamat lendületesen tovább folytatódik a rendészeti felsőoktatás fejlesztésének szolgálatában.



# FEKETE MÁRTA

## Módszertani dilemmák a rendészeti képzést támogató kutatásokban

### *Bevezetés*

Párhuzamosan azzal, hogy a rendészettudományok a tudományos érdeklődés fókuszába kerültek, számos olyan dilemma merült fel a rendészeti szervek körüli vizsgálódásokkal kapcsolatban, amelyeket a témát kutatni vágyók nem téveszthetnek szem elől. Egyrészt, mivel – nagyon leegyszerűsítetten fogalmazva – „rejtőzködő” természetű szervezetről van szó, a kutatások valamilyen módon való elvégzése, az eredmények értelmezése és publikálása eleve egy sor kihívást rejt magában, és akkor még nem beszéltünk az esetlegesen előforduló érzékeny témakörökről, fejlesztési javaslatok megfogalmazásáról, a sérülékeny csoportok kutatásáról. Az alábbi fejezetekben megkíséreljük körbejárni, hogy a rendészettudományos érdeklődés – különösen a magatartástudományi oldalú – milyen dilemmákat, nehézségeket, ugyanakkor lehetőségeket rejt magában.<sup>1</sup>

### *Rendészettudományi kutatások*

Elsőként adódik a kérdés, hogy a tudományok rendszerében hol foglal helyet a rendészettudomány. Elfér-e a társadalomtudományok között sajátos módszertanával, vagy esetleg jogtudományos vagy szociológiai megközelítéseket érdemes az esetében alkalmazni? Módszertanának meghatározásakor vagy az arról való diskurzus elindításakor fontos kérdésfelvetés, hogy elméleti vagy gyakorlati tudományról beszélünk-e, tudja-e hasznosítani a szervezet – és milyen módon – az elméleti kutatási eredmények summázatát.

Finszter Géza a rendőri munka „megismerhetetlenségére” hívja fel a figyelmet. Egyrészt problémát jelent a munka titkossága, a jogi keretrendszer adta szabályozások (például a személyiségi jogok védelmének fontossága), a gyakorlati munka nem ismétlődő jellege (vagyis annak ténye, hogy az egyes intézkedések szinte soha nem egyformák, ezért szabályszerűséget felfedezni bennük meglehetősen nehéz). Tehát hiába is próbálna a kriminológia vagy a szociológia a saját módszereivel elméleteket alkotni a rendészettudomány működésével kapcsolatban, ez meglehetősen sok kihívással terhelt feladat. E fenti jelenségek miatt alkalhatott ki az a vélekedés, amely szerint a rendészet a praxisok sorát erősíti, s ebben a sorban a teóriának keresnivalója nincs (FINSZTER 2014).

Érdekes adalék a rendészeti kutatásokkal kapcsolatban, hogy a rendészet egyszerre lehet megrendelője és tárgya a kutatásnak. Az USA-ban a múlt század közepe táján indult

---

<sup>1</sup> A tanulmány második fele a szerző *Dilemmák, nehézségek, lehetőségek a börtönkutatásban* című kézírata alapján készült.

rendőrségi szociológia a szervezet működésében előforduló eredmények és eredménytelenségek eredőjére kívánt fényt deríteni, a rendészeti tevékenység megismerését pedig a jogtudományok, a szociológia, később a kriminológiai kutatások segítették. Amikor a kutatás megrendelője maga a rendészet, akkor a kutatás fókuszja általában valamilyen jogellenes magatartás, és az eredményeket is a szervezeten belül használják fel, gyakorlati alkalmazhatóságuk pedig megkérdőjelezhetetlen. A megrendelésre készülő vizsgálódások célja nem a rendszerkritika, hanem a rendészeti működés megértése, és e folyamatban a kutatók képesek azonosulni a rendészeti értékekkel, s tiszteletben tartják a titkosság princípiumát. Kutatás azonban természetesen indulhat a kutató saját érdeklődéséből, vagy indukálhatja valamilyen társadalmi igény is. Ebben az esetben a kutatási eredményeket nem a szervezet használja, hanem nyilvánossá válik a közvélemény számára, a rejtőzködő jelleg is jelentősen oldódik, hiszen a cél elsősorban a rendészeti szervek kritikája s ennek mentén reformja (FINSZTER 2014; HEGEDŰS 2020).

Hans-Gerd Jaschke 2008-ban íródott cikke szerint napjaink rendészeti szervei nyitottak a tudományos eredmények integrálására, és mivel az elméleti megközelítések tárháza meglehetősen változatos, ezért a rendőri vezetők számára több terület jelentkezik az elméletek által javasolt tartalmak alkalmazására. Szintén Jaschke fogalmazza meg a rendészettudományi oktatás jelenlétét ebben a dimenzióban, illetve a felelősségét is: „A rendészettudomány segítséget nyújt mind a rendészeti oktatás, mind a rendészeti képzés számára. A tartalom (a rendészeti oktatás témái), a módszertan (a kutatás és a problémamegoldás módszerei) és az intellektuális fejlődés (kritikus gondolkodás) részei a rendészeti oktatás és a rendészettudomány közötti kapcsolatnak. Ez a kapcsolat fejleszti a hallgató általánosítási képességeit, hogy teljes mértékben nem megjeleníthető és meghatározható új helyzetekben meglássa az összefüggéseket és hatékonyan tudjon funkcionálni. A nagyrészt gyakorlati tapasztalatokon és készségeken alapuló rendészeti képzést nem szabad kizárni a rendészettudomány területéről. [...] Az EU tagállamaiban a rendészeti képzés és oktatás egyértelműen rámutat a gyakorlati szakemberek és az elméleti szakemberek, a rendőrök és a kutatók közötti együttműködés szükségességére. A rendészettudomány eredményeinek a gyakorlatba történő átültetése jelenti a jövő nagy kihívását” (JASCHKE 2008, 5–6.).

Jaschke a módszertani megközelítésre is tesz ajánlásokat, ám felhívja a figyelmet arra, hogy az európai rendészettudomány-megközelítés nem módszertanos fókuszú, hanem a kutatási témákat egy csokorba fogva azokhoz megfelelő kutatói technikákat gyűjt. A rendészettudomány alkalmazott tudomány, amely kétféle megközelítést alkalmazhat: felülről lefelé vagy lentől felfelé mutató irányút. „Felülről lefelé” szemlélve a társadalomtudományok módszertana megfelelőnek ígérkezik a kutatásokhoz, „lentől felfelé” szemlélve pedig a meglévő problémákhoz igazított megoldások létrehozása szükségeltetik. Jaschke szerint a rendészetben először léteznek a problémák, amelyek előirányozzák a kutatási irányokat, s ezáltal a kutatás módszertanát is (JASCHKE 2008).

Bodonyi Ilona a következőket veti papírra a kutatás szükségességével kapcsolatban: „Vannak elméletek, melyek kijelentéseit nem lehet a társadalmi realitás alapján ellenőrizni. Az empirikus kutatás az elméleti kijelentések minden olyan területét magában foglalja, amelyeket valós tapasztalattal ellenőrizni lehet. *Az empirikusan érzékelhető társadalmi jelenségekhez tartoznak a megfigyelhető emberi magatartások, az emberek által létrehozott tárgyak, az emberi nyelv segítségével közölt vélemények, információk a tapasztalatokról, viselkedések, értékítéletek, szándékok stb.* Figyeld a társadalmi valóságot! Aztán rögtön fel



kell tenni a kérdést: Mit kell megfigyelni? Miért kell megfigyelni? Hogyan kell megfigyelni? Lehetetlen a társadalmi valóságot a maga teljességében érzékelni. Mindig csak metszete-  
teket tudunk megragadni, és ezek elsősorban akkor értelmesek, ha szisztematikusan és  
elméletorientáltan emeljük ki őket. *A végső cél: új ismeretek létrehozása*” (BODONYI 2008,  
18., kiemelés az eredetiben).

### *Módszertani lehetőségek*

„Vajon tanulmányozható-e egy olyan társadalmilag-történetileg meghatározott cselekvés,  
amelyre a folyamatos változékonyság, a cseppfolyós jelleg nyomja rá a bélyegét? [...] A rend-  
őri akciók egyedisége olyan módszertant kíván, amely ebben az állandó változékonyságban  
is képes felismerni lényeges, tartós ismétlődéseket” – fogalmaz Finszter Géza a tudomány  
módszertanának megválasztásával kapcsolatban (FINSZTER 2014, 38.).

Ha a társadalomtudományos módszertanokból indulunk ki, ugyanazok a technikák szol-  
gálhatnak a rendészet feltérképezéséhez, mint a társadalomtudományos vizsgálódásokhoz.  
Így például a kérdőíves kutatások ugyanúgy, mint a lakosság véleményét kikérő közvéle-  
mény-kutatások, a résztvevő megfigyelés, az interjúk vagy fókuszcsoporthoz beszélgetések  
felvétele, a könyvtári-levéltári iratok szövegelemzése, nemzetközi összehasonlítás (BODONYI  
2008; FINSZTER 2013, 2014).

Mint minden tudományos vizsgálódás megkezdésénél, itt is felmerül a kérdés, hogy  
a kvalitatív vagy a kvantitatív módszertanok eredményesebbek-e a rendőrtudományok  
kutatása esetében. Nagyon röviden összefoglalva: a kvalitatív kutatás alatt a minőségi<sup>2</sup>  
vizsgálódást értjük, amelynek célja a mélyebben meghúzódó értelmezések megkeresése,  
a mélyfúrás. Mintája – jellegéből adódóan és nagyon leegyszerűsített megfogalmazásban  
– kisebb, tehát reprezentativitása megkérdőjelezhető, azonban az alap problémagócok  
azonosítására és megértésére kiválóan alkalmasak ezek a módszerek. A kvantitatív mód-  
szertan számszerű válaszokat nyújt, amelyek statisztikailag értelmezhetőek, szigorúbb, rigid  
keretben konkrét eredményeket szolgáltat adott időpontra vonatkozóan (BODONYI 2008).

Érdekes s valahol a kvalitatív és a kvantitatív módszertanok határmezsgyéjén álló  
módszer a résztvevő megfigyelés. Amikor résztvevő megfigyelést végzünk, akkor – a kuta-  
tásetikai szempontok betartásával – nem is pusztán érdemes, hanem egyenesen kötelező  
felhívni vizsgálódásunk tárgyának figyelmét arra, hogy megfigyelés alatt áll. Amennyiben  
ezt elmulasztjuk, a megszerzett információkat – adott esetben – nem is használhatjuk fel  
(HÉRA-LIGETI 2014). A kriminológia tudománya előszeretettel használja az etnográfia, vagyis  
a résztvevő megfigyelés módszertanát. Ám ahogyan arra Finszter Géza és Korinek László  
is felhívják a figyelmet, ez vagy jogilag és morálisan vitatható módszer a rendőrtudományos  
vizsgálódásban, vagy gyakorta kivitelezhetetlen (FINSZTER 2014; KORINEK 2002). Ez a jellem-  
ző nemcsak a rendőri munka megfigyelésére vonatkoztatva érvényes, hanem például zárt  
intézetben történő résztvevő megfigyelés esetén is ellehetlenítheti a kutatás lefolytatását.

A kvalitatív stratégiák sorát erősítő interjúmódszereket azért kedvelik sokan, mert  
ezek nagyban hasonlítanak a hétköznapi életben alkalmazott diskurzusok felépítéséhez.  
Az interjúk lehetnek kétszemélyes interjúk, félig strukturált, strukturált vagy mélyinterjúk. Az  
interjúk között tartjuk számon a fókuszcsoporthoz beszélgetést is, amelynek során egyszer-

2 A szónak nem az „igényes” értelmében.

re több egyén megkérdezésére is sor kerülhet, így tulajdonképpen tekinthető úgy is, mint több interjú egy helyen. A több résztvevő eltérő dinamikát is biztosít az interjú felvételének, hiszen a válaszadók hallják egymást, részben egymás válaszainak befolyása alatt állnak. Természetesen az interjúfelvételek előtt is szükséges a szakirodalomban történő elmélyülés, hogy tudjuk, mit kérdezzünk, mi az, amit adott témakörön belül előttünk – esetlegesen – még nem érintettek. Az interjúkat érdemes valamilyen, erre a célra rendszeresített felvevőeszközön rögzíteni, majd legépelni, feldolgozni és a személyiségi jogok és a kutatásetikai elvek figyelembevételével tárolni (BODONYI 2008; HÉRA–LIGETI 2014).

A kvantitatív módszerek között a kérdőíves megkérdezést tartjuk elsősorban számon. A megkérdezés történhet személyesen – ebben az esetben a kérdezőbiztosokat szisztematikus módon, gondosan kell kiválasztani és felkészíteni csakúgy, mint az interjúfelvételek esetében –, postai vagy telefonos megkereséssel. Természetesen a személyes megkeresés mindig célravezetőbb, hiszen a személyes kontaktus előnyei kikezdhettek, s egy négy szemközti beszélgetésben kiküszöbölhetők mindazok a hibák, nehézségek, amelyek egy telefonos vagy postai úton történő megkeresés során gyakrabban előfordulnak (például kimaradt kérdés, félreértelmezett válasz, a betolakodás érzése a megkeresettekben). A manapság elérhető online kérdezői módszerekkel nagyobb sokaság megszólítható egy-egy kérdőívvel, ám ennek reprezentativitása és pontossága szintén megkérdőjelezhető, hiszen az online kérdőívvel csak azokat az egyéneket érhetjük el, akik interneteléréssel vagy kellő számítógépes felhasználói ismerettel rendelkeznek egy ilyen ív kitöltéséhez (HÉRA–LIGETI 2014).

Ahogy e fejezet bevezetőjében is említettük, a módszertan kiválasztása esetén mindig felmerül a stratégiák hierarchiája. Mertens arra hívja fel a figyelmet, hogy a kutató által választott stratégia már önmagában hordozza a kutató irányultságát (MERTENS 2005). A kvalitatív–kvantitatív dichotómia arra ösztönzi a fiatal kutatókat, hogy tegyék le a voksukat valamelyik mellett, mert a kettő együtt „nem működik” – állapítja meg Tashakkori és Teddlie 2003-as tanulmányukban, némi keserűséggel a sorok közt. A keserűséget feloldandó aztán elmondják, hogy a kvalitatív és kvantitatív stratégiák nemhogy nem mondanak ellent, de sokkal inkább kiegészítői egymásnak, ezért együttes alkalmazásuk szerencsés és ideális (TASHAKKORI–TEDDLIE 2003). (Azt már csak e helyütt tesszük hozzá, hogy akkor kivitelezhető, amennyiben idő, motiváció, fogadókészség, anyagi keret is rendelkezésre áll mindehhez.) A kutatópáros hozzát teszi, hogy a kvalitatív és kvantitatív nézőpontoknak nem a hierarchikus berendezkedését kellene erősíteni, hanem sokkal inkább integráltan kellene az oktatásban ezeket a hallgatók elé tárni, nem egyiket a másik után, hanem komplementer valójukban (TASHAKKORI–TEDDLIE 2003). Ugyanerre a komplementer jellegre hívja fel a figyelmet Mackenzie és Knipe (2006). A kevert módszertan azért is lehet kívánatos, mert a kutatásokban felmerülő kérdések egyre és egyre komplexebbek, s ennek okán komplexebb, teljesebb megközelítést igényelnek (TASHAKKORI–TEDDLIE 2006). A témakörben még Gorard megjegyzését érdemes bemutatni, aki azt mondja, hogy bár előnyös a két módszer együttes alkalmazása, ennek feltétele nagyfokú felkészültség, hozzáértés és készségek. Cserébe lehetővé válik az, hogy egy kutatás során felesleges információ képződjön (vagy kevesebb kidobásra szánható elem születik). Ezenkívül könnyebb elfogadásra számíthat az a kutató, aki vegyes módszerrel vizsgálódik, mivel „a számok a törvényhozók számára nagyon meggyőzőek ugyan, a történetek könnyebben megragadnak az emberi elmében, illusztratív jellegük megkérdőjelezhetetlen” (GORARD 2004, 7.).

A kvalitatív-kvantitatív polémiára Buda Béla is kitér írásaiban. Amikor kutatásunk célja mélyfúrás végzése a tudattalan rétegekbe, akkor ez a cél kérdőíves módszerek használatával soha nem fog teljesülni. Buda Béla a következőképp fogalmaz: „A szociológiai kutatásokban bevált standardizált kérdőívek, skálák nehézkesen közelítik meg az emberekben ezt a réteget, ezért próbálkoztak laza, kötetlen beszélgetéssel, amelyben a kikérdező tudja, hogy miről akar hallani, de azzal kapcsolatban nem tesz fel kérdéseket, hadd beszéljen partnere azokról” (BUDA 2012, 295.). Szintén Buda az, aki az empátia és tudományos kutatások kapcsán hivatkozik az úgynevezett Hawthorne-vizsgálatra, mely azt nézte, hogy az emberi tényezőknek mekkora szerepük van a szervezeti működésben. A General Electric nevű vállalat egyik üzemében vetek föl a kutatók strukturálatlan interjúkat, amelyek kielemezésekor arra jöttek rá, hogy olyan motivációkat és emberi mozgatórugókat sikerült a módszer segítségével feltárni a csoport személyközi kapcsolatait és a munkavégzési kedvet érintő beállítódását illetően, amelyekről gyakorta még maguk a válaszadók sem tudtak (BUDA 2012).

Richard Tewksbury a kvalitatív stratégia mellett érvel a kriminológiai vagy rendőrtudományos kutatásokat illetően, mivel – szerinte – a bűnelkövetői lét, a motivációk ennek használatával sokkal jobban megérthetőek, mint a statisztikai módszerek alkalmazásával. Szerinte a kvalitatív stratégia által nyert tudás informatívabb, gazdagabb, mélyebb, általa sikeresebben feldolgozásra kerülhetnek az emberi interakciók, események, kultúrák, jelentések, emberi vonások. S bár a kvantitatív metódust gyakran a stratégiák hierarchiájában tudományosabbnak vélik, a kvalitatív, vagyis a minőségi stratégiákban rejlik „minőség a mi, a hogyan, a mikor és a hol kérdésekre fókuszálással a dolgok árnyalatát és lényegét képes leírni. A minőségi kutatás így a dolgok jelentését, fogalmát, meghatározását, karakterisztikáit, metaforáit, szimbólumait, leírását képes megragadni” (BERG 2007, 3. idézi TEWKSBURY 2009). Tehát Tewksbury és a fent említett kutatók számára a kvalitatív módszertan igencsak távol áll a pszeudotudomány kategóriájától, és nem csupán történetmesélés, anekdotázás, hanem tudományos értékekkel bír. Egy kvalitatív kutatás során azonban tisztában kell lennünk azzal, hogy bár igencsak hasonlít a struktúrája hétköznapi kapcsolódásainkhoz, nem állhatunk oda felkészületlenül; ugyanúgy kutatómunkát, előzetes irodalomfeldolgozást igényel, mint bármely más módszertan. Sőt, fontos tisztában lenni az érzelmeinkkel is, ha kvalitatív stratégiával szeretnénk dolgozni, de erről a későbbi fejezetek egyikében ejtünk szót.

### *Etikai szempontok a kutatás során*

A számos börtönkutatást lefolytató Kathryn Quina és munkatársai azt mondják, hogy az első és legfontosabb észben tartani a „ne árts” alapvetést, s amikor kutatásunkban fordulóponthoz érünk és el kell döntenünk, hatékonyak legyünk-e inkább, vagy etikusak, minden esetben az erkölcsnek kell győzedelmeskednie (QUINA et al. 2015). Ez nemcsak a börtönkutatások esetében alkalmazandó alapvetés, hanem bármilyen kutatás esetében, ám fokozottan érvényes akkor, ha kutatásunk alanyai sérülékeny egyének (például fogvatartottak, vagy esetleg a témában való megnyilvánulás teszi őket sérülékennyé, vagy rendőrök, akiket a szervezet kritikai értékelésével kapcsolatban kérdezzünk).

Az önkéntes részvétel ennek a „ne árts” elvnek az egyik legfontosabb alapja. Earl Babbie gondolatait kölcsönvéve, ahogy korábban is utaltunk rá, egy tudományos kutatás a legegyszerűbb formájában (postai vagy telefonos úton történő megkeresések esetén) is egyet jelent a valaki életébe való betolakodással. Ezt kiegészítve azzal, hogy gyakran még érzékeny kérdéseket is feszegethet a kutató, az önkéntesség kitétele további magyarázatra

nem szorul. Továbbá ügyelni kell a válaszadóink védelmére, hogy a kutatás során személyes érdekeik ne sérüljenek. Ennek a védelemnek az egyik és legjobb módja az anonimitás elvének biztosítása a kutatás során. Mind a kérdőíves vizsgálatok, mind az interjúk, megfigyelések alatt érdemes nagyon komolyan odafigyelni arra, hogy a válaszadóink ne legyenek beazonosíthatóak. Vagyis a kutatásetikai szempontok második pillére, az önkéntesség mellett, az anonimitás elve (BABBIE 2001).

A zárt intézetben végzett kutatások e területen is speciálisnak mondhatók. Az alábbi táblázatból látható, hogy a fentebb, alapvető kívánalomként megfogalmazott elvek egyszerűbben betarthatók akadémiai környezetben, azonban a börtön falai között egy sor nehézséget vonnak maguk után.

<b>Akadémiai környezet</b>	<b>Börtön</b>
Akadémiai szabadság	Szigorú kontroll
Kísérleti szigor	Nincs kontroll a külső környezeti körülmények fölött
Egyértelmű önkéntesség	Önkéntesség elve soha nem egyértelmű
„Önálló életvezetésre alkalmas” válaszadók	Elnyomott, sérülékeny válaszadók
Cél az ismeretbővítés, publikálás	A cél a hatékony vezetés, változás
Kigondolt publikációs folyamat, peer review cikkek	Azonnali visszajelzés az alkalmazhatóság jegyében
Eredmények a jövő szolgálatában	Az eredmények hatással lehetnek az egyének életére

**1.táblázat: Egyetemi- és börtönkutatások összehasonlítása**

**Forrás: Quina et al. 2007., 127. o.**

A fenti táblázat egy-egy tétele alapján jól azonosíthatók azok a csomópontok, ahol az etikai szabályok – minden gondos tervezés ellenére is – sérülhetnek zárt intézeti környezetben. Ilyen például az önkéntesség elvének nem feltétlenül történő teljesülése, hogy az eredmények nem egyértelműen a fogvatartottak életminőségének javulását szolgálják, vagy hogy egyes kutatási termékek akár negatív hatást is gyakorolhatnak a bent lévő egyénekre. Az önkéntesség elvének fontosságára egyébként Quina és munkatársai is rámutatnak, vagyis arra, hogy egyértelműen ki kell jelteni a fogvatartottak számára, hogy élhetnek a nemet mondás lehetőségével – annak ellenére, hogy adott esetben kijelölés útján kerülnek a kutatásba (QUINA et al. 2007). Fox és társai szintén aláhúzzák ennek a kitételnek a fontosságát, hozzátéve, hogy lényeges elkülöníteni a kutatókat a börtön személyi állományától (de úgy, hogy ebben ne szerepeljen a *széthúzás* üzenete). Egy példát is hoz Fox a saját kutatásából, amikor egy ízben a kutatáshoz – önkéntesen – összesereglett fogvatartotti állományt a felügyeletüket végző tiszt így „köszöntötte”: „Na, hányan akarnak részt venni a *kutatásomban*?” Ekkor a kutatónak sietve korrigálnia kellett ezt a beköszönőt, megerősítve a fogvatartottakat abban, hogy ez nem a börtön kutatása, hanem független kutatócsoporté, s a részvétel – akárki kéri is – minden esetben önkéntes. A helyreigazítást természetesen úgy szükséges megtenni, hogy azzal a kutatóval ne ássa alá kapcsolatát a személyi állománnyal, és a fogva-

tartottak bizalmát se veszítse el (Fox et al. 2011). Bár itt fentebb börtönkutatásokból hoztunk konkrét példákat, ezeknek a feltételeknek bármilyen kutatás esetében teljesülniük kell. A nehezítő körülmények elhárítását jó logisztikával és kellő érzékenységgel meg lehet oldani.

Zárt intézeti környezetben maradván, az iskolázottság kérdésköre a kiválasztás esetében szintén nagyon fontos tényezőként szerepel egy kutatás megtervezésekor. A mintába kerülő személyek fontos jellemzőinek körültekintő megismerése és a kutatásban ennek figyelembevétele már-már tekinthető etikai alapelvnek is. Amikor börtönkutatásra „adjuk a fejünket”, annak megkezdése előtt fontos tisztában lennünk azzal, hogy a fogvatartottak szövegértési kompetenciái különbözőek, írási, olvasási készségei igencsak eltérőek lehetnek. A kutatónak úgy kell lefolytatnia a vizsgálódását, hogy ne stigmatizálja jobban a fogvatartottat azáltal, hogy e képességei alapján szelektál, hiszen státuszánál fogva egyébként is stigmatizálva van. Fox és munkatársai úgy hidalták át ezt a problémát, hogy nem kérték meg a személyi állományt arra, hogy előre szelektáljanak a fogvatartottak között iskolai végzettségük alapján, hanem előzetesen igyekeztek olyan egyszerűen megfogalmazott kérdéssort összeállítani, amelynek kitöltése senki számára nem okoz nagy kihívást. Ezen kívül a kérdőívek felvételét önkitöltős módon kivitelezték, ami – bár lényegesen időigényesebb volt így, mégis – megadta a fogvatartottnak azt a szabadságot, hogy kényelmetlenségek nélkül, saját tempójukban írják le válaszaikat (Fox et al. 2011). Itt jegyezzük meg, hogy ehhez a fajta munkavégzéshez a fogadó intézmény nagyfokú rugalmasságára és időre van szükség. Pont e konfliktus kiküszöbölésére érdemes a kutatások során inkább kvalitatív (tehát interjú, fókuszcsoport) módszereket igénybe venni, mint kvantitatív (például kérdőíves) stratégiákat alkalmazni. Bár az előbbihez szükséges kellő kutatói érzékenység és empátia, mivel, ahogy a Fliegauf Gergely – Ránki Sára írópáros is megfogalmazza, a fogvatartott gyakran pontosan tudja, mi az elvárás vele szemben egy-egy ilyen interjúfelvétel során, s a kívánatos választ adja (FLIEGAUF–RÁNKI 2007). Ennek kigyomlálása pedig kutatói empátiáért kiált.

Előfordulhat, hogy a kutató ösztönösen rendelkezik az empatikus működés erényeivel, de ha mégsem, a „harmadik fül” (Teodore Reik elnevezése, idézi BUDA 2012, 296.) növesztése, amely segítségével tudattalan tartalmak, sorok közt megbúvó üzenetek felfedezésére nyílik lehetőség, nem lehetetlen feladat. A kvalitatív stratégiák táborát bővítő mélyinterjúról következésképpen csak akkor beszélhetünk, ha annak felvételekor, s a kapott adatok elemzése során szükségképpen nagyon erősen jelen van az empatikus hozzáállás. Az a kutató képes jobb, mélyebb eredmények elérésére – és itt most a kvalitatív stratégiák használatáról beszélünk –, aki kellő érzékenységgel, empátiával van mind interjúalanyával szemben, mind pedig a kapott információk értelmezése során (BUDA 2012). Az érzelmek jelentőségére a kutatások során egy későbbi fejezet részben még bővebben kitérünk.

### ***Kettősségek: „mi és ők”***

A kutatók és a kutatás helyeül (tárgyául, fókuszául) szolgáló szervezet közötti pozitív előjelű kapcsolat kialakítása elengedhetetlen a kutatás zökkenőmentes lefolytatása érdekében. Korábban beszéltünk a rendészeti szervek rejtőzködő természetéről, ami magyarázatul szolgál arra, miért nagyon fontos a jó kapcsolat kialakítása. Ugyanis ennek a rejtőzködő természetnek az okán – s erre több nemzetközi börtönkutatás is igazolásul szolgál – a rendészeti szervek meglehetősen gyanakvóak a kívülről jövő egyénnel (jelen esetben kutatókkal) szemben. Ugyanis minden egyes megjelenésben benne van az a félelem, hogy valami olyasmi kerül napvilágra, vagy olyan előjellel fordítva-magyarázva, ami vagy

negatív megítélésben, vagy belső szervezeti konfliktusokban csúcspontot ér el (Fox et al. 2011; BROADHEAD–RIST 1976; TRULSON et al. 2004.). Elkerülhetetlen tehát a tisztelet és az alázat minden irányba kiterjedő megadása, amely elindíthatja a kommunikációt, kölcsönös megértést és elfogadást generálhat a kutató és a személyi állomány között (Fox et al. 2011). Ismét rövid kitérőt téve a börtönkutatások felé, a kutatónak nem szabad elfelejtkeznie arról a tényről sem, hogy a börtön felügyelői, reintegrációs tisztjei nem egy esetben (sőt, inkább a legtöbben) saját munka-, esetleg szabadidejükből áldoznak a kutató segítésére, kísérgetésére, kérdései megválaszolására, biztonságának biztosítására. De természetesen a legtöbb esetben ugyanez jellemzi a rendőri szervek állományát is. Ahhoz, hogy bizalmi légkör alakuljon ki, s jelenlétünk ne okozzon nagyobb terheket a szükségesnél, feltétlenül lényeges kellő kutatói alázattal megérkezni a kutatót környezetbe. Amikor kutatóként belépünk egy rendészeti munkahely ajtaján, tisztában vagyunk az ott uralkodó írott és íratlan szabályokkal, s egyetértésünket fejezzük ki ezekkel kapcsolatban. (Börtönkutatások esetében nem árt arra is emlékeztetni magunkat minden esetben, hogy a kívülről jövő személyek plusz biztonsági terhet jelentenek a zárt falak közt dolgozók számára.)

Soha nem szabad elfeledkeznünk arról sem, hogy a kutató elfogadottsága egyenes arányú a vele szemben mutatott kooperáció mértékével (TRULSON et al. 2004).

Egy kutatás megtervezésekor és megkezdése előtt nem hagyható ki az öndefiníciós lépcsőfoka sem. Rendkívül fontos a kutatónak definiálnia saját magát, mielőtt belép a kutatási helyzetbe. Ki ő, miért jött, hova tartozik? Amint ez az öndefiníció megszületik, rögtön egyszerűbb lesz a bizalom kiépítése. A kutatásban résztvevők számára nem biztos, hogy teljesen világos már a kezdetektől fogva, hogy mi miért vagyunk ott, s hogy az általuk adott válaszok sorsa mi a továbbiakban: ki és milyen módokon, értelmezésben fog tudni, értesülni róluk.

Visszatérve az eredeti felvetésre, tehát a „kívülről”, illetve „egy közülünk” dichotómia fontos szegmense a rendőrségen belüli vagy zárt intézeti kutatásoknak.

Ismét a börtönkutatások területéről idézve, Jewkes arra hívja fel a figyelmet, hogy egy ponton a kutatónak mind fizikailag, mind pozícióját tekintve a fogvatartott és a személyi állomány közé kell helyeznie saját magát, ami romboló hatású lehet a mindkét oldallal való gyümölcsöző kapcsolat kialakítása szempontjából (JEWKES 2011).<sup>3</sup> Valószínűleg kellő empátiával, az írott-íratlan szabályok érzékeny betartásával ezek a távolságok csökkenthetők, azonban összességében elmondhatjuk, hogy a kintről jövő ember kettős természete, függetlensége s mégis függősége alapvető nehézséget jelent a kutatások sikeres lefolytatása tekintetében. Több kutató – köztük Jewkes is – beszámol arról, hogy egy börtönben, ahol többhetes etnográfiai kutatást végzett, a kezdeti zökkenők ellenére a kutatás vége felé kialakult vele szemben az „egy közülünk” elfogadó nézete, felváltva az „egy közülük” elutasítását (JEWKES 2011). Szóval, talán nem lehetetlen küldetésről van szó, „csak” kellő önismeretet, finom óvatosságot, érzékenységet igényel az a folyamat, ahogyan a kutató a feltárni kívánt környezetbe megérkezik.

Kutatóként arra is fel kell készülnünk, hogy esetleg nem annyi vagy nem olyan „minőségű” választ kapunk a feltett kérdéseinkre, mint várjuk vagy szeretnénk volna. Ilyen esetekben érdemes B-tervet készíteni.

3 Nem fogvatartott és személyi állomány kapcsolódásában, de ez a kihívás ugyanúgy jelen van bármely rendészeti szervnél kívülről végzett kutatások esetében.

## *Megkerülhetők-e az érzelmek a kutatásban?*

Alison Liebling kriminológus, kutató így nyilatkozott egyszer: „A fájdalom hiánya a kvantitatív kutatások eredményeit olvasva mindig is kiábrándítóan hatott rám. Bármilyen emberi környezetben kutatást végezni érzelmek nélkül [...], ezt majdhogynem lehetetlen küldetésnek tartom. S különösen annak tartom akkor, amikor zárt intézetekről beszélünk. Az érzelmek – tartozzanak bár fogvatartotthoz, dolgozóhoz, kutatóhoz – kivételes vezetői lehetnek egy kutatásnak, s nem utolsósorban, értékes információforrásként is szolgálnak” (LIEBLING 1999, 149.). Nagyon gyakran megterhelő a kutatói lét. Szintén Lieblinghez tartozik az a meglátás, hogy egy (börtön)kutatás szükségképpen felkavaró, és megbolygatja az ember lelkivilágát. Arról számolt be, hogy amikor börtönkutatásokat végzett, a felgyülemlett stressz levezetéseképp többet dohányzott, többet ivott, többet káromkodott a szokásosnál (LIEBLING 1999).

Damasio is utal rá, hogy a 20. században az érzelem nem laboratóriumi kategória volt (DAMASIO 2000). Amikor érzelmekről beszélünk egy kutatás kapcsán, különböző szópárok – mint objektív–szubjektív, hideg–szenvedélyes – kettőseivel szembesülhetünk. Ez a fajta polarizálás mindenféleképpen a kutatás során kinyert tudás validitásának sérülésében csúcsonodhat ki. Legalábbis erre hívja fel a figyelmet Coleen McLaughlin, majd hozzát teszi, hogy sajnos a mai kutatások során az a tendencia, hogy az érzelmek jelenlétét gyanakodva figyelik egyes kutatók. Pedig hogyan lehetne érzelem nélküli az a motiváció, amely egy kutatás megkezdésére sarkall? Az érzelem motivációs erőként, „ragasztóként” is funkcionálhat, s hibás az érzelmeket a rációval szembeállítani azt állítván, hogy az előbbieket gyengíti az utóbbit. Tehát számára az érzelem nem áll távol a kogníciótól, már ami a kutatásban nyert információk értelmezését illeti. Az értelmezésnél reflektálni kell azokat a „kísértéseket”, amelyek arról szólnak, hogy a kutató a számára fontos eredményeket aránytalanul kihangosítja. És vigyázni kell arra is, hogy a percepciónk, a külső és belső világról alkotott szubjektív felfogásunk ne váljon a kutatás útvesztőjévé (MCLAUGHLIN 2003).

A fejezet lezárásaként tegyünk ismét egy rövid kitérőt a zárt intézeti kutatások irányába, amely különösen nehéz terep kutatói szemszögből nézve. Egyrészt nehéz azért, mert adott esetben olyan mélységek és magasságok megismerésére nyílik lehetőség, amelyeket nehezen foghat fel az, aki nem tapasztalt meg ilyesmit testközelből. Ezáltal a kutató átélte élményeinek feldolgozása lényegesen lassabb lehet. Különösen nehéz egyébként akkor is, amikor a fogvatartott nyitottságára van szükség a kutatás lebonyolításához. Hogyan lehetséges valakihez közel kerülni, aki évek óta elzárva, izolálva van? Aki stigmatizált, ahhoz szokott, hogy rá, az ő véleményére nem kíváncsi senki? Segítség lehet ebben a „kívülről jött ember” karaktere, aki kicsit a szabadságot képviseli, és „nem olyan, mint egy fogvatartott” (BOSWORTH et al. 2005). Megtehetjük azt, hogy az emberekre – dolgozóra és elítéltre egyaránt – pusztán a statisztikai adatok forrásaként tekintünk. Kutatóként abszolút elvárás amúgy is az eredmények objektív értékelése, s alapvetően az objektív megfigyelői szerep kialakítása. És az intézményesült fogvatartott egyébként is hozzá van szokva ahhoz, hogy az ő léte „leárazott és fertőzött” (GOFFMAN 1959, 3., idézi SCHLOSSER 2008, 1500.), miért ne tehetnénk meg, hogy pusztá számmá redukáljuk őt és a vele foglalkozó állományt? Az irónia szándékos, hiszen rendkívül nehéz és több kutató szerint nem is érdemes érzelmek nélkül vizsgálni ezeket a világokat. Vissza kell hozni, vissza kell integrálni az emberséget – fogalmaz Jewkes. Ugyanő verbalizálja meglepettségét az érzelmeknek a börtönkutatásokból történő hiányával kapcsolatosan, mindannak ellenére, hogy Goffman már több mint

fél évszázaddal ezelőtt – 1959-es művében – kitért az érzelmek elhanyagolhatatlanságára. Történetesen arra, hogy az egyének érzelmei minden esetben magukban hordozzák annak öndefinícióját, saját maga kitárulkozását akkor, amikor másokkal interakcióba kerül (JEWKES 2011). Bosworth a kriminológia kritikáját fogalmazza meg, amikor az érzelmek hiányára reflektál: „A kriminológusok munkájában megvan az a tendencia, hogy érzéketlen módon kezelik az általuk felvett adatokat. Ennek eredményeként a börtönkutatások hideggé, számszerűsítetté, sebészi pontosságúvá váltak. [...] Senkit nem érdekel ez. Maradjon csak a statisztika, az embertelenség, a szenvedélytől mentesség” (BOSWORTH et al. 2005, 259.). Ennek orvoslására Ferrell azt javasolja, hogy szükségképpen vissza kell vezetni az embert a kutatóba, az emberséget a kutatásba. Legyen reflektív, önéletrajzi, érzékeny, megértő (FERRELL 1998). Természetesen érdemes mindezt úgy tenni, hogy ne menjen a kutatói objektivitás, az adatok tisztaságának rovására.

### Befejezés

A fenti összefoglalóban megkíséreltük röviden körüljárni a rendészettudományos kutatások sokféleségét, az azokban rejlő lehetőségeket, nehézségeket, dilemmákat. Tettük mindezt kissé speciálisabb, „magatartástudományosabb” szemüveggel az orrunkon, hiszen a rigid kutatói oldal és szabályok mellé igyekeztünk röviden megmutatni a kutatásokban az érzelmek, az empátia jelentőségét, a kvalitatív kutatási stratégia biztosította sokféleséget. Ma kutatni nem egyszerű feladat, nyugodtan nevezhetjük inkább kihívásnak. A terep kiválasztása, a bejutás, az etikai szabályok betartása, a kapcsolat kialakításának fontossága, az a tudás, amit a kutató vizsgálódásával nyer – ennek felszabadító vagy éppen szorongató volta – mind-mind nehézségként van jelen a kutató munkájában. De amennyire jelent kihívást, annyi szépséggel is övezett ez a munka, nem beszélve arról a lehetőségéről, hogy az eredmények mentén a rendészet világa megérthetőbbé, megfejthetőbbé válhat, esetleges fejlődése is előidézhető.

### Felhasznált irodalom

- BABBIE, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BODONYI I. (2008): *A rendészettudomány kutatás-módszertana. MA-jegyzet*. Budapest, Rendőrtiszti Főiskola.
- BOSWORTH, M. – CAMPBELL, D. – DEMBY, B. – FERRANTI, S. M. – SANTOS, M. (2005): Doing Prison Research: Views from Inside. *Qualitative Inquiry*, 11. 249–264.
- BUDA B. (2012): *Empátia. A beleélés lélektana. Folyamatok, alkalmazás, új szempontok*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem–L'Harmattan.
- DAMASIO, A. R. (2000): *The Feeling of What Happens*. London, Vintage.
- FEKETE M. (2018): *Dilemmák, nehézségek, lehetőségek a börtönkutatásban*. Kézirat.
- FERRELL, J. (1998): Criminological Verstehen. Inside the Immediacy of Crime. In FERRELL, J. – HAMM, M. eds.: *Ethnography at the Edge*. Boston, MA, Northeastern University Press. 20–42.
- FINSZTER G. (2013): *A rendészet elmélete és a rendészeti eszközrendszer*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
- FINSZTER G. (2014): *Rendészetelmélet*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar.
- FLIEGAUF G. – RÁNKI S. (2007): *Fogva tartott gondolatok*. Budapest, L'Harmattan.



- FOX, K. – ZAMBRANA, K. – LANE, J. (2011): Getting In (And Staying In) When Everyone Else Wants to Get Out: 10 Lessons Learned from Conducting Research with Inmates. *Journal of Criminal Justice Education*, Vol. 22. No. 2. 304–327.
- GORARD, G. (2004): *Combining Methods in Educational and Social Research*. Berkshire, Open University Press.
- HEGEDŰS J. (2020): Magatartástudományi kutatások a rendészetben. In HEGEDŰS J. szerk.: *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE. 19–31
- HÉRA G. – LIGETI Gy. (2014): *Módszertan. A társadalmi jelenségek kutatása*. Budapest, Osiris.
- JASCHKE, H-G. (2008): *Rendészettudomány – Egy európai megközelítés*. CEPOL. Elérhető: [https://www.cepol.europa.eu/sites/default/files/PGEAPS\\_summary\\_hungarian.pdf](https://www.cepol.europa.eu/sites/default/files/PGEAPS_summary_hungarian.pdf) (A letöltés dátuma: 2018. 08. 11.)
- KORINEK L. (2002): *A kriminológiai kutatási módszerek. Tanulmányok Erdősy Emil professzor tiszteletére*. Pécs, PTE ÁJK.
- LIEBLING, A. (1999): Doing Research in Prison: Breaking the Silence? *Theoretical Criminology*, 3. 147–173.
- MACKENZIE, N. – KNIPE, S. (2006): Research Dilemmas: Paradigms, Methods and Methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2). 1–13.
- MCLAUGHLIN, C. (2003): The Feeling of Finding Out: The Role of Emotions in Research. *Educational Action Research*, Vol. 11. No. 1. 65–78.
- MERTENS, D. M. (2005): *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. (2nd ed.) Thousand Oaks, Sage.
- QUINA, K. – GARIS, A. V. – STEVENSON, J. – GARRIDO, M. – BROWN, J. – RICHMAN, R. – RENZI, J. – FOX, J. – MITCHELL, K. (2007): Through the Bullet-Proof Glass: Conducting Research in Prison Settings. *Journal of Trauma and Dissociation*, 8(2). 123–139.
- SCHLOSSER, J. A. (2008): Issues in Interviewing Inmates: Navigating the Methodological Landmines of Prison Research. *Qualitative Inquiry*, 14. 1500–1525.
- TASHAKKORI, A. – TEDDLIE, C. (2003): Issues and Dilemmas in Teaching Research Methods Courses in Social and Behavioural Sciences: US Perspective. *Int. J. Social Research Methodology*, Vol. 6. No. 1. 61–77.
- TEWKSBURY, R. (2009): Qualitative versus Quantitative Methods: Understanding Why Qualitative Methods are Superior for Criminology and Criminal Justice. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*, 1(1). 38–58.
- TRULSON, C. R. – MARQUART, J. W. – MULLINGS, J. L. (2004): Breaking in: Gaining Entry to Prison and Other Hard-to Access Criminal Justice Organizations. *Journal of Criminal Justice Education*, 15(2). 451–478.
- YEWKES, Y. (2011): Autoethnography and Emotions as Intellectual Resources: Doing Prison Research Differently. *Qualitative Inquiry*, 18(1). 63–75.



# HEGEDŰS JUDIT

## Magatartástudományi kutatások a rendészetben

### *Bevezetés*

A Rendészeti Magatartástudományi Tanszék előtt komoly kihívásként jelent meg a kutatási feladatokba, projektekbe való bekapcsolódás. Kutatási profilunk kialakítása során nagyon fontosnak tartottuk, hogy feltárjuk azokat a területeket, amelyek a rendészeti szervek munkáját segíthetik, illetve magának a rendészeti magatartástudomány megerősítését támogatják. Tanszékünk – szakmai képzettségünkéből adódóan – tudatosan a humánspecifikus területekre orientálódott, bár tudjuk, hogy a magatartástudomány megközelítésében az egészségtudományi, természettudományi szemléletmód is erőteljesen érvényesül (FEKETE 2019a), mi a bölcsészettudományok oldaláról közelítettünk.

### *A Rendészeti Magatartástudományi Tanszék kutatási stratégiája*

A felsőoktatási intézményekben egyre inkább elvárásként jelentek meg a kutatási tevékenységek (HEGEDŰS 2019). Ahhoz, hogy ezt tudatosan, a szakmát támogatva teheszük, nagyon fontosnak tartottuk, hogy kialakítsuk saját kutatási stratégiánkat, amelyet összhangba hoztunk a kari kutatási stratégiával, valamint figyelembe vettük a Magyar Tudományos Akadémia kutatóhelyein érvényes kutatási stratégiákat is.<sup>4</sup>

A rendészetben bekövetkezett változások megkerülhetetlenül hatottak a rendészet-tudományi kutatásokra. A korábban hermetikusan elzárt rendészeti szervek nemcsak az állampolgárok, hanem a kutatók felé is nyitottak. Az 1960-as évektől kezdődően egyre több és szisztematikusabb társadalomtudományi kutatás indult el a rendészettel kapcsolatban. Nagy-Britanniában a következő jól látható tendenciák körvonalazódtak (REINER 2000):

1. A közelmúltig a legtöbb rendészeti kutatást az akadémiai szféra végezte.
2. Az utóbbi évtizedekben a kutatásokat a politikai döntéshozó szervek és maguk a rendészeti szervek is elkezdték támogatni, megindultak a hivatalos rendőri kutatások. Például az 1990-es években Nagy-Britanniában a belügyminisztériumon belül létrejött egy rendőrségi kutatócsoport, illetve számos, rendőrkapitányság által készített kutatásról is tudunk.
3. A hivatalos rendőri kutatások felerősödésével párhuzamosan a független kutatószervezetek által koordinált kutatások elterjedése figyelhető meg.
4. Az 1960-as évek elejétől kezdve az újságírók oknyomozati kutatásai nagyban hozzájárultak a rendőrséggel kapcsolatos kritikai kutatások számának növekedéséhez.

---

<sup>4</sup> [https://mta.hu/mta\\_hirei/kutatasi-strategiak-az-mta-kutatohelyein-108903](https://mta.hu/mta_hirei/kutatasi-strategiak-az-mta-kutatohelyein-108903) (A letöltés dátuma: 2018. 08. 01.)

A rendészettel kapcsolatos kutatások megközelítései nagyon szorosan összefüggenek a büntető igazságszolgáltatás változásával. Az első kutatások inkább a kutatók és a rendészeti szervek konszenzusát illusztrálták, majd az 1970-es és 1980-as években egyre nagyobb számban jelentek meg nemzetközi szinten azok a kutatások, amelyek a diszharmonikus működést tárták fel. Az 1980-as évek végére a rendészeti kutatások körében megnőtt a közösségi rendszetet támogató, elemző kutatások száma, illetve a problémaorientált paradigma is hatott a kutatási témák körére. 2011-ben Davis Weisburd és Peter Neyround egyértelműen megfogalmazta, hogy egy olyan paradigmaváltásra van szükség, „amely megváltoztatja a kutatás és a rendészet közötti kapcsolatot. Olyan professzionális szakmai környezet kialakításának szükségessége mellett érvelnek, amelyben a rendőrség a bizonyítékalapú szakpolitikát érvényesíti, a rendészeti szakembereket képző felsőoktatási intézmények pedig – szoros kutatási és együttműködési kapcsolatok kialakítása révén – a rendészeti gyakorlat alakításának aktív résztvevőivé válnak”<sup>5</sup> (*Kari Kutatási Stratégia* 2015, 2.).

A kutatási stratégiánk megalkotása során alapvetően a problémaorientált és holisztikus megközelítést igyekeztünk érvényesíteni, amely „nem az intézményi érdekeket tekinti mindenkifelett állónak, és amely nem fogadja el a létező szolgáltatások megkérdőjelezhetetlenségét, hanem a szakmai tapasztalatok, az információ és a források összefogásával küzdi le a források szűkösségét” (BODA–FINSZTER–IMRE –KOVÁCS–SALLAI 2016, 12.).

A kutatási irányok meghatározásánál nagyon fontos alapelvünk volt, hogy mind a pszichológia, mind a neveléstudomány, mind a kommunikációtudomány, mind pedig az etikatudomány szemléletmódja érvényesüljön. A másik alapelvünk az volt, hogy a gyakorlathoz közelítsük kutatási témáinkat – ennek azért is volt szerepe számunkra, mert módszertani tanszékként a gyakorlati szakemberek támogatása is tevékenységeink közé tartozik. A tanszék megalapításakor az is célunk volt, hogy olyan kutatásokat végezzünk, amelyek alapvetően a terepen dolgozó szakemberek igényeire is reagálnak. A stratégia harmadik alapelve pedig a nemzetközi kutatási térbe való belépésünk és ennek előmozdítása: jól láthatóvá vált az elmúlt években, hogy ha nem vesszük fel a kapcsolatot e területen dolgozó nemzetközi szakemberekkel, akkor szinte behozhatatlanul lemaradunk.

Ennek alapján az alábbi fő témákban gondolkodtunk kutatási stratégiánk megfogalmazása során:

1. Szervezeti kultúrára vonatkozó szervezetpszichológiai, szervezetszociológiai kutatások: itt érdemes kiemelni a fókuszok között a munkatársak motivációjával kapcsolatos elemzéseinket, a szervekkel való elégedettségméréseket. Az utóbbi 5 évben két olyan megkeresés érkezett tanszékünkhöz, amikor rendészeti szerv kérte segítségünket saját kutatásukban. Egyrészt a Nemzeti Védelmi Szolgálattal együttműködve vizsgáltuk meg, hogy a rendészeti szervek képviselői miként gondolkodnak a korrupcióról, hogyan vélekednek az NVSZ szerepéről a korrupció megelőzés kapcsán, mennyire vannak tisztában az NVSZ funkcióival. A másik megkeresés a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Rendőr-főkapitányságról érkezett: a munkatársak motivációs és mentálhigiénés állapotát akarták feltárni. A 990 fős mintán elvégzett kérdőíves kutatás eredményeképpen a kapitányság saját motivációs stratégia kialakításán dolgozik.

5 Idézi a Kari Kutatási Stratégia. [http://archiv.rtk.uni-nke.hu/uploads/media\\_items/rtk-kari-kutatasi-strategia-2015.original.pdf](http://archiv.rtk.uni-nke.hu/uploads/media_items/rtk-kari-kutatasi-strategia-2015.original.pdf) (A letöltés dátuma: 2018. 08. 1.

2. A képzést támogató kutatások: a tanszéken kiemelten foglalkozunk a hallgatói kompetenciamérésekkel, a hallgatók tanulásról alkotott nézeteivel, illetve a hallgatók szociális jóllétével (Pápay 2019a; Pápay 2020b). Emellett a képzési folyamat hatékonyságát elemző kutatások (Sipos 2020) szükségessége is megfogalmazódott, így a tantárgyaink oktatásával való elégedettség mellett az oktató kollégák pedagógiai kultúrájával kapcsolatos témák kutatását is felvállaltuk. A Rendészeti Magatartástudományi Tanszék mellett a Vám- és Pénzügyőr Tanszék is több kutatást végzett a hallgatókkal kapcsolatban (ERDŐS - MAGASVÁRI - SZABÓ 2019; SZABÓ 2018a, SZABÓ 2018b; ERDŐS - MAGASVÁRI 2019; MAGASVÁRI 2019; ERDŐS - KOVÁCS 2019; ERDŐS 2019).

3. Kriminálpedagógiai kutatások: kriminálpedagógiai kutatási területünk elsősorban a javítóintézetek, a büntetés-végrehajtási intézetek világára vonatkozik.

4. Gyermekvédelmi kutatások: a Tanszék kiemelten foglalkozik a rendészet és a gyermekvédelem vonatkozásaival, ezen kutatások azt a célt szolgálják, hogy támogassák a két terület közötti szakadék csökkentését.

5. Innovációkat támogató projektek: a tanszékhez több olyan megkeresés érkezett, hogy vállaljunk szerepet rendészeti szervnél, önkormányzatnál megvalósuló projektben. E szerepvállalásunk elsősorban az innovációt támogató kutatások elvégzését jelentette – a fejlesztéseket megelőző igényfelmérést, a kompetenciamérések módszertani hátterének kidolgozását (HALÁSZ 2006).

A fenti témák elsősorban a tanszéken belüli, a kollégák által végzett kutatásokra utalnak, azonban nagyon fontosnak tartjuk, hogy a hozzánk szakdolgozati témát választó hallgatók is szerezzenek tapasztalatot a kutatás területén, hiszen így megtanulhatják és megtapasztalhatják, hogy az általuk izgalmasnak, érdekesnek tartott témaköröket hogyan lehet objektívebben, különböző szempontok alapján körbejárni. Ezzel a tényekre alapozott gondolkodás is fejlődik, alakul, amit különösen fontos eredménynek tartunk. Tudatosan adunk meg olyan témákat, amelyek jól kutathatók, ugyanakkor a kapott eredményeket kiválóan tudják a hallgatóink majd gyakorlati munkájukba visszaforgatni, hasznosítani.

A kutatási témákon túl nagyon fontos volt meghatározni, hogy milyen kutatási paradigmában gondolkodunk. Tanszékünk tudatosan törekszik a kvalitatív kutatási stratégia alkalmazására, ugyanakkor egyértelmű számunkra, hogy e területen még szükséges nagyobb mintájú kvantitatív paradigmán alapuló alapkutatásokat elvégezni (vö. SZOKOLSZY 2004; SZABOLCS 2001). A kutatás-módszertani dilemmák sokaságával mi magunk is folyamatosan szembesülünk (FEKETE 2020b). Az alkalmazott kutatásaink inkább egy-egy részterületre koncentrálnak, vagy lokálisan egy-egy rendőrkapitányságot tudnak támogatni, de komplex alapkutatások elvégzése még ránk váró feladatként jelenik meg jövőkéünkben. Jelen tanulmányban és a tanulmánykötet más írásaiban a teljesség igénye nélkül azokat a témákat emeljük ki, melyekkel az utóbbi években foglalkoztunk, és amelyek az oktatáshoz, képzéshez kapcsolódnak.

### ***Képzést támogató kutatások***

A képzést támogató kutatásaink közül érdemes kiemelni az oktató kollégákkal készített vizsgálódásunkat. A következőkben részletesebben is bemutatjuk ennek eredményeit, mert túl azok jelentőségén a kutatás jól illusztrálja kutatási stratégiánk egyik fontos irányvonalát is. A rendészeti alapkompenciákra vonatkozó kutatás során (vö. MALÉT-SZABÓ-HEGYI-HEGEDŰS-SZELES-IVASKEVICS 2017) a rendészeti képzésben résztvevőkkel is készítettünk interjúkat. Ezek a megkérdezések is rámutattak arra, hogy mennyire fontos megvizsgálni a rendé-

szeti felsőoktatásban dolgozók pedagógiai kultúráját. Kutatásunk során 11 strukturált interjú készítettünk a rendészeti felsőoktatásban oktatókkal, kiképzőkkel. A minta kialakítása során fontosnak tartottuk, hogy legyen a hivatásos kollégák mellett civil kolléga, illetve a szaktárgyi ismereteket képviselőkön túl a magatartástudomány körébe tartozó területeket oktatók is helyet kaptak. Interjúalanyaink között 2 fő intézkedéstaktikai szakember, 3 jogi tantárgyakat oktató, 2 speciális szakmai ismereteket oktató, 3 pszichológus, 1 kommunikációs szakember szerepelt. Mindegyikükre elmondható, hogy tapasztalt szakemberek, akik már több év óta oktatnak rendőrtisztjelölteket, a 11 fő közül 6 fő civilként dolgozik. A hivatásos kollégák mindegyike legalább 10 évet töltött a gyakorlatban, ezt követően – saját döntése alapján – került a felsőoktatásba. Interjúalanyaink kiválasztásában döntő szerepet játszott az, hogy ki lesz, aki önként vállalkozik az interjúra, ebből is adódik, hogy beszélgetőpartnereinket hangsúlyosan jellemezte a motiváltság, a képzés iránti elköteleződés.

A félig strukturált interjú során az alábbi témakörök mentén tettük fel kérdéseinket:

- saját pályaszocializáció;
- a rendészeti munkához szükséges általános és speciális kompetenciák köre;
- a tehetséges hallgató;
- a képzés megújításának lehetőségei;
- kihívások a képzés során.

Az interjúk felvételére 2016–2018 között került sor. Az interjúk átlagosan 80 percig tartottak: a legrövidebb beszélgetés ideje 20 perc volt, míg a leghosszabb interjú 132 percig tartott. Az interjúkat szöveghűen legépeztük, majd ezeket az ATLAS TI tartalomelemző szoftver segítségével elemeztük.

### *Az interjúalanyaink*

Az interjú első részében életútjukról kérdeztük a kollégákat. Alapvetően a kérdés célja az volt, hogy ráhangoljuk a témákra interjúalanyainkat, ugyanakkor a hivatással kapcsolatos gondolatok megfogalmazására is volt lehetőségük. A hivatásos kollégák komoly tapasztalattal rendelkeznek a rendészet területén: több rendőrkapitányságon dolgoztak különféle beosztásokban (4 fő), míg ketten a felsőoktatásba bekerülve váltak a hivatásos állomány tagjává: *„Tisztként kezdtem a rendészeti pályát, mégpedig úgy, hogy már itt oktattam. Ez nem az a klasszikus életpálya.”* Két kolléga emelte ki, hogy a „rangsor legalján” kezdte pályafutását, és ez alázatra tanította őket. A civil kolléganők közül ketten pályakezdőként kerültek a rendészeti felsőoktatásba, azonban az évek során törekedtek arra, hogy megismerjék a gyakorlati munkát, vagy *„legalábbis legyen képük erről”*. A civil és hivatásos kollégák közötti feszültséget érintőlegesen említette három interjúalanyunk, azonban ezt nem személyeskedésként értelmezték, hanem inkább a szemléletmódok különbözőségeiből fakadó jelenségként: *„Teljesen normális, hogy van némi feszültség a civil és nem civil állomány között. Azért mégiscsak más szemszögből elemzünk, értelmezzünk helyzeteket. Ez persze nem jelenti azt, hogy ne lennének közös nevezők: nekem, hivatásosnak figyelniem kell a civil szempontra, de a civil kollégáknak is el kell fogadniuk, hogy a rendészeti szervezeti kultúrának megvannak a speciális szabályai.”* Ez a feszültség természetes jelenség, ahogy arra a nemzetközi szakirodalom is felhívja a figyelmet (CORDNER 2016). A hivatásos kollégákkal szembeni elvárások között megjelenik a gyakorlatorientáltság, viszont az ennek való megfelelés nem egyszerű feladat, hiszen ahogy arra interjúalanyaink közül többen is felhívták a figyelmet, a felsőoktatásban dolgozókkal szemben inkább a doktori az elvárás.

Ezzel a paradox helyzettel nemcsak hazánkban és nemcsak a rendészeti felsőoktatásban kell megküzdeni, hanem a nemzetközi szinten is hasonló problémákat fogalmaztak meg a kollégák (vö. FREVEL–ROGERS 2018).

Igen érdekes válaszokat kaptunk arra a kérdésre, hogy mennyire érzik hivatásuknak az oktatást a megkérdezettek. Alapvetően itt ketté lehet osztani a válaszokat: a válaszadók egy része (4 fő) az „*életemet csak rendőrként tudom elképzelni*” választ adta, míg 4 fő azt nyilatkozta, hogy az oktatásban találta meg önmagát. Azt mondhatjuk, hogy interjúalanyaink többségére jellemző a hivatástudat, és elmondásuk szerint a folyamatos megújulás, önképzés, akár a rendészeti pályára, akár az oktatói pályára gondolunk, valóban elengedhetetlen. Úgy tűnik, hogy a hivatástudat „közös eredő” az interjúalanyok között, amely más-más formákban ölt testet.

### Az „*elég jó*” rendőr

Arra a kérdésre, hogy melyek azok a tulajdonságok, amelyek „elég jó rendőrré” teszik az egyént, számos jellemzőt soroltak fel interjúalanyaink. Ugyanakkor egyik interjúalanyunk feltette teljesen jogos kérdését, miszerint kinek a szemszögéből számíton jó rendőrnek: az előljárójának, a munkatársainak, az állampolgároknak? „*Mert – tette hozzá – nem feltétlenül ugyanazok a tulajdonságok jelennek meg. Ha az előljáróknak kell megfelelnie, akkor nagyon gyakran a fegyelmezettség, a szabálykövetés és a pontos, precíz munkavégzés jelenik meg. Lehet, hogy munkatársként inkább az együttműködést emelik ki, míg az állampolgár jó fizikai állapotban lévő, kommunikatív, szakszerű »csodarendőrt« képzel el.*”

Két kolléga hangsúlyozta azt, hogy a rendőrnek harcosnak kell lennie. Hogy ez pontosan mit is jelent szerintük, az alábbi idézettel tudjuk illusztrálni: „*Elsősorban a tiszta, becsületalapú értékrend. Én mindig ide szoktam sorolni a nagylelkűséget, nagyvonalúságot, legfőképpen a tudásnál, ha van, akkor nem fukarkodok vele, hanem megosztom mindenkivel, mindenkit tanítok, de benne van egy segíteni vágyás és benne van egy mérhetetlen fegyelem. Sokszor még azt is mondja, hogy sok feladat van, amit nem szeretünk, nem tetszik, azt szoktam mondani, hogy a harcos nem sír, csinálja. Nem örökké azt várja, hogy simogassák, dicsérik, a dolgát csinálja. Először is tudja, hogy hol a helye, mi a feladata, mi a szerepe, és azt csinálja.*” E leírásban tetten érhetőek az érzelmi stabilitás, a stabil személyiség ismérvei mint elvárások, a kitartás, az állhatatosság. E meghatározástól minimálisan térnek el a civil szakemberek szempontjai. Pszichológus kollégáink elsősorban a személyiségjegyeket hangsúlyozták, így például az előítélet-mentességet, a problémamegoldó gondolkodást, a pszichés terhelhetőséget, a kommunikációs készségeket. A kommunikációt oktató kollégánál pedig a belső stabilitásból és a rend fogalmából indult ki a jó rendőr fogalmának megalkotásakor: „*Belül a gondolkodásában, a lelkében harmónia, rend uralkodjon, a másik jelentése, hogy maga körül is képes legyen illet teremteni. Nyilván afelől, ahonnan én nézem, ezt nem erőszakkal és mindenféle jog által átruházott eszközökkel kellene elsősorban tennie, bár végszükség esetén ezt is, hanem belülről fakadóan abból az igényből, és hogyha ezt ügyesen tudja megmutatni, azaz jól kommunikál, akkor ez a körülötte lévő rend és egyszerűbben alakítható. Nagyjából ez a filozófiám a rendőri létről.*” Természetesen a belső rend megteremtéséhez szükség van elsősorban önismeretre és egy nagyon magas önreflexiós igényre, amelyeknek eredményeképpen valaki képes lehet nyitottságra, kifelé fordulásra és a másik ember elfogadására és tiszteletére.

Az összes interjúalanyunk egyetértett abban, hogy a moralitás, az erkölcsi értékrend mindenkinél nagyon fontos tényező. A hivatásos kollégák egybehangzóan hangsúlyozták a

korruptiómentességet, ebben egyikük sem volt „megbocsájtó” azzal szemben, aki bármilyen korrupciót elkövetett, a hivatás meggyalázásaként értelmezték ezt: *„Az megbocsájthatatlan, ha valaki korrump, vagy elárulja a bajtársait. A hűség, az egymás segítése nagyon fontos érték. Ha ez nincs meg valakiben, ha csak munkaként tekint erre a hivatásra, akkor ő lesz a gyenge láncszem. Aki szereti ezt a szakmát, az nem aljasodik le odáig, hogy korrump lesz.”* Mindez szinte összecseng a „szilárd erkölcsiség” fogalmával, amelyet az utóbbi években vezettek be a rendészet területén mint fontos, önálló konstruktumot (MALÉT-SZABÓ 2015).

Az általános rendőri kompetenciák kapcsán felmerült, hogy milyen ismereteket tartanak fontosnak a rendészeti munka elvégzéséhez az interjú résztvevői. Alapvetően jól látható a hivatásos és a civil kollégák közötti különbség, illetve a jogászok és a bölcsészettudományokkal, humán tudományokkal foglalkozók közötti eltérés. A hivatásos kollégák elsősorban a jogi ismereteket emelték ki legfontosabbnak, hiszen *„minden munkának az alapját jogszabályok foglalják keretbe, a kereteket tudni kell. Azt, hogy kivel szemben, mit, miért intézkedek. Amik fontosak, az RTV-ből vonatkozó részek, a büntetőjogból az alapbűncselekmények alaptényállásainak ismerete, hogy akar valaki rendőr lenni, ha nem ismeri fel a bűncselekményt vagy egy alapszabálysértést?”* A tudás mellett hangsúlyosan jelenik meg az alkalmazni tudás képessége: szinte mindegyik, jogi tantárgyat oktató kolléga jelezte, hogy milyen nagy kihívás ezt a képességet kifejleszteni a hallgatókban. A gyakorlathoz való kapcsolódás, a helyzetek értelmezése nem annyira a tantermi oktatás során történik meg a kollégák tapasztalata szerint, hanem a nyári gyakorlatokon. Azonban nem mindegy, hogy ott milyen tudású mentorral találkozhatnak a hallgatók.

A civil kollégák inkább a magatartástudományhoz kapcsolódó tartalmakat hangsúlyozták. Itt is legelőször az önismeretet emelték ki, amely megalapozza az emberismeretet. Ez azt jelenti egyik interjúalanyunk szerint, hogy az egyén képes tájékozódni az emberek világában, az emberek működésében. Ha ez megvan, akkor elengedhetetlen *„annak a világnak, annak a környezetnek – szűkebb-tágabb értelemben –, ahol él az a rendőr, amely országnak mondjuk rendőre, amely kultúrában működik, annak a nagyon-nagyon alapos ismerete.”* Ez a társadalomismeret mindenféleképpen szükséges a kollégák szerint, hiszen *„más társadalmi közegben élünk mi, mint azok a személyek, akikkel munkánk során találkozunk. Ha nem ismerjük minimális szinten ezt a közeget, akkor nem fogok tudni jól kommunikálni. Nem fogom érteni az állampolgár körül zajló eseményeket.”* Mindezekre épülnek rá a szakmai ismeretek, azonban itt interjúalanyaink véleménye megoszlott: 6 interjúalanyunk egységesen azt az álláspontot képviselte, hogy van egy konszenzuson alapuló elvárásrendszer, amelynek szakterülettől függetlenül meg kellene felelnie a rendészeti szakembernek. Míg a többiek azt hangsúlyozták, hogy vannak olyan speciális ismeretek, készségek, amelyek szakterületenként különböznek, éppen ezért egy minimális közös alapot követően differenciálni kell, akár a képzés tekintetében is. Itt elsősorban az „egyenruhások” és a „civil ruhások” közötti különbséget, alapvetően a szigorúbb, beszabályozottabb és a lazább, kreatívabb jelzők mentén gondolkodtak. Ugyanakkor a rendészeti szervek igényeinek való megfelelést is megfogalmazták: *„Más egy rendőrnek a dolga, más egy büntetés-végrehajtásban dolgozó fegyőrnek a dolga, más egy NAV-ellenőrnek, más egy határőrnek és más egy tűzoltónak a dolga – ennek megfelelően eltérő ismeretekkel, készségekkel kell hogy rendelkezzenek.”*

Arra a kérdésünkre, hogy kit gondolnak tehetséges rendőrnek, szintén elgondolkodtató válaszokat kaptunk. Ha a tehetség fogalmából indulunk ki, akkor érdemes Gyarmathy Éva újraértelmezett definícióját használni, amely szerint „a tehetség nem teljesítmény, hanem



attitűd, amely tevékenységben jelenik meg. A tehetséggondozás és általában a tanítás és fejlesztés feladata megfelelő környezetet biztosítani a fejlődést támogató tevékenységnek. A tehetség lényege a változásra és változtatásra való erős belső hajtóerő. A tehetséges egyének egyik legfontosabb jellemzője, hogy az elért teljesítményt újabb tevékenységekre való lehetőségként érzik. Ez az attitűd vezet egyre több tevékenységhez, vagyis gyakorláshoz, és így újabb teljesítményekhez” (GYARMATHY 2017. 5.). A rendészetben is jól tetten érhető az a jelenség, hogy azt titulálják tehetségesnek, aki szorgalmas, aki megfelel az előljárói elvárásoknak, maradéktalanul betartja a szervezethez kapcsolódó normákat, szabályokat. Interjúalanyaink tapasztalata szerint is gyakran a konformista, szabálykövető viselkedést értelmezik tehetségként, illetve az oktatás területén a jól teljesítő, értelmes, tájékozott hallgatót. Holott – ahogy erre felhívja a figyelmet az intézkedéstaktikát oktató kolléga – nem biztos, hogy a jól tanuló hallgatóból lesz jó rendőr: *„A klasszikus jó tanulók, a kitűnő, akinek a könyv az élete, e könyvmoly-mentalitás, ne vicceljünk, totálisan alkalmatlan rendőrnek. Hatalmas eretnek vagyok a szakmában, hogy ezt ki merem mondani, mit kezdjek egy könyvmollyal, egy betűrágóval, mit csináljak vele, hogy fog ez rendőrködni, totálisan alkalmatlan mindenféle szolgálati formára. Hivatalvezetőnek, személyügyesnek tök jó, de abból kevés van rendes hivatásos helyen.”*

Az interjúalanyaink között jól megoszlott, hogy az intellektuális teljesítményt inkább az elméleti tantárgyakat oktató kollégák hangsúlyozták, míg az intézkedéstaktikát oktató kollégáknál elsősorban a fizikai tehetség, az „életrealitás” volt hangsúlyos. A magatartástudománnyal foglalkozó kollégák pedig inkább a szociális tehetséget emelték ki, amely alatt azt értették, hogy *„szociális érzékenységgel rendelkezik, képes a különböző társadalmi rétegekkel megtalálni a hangot, tájékozott a világban. Nagyon fontosnak tartom, hogy tudjon társadalmi jelenségeket több szempontból elemezni, értelmezni.”*

A tehetségesekkel kapcsolatban fontos faktorként emelte ki egyik kollégánk a motivációt, az elköteleződést – ez összecseng Gyarmathy Éva korábban bemutatott idézetével. A kolléga szerint lehet, hogy vannak az adott személynek kedvező tulajdonságai, de ha hiányzik belőle a motiváció, a belső hajtóerő, akkor tehetsége nem tud kibontakozni. Ebben az esetben nagyon nagy felelőssége van a hallgatók esetében az oktatóknak, míg a gyakorló rendészeti szakemberek esetében az előljárónak, vezetőnek. Ez a kijelentés már tovább is vezet a következő fő témakörünkhöz, az oktatáshoz.

### *A rendészeti képzés az oktatók szemszögéből*

Tekintettel arra, hogy interjúalanyaink mindegyike oktató volt, így nagyon konkrét elképzeléseik voltak az oktatással kapcsolatban. Mindannyian egyértelműen hangsúlyozták a gyakorlati képzés fontosságát, illetve – ha nem is mondták ki szó szerint – a kompetenciaalapú képzés felerősödésének szükségességét. Az interjúk során az alábbi témaköröket érintettük:

- a felvételi, az alkalmassági helyzete, a hallgatók jellemzői,
- a képzés felépítése,
- a kollégák pedagógiai (oktatásmódszertani) kultúrája.

### *A bejövő hallgatók*

Az interjú során hangsúlyos szerepet kapott a felvételi, az alkalmassági vizsgálatok helyzete. Egyértelműen megfogalmazódott a változtatás igénye, a kompetenciaalapú kiválasztás szerepe. A felvétellel kapcsolatban többen megfogalmazták, hogy a központi felvételi rendszer bevezetése új kihívást jelentett, mivel nem az intézmény választja ki hallgatóit, ugyanakkor az is felvetődött, hogy így az objektivitás erőteljesebben érvényesül. A rendészeti szervezethez tartozóknak meg kell felelniük az egészségügyi, a pszichés és a fizikai alkalmassági kritériumoknak. Az interjú során erőteljes kritikák fogalmazódtak meg az alkalmassági szűrésekkel kapcsolatban: *„Nagyon sokszor elgondolkodok, vajon miért nem derül ki az orvosi vizsgálaton, hogy például a hallgatónak komoly egészségügyi problémái vannak? Számos esetben tapasztaltuk, hogy bizony eltitkolt betegségekkel érkeznek hallgatók, amelyet egy gondosabb orvosi vizsgálatnál biztosan fel lehetett volna tární.”* A pszichológiai alkalmassági vizsgálatokkal kapcsolatban is felmerültek kérdések a kollégákban: vajon mennyire képesek ezek a tesztek megjósolni a hallgatók alkalmasságát? Vajon a korábban kidolgozott tesztek mennyire felelnek meg a mostani bejövő generáció személyiségének feltárására? A kérdések nem újkeletűek (vö. SZATMÁRI 2013), a pszichológiai alkalmassági vizsgálatok megújítása jelenleg is zajló folyamat.

Igen érdekes szempontra hívta fel a figyelmet egyik kollégánk a pszichológiai alkalmassági vizsgálatokkal kapcsolatban: *„Biztosan kell valamilyen szűrőeszköz, ez teljesen érthető. De nagyon fontos lenne, hogy ez a szűrés folyamatos legyen. De talán a szűrés szó nem jó, hanem a pszichés állapot folyamatos követése. Igen – ez lenne a legideálisabb. Azért itt fiatal felnőttekről van szó, akik fejlődnek, alakulnak. Nem biztos, hogy jól bejósolható 18 éves korban, hogy ő tényleg alkalmas lesz mondjuk bűnügyi nyomozónak.”* Már ez az idézet is utal arra, amit többen (8 fő) is megfogalmaztak: nagyon nehéz a középiskolából beérkező fiatalokat a rendészeti pályára felkészíteni. Egyik interjúalanyunk szerint a *„18-19 éves fiatal személyisége még kialakulatlan, nincs élettapasztalata, nem érti a körülötte lévő eseményeket. Nagyon nehéz őket felkészíteni azokra a feladatokra, amelyeket elvárhatunk egy rendészeti szakembertől. És akkor még arról nem is szóltunk, hogy mennyire más generációval kell dolgoznunk. Teljesen másként működnek a mai fiatalok, mint ahogy mi. Nem egyszerű feladat a rendészeti szervezeti kultúrába beilleszteni a mai generációt.”*

A „mai generáció” narratívája több interjúban felmerült. A Z generáció sajátosságából kiindulva interjúalanyaink is kitértek arra, hogy a rendészet szervezeti kultúrája és a Z-generáció sajátosságai „nem kompatibilisek” egymással: *„A most bejövő Z generáció teljesen másként gondolkodik a hivatásról, a kitartásról. Én már több mint 20 éve itt tanítok, és jól látható, hogy teljesen más a motivációs bázis. Nem azt mondom, hogy rosszabb ez a mostani nemzedék, de nagyon más. Viszont a Z generáció által képviselt értékekkel a rendészet néha nem tud mit kezdeni.”* Jukes és Dosaj remekül rámutatott arra, hogy milyen eltérések vannak a digitális bennszülött tanulók (hallgatók) és a digitális bevándorló tanár (oktató) között.

Digitális bennszülött hallgató	Digitális bevándorló tanár
Gyors hozzáférés az információhoz, több információforrásból	Lassabb hozzáférés az információhoz, korlátozott számú információforrásból
Párhuzamos információfeldolgozás, multitasking	Lineáris információfeldolgozás
Feldolgozási sorrend: kép, videó, hang → szöveg	Feldolgozási sorrend: szöveg → kép, videó, hang
Csoportmunka	Egyéni munka
Belső motiváció a tanulásra	Külső motiváció
Azonnali jutalom elvárása	Késleltetett jutalom
Számára a tanulás releváns, azonnal használható és szórakoztató ismeretek elsajátítását jelenti	Számára a tanulás a tantervbe illesztett ismeretek elsajátítását és sztenderdzált tesztek kitöltését jelenti
Otthonosan mozog a valódi és virtuális valóságban is	Csak a valóságot ismeri alaposabban

### 1. táblázat: Digitális szakadék a hallgatók és tanárok között

**Forrás: idézi Ujhelyi 2009, 58.**

Ezekre a különbségekre feltétlenül kell reagálnunk oktatóként, szakemberként az oktatási folyamat megtervezésénél, az oktatási módszerek kiválasztásánál, illetve a pedagógiai értékelésnél. Ugyanakkor a mindennapokban egyre inkább látható, hogy ez az éles különbség folyamatosan csökken a generációk között.

#### A képzés

A rendészeti felsőoktatásban igen sok változás történt, amelyek között az utóbbi évtizedek egyik legfőbb kihívása az volt, hogy kompetenciaalapúvá tegyük képzésünket. Ezen belül az egyik legfontosabb feladatnak az mutatkozott, hogy elfogadják a kollégák a kompetenciafejlesztés fontosságát: *„Nagyon nehéz még a mai napig is megvalósítani a kompetenciafejlesztést. Egyrészt nekem is meg kellett értenem, hogy mit is jelent a »kompetencia« kifejezés. Ez volt az első lépcsőfok. A második lépcsőfok az volt, hogy a saját órámát átalakítsam ennek megfelelően. Nehéz volt, de nem reménytelen. Rájöttem, hogy a szituációs gyakorlatokon keresztül mennyivel jobban meg lehet érteni a jogi fogalmakat. Lehet, hogy tényleg van ebben valami.”* A kompetenciafejlesztés erősödése elsősorban a felsőoktatás-pedagógiai változásokkal magyarázható (LUKÁCS–DERÉNYI 2017), ugyanakkor a rendészeti felsőoktatásnak szoros kapcsolatot kell tartania a gyakorlati helyekkel, azokkal a szervekkel, ahová képezzük a leendő tiszteket, s megfelelni a gyakorlati helyek szükségleteinek, igényeinek, elvárásainak. A gyakorlatias oktatás iránti igény minden oktatónál megjelent elvárásként: *„Hihetetlenül fontos, hogy folyamatosan kapcsolatban legyünk a tereppel. Persze minden szakmában fontos, de itt talán még inkább. Gondoljunk csak abba bele, hogyha én olyanra tanítom, ami már elavult, akkor akár az életével játszom.”*

A rendészeti képzés legfőbb speciális eleme az alapkiképzés és kiképzés, amelynek során megtanulják a hivatásos léthez szükséges ismereteket. A kiképzés módszertana eltér a hagyományos felsőoktatás módszertanától, ebből adódóan – ha nem ismerik a kiképzés célját, funkcióját – a külső szemlélők másként értékelhetik ezt, ahogy arra az egyik civil

kolléga is rámutatott: *„Amikor pályakezdőként idekerültem, nagyon furcsa volt a kiképzést látni. Nehéz volt megbarátkozni annak hangulatával, módszereivel. Nem igazán értettem, hogy miért kell ez. Aztán az egyik hivatásos kollégával beszélgetve megértettem, hogy mi is a funkciója. Ez nagyon fontos volt.”* A kiképzés a pályaszocializáció egyik legfontosabb területe: nem mindegy, hogy itt milyen hatások, impulzusok érik a hallgatót. A hivatástudat megalapozása itt történik meg. Az alapkiképzés intenzív szakaszában (ez az elsőéves hallgatók 5 hetes kiképzése) már gyakran kiderül, hogy a hallgatók milyen motivációval érkeznek, mennyire képesek „felvenni a ritmust”.

Fontos témaként jelent meg az interjúban a hallgatói terhelések – kurzusok óraszámai kérdéskör. Szinte mindegyik interjúalanyunk elbeszélésében, bár látható, hogy sok órája van a hallgatóknak, azonban többen megfogalmazták, hogy keveslik a saját óraszámukat az adott tantárgyból: *„Tudom, hogy a hallgatók leterheltek, sok órájuk van, de a tanórák elosztásával nem vagyok annyira elégedett. Tudom, hogy mindenkinek maga felé húz a szíve, de nagyon jó lenne, ha például a kompetenciák fejlesztésére több tréningre lenne lehetőségünk. Bár ezeknek nincs azonnal látható, azonnali haszna, de hosszú távú hatása hihetetlen.”* Valóban, a rendészeti képzésben az utóbbi években jelentek meg tudatosabban a tréningyszerű foglalkozások, amelyek beépülése a képzési rendszerbe és természetessé válása hosszú, de sokat ígérő folyamatnak ígérkezik, amely jelenleg is tart.

A képzéssel kapcsolatban általában elégedettek voltak a kollégák, bár, ahogy az egyik – jogot oktató – kolléga kiemelte, „mindig van hova fejlődni”, ugyanakkor kihívásként értelmezték a folyamatosan változó jogi környezetet, a szervektől érkező elvárásoknak való megfelelést, a „lépéstartást a társadalom változásaival, például a kábítószeres, cyberbűnözés tekintetében”, és a már említett hallgatói jellemzőket (lásd Z generáció).

### *Az oktatók*

A felsőoktatásban dolgozó oktatók egyik nagyon fontos jellemzője, hogy zömében nem rendelkeznek pedagógusi végzettséggel. Ez interjúalanyaink többségére is igaz, 4 fő kivételével a kollégák pályafutásuk során nem tanultak sem pedagógiát, sem pszichológiát: *„Azt hittem, hogy tanítani könnyű dolog, de nem az. Külön tudást igényel az, hogyan tudom felkelteni az érdeklődést. És igen... nem elég felolvasni a ppt-t, a tananyagot. Figyelni kell arra, hogyan reagálnak a hallgatók. Magyarítani kell. Ha nem próbálom ki, sose gondoltam volna, hogy milyen nehéz pedagógusnak lenni.”* Interjúalanyaink közül többen is kiemelték, hogy pályájuk elején autodidaktika módon kezdték el kikapasztalni, hogyan kell oktatni, illetve volt olyan kolléga, aki a rendőri végzettsége mellett már oktatóként fogott bele pedagógiai tanulmányokba.

A kollégák kitértek az általuk alkalmazott oktatási módszerekre: a klasszikusnak számító frontális előadások egyre inkább háttérbe szorultak, és inkább a kiscsoportos oktatási formát támogatták. A szemléltetés, a magyarázat, az előadás mindegyik kollégánál megjelent. A szemléltetéssel kapcsolatban nagyon fontos jelenségre hívta fel a figyelmet az egyik interjúalanyunk: *„Látható, hogy a mostani hallgatóknak nagyon fontos a szemléltetés. De azért érdemes itt odafigyelni arra is, hogy mit teszünk fel a ppt-re. Szerintem, ha teljesen kiszolgáljuk a hallgatót, odaadjuk neki a ppt-t meg mindent, akkor nem fog megtanulni jegyzetelni, lényegét kiemelni. Pedig azért erre nagy szükség van a munkájuk során.”* Többen kiemelték, hogy a szemléltetés során egyre inkább növelik az ingereket, mert *„ennek a generációnak arra van szüksége, hogy varázsoljunk”*. Ugyanakkor az egyik

kolléga éppen ellenkező tapasztalatról számolt be: *„Egy alkalommal elfelejtettem magammal vinni a ppt-t, fejből tartottam meg az órát. Sokkal jobban sikerült, mint bármelyik más órám. Mert a hallgatók nem automatikusan másolták a ppt-t, hanem kérdeztek, figyeltek, keresték velem a szemkontaktust. Azóta én csak akkor viszek be számítógépet, hogyha filmrészletet, videórészletet, fotót akarok bemutatni.”*

A hallgatói aktivitásra építő módszerek alkalmazása interjúalanyaink szerint kevésbé elterjedt a rendészeti felsőoktatásban. Ennek – többek között – az lehet az oka, hogy erre kevésbé felkészültek a kollégák, illetve megjelent a rendészeti képzés speciális jellegére hivatkozó válasz is: *„Én magam szoktam alkalmazni kooperatív technikákat, csoportmunkát. Azonban gyakran azt látom, hogy a hallgatók nem értik, hogy mi is ez, most itt miért »rendetlenkedhetnek«. Mert néhányan ezt rendetlenkedésként élik meg, nem pedig más tanulási útként.”* Ezen módszereket inkább azok a kollégák használják, akik tanári vagy tréneri végzettséggel rendelkeznek, és jól látható, hogy az interaktivitást támogató módszereket a magatartástudományi tantárgyaknál, az intézkedéstaktikai óránál, kriminalisztikai területeken alkalmazzák.

Szinte mindegyik interjúalanyunk kitért a saját oktatói leterheltségére, néhány nehézségre. Az egyik legfőbb problémának a kutatás és oktatás összehangolását látták: *„Amikor elkezdtem dolgozni a felsőoktatásban, akkor még csak az volt az elvárás, hogy oktassunk. Ahogy telt az idő, fokozatosan elvárás lett a kutatás. Nem egyszerű ennek az elvárásnak megfelelni: a viszonylag magas óraszám mellett kutatnunk kell, publikálni. Nehéz megtalálni az egyensúlyt.”* Ezt szinte mindenki, aki oktatói státuszban dolgozik, megemlítette: a PhD megszerzése, a minőségi publikálás, a hivatkozások számának folyamatos növelése, a kutatások végrehajtása mind-mind kihívásként jelent meg.

Kihívásként élik meg a kollégák a növekvő hallgatói létszámot: bár mindannyian tudják, hogy szükséges az expanzió (vö. HRUBOS 2014; POLÓNYI 2014), ugyanakkor fontosnak tartják, hogy mindez ne negatívan befolyásolja az oktatási folyamatot: *„Fontos, hogy minél több hallgatónk legyen. Azonban ez nem mehet az oktatás kárára.”* Az oktatás minőségének legfőbb letéteményese interjúalanyaink szerint maga az oktató: *„Lehet sok mindent a körülményekre fogni, de azért az, hogy milyen lesz az óra, tőlem függ. Az én felkészültségemtől, állapotomtól. El kell fogadni, hogy vannak motivált és kevésbé motivált hallgatók, jó vagy kevésbé jó képességűek. Nekem az a feladatom, hogy oktassam őt arra, amit tudok. Ennyi és nem több vagy kevesebb.”*

Mindemellett nagyon fontosnak tartják a kollégák a folyamatos képzést, önképzést. Ahogy elmondták, saját szakmai területükön erre viszonylag több lehetőségük van, azonban oktatói kompetenciáik támogatására kevés alkalom akad. Az utóbbi néhány évben tanszékünk igyekezett lépéseket tenni: oktatás-módszertani képzéseket szerveztünk, amelynek során kiscsoportos foglalkozás keretein belül dolgoztuk fel az oktatói munka során tapasztaltakat, módszertani ötleteket adtuk egymásnak a kollégák. A visszajelzések alapján úgy éreztük, hogy jó úton járunk: *„Számunkra nagy segítség volt az a módszertani képzés, amit ti tartottatok. Remek volt, nemcsak az ötletek miatt, hanem azért is, mert beszélgethettünk a kollégákkal, kicserélhettük tapasztalatainkat.”*

## Zárógondolatok

Bár nem tekinthető reprezentatívnak az a 11 interjú, amelyet a felsőfokú rendészeti képzésben oktató kollégákkal készítettünk, mégis képet kaphattunk a képzéssel, a hallgatókkal kapcsolatos nézeteikről. Jó volt látni és megtapasztalni elkötelezettségüket az oktatás minősége és a hallgatók iránt. Interjúalanyaink rámutattak arra, hogy mennyire hangsúlyos szerepet töltünk be hallgatóink hivatástudatának alakulásában. A rendészeti felsőoktatás sokban különbözik a civil felsőoktatástól: itt jóval szorosabb kapcsolat alakul ki a hallgatók, az oktatók és kiképzők között; a hivatástudatra nevelés tudatosabb, szervezettebb keretek között zajlik; a hallgatók felsőoktatási tanulmányi útjának irányítása jóval direktebb.

Az itt bemutatott kutatás az első lépése annak a folyamatnak, amelyet felvállaltunk a rendészeti felsőoktatás megújítása érdekében. A kvalitatív interjúk mellett fontosnak tartjuk kiszélesíteni a megkérdezettek körét: a hallgatók, oktatók, a „szolgáltatást igénybe vevő” rendészeti szervek megkérdezése újabb és újabb adalékkal szolgálhat kutatói-fejlesztői tevékenységünkhöz.

## Felhasznált irodalom

- BODA J. – FINSZTER G. – IMRE M. – KEREZSI K. – KOVÁCS G. – SALLAI J. (2016): A rendészettudományi kutatások elméleti megalapozása és főbb irányai. *Államtudományi Műhelytanulmányok*, 17. 2–24.
- CORDNER, G. (2016): The Unfortunate Demise of Police Education. *Journal of Criminal Justice Education*, 4. 1–12.
- ERDŐS Á. (2019): A rendészeti tisztté válás első nehézségei: A gyermeki elképzelések találkozása a realitással. *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2. 76-99.
- ERDŐS Á. - KOVÁCS K. (2019): A rendészeti felsőoktatás hallgatóinak gyógyszerfüggőkkel kapcsolatos attitűdjei. *Belügyi Szemle*, 11. 63-82.
- ERDŐS Á. - MAGASVÁRI A. (2019): Integritás-szemlélet és a korrupcióval kapcsolatos ismeretek az NKE RTK pénzügyőr tisztjelöltjei körében. *Rendvédelem*, 1. 6-49.
- ERDŐS Á. - MAGASVÁRI A. - SZABÓ A. (2019): Új generáció a rendészeti felsőoktatásban. In: Gaál Gy. - Hautzinger szerk.: *Gondolatok a rendészettudományról : Írások a Magyar Rendészettudományi Társaság megalapításának tizenötödik évfordulója alkalmából*. Budapest, Magyar Rendészettudományi Társaság, 89-102.
- FEKETE M. (2019): A magatartástudomány helye és szerepe a hazai rendészeti képzésben. In HEGEDŰS J. szerk.: *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, NKE. (32-45.o.)
- FEKETE M. (2020): Módszertani dilemmák a rendészeti képzést támogató kutatásokban. In HEGEDŰS J. szerk.: *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE. 7–17.
- FREVEL, B. – ROGERS, C. (2018): *Higher Education and Policing: International Perspectives*. Cham, Switzerland, Springer.
- GYARMATHY É. (2017): A tehetség érdem és lehetőség oldala. *Psychologia Hungarica*, 1. 1–19.
- HALÁSZ G. (2006): Innováció az oktatásban és a közszférában (A közszférára és az oktatási ágazatra jellemző innovációs folyamatok feltárása). [halaszg.ofi.hu/download/1.2.TAN.pdf](https://halaszg.ofi.hu/download/1.2.TAN.pdf) (A letöltés dátuma: 2018. 08. 2.)

- HEGEDŰS J. (2019): Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In HEGEDŰS J. szerk.: *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, NKE. (5-18.o.)
- HRUBOS I. (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, 2. 205–215.
- Lukács I. – Derényi A. szerk. (2017): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi\\_kezikonyv2017ISBN\\_teljes\\_webre.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf) (A letöltés dátuma: 2018. 08. 02.)
- MAGASVÁRI A. (2019): Felkészült, elkötelezett, elhivatott... A Nemzeti Adó- és Vámhivatal pályakezdőkkel szembeni kompetenciaelvárásai. *Pro Publico Bono*,. 92-109.
- MALÉT-SZABÓ E. szerk. (2015): *Az erkölcsi értékrend és a személyiség közötti kapcsolat vizsgálati szempontjai*. Budapest, BM.
- MALÉT-SZABÓ E. – HEGYI H. – HEGEDŰS J. – SZELES E. – IVASKEVICS K. (2017): Rendőri alapkompenciák az egységes közszolgálati alapkompenciák tükrében. *Rendőrségi Szemle*, 1. 14–73.
- PÁPAY N. (2019a): Hallgatói pszichés jóllét összetevői a rendészeti felsőoktatásban. In HEGEDŰS J. szerk.: *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE. 46–59.
- PÁPAY N. (2020b): Rizikó- és védőfaktorok összefüggései az elsőéves rendészeti hallgatók pszichés jóllétének alakulásában. In HEGEDŰS J. szerk.: *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE. 33–49.
- POLÓNYI I. (2014): Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 2. 185–204.
- REINER, R. (2000): *The Politics of the Police*. Oxford, Oxford University Press.
- SIPOS SZ. (2020): A megrendelő szervek elvárásai a rendészeti felsőoktatással szemben – a gyakorló szakemberek tapasztalatai a képzéssel kapcsolatban. In HEGEDŰS J. szerk.: *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE. (65-88.o.)
- SZABOLCS É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Műszaki Kiadó.
- SZATMÁRI A. (2013): A problémamegoldás pszichés szempontú vizsgálata mint alkalmassági kritérium. In GAÁL Gy. – HAUZINGER Z. szerk.: *Tanulmányok „A változó rendészet aktuális kihívásai” című tudományos konferenciáról. Pécsi Határőr Tudományos Közlemények, XIV. kötet*. Pécs, Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoportja. 151–160.
- SZOKOLSZKY Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest, Osiris Kiadó.
- UJHELYI A. (2009): Iskola 2.0. Digitális generáció az oktatásban. *Iskolakultúra*, 11. 54–60.





# PÁPAY NIKOLETT

## Rizikó- és védőfaktorok összefüggései az elsőéves rendészeti hallgatók pszichés jóllétének alakulásában

*Bevezetés: a pszichés jóllét kutatása elsőéves rendészeti hallgatók körében*

Jelen tanulmányban a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészeti Karának elsőéves hallgatók körében végzett pszichésjóllét-kutatás első eredményeit ismertetjük. Kutatásunk alapvető célkitűzése a hallgatói pszichés jóllétet meghatározó rizikó- és védőfaktorok feltérképezése volt. A pszichés jóllét fogalmával, alapvető rendészeti vonatkozásaival egy előzetes elméleti tanulmányban (PÁPAY 2018) részletesen foglalkoztunk. Kiemeltük, hogy a rendészeti felsőoktatási intézményeknek különös hangsúlyt szükséges fektetniük a hallgatók mentális egészségének elősegítésére, hiszen a rendészeti munka megköveteli a kiegyensúlyozott, egészséges személyiségű, pozitív jövőképpel rendelkező, mentálisan teherbíró és szakmailag motivált személyi állományt.

Empirikus kutatásunk alapjául egy komplex tesztcsoomag szolgált, amely az általános pszichés jóllét mellett számos egyéb pszichológiai konstruktum mentén vizsgálta a mentális és fizikai egészségi állapotot, a tanulás iránti attitűdöt és teljesítményt, az egyetemmel kapcsolatos hallgatói attitűdöket (PÁPAY 2019). Jelen vizsgálat keretei nem teszik lehetővé, hogy valamennyi vizsgált változóval kapcsolatos eredményt ismertessük, ezért megfogalmaztunk négy vizsgálati hipotézist, amelyek különösen relevánsnak tűntek a pszichés jóllét alakulása szempontjából.

### *Vizsgálati hipotézisek*

1. hipotézis: *Az általános pszichés jóllét magasabb szintje alacsonyabb stressz-szinttel, kevesebb negatív affektivitással, valamint alacsonyabb depressziópontszámmal jár együtt, illetve pozitív korrelációt mutat a nagyobb énhatékonyság érzésével, a magasabb pozitív affektivitással, valamint a nagyobb optimizmussal.*

Első hipotézisünk értelmében azokat a pszichés rizikó- és védőfaktorokat vizsgáltuk, amelyek szakirodalmi adatok alapján is szerepet játszanak a pszichés jóllét alakulásának folyamatában. Előzetes kutatások kiemelték a stressznek, a negatív érzelmek túlsúlyának, valamint a hangulati zavarok meglétének mentális egyensúlyi állapotra gyakorolt kedvezőtlen hatását (például KAUR et al. 2013; GALATZER-LEVY et al. 2013). Ezzel szemben feltételezhetően védőfaktorok számát az énhatékonyság, vagyis az életesemények feletti személyes kontroll megtapasztalása, a pozitív érzelmek túlsúlya, illetve az optimista életszemlélet (SALAVECZ 2008; KOVÁTS 2015).

2. hipotézis: *Az általános pszichés jóllét magasabb szintje együtt jár a kedvezőbb objektív egészségi állapottal, a saját egészség kedvezőbb szubjektív megítélésével, valamint a kisebb vitális kimerültséggel.*

A mentális egészség holisztikus megközelítésében a fizikai, testi épség éppolyan fontos szerepet játszik, mint a pszichológiai és szociális tényezők (BUDA 1995; SUSÁNSZKY et al. 2006). A megfelelő fizikai, egészségi állapot szavatolja a szervezet terhelhetőségét, ezért lényeges iránymutatója a testi-lelki egészség és fittség állapotának, valamint a lelki egyensúlynak egyaránt. A vitális kimerültség a szervezet belső energiatartalékainak kiapadását jelzi, amelyről feltételezzük, hogy szintén fontos szerepet játszik a mentális egyensúly felborulásában (KOPP–KOVÁCS 2006).

3. hipotézis: *Az általános pszichés jóllét magasabb szintje kevesebb elkerülő megküzdési móddal, több problémafókuszú copinggal és a társas támogatás nagyobb igénybevételével jár együtt.*

Az átlagon felüli stresszel járó munkavégzés megköveteli a hatékony coping stratégiák kialakítását, ezért az inadaptív megküzdési stratégiák (például elkerülés) feltárása és kezelése, valamint az adaptív megküzdési stratégiák (például problémamegoldás, társas támogatás keresése) erősítése fontos prevenciós feladat. Feltételezésünk szerint az elkerülő megküzdési mód kedvezőtlenebb pszichés jólléttel jár együtt, míg a hatékony problémamegoldás és a társas támogatás gyakoribb igénybevétele a kiegyensúlyozottabb mentális egészség velejárója (LAZARUS–FOLKMAN 1984; KAUR et al. 2013).

4. hipotézis: *Az általános pszichés jóllét kedvezőbb alakulása együtt jár a tanulással kapcsolatos énhatékonyság magasabb szintjével, valamint az egyetemen kapcsolatos pozitívabb általános attitűddel.*

Negyedik hipotézisünkben feltételezzük, hogy a kedvezőbb pszichés jóllétnek nem csupán intrapszichés korrelátumai vannak, hanem befolyásolja a tanulással kapcsolatos énhatékonyságot és az egyetemi élettel kapcsolatos attitűdöket is. Ennek értelmében feltételezzük, hogy a kiegyensúlyozottabb lelki élet és a saját iskolai teljesítménnyel való nagyobb elégedettség, valamint a személyes tanulási énhatékonyság érzete egymás függvényében alakul. Ezenfelül a tanulási környezettel, vagyis az egyetemi légkörrel kapcsolatos vélemények, attitűdök pozitívabb alakulása szintén a pszichés jóllét magasabb szintje esetében várható.

### ***A vizsgálati minta bemutatása***

Vizsgálatunkban összesen 120 elsőéves nappalis rendészeti hallgató vett részt, egy közös évfolyamelőadás keretében töltötték ki az online kérdőívcsomagot. A minta nemi eloszlása a következőképpen alakult: férfiak 50,8 %, nők 49,2 %, vagyis a nemek aránya közel egyenlő mértékben volt képviselve mintánkban. A vizsgálati résztvevők életkora 18 és 23 év közé esett, átlag életkor  $M = 19,9$  ( $SD = 0,1$ ). Lakóhely szempontjából budapesti lakos a minta 14,2%-a, nagyvárosban él 17,5%, kisvárosban 37,5%, faluban vagy községben 37,8%. A Nemzeti Községi Egyetemen választott szakirányokat a következő táblázat szemlélteti:

Választott szakirány	Gyakoriság	Százalék	Kumulatív százalék
Valid biztonsági	21	17,5	17,5
bűnügyi hírszerző	1	,8	18,3
bűnügyi nyomozó	37	30,8	49,2
gazdaságvédelmi nyomozó	20	16,7	65,8
igazgatásrendész	10	8,3	74,2
közlekedésrendészet	6	5,0	79,2
közrendvédelem	9	7,5	86,7
migrációs	7	5,8	92,5
pénzügyi nyomozó	8	6,7	99,2
vám- és jövedéki igazgatás	1	,8	100,0
Összesen	120	100,0	

**1. táblázat: Választott szakirány a mintában szereplő elsőéves NKE rendészeti hallgatók körében**

### *A vizsgálat menete és a választott statisztikai eljárások*

Kérdőíves vizsgálatunkban keresztmetszeti designt alkalmaztunk, amelyben a résztvevők önkéntes alapon, anonim formában vettek részt, a kérdőívcsomagot (*Hallgatói pszichés jóllét kérdőív*) önbeszámolós formában, online felületen töltötték ki. Az elemzéseket az IBM SPSS Statistics 23 programmal végeztük. A statisztikai elemzések a hipotézisek értelmében Pearson-féle korrelációs vizsgálatok és többszörös lineáris regressziós elemzések voltak.

#### **• Felhasznált mérőeszközök**

Komplex kérdőívcsomagunkat (*Hallgatói pszichés jóllét kérdőív*) a hallgatói mentális egészség monitorozása céljából állítottuk össze. Részletes tartalmi elemzés a kérdőív összeállításának szempontjairól a *Hallgatói pszichés jóllét összetevői a rendészeti felsőoktatásban* című tanulmányban (PÁPAY 2018) olvasható. Jelen tanulmányban csak a hipotéziseinkben megfogalmazott pszichológiai konstruktumokkal és egyéb felhasznált változókkal kapcsolatos mérőeszközöket ismertetjük.

#### *WHO-jóllét-kérdőív*

Az általános jóllét konstruktumát a WHO rövidített *WHO jóllét-kérdőívvel* (HUNGAROSTUDY 2002 alapján SUSÁNSZKY et al. 2006) vizsgáltuk. A kérdőív 5 tételes, s az egyik leggyakrabban használt mérőeszköz a pszichológiai jóllét önértékelésen alapuló mérésére. Tétélei a vizsgált személyek általános közérzetét térképezik fel az elmúlt két hétre vonatkozólag. A kérdőívben négyfokú skálán (0 = egyáltalán nem jellemző; 1 = alig jellemző; 2 = jellemző; 3 = teljesen jellemző) kell az alábbi tétéleket értékelni (minimum érték = 0; maximum érték = 15):

*Az elmúlt két hét során érezte-e magát*

1. vidámnak és jókedvűnek?
2. nyugodtnak és ellazultnak?
3. aktívnak és élénknek?
4. ébredéskor frissnek és élénknek?
5. A napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?

A kérdőív magyar validálását Susánszky és munkatársai (2006) végezték el a 2002-es Hungarostudy adatain, melynek alapján belső megbízhatósága igen magas (Cronbach-alpha = 0,85) volt. Saját vizsgálatunkban (N = 120) hasonlóan magas Cronbach-alpha értéket kaptunk (Cronbach-alpha = 0,86).

### *Pszichés distresszt vizsgáló kérdőívek*

Kutatásunkban a pszichés jóllét mértékét egybevetettük több distressz mutató értékével is. Ennek fényében vizsgáltuk a stressz, a depresszió, valamint a negatív affektivitás pszichológiai változókat. A vizsgálni kívánt konstruktumokhoz a következő kérdőíveket használtuk fel:

#### • Rövidített Stressz Kérdőív

Kutatási eredmények alapján *Rövidített Stressz Kérdőív* (RAHE et al. 2002) alkalmas a hétköznapi stressz érzelmi, kognitív, fiziológiás és magatartásbeli reakcióinak felmérésére, jól mutatja, hogy a vizsgált személy stresszterhelés mellett mennyire képes megőrizni pszichés egyensúlyát. Kialakításnál szempont volt az is, hogy a stresszreakció könnyen beazonosítható elemeit (például: szorongás, alvászavar, ingerlékenység) megfelelő módon mérje. A 22 tételből álló rövidített változat kiértékelése egyszerű, mivel kizárólag igen-nem típusú válaszok szerepelnek benne (minimum érték = 0; maximum érték = 22). A kérdőív pszichometriai tulajdonságai megfelelőek. Egy magyar vizsgálatban 152 sine morbo egyetemi hallgató válasza alapján a mérőeszköz magas belső konzisztenciát mutatott: Cronbach-alpha = 0,82 (RÓZSA et al. 2005).

Saját vizsgálatunkban a belső konzisztencia valamennyivel alacsonyabbnak, de pszichometriai szempontból megfelelő mértékűnek bizonyult: Cronbach-alpha = 0,70.

#### • CES-D (Center of Epidemiological Studies Depression-Scale)

Az önbeszámolás, depresszív tüneteket mérő kérdőívet nem klinikai populáció vizsgálatára dolgozták ki (RADLOFF 1977). A 6 tételes rövidített változat alkalmas a hangulati zavarral járó hétköznapi tevékenységek során megélt tüneteket (például étvágytalanság, koncentrációs nehézségek, lehangoltság) megfelelő módon detektálni. Az értékelés négyfokú Likert-skála segítségével (1 = szinte soha; 4 = szinte mindig) történik, amelynek során a nagyobb pontszám magasabb szintű depresszív hangulati állapot indikátora lehet (minimum = 4; maximum = 24). Magyar vonatkozású kutatásban (N = 4875) a mérőeszköz belső validitása megfelelően magasnak bizonyult: Cronbach-alpha = 0,82 (KIRÁLY et al. 2014). Saját vizsgálatunkban szintén magas, 0,86-os Cronbach-alpha értéket kaptunk.

#### • PANAS (Positive and Negative Affect Schedule)

A vizsgálati személyek érzelmi állapotát a *Pozitív és Negatív Affektusok Skála* (PANAS) segítségével vizsgáltuk (WATSON et al. 1988). A skála megfelelő pszichometriai tulajdonságokkal rendelkezik (GYOLLAI et al. 2011), alkalmas a pozitív és a negatív érzelmek mértékének re-

gisztrálására egészséges és klinikai populációkon is. A kérdőívben húsz érzelmi állapotot (tíz pozitív és tíz negatív) kell osztályozni ötfokú, Likert-típusú skálán (1 = egyáltalán nem, vagy alig; 5 = nagyon). A *Negatív érzelmek alskálához* (NA) tartoznak: kiborult; zaklatott; büntudatos; rémült; ellenséges; ingerlékeny; megszegyenült; ideges; feszült; félnék. A *Pozitív érzelmek alskálához* (PA) tartoznak: érdeklődő; izgatott, feldobott; erős; lelkes; büszke; éber; elhivatott; elszánt, határozott; figyelmes; aktív, élénk (mindkét alskála esetében minimum = 10; maximum = 50). Ez utóbbi alskálát a pszichés védőfaktorok változói közé soroltuk vizsgálatunkban. A kérdőív belső konzisztenciája a magyar validálás során: Cronbach-alpha NA = 0,85; PA = 0,84 (GYOLLAI et al. 2011). Saját vizsgálatunkban szintén igen magas Cronbach-alpha értékek voltak megfigyelhetők mindkét alskála esetében: NA = 0,91; PA = 0,94.

### *Pszichés védőfaktorok változói*

Vizsgálatunk során kerestük azokat a pszichés változókat is, amelyek védőfaktoroként szolgálhatnak a pszichés egyensúly fenntartásában. A pozitív érzelmi állapotok mennyiségét a fent bemutatott PANAS PA alskálával mértük. Ezenfelül az alábbi mérőeszközök kerültek a vizsgálatba:

#### • **Énhatékonyság rövidített skála**

Az Énhatékonyság rövidített skálát Schwarzer és Jerusalem (1995) dolgozta ki a hatékony problémamegoldó készség, a kitartás, a rugalmasság, valamint a cselekvések és döntések feletti kontrollérzet mérésére. Rövidített változata 4 tétel (minimum = 0; maximum = 12), amelynek mind nemzetközi, mind hazai mintán megfelelőek a pszichometriai mutatói. A tételeket négyfokú, Likert-típusú skálán kell értékelni (0 = egyáltalán nem ért egyet; 3 = teljesen egyetért). A skála Cronbach-alfája a hazai mintán 0,81, a nemzetköziben pedig 0,75. Saját vizsgálatunkban a belső konzisztencia értéke: Cronbach-alpha = 0,85.

#### • **Pozitivitás kérdőív**

A 8 ítemes *Pozitivitás kérdőívet* Caprara és munkatársai validálták 2012-ben. A mérőeszköz a jövővel, a környezettel és a személy önmagával kapcsolatos pozitív elvárásait, az optimista életszemléletet, az egyéni tapasztalatokhoz való alapvető kedvező viszonyulásmódot méri. A skálát 5-fokú Likert-skálán kell értékelni (egyáltalán nem értek egyet = 1; teljesen egyetértek = 5), így a skála minimuma 8; maximum értéke 40 pont. A nagyobb pontérték nagyobb pozitívítást jelez, a 6. tétel fordított számítást igényel. Pszichometriai mutatói kiválóak, saját vizsgálatunkban Cronbach-alpha értéke 0,87.

#### • **Fizikai egészségi állapot**

Mint láttuk, a fizikai egészségi állapot szoros interakcióban áll a mentális egészség állapotával, mivel együttesen alakítják a megfelelő pszichés jóllét egyensúlyi állapotát (PÁPAY 2018). Éppen ezért vizsgálatunkban a fizikai egészségi állapot dimenzióit több változó mentén is vizsgáltuk.

#### • **Objektív egészségmutatók (PHQ)**

A fizikai egészségi állapot monitorozására a *The Physical Health Questionnaire*-t (PHQ, SCHAT et al. 2005) használtuk. A kérdőív 4 egészségmutató mentén térképezi fel a fizikai egészségi állapotot: 1, alvás minősége; 2, fejfájás; 3, emésztőrendszeri zavarok; 4, fertőzőes légúti megbetegedések gyakorisága. A 14 tételből álló kérdőív az elmúlt félévben tapasztalt fizikai tünetek gyakoriságára kérdez rá, amelyet egy 7 fokú skálán kell a vizsgálati

személyeknek önbeszámoló formában értékelni (1 = soha/0 alkalommal; 7 = gyakran/7-nél több alkalommal). A kiértékelés során a fordított tétel (*Milyen gyakran aludt nyugodtan, zavartalanul?*) figyelembevétele mellett a magasabb pontszámok az adott tünetcsoporton belül kedvezőtlenebb egészségügyi állapotra utalnak (minimum = 14; maximum = 98). Pszichometriai szempontból a kérdőív megfelelő, nemzetközi vizsgálatban a Cronbach-alpha átlagosan 0,84 körül mozgott (CANTWELL 2014); saját vizsgálatunkban alvási problémák Cronbach-alpha = 0,66; fejfájás Cronbach-alpha = 0,94; emésztőrendszeri zavarok Cronbach-alpha = 0,88; légúti megbetegedések Cronbach-alpha = 0,66.

### • Szubjektív egészségi állapot

Az egészségi állapotot szubjektív önértékelés formájában is vizsgáltuk, amelynek során önbecsléssel kellett megítélni 5 fokú Likert-skálán (1 = nagyon rossz; 5 = nagyon jó) a saját egészséget személyes vonatkozásban és a társakhoz viszonyítva. (Összességében hogyan minősíti saját egészségi állapotát?; Kortársaihoz hasonlítva hogyan minősíti saját egészségi állapotát?) A kérdések lehetőséget biztosítanak arra, hogy a hallgatók érzelmi viszonyulásait, elégedettségét is feltérképezzük saját testi működésükkel kapcsolatban. Az egészségi állapot önbecslő tételeit előzetesen Susánszky és munkatársai használták fel a *WHO-jóllét-kérdőív* magyar validálása során (2006).

### • Rövidített Maastricht Vitális kimerültség Kérdőív

A vitális kimerültség fáradtságból, energiahiányból, fokozott irritabilitásból összeálló komplex érzelmi élmény, amely meghatározó a személy általános közérzete és pszichés jólléte szempontjából. Az öt tételből álló *Rövidített Maastricht Vitális Kimerültség Kérdőív* (KOPP et al. 1998) dichotóm skálájú, amelynek során azt kell megítélnie a vizsgálati személynek, igaz-e rá az adott állítás (0 = nem; 1 = igen). Igen válasz esetén egy további 5 fokú Likert-típusú skálán kell értékelni az észlelt tünetek intenzitását (1 = nagyon kicsit jellemző; 5 = teljes mértékben jellemző). Mindezek alapján a pontszámok minimuma 0, maximuma 25 pont. A tételek közötti belső megbízhatóság jónak bizonyult (Cronbach-alfa = 0,78). Saját vizsgálatunkban a Cronbach-alpha igen magas, 0,90 értéket mutatott.

### • Megküzdési módok kérdőív

A *Megküzdési módok kérdőív* (LAZARUS–FOLKMAN 1984) az emberek speciális stresszhelyzetekre adott kognitív és viselkedéses megküzdési stratégiáit kívánja monitorozni. Rövidített, 22 tételű változatát magyar mintán Kopp és Skrabski (1995) alakították ki. A kérdőív tételei 7 különböző konfliktusmegoldási stratégiát írnak le, amelyeket az alábbi alskálákba rendeztek: 1, problémaelemzés (0–9); 2, céltudatos cselekvés (0–12); 3, érzelmi indíttatású cselekvés (0–12); 4, alkalmazkodás (0–12); 5, segítségkérés (0–6); 6, érzelmi egyensúly keresése (0–6); 7, visszahúzódás (0–9). Az első két alskála a problémafókuszú megküzdés gyakoriságát jelzi, a további alskálák az érzelemközpontú megküzdési módokat írják körbe. Minden állítást 4 fokú Likert-skálán kell értékelni (0 = nem jellemző; 3 = nagyon jellemző), a minimum és maximum értékek alskálánként változnak, amelyeket zárójelben tüntettünk fel az alskálák megnevezései mellett. Saját vizsgálatunkban a kérdőív belső konzisztenciája Cronbach-alpha = 0,78.

*Tanulással kapcsolatos énhatékonyság skála és egyetemi légkörrel kapcsolatos attitűd*

Kutatásunkban rákérdeztünk a hallgatók tanulással kapcsolatos énhatékonyságának szintjére is, amelyet a *Tanulással kapcsolatos énhatékonyság skálával* vizsgáltunk. A skála 4 tételes, a tanulással kapcsolatos magabiztosságot, a feladatvégzés sikerességével, teljesítménnyel kapcsolatos pozitív elvárásokat monitorozza. A 4 tételt ötfokú Likert-típusú skálán kell értékelni (1 = egyáltalán nem igaz; 5 = teljesen igaz), így minimum = 4, maximum = 20 pont érhető el; a magasabb pontszám jelzi a nagyobb tanulási énhatékonyság érzetét. Saját mintánkon a skála belső konzisztenciája igen magas, 0,91 Cronbach-alpha értéket mutatott.

Végül a tanulási környezettel, vagyis a Nemzeti Közzolgálati Egyetemmel kapcsolatos általános attitűdre is rákérdeztünk, amelyet egy állítás (Összességében szeretek erre az egyetemre járni) ötfokú értékelése (1 = egyáltalán nem értek egyet; 5 = teljes mértékben egyetértek) mentén vizsgáltunk.

**Leíró statisztikák**

Felhasznált kérdőívcsomagunk legfontosabb leíró statisztikáit az alábbi táblázat foglalja össze:

<b>N=120</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Átlag (M)</b>	<b>Szórás (SD)</b>
Pszichés jóllét skála	0,00	15,00	7,86	3,22
Stressz skála	2,00	17,00	8,14	3,49
Depresszió skála	6,00	22,00	10,90	3,86
PANAS NEG skála	10,00	45,00	15,08	6,93
PANAS POZ skála	10,00	50,00	31,18	9,62
Énhatékonyság skála	6,00	16,00	12,64	2,29
Pozitivitás skála	15,00	40,00	30,31	5,45
Fizikai egészség: alvás	4,00	23,00	10,59	4,63
Fizikai egészség: fejfájás	3,00	21,00	8,11	4,46
Fizikai egészség: emésztés	3,00	21,00	6,45	3,79
Fizikai egészség: légúti	3,00	20,00	8,08	3,19
Szubjektív egészség	1,00	5,00	4,18	0,76
Szubjektív egészség társakhoz viszonyítva	1,00	5,00	4,17	0,85
Szubjektív egészség összes	3,00	10,00	8,34	1,55
Vitális kimerültség skála	,00	25,00	11,47	6,85
Megküzdés: problémamegoldás	2,00	9,00	5,83	1,54
Megküzdés: céltudatos cselekvés	,00	12,00	6,45	2,44
Megküzdés: érzelmi indíttatású cselekvés	,00	9,00	2,84	2,29
Megküzdés: alkalmazkodás	2,00	10,00	5,28	1,86
Megküzdés: segítségkérés	,00	6,00	3,42	1,30
Megküzdés: érzelmi egyensúly	,00	6,00	2,91	1,52
Megküzdés: visszahúzóadás	,00	9,00	3,36	2,17
Tanulási énéhatékonyság	5,00	20,00	15,13	3,26
Összességében szeretek erre az egyetemre járni	1,0	5,0	3,98	1,02

**2. táblázat: Pszichés jóllét kérdőívcsomag jelen kutatásban használt mérőeszközeinek leíró statisztikái**



## Eredmények

### Korrelációs vizsgálatok

Valamennyi korrelációs vizsgálatunkat Pearson-féle korrelációs eljárással végeztük. Az eredmények jobb követhetősége érdekében a *Pszichés jóllét skálával* való együtt járásokat hipotéziseink mentén mutatjuk be, négy egymást követő táblázatban:

3. táblázat: a pszichés jóllét és a pszichológiai konstruktumok korrelációs mátrixa,
4. táblázat: a pszichés jóllét és az egészségmutatók korrelációs mátrixa,
5. táblázat: a pszichés jóllét és a megküzdési stratégiák korrelációs mátrixa,
6. táblázat: a pszichés jóllét és a tanulási énhatékonyság, az egyetemi légkörrel kapcsolatos elégedettség korrelációs mátrixa.

A kereszt táblákban szemléltetésképpen szerepelnek a változók egymással mutatott korreláció is, ugyanakkor jelen tanulmányban ezek részletes ismertetésére nem térünk ki.

	Stressz skála	Depresszió skála	PANAS NEG skála	PANAS POZ skála	Énhatékonyság skála	Pozitivitás skála
Pszichés jóllét skála	-,444** ,000	-,651** ,000	-,174 ,066	,490** ,000	,296** ,001	,507** ,000
Stressz skála		,494** ,000	,393** ,000	-,362** ,000	-,376** ,000	-,555** ,000
Depresszió skála			,499** ,000	-,465** ,000	-,328** ,000	-,592** ,000
PANAS NEG skála				-,100 ,307	-,214* ,024	-,385** ,000
PANAS POZ skála					,507** ,000	,583** ,000
Énhatékonyság skála						,677** ,000

\*Szignifikanciaszint 0,05 \*\*Szignifikanciaszint 0,01

### 3. táblázat: Pszichés jóllét és a pszichológiai változók korrelációs mátrixa (Pearson-féle korreláció)

A 3. táblázatból leolvasható, hogy a *Pszichés jóllét skála* majdnem valamennyi vizsgált pszichológiai konstruktummal szignifikáns ( $p < 0,001$ ) együtt járást mutatott. Kivételt képez a PANAS skála *Negatív affektivitás* alszála, amely esetében nem találtunk szignifikáns korrelációt. Pozitív együtt járást állapítottunk meg a PANAS *Pozitív affektivitás* alszálaival ( $r = 0,49$ ), az *Énhatékonyság skálával* ( $r = 0,29$ ), valamint a *Pozitivitás skálával* ( $r = 0,50$ ), vagyis a kedvezőbb pszichés jóllét több pozitív érzellemmel, nagyobb énhatékonysággal és pozitív gondolkodással járt együtt. Ezzel szemben fordított, negatív együtt járást tapasztaltunk a *Rövidített Stressz kérdőívvel* ( $r = -0,44$ ) és a *Depresszió skálával* ( $r = -0,651$ ). Ennek értelmében a negatív hangulati állapot és több megélt stresszválasz a kedvezőtlenebb pszichés jólléttel mutatott együtt járást.

	Fizikai egészség: alvás	Fizikai egészség: fejfájás	Fizikai egészség: emésztés	Fizikai egészség: légúti	Szubjektív egészségi állapot	Szubjektív egészségi állapot társakhoz viszonyít	Szubjektív egészségi állapot összes	Vitális kimerültség skála
Pszichés jóllét skála	-.430** ,000	-.467** ,000	-.372** ,000	-.395** ,000	.502** ,000	.435** ,000	.485** ,000	-.590** ,000
Fizikai egészség: alvás		.509** ,000	.592** ,000	.337** ,000	-.415** ,000	-.432** ,000	-.440** ,000	.500** ,000
Fizikai egészség: fejfájás			.633** ,000	.382** ,000	-.469** ,000	-.457** ,000	-.480** ,000	.568** ,000
Fizikai egészség: emésztés				.373** ,000	-.535** ,000	-.547** ,000	-.561** ,000	.573** ,000
Fizikai egészség: légúti					-.461** ,000	-.459** ,000	-.478** ,000	.482** ,000
Szubjektív egészségi állapot						.858** ,000	.960** ,000	-.512** ,000
Szubjektív egészségi állapot társakhoz viszonyítva							.968** ,000	-.504** ,000
Szubjektív egészségi állapot összes								-.527** ,000

**4. táblázat: Pszichés jóllét és az egészségváltozók korrelációs mátrixa (Pearson-féle korreleció) \*\*Szignifikanciaszint 0,01.**

A 4. táblázatból leolvasható, hogy a *Pszichés jóllét skála* valamennyi vizsgált egészségmutatóval szignifikáns ( $p < 0,001$ ) együtt járást mutatott. Pozitív együtt járást mutatott meg a *Szubjektív egészségi állapot* mutatóival: *Szubjektív egészségi állapot* ( $r = 0,50$ ); *Szubjektív egészségi állapot társakhoz viszonyítva* ( $r = 0,43$ ); *Szubjektív egészségi állapot összesített* ( $r = 0,48$ ), vagyis a kedvezőbb megélt egészségi állapot nagyobb pszichés jólléttel párosult mintánkban. Ugyanakkor fordított, negatív együtt járást tapasztaltunk az objektív egészségmutatókkal: *alvásmínőség* ( $r = -0,43$ ), *fejfájás* ( $r = -0,46$ ), *emésztési problémák* ( $r = -0,37$ ), *légúti fertőzések gyakorisága* ( $r = -0,39$ ), vagyis a kedvezőtlenebb fizikai egészségi állapot kedvezőtlenebb pszichés jólléttel mutatott együtt járást. A *Vitális kimerültség skála* szintén fordított, negatív korrelációban volt a pszichés jóllét alakulásával ( $r = -0,59$ ).

	Probléma- megoldás	Céltudatos cselekvés	Érzelmi indíttatású cselekvés	Alkalmaz- kodás	Segítség- kérés	Érzelmi egyensúly keresése	Visszahú- zódás
Pszichés jóllét skála	,055 ,556	,278** ,002	-,143 ,126	,058 ,535	,357** ,000	,284** ,002	-,153 ,100
Probléma- megoldás		,313** ,001	-,079 ,398	,375** ,000	,218* ,018	,065 ,491	,164 ,079
Céltudatos cselekvés			-,066 ,478	,159 ,085	,402** ,000	,433** ,000	,016 ,864
Érzelmi indíttatású cselekvés				,402** ,000	,018 ,844	,266** ,004	,521** ,000
Alkalmaz- kodás					,342** ,000	,248** ,007	,439** ,000
Segítség- kérés						,296** ,001	,105 ,260
Érzelmi egyensúly							,280** ,002

**5. Táblázat: Pszichés jóllét és a megküzdés változók korrelációs mátrixa (Pearson-féle korreláció) \*Szignifikanciaszint 0,05 \*\*Szignifikanciaszint 0,01**

Az 5. táblázatból leolvasható, hogy a *Pszichés jóllét skála* a *Megküzdési módok kérdőív* alskálái közül csak a *Céltudatos cselekvés* alskálával ( $r = 0,27$ ), a *Segítségkérés* alskálával ( $r = 0,35$ ), valamint az *Érzelmi egyensúly keresése* alskálával ( $r = 0,28$ ) mutatott szignifikáns pozitív együtt járást ( $p < 0,001$ ), vagyis ezen megküzdési stratégiák gyakoribb használata kedvezőbb pszichés jólléttel járt együtt vizsgálatunkban.

	Tanulási éhatékonyság	Egyetemmel kapcsolatos attitűd (Összességében szeretek erre az egyetemre járni)
Pszichés jóllét skála	,370** ,000	,390** ,000
Tanulási éhatékonyság		,581** ,000

**6. táblázat: Pszichés jóllét és a tanulási éhatékonyság, valamint az egyetemmel kapcsolatos hallgatói attitűd korrelációs mátrixa (Pearson-féle korreláció) \*\*Szignifikanciaszint 0,01.**

A 6. táblázat végül megmutatja, hogy a *Pszichés jóllét kérdőív* pozitív, szignifikáns ( $p < 0,001$ ) kapcsolatban áll mind a *tanulással kapcsolatos éhatékonysággal* ( $r = 0,37$ ), mind az *egyetem iránti pozitív hallgatói attitűddel* ( $r = 0,39$ ). Érdemes kiemelni még, hogy a *tanulással kapcsolatos éhatékonyság* és az *Egyetem iránti pozitív hallgatói attitűd* változók között is szignifikáns, erős pozitív korrelációt detektáltunk ( $r = 0,58$ ), vagyis az egyetemi légkör pozitív megítélése és a tanulás folyamatában megtapasztalt személyes kontroll és sikeresség érzete szintén szoros együtt járást mutatnak.

### Többszörös lineáris regressziós elemzés

A korrelációs elemzések elvégzése után a szignifikánsnak mutató változókkal többszörös lineáris regressziós elemzést végeztünk, amelynek során célunk a pszichés jóllét alakulását leginkább meghatározó tényezők feltárása volt. Ennek értelmében függő változó a *Pszichés jóllét kérdőív* által mért mentális egyensúlyi állapot és általános közérzet hallgatói mintán belüli értéke volt. A többszörös lineáris regressziós elemzésbe a független változók stepwise módszerrel kerültek:

- pszichológiai változók: pozitív affektivitás, énhatékonyság, pozitivitás, stressz, depresszió;
- egészségváltozók: objektív egészségmutatók (alvás minősége, fejfájás, emésztési problémák, légúti betegségek gyakorisága), szubjektív egészségi állapot, vitális kimerültség;
- megküzdés: céltudatos cselekvés, segítségkérés, érzelmi egyensúly keresése;
- tanulással kapcsolatos énhatékonyság, egyetemen kapcsolatos általános attitűd.

Az elemzés eredményeit a 7. táblázat foglalja össze:

Modell	Standardizált együtthatók	Beta	t-érték	p-érték
1	1.			
	(Konstans)		19,660	,000
	Depresszió skála	-,681	-9,118	,000
2	2.			
	(Konstans)		15,645	,000
	Depresszió skála	-,694	-9,920	,000
	Érzelmi egyensúly keresése	,268	3,833	,000
3	3.			
	(Konstans)		16,262	,000
	Depresszió skála	-,501	-5,249	,000
	Érzelmi egyensúly keresése	,233	3,396	,001
	Vitális kimerültség skála	-,274	-2,859	,005
4	4.			
	(Konstans)		16,616	,000
	Depresszió skála	-,412	-4,087	,000
	Érzelmi egyensúly keresése	,227	3,387	,001
	Vitális kimerültség skála	-,256	-2,724	,008
	Stressz skála	-,186	-2,346	,021

**7. táblázat: A többszörös lineáris regresszióelemzés eredményei**

**Függő változó: Pszichés jóllét. Nagelkerke  $R^2 = 0.597$**

### *A modellépítés fázisai a következők voltak:*

- (1) Az első modellben a *depresszió* önmagában is a függő változó varianciájának viszonylag nagy százalékát magyarázta ( $R^2 = 0.46$ );  $Beta = -0.68$ ,  $p < 0.001$ ).
- (2) A második modellben az érzelmi egyensúly keresése változó belépésének hatására az  $R^2 = 0.53$ -ra emelkedett. A *depresszió* bejósoló ereje változatlanul erős és szignifikáns maradt ( $Beta = -0.69$ ,  $p < 0.001$ ). Az érzelmi egyensúly keresése standardizált regressziós koefficiens értéke  $Beta = 0.26$  ( $p < 0.001$ ).
- (3) A következő modellben a *vitális kimerültség* ( $Beta = -0.27$ ,  $p = 0.005$ ) mutatott szignifikáns hatást, miközben a másik két változó bejósoló ereje is megmaradt. (*Depresszió*:  $Beta = -0.50$ ,  $p < 0.001$ ; érzelmi egyensúly keresése:  $Beta = 0.23$ ,  $p = 0.001$ ). A modell magyarázó ereje Nagelkerke  $R^2 = 0.573$ .
- (4) Az utolsó modellben a *stressz* változó is bekerült az egyenletbe ( $Beta = -0.18$ ,  $p = 0.021$ ). Ennek alapján végső modellünk magyarázó ereje Nagelkerke  $R^2 = 0.597$ . A *pszichés jóllét* függő változót a *depresszió* ( $Béta = -0.41$ ,  $p < 0.001$ ), a *vitális kimerültség* ( $Béta = -0.25$ ,  $p = 0.008$ ) és a *stressz* ( $Béta = -0.18$ ,  $p = 0.021$ ) fordított, negatív irányban, míg az érzelmi egyensúly keresése ( $Béta = 0.227$ ,  $p = 0.001$ ) egyenes arányban jósolta be.

Nem rendelkeztek szignifikáns bejósoló erővel az énhatékonyság, a pozitívitás, a pozitív affektívitás változói. Ezenfelül nem mutattak szignifikáns összefüggést a pszichés jóllét változóval az objektív és szubjektív egészségmutatók, a *Megküzdés kérdőív* céltudatos cselekvés és segítségkérés alskálái, valamint a tanulással kapcsolatos énhatékonyság és az egyetemen kapcsolatos általános attitűd sem.

### **Az eredmények megbeszélése**

Eredményeink értelmezését vizsgálati hipotéziseink megválaszolásán keresztül mutatjuk be.

1. hipotézis: *Az általános pszichés jóllét magasabb szintje alacsonyabb stressz-szinttel, kevesebb negatív affektívitással, valamint alacsonyabb depresszió-pontszámmal jár együtt, illetve pozitív korrelációt mutat a nagyobb énhatékonyság érzésével, a magasabb pozitív affektívitással, valamint a nagyobb optimizmussal.*

Korrelációs vizsgálataink eredményei alátámasztották első hipotézisünk valamennyi feltevését. Ennek fényében a pszichés jóllét kedvezőtlenebb alakulása a depresszív tünetek gyakoriságának növekedésével, a negatív érzelmek nagyobb mennyiségével, valamint a neheztelt élethelyzetekben megnyilvánuló emelkedett stressz-szinttel párosulhat. Regressziós elemzésünk azt is megmutatta, hogy a hétköznapi élet hangulati zavarai, valamint a stressz különösen veszélyeztető rizikótényezőnek számít a hallgatói pszichés jóllét szempontjából. Ennek fényében fontos mentálhigiénés feladatunk ezen rizikótényezők szűrése és gondozása pszichoszociális segítségnyújtás vagy készségfejlesztő tréningek formájában. Másfelől a pszichés jóllét kedvező alakulása együtt járást mutatott a pozitív érzelmek nagyobb gyakoriságával, a nagyobb énhatékonysággal, valamint az optimista életszemlélettel. Éppen ezért ezen védőfaktorok erősítése szintén kiemelt fontosságú.

2. hipotézis: *Az általános pszichés jóllét magasabb szintje együtt jár a kedvezőbb objektív egészségi állapottal, annak kedvezőbb szubjektív megítélésével, valamint kevesebb vitális kimerültséggel.*

Korrelációs elemzéseink 2. hipotézisünket is alátámasztották. A pszichés jóllét fogalmának meghatározásakor megállapítottuk, hogy a mentális egészség komplex jelenségéhez a fizikai-testi fittség, a kedvező egészségügyi állapot is szervesen hozzátartozik. Eredményeink is azt mutatták, hogy a kedvezőtlenebb egészségmutatók (alvás rosszabb minősége, fejfájás, emésztési problémák, légúti megbetegedések gyakorisága) a kedvezőtlenebb pszichés jóllét velejárói, éppen ezért ezekre a fizikai tünetekre különösen érdemes figyelni, hiszen akár előrejelzői is lehetnek a túlterheltségnek, a kedvezőtlenebb általános közérzetnek. Az objektív egészségmutatók mellett a szubjektíven megélt egészségi állapot is korrelált a pszichés jóllét változóval. Ez azt jelenti, hogy a személy saját testi működésével kapcsolatos megfigyelései is lényeges támpontként szolgálhatnak a pszichés jóllét alakulásának monitorozásához. Végül különösen fontos rizikótényezőnek bizonyult a vitális kimerültség jelensége, amely a belső energiaforrások elapadását jelzi. Regresszióanalízisünk során a vitális kimerültség bejósolta a pszichés jóllét kedvezőtlen alakulását, így fontos jelzőértékkel bírhat a mentálhigiénés prevenció tervezése során.

3. hipotézis: *Az általános pszichés jóllét magasabb szintje kevesebb elkerülő megküzdési móddal, több problémafókuszú copinggal és a társas támogatás nagyobb igénybevételel jár együtt.*

Hatékony megküzdési stratégiák alkalmazása a sikeres alkalmazkodás és a stresszel való megküzdés záloga (LAZARUS–FOLKMAN 1984). Nyilvánvaló, hogy a megküzdés hatékonysága a stresszor jellegzetességeinek függvényében alakul (például alacsony kontrollt biztosító stresszhelyzetekben inkább az érzelmfókuszú megküzdés tűnik adaptívnek), ugyanakkor előzetes vizsgálatok számos kontextusban alátámasztották, hogy a problémamegoldás, illetve a társas támogatás keresése a legtöbb stresszhelyzet megélése során növeli a lelki egyensúlyi állapotot, míg az elkerülés, a problémától való teljes visszahúzódnás hosszú távon kedvezőtlenül hat a pszichés jóllétre. Korrelációs vizsgálatunk eredményei a fenti hipotézisünket csak részben támasztották alá: a problémafókuszú megküzdés és a társas támogatás esetében találtunk szignifikáns összefüggéseket, míg az elkerülés esetében nem.

A *Megküzdési módok kérdőív* hét alskálája közül a pszichés jóllét változóval csak három alskála mutatott szignifikáns együtt járást a pszichés jólléttel. A *céltudatos cselekvés* alskála olyan tételeket tartalmazott, amelyek a kreatív és rugalmas problémamegoldást (*A helyzet valamilyen kreatív, alkotói tevékenységre ösztönzött; Több különböző megoldást találtam a problémára*), az erőfeszítést és céltudatosságot (*Tudtam mit kell tennem, így megkétszereztem erőfeszítésemet a siker érdekében*) emelik ki a problémamegoldás során. Ennek fényében eredményeink megerősítették, hogy a rugalmasság képessége fontos védőfaktor lehet a rendészeti munkában (PÁPAY 2018).

A *segítségkérés* alskála (*például Elfogadtam mások együttérzését és megértését*) szintén szignifikáns korrelációt mutatott a pszichés jóllét kedvező alakulásával, vagyis megerősítést nyert eredményeink alapján, hogy a társas támogatás keresése, a bajtársiasság erőforrásként szolgálhat a hallgatók számára.

Végül az érzelmi egyensúly keresése alskála szintén szignifikáns korrelációt mutatott a pszichés jólléttel, s ezen felül regressziós modellünkben is pozitív bejósoló erővel rendelkezett. Az alskála tételei az érzelmelek felszabadításán (*Valahogy szabadjára engedtem érzéseim*

met) és a problémától való rekreáló eltávolodáson (*Igyekeztem megszabadulni a problémától egy időre, pihentem vagy szabadságra mentem*) keresztül segítik a megküzdési folyamatot. Fontos észrevenni, hogy az érzelmi egyensúly keresése ennek fényében egyfajta kreatív elkerülés, mely nem az érzelmek elfojtásán, hanem a pozitív, feltöltő élmények keresése segítségével távolít el a problémától. Mindez azt is jelenti, hogy hipotézisünket, amely szerint az elkerülés teljes egészében inadaptív megküzdési stratégia, szükséges átkereteznünk.

4. hipotézis: *Az általános pszichés jóllét kedvezőbb alakulása együtt jár a tanulással kapcsolatos énhatékonyság magasabb szintjével, valamint az egyetemmel kapcsolatos pozitívabb általános attitűddel.*

Az utolsó, 4. hipotézisünkben megfogalmazott elvárások szintén igazolást nyertek. Korrelációs vizsgálatunk megmutatta, hogy a tanulási teljesítmény kapcsán átélt énhatékonyság, önbizalom és személyi kontrollba vetett hit jobb pszichés állapottal társul, valamint az egyetemi léttel kapcsolatos vélemények, érzelmek is akkor alakulnak kedvezőbben, ha a pszichés jóllét magasabb szintű. Ezek az eredmények különösen indokoltá teszik a pszichés jóllét és mentális egészség monitorozását, hiszen az egyetemi képzések alapvető célkitűzése a sikeres egyetemi tanulmányok elvégzése és a szakmai elhivatottság erősítése.

## Összegzés

Kutatásunkban komplex formában vizsgáltuk a hallgatói pszichés jóllét alakulását. *Hallgatói pszichés jóllét kérdőív* csomagunkat holisztikus megközelítésben, bio-pszicho-szociális kontextusban állítottuk össze, amelyben az egészség biológiai, pszichológiai és társas vonatkozásai egyaránt helyet kaptak. Alapvető célunk volt feltárni azokat a rizikó- és védőfaktorokat, amelyek az egyén oldaláról akadályozhatják vagy elősegíthetik a sikeres alkalmazkodási folyamatot. Vizsgálati mintánk elsőéves rendészeti egyetemi hallgatókból állt, mivel úgy láttuk, hogy az érzelmileg stabil, életminőségével elégedett és elkötelezett, valamint szakmailag is motivált állomány kialakításához az egyetemi évek kezdeti szakaszában történő korai feltárás és mentálhigiénés gondozás alkalmas a leginkább. Eredményeink megerősítették az ilyen jellegű prevenciók létrehozásának szükségességét, különös tekintettel a hangulati zavar, a stressz, a vitális kimerültség szűrése vonatkozásában, mivel ezek markánsabb rizikótényezőknek minősültek a pszichés jóllét szempontjából.

Vizsgálatunk korlátja a viszonylag alacsony mintaelemszám, illetve hogy csak egy év-folyam adatait dolgoztuk fel keresztmetszeti mintavétel során. Éppen ezért eredményeinkből csak ebben a vonatkozásban érdemes következtetéseket levonni. Hosszú távú célkitűzésünk a pszichés jóllét longitudinális alakulásának feltérképezése a későbbi egyetemi évek során, illetve minták kiterjesztése az elkövetkező évfolyamokra is, hiszen a tisztjelölteknek nemcsak szakmai tudást, de érzelmi és megküzdési kompetenciákat is el kell sajátítaniuk a későbbi szakmai sikeresség érdekében.

**Felhasznált irodalom**

- BUDA B. (1995): *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*. Budapest, Területi Általános Megelőző és Addiktológiai Szakgondozásért Alapítvány. 7–12.
- CANTWELL, J. – MULDOON, O. T. – GALLAGHER, S. (2014): Social support and mastery influence the association between stress and poor physical health in parents caring for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disability*, 35. 2215–2223.
- CAPRARA, G. V. – ALESSANDRI, G. – EISENBERG, N. – KUPFER, A. – STECA, P. – CAPRARA, M. G. – ABELA, J. (2012): The positivity scale. *Psychological Assessment*, 24(3). 701.
- GALATZER-LEVY, I. R. – BROWN, A. D. – HENN-HAASE, C. – METZLER, T. J. – NEYLAN, T. C. – MARMAR, C. R. (2013): Positive and negative emotion prospectively predict trajectories of resilience and distress among high-exposure police officers. *Emotion*, 13(3). 545–553.
- GYOLLAI Á. – SIMOR P. – KÖTELES F. – DEMETROVICS Zs. (2011): Psychometric properties of the Hungarian version of the original and the short form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Neuropsychopharmacologia Hungarica*, 13(2). 73–79.
- KAUR, R. – CHODAGIRI, V. K. – REDDI, N. K. (2013): A psychological study of stress, personality and coping in police personnel. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 35(2). 141–147.
- KIRÁLY O. – GRIFFITHS, M. D. – URBÁN R. – FARKAS J. – KÖKÖNYEI Gy. – ELEKES Zs. – DEMETROVICS Zs. (2014): Problematic internet use and problematic online gaming are not the same: findings from a large nationally representative adolescent sample. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(12). 749–754.
- KOPP M. – FALGER, P. R. – APPELS, A. – SZEDMÁK, S. (1998): Depressive symptomatology and vital exhaustion are differentially related to behavioral risk factors for coronary artery disease. *Psychosomatic Medicine*, 60(6). 752–758.
- KOPP M. – KOVÁCS M. E. (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Budapest, Semmelweis Kiadó.
- KOPP M. – SKRABSKI Á. (1995): *Magyar lelkiállapot*. Budapest, Végeken Kiadó.
- KOVÁTS D. (2015): A rendészeti munka mentálhigiéné kérdései. *Magyar Rendészet*, 1. 21–38.
- LAZARUS, R. S. – FOLKMAN, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer.
- PÁPAY N. (2019): Hallgatói pszichés jóllét összetevői a rendészeti felsőoktatásban. In HEGEDŰS J. szerk.: *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE. 46–59
- RADLOFF, L. S. (1977): The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3). 385–401.
- RAHE, R. H. – TOLLES, R. L. (2002): Brief Stress and Coping Inventory: a useful stress management instrument. *International Journal of Stress Management*, 9(2). 61–70.
- RÓZSA S. – KŐ N. – CSOBOTH Cs. – PUREBL Gy. – BEÖTHY-MOLNÁR A. – SZEBIK I. – BERGHAMMER R. – RÉTHELYI J. – SKRABSKI Á. – KOPP M. (2005): Stressz és megküzdés. A Rahe-féle Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőívvel szerzett hazai eredmények ismertetése. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 4. 275–294.



- 
- SALAVECZ Gy. (2008): Munkahelyi stressz és egészség. In KOPP M. szerk.: *Magyar lelki-állapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Budapest, Semmelweis Kiadó. 288–297.
- SCHAT, A. C. H. – KELLOWAY, E. K. – DESMARAIS, S. (2005): The Physical Health Questionnaire (PHQ): Construct Validation of a Self-Report Scale of Somatic Symptoms. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(4). 363–381.
- SCHWARZER, R. – JERUSALEM, M. (1995): Generalized Self-Efficacy Scale. In WEINMAN, J. – WRIGHT, S. – JOHNSTON, M.: *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK, Nfer-Nelson, 35–37.
- SUSÁNSZKY É. – KONKOLY THEGE B. – STAUDER A. – KOPP M. (2006): A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 3. 247–255.



# HEGEDŰS JUDIT

## Rendészeti felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási szemléletmódjának alakulása

### *Bevezetés*

Viszonylag kevés kutatás született a rendészeti felsőoktatásban tanuló hallgatókkal kapcsolatban ez idáig. Annak ellenére, hogy egy-egy szakdolgozatban megkérdezték hallgatókat különböző témákkal kapcsolatban, komplex – pedagógiai irányultságú – kutatás alapvetően mégsem született. Ezt a hiástust mindenképpen pótolni szeretné a Rendészeti Magatartástudományi Tanszék. Ennek érdekében az alábbi területeken kezdtük el vizsgálódásainkat: a hallgatók tanuláshoz kapcsolódó nézeteinek vizsgálata; a képzési rendszerből kijövő hallgatók képzési rendszerrel való vélekedéseinek megismerése (SÍPOS 2020); a hallgatók pszichés jóllétének felmérése (PÁPAY 2020), illetve a levelezős hallgatók rendészeti munkával kapcsolatos tapasztalatainak feltárása. Jelen tanulmányunkban bemutatjuk azt a kvalitatív kutatásunkat, amely a hallgatók tanulással kapcsolatos nézeteinek feltárására irányult.

### *A hallgatók tanulási sajátosságai*

Kutatásunk során arra vállalkoztunk, hogy fókuszcsoportos beszélgetés keretei között feltárjuk a hallgatók tanulással kapcsolatos nézeteit. A felsőoktatásban közkedvelt kutatási téma a hallgatók tanulási sajátosságainak feltárása. Ahogy arra Kálmán Orsolya is felhívja a figyelmet doktori disszertációjában (KÁLMÁN 2009), a tanulási jellemzőkkel kapcsolatban az alábbi területeket vizsgálták már korábbi kutatásokban:

- hogyan tanulnak a hallgatók;
- milyenek a kognitív feldolgozó stratégiáik;
- milyen tanulási motivációkkal rendelkeznek;
- melyek a tanulás szabályozó stratégiái;
- és milyenek a hallgatók tanulással kapcsolatos nézetei.

A fenti témák közül három területet vizsgáltunk meg tüzetesebben: egyrészt a tanulással kapcsolatos motivációkat elemeztük, másrészt a „hogyan tanulnak a hallgatók” kérdésre kerestük a választ, harmadrészt saját tanulói szerepükre, szerepértelmezésükre voltunk kíváncsiak. Mindezt pedig megelőzte magának a tanulásnak a definiálása.

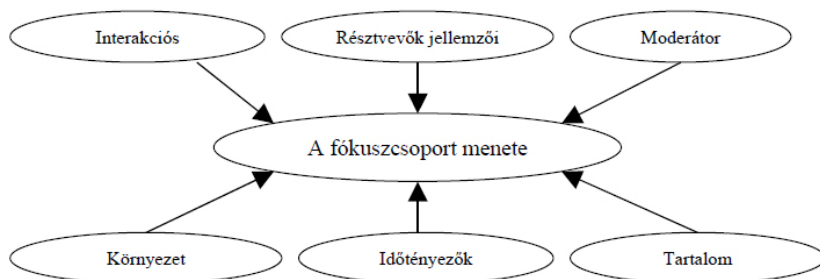
A tanulási motiváció kutatása során – ha nagyon le akarjuk egyszerűsíteni – arra a kérdésre kerestük a választ, hogy miért tanulnak a hallgatók. Melyek azok a tényezők, amelyek a tanulási motivációt befolyásolják? E kérdésekből kiindulva nemcsak az egyéni sajátosságok feltárára törekedtünk, hanem a motiváció és a kontextus közötti kapcsolat jellemzőinek meghatározására is (FEJES 2010). A „hogyan tanulnak a hallgatók” kérdés kapcsán olyan alkérdéseket tettünk fel, amelyek a tanulás meghatározó tényezőire utaltak, illetve az eredményes tanulás ismérveit próbáltuk megragadni.

John B. Carroll amerikai pszichológus meghatározta azokat a tényezőket, amelyek az iskolai tanulás sikerességét befolyásolják (CARROLL 1989). Carroll szerint a tanulásra fordított időt befolyásolhatja a tanulási alkalom (száma és tartalma), illetve a tanulásban való kitartás (a tanuló részéről). A tanuláshoz szükséges időt pedig a tanulási képesség, a tanítás által közvetítettek megértésének képessége, valamint a tanítás minősége befolyásolja. A tanulói szerep értelmezésében arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgató miként értelmezi a tanulásban betöltött szerepét, önmagukról mint hallgatóról miként gondolkodnak.

### *A fókuszcsoportos interjú mint kutatási módszer*

A fókuszcsoport meghatározása során Vicsek Lilla definíciójából indultunk ki, aki a következőképpen határozta meg a fogalmat: „Olyan kutatási módszert jelent, amelynek során az adatok úgy keletkeznek, hogy a kutatás alanyai csoportosan kommunikálnak egy adott témáról” (VICSEK 2006, 17.). Saját kutatásunkban a fókuszcsoportos interjút egy nagyobb kutatás koncipiálását támogató elővizsgálati módszerként értelmeztük. A szakirodalmi ajánlás (SÍK–SZÉCSI 2015) alapján – miszerint egy kutatás során egy témában 3-5 fókuszcsoportot érdemes készíteni – 5 fókuszcsoportot készítettünk, mindegyik létszáma átlagosan 8 fő volt.

Az elemzés során elsősorban kvalitatív szempontokat tartottunk szem előtt, illetve az ATLAS TI tartalomelemző szoftvert használtuk fel. A tartalmi szempontokon túl a Vicsek Lilla által situációs tényezőknek nevezett jellemzőket is figyelembe vettük.



**1. ábra: A situációs tényezők**

**Forrás: Vicsek 2006, 272.**

Az interakciós tényezők alatt Vicsek (VICSEK 2006) olyan szociálpszichológiai, pszichológiai mechanizmusokat ért, amelyek több ember egymás közötti interakciója esetén figyelhetők meg. Érdekes jellegzetessége a fókuszcsoportos beszélgetéseknek, hogy mennyire jelenik meg a társas befolyás és konformitás jelensége. A tapasztalatok szerint, amikor a csoport eléri a működés fázisát (már ha eléri), akkor megszűnik a moderátoroknak való megfelelni akarás, ugyanakkor egyértelművé válik, hogy kik azok a személyek, akik a csoport irányításában döntő szerepet töltenek be. Az interakciók tekintetében nem volt nehéz helyzetünk, hiszen a csoport tagjai jól ismerték egymást, a fókuszcsoportot ismerő moderátor is nagyjából tisztában volt a csoportdinamikai folyamatokkal.

A csoport tagjai a Nemzeti Közszerológati Egyetem Rendészettudományi Karán tanuló nappali tagozatos hallgatók közül kerültek ki. A fókuszcsopordon való részvétel önkéntes volt: örömmel tapasztaltuk, hogy nyitottak voltak a részvételre hallgatóink, így alapvetően nem okozott nehézséget a fókuszcsoporthoz megszervezése. Az 5 fókuszcsoporthoz összesen 38 hallgató vett részt, akik között zömében másodéves hallgatók voltak (28 fő). A nemek arányát tekintve a férfi hallgatók voltak többségben (25 fő).

A fókuszcsoporthoz beszélgetésekre 2018 tavaszán került sor az NKE RTK Oktatási Központjának egyik tantermében. A székeket körben helyeztük el, a résztvevők a nekik tetsző helyre ülhettek le. A beszélgetések átlagosan 83 percig tartottak: a leghosszabb beszélgetés 120 percen keresztül zajlott, míg a legrövidebb 45 perces volt.

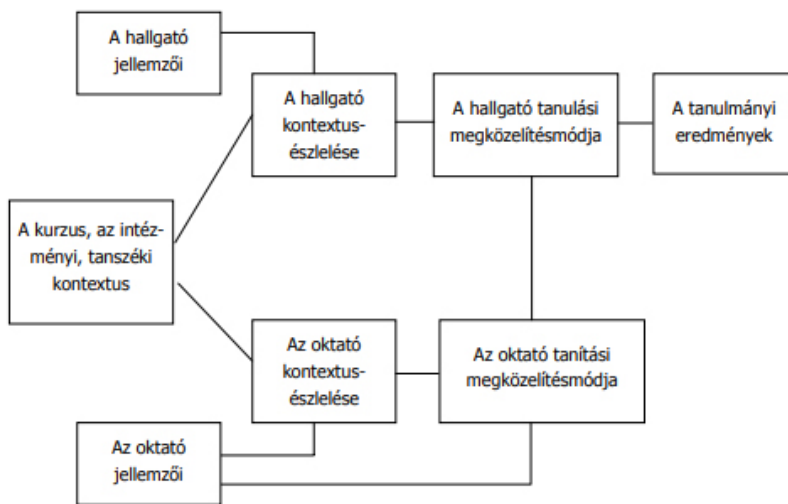
A fókuszcsoporthoz levezetését egy moderátor – jelen tanulmány egyik szerzője – végezte. A moderátor rendelkezik helyismerettel, ismeri a hallgatókat, pedagógia tantárgyat oktatóként a téma is közel állt hozzá. Az interjú elkészítése előtt kidolgoztunk egy vezérfonalat – ennek segítségével az alábbi fő témákat érintettük:

- Mit értenek tanulás alatt?
- Miért fontos számukra a tanulás?
- Mi az, ami motiválja őket a tanulásra?
- Mikor érzik magukat eredményesnek a tanulásban?
- Milyen körülmények szükségesek a tanulásához?
- Milyen tényezők gátolhatják a tanulási tevékenységet?
- Hogyan értelmezik saját szerepüket a tanulás folyamatában?

A fókuszcsoporthoz beszélgetésekről hangfelvétel készült, amelyet szöveghűen legépeztünk, és az így kapott szöveget tartalomelemzésnek vetettük alá. A tartalomelemzés során a fentebb felsorolt kérdések mentén vizsgáltunk. A fókuszcsoporthoz részletes kifejtésének célja az is volt, hogy szemléltessük a tanulásról való nézetek kutatásának egy lehetséges jó gyakorlatát, módszerét.

### ***A tanulás, az önszabályozott tanulás***

A tanulás fogalmát alapvetően a neveléstudomány felől közelítettük meg. A Prosser és munkatársai által megállapított hallgatói tanulási modell elemeit vizsgáltuk meg, amelyek az alábbi ábrán láthatók (idézi KÁLMÁN 2004, 111.).



**2. ábra: A hallgatók tanulási modellje  
(PROSSER–RAMSDEN–TRIGWELL–MARTIN 2003)**

**Forrás: KÁLMÁN 2004, 111.**

A hallgatók tanulással kapcsolatos fogalmi meghatározásában nagyon jól érzékelhető az ismeretközpontúság: „*Tanulásnak nevezzük azt, amikor ismeretet szerzünk.*” Az ismeretszerzés mint központi elem mindvégig jelen volt a beszélgetésünk során: az új információk, a tudás megszerzése szinonimaként mindegyik beszélgetésben megjelent. A tanulás szinte csak és kizárólag a kognitív szférát érintette, a szociális tanulás még említés szintjén sem volt tetten érhető. A tanulás értelmezése során egyértelműen látható volt a hierarchiában való gondolkodás: „*A tanulási folyamat során attól tanulunk, aki nálunk többet tud. Jelen esetben az oktató. Ő az, aki életkorából és végzettségéből adódóan is több tudással rendelkezik.*” Az egymástól való tanulás egyáltalán nem jelent meg, holott a felsőoktatásban a formális tanulás mellett a hallgatók egymástól való tanulásának is nagyon fontos szerepe van.

A megkérdezett hallgatóink tanulásról alkotott felfogása egyértelműen az ismeretszerzésre fókuszált, mely inkább a 19–20. század oktatását meghatározó elemként azonosítható (vö. NAHALKA 2003), ezek között említve az ismeretek (tények) és szabályok megtanítását, a kész megoldások közvetítését, a tanári/oktatói tevékenység felértékelődését. Ehelyett azonban már a rendészeti felsőoktatásunk is próbál elmozdulni a 21. századi oktatással szembeni elvárások irányába: azaz az egész életen át történő tanulást támogató képességek, készségek, kompetenciák kialakítása, a személyre szabott oktatás, illetve a különböző forrásokból szerzett információk felé.

A tanulás hatékonyságának faktorai között több szereplőt is megneveztek interjúalanyaink. Az egyik csoportban igen sokan beszéltek arról, hogy a tanulás sikerének az egyik legfőbb feltétele, ágense maga a tanuló: „*Szeretjük mindig másra hárítani a felelősséget, de az, hogy tanulunk vagy nem, a mi felelőségünk. Tőlünk függ, hogy komolyan vesszük: vannak-e céljaink, terveink és teszünk-e érte valóban.*” Ebben az interjúrészletben igen

érzékleletesen megfogalmazta a válaszoló az önszabályozott tanulás jellemzőit. Az önszabályozott tanulásnak négy fő szakasza van, amelyek a következők (D. MOLNÁR 2014):

a) A célkitűzés-tervezés-aktiválás során a tanulási cél megfogalmazása, előzetes tudás mozgósítása történik, és a feladat nehézségének megjóslása, a saját hatékonyság felbecsülése.

b) A következő fázisban a cselekvések monitorozása-figyelemmel kísérése zajlik.

c) A harmadik fázis, a kontrollálás-szabályozás a figyelemmel kísért cselekvések szükség szerinti korrekcióját, módosítását jelenti.

d) Végül a negyedik fázisban az elvégzett tevékenységre vonatkozó reakciók-reflexiók elemzése, visszacsatolása történik meg. Ebben a fázisban a jó önszabályozással rendelkező tanulók összevetik a teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott elvárásokkal, és önreflexiók bízálót, értékelést fogalmaznak meg saját teljesítményükről. Ezek az önreflexiók adnak lehetőséget arra, hogy amennyiben a tanulás nem kellően sikeres, változtassanak tanulási szokásaikon, módszereiken.

Az önszabályozott tanulás megvalósulásának számos feltétele van (D. MOLNÁR 2014), ezekből az egyik az úgynevezett aktív, konstruktív hozzáállása a hallgatóknak, ami az önálló célkitűzéseket, a tanulás aktív szervezését jelenti. A hallgatói beszélgetésekből számunkra az derült ki, hogy ez inkább az egyetemi tanulmányaik második évében jellemző: *„Az első évben azt sem tudtam, hogy hol vagyok. Teljesen értetlenül álltam minden előtt. Igazán a célom az volt, hogy túléljek, hogy megtanuljam a túlélési technikákat. A második évre egyre tudatosabbá váltam. Ekkor már sokkal jobban tudtam a saját céljaimat, mit mikor és hogyan tanulok. A harmadik évben, most pedig ismét a túlélésre utazok.”* Az önszabályozott tanulás második alapfeltétele a kontrollképesség, ami azt jelenti, hogy a hallgatók képesek ellenőrizni, szabályozni tanulási tevékenységüket, motivációjukat. Ez a funkció mintha kevésbé működne hallgatóinknál: *„Én csak határidőre tanulok. Ha nincsenek konkrét határidők, feladatok, beadandók, akkor nem csinállok semmit sem. Ha van, akkor viszont megy minden gördülékenyen.”* A keretek meghatározása, a külső kontroll beépítése a tanulási folyamatba úgy tűnik, igen erőteljes igényként fogalmazódott meg hallgatóink körében. Ebből is adódik, hogy a harmadik alapfeltétel a cél, a kritérium vagy az elvárásszint alapfeltétele sem igazán érvényesül a hallgatóinknál, legalábbis erre utalnak válaszaik. A hallgatók közül négyen fogalmazták meg a beszélgetés során, hogy *„én mindig meghatározom a céljaimat. Mit szeretnék elérni. Most például az a célom, hogy a második középfokú nyelvvizsgát megszerezsem. Ezért heti háromszor elmegyek órára és előtte tanulok.”* Az utolsó – negyedik – alapelvárás a közvetítők szerepe. Ahogy azt D. Molnár Éva is kiemeli, „nemcsak az egyén kulturális, demográfiai vagy személyiségbeli jellemzői befolyásolják közvetlenül a teljesítményt és a tanulást, hanem az egyén kogníciójára, motivációjára és viselkedésére irányuló önszabályozása is kapcsolatot teremt a személy, a kontextus és az aktuális teljesítmény között” (D. MOLNÁR 2014, 35.). Interjúalanyaink között kis számban ugyan, de láthattunk arra példát, hogy az önszabályozó tevékenységnek köszönhetően alakult a tanulási folyamat is (lásd a fenti nyelvvizsgás példánk), illetve a tanulási folyamat eredménye lett maga az önszabályozó tevékenység: *„Az első vizsgaidőszakom borzalmas volt. Elszoktam attól a folyamatos tanulástól, ami korábban jellemző volt. És hát őszintén szólva összeceptak a fejem fölött a hullámok. Akkor fogadtam meg, hogy kénytelen leszek beosztani és megtervezni a tanulásomat. Nehéz volt nagyon rávenni magamat erre, de megérte.”*

A fenti eredmények is arra utalnak, hogy szükséges foglalkoznunk az önszabályozott tanulás megerősítésével, amelynek egyik lehetséges útja a számítógép által támogatott tanulási környezet tudatosabb beépítése az oktatási folyamatba, illetve a motivációk megtalálása, azonosításuk támogatása, a tanulás hatékonyságának erősítése és a reflektív gondolkodás, az önmagukról való gondolkodás módszereinek elsajátítása, a metakognitív tudatosság fejlesztése.

### **A tanulási motiváció**

A „miért tanulnak” kérdés megválaszolása során jól szembesülhettünk a külső motiváció erőteljes jelenlétére a hallgatóknál. A válaszokat az alábbi kategóriákba soroltuk be:

- A tanulási kudarcból való félelem miatt: „*mert nem akarok megbukni*”; „*nehogy félvélet kelljen ismételni*”, „*égő lenne leégni*” (8 fő).
- Az ösztöndíj vagy a pontrendszer miatt (ha a hallgató jól tanul, akkor pluszpontot kap, amely segítségével több lehetősége lesz a leendő szolgálati helyének kiválasztásában): „*Nagyon fontos nekem az, hogy majd jó helyre kerüljek. Ezért tanulok rendszeren, TDK-zok, veszek részt mindenféle plusz feladatban.*” (6 fő)
- A szülőknél való megfelelés miatt: „*Azt szeretném, hogyha büszkének lennének rám a szüleim.*” (3 fő)
- Az előjáróknál való megfelelés miatt: „*Érdekes, sose gondoltam volna, hogy egy pedagógus miatt fogok tanulni. Az osztályfőnököm volt az, aki ráébresztett, hogy tanulni kell.*” (2 fő)
- A sikerélmény elérése miatt: „*Szeretem, amikor gördülékenyen mennek a dolgok. Nagyon jó érzés, amikor az ember hátra tud dőlni egy nehéz vizsga után. Igen, ezt megcsináltam. Ez jó érzéssel tölt el.*” (3 fő)
- A szakma szeretete miatt: „*Rendőr akarok lenni. Jó rendőr. Ahhoz pedig az kell, hogy tanuljak. Vannak olyan tantárgyak, amiket persze nem tanulok szívesen. De ez is hozzátartozik. Megcsinálom, mert ez kell ahhoz, hogy elérjem gyerekkori célomat.*” (4 fő)
- Az érdeklődés miatt: „*Nagyon hektikusan tanulok. Van olyan tantárgy, amit szívvel-lélekkel tanulok, mert érdekel. És van, amit kínkeservesen. Vagy ott csak túlélésre utazok.*” (2 fő)

Abban egyetértettek beszélgetőpartnereink, hogy nagyon nehéz belső motiváció nélkül tanulni, illetve jól érzékeltették a belső motivációjuk csökkenésének okait. Legfőbb okként a pedagógiai értékelés különböző mozzanatait, a visszacsatolást vagy éppen annak hiányát fogalmazták meg: „*Nagyon hiányzik nekem az, hogy jobban elismerjék, hogy valamiben jó vagyok. Egy dicséret, egy pozitív visszajelzés mennyekbe tud vinni.*” A pozitív visszajelzés valóban az egyik legjobb eszközünk a belső motiváció támogatására, ennek erőteljesebb tudatosítása a képzésben részt vevő oktatók, tanárok számára elengedhetetlen fontosságú. A hallgatók visszajelzése alapján elmondható, hogy keveslik a pozitív visszajelzéseket, és azt gondolják, hogy az oktatók inkább a hibák kijavítására, a nem megfelelő viselkedési formák átalakítására törekednek. Ugyanakkor azt elismerik, hogy erre is igen nagy szükség van: „*Teljesen érthető, hogy kell adni büntetést. Hiszen mi a munkánk során életekkel játszunk. Ha elrontunk valamit, hibázunk, akkor az állampolgárokat, bajtársunkat veszélyeztetjük.*”

A belső motiváció csökkenését okozhatja a hallgatók túlterheltsége. A rendészeti képzés specialitása miatt jóval beszabályozott az életük hallgatóinknak, kevesebb szabadidővel rendelkeznek, mint civil társaik. A viszonylag magas óraszámok és az emellett lévő kiképzési



feladatok jól láthatóan leterhelik hallgatóinkat: *„Iszonyú lelkesen kezdtem el az egyetemet. Nagyon vártam, a szívem csak úgy dobogott, amikor végre felvehettem a vágyott egyenruhát. Sok dolgot nagyon szeretek, de láthatóan csökkent a lelkesedésem. Az elején borzasztó fárasztó volt: a lelkesedés helyét fokozatosan a folyamatos fáradtság vette át. Mára már megtanultam ezt nagyjából kezelni, de biztos vagyok benne, hogy kevésbé voltam lelkes, mint az elején.”* A kezdeti lelkesedés csökkenését többen jelezték, és nemcsak a túlterheltséggel magyarázták, hanem a csalódottsággal is. Oktatóként mi magunk is gyakran tapasztaljuk, hogy a hallgatók egy jelentős százaléka irreális elvárásokkal érkezik a felsőoktatásba: azt gondolják, hogy az amerikai sorozatok által bemutatott rendőri munkát fogják végezni, sokszor nincsenek reális elképzelésük, hogy mi is zajlik a rendőrségnél. A képzőintézményben szembesülnek azzal, hogy a tévében látott izgalmas, fordulatosa munka helyett teljesen más vár rájuk: *„Nekem nem volt sose rendőr ismerősöm, rokonom. Amikor idejöttem nagyjából az NCIS-ből szereztem az információt, hogy mit csinál a rendőr. Sokként ért, hogy szó sincs erről. Hihetetlen naiv voltam.”*

A belső motivációra indirekten maguk az oktatók is hatást gyakorolnak: az, hogy ők milyen példát mutatnak, mennyire lelkesednek saját tantárgyukért, sokat számít a hallgatóknak. Ezt a jelenséget az egyik csoport tagjai „a tanártól érkező motivációs töltetnek” nevezték el: *„Jártam már úgy, hogy a tanár lelkesedése rám is ráragadt. Sose gondoltam volna, hogy ez így lesz. De annyira lelkesen mondta, hogy egyre jobban kezdett érdekelni. Végül őt választottam konzulensnek.”* Ennek az ellenkezőjére is említettek példát a hallgatók: az oktató nem túl pozitív hozzáállása a csoporthoz, a tantárgyhoz számukra is megerősítette azt az üzenetet, hogy azt nem is kell komolyan venni: *„Nem akarok senkit sem rossz színben feltüntetni, de azért volt rossz tapasztalatom. Amikor lehetett látni azt, hogy a tanár nem szeret tanítani. Csak azért jön be, hogy kipipálja a feladatot. Ezzel nekünk is azt üzenté, hogy pipáljuk ki a feladatot.”*

Szintén a belső motivációt csökkentő tényezőként említették meg hallgatóink, hogy nem minden esetben értik, hogy az adott tantárgyat miért kell tanulniuk a szakmájukhoz. A haszontalanság érzése, ahogy mondták, „megöli a motivációt”, az azonnali gyakorlati haszon nappali tagozatos hallgatóink számára nagyon fontos értéként jelenik meg, ugyanakkor – ahogy látjuk – addig, amíg nem jutnak terepre, nem látják a gyakorlatot, és sok kurzust ezért tartanak feleslegesnek: *„Őszintén szólva például a pedagógiát tők felesleges tárgynak tartottam. Szerettem, mert sok érdekes dolgot hallottam, de nem gondoltam volna, hogy valaha is szükségem lesz rá. Aztán a gyakorlatom során volt gyermekvédelmi ügy. Akkor rájöttem, hogy miért is kellett erről annyit beszélni.”*

### *A hallgatók tanulási stílusa, tanulásmódszertana, tanulásról alkotott nézeteik*

A szakirodalomban nagyon sokféle definícióval találkozhatunk a tanulási stílussal kapcsolatban. Pritchard (idézi BERNÁTH–N. KOLLÁR–NÉMETH 2015, 11.) alapján a tanulási stílust mi is komplexen értelmeztük, mégpedig hogy az

- „a tanulás egyénre jellemző módja,
- tanulási módszer, a gondolkodás, az információfeldolgozás preferált módja,
- a tudás és készségek elsajátításának egyénre jellemző módja,
- azok a szokások, stratégiák, amelyeket a személy a tanulás során mutat.”

A hallgatók arra a kérdés, hogy hogyan tanulnak, igen hosszú, kifejtő válaszokat adtak. Örömmel tapasztaltuk, hogy beindult egy kommunikáció az egymásnak való tanácsadással a fókuszban, ami arról szólt hogyan lehet nehezebb tananyagot elsajátítani, illetve nekik milyen technikák váltak be. A hallgatók jelentős százaléka (69%) inkább auditív módon tanul, a vizualitás kevésbé jelent meg náluk. A tanulás támogatására vonatkozóan remek ötleteket adtak egymásnak, megjelent például a gondolattérkép, fogalomtérkép, jegyzetelés technikája. A tanulás tanulása iránti igény egyértelműen megfogalmazódott többektől: *„Az a baj, hogy a középiskolában nem tanultam meg, hogyan kell tanulni. Itt meg rám szakadt minden. Annyira sok anyagot kellett megtanulni, és képtelen voltam. Korábban úgy tanultam, hogy hangosan felolvastam az anyagot egyszer-kétszer. De itt most csak nem csinálhattam meg, hogy 400-500 oldalt hangosan olvasok fel a kolizsobában... Elmentem egy tanulásmódszertani képzésre.”* A hallgatók közül sokan jelezték, hogy nagy segítséget jelentene számukra, ha tanulásmódszertani támogatást kapnának. Két hallgató azonban igen szkeptikusan nyilatkozott erről: *„Nem hiszem, hogy ezt ilyen életkorban el tudjuk sajátítani.”*

A tanulás módját tekintve jól látható, hogy a hallgatók egy csoportja a tanulást reprodukcióként értelmezi (23 fő), azaz a minél több ismeret megszerzésére törekszik, gyakran memorizálásra, illetve a megtanultak mechanikus felhasználására fókuszálva. Viszonylag kicsi a köre azoknak, akik a tanulást tudáskonstruálásként értelmezték: ezen belül is inkább a tananyag megértését hangsúlyozták, nem annyira a valóság mélyebb megértését vagy személyiségük megváltozását várták el tanulásuktól. A tanulásról alkotott nézetek alapvetően befolyásolják a tanulás módját is. A táblázatban látható altípusok megjelenését azonosítottuk mi is a hallgatók válaszaik mögött.

A tanulásról alkotott elképzelések	Altípusok	Jellemzők
1. Reprodukció	a) A tudás növelése:	minél több információ megszerzése.
	b) Memorizálás:	az információk minél pontosabb, részletesebb visszaadása.
	c) Felhasználás:	a megtanult tények, algoritmusok mechanikus alkalmazása.
2. Tudáskonstruálás	a) A tanultak megértése:	megtanulás személyes megértése.
	b) A valóság megértése:	a valóság megértése, egyéni értelmezése.
	c) Személyiségváltozás:	a tanulás révén a hallgató személyiségében történő változás.
3. Tudásalkalmazás		A tanultak aktív, alkotó jellegű felhasználása a gyakorlatban.
4. Oktatás vagy társak által serkentett tanulás		A tanulási tevékenységet saját feladatnak tartják, de folyamatos ösztönzést várnak az oktatóktól, tankönyvektől, társaktól a tanuláshoz.
5. Társas tudáskonstruálás		A tanulási tevékenységet, a tudásváltozást közösségi, társas szempontból értelmezik, a tanulás folyamatában az interakciót, véleménycserét, közös problémamegoldást tartják fontosnak.

**1. táblázat: A tanulásról alkotott nézetek típusai és jellemzői**

**Forrás: Kálmán 2009, 44.**

A tanulási környezet is meghatározó szerepet tölt be az egyén tanulási stílusában. A tanulási környezetet tekintve viszonylag korlátozottak a lehetőségeik hallgatóinknak, hiszen jelentős százalékuk (86%) kollégiumban tölti hétköznapjait. Ebből adódóan nekik is alkalmazkodniuk kell szobatársaikhoz, a kollégium adta lehetőségekhez: „*Addig, amíg otthon voltam, másként tanultam. Akkor volt nyugodt környezet, volt helyem szétpakolni. Most a kollégiumban nem olyan egyszerű. Két évvel ezelőtt még rosszabb volt a helyzet, ahhoz képest most jobb.*”

Több esetben szembesültünk azzal, hogy a külső környezetet egyáltalán nem tartják fontosnak: a rendet, a világos környezetet, a csendet mint az optimális külső feltételeket nem sorolták fel. Úgy tűnik, hogy hallgatóink vagy nem érzékelték ennek fontosságát, vagy

nem jutott eszükbe – mindez oktatóként arra hívja fel a figyelmünket, hogy ezzel tanóráinkon tudatosabban szükséges foglalkozni.

### ***A hatékony tanulás és a tanulási kudarcok***

Fontosnak tartottuk, hogy foglalkozzunk azzal, hogy mikor érzik sikeresnek magukat hallgatóink a tanulás területén. Azt tudjuk, hogy a tanulás sikeressége számos tényezőn múlik, ezek közül is meghatározó a teljesítményhez való viszony (PAJOR 2015), a hallgató képessége, illetve tanulási szokásai. Arról sem szabad elfeledkezni, hogy gyakran a hatékony tanulásról oktatóként mást gondolunk, mint hallgatóink. A siker szubjektivitása vitathatatlan, éppen ezért volt érdekes hallani egymástól is, hogy mit jelent számukra a siker a tanulásban, ők hogyan értelmezik azt.

Nézzünk meg néhány idézetet az elhangzottakból:

- *„Nekem a legfőbb siker az volt, amikor túléltem az alapkiképzést. Akkor nagyon büszke voltam magamra. Úgy éreztem, hogy életem legfőbb tette ez volt. Azóta is eszembe jut nehéz helyzetekben, hogyha azt túléltem, akkor minden fog menni.”*
- *„Az örömet szokott okozni, hogyha egy nehéz tantárgyból jól teljesítek, vagy egyáltalán teljesítek.”*
- *„A gyakorlaton kint voltam a terepen, és nem pánikoltam be. Nem fagytam le, pedig nehéz helyzet volt. Egy öngyilkos hozzátartozóinak kellett közölnöm mentorommal, hogy mi történt.”*
- *„Eddigi legnagyobb sikerem a TDK volt. Saját ötletem volt, én találtam ki, hogy mit és hogyan csináljak. Annyira érdekes volt a kutatómunka is. Az meg külön öröm volt számomra, hogy még helyezést is értem el. Megérte a munka.”*

A siker mögött alapvetően a jó teljesítményt említették meg a hallgatóink. A gyakorlatok során átélt sikerélmény erőteljesen volt jelen a beszélgetések során. A hallgatóink nyári gyakorlatukon lehetőséget kapnak arra, hogy „kipróbálják magukat” – az itt szerzett élmények alapvetően befolyásolják további pályájukat: *„A tanulásban nem volt olyan látható sikerem, azonban a gyakorlat előrelendített. Végre úgy éreztem, hogy helyemen vagyok. Ez adott további töltetet a folytatáshoz.”*

Kíváncsiak voltunk arra, hogy tisztában vannak-e hallgatóink azzal, hogy mik azok a tényezők, amelyek befolyásolják tanulásuk sikerességét (vö. metakognitív tudatosság). Itt egyértelműen jól látható volt, hogy többségük felismerte saját felelősségét a tanulási folyamatban: *„Én is tehetek arról, hogy mennyire leszek sikeres. Nem mindegy, hogy mennyi időt szánok rá, illetve mennyire teszek bele energiát. Sokszor azért nem sikerült valami jól, mert nem foglalkoztam vele. Meglett volna rá az eszem, de nem szántam rá magamat.”* Ugyanakkor a szerencsefaktor is többen emlegették: *„Sokszor nem azért sikerült valami jól, mert annyit tanultam, hanem azért, mert szerencsém volt. Például egyik vizsgára csak az első 5 tételt volt időm megtanulni. Hát nem behúztam a 3. tételbe?”*

A tanulási siker mellett a tanulást hátráltató, nem hatékony (maladaptív) tanulási stratégiák jelenlétét is megvizsgáltuk. Maladaptív tanulási stratégiának tekintettük az önhátráltatást, a halogatást, a túlzott perfekcionizmust, a defenzív pesszimizmust (NAGY–D. MOLNÁR 2017).

Az önhátráltatás az egyik legismertebb maladaptív stratégia, lényege, hogy a hallgatók „nem tudatosan akadályokat görgetnek a jó teljesítményük elé olyan szituációkban, ahol értékeli teljesítményüket, aminek következtében tanulmányi teljesítményük csökken”

(NAGY–D. MOLNÁR 2017, 349.). Erre jó példa az alábbi idézet: *„Gyakran bepánikolok attól és megbetegszem, amikor van valami extra feladat. Erre akkor jöttem rá, amikor a barátom szólt, hogy én mindig minden vizsgaidőszakban kidőlök.”*

Az önhátráltatás másik módja (a megbetegedésen túl), amikor a megmérettetés előtt például alkoholt fogyasztanak a hallgatók. Erre is volt történetük: *„Azt hallottam az egyik ismerősömtől, hogyha nagyon izgulok, akkor egy kupica pálinkát igyak a vizsga előtt. Hát ez nekem nagyon nem jött be. Ugyanúgy megbuktam.”*

A halogatás szintén gyakran alkalmazott önhátráltató stratégia: egyre későbbre halogatjuk az adott feladat elvégzését, ami gyakran stresszt, büntudatot, pánikhelyzetet teremt. Nagyon gyakran, ha túl nehéz feladat előtt áll az illető, tudattalanul is halogat, illetve ez a jelenség jól megfigyelhető a gyenge önszabályozott tanulással rendelkező hallgatóknál (NAGY–D. MOLNÁR 2017). A halogatással kapcsolatban rengeteg történetet meséltek a hallgatók:

- *„Nagyon utolsó pillanatos vagyok. Valahogy mindig kifolyik az idő a kezemből. És utolsó pillanatban szembesülök azzal, hogy ő atyáúristen, mindjárt itt a zh, a leadási határidő.”*
- *„Nem is stresszelem magamat, mert tudom, hogy a közelgő határidő a legjobb motivátor.”*

A perfekcionizmus az önhátráltatás harmadik típusa. Az adaptív perfekcionizmus nem hátráltatja az egyént, hiszen amellett, hogy magasak az elvárásai önmagával szemben, ugyanakkor megengedőbbek is (NAGY–D. MOLNÁR 2017). A maladaptív perfekcionista viszont nagyon félnek a hibázástól, a kudarctól. Ebből adódóan, ha hibáznak, akkor befeszülnek, gyakran teljesítménycentrikusak, nehezen adnak ki kezükből munkát, mert sose elégedettek:

- *„Nagyon maximalista vagyok. Egyszerűen zavar, ha hibázok, ha nem úgy mennek a dolgok, ahogy kellene. Ettől teljesen ideges leszek.”*
- *„Nem szeretek hibázni. Az anyukám mindig azt mondta, hogy a tökéletességre kell törekedni. Ezért is van az, hogy mindig utolsó pillanatban adom le a zh-t, mert hátha még valami eszembe jut, hátha tudok még rajta javítani.”*

Védekező pesszimizmusról beszélünk akkor, amikor „az indokoltnál alacsonyabbak a magunk felé támasztott elvárásaink, és a megmérettetés előtt több lehetséges kimenetelt is átgondolunk annak érdekében, hogy felkészítsük magunkat az esetleges rossz teljesítmény következményeinek elviselésére” (NAGY–D. MOLNÁR 2017, 354.). Erre is találtunk példát a hallgatók elmondásából: *„Sokszor megyek úgy be vizsgázni, hogy tudom, hogy úgyse fog sikerülni. Már amikor készülődök a vizsgára és hallom a sztorikat a felsőbb évesektől, akkor szinte már el is könyvelem, hogy ez úgyse fog menni. És szinte mindig igazam van.”*

Ahogy szembesültünk ezekkel a maladaptív stratégiákkal hallgatóink történeteiben, egyre inkább tudatosodott bennünk az előrelépés szükségessége. Ezt szolgálta az Orosz Gábor által vezetett intervenció is (OROSZ 2018). Az intervenció során abból indultak ki a kutatók, hogy a hallgatók saját magukkal kapcsolatos vélekedései erőteljesen hatnak arra, hogy milyen módon tanulnak és fejlődnek az iskolában. Azok a hallgatók, akik rögzült szemléletmóddal rendelkeznek, úgy vélik, hogy az intelligenciájuk stabil és megváltoztathatatlan. Viszont azok a diákok, akik fejlődésfókuszú szemléletmóddal rendelkeznek, úgy vélik, hogy az intelligenciájuk fejleszthető. Ahogy arra Orosz Gábor és munkatársai is felhívták a figyelmet, a kezdeti hazai offline fejlődésfókuszú intervenciók kevésbé voltak hatékonyak (OROSZ et al. 2017), viszont az újabb, online fejlődésfókuszú szemléletmódú intervenciók rendkívül hatékonynak bizonyultak az USA-ban a jegyek javításában és a bukások csökkentésében

(YEAGER et al. 2016). Az NKE RTK-n végrehajtott projekt célja az volt, hogy a fejlődésfókuszú szemléletmódot és a jelentudatosságot kombinálva egyetemista diákok körében egy olyan intervenciót hozzon létre, amelyben a diákok tanulmányi átlaga növekszik, szellemi kihíváskeresése megerősödik és a fejlődésfókuszú vélekedései dominánssá válnak nehéz tanulmányi helyzetekben.

### *Az oktatói felelősség a tanulási életút alakulásában*

Az interjúk során a hallgatók egyértelműen hangsúlyozták saját felelősségüket: az „én tehetek róla”, „rajtam is áll”, „tőlem is függ” szófordulatokat többször is mondták, ugyanakkor az oktatók szerepére és saját korábbi iskolai tapasztalataikra is kitértek. Itt jól láthatóvá vált, hogy a tanuláshoz való viszonyuk alakulásánál a korábbi tanáraik viselkedése is befolyással volt: *„Alapvetően már általános iskolában megutáltatták velem a tanulást. Hátrattét kézzel kellett ülni az iskolában és a tanító néni nagyon szigorúan elvárta, hogy szó szerint mondjam el a szabályokat.”* Ilyen emléket több hallgató is megosztott: számukra a tanulás nem örömteli esemény volt, hanem magolás, meg nem értett ismeretek megtanulása, egy helyben ülés, a pedagógusok által adott nem megfelelő értékelés stb. Ezek az élmények érthető módon nem pozitív irányba alakították a tanuláshoz való viszonyukat (HUNYADY–M. NÁDASI–SERFŐZŐ 2006).

A hallgatók felsőoktatási élményeik során azt tapasztalták, hogy a tanuláshoz való viszonyukat az oktatók jelenléte, szerepviselkedése is befolyásolta: pozitív és negatív élményeket egyaránt megfogalmaztak erre vonatkozóan. A negatív élmények között általában a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos diszfunkciók jelentek meg: *„Annyira nem érzem értelmét annak, hogy tanulok. Mert hiába tanulok, mégse sikerül a vizsgám. Ezek a kudarcélmények odáig vezettek, hogy nem fektetek nagy energiát a tanulásba. Ha felismerné a tanár, hogy buktatással nem lehet motiválni, talán ő is sikeresebb lenne.”* Természetesen az ilyen idézeteknél nem szabad elfeledkezni a személyes érintettségéről, az érzelmi bevonódásról, azonban a hallgató maga is nagyon jól azonosította, hogy a kudarcélmények kedvezőtlenül hatnak a tanuláshoz való viszonyhoz.

A negatív élmények mellett a pozitívumokról sem szabad elfeledkezni, hiszen a tanár tud kedvezően is hatni a hallgatók tanulására, motivációjára. Érdeemes néhány példát megemlíteni a hallgatók által mondottakból:

- *„Nekem van jó élményem azért. Az egyik oktató, amikor látta, hogy nem értjük a témát, akkor megállt és addig nem ment tovább, amíg nem értettük meg. Ekkor jöttem rá arra, hogyha nem értem az anyagot, akkor úgyse fogom tudni megtanulni.”*
- *„Nekem tetszik az, amikor azt látom, hogy egy tanár is tanul. Akkor ő is olyan esendő lesz. Meg látom, hogy tényleg van az élethosszig tartó tanulás – nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban.”*

### *Zárógondolatok*

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk a hallgatók tanulással kapcsolatos nézeteit, tanulási szemléletmódjuk alakulását. Abból indultunk ki, hogy az oktatásunk sikeressége nagymértékben függ attól, hogy hallgatóinknak milyen a tanuláshoz kapcsolódó viszonyuk, de közben persze ez utóbbi is visszahat az oktatás sikerességére. A fókuszcsoporthoz beszélgetések számos tanulsággal jártak: úgy láttuk, hogy igen nagy szükség van a tanulás tanítására, illetve a szociálpszichológiai intervenciók program erősítésére. Emellett

nem szabad arról sem elfeledkeznünk, hogy a tanuláshoz való viszony, a tanulási attitűdök alakulásában nekünk, oktatóknak is felelősségünk van: nem mindegy, hogy milyen a pedagógiai értékelési kultúránk, képesek vagyunk figyelni az eltérő tanulási stratégiákra, egyáltalán tisztában vagyunk-e azzal, hogy milyen tanulási stratégiákkal rendelkeznek hallgatóink.

A kutatás során jól láthatóvá vált, hogy milyen szoros kapcsolat van az előzetes tanulásra vonatkozó élmények, a tanulási stratégia, a tanulási stílus és a tanulás eredményessége között. Kutatási eredményeink alapján is fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók szakmai fejlődésére és alkalmazására irányuló tanulási mintázatra kell építeni, ami a munka világával, a rendészeti szervekkel való szorosabb együttműködést feltételezi. Mi magunk is úgy gondoljuk, hogy a hallgatók képzésében nem szerencsés elkülöníteni a szakmai és az általános kompetenciákat, ezeket komplexen, egységben kell kezelni. Utolsó tanulságként a kutatás minőségbiztosítási folyamatba való beépítésének lehetősége is felvetődik. Kutatásunk ezáltal a képzés fejlesztésének folyamatát törekedett támogatni.

### Felhasznált irodalom

- BERNÁTH L. – N. KOLLÁR K. – NÉMETH L. (2015): A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológia füzetek*, 36. 7–72.
- CARROLL, J. B. (1989): A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 1. 26–31.
- D. MOLNÁR É. (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. Budapest, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 29–54.
- FEJES J. B. (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In VAJDA Z. szerk.: *Bölcsészeműhely 2009*. Szeged, JatePress. 43–53.
- HUNYADY Gy. – M. NÁDASI M. – SERFŐZŐ M. (2006): *Fekete pedagógia*. Budapest, Argumentum Kiadó.
- KÁLMÁN O. (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és azok változásai*. PhD-disszertáció. Budapest, ELTE.
- KÁLMÁN O. (2004): A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éveit alatt. *Magyar Pedagógia*, 1. 95–114.
- NAGY Z. – D. MOLNÁR É. (2017): Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 4. 347–363.
- NAHALKA I. (2003): A tanulás. In FALUS I. szerk.: *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 103–136.
- OROSZ G. (2018): *Rövid kutatási jelentés*. Kézirat.
- OROSZ G. – PÉTER-SZARKA SZ. – BÓTHE B. – TÓTH-KIRÁLY I. – BERGER, R. (2017): How not to do a Mindset intervention: Learning from a Mindset Intervention among Students with Good Grades. *Frontiers in Psychology*, 8. 311. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00311
- PAJOR G. (2015): „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – de hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. *Iskolapszichológia Füzetek*, 34. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- PÁPAY N. (2020): Rizikó- és védőfaktorok összefüggései az elsőéves rendészeti hallgatók pszichés jóllétének alakulásában. In HEGEDŰS J. szerk.: *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE. 33–49.
- SÍK D. – SZÉCSI J. (2015): A fókuszcsoporthoz mint módszer szerepe a szociális munkában. *Kapocs*, 1. 80–89.

- SIPOS SZ. (2020): A megrendelő szervek elvárásai a rendészeti felsőoktatással szemben – a gyakorló szakemberek tapasztalatai a képzéssel kapcsolatban. In HEGEDŰS J. szerk.: *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE. 65–87.
- VICSEK L. (2006): *A fókuszcsoport*. Budapest, Osiris Kiadó.
- YEAGER, D. S. – ROMERO, C. – PAUNESKU, D. – HULLEMAN, C. S. – SCHNEIDER, B. – HINOJOSA, C. – TROTT, J. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions: The case of the growth mindset during the transition to high school. *Journal of educational psychology*, 108(3). 374–391. doi: 10.1037/edu0000098



# SIPOS SZANDRA

## **A megrendelő szervek elvárásai a rendészeti felsőoktatással szemben – a gyakorló szakemberek tapasztalatai a képzéssel kapcsolatban**

A rendészeti felsőoktatás előtt komoly kihívásként jelent meg az Európai Felsőoktatási Térbe történő belépés. Talán az egyik legfőbb feladatot a minőségfejlesztés rendszerének kidolgozása jelentette: „A rendészeti felsőoktatásnak is ki kellett dolgoznia a minőségügyi eljárások rendszerét, a képzési programok indításával, belső értékelésével kapcsolatos folyamatokat, a hallgatók értékelésének rendszerét, az oktatók minőségének biztosítását, a tanulástámogatás, erőforrások és hallgatói szolgáltatások fejlesztését, a belső információs rendszert, illetve a nyilvánossággal kapcsolatos eljárási folyamatokat” (HEGEDŰS 2020). Ennek alapján indult el a Magatartástudományi és Módszertani Tanszéken is az a vizsgálódás, amely a felsőoktatás hatékonyságának felmérését tűzte ki célul (HEGEDŰS 2020). Az itt bemutatott eredmények annak az első pilot-vizsgálatnak az adatai, amelyet a hallgatók körében végeztünk.

### *Kutatási háttér*

Jelen vizsgálat pilot-kutatásnak tekinthető, amelynek főbb célkitűzése az elmúlt évek képzési tapasztalatai alapján a főbb irányvonalak felvetése az oktatáskutatás és -fejlesztés területén. A minőségügyi eljárások által meghatározott területek képeztek alapot azokhoz a félig strukturált interjúkhoz, amelyeket olyan hallgatókkal készítettünk, akik ez elmúlt 3 évben végeztek a Rendészettudományi Karon. Kiválasztási szempont volt, hogy olyan egykori hallgatókat keressünk fel, akikről személyes tapasztalataink alapján elmondható, hogy megbízható, érdeklődő, tanulmányaik iránt pozitív attitűddel rendelkező személyek. Kétségtelen, hogy az ily módon történő szűrés szelektív, és még kevésbé közelít a reprezentativitáshoz, ezáltal torzíthatja a teljes populáció valós véleményét. Mindezek ellenére mégis fontosnak tartottuk, hogy a csekély elemszám ne olyan hallgatók véleményét tükrözze, akik hártják a saját felelősségüket, és túlnyomórészt külső tényezőkkel magyarázzák a kudarcaikat, illetve általánosságban negatív fókusszal rendelkeznek. Természetesen az utóbb ábrázolt hallgató véleménye is fontos lehet a képzés fejlesztése szempontjából, de felvetődik annak a veszélye, hogy az ilyen irányultságú tanulók az intézményi törekvések ellenére is elégedetlenséget fognak mutatni. A vizsgálati mintába való bekerülésbe a praktikussági szempont, vagyis az alanyok hozzáférhetősége is közrejátszott.

Összesen nyolc mélyinterjút vettünk fel, a mintában 2 fő végzett nappali tagozaton, 4 fő levelezőn, 1 fő mesterképzésen, valamint 1 fő nappali tagozaton végzett alapképzésen,

majd mesterképzésen folytatta tanulmányait. A beszélgetések során öt témakörre kérdeztünk rá, melyek az alábbiak voltak:

1. A tartalom – tananyag mennyisége, értelmezhetősége, elsajátíthatósága, hasznosíthatósága.
2. A módszer – tanórai foglalkozások jellege, az alkalmazott oktatási és pedagógiai módszerek.
3. Az oktató személye – milyen jellemzők alapján tekintenek valakit a hallgatók „jó” tanárnak.
4. A számonkérés – számonkérés típusa, nehézsége, a követelmények egyértelműsége, az értékelés méltányossága.
5. Problémák és megoldási javaslatok.

Az interjúk során beszélgetőpartnereink gyakran érzékeltették azokat a nehézségeket, melyekkel tanulmányaik során szembesültek. Ehhez kapcsolódóan minden esetben feltettem azt a kérdést, hogy az alanyok meglátása szerint milyen módon lehetne az általuk említett nehézségeket kezelni. A kérdés két szempontból is fontosnak tekinthető: egyfelől olyan megoldási módokat és fejlesztési javaslatokat vethet fel, amelyek a hallgatók nézőpontját tükrözik, az ő valós problémáikra reagálnak; másfelől pedig a válaszok rámutathatnak arra, hogy milyen mértékben várják a hallgatók az intézménytől a kérdés feloldását. Az említett szempontokon túl az interjúk feldolgozása során további témák jelentek meg visszatérő jelleggel, mint például a hallgatótársakkal kapcsolatos tapasztalatok, valamint negatív események, mindezek fontos visszajelzések lehetnek számunkra arra vonatkozóan, hogy a jövőben mire érdemes szisztematikusan odafigyelni.

Mielőtt részletesen kitérnénk a tematikus elemzésre, néhány általános észrevételre szeretnénk felhívni a figyelmet. Habár a beszélgetések témái összefüggnek és egymásra gyakorolt hatásuk miatt élesen nem elkülöníthető területek, megfigyelhető volt, hogy szinte minden téma érintésekor a számonkérés, a vizsga felé kanyarodott a válasz. Az általános benyomás megismerése érdekében minden beszélgetés elején megkérdeztem, hogy mi az első dolog, ami az eszébe jut a Rendészettudományi Karon eltöltött éveiről. Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy mit emelnek ki a volt diákok a képzéssel kapcsolatban, hiszen feltételezhető, hogy számukra meghatározó élményeket fognak említeni. Kérdésemre az alábbi válaszok érkeztek:

- „*Nekem nagyon nehéz volt.*” (levelező tagozaton végzett hallgató)
- „*Közös modul.*” (nappali tagozaton végzett hallgató)
- „*Egy eszköz, egy szükséges olyan dolog, amivel saját magam előrébb jutok.*” (levelező tagozaton végzett hallgató)
- „*Nehéz.*” (levelező tagozaton végzett hallgató)
- „*Vizsgák.*” (levelező tagozaton végzett hallgató)
- „*A főiskolai évek, életem legszebb a 3 éve volt az biztos...*” (nappali tagozaton végzett hallgató)
- „*Ez a színvonal... ez igazából...*” (nappali tagozaton végzett hallgató – meglátása szerint az elvárásokat sokszor az egyetemi szint alá vitték azért, hogy kivétel nélkül mindenkinek sikerüljön teljesítenie)
- „*Hogy ez már egy magasabb színvonalú képzés.*” (mesterképzésen végzett hallgató)

A válaszok – ahogy láthatjuk – elsősorban a tanulásra és a számonkérésre utaltak, ugyanakkor a hallgatók sokfélesége is megjelenik már e kis mintában is. A hallgatók tanulmányaikról való gondolkodásában úgy tűnik, hogy központi szerepet tölt be a számonkérésen való megfelelés, a teljesítmény. Felmerül tehát, hogy a számonkérés teljesítése központi szerepet tölt be a tanulással kapcsolatos attitűdök kialakulásának tekintetében, s „átítatja” érzelmeiket, gondolkodásukat, cselekedeteiket, s ebből kifolyólag a motivációt is befolyásolja (TÓT 2015).

## A képzés tartalma

A konkrét tartalmak részletes elemzését a tananyaggal kapcsolatos visszajelzésekkel kezdjük. Összességében elmondható, hogy mind nappali, mind levelező tagozaton, valamint a mesterképzésen végzettek kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy a képzés során olyan ismeretekre tettek szert, amelyeket tudnak a munkájukban hasznosítani, és úgy vélik, hogy magas szintű tudást kaptak tanulmányaik során.

- *„Ezerszeresen vagyok jobb szakember, mint azelőtt. Nem százszorosan, hanem minimum ezerszeresen. (...) ad egy olyan óriási magabiztosságot, ami már probléma más kollégák előtt – hogy nem csúszunk bele hibába. (...) Nagyon szerencsés lenne ez a szervezet, ha mindenki elvégezné ezt a sulit. Csak így lehetne jól dolgozni.”* (levelező tagozaton végzett hallgató)
- *„Szakmailag biztos, hogy többet kaptam az alapképzésen, mert nulláról indultam. De a mesterképzés sokkal szakmaibb volt, minden egyes tárgyról el lehet ezt mondani. A való élethez nagyon közel állt (...) nem az, hogy beszélünk valamiről, amiről azt sem tudjuk, hogy néz ki.”* (nappalin, majd mesterképzésen végzett hallgató)
- *„Annyi rosszat el tudok mondani, de ez jellemző más iskolákra is, hogy ugyan sok olyan dolgot tanultunk, ami hasznos, és tudjuk használni a munkákban, de sok minden olyan is volt, amit szerintem a tanárok is tudnak, hogy az égvilágon soha nem fogjuk használni, de meg kell tanulni, mert bent van a tananyagban és számon is kérték.”* (volt nappalis hallgató)
- *„Az elején mentek a kmb-sek részéről ezek a vizsgáztatások, szakmai kérdések, emberi kérdések, hogyan reagálunk egy-egy szituációban, igazából látták rajtam a lelkesedést, meg nem tudtak megfogni szakmai kérdésekkel, ezt pedig a sulinak köszönhetem... és így tudtam kiharcolni az elismerést. Tehát elméleti szinten, amit a sulit adott, az egy jó alap ahhoz, hogy az ember vigye valamire.”* (volt nappalis hallgató)

Ez utóbbi idézet jól mutatja azt a felismerést, miszerint az egyetem egyik fő feladata az elméleti megalapozás. A 1/2015. (I. 14.) MvM rendelet a közigazgatási, a rendészeti, a katonai, a nemzetbiztonsági, valamint a nemzetközi és európai közszolgálati felsőoktatás alap- és mesterképzési szakjainak meghatározásáról, e szakok képzési és kimeneti követelményeiről, valamint az alapképzés képzési ágairól (KKK) is előírja az elméleti ismeretek birtoklását, ugyanakkor szisztematikusan hozzáteszi azok gyakorlatban történő alkalmazását is.

Egyetértés mutatkozik abban a tekintetben is, hogy a munkavégzés szempontjából nem minden tananyag kapcsolódik a gyakorlathoz. A megkérdezett hallgatók döntő hányadáról elmondható, hogy funkcionális szemléletet képvisel, és a praktikus ismereteket részesíti előnyben. Megfigyelhető, hogy azokat a témákat, amelyekről nem mondható el, hogy közvetlenül kapcsolódna a szakmához, felesleges ismeretnek vélik, és hamar elfelejtik őket, vagy meg sem tanulják: *„Rengeteg ilyen saláta tantárgy volt, de már a nevükre sem*

*emlékszem. Csak annyit és akkor tudtam belőlük, amíg muszáj volt. Konkrétan nem tudnék egy tantárgyat sem, pedig rengeteg volt.*” (volt nappalis hallgató)

A hasznosság nemcsak a hallgatói nézőpontból volt érdekes, hanem az oktatói hozzáállásból is: *„Mondjuk volt olyan tantárgy ahol az elvárás nem volt nagy, az oktató tisztában volt vele, hogy az ő tárgya nem olyan fontos. De mondjuk volt olyan, ami szintén nem volt fontos, de az oktató pont az ellenkezőjét gondolta, és körülbelül nehezebb volt, mint egy Btk.-vizsga, az elvárás szintjén.*” (volt levelezős hallgató)

Különösen kényes a közös modulok helyzete: az interjúalanyok között többen negatívan nyilatkoztak erről. Az egyik legfőbb kritika az volt, hogy nem tudják, hogy mire lehet használni ezeket: *„Közös modul. (...) de annyit nem ér ez az egész, hogy ennyire le legyen terhelve mindenki, mert nem az, hogy egy mondatot nem tudnék mondani egyik tantárgyból sem, se most, sem utána, semmikor, ennek így nincs értelme. Sem alkalmazás szempontjából, sehogy.*” (volt nappalis hallgató)

Másrészt az is megfogalmazódott, hogy rengeteg időt vett el azoknak a tantárgyaknak a kárára, amelyek jóval közvetlenebbül kapcsolódnak a rendészeti munkához. A nagy óraszám, a hasznosság nem közvetlen megtapasztalása a közös modul kedvezőtlen megítélését okozta hallgatóink körében. További kutatási kérdés lehetne, hogy a hallgatók számára miért nem látható a szóban forgó tárgyak helye a rendészeti képzésben.

Az interjúink továbbá arra világítottak rá, hogy kevésbé könnyen azonosíthatók, érthetők a széles körű tájékozottsághoz, a tágabb kontextus építéséhez illeszkedő ismeretek. Úgy tűnik, hogy vagy nem tesszük egyértelmű ezek helyét a képzés során, és nem válik világossá a hallgatók számára, hogy ezek miért lényegesek, vagy nem érzik annak a hallgatók – bármennyire is körültekintően járunk el. Ennek mindenképpen fontos konzekvenciái vannak a képzésfejlesztésre vonatkozóan, fontos lenne az okok kitapogatása egy nagyobb minta válaszai alapján. Mesterképzésen inkább találkozhatunk kivétellel, de ott sem tűnik el a praktikussági szemlélet. Megfigyelhető, hogy azokat a tárgyakat kedvelik és tanulják szívesen a hallgatók, amelyek közvetlenül kapcsolódnak hivatásukhoz, ezek keltik fel többségében az érdeklődésüket. Következésképp ezekbe fektetnek szívesebben energiát. Ez nemcsak az oktatás tekintetében érvényes, hanem általában elmondható, hogy az emberek azért tesznek erőfeszítéseket, ami érdekli őket (KLEIN–KLEIN 2012).

A volt diákok felhívják azonban a figyelmet arra is, hogy kevesebb kapacitásuk marad azon ismeretek elsajátítására, amelyekre valóban motiváltak lennének: *„...és akkor nyilván a lelkesedés is elvész egy pillanat alatt, és ha megnézed az első órát, mondjuk annyira nem szimpi az előadó, hülyeség a tárgy, akkor utána ennyi. Onnantól kezdve nem fogsz figyelni. Ilyen velem is volt, hogy bementem, hogy ez jónak tűnik, mi ez. Megláttam, hogy mi a tananyag, ki az oktató, és így ennyi, ez a túlélésre megy ez a félévnyi előadás.*” (volt nappalis hallgató)

Az utóbbi idézet rávilágít arra, hogy a tananyaghoz való viszony, a tartalom relevanciája miképpen befolyásolja a motivációt, és ebből kifolyólag az előadásokon tanúsított magatartást is. Látható, hogy a hasznosíthatóság mellett az előadó személye és az oktatott tárgy nagymértékben meghatározzák a hallgatói attitűdöt.

Az alapképzés kurzusait ért kritikák mellett a mesterképzésről a következők hangzottak el: *„A mester az teljesen gyakorlatias volt meg szakmai volt, tehát mindenki tudta így vagy úgy kötni a saját szakmájához, szinte minden tárgyat... Azért mondjuk ehhez tényleg a*

*tapasztalat kell. Nappalin ez nagyon hiányzik, ez tény és való.*” (mindkét képzési szintet megélt hallgató)

Interjúalanyunk rávilágított arra is, hogy milyen fontos a meglévő tudásra való építkezés. A szakmai tudás hiánya nappali tagozaton jelent nehézséget, nemcsak az elsajátítás, hanem a gyakorlati alkalmazás tekintetében is: *„Az emberi tényező, ami a lényeges szerintem. Aztán a szakmát meg az elméleti dolgokat, azokat lehet pótolni. Meg megvannak ezek az elméleti dolgok, csak nagyon nehéz átültetni gyakorlatba. Elméletben megvan minden, csak nem biztos, nekem is az elején hosszú hónapok teltek el, sok kérdés merült fel, mert nem tudtam, hogy én ezt tudom. Ez a sok idő, összekapcsolni a kettőt. De elméleti szempontból nagyon rendben van a sulí, eltekintve, és ahogy hallom egyre több a felesleges tantárgy, ami értékes agykapacitást meg energiát vesz el attól, ami igazán fontos lenne. És azzal biztos, hogy nem lehet az embereket motiválni, hogy tudják, hogy soha nem fogják használni és nem is érdekli őket, meg nem is érdekelt soha. Szerintem pszichológiát sokkal többet kellene tanulni, mert azon áll vagy bukik egy vezető. Ezt nem gondoltam volna még akkor, amikor itt tanultuk, hogy tényleg az emberi kapcsolatok, meg a vezetési stílus... Meg az a lényeg, az emberi része.”*

Összhangban a szakirodalommal (például LITVA–PETERS 2008; SATTERFIELD et al. 2004; FEKETE 2019) a munkába állás felértékeli a humán tárgyak jelentőségét és hasznát. Úgy véljük, hogy az oktatás során minden esetben nagy hangsúly fektetendő az átadni kívánt ismeretek gyakorlati jelentőségére. Erre hívták fel a figyelmet Joseph és munkatársai (1992) a humán tudományok tekintetében az egyetemi képzések során. Szükségesnek vélték deklarálni az ismeretek oktatásának miértjét. A hallgatók részéről sokszor úgy tűnik, hogy megválaszolatlan marad ez a kérdés, vagy éppen a kapott válasz nem kielégítő vagy elfogadható számukra, vagy éppenséggel alkalmazni nem tudják az elsajátított tudást. Mint ahogyan egyikük erről be is számol:

- *„Például taktikában amikor házkutatunk, vagy akármit csináltunk élőben, volt benne eljárásjog. Tehát egy csomó összefűződik. Például mentem volna, és mondták, hogy szabálytalan, mert a BE szerint nem úgy van. Én viszont ötösre szigorlatoztam, de alkalmazni meg nem tudtam. Tehát nem láttam én sem az összefüggéseket.”* (volt nappalis hallgató)
- *„Nekem a múltkor is volt olyan, hogy elég hosszasan figyeltünk egy dealert, kilépett a házból a célos, és forgalmazta az akcióparancsnok, hogy akkor menjek utána. És lefagyott a lábam. Ilyen szitut egy egyetemi gyakorlaton nem lehet előidézni. Egy ilyen iszonyatosan sok gyakorlást igényel.”* (volt nappalis hallgató)

Utóbbi jelenségre hívta fel a figyelmet Tari Annamária a Közszolgálat és pszichológia konferencián (2018. 06.19) a Z generációról szóló előadásában. Nem egyedi eset, hogy a frissen végzett hallgatók, elméleti felkészültségük ellenére a gyakorlatban leblokkolnak. Ennek oka egyrészt a fiatal életkorból fakadó tapasztalatlanságban keresendő, másfelől pedig a készség szintű tudás hiányában.

Összességében véve elmondható, hogy a tananyagfejlesztésnél a tárgyi ismeretek frissítése, aktualizálása mellett fokozott figyelmet kell fordítani az alkalmazásra, gyakoroltatásra. Ezek a kérdések már az oktatási formákhoz és módszerekhez ívelnek át, amelyek a következőkben tárgyalunk.

## Oktatási módszerek, tanórák

Az előadásokkal kapcsolatosan megfigyelhető, hogy nappali tagozaton több utalás érkezett az előadás szórakoztató, élvezhető jellegére, ellentétben a levelező tagozaton végzetek értékelési szempontjaival, ahol az előadások logikus felépítettsége, a magyarázatok következetősége iránti igény tűnik markánsabbnak:

- *„Meg azt sem szerettem, amikor előadáson megy a jópofizás, hogy én így, hogy én úgy, hogy én itt is, meg ott is, meg a színház, meg a zongora, tehát minden, csak nem a tárgy. És ez megy végig. Pedig figyelmeztettek, hogy ebből vizsgán lesz gond, és lett is gond. Ezzel azt akarom mondani, hogy elpoéknodták az előadás-sorozatot, nem is beszéltek a témáról, kialakította azt a képet magáról, hogy teljesen jó fej, majd a vizsgán elővette azt az arcát, hogy csak a téma és semmi más, és ott már egyáltalán nem volt jó fej, és ott kinyírt minket. Tehát inkább ne poéknodjon, mert erre igazából senkinek sincs szüksége.”* (levelező tagozaton végzett hallgató)
- *„Egy előadáson, ahol mindenki tudja, hogy semmit nem ér, tehát nulla, ott ha tényleg csak a száraz anyagot vagy a fogalmakat, akkor tényleg semmit nem ér. Akkor már tényleg többet ér, ha levetítek valami videót vagy játékokat, akkor legalább arra jó, hogy egy kicsit szakmáztunk, meg mindenki jól érezte magát. Mert a száraz anyagnak, vagy csak diáról megy, akkor az előadáson szerintem 1%-ának marad meg, vagy tényleg aki jegyzetel, vagy odafigyelget, meg akit érdekel, 1-2 %. Mert egyébként is már benne vagy a telefonodba főleg, és már nézem és már lemaradtam, nem írtam, már le is szarom, ott van a jegyzet, minek írom, felesleges, és igaz... tényleg ott a jegyzet, felesleges írni.”* (volt nappali tagozatos hallgató)

Jelen kutatás egy szűkített mintán való próbakerdezés, amely előkutatásnak tekintendő, így nem értelmezhetők a különbségek a két munkarendben hallgató diákok válaszai között, de ez további vizsgálódás tárgya lehet. Amennyiben igazolható a két csoport eltérő igénye és értékelése a tanórák jellegét tekintve, úgy felvetődhetnek életkori, generációs sajátosságok, valamint a szakmai tapasztalat jelentősége, illetve a két munkarend közötti óraszám különbsége a háttérben meghúzódó okok között.

A példák iránti igény érzékelteti a praktikus gondolkodásmódot és a gyakorlati iránti érdeklődést a hallgatók részéről. Szintén sokan említették a technikai eszközök használatának relevanciáját az előadások során:

- *„Most ez nagyon bagatell dolog, de a vetítés, szóval, hogy a diasornak a minősége szerintem rohadt sokat tud segíteni. (...) neki voltak a fehér alapon fekete Arial betűkkel begépelte diái és így kivetítette, az ember meg nézte, hogy micsodaaaa? Néha egy-egy nyíl meg relációjel.(...) És amúgy is rohadt nehéz volt, amiről beszélt. Tehát ott, ha az ember 5 percre kikapcsolt, ott olyan dolgok történtek, hogy utána már esélye nem volt.”* (volt nappalis hallgató)
- *„A képanyag, hanganyag az nekünk mindig nagyon bejött. Meg igazából az előadói stílus, az nagyon sokat nyom a latban, hogy nem monoton hangon valaki előad egy hosszú unalmas szöveget, hanem vannak benne hangerő-, hangszínváltások, tehát hogy úgy érzi az ember, hogy az előadónak is ez közel áll a szívéhez, merthogy érzelmeket vált ki belőle ez a téma, tehát nem érzelem nélkül mondja el.”* (nappali, majd mesterképzésen végzett hallgató)

Az oktató saját tantárgyához, oktatott témáihoz való viszonya többször is előkerült az interjúk során: *„Emberileg nem volt semmi bajunk vele, de egyszerűen ki nem állhattuk a szemináriumait, mert ennyi volt, hogy kivetített egy unalmas ppt-t, amin volt egy rakat szöveg, beállt mögé és felolvasta. És a mai napig egy szót nem tudnék elmondani abból, amit ő próbált nekem átadni. (...) Egyáltalán nem maradt meg ez a dolog, azért mert ő, úgy láttuk, hogy kényszerből úgy elvan, elmondogatja, nem igazán érdekli az egész, meg hogy mi most ebből mit fogunk megjegyezni... Rá tudja ragasztani az emberre nagyon.”* (nappali tagozaton végzett hallgató)

Láthatólag az előadás minőségét meghatározza az oktatónak az oktatott tárgy iránti attitűdje is. Az órák elosztásánál, megtervezésénél lehetőség szerint érdemes ezeket megvizsgálni, ugyanis az oktatókra ugyanaz érvényes, mint a hallgatókra: abba fektetnek szívesebben energiát, ami közel áll érdeklődésükhöz. Egyes tantárgyak esetében valóban megvalósul, hogy a tématerületeket felosztva több oktató tartja a kurzust, azonban ez ahhoz vezethet, hogy a hallgatók összezavarodnak az előadások során: *„Zavaró tényező, amikor egy tantárgyat többen tanítottak. Tehát nálunk (...) öten tanították, és ott zavaró volt számomra, hogy minden alkalomra más és más jött be, és volt olyan dolog, hogy egy ugyanazon témáról kicsit máshogy, más vélemény volt, máshogyan történt az előadás. Tehát ők úgy állították össze, hogy más témáról szóljon, de valahogy mindig kapcsolódtak egymáshoz, és jött egy másik tanár, és ő másképp.”* (levelező tagozaton végzett hallgató)

Az érdeklődés tekintetében egyetértés látszik abban is, hogy a hallgatók igénylik egy előadás során az érdekességeket, a figyelemfelkeltést: *„Nincs szerintem olyan téma, amihez ne lehetne videót találni vagy bármi érdekességet (...) Azért az a másfél óra hosszú idő, és ilyeneket akár 15-20 percenként, kreativitást használni, hogy jó ebből ki lehet hozni, mert vicces. (...) Az oktató azért tudja tartani, hogy hol a határ, hogy azért ne nagyon vigyék el hülyéskedésbe, hogy azért legyen szakmai rész. És ugye ilyenkor oldottabb a hangulat, én azt vettem észre, hogy már azok is felébrednek, akik alszanak.”* (volt nappalis hallgató)

Észrevehető, hogy ismét megjelenik a nevetés, a változatosság, az animálás iránti igény. A figyelem felkeltésében és fenntartásában fontos szerepet szánnak az oktatóknak. Természetesen felmerülhet a kérdés, hogy vajon a hallgatók milyen erőfeszítéseket tesznek figyelmük irányításának érdekében. E kérdés inkább költői jellegű, de rávilágít annak szükségességére, hogy a hallgatók tanulási stílusát, motivációját vizsgáljuk. Több helyen érkezett utalás arra, hogy a tananyagot inkább otthon, jegyzetből sajátítják el a hallgatók, és a tanórákat inkább „kedvcsinálóknak” tekintik, amelyekből mellőznék a kevésbé érdekfeszítő részeket, és azokat inkább önállóan dolgoznák fel a rendelkezésre álló irodalom alapján.

Az érdeklődés felkeltésének egy hatékony módszeréről számolt be egy nappali tagozaton végzett hallgató, aki elmondta, hogy a külső helyszínen szervezett szakmai programok, rendészeti szerveknél történt látogatások, vendéglőadók előadásai új perspektívákat nyitottak meg a hallgatók számára: *„Meg ha vendéglőadó jött, általában sok jön, és azok többnyire jó fejek. Meg amikor mi mentünk külső helyszínre. (...) Egy másik egyetemen kevés ilyen dolog van. Azért a 3 év alatt voltam boncteremben boncoláson, voltam börtönben, minden rendszeten, ahova lehet, nem is jut el az ember, és így tágul szerintem az embernek a látásmódja: kicsit ebből, mert tényleg nem tudja az ember 18-19 évesen, hogy mit fog csinálni, meg hogy mit is akar majd csinálni. (...) Vagy akár felkeltette az érdeklődést szakdolgozati vagy TDK-téma iránt, vagy akár valamilyen úton elindulni szakmailag (...). Az*

*a jó, ha az iskolában is színesítik ezt a látókört. Csak meg kell rá találni az alkalmat meg a lehetőséget.*” (nappali tagozaton végzett hallgató)

Az intézménylátogatásokban rejlt további lehetőségekre hívja fel a figyelmet Hegedűs Judit (2019a), kiemelve, hogy az ilyen jellegű programok nemcsak a tapasztalati tanulást támogatják, hanem társadalmi érzékenyítő szerepet is betöltenek, valamint az intézményi személyzet és ügyfeleinek megismerése elősegítheti a későbbi szakmai együttműködést is.

Több esetben említették az alanyok, hogy az előadásokon úgy érezték, hogy az oktatónak „le kell adnia” a kötelező anyagot, és a legfőbb szempont az volt, hogy haladjon. Az ilyen esetekben úgy érezték, hogy a mennyiség a minőség rovására megy: *„Haladjunk, haladjunk, mert nem érünk a végére. És akkor nincs idő – de ez lehet, megint a rendszer hibája – mert ugye haladni kell, és nincs idő megbeszélni a dolgokat.*” (nappali tagozaton végzett hallgató)

Az utóbbi idézet is mutatja, hogy a tananyag előadásában érzékelhető egyfajta sürgettség, és prioritásként jelenik meg, hogy az órán valamilyen formában az oktató mindenképpen „adja le” az előírt tartalmat. Fekete Márta (2019) a rendészeti képzésről szóló egyik írásában is felveti a kérdést, hogy az oktató milyen arányban felel a tanóra tartalmáért és a tanulást elősegítő környezet megteremtéséért. Lipshitz (1983) szerint a siker az „arany középútban” rejlik, tehát egyik elem sem elhanyagolandó az oktatás során.

Habár az eddigiekben inkább arról esett szó, hogy kívánatosabb az érdekességeket kiemelni az oktatás során, az egyik hallgató rávilágít arra, hogy milyen következményekkel járhat, amikor kifejezetten az izgalmas, kiemelten érdekes szegmensek kerülnek fókuszba: *„Tehát hogy így nincs szinkronban az, amit elmond, hogy gyerekek ez ku\*\*\*ra nem ilyen lesz, de azért lenyomja (...). Az a 3 év tökéletesen elegendő lenne arra, hogy átadja, hogy mit is fogunk csinálni a való életben, és hogy ez hogy fog kinézni majd a munka világában. És ennek ellenére mégis erősítik azt az elképzelést, amivel odamennek az emberek, ahelyett, hogy a valóságba visszarántanának, hagyják őket lebegni ezekben az elképzelésekben a hallgatókat, és akkor mindig van egy csalódás.*” (nappali tagozaton végzett hallgató)

A figyelem felkeltése és fenntartása témaköréhez egyéb módszerekről is érkezett beszámoló: *„Hát kérdőívek voltak mondjuk. Volt olyan, hogy válaszolni kellett óra elején pár kérdésre, és akkor tippeltél, aztán ha figyeltél, akkor az óra végére megtudtad, hogy mi a jó válasz. Ez jó volt szerintem, már csak azért is, mert meg akartad tudni, hogy jót gondoltál-e vagy nem. Sok esetben az volt a probléma az előadással, hogy voltunk kb. 250-en és képtelenség volt úgy előadni, hogy azt halljuk, ezzel meg nem lehetett mit csinálni. Ha már 5 ember ott magában duruzsol, ami elkerülhetetlen, akkor már figyelni sem tudtál, hiába akartál, öt percig próbálkoztál, aztán elkezdted valami mást csinálni.*” (levelező tagozaton végzett hallgató)

A tanórákon előforduló beszélgetéseket, fegyelmezetlenséget többször említették a hallgatók, de kiemelték olyan eseteket is, amikor az oktató el tudta érni, hogy ezek ne fordulhassanak elő. A fegyelmezésről így nyilatkozott az egyik volt diák:

- *„Semmiképp sem erőszakosan. Az a baj, hogy ha már fel kell hívni a figyelmet arra, hogy fegyelmezetlenek, akkor ott az pont az ellenkezőjét szokta eredményezni, kiváltani. De nem szabad szóvá tenni szerintem, ha észreveszi az ember, hogy seggre ült a fegyelem, akkor szerintem egy kicsit más módszereket kell talán alkalmazni. Kicsit más stílusban megszólalni, egy kicsit fel kell emelni a hangját, de nem szabad azt mondani, hogy »figyeljenek már ide, mert megbuktatok mindenkit«, szerintem ez nagyon gáz, mert*



az ellenkezőjét éri el. Ott kicsúszik az irányítás a kezei közül (...). Nálunk legalábbis ezek az erőszakos módszerek nagyon nem váltak be, nem hozták meg az eredményüket.” (nappali tagozaton végzett hallgató)

- „...ott is azt érezte az ember, hogy figyelnek rá és bármikor megszólíthatnak, legalábbis csak rám néz, és nekem mesél egy viccet, de akkor is figyelnem kell, mert milyen ciki az, ha én el vagyok tájolódom, ő meg hozzám beszél, és ezt mindenki látja.” (nappali tagozaton végzett hallgató)

Fentiekből kitűnik, hogy a hallgatók bevonása, megszólítása is egyfajta fegyelmezési eszköznek bizonyul, valamint a figyelmet is jobban fenntartja. Mindemellett úgy tűnik, hogy a diákok kifejezetten értékelik, ha aktív részeseivé válhatnak az óráknak: „Szerintem így a figyelmet is sokkal inkább fenn lehet tartani, mert ha valaki monoton módon lead egy másfél óras anyagot, akkor nyitott szemmel alszik a fél csoport. Viszont hogy ha meg kell néha szólalni, akkor mégiscsak a vérnyomás úgy fönt van, ott azért bármikor kerülhet rád a sor, megszólíthatnak.” (nappali tagozaton végzett hallgató)

A hallgatók bevonása arra is alkalmas, hogy a diákok előzetes tudását, tapasztalatait, előfeltevéseit megismerhessük, és ezekre alapozva bővítsük ismereteiket, illetve igazítsuk mondanivalónkat a közönséghez.

Bransford és munkatársai (2004) a tanulásközpontú felfogás értelmében hangsúlyozzák a hatékony tanulási környezet jelentőségét, amelyben a hallgató aktív ágense a tanulási folyamatnak. A facilitáló kontextus megteremtésének többek közt egyik feltétele a tanulóközpontúság, vagyis pontosan annak megismerése és figyelembevétele, hogy a diákok milyen attitűdökkel rendelkeznek. Az alábbi megnyilvánulások is azt támasztják alá, hogy a hallgatók kedvelik az ilyen párbeszédet az oktatókkal:

- „Mi is tudtunk mondani olyan eljárást vagy helyszíneket, amik előjöttek a mi munkánkban, ahol lehetett látni a tanáron, hogy érdekesnek tartja, és akkor elmondatta velünk, együtt megbeszéltük, tehát építenek a mi tapasztalatainkra.” (levelező tagozaton végzett hallgató)
- „Szerintem más véleményéből is meg viselkedéséből is, vagy ahogyan lereagált egy-egy teszttel, vagy ahogyan visszaneztük a videókat, abból is szerintem biztos, hogy tanultunk, leszűrtünk dolgokat... Azért is jó. Más hibáiból, más dolgaiból is tanultunk, hogyha megbeszéltük...” (mesterképzésen végzett hallgató)

A korábban említett szerzők egy másik fontos alapelvet is megfogalmaznak: a közösségközpontúságot. Lényeges, hogy olyan technikákat alkalmazzunk az oktatás során, amelyek kooperációt igényelnek, és lehetővé teszik, hogy a diákok egymástól tanulhassanak. A fenti idézet arra utal, hogy a rendészeti felsőoktatás mesterszakán gyakrabban tapasztaltak ilyet a hallgatók, ugyanakkor az alapképzésen a megkérdezettektől nem érkezett ilyen élményről visszajelzés. A jövőben talán érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a közösségépítésre az oktatás során. Az viszont tapasztalható, hogy maga a tanulásközpontú szemlélet egyértelműen megjelenik a képzésben: „Lehet, hogy csak arra fog emlékezni, arra az egyre, hogy valaki kint beszélt, vagy eljátszottak egy szituációt. Akár egy szemináriumot is így építenék fel, ilyen játékosan. És az lehet, az oktatónak is jobb lenne, ha úgy mennek ki a hallgatók, hogy röhögcsélnek, meg hogy egy jó óra volt. Ha így visszagondolok, én is azokat az órákat szerettem, ahol ilyenek voltak, és csak ezek. Mert volt olyan, ahol ilyenek egyáltalán nem voltak. Mindenhol azért lehetne, és ez tényleg csak azon múlik, hogy valaki mennyire kreatív.” (nappali tagozaton végzett hallgató)

Utóbb idézett hallgató az oktatói kreativitás egyik jeleként fogalmazta meg a módszer-tani változatosságot. A különböző metódusok ismerete s alkalmazása azonban mindig egy adott kontextusban történik. A tanulási környezet egyik eleme az órai légkör. A továbbiakban arra térünk ki, hogy a hallgatók milyen környezetben tudnak könnyebben felszabadulni: „Laza óráktól. A tanárok nem voltak annyira befeszülve, én bírtam őket. (...) Nincsen meghatározott, kötött óraterv. Tehát akkor mondjad, neked mi jut eszedbe ezzel kapcsolatban. Nem feltétlenül csak egy séma volt jó. Olyan emberek is megszólaltak, akik jó, nem a tanulásukról híresek, de mondtak valami jót. Folytassuk ezt a gondolatmenetet, és láttam azon a srácon, hogy eddig hülyének volt titulálva, de ez jól esett neki, hogy megdicsérték. Megszólalnak akár félénk lányok, akiknek vannak jó gondolataik, csak eddig nem mertek megszólalni, csak azért már így jó a hangulat, és azért.” (nappali tagozaton végzett hallgató)

Az egyik hallgató arról számolt be, hogy néhány esetben azt tapasztalta, hogy az oktató inkább informális stílusban tartotta az órát, és szinte teljesen elveszett a tanár-diák viszony jellege. Ugyanakkor a másik végletre is felhívta a figyelmet, amikor valaki túlságosan érvényre szerette volna juttatni a tekintélyét. Ezt a középutat firtatta egy nappali tagozaton végzett hallgató is: „Volt, akiben megvolt a távolság, de azért volt benne törődés, ilyen jó figuraként tűnt fel az életünkben.” (volt nappalis hallgató)

Úgy tűnik, hogy ezt az egyensúlyt könnyebb megtalálni a mesterképzésen: „Viszont képzés szempontjából a mesterképzést, azt sokkal jobban élveztem, szívesen jártam be, nem éreztem kényszernek a sulit, mert teljesen másképp kezeltek a tanárok, mint alapképzésen. Tehát úgy éreztem, hogy partnerként kezelnek. Tehát nem volt nyomás, meg kötelezettségek, ugyanúgy volt számonkérés, meg meg kellett jelenni az órán, de én kötetlenebbnek éreztem kicsit.” (nappali, majd mesterképzésen végzett hallgató)

Vélhetőleg a mesterképzésen oktató tanárookra kevesebb nevelési, pályaszocializációs feladat hárul, mivel a képzésben már idősebb, hivatásos állományú, gyakorló szakemberek vesznek részt.

Összességében érzékelhető, hogy a hallgatók előnyben részesítik azokat a foglalkozásokat, amelyeken jó a hangulat, és nyitottságot, elfogadást érzékelnek az oktató részről.

HEGEDŰS (2020) felhívja arra a figyelmet, hogy a színvonalas oktatói munka magába foglalja az optimális tanulási környezet megteremtését. Az oldottabb, közvetlenebb légkör mellett megjelenik az igény arra is, hogy ez ne menjen el a szélsőségekig, és az oktató vissza tudja terelni a figyelmet a lényegre és megőrizze tekintélyét. A határok meghúzása, a keretek betartása és betartatása fontos oktatói feladat, amely szorosan kapcsolódik az oktató személyiségéhez.

## **Az oktatók**

A kompetencia fogalmának meghatározása igen sokféle, tudást, készséget is magában foglal, de további fontos elemei még a személyiség és a motiváció (KLEIN – KLEIN, 2012). A hallgatói beszámolókból is érzékelhető, hogy leginkább a kompetencia aspektusai alapján értékelik az oktatókat. Elsőként a hallgatók által kiemelt személyiségvonásokat vesszük górcső alá.

## Személyes adottságok

- „Bejön, elkezd az órát, és rögtön fölfigyel rá az ember, érdekes, tehát ilyen magával ragadó személyisége van. Ha valaki bejön és elkezd monoton hangon beszélni és semmilyen kisugárzása nincsen, arra az ember nem figyel föl. Tiszteletből végighallgatja, de sokan azt se adták meg.” (mesterképzésen végzett hallgató)
- „De komolyan nem tudom megmondani mi az, ami úgy elkapja az embert, hogy erre az oktatóra érdemes figyelni, mert úgy jön belőle, elő tudja magát adni. Meg hogy közvetlen legyen, át tudja fordítani a tudományos nyelvet a szemben ülők nyelvére, akik nem ismerik azt a területet, ez a „mi nyelvünkön szól hozzánk”, talán még ez az, ami egy oktatónál fontos lenne.” (levelező tagozaton végzett hallgató)

Az oktató fellépésén túl, szempontként jelenik meg a kommunikációs készség is, amely magába foglalja egyrészt a beszédstílust, másrészt pedig a hallgatósághoz illeszkedő, adekvát nyelvezet megválasztását. Ugyanakkor hiába fogalmazza meg valaki érthetően a mondandóját, ha közben a hallgatóság nem figyel, sőt zavarja az órát:

- „Ha valaki bejön és nem annyira határozott, meg nem annyira hangos, akkor nem fogja tudni. Lehet attól még egy oktató jó, de akkor ezen a téren esélye nincsen (...). Sokszor volt olyan, hogy bejött egy előadó, tök normális volt, látszott rajta, hogy segítőkész, kedves, minden, és kb. ezt észlelve mindenki elkezdett beszélgetni.” (levelező tagozaton végzett hallgató)
- „Szerintem egyrészt, ugye rendészeti képzésen vagyunk. Most vagy azért, mert olyan előadó jött be, aki dandártábornok és akkor mindenki összecsinálja tőle magát, vagy olyan személyiség jött be, aki olyan karizmatikus vagy magával ragadó, hogy az emberek figyeltek rá. Tehát ennél a kettőnél nem volt széktologatás, meg pusmus meg kaja. Vagy olyan előadó jött be, aki se karizmatikus nem volt, se nem tudtuk róla, hogy most ő mit tudom én milyen magas beosztású meg akárhol van, és akkor úgy gondolták a többiek, hogy nála meg lehet engedni ezt a viselkedést.” (mesterképzésen végzett hallgató)

A válaszokban tehát megjelenik, hogy az oktató kisugárzása mellett, a hierarchiában elfoglalt rang is meghatározza a hallgatók órai magatartását. Ugyanakkor a viselkedés mögött meghúzódó eltérő motivációra is kitér az egyik volt hallgató, aki úgy vélte, hogy a rendfokozat inkább félelmet kelt, míg a személyes vonzerő tiszteletet vált ki.

A hallgatók által elmondottak azt sugallják, hogy különösen nagy kihívás elé vannak állítva azok az oktatók, akik nem eléggé extravertáltak, dominánsak, szórakoztató egyéniségek, illetve nincsenek magas beosztásban. Mégis azért vannak olyan tulajdonságok, amelyek szintén fontosak a hallgatók számára:

- „Most visszagondolva, sokkal szimpatikusabb volt egy olyan tanár, aki lement a hallgatókkal dohányozni, és elbeszélgetett akár az órai anyagról vagy sulival kapcsolatos dolgokról, vagy teljesen magánéleti dolgokról. Mert azért a hallgatók nagyon nyitottak a tőlük tapasztaltabb embereknek a tapasztalataira, meglátásaira, véleményére. Meg volt az a kötődés, mert nem érezte az ember azt a távolságot, vagy nem olyan távolságot, azt az alá-fölérendeltséget vagy esetleg lenézést, tehát sokkal közvetlenebb lett a viszony, és csomó olyan dolgot tanultunk, amire a mai napig mindenki emlékszik. Mert talán a hallgató úgy fogja föl, mintha a tanárnak tanulna, és sokkal könnyebb egy szimpatikus, megnyerő embernek tanulni, mint egy közömbös vagy egy negatív érzelmeket kiváltó embernek.” (nappali tagozaton végzett hallgató)

- *„Tudja kezelni az embereket (...) ha a tanár ebbe bele tud illeszkedni, vagy fel tudja venni ezt a ritmust, hogyan kell bánni ilyen típusú emberekkel, akkor az óra is jó lesz. És akkor ebből adódóan (...) azért kicsit tanulsz a tanárnak is... akár egy szóbeli vizsgán is, nem mész oda kukán, hogy óóó, de rossz, ez milyen rendes volt velem, vagy elengedett ide meg oda, aztán ég itt a pofámról a bőr, hogy nem tudok semmit... És szerintem ennek is van egy ilyen motiváló ereje, meg az órát is jobbá tudja varázsolni.”*  
(nappali tagozaton végzett hallgató)

Érzékelhető, hogy az oktató és a hallgató közti viszony minősége meghatározza a tanulási attitűdöt is. Ezzel kapcsolatban például megemlétték még a visszajelzés iránti igényt is: *„Az embernek jólesik, hogy talán mondtam valami hasznosat, tehát hogy szerintem ez is fontos lenne az oktatók részéről, a visszajelzés.”* (nappali tagozaton végzett hallgató).

Levelező tagozatos diákok is kifejezték igényüket erre vonatkozóan, és összességében azt a képet kapjuk, hogy sokan igyekeznek az elvárásokat teljesíteni, és fontos lenne számukra ezzel kapcsolatban a tanárok részéről érkező visszacsatolás. Ugyanakkor azt is megfogalmazták, hogy sokszor nehézséget jelent, hogy nem tisztáztak az oktató elvárásai: *„Tehát nem közli, hogy mit szeretne tőlünk, és ez utólag derül ki, amikor hibáztunk. Akkor jössz rá, hogy mi volt az elvárása egy-egy kérdéssel vagy gyakorlattal kapcsolatban, tehát nem feltétlen egy egész tantárgyra kell gondolni vagy vizsgára, hanem egy szituációra. Nem mindig volt egyértelmű, hogy mit várnak el. (...) Tehát hogy az emberek vagy a hallgatók (...) a konkrét instrukciókat igénylik. Tehát hogy ne nekem kelljen beleképzelni mély dolgokat, vagy hozzátenni, mert abból lehet, hogy más sül ki, mint amit a tanár akar. (...) Te megcsináltad, ahogy értetted, aztán elmondták, hogy hülye vagy, mert nem jól értetted. Én meg úgy gondolom, hogy akkor nem jól volt elmagyarázva a dolog.”* (nappali tagozaton végzett hallgató)

Az oktatók számára fontos tanulság, hogy nem elegendő azt gondolniuk, hogy majd a hallgatók kérdeznek, ha nem értenek valamit, ugyanis előfordul, hogy nem mernek kérdést feltenni: *„Az elején volt, volt több kérdés is, de évről évre egyre kevesebb. Szerintem talán mindenki belefáradt, vagy cikinek érezte. Merthogy még elsöben úgy voltunk vele, hogy nem olyan ciki kérdezni, mert nulláról kezdtünk. De már második- harmadikban úgy voltunk, hogy már tanultunk hasonlót, ezt már érintettük, lehet, hogy ezt már tudni kellene, és milyen ciki, hogy kérdezzünk, és még nem tudjuk ezeket a dolgokat így zsigerből.”* (nappali tagozaton végzett diák)

Látható, hogy a hallgatók az oktató reakciójától, a megszegyenüléstől tartanak. Ezért sem mindegy a visszajelzés módja, minősége, minősítő jellege, ahogyan az sem, hogy a hallgató tud-e belőle tanulni. Álljon itt egy idézet a visszajelzés erejéről: *„Viszont azok a tárgyak, amiket imádtam, mindig kárpótoltak annyival, hogy tudtam, hogy nem velem van a gond. És ez egy olyan sikerélmény volt, egy olyan dózis volt mindig, ezek a vizsgák, illetve beadandók, meg pár visszajelzés, hogy mindig ott tartott az egyetemen.”* (volt levelezős diák)

Összességében megállapítható, hogy mind a kommunikációs, mind a szociális készségek fontos szerepet játszanak az oktatói munka során. Ezen kompetenciák ideális „hordozójaként” pedig egy magabiztos, önmagát elfogadó és reálisan értékelő, kiegyensúlyozott, magával és másokkal harmóniában élő személy körvonalazódik, aki képes őszintén odafordulni és törődni másokkal. Az emberekkel való hatékony bánásmódhoz nem csupán pszichológiai ismeretek, hanem érzelmi intelligencia is szükséges. Felmerült annak az igénye, hogy a tanár képes legyen megszabni a határokat, ne legyen túlságosan távolságtartó, magát felsőbbrendűnek tekintő egyén, de ne is menjen át az oktató-hallgató

kapcsolat túlzottan kötetlen (már-már haveri) viszonyba. Felmerül, hogy néhány esetben ez utóbbi viszonyulásmóddal próbálja valaki elnyerni a hallgatók szimpátiáját. Úgy véljük, hogy fontos lenne az oktatóknak alapos önismerettel rendelkeznie, amely abban is segítségükre szolgálhatna, hogy saját motivációik és szükségleteik felismerésén keresztül azokat nyíltan kommunikálni is tudják. A leírásokból érzékelhető, hogy igény merül fel a kiszámíthatóságra, következetességre és az elvárások explicitté tételére. A határok meghúzása és betartatása főként azoknak jelenthet nehézséget, akiknek éhatárai nem szilárdak, illetve fokozottan igénylik mások elismerését, elfogadását.

### ***Az oktató felkészültsége***

Az emberi szempontok mellett kirajzolódik, hogy a gyakorlati jártasság, az oktatót tárgyban való széles körű tájékozottság, valamint a szakmai tapasztalat elvárásként jelenik meg az oktatók felé, de ez az igény főleg a levelezős, tehát az idősebb, szakmai tapasztalattal rendelkezők körében jelenik meg. Ugyan nagyon kicsi az elemszám, de úgy tűnik, hogy a nappali tagozaton végzett hallgatók körében kevésbé volt hangsúlyos ez a szempont. Nem jelenthető ki, hogy a fiatalabbaknak ez ne lenne fontos, de a beszélgetések során nem helyeztek rá akkora hangsúlyt, mint az idősebb korosztály: *„Talán a legrosszabb az, amikor egy oktató úgy beszél valamiről, hogy ő viszont a gyakorlatban az életben nem csinálta. Az a legrosszabb, de szerintem ez kibukik hamar. (...) Ott azért előjön az a reakció, hogy te ne beszélj nekem arról, amit én csinállok is, te meg az íróasztal mögül próbálsz elsajátítani. Valamiféle tapasztalata legyen már azért, legalábbis én ezt így gondolom. Vannak jó elméleti szakemberek persze, csak kell valamiféle gyakorlat, főleg ha a gyakorlati részt oktatom, abban megegyezhetünk, hogy ha valaki gyakorlati részt oktat, akkor vegyen már részt benne, vagy nézzen végig párat, ne csak a könyvből oktassa.”* (volt levelezős diák)

Több hallgató megfogalmazta az oktatói gyakorlati tapasztalatának hiányát, amely olykor-olykor – ha nem megfelelően kommunikálta az oktató – komoly feszültséget okozott interjúalanyainkban.

Az oktatói kompetenciákon belül a tudás, képesség vonatkozik az oktatásmódszertanban való tájékozottságra és arra, hogy elméleti tudását a gyakorlatban is tudja alkalmazni. A képzésben itt az a kettős elvárás jelenik meg, hogy mind az oktatót tárgy tekintetében, mind oktatói minőségében legyen az illető kompetens, amely nem kis kihívással állítja szembe az oktatókat. Ahhoz, hogy mind módszertani, szakmai és tudományos területen képezze magát, igen erős motivációs bázisra van szükség. A praxis ismerete tehát fontos elvárás a hallgatók részéről, és nem kifejezetten tartják elegendőnek, ha valaki kizárólag elméleti szinten képviseli a tudást. A rendészettudományban is megjelenik az a nézőpont, mely szerint a tudomány maga kettős természetű, tehát a rendőri munka gyakorlati oldalról történő megközelítése ugyanolyan releváns, mint az elméleti keret (FINSZTER 2014).

### ***Az oktató motivációja***

Az előzőekben már érintettük ezt a témakört, de az oktatói kompetencia vizsgálatokor elengedhetetlen ismét visszatérni a motiváció fontosságára, különösképpen abból a szempontból, hogy mit érzékelnek ebből a diákok:

- *„Lelkesedés, az órák változatossága. Szóval tényleg azt érezte az ember néha, hogy egy pillanatot nem készült rá, hanem egész egyszerűen fogta magát bejött, azt, ami*

*muszáj, azt eldarálta és ennyi, azt a minimális pluszt, amit hozzá lehet tenni, azt nem.”*  
(nappali tagozaton végzett diák)

- *„Egy általános következtetést levonva, ugyanaz, mint kint a szakmában, az idős befásult embereknek semmi haszna ott sem. Tehát, hogy megint egy élő példát tudok hozni, ezt már többekkel beszéltük, nagyon szerettük (...), de elavult volt a tudása, meg az életszemlélete sem olyan volt, mint a fiataloknak (...), úgy sokkal jobban tudnak példaképként nézni egy 30–40-es éveiben járó tanárra/tanárnőre, mint egy 60 éves öregemberre, sokkal közelebb vannak élettapasztalat terén, meg könnyebben kapcsolódnak, könnyebb megteremteni a személyes kapcsolatot is.”* (volt nappalis hallgató)

A fenti elgondolás több szempontból is elgondolkodtató: egyfelől érinti a kiégést, amely csökkent teljesítményre, elszemélytelenedésre, motivátlanságra utal, valamint arra is felhívja a figyelmet, hogy a fiatalok könnyebben tudnak kapcsolódni a korban hozzájuk közelebb állókhoz. Ez nem azt jelenti, hogy az idősebb generáció tudása ne képviselne tiszteletre méltó értéket, ugyanakkor érdemes fokozottan figyelni a generációs különbségekre.

Tari Annamária (2011) a Z generációról megfogalmazza, hogy a lexikális tudás birtoklása már e nemzedék tagjainak nem képvisel olyan értéket, mint a korábbi generációknak, és nem gondolják, hogy a tiszteletet alanyi jogon jár a tekintélyszemélyeknek. Ebből adódik, hogy a tanári szerep átalakul, és az új nemzedék hatékony oktatása érdekében át kell alakítani az oktatói szerepfelfogást, és inkább egy tanulást facilitáló, irányító szerep felé érdemes elmozdulni. Ugyanerre hívja fel a figyelmet Lévai (2013) is, aki szintén azt hangsúlyozza, hogy napjainkban az ismeretek könnyedén hozzáférhetőek az IKT-eszközök által. Az oktató már nem „egyedüli birtokosa” a tudásnak, viszont abban fontos szerepet játszhat, hogy a nagy mennyiségű információforrások közt segítse a szűrést. Ugyanakkor az is elvárás, hogy az oktató a félév során készítse fel a hallgatókat a számonkérésre.

## Értékelés

A felkészítéssel kapcsolatban alapvetően pozitív visszajelzések érkeztek:

- *„Amiből volt könyv, vagy jó volt a könyv valamiből, (...) azokból simán meg lehetett tanulni, és az előadás azt fedte le gyakorlatilag. De ilyenre nem emlékszem, hogy szembejött valami vizsgán, amiről most hallok először, vagy nem is került szóba.”* (volt nappalis hallgató)
- *„Ad egy alapot az előadás is, szeminárium is, az NKE-n végképp. És tényleg azt kéri vissza. Elmondják, hogy erre is figyelj, meg arra is (...). Lehet, jó lenne a végén egy összefoglaló. De amúgy azt kérdezték, amit elmondtak.”* (volt nappalis hallgató)

Fentiek alapján megállapítható, hogy a hallgatók elégedettnek bizonyulnak az oktatói felkészítéssel, illetve érezhető, hogy az oktatók általánosságban segítik a diákokat a vizsga abszolválásában. Az egyik alany elmondta, hogy néhány esetben az oktatók kifejezetten hangsúlyozták az órán, hogy a honlapon fellelhető tantárgyi programok nem minden esetben egyeznek a valós elvárásokkal. Többen utaltak arra is, hogy például ugyanazon tantárgyat oktató tanárok közt nem volt egyetértés a számonkérés típusát illetően, vagy a követelmények nem voltak egyértelműek:

- *„Nem lehetett tudni, hogy ki jön be vizsgára, és mindig más volt a számonkérés alapja (...). Mondjuk valaki szerette az apróbetűs részt, valaki szerette azt, hogy a konkrét*

*megfogalmazásokat; van, aki elmagyarázós módon szerette. (...)Tehát többféleképpen kellett tudni azt az anyagot, és ott néha azt éreztem, hogy nem az volt a fő cél, hogy megértsük, hanem hogy nagyon tudjunk mindent. (...) Tehát nem volt köztük konszenzus, hogy milyen legyen az elvárás.” (volt levelezős hallgató)*

- *„Megjelent ez a számítógépes őrület, emlékszem, hogy ott is harmadszorra mentünk át nagyon sokan. És nagyon nagy csalódás volt számomra, hogy nem tudom pontosan hanyadik félévben, elmentünk vizsgázni az adott témakörökből, és a számítógépes felület tartalmazta az előző félév témaköreit is (...). Volt olyan kérdés, ami az adott félévben nem is volt ugye vizsgaanyag, nem is értem hogyan kérhetik számon. Tehát nem is volt vizsgaanyag az adott félévben, nem is oktatták le, a neten találtuk meg a megoldást a vizsga után, és még rosszul volt az adatbankban, és emiatt megy el ugye a vizsgád.” (volt levelezős hallgató)*

Az említett kiszámíthatatlanságok, nehézségek ellenére a következő értékelések érkeztek a teljesíthetőséggel kapcsolatban:

- *„Kellt azért tanulni, de ilyen megoldhatatlan tárgy nem volt. Láttam azt, meg hall így az ember más egyetemekről, hogy nem tudom hanyadszorra megy az ember, hónapokat tanul rá, és még mindig nem sikerül, elzavarják. Ilyen ezen a képzésen abszolút nem volt. Tehát meg volt adva mindig a követelmény, le lehetett ülni és meg lehetett tanulni, nagy része azért emberi nyelven megfogalmazott szöveg volt, semmi hókuszpókusz, simán meg lehetett tanulni.” (nappali tagozaton végzett hallgató)*
- *„Végül senkit nem buktattak meg, de nagyon nagy nehézségeket támasztottak, és sok olyan srác hallgatóval végeztem, akik tényleg okosak, már közgáz után jöttek oda, vagy jog után jöttek oda, mert nem küldték el őket az átképzőre. Utáltam mellettük ülni a vonaton, mert egész Pestig végigmondta nekem a könyvet, mire felértünk teljesen lerombolta az életemet, az önbizalmamat, tudtam, meg fogok bukni, hiszen én semmit nem tudok hozzá képest... és amikor visszafele jöttünk, és én átmentem, mert kihúztam a lopást, ő meg kihúzta a csőd büncselekményt... nagyon sokszor elgondolkodtam, hogy kell a szerencse is.” (levelező tagozaton végzett diák)*

Amennyiben a hallgatók a vizsga kimenetelét olyan külső, befolyásolhatatlan tényezőkhöz kötik, mint a szerencse, akkor az csökkentheti az aktivitást és a felelősségvállalást, mert esetlegesen tanult tehetetlenséget idézhet elő (ha nem érzik a befolyásukat a vizsga kimenetelében). Mindez természetesen kihat a tanulással kapcsolatos motivációra is. Megfigyelhető, hogy a levelező tagozaton végzett hallgatók több nehézségről számoltak be, mint a nappalisok. Érdekes lenne feltárni a jövőben, hogy nagyobb mintán van-e különbség a két munkarendben tanuló hallgatói csoport szubjektív megítélése között

A fiatalabb – középiskolából közvetlenül kikerülő hallgatók – még jobban benne vannak a tanulás ritmusában, és a tudásról való számot adás is a mindennapjaik része, ezért feltehetően könnyebben sajátítanak el új ismeretanyagot. Erről számolt be egy levelezős hallgató is: *„Én, amikor bekerültem, már 12-13 éve nem tanultam, és nagyon féltem ettől, és nem is ok nélkül, ahogy az elején be is bizonyosodott. Mert másképp fog az ember agya, de tényleg így van. Míg az ember huszonevesen nekiáll, és valamit egyszer vagy kétszer elolvas, akkor azt nagyjából vissza tudja mondani, még akkor is, ha nem érti az összefüggéseket. És akkor itt kell talán a tanároktól egy nagyobb segítség (...). Ha értek valamit, akkor hozzáépítem azokat a dolgokat, de ebben az életkorban nehéz tanulni.”*

Néha az oktatói elvárásokat eltúlzottnak értékelik a hallgatók. Úgy tűnik, hogy egyes esetekben valóban nagyon alaposan el kell sajátítani egy adott anyagot, és előfordul olyan is, amikor maga az oktató sem tudja azt mélységeiben. Több hallgató számolt be arról az interjúk során, hogy a vizsgán magukat felkészültebbnek érezték néhány tétel esetében, mint a vizsgáztató oktató.

### A vizsgák típusa

Az interjúalanyok mindegyike arról számolt be, hogy a szóbeli vizsgát kedvelték jobban. A következőkben megismerkedhetünk azzal, hogy miért preferálják ezt a műfajt:

- *„Mert egy írásbeli dolgozatnál én nagyon kötöttnek érzem, feszélyezve érzem magam, meg korlátok közé szorítva. Ott van egy kérdés, és azt kell írni, tehát arra van egy jó válasz, és ennyi. Mondjuk szóban (...) megvan azért a szabadság, hogyha esetleg rossz kérdést kapunk vagy rossz tételt húzunk, akkor is megvan az embernek az esélye.”* (volt nappalis diák)
- *„Szerintem a szóbeli azért egy komplexebb számonkérés azért. (...) Én egy szóbeli vizsgára mindig sokkal jobban felkészültem, ott face to face ég le az ember, ha nem tudja, ott az ilyen kellemtlenebb érzés. És ugye az írásbelin a javító tanár egy arcot sem tud tenni a névhez vagy neptun-kódhoz, úgyhogy nem érdekli igazán.”* (volt nappalis diák)
- *„Annál jobban semmit nem utálok, amikor ott ülök, kérdezgetnek, és nem tudom. Míg írásban ott csak a nevem van (...). Írásbelin rámentem sokszor a szerencsére én is. Megnéztem a tavalyit, tavalyelőttit, ha szerencsém lesz átmentem, ha nem, nem. A szóbelire a 3 év alatt egyszer sem mentem el így, nem tudom, az gáz egy kicsit.”* (volt levelezős diák)
- *„Ami a halálom az a karikázós vizsga (...), az igaz/hamis talán még jobb, de a feleletválasztósnál az ember mindig előbb úgy megpróbálja, hogy egy szót nem tanul rá, legalábbis sokan, hogy hátha szintiszta tippelésből át lehet menni (...) át lehet persze. Mi ez? Lottózás gyakorlatilag.”* (volt nappalis diák)

Látható, hogy a hallgatók igénylik, hogy bizonyíthassák felkészültségüket, és igénylik a személyes kontaktust, a párbeszédet is az oktatóval. Ellentétben az „arctalan” írásbeli vizsgával, jobban is felkészülnek a szóban történő számonkérésre. Az is érzékelhető, hogy a konkrét tudáson kívül erőfeszítéseiket és a befektetett energiát is értékelendőnek vélik: *„Ha esetlegesen nem is tudtam válaszolni a kérdésére, vagy nem azt a választ adtam, amit ő gondol, ne azt szűrje le a tanár, hogy nem készültem. Még ha nem is lesz elegendő egy ketteshez, de legalább lássa, hogy készültem, hogy foglalkoztam vele.”* (volt levelezős diák)

Felmerül a kérdés, hogy valójában mit is értékelünk az osztályzás során, hiszen az oktatók sem egyforma mércével mérik a teljesítményt. Érdeemes lenne feltárni az oktatói attitűdöket is azzal kapcsolatban, hogy hogyan értékelik a vizsgán nyújtott teljesítményt, milyen mértékben veszik figyelembe a hallgatók erőfeszítéseit, gondolkodásmódját, illetve milyen tényezők játszanak még szerepet az osztályzat kialakításában. Az is látható, hogy ha van esély arra, hogy felkészülés nélkül teljesítsenek egy vizsgát a diákok, akkor azt a lehetőséget a hallgatók többsége megragadja, tehát a fő cél a tanulásban a vizsgán való megfelelés, és nem feltétlen a tudás megszerzése: *„Próbálja mindenki a könnyebb utat, hogy hátha ugyanazt adja vissza, és így szerencséivel sikerül. Sok esetben a munka mellett nincs így idő, és úgy mész el vizsgára, hogy két korábbi kérdéssort megnézel, és akkor vagy szerencséd lesz, vagy nem.”* (volt levelezős diák)



Az írásbeli és szóbeli kollokviumon kívül megemlíttették a beadandó dolgozatokat, amelyekről egyöntetűen pozitív visszajelzések érkeztek:

- *„Nem vizsgáztatott, hanem előtte kért egy beadandót, azt megírni nekem 2 hetembe került. Adott hozzá támpontokat, és picit nyomozni kellett hozzá netes felületeken, eleve élmény volt megírni, élmény volt kideríteni mindent, és várt újabb élmény minket. Én ötöst kaptam erre a beadandóra, nem is kellett vizsgáznom, és nem is értettem, hogy miért ennyire ellentétes az oktatás és a számonkérés.”* (volt levelezős diák)
- *„Volt olyan tantárgyunk, az is nagyon tetszett mint vizsgáztatási módszer: mintha miniszakdolgozatot írtunk volna, 5-10 oldal terjedelműt, kellett valamilyen témában választani, és az volt a vizsga, hogy el kellett küldeni a tanárnak, és akkor utána pedig szóban, el kellett jönni és beszélgetni kellett róla. (...) Itt ugye le is írhattam, de ha valamit elhibáztam írás közben, vagy én máshogy gondoltam, mint ahogy a tanár értelmezte, akkor szóban megvédhettem az én álláspontomat.”* (mesterképzésen végzett hallgató)
- *„Mesterképzésen (...) nagy része pedig beadandó dolgozat volt. Megmondom őszintén, abból nagyon sokat tanultunk (...) amikor utánanézttem, meg utánaolvastam... (...) Esetenként sokkal többet lehet belőle tanulni, mint hogy fölkészülünk egy vizsgára. (...) És szakmailag tényleg gyarapodott is az ember. Az volt a lényeg, hogy láttam, hogy mit fogok belőle profitálni, és mit tanulok meg ebből. De alapképzésen ezt nem tudom, hogy el lehetne-e lőni, tehát hogy ott ekkora sikere lenne-e, mint mesterképzésen. Mert ott nem tudja az ember, hogy mi haszna lesz ebből, meg mit profitál ebből, szerintem.”* (alapképzésen nappalin, majd mesterképzésen végzett hallgató).

Ellentétben a házi dolgozat műfajával, a számítógépes vizsgát több kritika is érte:

- *„Ha már itt tartunk, a gépes vizsga, amik most bejöttek. Én undorítóknak tartom. Már bejött egy csomó tantárgyból. (...) de szerintem sok mindenkinek volt rossz ez, hogy aki nem tanult, átment, nem gondolkodott semmit, és átment, mert intuíció vagy nem tudom, csak úgy jött. És én meg, aki végigszívta az egészet, én megbuktam folyamatosan. (...) Lehet, ettől most könnyebb mindenkinek, most szóban, szerintem tíz percet szánjunk már egy hallgatóra (...). Azért egy szóbeli vizsgának megvannak a szépségei, ki lehet hozni az emberből, meg lehet tanulni beszélni, kommunikálni.”*(nappali tagozaton végzett diák)
- *„Számítógépes vizsgát én nagyon rossznak tartom. Már az írásbeli is kivonja belőle a tanárt, de oké, hogy nem lehet mindenből szóbelit, de az, hogy az ember leüljön egy gép elé és végigkattintgassa, semmi visszacsatolás közben, teljesen elveszik a tanár-diák közötti kapcsolat. Vagy írásbeli úgy, ahogy mondtam, hogy oda lehet menni a tanárhoz kicsit beszélni, mindenki hajlandó volt erre, hiába voltunk benn százan, akkor is oda tudott jönni, azt a pár másodpercet rám tudta szánni, nem azt mondta, hogy nem, le van írva a kérdés.”* (levelező tagozaton végzett diák)

Igaz, hogy napjainkban egyre elterjedtebbek az IKT-eszközök az oktatásban, a visszajelzésekből az körvonalazódik, hogy inkább a tanórákon érdemes kiaknázni ezeket a modern technológiai lehetőségeket, egyelőre úgy tűnik, hogy a számonkérés során a hallgatók a klasszikus módszereket és az élő tanár-diák kapcsolatot részesítik előnyben.

Több esetben láthatóvá vált az is, hogy az előző évek vizsgadolgozataiból készülnek a hallgatók. Hosszú távon elképzelhető, hogy a számítógépes kérdésbankot is kiismerik idővel

a diákok, és kevésbé fog gondot okozni a teljesítés, hiszen előre fogják tudni, hogy milyen kérdésekkel találkozhatnak. Az alábbi idézet is azt mutatja, hogy sikeresebben teljesítik a vizsgákat, amennyiben a kérdésekre a válaszokat tanulják meg, ellentétben a feladott tananyaggal. Az interjúk során többen említették, hogy a korábbi évek vizsgadolgozataiból készülnek a hallgatók a számonkérésre, ezért célzottan rákérdeztem a további alanyoknál, hogy ők is így készültek-e a vizsgákra. Kérdésemre a következő válasz érkezett: *„Igen. Tanultam úgy, (...) az igaz/hamisakat, mert amikor nem úgy tanultam, akkor nem is sikerült elsőre a vizsgám.”*

A számonkérés kapcsán a hallgatók több ízben számot adtak arról, hogy a vizsgákat sokan csalással abszolválták, ami elvette a tanulás iránti motivációt. A továbbiakban azokat a tényezőket mutatjuk be, amelyek hasonló hatást gyakoroltak rájuk egyetemi éveik során.

### ***A hallgatók nehézségei és ajánlások a megoldásra vonatkozóan***

A további válaszok helyenként utalnak arra, hogy nem mindig kifizetődő az alapos felkészülés, mert kevésbé korrekt úton is teljesíthető időnként egy vizsga:

- *„Én ezt éreztem egy csomószer, és ez bosszantott, főleg mondjuk államvizsgán, tudom, hogy volt olyan, aki bukott le puskázással és átengedték utána egy kettessel, én meg elég sokat tanultam. Gondolkodtam is utána, amikor megtudtam, meg mi jóban is voltunk azzal a tanárral, hogy megmondom neki, hogy te, figyelj már, ez azokkal szemben igazságtalanság, akik tanultak az elmúlt pár hónapban folyamatosan.”* (nappalin végzett hallgató)
- *„Ez a másik, hogy tenni akarsz valamit, tehát végigtanulod, aztán elveszik a kedved, hogy ne is tanuljál, mert látod, hogy a hülye, hülye, hülye átment, és kinevet téged, hogy miért tanultál.”* (nappalin végzett hallgató)

A fenti idézetekből látható, hogy a hallgatók azokra a helyzetekre reagálnak érzékenyen, amelyekben úgy érzik, hogy igazságtalanság érte őket, vagy úgy, hogy feleslegesen fektetnek valamibe energiát. Az ilyen esetek nem csupán kedvüket szegik, hanem az önértékelésüket is rombolja, megkérdőjelezhetik képességeiket, valamint kialakulhat a már említett tanult tehetetlenség jelensége. Többen jelezték azt is, hogy az oktatói kivételezés is csalódottságot váltott ki bennük: *„Én kérdés nélkül kibuktattam volna azokat, akik (...) basszus, nem mész át azon a zh-n, akkor nem járhatsz ide, pont. Ennyi. Tehát ez egy olyan minimum dolog, amit tudni kell. És akkor nem az van, hogy kiírjuk a 7., 8., 9. körös zh-kat, hogy hátha esetleg valaki átmegy.”* (nappalin végzett hallgató)

A számonkéréssel kapcsolatos visszasságok kapcsán az oktatók érzelmi állapotát is megfogalmazták interjúalanyaink: *„Láttam egyébként azt is, hogy vannak olyan vizsgáztatók, akik néha érzésből osztályoznak. Tehát például ha az előző nebuló esetlegesen felbosszantotta.”* (levelezőn végzett hallgató)

Több interjúalany hangot adott az értékeléssel kapcsolatos negatív érzéseinek, amelyek leginkább az érzelmi érintettséggel, az igazságtalanságokkal, méltatlan helyzetekkel kapcsolatosak:

- *„...kaptam végül egy hármast, és igazából semmit nem számít, de amikor kijöttem, majdnem felrobbantam, hogy miért készültem ennyit. Miért tanultam ennyit?”* (levelező tagozaton végzett hallgató)
- *„Emlékszem, a körteremben volt olyan vizsgánk, akik a bal oldalon ültek, megbuktak, (...) nem is tudom mi történt pontosan, puskáztak talán, vagy így segítettek egymásnak, na de mit tehetett erről az az ember, aki ebben nem vett részt?”* (nappalin végzett hallgató)
- *„...a végén odajöttek hozzám, és ki kellett raknom a zsebeimet, illetve fel kellett húznom a zakót és térdig a nadrágot... de megtettem. Egyébként sokan mondták, hogy ezt nem lett volna joga, meg milyen alapon, de abban a vizsgaszituációban meg sem mertem tenni, hogy ellentétesen viselkedjek a tanár elvárásaival... és felálltam, igen rosszul esett, de húztam fel az ingemet, a cipőmet (...) ott mindenki előtt, természetesen.”* (levelező tagozaton végzett hallgató)

A fenti példákából feltételezhetjük, hogy az oktató aktuális dühe, tehetetlenségérzése, frusztrációja vagy felháborodottsága határozta meg a magatartását. Ismételten hangsúlyozandó az önismeret, valamint az érzelmek tudatosítása és kezelése az oktatói tevékenység során az ilyen méltánytalan helyzetek elkerülése érdekében.

A csalások mellett fegyelmezetlenségről, rendbontásokról, tiszteletlen viselkedésről is beszámoltak a hallgatók.

- *„Nekem mondjuk már csalódás volt az első két hónap alapkiképzés is. Én feltettem magamnak a kérdést, hogy hová kellett volna mennem, papneveldebe? (...) én az első buli után azt mondtam anyukámnak, hogy én marha nagyot csalódtam ebben az iskolában. Én azt hittem, hogy itt majd mindenki frankó, nagyjából fegyelmezett ember, ilyen jogkövető, vagy nem is az, hogy jogkövető, hanem ilyen normális értékrendet követő ember lesz itt, és ebben csalódnom kellett.”* (nappalin végzett hallgató)
- *„Nem az oktatókban csalódtam, meg nem velük szemben voltak nagy elvárásaim, a hallgatókban viszont igen, tehát olyan emberek, nagyon ritka volt persze, de volt olyan, aki olyan viselkedést produkált, ami számomra elképzelhetetlen volt, amikor oda jelentkeztem, és ez engem felháborított.”* (nappalin végzett hallgató)

Érdemes elgondolkodni azon, hogy milyen eszközökkel rendelkeznek az oktatók az ilyen jellegű magatartások kontrollálására, illetve azon, hogy milyen mértékben az intézmény feladata ezekre reagálni.

Az általános nehézségek mindegyikére – mint például levelezősök esetében a munka, iskola és magánélet összehangolása – nem tud reagálni az oktatás, és nem is feladata, de mindenképp fontos ezeket megismerni és tudni róluk. Már csak abból a szempontból is, hogy értsük, mi játszódik le a hallgatókban, milyen tényezők befolyásolják magatartásukat, figyelmüket, aktivitásukat, és ne rögtön belső, tehát a személyiségükben rejlő okokat, tulajdonságokat keressünk, és például igénytelenséggel, megbízhatatlansággal vagy képességek hiányával magyarázzuk viselkedésüket.

Végezetül pedig bemutatjuk a fejlesztési javaslatokat, amelyeket a hallgatók fogalmaztak meg a képzést illetően. A gyakorlatiasabb oktatás elősegítésének érdekében megfogalmazódott a konkrét ügyeknek a feldolgozása.

A szabadon választható tantárgyak palettájának színesítése, valamint a tanulásmódszertanra tartott igény is megjelent, bár ezzel kapcsolatban az egyik volt hallgató fenntartását is megfogalmazta, mivel úgy tapasztalta, hogy évfolyamtársainak többsége érdektelen a tanulás irányába: „...*annak, akit érdekel, annak tök jó lenne... De nagy részét biztosan rohadtul nem érdekelné, de szerintem igen, ez nem lenne egy rossz dolog.*” (nappalis hallgató a tanulásmódszertanról)

Nappali tagozatos hallgatók részéről megfogalmazódott a generációjukra jellemző kommunikációs nehézség, amely főleg a hivatalos stílust érinti. Ennek formális fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektetnének.

Levelezős hallgatók megfogalmazták a közös esetmegbeszéléseket, szakmai tapasztalatcserét, valamint olyan fórumokkal kapcsolatos igényüket, ahol a mindennapi munkájuk során felmerülő problémáikra szakértői választ kaphatnak (például Robotzsaru használatában, elektronikus ügyiratkezelésben). Mivel sokuknak problémát jelent a nyelvvizsga megszerzése, ezért hasznosnak vélnék, ha az egyetem biztosítana nyelvtanulási lehetőséget a számukra is. Felvetődött az is, hogy a képzési idő meghosszabbítása előnyös lenne számukra: „*Azt lehetne csinálni, hogy a levelezősöknek elnyújtani a képzést, és három év helyett legyen négy. Jó, ez lehet, hogy sok embernek nem tetszene, de sokkal élhetőbb intenzitással, vagy anyagmennyiségeket kellene megtanulni, mert a nappalisok, ők minden nap bent vannak, és ők is három év alatt végzik el, meg mi is. Szerintem ez nonszensz, lényegesen kevesebb óraszámban tanuljuk ugyanazt az anyagmennyiséget.*”

Az interjúalanyok arra is kitértek, hogy a felvételi eljárás során szigorúbb követelményeket kellene támasztani a jelentkezőkkel szemben. Nappali tagozatra jelentkezők esetében főleg arra tértek ki, hogy a jelentkezők nemcsak a szakirányok tekintetében tájékozatlanok, hanem a szervezeti kultúra specifikumaival, elvárásaival sincsenek tisztában, azokhoz nehezen tudnak alkalmazkodni. A levelezős hallgatók is megerősítették a felvétellel kapcsolatos megújítási javaslatukat, mivel ők azt tapasztalják, hogy a tanulásra, fejlődésre egyáltalán nem nyitott, sőt elutasító személyek zavarják az órákat.

Kitekintésként álljon itt egy idézet azzal kapcsolatban, hogy maga a képzési rendszer milyen több szintű kihívással áll szemben: „*Talán meg kellene nézni, hogy más egyetemeken mi az elvárás, talán egy picit civilesíteni kellene egyes tanszékek munkáját. Ez alatt azt értem, hogy túl sok volt a „fől, vigyázz”, oké ez egy katonai szervezet, viszont ez egy egyetem (...), Túl katonásdi ez a rendszer. És talán azért sok, mert nyilván kell egy parancsuralmi rendszer, hogy az utasítások és elvárások működjenek a szakmában, de azt is látom, hogy nem ettől fog működni, hanem ez egy gátló tényező a mai társadalmi viszonyok között. Nagyon sok fiatal leszerel ezért, nagyon sokan mennek el, mert ezt nem bírják, ezt a parancsuralmi rendszert, ezt a fől, vigyázz, ide üljön, oda üljön, ne oda üljön, ide álljon.*” (levelező tagozaton végzett hallgató, 20 éve rendőr)

Az idézett hallgató egyértelműen megfogalmazza a felsőoktatás követelményeinek, a rendőri szervezet elvárásainak és a jelen generáció sajátosságainak összehangolásában rejlő kihívásokat.

## Összegzés és kitekintés

Amint az imént is láthatóvá vált, a rendészeti felsőoktatásnak több frontról érkező, olykor ellentétes, formális és informális elvárásoknak kell megfelelnie. Ugyanakkor a minőségbiztosítás és az intézményfejlesztés érdekében a törvényekben és az egyetemi szintű szabályozókban megfogalmazottak mellett fontos a belső ellenőrzés, és a visszajelzésekre történő reagálás. Természetesen a kis elemszámú kutatás eredményei nem tekinthetők reprezentatívnak, de felhívják a figyelmet arra, hogy a képzésfejlesztés során a hallgatók által felvetett kérdéskörökre is érdemes lenne reflektálni.

Többek közt kívánatosnak mutatkozik a hallgatók motivációs bázisának alaposabb feltérképezése, és a nappali tagozatra jelentkezők esetében felvetődik annak szükségessége, hogy a jelentkezés hátterében álló motívumok tekintetében szigorúbb szűrés történjen. A képzés során is szem előtt tartandó a tanulók érdeklődésének fenntartása, valamint látókörük szélesítése, a rendészeti munka sokszínűségének megismertetése.

Levelező tagozatra jelentkezők esetében is felmerül az alaposabb szelekció iránti igény. Jelenleg jogszabály nem írja elő a tiszthelyettesek számára, hogy alkalmassági vizsgálaton vegyenek részt a rendészeti felsőoktatásba történő jelentkezéskor. Ugyanakkor hasznos lehetne pszichológusi véleményt kérni a jelentkezők tanulási képességét, fogékonyságát, nyitottságát illetően.

A képzés tartalmát illetően úgy tűnik, hogy a hallgatókat inkább a szaktudás érdekli, a praxisban nem használható tudás nem tűnik számukra értéknek. A jövőben egy nagyobb mintán érdekes lenne ezt a megállapítást alaposabban megvizsgálni. Továbbá érdemes lenne azt is feltárni, hogy milyen értéket képvisel napjainkban az alapképzésen szerzett diploma, és mit jelent a fiatalok számára az „általános műveltség”. Az információs korról történő társadalmi átalakulás közepette vajon kell-e az oktatásnak ragaszkodnia olyan ismeretanyagokhoz, amelyeket a diákok nyűgnek, kinnak élnek meg, majd rövid időn belül elfelejtene? A kérdést nem könnyű és talán nem is lehet egyértelműen megválaszolni, de érezhetően jelen van ez a dilemma a rendészeti felsőoktatásban is. Fontos lenne alaposabban megnézni, melyek ezek a tartalmak, és egy jól átgondolt képzésfejlesztés keretében egyeztetni erről hallgatói, oktatói képviselőkkel.

Szorosan kapcsolódnak a fentiekhez a közös modullal kapcsolatos visszajelzések, amelyek alapján javaslatként vetjük fel a közös modul tartalmi elemeinek átgondolását. Elképzelhető lehetne például meghatározni a közös modul kreditértékét, amelyet a hallgatóknak kötelező összegyűjteniük a képzés során. A szabadon választható tárgyakhoz hasonlóan a hallgatók maguk válogathatnák össze egy közös modulok tantárgykínálatból az érdeklődésükhöz leginkább közelálló kurzusokat.

Mivel megjelent a hallgatók részéről a valós esetek feldolgozása iránti igény, a tudás alkalmazásának gyakorlása, valamint a több tantárgyból megszerzett tudás összekapcsolása, érdemes lenne ösztönözni a tanszékek közti együttműködést, és esetfeldolgozó projekteket megvalósítani. A Közös Közszolgálati Gyakorlathoz hasonlóan a karon belül is érdekes lehetne egy vagy több olyan gyakorlatot megszervezni, ahol a hallgatók szimulált helyzetben, több tudományterületet bevonva megtapasztalhatják egészében és komplexitásában az egyes eljárási folyamatokat.

Az oktatás gyakorlatias oldalát erősítve hasznos lenne, ha az egyetem oktatói rendszeresen kapnának megtörtént eseteleírásokat a szakmától. Távlatokban pedig hiánypótló

lenne egy olyan rendészeti esettár elkészítése, amelyben interdiszciplináris megközelítéssel, a tanszékek összefogásával elemeznék a valóságban megtörtént eseményeket.

Az intézmény számára számos fejlesztési irány vázolódik fel, ugyanakkor fontos hozzátenni, hogy a hallgatók sem passzív résztvevői az oktatásnak. Felelősségük felismerésében, életvezetésük sikerességében, tanulásuk hatékonyabbá tételéhez azonban nyújthatunk támogatást. A korábban említett tanulásmódszertan mellett megjelenhetne a képzés tartalmában az olyan életvezetési készségek fejlesztése, mint például az időmenedzsment.

A számonkéréssel kapcsolatban több ízben felmerült, hogy a hallgatók korábbi vizsgadolgozatokból készülnek, és a kérdések helyes válaszát tanulják meg. Ezt a fajta felkészülési módszert visszaszorítani nehézkesnek tűnik, viszont formális keretek közé lehetne terelni. Elképzelhető, hogy hasznos lenne olyan „vizsgakönyveket” összeállítani, amelyek lefedik a teljes tananyagot, és tartalmazzák az összes olyan feladatot, amely visszaköszönhet a számonkérésben. Végső soron a hallgatónak így is el kell sajátítania a szükséges ismereteket, de vélhetőleg megkönnyíti a vizsga abszolválását.

Az oktatókkal kapcsolatos visszajelzések teljesen újszerű irányt mutatnak a kutatás és fejlesztés területén, méghozzá az oktatói kompetenciák vizsgálatát és fejlesztését. Az interjúk kapcsán körvonalazódó hallgatói értékelési szempontok továbbá támpontként szolgálhatnak az Oktatói Munka Hallgatói Véleményezése kérdőív korszerűsítéséhez.

Több esetben történt utalás egyes oktatók motivátlanságára. Fontos megjegyezni, hogy kiégés szempontjából különösen veszélyeztetettek azok a személyek, akik más emberekkel foglalkoznak, tehát a tanárok is. Az oktatói munka hatékonyságának megőrzése és növelése érdekében célszerű lenne az oktatói állomány mentálhigiénés felmérése és gondozása, a munkaterhek optimalizálása, valamint a kompetenciaalapú munkaszervezés.

Az oktatók számára valószínűsíthetően hasznos lehetne oktatás-módszertani, nevelési, pszichológiai, valamint kommunikációs továbbképzéseket szervezni.

Mivel több hallgató hangsúlyozta a tanár-diák kapcsolat fontosságát, a jövőben is támogatandók azok a programok, kezdeményezések, amelyek ezt a személyes kapcsolatot erősítik. A növekvő hallgatói létszám és a megnövekedett terhek ellenére ügyelni kell arra, hogy a képzés ne személytelenedjen el.

Végezetül pedig a közösségi rendészet szellemiségének jegyében a képzésben is fontosnak véljük, hogy példaértékűen megjelenjen az együttműködés mind a hallgatókkal, a kollégákkal és a gyakorlati szakemberekkel egyaránt.

### Felhasznált irodalom

- BRANSFORD, J. D. – BROWN, A. L. – COCKING, R. R. (2004): *How People Learn. Mind, Brain, Experience and School*. Washington, National Academy Press.
- FEKETE M. (2019): A magatartástudomány helye és szerepe a hazai rendészeti képzésben. In HEGEDŰS J. szerk.: *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. Budapest, NKE. 32–45.
- FEKETE M. (2020): Módszertani dilemmák a rendészeti képzést támogató kutatásokban. In HEGEDŰS J. szerk.: *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. Budapest, NKE. 7–17.
- FINSZTER G. (2014): *Rendészetelmélet*. Budapest, Nemzeti Közszerzői Egyetem Rendészetstudományi Kar.

- HEGEDŰS J. (2019): Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In HEGEDŰS J. szerk.: A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben. Budapest, NKE. 5–18.
- HEGEDŰS J. (2020): Magatartástudományi kutatások a rendészetben. In HEGEDŰS J. szerk.: Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében. Budapest, NKE. 19–31.
- JOSEPH, A. – ABRAHAM, S. – BHATTACHARJI, S. – MULIYIL, J. – JOHN, K. R. – MATHEW, S. – NORMAN, G. (1992): The Teaching of Behavioural Sciences. *Medical Education*, 26 (2). 92–98.
- KLEIN B. – KLEIN S. (2012): A szervezet lelke. Budapest, Edge 2000 Kft.
- LIPSHITZ, R. (1983): Knowing and Practicing: Teaching Behavioural Sciences at the Israel Defence Forces Command and General Staff College. *Journal of Management Studies*, 20(1). 121–141.
- LITVA, A. – PETERS, S. (2008): Exploring Barriers to Teaching Behavioural and Social Sciences in Medical Education. *Medical Education*, 42, 309–314.
- LÉVAI D. (2013): Pedagógusszerep, pedagóguskompetenciák az információs társadalomban. In OLLÉ J. – PAPP-DANKA A. – LÉVAI D. – TÓTH-MÓZER SZ. – VIRÁNYI A.: Oktatásinformatikai módszerek. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 77–98.
- SATTERFIELD, J. M. – MITTENESS, L. S. – TERVALON, M. – ADLER, N. (2004): Integrating the Social and Behavioural Sciences in an Undergraduate Medical Curriculum: the UCSF Essential Core. *Acad Med.*, 79. 6–15.
- TARI A. (2011): Z generáció. Tericum Kiadó, Budapest.
- TÓT É. (2015): Európai és hazai trendek a tanulási stratégiákban. In FEHÉRVÁRI A. – GYÖRGYI Z. szerk.: Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 11–44.





# MOLNÁR KATALIN

## A Police Café hatása a rendőrség és a közösségek kapcsolatára

### *Előzmények*

Egy éve készülök e tanulmány megírására, de eddig nem került rá sor. A kötet jó apropót adott, hogy leíró jelleggel összegezzem az elmúlt négy évben rendezett Police Cafékon résztvevők visszajelzéseit, benyomásait, véleményeit.<sup>1</sup>

Az első magyarországi rendezvény 2014. június 2-án volt, ám a története 2008 karácsonyán kezdődött.<sup>2</sup> Különleges ajándékot kaptam Krémer Ferenctől, aki Belgiumban egy hónapig tanulmányozta a rendőrségi reformot és annak lassú, de jótékony hatását egyrészt magukra a rendőrökre, másrészt a közösségek hétköznapijaira. Betekintést nyert az értéktéremtéstől a szakemberek kiválasztásán és képzésén át egészen az intézkedésekig mindenbe, amibe csak lehetett. Eközben találkozott a World Café módszertanán alapuló Police Café gyakorlatával, és elhozta nekem. Tudta, hogy tetszeni fog.

Azonnal éreztem, ez bizony nekem való, de arra vártam, legyen valaki, akivel kipróbálhatom, és méltó helyszín is kellett hozzá. Az ajándékot félretettem, nem türelmetlenkedtem, mert hittem, eljön a kellő pillanat.

2008-ban a Rendőrtisztai Főiskola akkor induló mesterképzésén „becsempésztük” a hallgatók utolsó órájára a módszerek közé, de nem keltette föl a figyelmüket. Újabb hét évet kellett várnom. Ez alatt bárkit is „kínáltam” a Police Caféval, megcsodálta, de megkóstolni vagy nem akarta, vagy nem merte, vagy nem állt módjában.

2013-ban végre jött egy kíváncsi és bátor rendőr, Gaál Gyula, akinek meséltem a módszerről. Egy év múlva már együtt írtuk meg, miért volt magától értetődő, hogy kipróbáljuk (GAÁL–MOLNÁR 2013). Annyira rákaptunk az ízére, hogy 2014. június 2. és 5. között mindjárt négy – igaz, alkalmi – Rendőrkávéházat is nyitottunk Pécs négy városrészében (GAÁL–MOLNÁR 2014). Az impozáns Zsolnay Kulturális Negyedben indult már akkor érezhetően sikerre ítélt útjára a Police Café magyarországi változata.

A Baranya Megyei Rendőr-főkapitányság és a Pécsi Rendőrkapitányság 2014. június 2. és 2017. november 8. között az első négygel együtt összesen 7 alkalommal rendezett Police Cafét. Ők a legrégebben „kávézó” rendőrök, de akadtak mások is, akik már eleve sorozatot rendeztek a beszélgetésekből. A Bács-Kiskun Megyei Rendőr-főkapitányság 2016. április

---

1 Az ugyanezen témában felvett interjúk elemzését a tanulmány 2. részében adom majd közre, mert az interjúk feldolgozása meghaladná a jelen szöveg terjedelmi korlátait.

2 A módszernek 2017. október 2-án honlapja is született. A történet leírása onnan való. <http://policecafe.hu/igy-kezdodott/> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 14.)

19. és 2017. december 8. között 12 alkalommal, a Zuglói Közbiztonsági Non-profit Kft. és a XIV. kerületi Rendőrkapitányság 2017. április 27. és június 20. között pedig 8 alkalommal invitálta a civileket Police Cafékba. Ez 27 rendezvény. Ezenkívül még 3 Rendőrkávéházat tartottunk Csongrád megyében 2016 tavaszán, ami így összesen 31 alkalmat jelent.<sup>3</sup> Az első rendőr mellé hamarosan másik három is került: Korontos Zoltán Pécs, Váradi Attila Zugló és Vaslóczki Ferenc Kiskunhalas rendőrkapitánya.

Nagy öröm volt, amikor a Nemzeti Bünmegelőzési Tanács (NBT) a Belügyminisztérium Közszolgálati Személyzetfejlesztési Főigazgatóságának (KSZF) továbbképzési rendszerében 2016 tavaszán akkreditáltatta a „Police Café – módszertani és kommunikációs képzés rendőröknek” című 8 órás, 8 kredites tanfolyamot.<sup>4</sup> A tréning egynapos, egy alkalommal 12-25 fő részére érdemes megtartani. A tanulás saját élmény alapú, a résztvevők úgy tanulják a módszert, hogy közben gyakorolják is. Minden olyat megtudnak és ki is próbálnak, ami egy sikeres Police Café rendezéséhez szükséges. Nagy előny, hogy a képző helybe megy, s már a képzés során a helyi szakmai sajátosságokra és személyes erőforrásokra fókuszálva lehet kidolgozni a részleteket. Ezért sem lehet a szakmai tartalmat uniformizálni.<sup>5</sup>

Az eddig megvalósult magyarországi Police Cafékat mindig megelőzte a képzés, s országszerte már összesen mintegy 120 rendőr sajátította el a módszertani ismereteket. Az eddigi képzéseket és a rendezvényeket is az NBT finanszírozta.

### *A kutatás célja*

A magyar rendőrségre adaptált módszer meghonosítójaként és képzőjeként, valamint az eddigi Police Cafék moderátoraként sok tapasztalatot szereztem. Ám arra, hogy mit gondolnak róla, hogyan hasznosítják az ott átélteket a résztvevők, csak akkor nyílik rálátás, ha megkérdezem őket. Bízom benne, hogy 4, 2 és 1 év távlatából is jól emlékeznek a rendhagyó párbeszédre, és abban is, hogy szívesen fogadják a megkeresést és válaszolnak a kérdéseimre. Úgy gondoltam, ennyi idő és ennyi alkalom már szolgálhat valamilyen tanulsággal a módszert illetően. A válaszok a tudományos nyilvánosság elé tárva jó kiindulópontot kínálhatnak ahhoz, hogy mások is kedvet kapjanak Police Cafék rendezéséhez. Nyilvánvaló cél az is, hogy a módszer a visszajelzések tükrében még magasabb szakmai színvonalon folytathassa lassú, de biztos hódító útját országszerte. Saját tapasztalataimra alapozott meggyőződésem ugyanis, hogy a Police Café – a módszer alapelveinek<sup>6</sup> szigorú betartásával – korszerű és hatékony módszere a rendőrök és civilek párbeszédének. Ennek során kialakíthatják és egyre gyakrabban elkezdhetik beszélni azt a közös nyelvet, amelyen jobban megértik egymást. Így együtt a lehető legtöbbet tudják tenni a biztonságos és élhető közösségeikért (GAÁL–MOLNÁR 2014, 2015, 2015/a).

3 Az eddig rendezett Police Cafék teljes listája megtalálható a <http://policecafe.hu/rendorkavehazak/> oldalon. A Police Café továbbgondolása nyomán egyre többféle Cafét is rendeztünk: Települési és Intézményi, Polgárőr és Reintegrációs Cafékat, összesen 13-at. A honlapon ezek felsorolása és a róluk szóló részletes beszámolók is olvashatók itt: <http://policecafe.hu/blog/>

4 A képzés KSZF-nyilvántartási száma: **3/M/2016/5468**.

5 <http://policecafe.hu/akkreditalt-rendorkepzes/> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 14.)

6 <http://policecafe.hu/vedjegy-police-cafe-alapelvek/> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 14.)

## A kutatás módszerei

Tekintettel a 27 rendezvényen részt vevő rendőrök és meghívott civilek nagy számára (több mint 400 fő) és a helyszínek földrajzi szétszórtságára (Budapest Zugló, Bács-Kiskun és Baranya megye), a kutatás legkézenfekvőbb módszereként a kérdőívezés adódott.<sup>7</sup> A helyi sajátosságokat is figyelembe véve külön kérdőívet állítottam össze a Police Cafék házigazda és asztalgazda rendőreinek és a civileknek. Néhány kérdés szükségszerűen különbözik a két célcsoport esetében, a nagyobb része viszont hasonló, így az azokra adott rendőri és civil válaszok összehasonlíthatók. Ezt az összevetést meg is teszem. A válaszok százalékos arányát, ahol csak lehet, kerekítve adom meg. A kérdőíveket a Google online űrlapszerkesztő program segítségével készítettem el.<sup>8</sup> A feldolgozás és értékelés anonim módon történt. A lekérdezést Zuglóban 2017. augusztus–szeptemberében, Bács-Kiskun és Baranya megyében pedig 2018. május–júniusában végeztem.

## A kutatás válaszadói

A 27 Café valamennyi résztvevőjét meg szerettem volna kérdezni, ám ez egy félreértés miatt nem sikerült. Zuglóban 2017-ben a szervezők az összes civil résztvevőnek szétküldték a kérdőíveket, és ugyanezt sikerült megtenni Baranyában is 2018-ban. Ám Bács-Kiskun megyében csak a hét városban 2017 nyarán megrendezett Cafék meghívottjainak küldték ki a kérdőíveket, a korábban rendezett három, illetve az azután rendezett két Café vendégeinek nem. Emiatt a résztvevők, a megkérdezettek és a válaszadók aránya kissé bonyolultan alakult, amit az 1. táblázatban foglaltam össze.

	Civilek (fő)			Rendőrök (fő)	
	Résztvevők	Megkérdezettek	Kitöltők	Résztvevők	Kitöltők
Zugló	150	150	38	22	11
Bács	170	78	32	26	9
Baranya	90	90	10	21	21
Összesen	410	318	80 (25%)	69	31 (45%)

**1. táblázat: A Police Cafék résztvevői, illetve a megkérdezettek és a válaszadók arányai Forrás: a szerző saját szerkesztése**

Nagyobb válaszadási hajlandóságot reméltem, különösen Zuglóban, ahol csak pár hét telt el a sorozat zárása és a lekérdezés között. A 2 és 4 év távlatából megkérdezettek körében nem vártam jobb arányt. A válaszadók összetételéből következően ez a kérdőíves kutatás nem reprezentatív, így az eredmények is csak mérsékelten relevánsak. A kérdőívkitöltés önkéntes, így mindig számítani kell rá, hogy a kutató nem tud elegendő adattal dolgozni.

<sup>7</sup> A kérdőívek szétküldésében mindhárom helyszínen a szervezők segítettek. Zuglóban Adler Katát, Pécssett Greges Edinát és Kecskeméten Váróczy-Bakos Ritát illeti a köszönet. A kérdőívek megszerkesztésében és a válaszok elemzésében pedig Krémer Ferenc tanácsaira támaszkodtam. Ezúton köszönöm neki magát a módszert, az inspirációt és a sok biztatást.

<sup>8</sup> <http://policecafe.hu/police-cafe-extra-5-hogyan-hat-a-rendorkave/> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 14.)

A válaszok elemzésénél fontos figyelembe venni a megkérdezés különböző korlátait, és a következtetéseket ennek megfelelően megfogalmazni. A résztvevők véleményeiből azonban jó néhány benyomást kaphatunk a Cafékban tapasztaltakról.

Amikor láthatóvá vált a nem túl magas válaszadási hajlandóság, elhatároztam, hogy a résztvevők véleményét félig strukturált interjúkkal is megpróbálom kikérni. Ezeknek a felvétele e tanulmány írásának idején, 2018 júliusában zajlik.

## *A kérdőíves felmérés eredményei*

### **A válaszadók jellemzői**

A civilek életkora döntően 30 és 60 év közé esik, a férfiak és a nők aránya egyenlő. A két megyében valamennyien helyben laknak, Zuglóban a válaszadók 57,9%-a lakik, 42,1%-a nem.

A rendőrök életkora Zuglóban a legalacsonyabb: 73%-uk 30–39, 27%-uk 40–49 év közötti. A válaszadók 42%-ának életkora 40–49 év, 38%-a 30–39 éves, 20%-a pedig 50–59 év közé esik. Ez jelentősen eltér a magyar rendőrök 30 év alatti átlagéletkorától. A magasabb életkor több tapasztalatot is sejtet, amit megerősít az a kérdés, amelyben a rendőrök általános rendőrszakmai, illetve az adott körzetben szerzett tapasztalatára is rákérdeztem. 10 évnél kevesebb rendőri múltja csak Baranyában van az ottani válaszadók közel 5%-ának. A rendőrök 48%-a 20 évnél több, 34%-uk 15–19, 12%-uk 10–14, 11%-uk pedig 5–9 éves tapasztalattal bír. Nagyon beszédesek a helyismeretet tükröző adatok is. A zuglói rendőrök 55%-a dolgozik 15–19, illetve több mint 20 éve a kerületben, 27%-uk 10–14 éve, a fennmaradó 18% pedig 1–9 éve. Bács-Kiskunban a 15–19 és több mint 20 éves gyakorlattal rendelkező rendőrök aránya 90%, de a maradék 10% is 10–14 éve dolgozik a megyében. A baranyai adatok: a 15–19 és több mint 20 éves helyi rendőri múlttal rendelkezők aránya 70%, a 10–14 éveseké 19%, az 5–9 éveseké pedig 10%. Ezek a helyben eltöltött szolgálati évek kiváló alapot adnak a lakosság és a helyi problémák ismeretéhez. Vagyis úgy tűnik, hogy a Police Cafék lebonyolítása jó kezekben volt.

A férfi és női rendőrök aránya Bács-Kiskun megyében egyenlő, Zuglóban 80 : 20%, Baranyában 70 : 30%. A rendőrök a két megyében kivétel nélkül a megyében laknak, Zuglóban a válaszadó rendőrök 73%-a lakik, 27%-uk máshol.

Az iskolázottságot tekintve a felsőfokú végzettségűek aránya a civil válaszadók körében 62,7%, ami valószínűleg annak köszönhető, hogy a meghívottaknak jellemzően olyan a foglalkozásuk, amihez magasabb végzettség szükséges. Itt érdekesek a három hely különbségei: Zuglóban az arány 89,5, Bács-Kiskunban 68,8, Baranyában pedig 30%. A rendőrök körében a felsőfokú végzettségűek aránya Zuglóban a legalacsonyabb, 9,1%, Baranyában 71,4%, míg Bács-Kiskunban 100%. Ezek az eltérő arányok a Cafék asztalgazdáinak és a meghívottaknak a helyi sajátosságokhoz igazodó kiválasztásával magyarázhatók.

Rákérdeztem a rendőrök beosztására és rendfokozatára is (lásd a 2. táblázatot), bár a módszer nincs sem a résztvevők beosztásához, sem rendfokozatához kötve. A lényeg, hogy mindenhol olyan rendőrök legyenek a házi- és asztalgazdák, akik az adott település problémáit és a helyi közösséget ismerik, illetve akiket a helyiek is ismernek. A programozatok tervezésekor a rendőrök ezt a kritériumot a legmesszebbmenőkig figyelembe vették, ami az egyes helyszínek között e téren meglévő különbségekből is látszik.

	Rendőrök Zugló %	Rendőrök Bács-Kiskun %	Rendőrök Baranya %	Civilek összesen %
Közép- és felsővezetők	-	50	34	70
Beosztottak	100	50	33	24
Egyéb	-	-	33	6
Tisztek	-	100	67	-
Tiszthelyettesek	100	-	33	-

## 2. táblázat: A válaszadó rendőrök beosztása és rendfokozata

### Forrás: a szerző saját szerkesztése

A válaszadó civilek által képviselt szakterületek: közigazgatás, városüzemeltetés; oktatás, nevelés; szociális szolgáltatások; kereskedelem; pénzügy, gazdaság; kommunikáció, sajtó; biztonsági, rendészeti szolgáltatás; egészségügy; művészet, közművelődés; műszaki, informatika; közlekedés; vendéglátás, idegenforgalom és egyéb. Mindhárom helyen a szociális szféra, a közigazgatás és az oktatás képviselői tették ki a válaszadók több mint felét, a többi terület pedig nagyjából kiegyenlített volt. A meghívottak sokféleségére – ami a Police Café egyik alapelve – a szervezők, akik a meghívásokat is intézték (ez Baranyában és Bács-Kiskunban a rendőrség volt, Zuglóban pedig a projektet kezdeményező nonprofit szervezet) komoly figyelmet fordítottak. Ez itt vissza is köszön. A civil válaszadók által képviselt intézmények száma Zuglóban 29, Bács-Kiskunban 23, Baranyában pedig 7.

Ami a civilek szakmai tapasztalatait illeti, a legtöbben a rendőrökhöz hasonlóan komoly múlttal rendelkeznek az adott szakterületen, ami mindenképpen jó alapot nyújt ahhoz, hogy ismerjék a valós helyzeteket és problémákat, így vélhetőleg megfelelő eszköztárral is rendelkeznek a megoldások megtalálásához. Már csak össze kellett hozni őket, aminek jó lehetősége volt a Police Café.

### A válaszadók meglévő korábbi ismeretei a módszerről

Szerettem volna tudni, hogy a résztvevők hallottak-e korábban a Police Café, illetve a World Café módszerről. A 3. táblázatban az összes civil és rendőr válaszainak arányai láthatók.

	Civilek %	Rendőrök %
A World Caféről igen, a Police Caféről nem.	7	11
A Police Caféről igen, a World Caféről nem.	15	5
Mindkettőről hallottam.	10	19
Egyikről sem hallottam.	62	50
Zugló	66	73
Bács-Kiskun	60	30
Baranya	60	47
Police Coffee néven hallottam egy másik módszerről, ahol a lakosok kötetlenül, egyénileg konzultálhatnak a rendőrökkel.	6	15
Zugló	8	10
Bács-Kiskun	-	20
Baranya	10	15

### 3. táblázat: Hallott-e korábban a World Café és a Police Café módszerről?

#### Forrás: a szerző saját szerkesztése

A legbeszédesebb azok aránya, akik egyik módszerről sem hallottak még, illetve akik Police Coffee néven hallottak egy másik módszerről. A helyszínenként differenciált válaszokat itt azért írtam be a táblázatba, mert jelentőségük van. Az ok, amiért ezt a kérdést feltettem, illetve amiért a válaszlehetőségeket éppen így fogalmaztam meg, egy névhasználat és az ebből származó fogalomzavar gyanúja. Mint a bevezetőben írtam, miután megismertük a Police Café módszert, szerettük volna kipróbálni. 2008-ban úgy tűnt, hogy erre kínálkozik egy pályázati lehetőség a Dunakeszi Rendőrkapitányságon. A projekt egy előzetes igényfelmérést, a rendőrök képzését és Police Cafék rendezését is magában foglalta volna. Közreműködő partnerként megnyertük az akkori dunakeszi rendőrkapitányt, a pályázat azonban felsőbb döntéshozói akarat híján nem valósulhatott meg. 2011 januárjában a helyi sajtóban olvastam egy interjút, melyben a kapitány arról beszélt, hogy Police Cafékat nyitnak Dunakeszin.<sup>9</sup> Nem értettem a dolgot. Kiderült, hogy félreértés történt: ez a Café nem az a Café (nem is lehetett, hiszen annak működése, technikája egészen más), de nemigen volt mit tenni, a hír megjelent, s meg is hirdettek néhány alkalmat ezen a néven. Hogy ezek hogyan sikerültek, annak nem sikerült utánajárnom.

9 „Police Café” nyílik a város több pontján. A rendőrség kapuja mindenki előtt nyitott. Vetési Imre interjúja Kovács László r. alezredessel, a dunakeszi rendőrkapitányság vezetőjével. Dunakeszi Polgár, 2011. január. 11.

Ám 2013. december 8-án<sup>10</sup> a Nemzeti Bűnmegelőzési Tanács, az ORFK és a CBA áruházlánc közös kampányaként – immár Police Coffee néven – a józsefvárosi Corvin Plázában indult újtárra az a sorozat, amelynek szlogenje így hangzott: „Egy csésze kávéval a bűnmegelőzésért!” Az utolsó ilyen rendezvény 2015. december 4-én ugyanitt volt. 2013-ban 2, 2014-ben 19, 2015-ben 6 alkalommal kávéztak együtt a rendőrökkel országszerte a CBA bevásárlóközpontjaiban az arra járók. Mindez azért érdekes, mert a Police Coffee elnevezésű kampánynak az eredeti World Café módszertanon alapuló belga fejlesztésű Police Caféhoz semmi köze sincs, és talán az is csak a szerencsén múlt, hogy más lett a neve. Ám a két „kávézás” könnyen összetéveszthető, s erre a válaszok szerint nemcsak a civilek, de a rendőrök esetében is volt példa. Ezért kérdeztem rá arra, hogy ismerték-e korábbról a műfajt, s ennek a történetnek a fényében érdekesek a válaszok. S bár Pécs<sup>11</sup> és Kecskemét<sup>12</sup> is volt Police Coffee, a bács-kiskuni válaszadók nem hallottak róla, s a baranyaiaknak is csak 15%-a válaszolta, hogy igen. Zuglóban nem rendeztek ilyet, az ottani válaszadók 8%-a mégis hallott a rendőrökkel történő korábbi kávézásról. A 2017-es zuglói Police Café sorozat ráépülhetett a kerületben 2015 eleje óta működő, a körzeti megbízottak munkájának támogatására életre hívott Szomszédom a rendőr! nevű programra.<sup>13</sup> A válaszadó zuglói civilek 60%-a hallott erről a programról, 40%-a nem.

(Érdekes adalék, hogy Amerikában, Kalifornia államban a hawthorne-i rendőrségnek indult a Police Coffee-hoz hasonló jellegű kezdeményezése 2011 márciusában:<sup>14</sup> egy kávé mellett egy-egy rendőrrel lehet beszélgetni a problémákról.<sup>15</sup>)

### **A válaszadóknak a Police Cafék szervezésével és hangulatával kapcsolatos véleményei**

A Police Cafék helyszíneire, azok komfortosságára és a szervezésre is rákérdeztem, hiszen a módszertannak fontos része a vendéglátás. A helyszínek kijelölése mindig ominózus része az előkészítő munkának, mint ahogy az érintettek elemzése és a meghívandók kiválasztása, megszólítása, az esemény megszervezése, a helyiség berendezése, a kávé és a szemléltető eszközök bekészítése, a vendégek fogadása, leültetése. A képzésen ezekkel is részletesen foglalkozunk, aminek a válaszok alapján meglelt az eredménye: egy-egy kivételtől eltekintve mindezzel a vendégek kifejezetten elégedettek voltak.

Az már szorosabban véve szakmai mérce, hogy a vendégek mennyire elégedettek a Cafék moderálásával, illetve az asztalgazdák tevékenységével. Mindkettőről egyöntetűen elismerően nyilatkoztak a válaszadó civilek. Ez azt bizonyítja, hogy a képzés, ahol a leendő asztalgazdák a saját szerepükkel ismerkednek, és az ehhez szükséges kommunikációs kompetenciáik fejlesztésére is lehetőséget kapnak, elengedhetetlen a színvonal biztosításához.

<sup>10</sup> <http://jozsefvaros.hu/hir/1510/jozsefvarosban-indult-el-a-police-coffee> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 15.)

<sup>11</sup> 2013. december 9. Pécs Pláza. <http://www.police.hu/hu/hirek-es-informaciok/bunmegelozes/aktualis/ket-kozbiztonsagi-projekt-egy-helyszinen#4> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 15.)

<sup>12</sup> 2013. december 13. Kecskemét, Malom Központ, <https://bacs megye.hu/megye/kecskemet/kavera-invitaljak-a-rendorok-a-jarokeloket-kecskemeten.html> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 15.)

<sup>13</sup> <http://www.zknp.hu/szomszedom-a-rendor-program/> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 27.)

<sup>14</sup> <http://coffeewithacop.com/about/> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 27.)

<sup>15</sup> <https://hawthornepolice.com/coffee-with-a-cop/>; <https://vimeo.com/182750326> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 27.)

A módszertani képzésen nagy gondot fordítunk a helyszínválasztás szempontjaira, ezért érdekes, mit gondolnak utólag a helyszínekről maguk a rendőrök. A zuglói 7 helyiségből egy sörpince és egy nyitott teraszú kávézó, a bács-kiskuni 10 helyszínből egy diáktotthon kapott a 4 fokozatú elégedettségi osztályzatok közül 2-est is. Az összesen 24 helyszínt közül 10 kizárólag 4-es, 11 helyszínt pedig nagyjából 4-es, kisebbrészt 3-as minősítést kapott.

A szervezéssel és a lebonyolítással kapcsolatos vélemények mindenhol hasonlóak. A képzés ezekkel is részletesen foglalkozik, ami meglátásból: egy-egy kivételtől eltekintve a házigazda rendőrök alapvetően elégedettek ezekkel. Az összes válaszadó 83%-a legmagasabb 4-es értéket, 14%-uk 3-ast, 3%-uk pedig 2-est adott ezekre a jellemzőkre.

Mindkét célcsoporttól kértem a Cafék hangulatára vonatkozó jelzőket. Zuglóban 30 civil és 10 rendőr, Bács-Kiskunban 24 civil és 10 rendőr, Baranyában 9 civil és 17 rendőr válaszolt. A kezdetekkel járó kis nehézséget egy civil és egy rendőr említette, aki érezte a tapogatózást, a lámpalázat és az időkorlát túllépését. Véleményük szerint a közös gondolkodás és ötletelés kellemes, színes, üdítő, inspiráló, kreatív, konstruktív, problémamegoldó, probléma- és feladatorientált, szabad, nyílt, őszinte volt. A közreműködők tiszteletteljesek, elhivatottak, kedélyesek, jókedvűek, vidámak, derűsek, együttműködőek, bizakodóak voltak. A hangulat leírása a nagyon jó, remek, szuper, kiváló, kiegyensúlyozott, közvetlen, nyitott, oldott, nyugodt, felszabadult, kötetlen, partneri, kommunikatív és lendületes jelzőket kapta, nagyon jó összehangolódást érzektek a résztvevők. A beszélgetés informális, barátságos, baráti, fesztelen, kollegiális, családi, egymásra figyelő, emberi, bizalomteli, szakmai, érdeklődő, segítőkész, támogató, célratörő volt. A témákat érdekesnek, felvillanyozónak, érdekesítőnek, figyelemfelkeltőnek, hasznosnak, tényszerűnek, tanulságosnak, érthetőnek és értelmesnek tartották. Összességében jellemző volt a „tenni akarás a közösséggel”. Egy rendőr pedig ezt írta: „Nem akarnak elmenni a Café helyszínéről, hanem tovább beszélgetnek.”

A vendégeknek és a vendéglátóknak egyaránt fontos, hogy mennyire érezték úgy, hogy a Café során elmondhatták tapasztalataikat, véleményüket, ötleteiket. A civilek mindegyike és a rendőröknek is 99%-a teljes mértékben így érezte. Ezek az arányok egyértelműen igazolják azt a tapasztalatot, hogy a párbeszédnek ez az asztalgazdák által irányított módja mindenkinek, aki csak akar, egyformán lehetőséget biztosít a megszólalásra, és ezt minden résztvevő nagyra értékeli.



## A Police Cafék szakmai hozadékainak megítélése

Talán az egyik legizgalmasabb kérdés, hogy a Cafékban zajló beszélgetések hatására változott-e a civilek véleménye a település biztonságáról. A válaszok összehasonlítását a 4. táblázat mutatja.

		Civilek %	Rendőrök %
1.	Egyáltalán nem változott a véleménye.	8	19
2.	Néhány korábbi véleményében elbizonytalanodott / áryaltabban látja a problémákat.	2	15
3.	Valamilyest változtatnia kell szemléletén.	7	6
4.	Új szempontokat kapott a meglévők mellé / sok hasznos új megközelítésre tett szert.	80	60
5.	Jelentősen változott a véleménye a helyi biztonságról.	3	-

### 4. táblázat: A civilek véleményének változása a település biztonságáról

**Forrás: a szerző saját szerkesztése**

Jó hír, hogy a válaszadó civilek 92, a rendőrök 81%-a tapasztalt valamilyen mértékű szemléletváltozást saját magán (lásd a 4. táblázat 1–3. sorait). Talán nem túlzás ebből a számból arra következtetni, hogy a Police Café hatékony módja a szemléletformálásnak.

A civil–rendőr párbeszéd javítására kifejlesztett módszerrel kapcsolatos hatás szempontjából szintén érdekes, hogy a Police Cafék során milyen benyomásokat szereztek egymásról a civilek és a rendőrök, és ebben változott-e a véleményük. Itt több választ lehetett megjelölni, így a kitöltő 31 rendőrtől 58, a 80 civiltől pedig 99 válasz érkezett. A két célcsoport válaszait érdemes összehasonlítani.

A rendőrök 9%-a állította, hogy rájött, hogy a civileknek sokkal több közük van a biztonsághoz, mint gondolta; 41%-uk azt, hogy kicsit beleláthatott, hogyan gondolkodnak a civilek, 50%-uk pedig kifejezetten kommunikatívnak és együttműködőnek, nyitottnak látta őket a rendőrök irányába. A válaszoló rendőrök 100%-a tehát pozitív benyomásokat szerzett a Cafékban jelen lévő civilekről, az általuk képviselt szervezetekről és intézményekről, ami jó jele a rendőrök civilek felé nyitásának.

A civilek 53%-a néhány dolgot, 28%-a sok mindent másképp lát a rendőrséggel kapcsolatban, 6%-uk pedig azt mondta, hogy szinte teljesen más megvilágításba került számára a rendőrség tevékenysége. Tehát 87%-uk kisebb-nagyobb pozitív véleményváltozásról számolt be, s csupán 13%-nak nem változott a véleménye a rendőrségről.

Külön rákérdeztem arra, a Cafék után hogyan látják a civilek magukat a rendőröket. Kifejezetten kommunikatívnak és együttműködőnek, a civilek problémáira nyitottnak 66%-uk látja őket. 22% kicsit beleláthatott, hogyan gondolkodnak. A „Semmi különös, végezték a feladatukat” választ 5%, a „Sikerült megértenem, mit is csinálnak a rendőrök” választ 7% jelölte. Senki nem választotta azt a válaszlehetőséget, amely így szólt: „Kicsit összezavarodtam, hogy mit is csinálnak a rendőrök.” Vagyis a 6%-nyi semleges válasz mellett a kérdőívet kitöltő civilek 94%-a egyértelműen pozitívan nyilatkozott a Cafékban megismert rendőrökről.

Kontrollként a rendőröktől is megkérdeztem, hogy szerintük a Police Cafék nyomán változott-e a részt vevő civilek véleménye a rendőrökről/rendőrségről és hogyan. Mindössze

egy mondta azt, hogy az nem változott. 13%-uk nem tudta megítélni, mert nem kapott erről egyértelmű visszajelzést. 55%-uk úgy érezte, a civilek véleménye pozitív irányba változott, és 29%-uk jelölte be, hogy érezhetően javult, sőt visszajelzések is vannak róla. A civileknek a rendőrökről alkotott véleményében pozitív változást a válaszadó rendőrök csaknem 100%-a gondolt vagy érzékelt.

Ezeknek a kérdéseknek az együttes elemzéséből bátran megállapítható, hogy a Police Caféban folytatott, a rendőr asztalgazdák által szakszerűen moderált párbeszéd egyértelműen pozitív hatással van a két fél egymásra vonatkozó véleményének formálására.

Izgalmas szakmai kérdés az is, hogy meg tudnak-e nevezni olyan konkrét eredményeket, amelyeket a Police Café-alkalomnak köszönhetnek. Zuglóból 23 civil és 10 rendőri, Bács-Kiskunból 15 civil és 9 rendőri, Baranyából pedig 8 civil és 9 rendőri válasz érkezett. Négy civil jelezte, hogy még rövid volt az idő, hogy lássák az eredményeket, illetve hogy inkább szemléletváltást éreznek, de kézzel fogható változást nem tudnának megnevezni.

Mind a civilek, mind a rendőrök mindhárom területen a kommunikáció javulását, az együttgondolkodást, a közös munka megvalósulását érzik. Az adott témában érdekelt személyek találkozása, a kapcsolatok felvétele vagy mélyítése, a megoldandó problémákra adandó válaszok, megoldások szervezethez, intézményhez kötése mindkét fél szerint egyértelműen jobb lett. A Cafék még több emberi kapcsolati tőkével gazdagították a résztvevőket. Az új emberek és más szervezetek megismerése, a területen dolgozó egyéb szakemberekkel való találkozás erősíti a partnerséget. A civilek szerint a problémák megoldásának útjain jó fogódzó, ha tudják, ki miben tud segíteni, és hogy összefogással többre lehet menni.

Az egymásra figyelés az információáramlásnak is jót tesz. A civilek e téren kiemelték a szorosabb együttműködést az önkormányzati képviselővel, a közös képviselővel és a lakókkal, a rendőrök pedig ugyanezt a társhatóságokkal és a polgárőrséggel.

Több civil résztvevő a biztonsággal kapcsolatos témákban szerzett új ismereteknek örül (idősek védelme vagyongvédelem, házalók különböző trükkjei, térfigyelő kamerarendszerek kiépítése). A rendőrök több olyan civil szervezetet ismertek meg, amelyekről nem is tudtak. Kiemelték a családsegítő szolgálattal való kapcsolat javulását, ami a szociális érzékenységükre is jó hatással van. Ugyancsak a rendőrök említették, hogy a közösség irányába megnövekedett bizalomnak és nyitottságnak köszönhetően eddig nem érzékelt biztonsági problémák kerültek felszínre, illetve hogy a civilek rájöttek, hogy a biztonság nemcsak a rendőrségen múlik.

Mindössze három rendőr írta, hogy nincs olyan eredmény, amit a Cafénak köszönhet, egyikük szerint azért, mert korábban is jó volt a kapcsolatuk a civilekkel. Ha ez így van, annak örülhetünk. Éppen ezért érdemes mindig átgondoltan tervezni, és ott Cafékat rendezni, ahol a civilek és rendőrök közötti kapcsolat építése ezt kívánja.

Az új ismeretségek kötését kiemelten igényelték a résztvevők. Ezen a téren a civilek és a rendőrök is elégedettek lehetnek azzal, amit az első Police Café-alkalmak hozhattak. Az 5. táblázatban az látható, hogy a résztvevők szereztek-e új ismeretségeket, kapcsolatokat a Police Cafékban, és ha igen, mennyit.

	Civilek %	Rendőrök %
Egyet sem	13	11
1-3 között	48	35
3-5 között	26	23
5-nél többet	13	31

**5. táblázat: A Police Cafék során szerzett új ismeretségek száma**

**Forrás: a szerző saját szerkesztése**

## **Egy lehetséges következő Police Cafén való részvételi szándék és a felmerülő témajavaslatok**

Arra a kérdésre, hogy részt venne-e hasonló rendezvényen, egyetlen civil sem válaszolt nemmel, 18%-uk mondta, hogy talán, a döntő többség, 82% azt, hogy igen. A rendőrök 84%-a egyértelműen igennel felelt, 16%-uk pedig talánnal.

Kértem, indokolják a válaszukat. 62 civil válaszból a talánt öt indokolta időhiánnyal, munkahelyi elfoglaltsággal. A rendőrök is ketten írták ezt, hárman pedig ezeket: „Vannak olyan dolgok, amiken csak a törvényalkotók tudnak változtatni.”; „A civilek közül csak azok vettek részt, akiket amúgy is érdekel a közbiztonság. Nekik szinte felesleges volt.”; „Közzet megbízottként akkor látom értelmét a program folytatásának, ha a körzetemben rendeznénk meg.”

A civilek igen válaszainak indokai: új információk, tudás, ismeretek, a teljes körű tájékoztatás igénye, a közösség többi tagja, más intézmények, szakmák, szakemberek és kiemelten a rendőrök iránti nyitottság. Hangsúlyos az új szempontok, értékek, meglátások, ötletek, vélemények, attitűdök megjelenése és közeledése, a tapasztalatok megosztása. A látens és újonnan felmerülő vagy visszatérő problémák kimondásának és a közös gondolkodásnak, illetve a hatékony, innovatív és lehetőleg gyors megoldások közös kialakításának, megalkotásának vágya is motiválja a válaszadókat a részvételre, az ennek érdekében kialakítandó együttműködés jó terepének látják a Cafét. Sokan a párbeszéd irányítottságát, moderáltságát is szükségesnek tartják. A Cafék témáit aktuálisnak és hasznosnak vélik, és nemcsak saját maguk, de az ügyfelekkel, ellátottakkal kapcsolatos szakmai munka számára is értékesnek ítélték.

A rendőröknek kifejezetten pozitív visszajelzés, hogy a civilek szerint együttműködőek és segítőkészek, tetszett nekik az asztalgazdák előadásmódja és problémamegoldó készsége. Egy válasz tökéletesen megfogalmazza a Police Cafék célját: „Fontosnak tartom egy városrész életében, hogy a legkülönbözőbb fontos intézmények, a döntéshozók, valamint az itt élő családok (civilek) személyesen megosszák közbiztonsági tapasztalataikat. Feltárják az esetleges hiányosságokat, és közösen beszéljék meg a megoldáshoz vezető utat.”

A következő Cafében való részvételre igennel válaszoló rendőrök a továbbképzés, a tanulás, a közbiztonság javításának lehetőségét látják benne. Szerintük még több civil szervezetet kellene meghívni. Van, aki egyszerűen azért jönne, mert nagyon jól érezte magát asztalgazdaként. Van, aki szívesen beülne „rendőr-ügyész, rendőr-szakértő, rendőr-peda-

gógus stb. Cafékra, ahol a közös feladatokról és a problémákról, vagy azok megoldásairól lehetne kötetlen beszélgetést folytatni, megoldásokat találni.”

Mindkét célcsoporttól témajavaslatokat vártam egy következő Police Caféhoz. A civilektől Bács-Kiskunban 23, Zuglóban 21, Baranyában 8 válasz érkezett, a rendőröktől Bács-Kiskunban 9, Zuglóban 8, Baranyában 14. A két célcsoport válaszait érdemes összehasonlítani, illetve területenként is szétválasztani.

Kiderült, hogy mindkét félnek általános igénye van beszélgetni a közbiztonság helyzetének változásáról, a rendőrség és a lakosság együttműködésének javításáról. A rendőröknek általában a lakosság általi megítélésükről, a baranyaiaknak és a bács-kiskuniaknak pedig különösen a szolgáltató, közösségi rendőrségről és arról, hogy mit várnak el a megjelent civilek az adott rendőrkapitányságtól.

A civileknek slágertéma a vagyonvédelem, a Szomszédok Egymásért Mozgalom fellesztése, kiterjesztése. A szociálisan elesettek, mozgáskorlátozottak segítése, utóbbihoz szociális térkép készítése is vonzaná őket. Minden területen borzolja a kedélyeket az éjszakai nyugalom megzavarása, a kulturálatlan szórakozás és a családon belüli erőszak terjedése is. A bács-kiskuni rendőrök a közterületi rongálást emelték ki. A civilek és a rendőrök is mindenhol szívesen beszélnének a közlekedésbiztonsági helyzetéről, a baleset-megelőzésről, a sebességűllépésről, a parkolásról, az utak minőségéről. Zuglóban kiemelték a köztisztaságot, az illegális szemetelést, a környezetszennyezést, a kutyatartást is.

A civilek körében a nevelési-oktatási intézmények biztonsága, a gyermek- és fiatalok védelme, bűn- és baleset-megelőzése, a jövőjükért érzett felelősség szintén mindenhol egyértelműen megjelenik Café-témaként. Ezen belül konkrétan Zuglóban és Bács-Kiskunban a drogmegelőzés, utóbbiban a felelősségteljes internethasználat a civilek és a rendőrök szerint is beszédtema kellene hogy legyen. A civilekben még a kamaszok szabadidős tevékenysége és biztonságos és kulturált közlekedésre nevelése, Bács-Kiskunban a gyerekek és időskorúak közös programlehetőségeinek számbavétele merült föl. Baranyában a rendőrök szerint az erőszak és a konfliktuskezelés is fontos téma, illetve mind az illegális migrációról, mind pedig a Pécszet mint egyetemi várost érintő kérdéssről, a külföldi hallgatók tömeges érkezése kapcsán felmerülő nyelvi nehézségekről és kulturális eltérésekről is lehetne Cafét rendezni. (Ez a válaszadó valószínűleg nem tudta, de ez a Café 2016. november 9-én megvalósult.<sup>16</sup>) Érdekes, Zuglóban felvetett téma „az utcán heverő problémák gyermekszemmel”, illetve hogy Bács-Kiskunban arról beszélgetne egy rendőr egy Cafében, hogy a rendkívüli halállal kapcsolatos eljárásokban mi a dolga a rendőrnek, és mi lenne a kötelessége az orvosnak a helyszínen.

Zuglóban a rendőrök közül ketten a hajléktalanokat, egy-egy valaki az állatvédelmet, a bűnmegelőzést, azon belül a csavargó fiatalokat, a kábítószer elleni küzdelmet nevezte meg témaként. Egy pesszimistább vélemény a törvények módosítását, mert szerinte addig a területén lévő problémákban nem lesz előrelépés. Végül egy rendőr kifejezetten egy „Közösségi Café” igényét fogalmazta meg.

Szintén Zuglóban a civilek szerint egészen konkrét és égető szociális és biztonsági probléma a Rákosfalva park helyzete. Felmerült a Sárrét Café szervezésének gondolata,

16 <http://policecafe.hu/police-cafe-pecs-par-orara-ujra-nyitva/> (A letöltés dátuma: 2018. 07. 29.)

amit a rendőrség annyira indokoltnak és szükségesnek tartott, hogy 2018. június 4-én meg is rendezték.<sup>17</sup>

### A Police Café kritikája

A fejlesztés céljából fontos tudni, volt-e olyan eleme a programnak, amely a résztvevők szerint nem, vagy nem jól működött, s ha igen, mi az. Bács-Kiskunban a válaszoló 12 civil egyike szerint sem volt ilyen. Baranyában 5 válaszból 3 szerint nem volt, és megjelent két, a témák számának növelésével kapcsolatos igény. Zuglóban pedig 19 válaszadóból 11 nem talált semmi kifogásolnivalót. Egy civil résztvevő nem látta át, hogy „melyik alkalomra milyen szempontok alapján milyen szervezeteket, személyeket hívtak meg”. Azt is írta valaki, hogy „volt, aki túl sokat beszélt, jó lett volna ezt mederben tartani és a nem tolakodóknak is szót engedni.” Van, aki kicsit rövidebbre venné az időt, más így fogalmaz: „Ha sok a téma, nincs elég idő egy délelőtti kifejtési mélységeiben, még lokálisan sem.” Egy válaszoló a megoldások visszacsatolását hiányolja – teszem hozzá, teljesen jogosan. Ennek megoldása valóban fontos, lényegi tennivaló lenne, s kidolgozása, biztosítása nagy előrelépés volna a Café hatékonyságát illetően. Ugyanakkor azt is tudni kell, hogy ehhez nem elegendő egy Café. Azt, aki több Caféban is részt vett, zavarták a „gyakran visszatérő témák, visszatérő szereplőkkel”. És a moderátor sem tetszhet mindenkinek: „Nekem a moderátor személyisége – annak ellenére, hogy nagy tudású és alapvetően kedves – sok volt. Ha több lett volna a jelenléte a Police Café során, valószínűleg kevésbé lettem volna motivált a problémák átbeszélésére.”

A 21 válaszadó rendőr 71%-a szerint nem volt olyan, ami nem jól működött. Egy-egy válaszadó kritizálta az időbeosztást, a korai időpontot és a sajtónyilvánosság hiányát – utóbbit teljes joggal. Ebben biztosan sokat kell még fejlődni. Valaki szerint „olyan meghívott vendég nem jött el, akinek legjobban ott kellett volna lennie”, illetve egy másik valaki szerint a „kezdetekor talán túl nagy eredményeket vártak a programtól”. A módszer egy lelkes híve itt is annak a véleményének adott hangot, hogy az „jól működik! Egy baja van! Kevés! Még! Még! Még!”

Idetartozik és igencsak beszédes, hogy a résztvevők mennyire ajánlanák másoknak a Police Cafén való részvételt. Vagy egyértelműen, vagy kisebb-nagyobb megkötésekkel – ami szakmailag és módszertanilag is jó hír – a válaszadók elsöprő többsége igen. Ezt mutatja a 6. táblázat.

	Civilek %	Rendőrök %
Mindenképpen ajánlaná, szinte bármilyen probléma megbeszélésére.	60	50
Attól függ, kinek és mire.	34	41
Csak ha a módszert pontosan betartják.	6	3
Csak fenntartásokkal.	-	6
Nem, nincs benne semmi különös.	-	-

**6. táblázat: Ajánlaná-e másnak is a Police Cafén való részvételt?**

**Forrás: a szerző saját szerkesztése**

<sup>17</sup> <http://policecafe.hu/zuglo-folytatja-a-masodik-police-cafe-kepeslapom/> (A letöltés dátuma: 2018. 07.) 15.

## A rendőrök véleménye a módszertani képzésről, saját szerepükről, a jó

### Police Café hozzávalóiról

Mielőtt bárhol Police Cafét rendezünk, a rendőröknek meg kell tanulniuk a módszert. Ehhez a kezdetektől fogva azért ragaszkodom, mert a szakemberek megfelelő módszertani felkészítése és a rendezvények előkészítéséhez szükséges apró fogások megvitatása és megtervezése nélkül éppen a Cafék legfontosabb garanciális elemei csorbulnának. A zuglói rendőrök mindegyike, a Bács-Kiskun és Baranya megyeieknek pedig 80%-a vett részt a módszertani képzésen. Az azzal való elégedettségük az alábbi: az összes képzésen részt vevő válaszadó 57%-a úgy érezte, hogy teljes mértékben felkészítette, és a munkájához is hasznos tudást adott; 21%-uk a képzésen sok mindent megértett és megtanult, de maradtak bennük kérdőjelek. 18%-uk vallotta, hogy a képzés sok mindenre felkészítette őket, de a módszert többször kellene alkalmazni, hogy kiderüljön, mennyire volt hasznos. 3%-ukat szakmailag felkészítette, de arra nem, hogy el tudják képzelni magukat ebben a szerepben. S végül egyvalaki mondta, hogy a képzés „egyáltalán nem készítette fel a programra”. Ez azt jelenti, hogy a válaszadók a képzést összességében hatékonyak tartják.

A Cafék rendőr házigazdája a saját körzetében rendezett Café fő vendéglátója, ő nem vezet asztalbeszélgetéseket, szerepe inkább protokolláris, megnyitja és bezárja a rendezvényt, szabadon jár-kezel az asztaltársaságok között. Az asztalgazda irányítja az asztaloknál folyó beszélgetéseket. Mindkét szerepre rákérdeztem a rendőröknél. A válaszadók 57%-a nem volt házigazda, 43%-uk volt; 32% egyszer sem volt asztalgazda, 46% egy alkalommal, 22% viszont többször is.

A rendőrök Police Cafével kapcsolatos előzetes érzéseiről, elvárásairól szóló kérdésre 64 válasz érkezett. 19%-uk teljes mértékben bízott a program sikerében. 38%-uk nem vagy nem sokat aggódott sem a szervezés, sem a módszer, sem a lebonyolítás, sem a kollégák miatt, bíztak magukban és a többiekben is. 38%-uk beszélt valamilyen aggodalomról, fenntartásról (nem tudták elképzelni, hogyan működik; nem tudták, hogyan fogadják a civilek; hogyan lesz megszervezve; a rendőrök hogyan felelnek meg a házigazda és asztalgazda szerepeknek). 4%-uk semmi különösét nem várt, egy feladatnak tekintette, amit végre kell hajtani. Egy rendőr írta be az egyéb megjegyzésekhez, hogy plusz tehernek tartotta az egészet.

Ehhez képest a rendőrök programsorozat utáni véleménye egyöntetűen pozitívan változott. A 100 válaszból egyetlenegy sem erősítette meg a korábban felmerülő fenntartásokat: a módszert nem látták működésképtelennek; nem gondolták, hogy a civilek nem jól fogadták volna, vagy a rendőrök rosszul érezték volna magukat; és utólag sem csupán feladatteljesítésként élték meg a Cafékat.

A módszerrel, a szervezéssel és a lebonyolítással is nagyon elégedettek voltak a rendőrök, sőt, minden sokkal jobban sikerült, mint előzetesen hinni merték. 20%-uk rengeteg további lehetőséget lát benne az adott területen, 30%-uk szerint más rendőrkapitányságnak is ki kellene próbálnia, és 50% szerint nemcsak a rendőrség, de a civilek is használhatnák a párbeszédnek ezt a módszerét.

A rendőröktől azt is megkérdeztem, mi kell a színvonalas Police Caféhoz. Több lehetőséget is megjelölhettek, így 114 válasz érkezett. Ami nagyon meglepett, hogy 26%-uk szerint „a Café rendezéséhez kellene rendőrök, civilek, finom kávé és egy hely, ahol

beszélgethetünk”. Ha csak ennyi lenne a módszer, akkor bárki bárhol nyithatna Rendőrkávéházat. Ám nem ez a helyzet, úgyhogy talán kell hozzá más is.

Csak a rendőrök 4%-a szerint kell feltétlenül ragaszkodni az eredeti módszertanhoz. Ez a szerény szám azért elgondolkodtató, mert ha a módszer szigorú betartásától eltekintünk, nem hívhatjuk Police Cafénak a rendezvényt, s nem is működik úgy, ahogyan kellene. A legnagyobb kihívást tehát mindenképpen ezen a téren érzem: sokkal jobban kell tudatosítani, hogy csak a Café-alapelvek maradéktalan betartása vezet eredményre. Az előzőeknek egyébként ellentmond az a 18%-nyi rendőr, aki a szakszerű moderálást, és az a 23%-nyi, aki a gondos és szakszerű szervezést és előkészítést tartja elengedhetetlennek. Ugyancsak meggyőző az a 25%-nyi válasz, amely szerint a civilek, a helyi közösség kezdeményezése, illetve a rendőrség felismerése is szükséges abban, hogy a biztonság csak együttműködés által garantálható.

A legérdekesebb az az egy válasz, amely szerint ugyanazokról a témákról kell beszélni mindenhol, ahol Police Cafét szerveznek. Ez a válaszadó talán félreértett valamit, hiszen a módszertani ajánlás éppen arról szól, hogy kifejezetten tilos a témákat uniformizálni, azokat mindig az adott lokalitáshoz kell szabni.

A válaszadók 3%-a írt az egyéb rovatba. Az egyik így fogalmazott: „A civileknek is fel kell ismerniük, hogy nem kizárólag a rendőrség feladata a biztonságkezelés, hanem közösségi feladat!” Ez a módszer egyik legfontosabb üzenete.

### **Police Café csak rendőröknek?**

Végül a rendőröknek feltettem két speciális kérdést, amelyek a Police Cafénak a belső szervezeti viszonyokra gyakorolt hatását vizsgálják. Ezzel azt a hipotézist szerettem volna igazolni, hogy a rendőrök érzékelnek ilyen jellegű változásokat a Cafét követően. Több lehetőséget is megjelölhettek a kitöltők, így 58 válasz érkezett. Ezek 9%-a szerint a Cafék a kollégák egymás közötti együttműködésére semmilyen hatással nem voltak; 17% szerint a bizalom, 40%-uk szerint az információáramlás javult köztük, míg 32%-uk szerint az együttműködés és a problémamegoldás is. 2%-uk szerint az együttműködéssel eddig sem volt probléma. Összességében tehát a válaszadók döntő többsége, 89%-a szerint a Café hatással volt a kollégák közötti kapcsolatokra. Ez feltétlenül jó hír.

Feltételezésem szerint egy ilyen Café-sorozat lebonyolítása a vezetők és a beosztottak közötti kapcsolatokra is jótékony hatással van, ezért erre is rákérdeztem. A válaszok 18%-a szerint nem volt rájuk hatással, 14%-a szerint nőtt köztük a bizalom és a megértés. 35%-uk jobban belelátott a másik munkájába, 33%-uk szerint javult az információáramlás. Azaz a válaszok 82%-a változásról számol be. Úgy vélem, ebből a meggyőző adatból levonható az a következtetés, hogy érdemes lenne akár a rendőrségen belüli szakmai kérdésekről is Cafémódszerrel beszélgetni. Ezzel, illetve a módszer működőképességének további monitorozási lehetőségeivel kapcsolatos javaslatokkal majd a tanulmány második részében foglalkozom.

### **Felhasznált irodalom**

GAÁL Gy. – MOLNÁR K. (2013): Ami elromolhat, az el is romlik? A média szerepe a biztonságos, élhető közösségek formálásában. In GAÁL Gy. – HAUZINGER Z. szerk.: Tanulmányok „A változó rendészet aktuális kihívásai” című tudományos konferenciáról. Pécsi Határőr Tudományos Közlemények, XIV. kötet. Pécs, Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoportja. 131–140.

- GAÁL Gy. – MOLNÁR K. (2014): Másképpen a biztonságról – Police Café Pécs. Belügyi Szemle, 11. 101–114.
- GAÁL Gy. – MOLNÁR K. (2015): A biztonságos, élhető közösségek védernyője. Hadtudomány, XXV. évfolyam, Elektronikus szám. 111–118.
- GAÁL Gy. – MOLNÁR K. (2015a): A World Café rendészeti alkalmazásának kezdeti tapasztalatai. Magyar Rendészet, 5. 11–19.



# A Nemzeti Közsolgálati Egyetem kiadványa



## **Kiadó:**

Nemzeti Közsolgálati Egyetem;  
Közigazgatási Továbbképzési Intézet

[www.uni-nke.hu](http://www.uni-nke.hu)

## **Felelős kiadó:**

Prof. Dr. Kis Norbert rektor  
Címe: 1083 Budapest, Üllői út 82.

## **Kiadói szerkesztő:**

Dorogi Katalin

## **Tördelőszerkesztő:**

Friebert Máté

ISBN 978-963-498-082-7 (PDF)