

HEGEDŰS JUDIT (szerk.)

# A MAGATARTÁSTUDOMÁNY HELYE ÉS SZEREPE A RENDÉSZETI KÉPZÉSBEN



NEMZETI KÖZZSZOLGÁLATI 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 azonosítószámú,  
„A jó kormányzást megalapozó közszolgálat-fejlesztés” című projekt  
keretében készült el és jelent meg.

Projekt szakmai vezető:

Dr. Hegedűs Judit

Szerzők:

Fekete Márta

Dr. Hegedűs Judit

Dr. Molnár Katalin

Dr. Pápay Nikolett

Sipos Szandra Kinga

Szerkesztette:

Dr. Hegedűs Judit

Szakmai lektor:

dr. Seres-Busi Etelka

A kézirat lezárásának dátuma:

2018. augusztus 15.

A kiadás éve: 2019

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.

# TARTALOM

SERES-BUSI ETELKA: Lektorai előszó . . . . .	4
HEGEDŰS JUDIT: Szemléletformálás a rendészeti képzésben . . . . .	5
FEKETE MÁRTA: A magatartástudomány helye és szerepe a nemzetközi rendészeti képzésben . . . . .	19
FEKETE MÁRTA: A magatartástudomány helye és szerepe a hazai rendészeti képzésben . . . . .	32
PÁPAY NIKOLETT: Hallgatói pszichés jóllét összetevői a rendészeti felsőoktatásban . . . . .	46
SIPOS SZANDRA: Az osztályfőnöki rendszer a rendészeti felsőoktatásban – korlátok, kihívások, lehetőségek . . . . .	60
HEGEDŰS JUDIT: Fejlesztő értékelés a rendészeti képzésben . . . . .	73
MOLNÁR KATALIN: A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben . . . . .	89
MOLNÁR KATALIN: Kompetenciafejlesztés mesterfokon – tízéves a rendészeti mesterképzés. . . . .	102

# SERES-BUSI ETELKA: **Lektor** előszó

Válaszút elé érkezett felsőoktatásról beszélnek az ágazat kutatói, szakemberei, többféle értelemben is. Nemcsak a gazdaság terepén értékelődik fel egyre inkább a kutatás, fejlesztés és innováció együttes szerepe: az elmúlt évtizedben a felsőoktatási ágazat is intézményi belső fejlesztések elindítását ösztönzi, a tanulási, tanítási eredményeséget is középpontba helyezve és a tanulástámogató eszközrendszerrel kapcsolatos implementációs igény markáns megfogalmazásával. Aki ebben a folyamatban képes számot vetni gyakorlatával, összegezni az eddigieket, és új tennivalókat kijelölni, az nagy előnyöket szerezhet, aki ezt elmulasztja, nagy hátrányokat húz magára.

Szerencsés helyzetben van az Egyetem, hogy a kollégák érzékelhetően nemcsak a formai megfelelésre és a közvetlen előnyöket jelentő fejlesztésekre törekednek, hanem a valódi progressziót támogató fejlesztésekben gondolkodnak.

A Magatartástudományi és Módszertani Tanszék munkatársai tollából egy „érdemes kötet” született: egyrészt mindenképpen olvasásra érdemes, másrészt pedig méltó arra is, hogy bemutassa azt a munkát, amit az itt dolgozók végeznek.

A kötet fókuszai követik egy képzés legfontosabb elemeinek kifejtését, a szerzők saját választásainak, hangsúlyainak érvényesítése mellett; a tanulmányok műfaji árnyalatai pedig nem rejtetten tükrözik azt a változatosságot, mely valószínűsíthetően egy jól működő rendszert tud együtt alkotni.

Érzékelhető a törekvés: mértéktartónak maradni és a kihívásokat elemezve, reflektálva a továbblépés innovatív lehetőségeit keresni egyrészt a hagyományból való felelős építkezés és a rendszerszerű megújulás hívásával, másrészt a hallgató- és tanulásközpontúság lendületével.

A kötet egyszerre tartalmaz fegyelmezettebb nyomvonalú tanulmányokat és szilajabb, de annál érzelmi-kezeletesebb írásokat, melyek olvasása közben már-már a mindennapokban, a képzés helyén érezhetjük magunkat, résztvevőként. Egyébként is résztvevővé tesz a kötet, hiszen az egyes végiggondolt területek esetében a problémakörök mögé néz és megmutatja a rendészeti specifikumokat: pedagógiai, pszichológiai hátteret, alkalmazott gyakorlatot, s a lehetséges továbbgondolási irányokat.

Nagy szükség van időről időre ezeknek az „útról való” visszapillantásoknak, összegzéseknek, önreflektív jellegű szakmai írásoknak, híradásoknak: átláthatóvá tenni, hogy hol tartunk, s merre lehet továbbindulni. Nagy öröm, hogy a tanulmányok ezt is felvillantják, s a kötetből az látszik, a Tanszék kollégái döntöttek: nem elhárítják a változásokat, hanem inkább alakítóivá, folyamatosan reflektáló résztvevőivé válnak. Bízunk benne, hogy fenntartható lesz ez a folyamat, és lesz erőforrás, ambíció ezek megvalósítására a jövőben is.

# HEGEDŰS JUDIT: **Szemléletformálás a rendészeti képzésben**

A rendészetben dolgozók előtt számos kihívás áll: a hagyományos értelemben vett rendészeti munkán túl egyre inkább elvárás az is, hogy szociálisan érzékeny emberként képesek legyenek konfliktusokat kezelni, nem mindennapi helyzetekre reagálni és szót értsenek az állampolgárokkal. Ezekre az igényekre nekünk képzőintézményként reagálnunk kell. Az alábbi tanulmányban kitérünk a szemléletformálás céljaira, formáira, annak megvalósulási lehetőségeire, bemutatjuk azokat a tapasztalatokat, amelyeket a szemléletformálás során szereztünk a Magatartástudományi és Módszertani Tanszéken.<sup>1</sup>

## A RENDÉSZETI KÉPZÉS MEGÚJULÁSA – SZEMLÉLET, ALAPELVEK: HAGYOMÁNY ÉS INNOVÁCIÓ

A rendészeti képzés átalakítását nemcsak a rendészetben felmerülő igények támogatták, hanem az oktatáspolitikára ható külső tényezők is. Itt hangsúlyoznunk kell, hogy a rendészeti felsőfokú képzést egyetlen felsőoktatási intézmény (NKE Rendésztudományi Kar) végzi, így ez egyrészt egyfajta monopolhelyzetet jelent, másrészt azonban a külső társadalmi környezetben történt változásokra ennek az intézménynek is válaszolnia kellett. A feladatkörök bővülése az összes felsőoktatási intézményben tetten érhető: „A felsőoktatási intézményeknek a hagyományos (akadémiai) tevékenységeik – az oktatás és a kutatás – mellett a változó társadalmi-gazdasági elvárásoknak megfelelően további funkciók jelentek meg. Ez az ún. harmadik misszió magában foglal minden, a nem akadémiai világban található partnerrel fenntartott intézményesített kapcsolatot, többek között a tevékenységek során keletkezett szellemi tulajdon átadását, hasznosítását, illetve a szakpolitikák formálásához való hozzájárulást”.<sup>2</sup> Ezen új elvárásoknak való megfelelés volt az elmúlt évtizedek legfőbb feladata a rendészeti felsőoktatás számára is. A felsőoktatás átalakulását mind a differenciálódás, mind a diverzifikálódás, mind pedig a homogenizálódás jellemzi: a képzési programok fejlesztése ennek jegyében indult el és vált talán a rendszerszintű változások egyik legfőbb területévé. A rendészeti felsőoktatásban is jelentős tevékenység lett a képzési programok fejlesztése, menedzselése és értékelése.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Az alábbi tanulmány a Hegedűs J. – Fekete M., (2018): A rendészeti felsőoktatás pedagógiai megújulásának lehetőségei. In: Dobák I. – Hautzinger Z. (szerk.): Szakmaiság, szerénység, szorgalom: Ünnepi kötet a 65 éves Boda József tiszteletére. Dialóg Campus Kiadó; Nordex Kft., Budapest, 289–298. old. tanulmány kibővített változata.

<sup>2</sup> Kerekes, 2012. 18. old.

<sup>3</sup> Lukács – Derényi, 2017.

## AZ OKTATÁSPOLITIKAI VÁLTOZÁSOK HATÁSA

Az oktatáspolitikában zajló változások mögött álló okok közül érdemes néhányat megemlíteni, mely a rendészeti felsőoktatásra is hatást gyakorolt:<sup>4</sup>

- A felsőoktatás expanziója, melynek következtében a felsőoktatásnak megváltozott a társadalmi szerepe, s egyúttal a felsőoktatással szemben támasztott társadalmi elvárások, illetve a benne dolgozók belső szereprendszere is átalakult.<sup>5</sup> A rendészeti felsőfokú képzésben is folyamatos létszámemelkedés látható, mely egyrészt utal a rendészeti munka professzionalizálódási folyamatának erősödésére, másrészt pedig a felsőoktatási tér jellegzetességeinek követésére. A rendészeti képzésben is meg kell küzdeni a létszámból adódó strukturális és pedagógiai kihívásokkal, ugyanakkor maximálisan egyet lehet érteni Lukács Péter szavaival, aki arra hívta fel a figyelmet, hogy „nem (vagy nemcsak) azért tanulnak egyre többen egyre többet, mert a munkájukhoz ez szükséges, hanem ellenkezőleg: azért lehet egyre igényesebb, azért változhat meg sok munkakör, sokak munkája, mert többet tanultak, magasabban képzetebbek, akik végzik. ... a képzetebb munkaerő révén maguk a munkafolyamatok is átalakulnak, átalakulhatnak majd”<sup>6</sup>
- A gazdaság átalakulása, mely magával hozta az úgynevezett tudásgazdaság kialakulását. Az OECD (1996) által meghatározott fogalom a tudás, az információ termelésén, elosztásán és felhasználásán alapul. A tudás eloszlása történhet formális és informális hálózatokon keresztül, melyhez alapvetően szükség van a folytonos tanulásra, az innovációra. Ez pedig az élethosszig tartó tanulás paradigmáját, a felsőoktatási intézményekkel szemben pedig a kutatói-fejlesztői tevékenység iránti elvárást erősítette meg.<sup>7</sup>
- Az oktatás globális nemzetközi piacának a kialakulása: a magyar felsőoktatás is bekapcsolódott a nemzetközi felsőoktatási hálózatba. Az átjárhatóság előtérbe kerülésével, az idegen nyelvű (elsősorban angol) képzések számának növekedésével, a nemzetközi akkreditációkkal komoly előrelépések történtek. Az idegennyelvi kompetenciák fejlesztése alapvető feltétele ennek a folyamatnak. A rendészeti képzés igen speciális ezen a területen (is): hallgatóink a magyar rendészet szakemberei lesznek, annak specifikumainak ismerete pedig elengedhetetlen, ugyanakkor a módszertani képzésben a nemzetközi fejlesztéseknek is teret kell adni. Az Európai Unió Bűnüldözési Képzési Ügynöksége (továbbiakban CEPOL), melynek székhelye jelenleg Budapest, a bűnüldözési szakembereknek dolgoz ki és valósít meg képzési programokat.
- Nemzeti és nemzetközi kutatási, fejlesztési és innovációs politikák fejlődése, az innovációról való gondolkodás átalakulása, felértékelődése. Az európai felsőoktatási térhez való kapcsolódás komoly kihívást jelentett abból a szempontból, hogy az oktatói munka mellett a kutatói tevékenység is egyre inkább felértékelődött. A kutatás, fejlesztés és innováció szereplői között erőteljesen megjelentek a felsőoktatási intézmények, mely egyértelműen az európai uniós pályázatoknak is köszönhető (jelen kötet is egy európai uniós pályázat eredményeként született meg). Az alkalmazott kutatások iránti elvárásoknak való megfelelés, a nemzetközi kutatói közösségekbe való bekapcsolódás, a kutatás és az oktatás közötti kapcsolat erősítése a rendészettudomány számára is fontos feladatként jelenik meg.

<sup>4</sup> Halász, 2009.

<sup>5</sup> Lukács, 2006.

<sup>6</sup> Lukács, 2006. 130. old.

<sup>7</sup> T. Kiss, 2016.

- A minőség- és a teljesítménymenedzsment, valamint az elszámoltathatósági eljárások terjedése. Az Európai Felsőoktatási Térséghez való kapcsolódás következtében a minőségirányítási rendszer bevezetését, folyamatos fejlesztését is végre kell hajtani. A minőségi kritériumrendszer kidolgozása, a beválás-vizsgálatok rendszerének megalapozása új kihívást jelentett a rendészeti felsőoktatás számára is. A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei és irányelvei (ESG) meghatározták a minőségbiztosítás sztenderdjeit. A rendészeti felsőoktatásnak is ki kellett dolgoznia minőségügyi eljárások rendszerét, ennek számtalan elemével: a képzési programok indításával, belső értékelésével kapcsolatos folyamatokat, a hallgatók értékelésének rendszerét, az oktatók minőségének biztosítását, a tanulástámogatás, az erőforrások és hallgatói szolgáltatások fejlesztését, a belső információs rendszert, illetve a nyilvánossággal kapcsolatos eljárási folyamatokat. Ezek óhatatlanul hatottak a rendészeti felsőoktatásra, hiszen a korábbi – inkább zárt rendszerű – képzésnek nyitnia kellett mind a civil felsőoktatás, mind pedig a társadalmi nyilvánosság felé úgy, hogy a rendészeti képzés specialitásai se sérüljenek meg.
- Az egész életen át tartó tanulás az oktatáspolitikai meghatározó jellemzője lett. Az egész életen át tartó tanulás megalapozásának sikeressége nagymértékben függ attól, hogy az egyén mit gondol a tanulásról, a tudásról, egyáltalán kialakultak-e a tanuláshoz kapcsolódó alapvető készségei, tanulási kultúrája mennyire korszerű, melynek segítségével képes saját tanulási pályáját folyamatosan alakítani, sokféle tudásforrást felhasználni, saját kompetenciáit tervszerűen fejleszteni, és persze az se mindegy, hogy a tanulási motivációja milyen mértékű. A formális tanulási utak biztosításában a rendészeti képzés is sokat fejlődött, hiszen a felsőoktatási képzés teljes vertikumát lefedi (BA – MA – PhD képzés, szakirányú továbbképzések).
- Az átjárhatóság kérdése: a képzettség megszerzését követően a más országban való elfogadottság kiemelt szerepet tölt be jelenlegi felsőoktatásban. A végzettség, képesítés nemzetközi elfogadottsága a társadalmi mobilitást is elősegítő tényező.<sup>8</sup>
- Tanulási eredmény alapú gondolkodás annyit jelent, hogy a képzés folyamata helyett a kimeneti eredményre fókuszál. A hangsúly a tanítási folyamatról a bemeneti jellemzőkről a hallgatók tanulására kerül a figyelem.<sup>9</sup>
- Az IKT kultúra fejlődése, térnyerése. A Z generáció megjelenése a felsőoktatásban és az IKT-eszközök térnyerése egy új oktatás-módszertani kultúra kialakulását tette szükségessé, valamint átalakította a tanulással kapcsolatos nézeteket. Ezt a változást jól szemlélteti a Komenczi Bertalan által készített összehasonlító táblázat:

Tradicionális tanulás	Progresszív tanulás
tények, szabályok, kész megoldások megtanulása	készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök elsajátítása
a tananyag, a tanár és az iskola a tudásforrás	változatos, különböző forrásokból szerzett tudáselemek
tanári instrukciók által vezérelt tanulás	önálló, önszabályozó tanulási forma

<sup>8</sup> Derényi – Simon, 2013.

<sup>9</sup> Tót, 2017.

Tradicionális tanulás	Progresszív tanulás
osztályteremben történik a tanulás	változatos tanulási színterek: könyvtár, virtuális terek, online közösségi felületek stb.
zárt, egycsatornás tanulási környezet	nyitott, többcsatornás, multi- és hipermédiás tanulási környezet

### 1. táblázat: A hagyományos és a progresszív tanulás összehasonlítása.

*Forrás: Komenczi, 2009 idézi: Papp-Danka, 2013. 58. old.*

Az IKT térnyerésével nemcsak a tanulással kapcsolatos nézetek változtak meg, hanem a pedagógusszerep is újradefiniálódott, hiszen a megnövekedett információmennyiséghez való hozzáférés egyszerűsödésével nem annyira az ismeretközvetítő funkció lesz hangsúlyos, hanem az „információk tengerében az eligazodás, az összefüggések és kapcsolatos megértése, valamint az ismeretek ellenőrzése kiemelkedően fontossá válik.”<sup>10</sup> Az IKT eszközök megjelenése az oktatási folyamatban négy területet érintett markánsan: egyrészt a tananyagokat, tartalmakat, másrészt az értékelési módszereket, harmadrészt a tanári szerepet és tanári feladatokat, negyedrészt pedig a képességek és készségek fejlesztését.

## A HATÉKONY, EREDMÉNYES OKTATÁS

Bár vannak széles körben elfogadott, univerzálisnak mondható felsőoktatási eredményességi indikátorok, de ahogy arra Pusztai Gabriella<sup>11</sup> is felhívta a figyelmet, ezek nem tekinthetők megalapozottaknak, hiszen a statisztikai adatok mögötti háttértényezőket is érdemes megvizsgálni. A hatékony, eredményes oktatás kritériumai relatívak, nagyon nehéz objektív mutatókkal megragadni azt a komplex hatást, amelyet az intézmények gyakorolnak a hallgatókra, hiszen itt nemcsak az intézmények által hozzáadott pedagógiai értékre kell gondolni, hanem a fiatal felnőtt életszakaszban történt személyiségfejlődésre. Mégis, ha eredményességmutatókat szeretnénk elemezni, akkor érdemes a kimeneti eredményeket megnézni: például a hosszabb távú munkaerő-piaci mutatókat (menynyire elégedett a kibocsátott hallgatókkal a munkáltató, vagy milyen arányú a lemorzsolódás), illetve a rendészeti felsőoktatásban még kevésbé elterjedt hallgatói képességek, készségek fejlődéséről információt adó kompetenciámérések eredményeit.

A releváns tudás közvetítése alapvető elvárás a felsőoktatási intézményektől, mindehhez viszont szükség van egy olyan tanulási környezetre, amelyben színvonalas oktatói munka jelenik meg, s melynek főbb jellemzői között az alábbiakat emeljük ki:<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Lévai, 2013. 80. old.

<sup>11</sup> Pusztai, 2015.

<sup>12</sup> Derényi – Simon, 2013; Papp-Danka, 2013.



- tanulásközpontú programfejlesztés;
- eredményes tanulási környezet biztosítása;
- rugalmas, innovatív oktatási koncepciók és tanítási módszerek;
- az információs és kommunikációs technológiákban rejlő új megoldások alkalmazása;
- értékelési eljárások, módok alkalmazása;
- szakmai együttműködés.

Azért is van szükség ezekre a változásokra, mert a felsőoktatás expanziójával párhuzamosan a hallgatói sokszínűség is megjelent: igen eltérő tudással, kompetenciákkal, kulturális háttérrel érkeznek a felsőoktatásba a diákok, melyre reagálnunk szükséges. A másik kihívás, melyre megoldást kell találnunk, az a folyamatosan növekvő hallgatói létszám, továbbá ezzel együtt az, hogy vajon hogyan tudjuk a folyamatosan bővülő hallgatói csoportot eredményesen oktatni, képezni? Erre megoldásként a tanulásközpontú szemlélet érvényesítését javasolja az Európai Felsőoktatási Térség. A tanításközpontúságot váltja fel fokozatosan, és arra utal, hogy a hallgatók tanulását állítjuk középpontba, a hallgatót pedig a pedagógiai folyamat aktív résztvevőjének, alakítójának tekintjük. Azonban ennek megvalósulásához egy olyan eredményes tanulási környezetre van szükség, amely az alábbi alapelveket vallja magáénak:<sup>13</sup>

- Tanulóközpontúság: ahogy már korábban is említettük, figyelembe vesszük, hogy az oktatásban résztvevők milyen előzetes tudással, tévképzetekkel érkeznek. Megismerjük a laikus tudásukat, a naiv koncepciókat és ezekre is reagálunk az oktatás során.
- Tudásközpontúság: alapvetően olyan tudás elsajátíttatására törekszünk, amely a probléma-megoldási stratégiákat erősíti, és amely segíti abban a hallgatókat, hogy helyzeteket, jelenségeket képes legyen a maguk komplexitásában, kontextusban értelmezni.
- Értékelésközpontúság: az értékelés során a fejlesztő értékelési metódusokat helyezük előtérbe, azokat az értékelési eljárásokat, melyek támogatják a tanulási folyamat egészét (nemcsak a kimenetet tartva fontosnak) és segítik a hallgatók reflektív gondolkodásának, metakogníciójának fejlődését.<sup>14</sup>
- Közösségközpontúság: a pedagógiai folyamatban figyelembe vesszük, hogy a hallgató egy közösség része és törekszünk arra, hogy olyan tanulási formákat alkalmazzunk, melyek az egymástól való tanulást, a tanulói aktivitást támogatják. Fontos szemléleti irány, hogy tanulóközösségként és tanulószervezetként tekintünk magunkra, ahol mindenki a tanulás forrása lehet.<sup>15</sup>

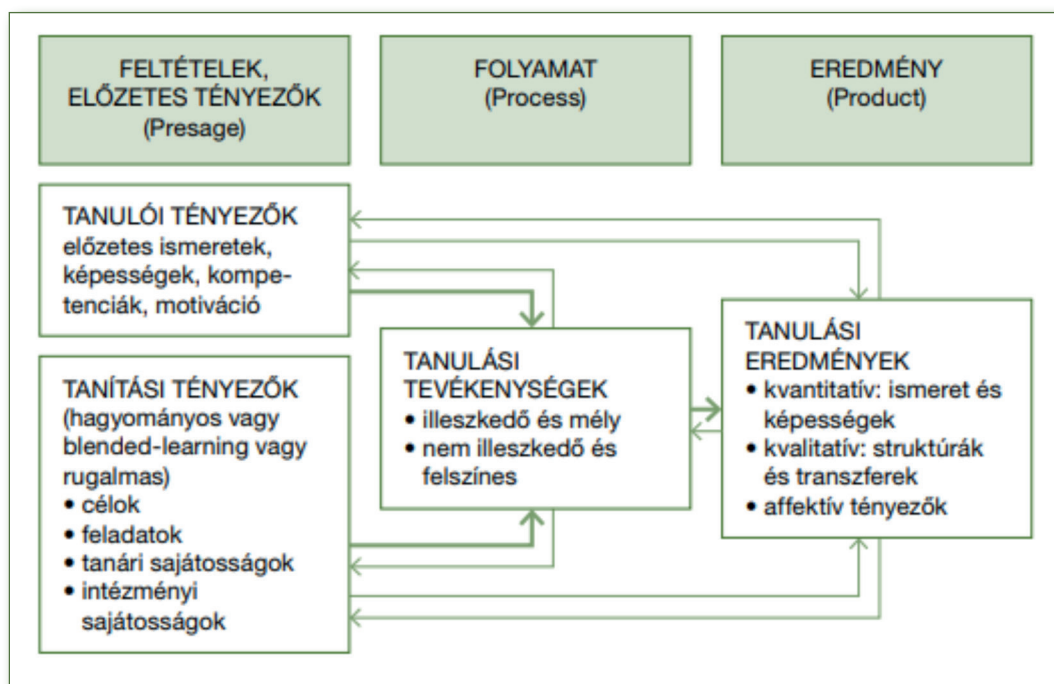
A tanulásközpontúság megvalósításához megkerülhetetlen a képzési programok fejlesztésében az új paradigmák előkerülése. A felsőoktatási tervezési modellek közül az egyik legismertebb a Biggs 3P modell, amely az előzetes tényezőkből, a folyamatból és az eredményekből indul ki. Jól láthatóak az alábbi ábrán, hogy melyek azok a szempontok, amelyeket át kell gondolnunk egy képzésfejlesztés során.<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Bransford – Brown – Cocking, 2004.

<sup>14</sup> Lásd: Hegedűs, 2018.

<sup>15</sup> Senge, 1998.

<sup>16</sup> Szivák – Seresné, 2017; Lukács – Derényi, 2017; Kopp, 2013.



1. ábra: Biggs 3P modell

Forrás: Kopp, 2013.

A tanulásközpontúság a fenti szakaszokban különböző hangsúllyal érvényesülhet, de az egyértelműen elmondható, hogy a tervezés során az elvárt tanulási eredményekből kell kiindulni, azaz azt kell eldönteni, hogy mit szeretnénk elérni, és a meghatározott elérendő cél érdekében milyen feladatokat, módszereket, értékelési metódusokat használunk fel. Ha a fentebb megfogalmazott rendészeti alapkompétenciákkal rendelkező személyt szeretnénk elérni a képzésünk során, akkor a kompetenciafejlesztésre, a tanulóközpontúság felé kell elmozdulnunk. Ez az elmozdulás pedig magával hozza az oktatás-módszertani megújulást is, a tanulás-szervezés módjának átalakulását is.

Az általános felsőoktatásban történő átalakulással párhuzamosan a rendészetben zajló változások is érintették a rendészeti képzés fejlesztését. Ahogy arra Fóriás Sándor is felhívta a figyelmet: az elmúlt húsz évben a rendészet területén jól látható változások történtek, melyek hangsúlyeltolódáshoz vezettek.<sup>17</sup> A rendészet egységesülése, a rendőri együttműködés szerepének és fontosságának növekedése; a terrorcselekményekre történő reagálás szükségessége; a migráció, a menekülthullám kialakulása; a technológia fejlődésének rendészeti lereagálása; a magánbiztonsági szervezetek fontosságának növekedése mind-mind olyan tényezők, amelyekre a képzésnek is reagálnia kellett. Mindeközben a tekintélyelvű rendőri modellről eljutottunk a közösségi rendészig: azaz a centralizáltság helyett az együttműködésen alapuló problémamegoldás jelenik meg stratégiaként. A közösségi rendészet megjelenésével felértékelődtek azok a társadalmi interakciók, melyekben a rendészeti szakemberek is részt vesznek. Nem mindegy, hogy ezekben a társadalmi interakciókban mennyire képesek együttműködni, bizalmat ébreszteni

<sup>17</sup> Fóriás, 2016.

a közösség tagjaiban. Ezért is van szükség a szemléletformálásra a rendészeti szakemberek körében: a büntető paradigma mellett (helyett) fokozottan szükség van a szociális, emberközpontú paradigma tudatosabb beemelésére. Az eltérő kultúrára való reagálás, a különleges bánásmódot igénylő állampolgárokkal való kommunikálás, a krízishelyzetek kezelése nem egyszerű feladat – ezek erőteljesen hatnak az egyén mentális állapotára, értékrendjére és ezzel kapcsolatban intézkedési kultúrájára is.<sup>18</sup> A rendészetben dolgozók fokozottabban veszélyeztetettek a kiegészítés tekintetében,<sup>19</sup> éppen ezért már képzésükben is, egyre tudatosabban is szükséges beépíteni önmaguk mentálhigiénés védelme érdekében a mentális egészségüket támogató módszereket, az önismeret fejlesztését, a reflektív gondolkodásmódot.<sup>20</sup>

A megváltozott társadalmi igényekre való reagálás új tudást, másfajta tanulási utak beépítését is elvárja a rendészeti szakemberektől.<sup>21</sup> A nemzetközi rendészeti képzésben egyre inkább teret kap a problémaorientált képzés, melynek elemei között a problémamegoldó gondolkodás mellett az interperszonális készségek fejlesztése, az érzelmi intelligencia, a konfliktuskezelés, a döntéshozatali készségek alkalmazása szerepel. Ezekhez pedig egy újfajta módszertani-pedagógiai kultúrára is szükség van.

## AZ RENDÉSZETI KÉPZÉS REAGÁLÁSA A MEGVÁLTOZOTT IGÉNYEKRE

A közösségi rendészet előtérbe kerülésével egyre határozottabban fogalmazták meg a szakemberek az oktatási rendszer kritikáját: a hagyományos, ismeretközvetítő képzés helyett elvárásként fogalmazódott meg a személyes fejlesztés, a tanulás- és problémaközpontú megközelítés, a gyakorlati képzés.<sup>22</sup> Ezen igényekre való reagáláshoz paradigmatis változásra volt szükség.

A rendészeti felsőoktatás kialakulása óta többféle pedagógiai paradigma mentén működik: ezek az irányok – ha ma már nem is kizárólagosan, hanem egy komplex rendszerben – együtt is jelen lehetnek és gazdagítják egymást, fokozzák egymás hatását.

---

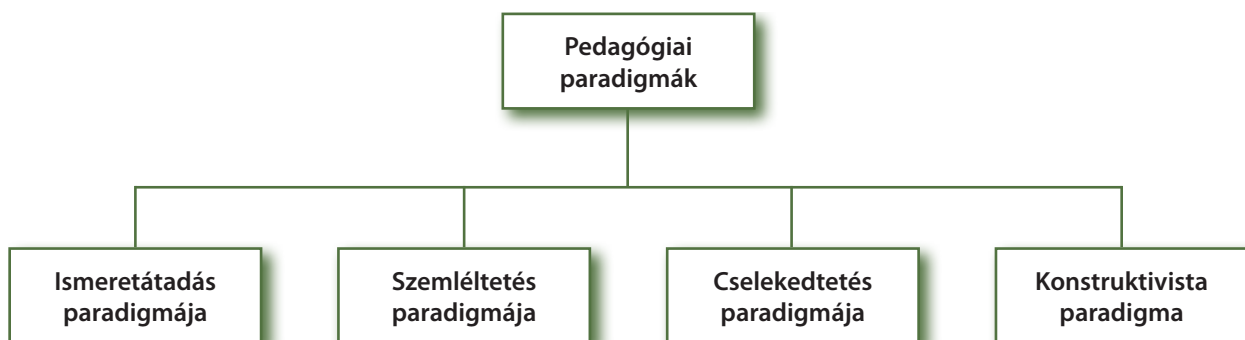
<sup>18</sup> Lumsden – Black, 2018.

<sup>19</sup> Schaible – Six, 2015.

<sup>20</sup> Pápay, 2018; Sipos, 2013.

<sup>21</sup> Wood – Sereni-Massinger, 2016.

<sup>22</sup> Walterhouse, 2018.



**2. ábra: Pedagógia paradigmák.**

*Forrás: Nahalka, 2011.*

Az ismeretátadás paradigmája azt jelenti, hogy a tanulást mások által feldolgozott ismereteket tanítjuk. Ilyenkor általában az oktató aktivitása érvényesül, míg a hallgató inkább passzív befogadó. Ebben a szemléletben a tudás, az ismeret mint érték jelenik meg: a lexikális tudásra helyeződik a hangsúly, ebből adódóan az oktatás módszerei is inkább az ismeretközvetítésen alapulnak, így az előadást, a tanári magyarázatot alkalmazzák a leggyakrabban.<sup>23</sup>

Az empirizmus hatására kialakult szemléltetés paradigmája is tetten érhető, sőt a digitális világ fejlődésével egyre inkább bővült a módszertani eszköztár, az IKT eszközök tudatosabb beépítése az oktatási folyamatba a rendészeti képzésben is jól látható folyamat. A szemléltetés pedagógiája azon alapul, hogy vigyük be a valóságot az iskola falai közé, ugyanakkor azért arról nem szabad elfeledkezni, hogy ez az oktató által közvetített valóság. A szemléltetés hatására jelentek meg a rendészeti képzésben is oktatófilmek, esettanulmányok, jogi esetek, melyek elemzése színesíti az oktatást, életszerűvé teszik az oktatási folyamatot.

A cselekedtetés pedagógiája a 19. századi reformpedagógiai irányzatokhoz kapcsolódik, amikor úgy tekintettek a tanulóra mint önálló, aktív, cselekedni tudó és képes személy, aki nemcsak „csendes résztvevője” az oktatási folyamatnak, hanem annak aktív alakítója, résztvevője. Itt komoly szerepet kap a saját tevékenységért való felelősség vállalása. A rendészeti képzésben a cselekedtetés pedagógiája alapvetően a helyzetgyakorlatoknál, a szituatív tanulási helyzeteknél érhető tetten, melyek elsősorban a képesség-, készségfejlesztést segítik elő.

A nemzetközi rendészeti képzésben egyre inkább megjelenik a konstruktivista paradigma, melynek az a lényege, hogy a pedagógiai folyamatban a tanuló előzetes tudására kell alapoznunk, illetve tudomásul kell vennünk, hogy diákunk önmaga konstruálja meg saját tudását, éppen ezért a pedagógiai folyamatban deduktív módon, az előzetes tapasztalatokból kiindulva kell az oktatást, tanulást szervezni.<sup>24</sup> Erről, a 20. század végén létrejött pedagógiai gondolkodásmódról azt mondja Ernst von Glasersfeld, hogy „a tanuló ember nem átveszi a tudást, a tudás nem közvetítődik, hanem a tudást a tanuló ember maga hozza létre, maga konstruálja magában”.<sup>25</sup> Abban hisz, hogy a

<sup>23</sup> Nahalka, 2011.

<sup>24</sup> Nahalka, 2002.

<sup>25</sup> Nahalka, 2006. 13. old.

dolgok egésze több a részek összességénél, s minden csak egészében érthető meg, akkor, ha megértjük a miértet, a funkciót. Fontos különbségtétel az is, hogy amikor valakinek „megtanítunk valamit”, gyakran csak a magolásig juttatjuk el. Az igazi tanulás egy folyamat, mely nem áll meg a befogadásnál, és erőfeszítést, kitartást igényel.

Összességében véve elfogadható számunkra az a megközelítés, hogy a rendészeti képzés sokszínűségéből adódóan mindegyik paradigmának van helye és létjogosultsága, ezek keveredése mindenképpen meg is történik. Azonban az is elmondható, hogy érdemes kissé átgondolni azt, hogy a most bejövő hallgatók tanulása milyen módszerekkel támogathatóbb leginkább, miként érdemes a sokféleségnek rendszerré szerveződnie annak érdekében, hogy a kompetenciák fejlődése a leginkább biztosítottabb legyen.

Az utóbbi évtizedekben a nemzetközi diskurzusokban felmerült a kérdés, vajon mennyire van szükség felsőfokú végzettséggel rendelkező rendőrökre? Kutatások sokasága mutatott rá,<sup>26</sup> hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező rendőrök kevesebb betegnapot vesznek igénybe, kevesebb az állampolgári panasz és a fegyelmi eljárás ellenük, illetve nyitottabbak az innovációk iránt: nagyobb valószínűséggel alkalmaznak új módszereket munkájukban. Ugyanakkor Rydberg és Terrill kutatási adatai szerint nem bizonyítható, hogy a felsőoktatás önmagában teljesítménynövelő hatással rendelkezik.<sup>27</sup> Valóban, nem mindegy, hogy milyen minőségű az adott felsőoktatási képzés, mennyire készíti fel a mindennapi munka végzésére a hallgatókat, illetve képes-e megtalálni az egyensúlyt a kutatás – oktatás – fejlesztés triászában.

## A HALLGATÓK SZEMLÉLETFORMÁLÁSÁNAK GYAKORLATA A RENDÉSZETI FELSŐOKTATÁSBAN

Ha a nemzetközi gyakorlatot vizsgáljuk, akkor egyértelműen látható, hogy a szemléletformálásnak az egyik legfőbb terepe a különféle fókuszú tréningek világa: ezalatt egyrészt tematikus tréningeket (például a családon belüli erőszak kezelése), másrészt komplexebb, több kompetenciát fejlesztő tréningeket, harmadrészt pedig az attitűdformálást támogató tréningeket értjük. Összességében a szemléletformálás alapvetően az előítéletek csökkentéséért, érzékenyítésként értelmezzük, mely szorosan kapcsolódik egyrészt az önismeret, a személyiség fejlesztéséhez, másrészt a kommunikációfejlesztéshez, a konfliktuskezeléshez. E szemléletformálásnak különösen kiemelt szerepe van a nappali tagozatos rendészeti felsőoktatásban tanuló tisztjelölti jogállási viszonyban lévő hallgatóinknál, akik többsége 18-19 évesen kerül be a rendszerbe, és 22-23 évesen tisztként, irányító szerepbe bekerülve kell felelősséget vállalnia munkájáért. A felelősségvállalás, a munkatársakkal és állampolgárokkal való kommunikáció mellett a sérülékeny csoportokkal való bánásmódra is fel kell készíteni a hallgatókat – ez nem kis feladat a képzés számára, főleg akkor, hogyha az ismeretközvetítésen túli kompetenciafejlesztést is felvállaljuk. A szemléletformálásban különbséget kell tenni a BA és az MA szintű képzés között: míg a BA szintű képzésnél alapvetően az alapképességek, addig a mesterképzésben a vezetői kompetenciák kerülnek középpontba.<sup>28</sup> A 3 éves rendészeti BA szintű képzésben a tanterv nem tette lehetővé a klasszikus értelemben vett tréningek tartását, így itt inkább a tréningjellegű foglalkozások dominálnak, mely a kooperatív technikák tudatosabb megjelenítését, alkalmazását

<sup>26</sup> lásd például Smith – Aamodt, 1997, Roberg – Bonn, 2004.

<sup>27</sup> Rydberg – Terrill, 2010.

<sup>28</sup> Molnár, 2018.

jelentik a klasszikus tanulásszervezési kereteken belül. Pozitívumként értékelhető, hogy az utóbbi tantervmódosítást követően megjelenik a konfliktuskezelési tréning, mely apró lépésnek tűnhet a külső szemlélő számára, de véleményünk szerint, a képzés adatív reagálásának egy fontos állomása.

A hallgatói aktivitást biztosító módszerek tudatosabb alkalmazása a rendészeti felsőoktatásban jól érzékelhető. A kooperatív technikák, a csoportmunkák bevezetése alapvetően azt a célt szolgálják, hogy a hallgatók teret kapjanak a tanulási-tanítási folyamatban, megtanulják ebben a tanulási környezetben az együttműködést, a szakmai eszmecsere szabályait, és nem utolsósorban megtapasztalhatják saját felelősségüket a pedagógiai folyamatért.

Új elemként vezettük be képzési rendszerünkben az intézetlátogatások gyakorlatát, illetve gyakorlati szakemberek, a civil társadalmat képviselő szervezetek bevonását, mert azt gondoljuk, hogy ezek az élményt nyújtó találkozás fontos szerepet tölthetnek be a tapasztalati tanulásban, a társadalmi érzékenyítésben.

A gyakorlati képzéssel kapcsolatban az egyik legfontosabb elvárás a gyakorlati intézményekkel való tudatosabb együttműködés, mely nemcsak az ott dolgozó kollégák meghívását jelentheti kurzusokra, hanem egyre inkább gyakoribb, hogy elviszünk egy-egy csoportot az adott intézménybe. Joggal felmerülhet a kérdés, vajon mennyire kaphatunk egy egyszeri látogatás során kellően mély információt, mennyire látják az intézmények működésének valóságát a hallgatók? Természetesen egy alkalmi látogatás során nem vonhatunk le túlzott következtetéseket, de mégis fontosnak tartjuk, hogy a rendészeti munkához indirekten kapcsolódó intézmények feladatkörét is megismerjék hallgatóink. Az intézmények kiválasztása pedig nagy gonddal történik, az oktatók és az intézmények szakmai kapcsolatára alapozva és a fejlődés kölcsönös támogatásával, az együttműködések megteremtésének céljával is.

Az intézménylátogatás a hospitálás egy tipikus formája, melynek során benyomást szerezhetnek a résztvevők egy intézmény belső világáról. Az intézménylátogatás során arra törekedünk, hogy a hallgatók tudatosan figyeljék meg az intézményekben folyó szakmai munkát, éppen ezért az intézménylátogatás előtt felkészítjük őket a hospitáláshoz szükséges módszerek alkalmazására, így például a megfigyelés, a dokumentumelemzés, az adatgyűjtés stb. módszereit mutatjuk be nekik. Egy intézménylátogatás megszervezése során számos szempontot érdemes átgondolni, ezek közül az alábbiakra mindenféleképpen választ kell adnunk, amikor kiválasztjuk az adott intézményt:

- Mi a célja a hospitálásnak?
- Mennyi idő áll a rendelkezésre a látogatásra?
- Mennyire közkedvelt az intézmény mint látogatási helyszín?

Az intézménylátogatás céljának meghatározása során fontos átgondolni azt, hogy az intézményt teljes komplexitásában szeretném bemutatni a hallgatóknak, vagy működésének egyik részterületére szeretnék-e inkább fókuszálni; információszerezésre törekszem, vagy pedig érzékenyítő programként szervezem-e meg azt. Ezek a szempontok igen jelentősen befolyásolják, hogy milyen típusú intézményt választunk. Az egyik legfontosabb alapelvünk az, hogy a hallgatók megismerjék a társintézményeket, melyekkel munkájuk során együtt fognak dolgozni, ezért az elmúlt években tudatosan törekedtünk arra, hogy a hallgatók (kivéve a bv-s hallgatókat) lássanak büntetés-végrehajtási intézeteket, a drogproblémák kezelésével foglalkozó intézményeket, megismerkedjenek a gyermekvédelem intézményrendszerével (kiemelten a gyermekotthonokkal), illetve a mentőszolgálat munkájával is.

Hasonlóan az árnyaltabb gondolkodás kialakítását célozta meg az a beszélgetés, amikor hajléktanokkal találkozhattak hallgatóink: saját tapasztalásuk a hajléktalanok életmódjáról, működéséről segíthetik abban őket, hogy jobban kommunikáljanak velük. Jó gyakorlatként szeretnénk még megemlíteni a fogyatékossgal élő emberekkel való találkozást, illetve az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar által tartott érzékenyítő programo-

kat. A hallgatók saját bőrükön tapasztalhatták meg, milyen látássérültként, hallássérültként, mozgássérültként élni (kipróbálhatták a kerekesszéket, feladatot kaptak, szimulációs szemüvegek segítségével benyomást szerezhettek arról, hogy milyen nem jól látóan közlekedni), illetve értelmi akadályozott személlyel beszélgetve rájöhetnek arra is, hogy mennyire másfajta kommunikációt kell alkalmazniuk velük. Azt gondoljuk, hogy ezen tanulási tapasztalatok jóval mélyebb változást indukálhatnak hallgatóinkban, mint egy „egyszerű” ismeretközvetítésen alapuló óra. Ezt a tudatosítást az intézménylátogatáshoz kapcsolódó feladattal is próbáljuk erősíteni.

Vannak olyan partnerek, ahol már bejáratott gyakorlat van az érdeklődő csoportok fogadására: szinte forgatókönyv szerint zajlik le a látogatás, ugyanakkor a „nem annyira felkapott” intézmények is jó terepei lehetnek az intézménylátogatásoknak. Bármely típusú intézményről is van szó, tisztában kell lennünk azzal, hogy alaptevékenységük mellett vállalják fel ezt a többletfeladatot, ugyanakkor számukra is fontos, hogy a képző intézményekkel is jó kapcsolatot alakítsanak ki. Ez a jó – partneri – kapcsolat mindenféleképpen előfeltétele a színvonalas képzésnek, hiszen a gyakorlat igényeire kell reagálnunk – ezek a látogatások – többek között – pont ezt a célt szolgálják.

Fontosnak tartjuk, hogy a látogatások során szerzett tapasztalataikat rögzítsék, reflektív jegyzőkönyvet készítsenek a hallgatók. Ennek az a célja, hogy az adott intézménnyel kapcsolatos nézeteket, véleményünket megfogalmazzák. Szerkezetét tekintve 3 nagy egységből áll:

- Előzmények (ezt a látogatást megelőzően írják le a hallgatók):
  - Milyen elvárásaim vannak az intézménylátogatás előtt?
  - Mit szeretnék látni?
  - Mit gondolok, milyen lesz az adott intézmény?
  - Hogy vélekedek erről az intézményről, a benne élőkről, dolgozókról?
- Jelen helyzetre vonatkozó benyomások:
  - Mit láttam?
  - Hogy éreztem magam az intézetben?
  - Mi volt az, ami leginkább meglepett?
  - Mi az, ami megfelelt az előzetes elvárásaimnak?
  - Mi az, ami tetszett/nem tetszett? Miért?
- Mi az, amit fel tudok használni a leendő munkámban, valamint életem során a látottakból?

Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy ezek a programok igen közkedveltek hallgatóink körében. Ennek oka egyrészt az is lehet, hogy kiszakadnak a megszokott tantermi közegből, másrészt pedig többen megfogalmazták azt, hogy „ezeknek a látogatásoknak életszagú (sic!) van. A hajléktalanokkal való beszélgetés arra ébresztett rá, hogy nemcsak fekete-fehér a történetük, hogy gyakran a körülmények áldozatai.” (2. éves tisztjelölt jegyzőkönyvéből). Jól látható több leírásban, hogy ekkor szembesültek a hallgatók saját előítéleteikkel: „Nem gondoltam, hogy a fogvartartottak között vannak értelmes, diplomás emberek. Azt hittem, hogy ide csak a társadalom legalja kerül.” (1. éves tisztjelölt jegyzőkönyvéből). Örömmel tapasztaltuk, hogy több esetben megfogalmazták hallgatóink az együttműködés fontosságát, a társszervek szerepét a közös munkában: „Eszembe se jutott, hogy a munkámban együtt kell működnöm esetleg a gyermekvédelmi intézményekkel. Ez annyira távoli világ volt tőlem, azt hittem, hogy árvaházak vannak, ahová árva gyerekek kerülnek be. Nem is gondoltam bele, hogy rendőrként kapcsolatba kerülhetek velük. Ez a látogatás rádöbentett arra, hogy a gyermekvédelmi rendszerrel is lesznek közös munkáim. Nem mindegy az, hogy nyűgként tekintek rá, vagy pedig partnerként. Jó volt hallani az elvárásaikat, ezt nem fogom elfelejteni” (2. éves tisztjelölt jegyzőkönyvéből).



## ZÁRÓGONDOLATOK

Jelen tanulmányban összekapcsoltunk két jelentős témakört, egyrészt a képzés, másrészt a hallgatók szemléletének alakulását. A két téma kapcsolódásai kézenfekvőbbek, mint ahogy elsőre gondolnánk. A nyitottság, a tapasztalati tanulás, a reflektív szempontok fokozott érvényesítése a rendészeti képzés megújulásában is alapvető szempontokként jelentkeznek.<sup>29</sup>

A rendészeti felsőoktatás előtt számos kihívás áll: az európai felsőoktatási térségbe történő belépésünk, a rendészet szemléletmódjának változásai, a nemzeti felsőoktatási törvénynek való megfelelés, a kompetenciaalapú képzés elvárásaihoz való igazodás elengedhetetlen ahhoz, hogy eredményes és színvonalas oktatást tudjunk megvalósítani.

Számos lépést megtettünk, de vannak még eddig kihasználatlan lehetőségeink és körüljárásra váró problématerületek mind a képzésfejlesztés, mind pedig az oktatást támogató kutatások területén. A képzésfejlesztés területén a tanulási eredményeken alapuló szemléletmód érvényesítése elengedhetetlen lenne a tantervek megújításában. Szintén fontos feladat lenne a rendészeti alapkompenciák meghatározását követően az ezekre való tudatosabb reagálás a képzésben (a rendészeti alapkompenciák meghatározása később történt meg, mint a 4 éves képzés tantervfejlesztési munkálatai). A felsőoktatásban dolgozó kollégák oktatás-módszertani felkészítése elindult már, ennek erősítése, az IKT kompetenciák fejlesztése szintén kiemelkedő terület.

Viszonylag kevés kutatás született hazánkban a rendészeti felsőoktatással kapcsolatban: eddig nem történt szisztematikus hallgatói kompetenciamérés, és attitűdvizsgálatok is inkább csak egy-egy szakdolgozatban jelentek meg. Az elmúlt években látható ezen a területen is elmozdulás: elindultak olyan kutatási projektek a Magatartástudományi és Módszertani Tanszéken, ahol a hallgatók nézeteit, kompetenciáit, tanuláshoz való viszonyukat, valamint mentális jóllétüket vizsgáljuk. Az itt oktató kollégák, illetve a rendészeti szervek véleményének feltárása a képzéssel kapcsolatban szintén új távlatokat nyithatnak meg a képzésfejlesztés számára. E tevékenységek ellátásában a magatartástudományi szempontok szerepvállalása egyértelmű – talán ez is bizonyíték arra, hogy elindult egy új szemléletmód meggyökereződése a rendészeti felsőoktatásban is.

<sup>29</sup> Fekete, 2018a, 2018b.



## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bransford, J. D. – Brown, A. L. – Cocking, R. R. (2004): *How People Learn. Mind, Brain, Experience and School*. National Academy Press, Washington.
- D. Molnár, É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Derényi, A. – Simon, M. (szerk. 2016): *Tanulásszervezés, tudáselismerés és átjárhatóság a felsőoktatásban*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fekete, M. (2018a): A magatartástudomány helye és szerepe a nemzetközi rendészeti képzésben. In: Hegedűs, J. (szerk.): „A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”. NKE, Budapest, 19-31. old.
- Fekete, M. (2018b): A magatartástudomány helye és szerepe a hazai rendészeti képzésben. In: Hegedűs, J. (szerk.): „A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”. NKE, Budapest, 32-45. old.
- Fórizs, S. (2016): A rendészeti változások iránya, tendenciái, mozgatórugói. In: Gaál, Gy. – Hautzinger, Z. (szerk.): *A határrendészettől a rendészettudományig*. Pécsi Határőr Tudományos Közlemények. Magyar Hadtudományi Társaság – Magyar Rendészettudományi Társaság, Pécs, 31–40. old.
- Hegedűs, J. – Fekete, M. (2018): A rendészeti felsőoktatás pedagógiai megújulásának lehetőségei- In: Dobák, I. – Hautzinger, Z. (szerk.): *Szakmaiság, szerénység, szorgalom: Ünnepi kötet a 65 éves Boda József tiszteletére*. Dialóg Campus Kiadó; Nordex Kft., Budapest, 289–298. old.
- Kerekes, G. (szerk. 2012): *Felsőoktatási Minőségfejlesztési Kézikönyv*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kopp, E. (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely*, 2. sz. 39–56. old.
- Lévai, D. (2013): Pedagógusszerep, pedagóguskompetenciák az információs társadalomban. In: Ollé, J. – Papp-Danka, A. – Lévai, D. – Tóth-Mózer, Sz. – Virányi, A.: *Oktatásinformatikai módszerek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 77–98. old.
- Lukács, I. – Derényi, A. (szerk. 2017): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Lukács, P. (2006): A felsőoktatás rendszere. In: Tamás, P. (szerk.): *A tudásalapú társadalom kialakulása Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 127–143. old.
- Lumsden, K. – Black, A. (2018): Austerity Policing, Emotional Labour and the Boundaries of Police Work: An Ethnography of a Police Force Control Room in England. *British Journal of Criminology*, 58(3):606–623. old.
- Molnár, K. (2018): Kompetenciafejlesztés mesterfokon – tízéves a rendészeti mesterképzés. In: Hegedűs, J. (szerk.): „A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”. NKE, Budapest, 103–124. old.
- Nahalka, I. (2006): Mi a tanulás? A tanulás pedagógiai értelmezése. In: Nahalka, I. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése – Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium HEFOP Iroda, Budapest, 9–19. old.
- Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pápay, N. (2018): *Hallgatói pszichés jóllét összetevői a rendészeti felsőoktatásban*. In: Hegedűs, J. (szerk.): „A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”. NKE, Budapest, 46-59. old.
- Papp-Danka, A. (2013): Tanulás és tanulásmódszertan az információs társadalomban. In: Ollé, J. – Papp-Danka, A. – Lévai, D. – Tóth-Mózer, Sz. – Virányi, A.: *Oktatásinformatikai módszerek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 57–76. old.
- Pusztai, G. (2015): Eredményességkonceptiók. Eredményesek-e az eredményesség kutatók? In: Pusztai, G. – Kovács, K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 7–9. old.

- Roberg, R. – Bonn, S. (2004): Higher education and policing: Where are we now? *An International Journal of Police Strategies & Management*, 27(4), 469–486. old.
- Rydberg, J. – Terrill, W. (2010): The effect of higher education on police behavior. *Police Quarterly*, 13. DOI: 10.1177/1098611109357325
- Schaible, L. – Six, M. (2016): Emotional Strategies of Police and Their Varying Consequences for Burnout. *Police Quarterly*, Nr. 1. 3–31. old.
- Senge, P. M. (1998): *Az 5. alapelv – A tanuló szervezet kialakításának elmélete és gyakorlata*. HVG könyvek, Budapest.
- Sipos, Sz. (2013): Pályaidentitás, észlelt stressz és önértékelés kapcsolata az NKE Rendészettudományi Karának hallgatóinál. *Magyar Rendészet*, 2. sz. 167–180. old.
- Smith, S. M. – Aamodt, M. G. (1997): The relationship between education, experience, and police performance. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 12 (2), 7–14. old.
- Szivák, J. – Seresné Busi, E. (2017): A programfejlesztést meghatározó szervezeti keretek. In: Lukács, I. – Derényi, A. (szerk. 2017): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Oktatási Hivatal, Budapest. 85–104. old.
- T. Kiss, J.: *A tudásgazdaság jellemzői Magyarország vonatkozásában*. Elérhetőség: [http://ijems.lib.unideb.hu/file/9/57aa3400d936c/szerzo/T.\\_Kiss.PDF](http://ijems.lib.unideb.hu/file/9/57aa3400d936c/szerzo/T._Kiss.PDF) (utolsó letöltés: 2018. június 10.)
- Tót, É. (2017): *Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Walterhouse, G. (2018): Benefits of Higher Education for Public Safety. *IPSA Journal*, July. 2–26. old.
- Wood, N. – Sereni-Massinger, Ch. (2016): Linking Educational Institutions with Police Officer Training Programs. *Journal of Education and Learning*. Vol. 10 (2) pp. 139–146.

# FEKETE MÁRTA: **A magatartástudomány helye és szerepe a nemzetközi rendészeti képzésben**

## BEVEZETÉS

Habár a honvédelem-rendvédelem és a magatartástudomány oktatásával kapcsolatosan már az 1980-as években íródott idegen nyelvű cikket is kezébe vehet az érdeklődő (tehát nem teljesen újszerű területről van szó), a témában mégis kevés szakirodalom áll rendelkezésre. A legtöbb, a társas kompetenciák és a magatartástudomány oktatásával foglalkozó szakcikk, tanulmány, az orvostudomány területe felől vizsgálja a témák oktatási tartalmaként való alkalmazásának fontosságát, sőt, kikerülhetetlenségét. Ez egyébként hasonló a hazai szakirodalomból ismerhető tendenciákhoz, melyekben Kopp Mária és kutatótársai – akik a magatartástudomány területén a leginkább behatóan vizsgáltak, publikáltak – szintén az orvostudomány és az orvosképzés, és a magatartástudomány összekapcsolódásának szükségességét emelték ki elsősorban.<sup>30</sup>

Amikor magatartástudományról beszélünk, interdiszciplináris területről beszélünk. Az egymással kölcsönhatásban lévő, vagy egymás mechanizmusait magyarázni képes tudományok – nevezzük úgy – integrálásának igénye alkotta meg a szakterületet, így a magatartástudomány magában foglalja a szociológia, politikatudomány, pszichológia, kommunikáció, antropológia, etológia, orvostudomány, neurofiziológia, biológia, neuroanatómia tudományainak felfedezéseit, eredményeit. Az „egész több, mint a részek összessége” elvére alapozva született meg az igény arra az 1950-es évek Amerikájában, hogy az emberi működésmódokat ne „szétszakított” tudományterületekként, hanem egységbe rendeződve igyekezzenek a tudósok magyarázni, mivel úgy tűnt, hiába tudunk egyre többet az emberrel kapcsolatos jelenségekről, az emberi „működésekről”, mégis, mintha nem tudnánk semmit.<sup>31</sup> Tehát, a tudományok integrálásával létrejövő magatartástudomány megszületése egy folyamat szükségszerű kiteljesedése volt.

A magatartástudományi tárgyak közt a kommunikáció, a pszichológia, a szociológia, az etika, a pedagógia azok az ágak, melyek oktatandó területként jelennek meg a rendészeti képzésben.<sup>32</sup> Jelen tanulmányunkban kísérletet teszünk arra, hogy a magatartástudományok helyét megkeressük és értelmezzük a külföldi rendészeti képzések soraiban.

---

<sup>30</sup> Fekete, 2018.

<sup>31</sup> Kopp, 2003.

<sup>32</sup> Egyes megközelítések szerint a kulturális antropológia is e sort bővíti (Joseph et al, 1992).

## A MAGATARTÁSTUDOMÁNY OKTATÁSÁNAK RELEVÁNCIÁJA

Érdekes kérdésként, dilemmaként jelentkezik a magatartástudományok oktatásával, tanulásával kapcsolatban, hogy a felvetett problémakörök, témák vajon a „jó tudni”, vagy a „szükséges tudni” csoportba sorolhatók-e? Egyes megközelítések szerint alapvető ismeretek elsajátítása lehetséges e szakterület segítségével, így semmiképp sem érdemes csupán a „jó tudni” pecsétet rányomni erre az integratív tudományra.<sup>33</sup> Még abban az esetben sem, ha az oktatott hallgató nem is igen érti, milyen módon kapcsolódik az ő gyakorlatiasabb, speciális szakmai ismereteket igénylő hivatása a lelki folyamatokhoz, kommunikációs eszköztárhoz, hátrányos helyzetűekkel való kapcsolatfelvetelhez, és sorolhatnánk még a magatartástudomány oktatása során érintett számos területet.

Az Egyesült Királyságban, fogorvosnak készülő egyetemi hallgatók körében készült egy felmérés, mely arra kérte a hallgatókat, hogy értékeljék saját társas kompetenciáikat, pszichoszociális készségeiket négy fő területen. Ezek: interakció a klienssel, megelőző tevékenység promotálása, szorongáscsökkentésre törekvés, stresszel való megküzdés. Összesen 252 hallgató vett részt a felmérésben, melynek az eredménye azt mutatta, hogy a megkérdezettek a kliensekkel való interakcióikban igencsak nagy százalékban bizonytalanok. Hiába tudják jól a szakma csínját-bínját, ha megtorpannak, amikor szorongáscsökkentésre kerül a sor, ha megnyugtatni, megvigasztalni kell a székükben ülő embert, vagy ha esetlegesen saját problémáikat kell valamilyen módon enyhíteniük, feloldaniuk. A kutatók ebből a felmérésből arra következtettek, hogy a szociális kompetenciák, a magatartástudományi tudás fejlesztése nagyon fontos helyet kell, hogy elfoglaljon az egyetemi tantárgyi sillabuszokban. Ezzel a tanulással a hiányosságoktól szenvedő hallgatók is egyetértettek.<sup>34</sup>

Tari Annamária pszichológus, a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Rendészettudományi Karának Magatartástudományi és Módszertani Tanszéke által szervezett Közzolgálat és pszichológia konferencián hasonlóról számolt be a Z-generációról szóló előadásában. Elmondása szerint nem ritka, hogy amikor a munka során cselekvésre kerül a sor, a frissen végzett hallgatók lemerevednek, annak ellenére, hogy fél évvel azelőtt minden vizsgájukat jelesre teljesítették.<sup>35</sup> Ez természetesen ugyanúgy érvényes lehet a szakmai tárgyakra, mint arra a tudásra, melyet a magatartástudomány hivatott közvetíteni. S ugyanúgy lehet oka a fiatal kor, mint a rutin hiánya. Azonban e példák alapján talán mégis kijelenthetjük, hogy kipróbált, alkalmazható tudás átadására van szükség az egyetemi oktatás során, s ebben a magatartástudományok által közvetített ismeretanyagának is helye kell, hogy legyen. „Az emberi magatartás megértése nélkül képtelenek leszünk emberekkel kapcsolatos munkát végezni”.<sup>36</sup>

Természetesen szükség van a magatartástudományi ismeretek, tudás és az ezzel összefüggő kompetenciák folyamatos értékelésére, valamint annak mérlegelésére, hogy mennyiben relevánsak ezek az adott képzés képzési és kimeneti követelményeire vonatkoztatva. Az oktatók és a hallgatók is igénylik ezeket az illesztéseket, a megjelölt tartalmak relevanciájának alátámasztását. A magatartástudománynak jelentéssel kell rendelkeznie mindkét

<sup>33</sup> Litva – Peters, 2008.

<sup>34</sup> Pine – McGoldrick, 2000.

<sup>35</sup> Tari Annamária előadása az NKE RTK Magatartástudományi Tanszék által szervezett Közzolgálat és pszichológia konferencián. Az előadás elhangzott: 2018. június 19-én.

<sup>36</sup> Pine – McGoldrick, 2000. 49. old.

csoport részére. Az elméleti megalapozás jórészt frontális oktatás keretén belül, előadás formájában valósul meg, ilyenkor talán még fontosabb, hogy milyen módon szerveződnek a különböző tudáselemek. A gyakorlati oktatás során szerencsésebb a helyzet, hiszen a módszergazdag megközelítés<sup>37</sup> lehetővé teszi a tudomány és paradigmáinak élményszerű közvetítését, és a témák hallgatókhoz való közelítését, az életszerűség érzékeltetését. De az elmélet és a gyakorlat elválaszthatatlan kell, hogy legyen egymástól, az alkalmazás is gördülékenyebb lehet így. Joseph és társai meglátása szerint a magatartástudomány megbecsültségét is jobban ki lehet vívni akkor, ha nemcsak a teljes tantervnek képezi szerves részét (és van kapcsolata a többi tantárggyal), de önmaga is integritásra törekszik. Ez csak úgy lehetséges, ha megértését mind a teória, mind a praxis módszerei segítik, azaz elméleti úton és gyakorlati módszerekkel is megközelítjük.<sup>38</sup>

Ahogy erre korábban már utaltunk: a nemzetközi szakirodalom szerint sok diáknak a szakterülettel való első találkozásakor nem teljesen világos, hogy ez számára miért is releváns.<sup>39</sup> Gyakran azt emelik ki a tanulók, hogy az oktatás ideje alatt nem értik a hasznosságát a tudományágnak, de aztán amikor kijutnak a munka világába és szemtől szembe kerülnek kliensekkel, helyzetekkel, kihívásokkal, rájönnek, hogy ez a „való élet”.<sup>40</sup> Satterfield és munkatársai (2004) meglátásai alapján a társas kompetenciák és a magatartástudományok a „túl magától értetődő” tudás körébe tartoznak sok hallgató számára. Emiatt a diákok gyakran a szakmai tárgyakat fajsúlyosabbnak, fontosabbnak élik meg egyetemi éveik alatt, az „embertudományoknak” nem tulajdonítva nagy jelentőséget. Gyakran előfordul a hazai rendészeti felsőoktatásban is, hogy amikor a hallgatók néhány évnyi – tisztként eltöltött – munka után visszakerülnek az egyetem mesterszakára, s régi oktatóikkal (akiktől azelőtt pszichológiát, kommunikációt, pedagógiát tanultak) újralátalkoznak, az osztályteremben megjegyzik, hogy bár azelőtt, a tisztképzésben jelentéktelennek gondolták az általuk oktatott tananyagot, az „életbe”, munkahelyre kikerülve látták meg igazán, mekkora jelentősége is van a magatartástudománynak valójában. Vagyis, míg az egyetemi évek alatt úgy vélik, egyrészt a tényszerű tudás, a szakmai ismeretek számítanak, vagy a szükséges tudás úgyszólván gyakorlat közben érik a dolgozó egyénben, a munkában eltöltött pár év elteltével a hallgatók zömében revideálják nézeteiket a magatartástudományoknak az általuk tanult tudományok sorában elfoglalt helyét illetően. Erről a „pálfordulásról” számol be Litva és Peters (2008), illetve Pine és McGoldrick (2000) is.

Az alábbi táblázatból láthatóvá válik, hogy a magatartástudománnyal összefüggő kompetenciák (ismeretek, képességek) milyen módokon és területeken segítik a már végzett hallgatókat munkájuk magasabb színvonalú és tudatosabb végzésében.

<sup>37</sup> Fekete, 2018; Hegedűs, 2018.

<sup>38</sup> Joseph et al., 1992.

<sup>39</sup> Joseph et al., 1992.

<sup>40</sup> Litva – Peters, 2008.

Hallgatók véleménye arról, hogy a társadalmi és pszichológiai ismeretek mely területeken segíthetik őket munkájukban	A magatartástudományoknak azon területei, melyekről a hallgatók úgy vélik, profitálhatnának belőlük a munkájuk során
<p><b>Tudás</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• félelem/szorongás;</li> <li>• kommunikáció;</li> <li>• hiedelmek, attitűdök, melyek a viselkedést befolyásolják;</li> <li>• cselekvéstől visszatartó erők.</li> </ul> <p><b>Attitűdök</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• holisztikus megközelítés kifejlesztése;</li> <li>• tudatosság az elfogultsággal, előítélettel kapcsolatban.</li> </ul> <p><b>Készségek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• szorongáskezelés;</li> <li>• kapcsolatteremtésre való képesség;</li> <li>• hatékony kommunikáció.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresszió kezelése, panaszok kezelése</li> <li>• Szorongáskezelés</li> <li>• Gyermek viselkedésének értelmezése</li> <li>• Szakmai és személyes események kezelése</li> <li>• Tanulási nehézséggel, fogyatékkal élő, egészségügyi problémával küzdő egyének megfelelő kezelése</li> </ul>

**1. táblázat: A magatartástudományi ismeretek jelentősége a munkában.**

*Forrás: Pine – McGoldrick, 2000.*

Természetesen számtalan akadállyal is szembe kell nézni a magatartástudományok oktatása során. Egyrészt az alacsony óraszám, másrészt a többi tantárgyhoz történő „döcögő” integráció adta nehézségek jelentik az akadályok alapját.

A tantervekben – nemzetközi példát segítségül hívva – kevésbé meghatározott helye van a magatartástudományok által felölelt szakterületeknek. Sem elég idő, sem elég hely nem áll rendelkezésre a tárgyak oktatására. Zavaros a többi tárgyhoz képest elfoglalt helye, s ez gyakran a diákok számára sem kellően világosan közvetített. Néhány felsőoktatási képzőhelyen a valóságban a tervezettnél lényegesen alacsonyabb számban kerülnek megtartásra kurzusok a magatartástudomány szakterületéről, mert a szakmai tárgyak oktatása mindent felülír. S végül a túlterhelt napi- és órarendben már nem jut hely a szintűgy fontos ismeretek átadásához. Annak ellenére, hogy a legtöbb egyetemi kar küzd azért, hogy több humánspecifikus tárgynak legyen helye az egyetemi curriculumban, valahogy a végeredmény mégsem kielégítő, a magatartástudományokra szánt óraszámok csökkennek, a többi tárggyal való integráció nehézkesen, vagy egyáltalán nem valósul meg.<sup>41</sup> Hasonlóról számol be Marlok Zsuzsa és Martos Tamás, amikor a hazai egyetemi oktatás magatartástudományi tárgyú tartalmára reflektálnak a következőképpen: „Bár napjainkban számos egyetem és főiskola képzési rendjében szerepel kötelező ’önismeret’, ’személyiségfejlesztés’ vagy ’kommunikációs tréning’, ezek óraszámja olyannyira alacsony, hogy ott sem valódi önismereti folyamatra, sem tanári kompetencia- és készségfejlesztésre nincs valódi lehetőség”.<sup>42</sup> Nincs mit csodálkozni tehát, ha a tárgyak iránt mutatott motiváltság, és/vagy a befektetett energia sem túl kifejezett a hallgatók körében.

Másik nehézség a magatartástudományi tárgyakkal kapcsolatban az azokon mutatott részvételi „hajlandóság”. Hajlandóság alatt természetesen nem azt értjük, hogy a hallgatók nem vesznek részt az embertudományos kur-

<sup>41</sup> Litva – Peters, 2008.

<sup>42</sup> Marlok – Martos, 2006. 114. old.

zusokon. Nincs választásuk, hisz kötelező nekik. Problémát jelent azonban, hogy az a fajta nyitottság, őszinteség sokszor hiányzik a hallgatói részről, ami az ilyen „humán” tárgyak kielégítő szintű és hatékonyságú oktatásához elengedhetetlen feltétel.<sup>43</sup> A hazai szakirodalomban Marlok és Martos szintén felhívják a figyelmet erre a problémára, amikor arról írnak, hogy a magatartástudományban oly preferált önismereti kurzusok, önreflexióra ösztönző műfajok, képzések nehezen kivitelezhetők megfelelő minőségben, amikor a hallgatók nem önszántukból, hanem kötelezve, kreditpontot gyűjtve jelennek meg az órán.<sup>44</sup> Hasonló hátráltató tényezőkről számol be Raanan Lipshitz is, aki a magatartástudományok oktatását vizsgálta az izraeli hadsereg kiképzési rendszerében.<sup>45</sup>

A fenti áttekintésből láthatóvá válik, hogy a nemzetközi rendszerben is ugyanolyan szükségesnek vélik a magatartástudományoknak helyet szorítani a képzésekben, mint Magyarországon. Ám ez az integrálás gyakorta ugyanúgy nem zökkenőmentes feladat, akárcsak itthon, habár jóval régebb óta zajlik, mint hazánkban.

## MAGATARTÁSTUDOMÁNYOK OKTATÁSA NEMZETKÖZI SZÍNTEREKEN

Az alábbi fejezetben megkíséreljük bemutatni, különböző rendészeti oktatási rendszerekben, különböző országokban, eltérő szinteken, milyen formában van jelen a magatartástudományi tárgyak oktatása.

### *Az ír példa*

Nem a képzéshez tartozik szervesen, mégis érdekesség – s a magyar rendszerhez képest eltérést mutat – az a mód, ahogyan az oktatás megkezdése előtt az észak-írek a jövő rendőrtisztjeinek kiválasztását végzik. Már a felvételi során sem kizárólag a megfelelő fizikai erőnlét az alkalmasság záloga, hanem készségek-képességek mérése is zajlik. Ezen kívül mérik a motiváció meglétét, a helyzetértékelő képességet. A kiválasztási folyamat a szakmának megfelelő személyiségű egyén megkeresésével is egyenlő. A preferált személyiségjegyek közé tartozik például a felelősségérzet, szolgálatkészség, udvariasság, tisztelet, együttműködés, igazságosság. Vizsgálják a döntéshozó- és vezetői képességeket szerepjátékokon, írásos feladatokon, személyes interjúkon keresztül. A szerepjátékok lehetőséget adnak arra, hogy egy „éles” szituációban bemutassák a jelentkezők rátermettségüket. A feladatban mérésre kerül az, mennyire képesek higgadtan maradni stresszes helyzetben, mennyire képesek határozottan, megingathatatlanul intézkedni. A jelentkezőknek (anya)nyelvüket helyesen kell tudniuk használni, mind szóban, mind írásban, az írásbeli teszt során vizsgálat tárgyát képezi egy jelentésírási feladat is.<sup>46</sup> Láthatjuk, hogy itt nem pusztán a képzés szerves részét adják a készségfejlesztő kurzusok, hanem eleve, e képességek megfelelő szintű prezentálása nélkül

<sup>43</sup> Ennek okai lehetnek: énfeltárás nehézségei, mely a felnőttképzésben hangsúlyozottan dilemmákkal terhelt, vagy a szakma rejtőzködő jellege.

<sup>44</sup> Marlok – Martos, 2006.

<sup>45</sup> Lipshitz, 1983.

<sup>46</sup> Mogyoródi, 2017.

a jelentkezőknek esélyük sem jut rendőrtisztvé válni. Ez alapvető különbség a hazai rendszerrel szembeállítva, mely elsősorban a fizikai alkalmasságot helyezi előtérbe, s a későbbiekben is hangsúlyosan a szakmai tárgyak ismeretét. A felvételt követően a képzések hangsúlya a jogi, szakmai (rendőri) és kommunikációs tudás köré rendeződik az észak-ír rendszerben.

### *Anglia és Wales*

A College of Policing tanúsága szerint az angliai és walesi rendőrképzés három pillérre helyeződik: tudás, képzés, elvárások. A tudás e helyütt azt jelenti, hogy bizonyíték-alapú a tanulás-szervezés. Ez alatt azt értjük, hogy olyan módszereket alkalmaznak, melyek bizonyítottan működnek, melyek használata mentén a rendőri munka elismerést nyer, sikeres és eredményes lesz. A tudásra helyezett munkavégzés értékesebb, mint a szokásokra és konvenciókra alapozott. A képzés során az egyéni igények kielégítésére és egyéni készségfejlesztésre törekednek az oktatók. A hitvallás harmadik pillére az elvárások köre, szintén a bizonyíték-alapú tudás alapján szerveződött, és magas színvonalra beállított információátadást rejti magában.<sup>47</sup> Egyébként – hasonlóan az észak-ír mintához – az angliai és walesi rendőrök felvételi eljárása is már egy sor kompetenciamérésre alkalmas feladatot rejti magában. A felvételi anyagokban 4 kérdésből álló, készségfelmérő interjút, interaktív feladatot, verbális kifejezőkészséget mérő tesztet találhatunk. A felvételihez egy önismereti kérdőív is tartozik, mely a rendőri munkával összefüggő, esetlegesen frusztrációt hordozó jelenségekkel való megküzdés képességére kérdez rá a jelölnél. Így például a tekintélyelvű rendszer elfogadásának képességére, traumatikus események, stresszhelyzetek kezelésének képességére, a hektikus munkaidő okozta stressz megélésére, a saját igények háttérbe szorításának szükségességére vonatkozóan tesz fel kérdéseket. A sikeres felvételt követően klasszikus rendőrszakmai ismeretekről (kényszerítőeszközök használata, műveleti tevékenység, kihallgatástaktika, bizonyítékkezelés stb.) tanulhatnak a jövő rendőrei. Fontos kiemelni, hogy ezek a képzések nem értelmezhetők parallel módon a magyarországi tiszt- és vezetőképzéssel, hisz a képzésre való jelentkezés egyetlen feltétele a 19. életév betöltése. Míg hazánkban – tisztí képzéshez méltóan – a bemeneti követelmények ennél jóval magasabbak, komplexebbek.<sup>48</sup>

### *Magatartástudomány és FBI*

Az FBI magatartástudományi kutatóinak hitvallása a tudományággal kapcsolatban a következőképp hangzik: „A magatartástudomány a bűnelkövetők és terroristák mélyebb megértéséről szól. Kik ők, hogyan gondolkodnak, miért teszik azt, amit tesznek. A magatartástudomány a bűnügyek felgöngyölítésének és a támadások megelőzésének egyik eszköze”.<sup>49</sup> Az FBI maroknyi szakértői csapata oktatja a magatartástudományokat az FBI Academy ber-

<sup>47</sup> [www.college.police.uk](http://www.college.police.uk) (utolsó letöltés: 2018. május 20.)

<sup>48</sup> Mogyoródi, 2016.

<sup>49</sup> <https://web.archive.org> (utolsó letöltés: 2018. május 20.)



kein belül. A szakemberek pszichológiai, kriminológiai, szociológiai, konfliktuskezeléssel kapcsolatos diplomákkal rendelkeznek, de van közöttük klinikai pszichológus, bűnügyi felderítő-elemző, vezetéssel és szervezéssel foglalkozó szakember. Látható tehát, hogy az oktatói bázis szintjén jó eséllyel valósul meg az interdiszciplinaritás kitétele. A témák tekintetében a magatartástudományi curriculum alkalmazott kriminológiát, biopszichológiai megközelítéseket, a bűnelkövetői magatartás társadalmi beágyazottságával kapcsolatos tudást, konfliktus- és kríziskezelést, kommunikációt is felölel. A kurzusok során a hallgatók megismerkedhetnek a fiatalkori bűnelkövetés kérdéseivel, a pszichoszociális tényezőkkel és a bandákba szerveződést övező viselkedésekkel és mechanizmusokkal. Felkészítést kapnak öngondoskodásból is: a jóllétre törekvés, a stresszkezelés, sőt, a spiritualitással kapcsolatos ismeretek szintén az ajánlott témák között szerepelnek. Az oktatók ezeken kívül nagy hangsúlyt fektetnek a problémamegoldási készségek fejlesztésére, krízisintervenciós ismeretek közvetítésére, emlékezet és észlelés fejlesztésére, csoportdinamikai folyamatok feltérképezésével kapcsolatos tudásra. A felsorolásból jól látható, hogy olyan elméleti alap építése történik a kurzusok során, melyet erősen megtámogatnak a gyakorlati, hétköznapi munkából vett, aktuális ismeretekkel is. Az integratív szemlélet nemcsak a magatartástudományban szereplő különféle szakterületek között realizálódik tehát, de megvalósul a különböző, egymástól látszólag távol levő tudományok (elméleti, gyakorlati szempontjai) között is. A kurzusok nemcsak rendőrnek készülő fiatalok számára elérhetők, de egyéb, közszolgálati vagy akadémiai szférában dolgozók, vagy a honvédelmet erősítő szakemberek számára is.

### *A kanadai modell*

A kanadai rendőrképzés különleges helyet kell, hogy elfoglaljon a többi között, már ami a magatartástudományos ismeretek oktatását illeti, hiszen a kanadai modell az, mely a leginkább hirdeti a közösségi rendészet erényeit, és nemcsak hirdeti, hanem gyakorolja is azt, éppen ezért problémamegoldó rendészetről is beszélhetünk, amikor a kanadai modellt említjük. „A rendészet legalapvetőbb funkciója a biztonság feletti őrökés. A közbiztonságot fenyegető veszélyek azonosítása érdekében állandó párbeszédet kell folytatni a közösséggel. Kooperációra van szükség a közbiztonságért felelős más szervezetekkel, a biztonság maga is kooperációs termék. [...] A rendőrnek generális szaktudással kell rendelkeznie, amelyben a társadalmi kapcsolatainak van a legnagyobb jelentősége, a rendőrség a civil közigazgatás része, meg kell tehát szabadulnia militarista vonásaitól. [...] A közösségi rendőrség számára a hétköznapi tapasztalatai a legértékesebbek, mert ezek mutatják meg azokat a rendetlenségeket, a biztonságérzetet leromboló zavarokat, amelyekből előbb csak kisebb jogsértések fakadnak, amelyek azután törvényszerűen súlyos bűnökhöz vezetnek. Az olyan veszélyforrásokra, mint a közterületek elhanyagoltsága, a személtelés, a nyilvános alkoholfogyasztás, a graffiti, az elhagyott, üres ingatlanok lepusztulása, a csavargás, a koldulás, az iskolakerülő gyerekek, a családon belüli erőszak, a drogfogyasztás, azonnal reagálni kell.”<sup>50</sup>

A fenti idézetből látható, hogy komplex feladatot fogalmaz meg a közösségi rendészeti modellben a kanadai ajánlás, s ráadásul olyan területek felügyeletének fontosságát emeli ki, melyek kezeléséhez különleges tudásra, érzékenységre van szükség. Belepillantva a Canadian Police College képzési útmutatójába láthatóvá válik, hogy

<sup>50</sup> Finszter, 2014. 185-86. old.

milyen utakon keresztül tervezik a szakemberek megvalósítani a fenti ajánlásokat. Kiemelt helyet foglal el a curriculumban a vezetőképzés. A főiskola honlapjának<sup>51</sup> tanúsága szerint a rendészeti vezetőknek speciális és komplex tudásra van szükségük a munka szervezésének optimális elvégzéséhez, melynek folyamatos fejlesztése szintén elengedhetetlen.

Az iskola által ajánlott két vezetőképző kurzusból az egyik azoknak a rendőröknek szól, akik szeretnék tehetőségüket vezetésben is kamatoztatni, bár már van némi tapasztalatuk a téren. 24 fős osztályokban, kizárólag személyes kontaktórák kereteiben folyik az oktatás, 13 intenzív napon keresztül. A kurzusleírás ígérete szerint ez az időtartam elégséges ahhoz, hogy a hallgatók vezetői ismereteiket megalapozhassák és bővíthessék. A tematikába tartozik a probléma- és konfliktusmegoldási technikák ismerete, etika, az egyén saját vezetési stílusának feltérképezése, fejlesztési tervek készítése.

A másik kurzus azokat a már vezető pozícióban levő tiszteket szólítja meg, akik szeretnék magasabb pozícióba kerülni. A továbbképzés egyéves időtartamban áll rendelkezésre online és kontaktórák keretein belül, kis létszámú (24 fős) csoportokban. A kurzus hangsúlya a stratégiai gondolkodás fejlesztésén, önreflexió kialakításán, a csapatépítés fontosságán van. Az egyéves periódus során a hallgatóknak lehetőségük nyílik etikai dilemmákat megismerni és megoldani (főképpen vezetéssel kapcsolatos kérdésekkel összefüggésben), továbbá kommunikációs stílusukat fejleszteni (ez vonatkozik mind szóbeli, mind írásbeli készségeikre, hivatalos vagy informális stílus elsajátítására, médiaszereplések során kívánatos retorikai eszköztár kidolgozására, illetve szervezeti kommunikációs tudásra is). Ennek a kurzusnak az elvégzésére csak akkor van lehetőség, ha az előzőből sikeresen vizsgázott a jelölt.

### *A svéd példa*

Az Umea Egyetemen (Svédországban) szintén folyik rendőrtisztképzés: 2000 óra tanulhatnak itt az érdeklődők rendészeti ismereteket, a rendőrképző kurzusokért felelős egység pedig a Társadalomtudományi Kar. A rendőri ismeretek többek között a társadalomtudományok, pszichológia, jog, pedagógia köréből kerülnek ki, s e tudományágak köré épült tanszékek oktatói gondoskodnak arról, hogy a jövő svéd rendőrtisztjei – akik négy féléven keresztül tanulnak az egyetemen – jól felkészült szakemberek legyenek. Csak felsorolásszerűen álljon itt néhány témakör, melyeket az adott tanszékek érintenek az oktatás során: szegénység, gender problémák, fenntarthatóság, demokrácia, jogi ismeretek különböző területekről, oktatás-nevelés kérdései. Az elméleti tudás mellett gyakorló rendőrtisztek gondoskodnak a gyakorlatias, rendőrspecifikus ismeretek oktatásáról. Mindezek az ismeretek gyakorlati és elméleti órák keretében szerveződnek, tudományosan jól megalapozott, de a munkában alkalmazható tudást biztosítva.<sup>52</sup>

<sup>51</sup> [www.cpc.gc.ca](http://www.cpc.gc.ca) (utolsó letöltés: 2018. május 20.)

<sup>52</sup> [www.polis.umu.se](http://www.polis.umu.se) (utolsó letöltés: 2018. május 20.)

### Német minták

Berlinben a Jogi és Gazdasági Főiskola Rendőrségi és Biztonsági Menedzsment Fakultása kínálja a rendőri pályára felkészítést 2011 óta. Nemcsak rendőrtisztí fokozatokat lehet a főiskola elvégzésével megszerezni, de magánbiztonsági képzés is folyik ezen a karon. Az oktatók között megtalálhatunk civil oktatókat, a rendőrségtől meghatározott időtartamra kivezényelt tiszteket, illetve a civil oktatás és a rendészet területéhez nem tartozó jogászokat, mérnököket, bírókat, akik szerződésben foglalt óraszámban tartanak foglalkozásokat a hallgatóknak. A tárgyak tekintetében igen széles a kínálat, s nincs ez másként a magatartástudományi jellegű modulok esetén sem. Ebben a témakörben, magánbiztonsági BA-képzésen tanulhatnak a hallgatók például krízis- és katasztrófakommunikációt, konfliktusmenedzsmentet, önmenedzsmentet, kommunikáció alapjait, és ismerkedhetnek a konfliktusok és bűnözés kapcsolatával társadalmi kontextusban. Ez utóbbi négy kurzus a kötelezően elvégzendők sorát gyarapítja. A magánbiztonsági mesterképzés ezeken kívül lehetővé teszi a biztonságnak jogi, pszichológiai, szociológiai, politikai oldalról történő megközelítését, vezetési ismeretek elsajátítását.<sup>53</sup>

A Hamburgi Rendőrtisztí Főiskola tantárgyi sillabuszában is szerepelnek humán tudományos tárgyak, így például a pszichológia, szociológia, etika, s talán ide sorolhatjuk a politológia tudományát is. Az oktatás moduláris képzésben valósul meg, a modulokban összeadva a megtartott órák számát láthatóvá válik, hogy a pszichológiát 147 tanóraban, a szociológiát 163-ban, az etikát 40-ben a politológiát 69-ben oktatják. Összehasonlítva a jogi-, kriminalisztikai, vagy gyakorlati (fizikai erőnléti) tárgyak óraszámával (592 óra van jogtudományi ismeretekből, 493 kriminalisztikából, sport jellegű foglalkozásokból pedig 345 óra áll rendelkezésre), kevésnek mondható, főleg az etika tekintetében.<sup>54</sup>

Német nyelvterületen maradvá, a Brandenburg tartományban kialakított rendőrtiszt képzést mutatjuk be a következőkben. Itt is moduláris képzés valósul meg, az elsajátítandó ismeretanyagot 18 modulba strukturálták. A teljesség igénye nélkül szeretnénk e helyütt reflektálni a modulok tantárgyi ajánlataira, különös fókuszot helyezve a magatartástudományi témájú kurzusokra. Az 1. modul témaköre a 'Rendőrség az államban és a társadalomban', itt a főleg jogi és társadalomtudományi, szervezetelméleti megközelítések mellett találkozhatunk rendőri szakmai etikával is. A 2. számú modul témája a 'Tanulmányok tudományos alapjai', itt kapott helyet a kommunikációs ismeretek kurzus, melynek keretén belül prezentálni és moderálni is megtanulnak a hallgatók (mindezt 40 órában van lehetőségük elsajátítani). A 3. modul 'A rendőrségi munka tudományos alapjai'-ra helyezi a hangsúlyt, ide tartozik a rendőri munkát övező és magyarázó pszichológiai, társadalomtudományi, politológiai és szociológiai elméletekkel való megismerkedés, 96 órában. A 'Rendőrségi munka tevékenységi alapjai' a 4. modul témája, itt újra visszatérhetnek a hallgatók a kommunikációs alapok elsajátításához, mellette pedig lehetőségük van konfliktuskezelési technikákkal is megismerkedni. Az 5. modul nem érint magatartástudományi ismereteket, hanem leginkább a szakmaspecifikus és az erőnléttel kapcsolatos fejlesztésre helyezi a hangsúlyt. A 6. modul ezzel szemben viszont teljes egészében kommunikációs ismereteket közvetít ismét, és az azzal kapcsolatos kompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt; 'A foglalkozáshoz kapcsolódó rendőrségi kommunikáció' elnevezésből könnyedén következtethetünk

<sup>53</sup> Fórizs, 2015.

<sup>54</sup> Fórizs, 2012a.

erre. Ebben a modulban a hallgatók megismerkedhetnek a feljelentések felvételének büntetőjogi aspektusaival, a kihallgatással büntetőjogi és kriminalisztikai szempontból, a modul részét képezi személyleírás és újranelméricszési gyakorlat, illetve interkulturális gyakorlat. Mindezeknek az ismereteknek az elsajátítására összesen 136 óra áll rendelkezésre. A leírásból arra következtethetünk, hogy a humánspecifikus ismereteket rendészeti kontextusba ágyazva, gyakorlati megközelítéssel közvetítik a hallgatóknak. A 6. modult követő képzési szintek szakmai ismeretek elsajátítását támogatják.<sup>55</sup>

### *Az osztrák képzés sajátosságai*

Az osztrák rendőrtisztek felkészítésében a BA- és az MA-képzésben is találkozhatunk humán tudományokkal. A BA-szintű felkészítésben az első szemeszterben a hallgatóknak lehetőségük nyílik szelf-menedzsment és időtervezés (48 óra), személyi menedzsment (24 óra) tárgyak hallgatására, megismerkedhetnek az etikával (16 óra) és a kommunikáció pszichológiai alapjaival (64 óra), illetve kommunikációs gyakorlatban (32 óra) is részt vesznek. A 2. félévben szolgálati etika (8 óra), politológia és szociológia (16 óra), valamint kapcsolattartás a médiával (16 óra) ismeretek megszerzésére nyílik lehetőség. A 3. félévben pszichológia (24 óra) és krízishelyzeti kommunikáció (48 óra) kurzusok vannak, a 4. félévben pedig döntéshozatal krízishelyzetben (24 óra). Az utolsó két főiskolai szemeszter már magatartástudományi témájú tárgyak nélkül zajlik le. A mesterképzésben a 2. félévben indul a humán tudományok oktatása, mégpedig etikával (24 óra), vezetői felkészítéssel (48 óra), média és kríziskommunikáció kurzussal (24 óra). A vezetői felkészítés esetében nem teljesen világos a képzés fókusza, de „jóhiszeműen” a magatartástudományi kurzusok közé soroltuk e helyütt. A maradék 2 szemeszter viszont – sajnálatos módon – magatartástudományok nélkül marad.<sup>56</sup>

### *Magatartástudomány Csehországban*

A Cseh Rendőr Akadémián a képzést nyújtó tanszékek között megtalálhatjuk a Pedagógiai-, illetve a Társadalomtudományi Tanszéket. A rendőrtiszt képzésben a kötelező tárgyak taborát erősíti a pszichológia kurzus és a politológia kurzus, az egyik kreditértéke átlagosnak (politológia 4 kredit), a másiké magasnak (pszichológia 11 kredit) mondható a többi tárgyhoz képest. Kötelezően választható tárgyként jelenik meg a rendőri pszichológia, a törvényszéki pszichológia és pszichiátria, a szakmai etika, a multikulturális felkészítés, média- és közvélemény-szociológia, társadalmi devianciák, filozófia. A hozzájuk rendelt kreditértékek 3-4 körül vannak, ami a többi tárgyhoz képest átlagosnak mondható.<sup>57</sup>

<sup>55</sup> Fórizs, 2012b.

<sup>56</sup> Fórizs, 2011a.

<sup>57</sup> Fórizs, 2011b.

### A szlovák képzés sajátosságai

A szlovákok rendőrtiszti képzésében megtalálhatjuk a szociológiát és politológiát (nappali tagozaton 60, levelezőn 14 órában), a filozófiát és a logikát (48, illetve 12 órában), a pszichológiát és etikát (60 és 14 órában), illetve a kommunikációt (36 és 10 órában). Ezeken kívül a nem rendőri szakirányon találhatunk még magatartástudományi ismeretekkel kapcsolatos kurzusokat, mégpedig a büntetés-végrehajtási szakirányon büntetés-végrehajtási pszichológiát és pedagógiát 72, illetve 20 órában.<sup>58</sup>

### PÉLDA EGY JÓGYAKORLATRA

Bár nem egészen rendészeti példa, mégis jól szemlélteti a magatartástudományok integrálásával kapcsolatos elvárásokat, nehézségeket, buktatókat, eredményeket az a képzés, amit az 1980-as években az izraeli katonák képzésébe illesztettek, és jógyakorlatként idézhetjük fel itt. A kurzus célja az volt, hogy fejlesszék a hallgatók problémamegoldási, döntéshozási, kríziskezelési képességeit. Általában elmondható, hogy az akadémiai tudás közvetítése inkább elméleti keretek között valósul meg, s gyakorta nem is a tudás alkalmazása, a kompetenciák kialakítása, fejlesztése a célja. Ugyanakkor, ha a hallgatók problémamegoldásának, döntéshozatalának hatékonyabbá válása a kurzus célja, akkor a magatartástudományban alkalmazott módszerek és modellek lehetnek a legcélravezetőbbek. A sajátélményű tanulást választották az oktatók tanulásszervezési formaként.

A kurzuson résztvevőket nagyjából úgy érdemes elképzelnünk, mint a hazai felsőoktatásban a levelező képzésre érkező hallgatókat. Gyakorló honvédelmi szakemberek kerültek a képzési csoportba, akik szolgálatuk részeként végezték a kurzust. A fogadó főiskola (General Staff College) honvédelmi tanulmányok és klasszikus BA tanulmányok divízióban működött abban az időben. Míg az első a szakismereteket hivatott bővíteni, a második az általános műveltséghez szükséges akadémiai tudást. Magatartástudományi képzés azonban mindkét fakultáson megtalálható volt, mint olyan szakterület, mely egyaránt képes szakmai és elméleti ismeretek bővítésére. Az első időszakban érzelmi ellenállással találkozott a kurzus vezetői a hallgatói résztvevők részéről, ami a későbbiekben feloldódni látszódt. Ez részben talán a szokatlan oktatási berendezkedésnek, részben a „kötelező jellegnek” volt köszönhető.

Az oktatás módszertana tehát elsősorban a sajátélményes tanulás volt. Érdekessége volt, hogy a katonai művelleti tudással integrálható kurzust hoztak létre az ötletgazdák, ami annyit jelent, hogy lehetőség volt az elméletibb jellegű oktatási blokkok után a megtanult tudás gyakorlatban történő kipróbálására is, mintegy szimuláció jelleggel. A való élet eseményeit lemodellező gyakorlatok során a hallgatók önreflektív képességei fejlődhetnek, s így módon a kompetenciák is komplexebben fejlődtek.

A kurzus központi kérdése a „Honnan tudod?” volt. *Honnan tudod*, mégpedig abban az értelemben, hogy mi nek alapján vonjuk le következtetéseinket a világ dolgairól? A kurzust oktatók és elemzők szerint a ‘honnan tudod’ kérdésben szükségképpen minden benne van, ami a katonai művelleti, szervezeti, krízismenedzsmenti, döntéshozatali, vezetői működésekben megjelenhet. Ha elmulasztjuk ennek a kérdésnek a megfelelő mélységű ízelését,

<sup>58</sup> Fórizs, 2011c.

tanulását, értelmezését, akkor pusztán „konyhakész” megoldások születhetnek, amelynek eredménye az egydimenziós gondolkodás, nem éber, szemfüles, mindenre kiterjedő döntéshozatali mintázat. S a mélyebb értelmezés elnyeréséhez embertudományos módszertan a kulcs.

A moduláris jellegű képzésben tehát a „Honnan tudod?” című volt az első fejezet, melynek keretein belül a hallgatók tanulhattak az önbizalom fontosságáról, és a túl sok önbizalom hátulütőiről, érveléstechnikákról, egyenlő feltételek biztosításáról. A 2. témakör klasszikus problémamegoldási technikák köré szerveződött, bár megint csak nem a „konyhakész” megoldások mintaként adása volt ennek a blokknak a célja, hanem sokkal inkább a problémamegoldás folyamatainak professzionális szintű elemzési képességére való nevelés. Ebben a témacsoportban a probléma meghatározása, a megoldási folyamat felismerése, az alternatív megoldások megkeresése volt a fő fókusz. A 3. blokk a bizonytalan helyzetekben történő döntéshozatali mechanizmusok lehetőségeivel ismertette meg a résztvevőket, míg a 4. középpontjában a döntéshozatal stresszes helyzetben tapasztalható folyamata és jelentősége állt.

A kurzus során nyilvánvalóvá vált, hogy a hatásvizsgálat nem elhanyagolható a folyamat végén. Egyrészt annak elemzése kívánatos, hogy a hallgatók valóban használják-e a megszerzett ismereteket a való életben, a munkájuk során? Másrészt annak elemzése, hogy valóban hatékonyabbá váltak-e az érintett területeken a kapott ismeretek nyomán?

A tanár szerepe – mint általában – ezúttal sem elhanyagolható tényezőként van jelen a tanulási folyamatban. A tanár a kurzus tartalmáért, vagy annak facilitálásáért felel jobban? Az a lényegesebb, hogy minden előre tervezett tartalmat érintsenek, vagy az, hogy a résztvevőket a tanulási folyamatban segítse? A tanárnak szükségképpen kellően érzékenynek is kell lennie a felmerülő témák kapcsán, hiszen a hallgatókkal gyakran érintenek olyan kérdéseket, melyek érzelmi reakciókat képesek kiváltani. Főiskolai környezetben, s jelen jó gyakorlatra alapozva, azt lehet mondani, hogy azok a tanárok bizonyultak a legsikeresebbnek, akik jó arányban keverték az ismeretek közvetítésének követelményét a segítő-megértő facilitátori készségek fejlesztésével. A cél nem az volt, hogy terápiás csoport szülessen a főiskola falai között, hanem az, hogy alkalmazás-képes tudásépítés, kompetenciafejlesztés történjen.<sup>59</sup>

## BEFEJEZÉS

A megelőző fejezetrészekben kísérletet tettünk arra, hogy a magatartástudományi tárgyak nemzetközi jelentőségét, a rendészeti képzésbe való beágyazottságát feltérképezzük. A lista korántsem teljes, bár igyekeztünk több szempontra kiterjedő feljegyzést adni a jelenlegi nemzetközi helyzetről, magatartástudomány és rendészet kölcsönhatásában. Látható, hogy bár van néhány jógyakorlat a felsőoktatás területéről, ám még mindig mintha nagytóval kellene keresni a magatartástudományi jellegű kurzusokat nemzetközi szinten is, a tudomány felnőttkora ellenére. Ez mindenféleképpen – legalábbis hazai kontextusban – megoldásért kiált, a tudományközi kapcsolatok minél szorosabbra fonásának kidolgozása mellett.

<sup>59</sup> Lipshitz, 1983.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Fekete, M. (2018): A magatartástudomány helye és szerepe a hazai rendészeti képzésben. In: Hegedűs J. (szerk.): „A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”. NKE, Budapest, 32-45. old.
- Finszter, G. (2014): *Rendészetelmélet*. Nemzeti Közszerzői Egyetem Rendészettudományi Kar, Budapest.
- Fórizs, S. (2011a): Az osztrák rendőrtiszt-képzés. *Magyar Rendészet*, 2. sz. 105–122. old.
- Fórizs, S. (2011b): A Cseh Rendőr Akadémia. *Magyar Rendészet*, 3. sz. 43–52. old.
- Fórizs, S. (2011c): A Szlovák Köztársaság rendőrtiszt főiskolája. *Magyar Rendészet*, 1. sz. 103–108. old.
- Fórizs, S. (2012a): A Hamburgi Rendőrtiszt Főiskola. *Magyar Rendészet*, 2. sz. 85–91. old.
- Fórizs, S. (2012b): Brandenburg tartomány rendőrtisztképzése. *Magyar Rendészet*, 3. sz. 67–76. old.
- Fórizs, S. (2015): Magánbiztonsági képzés Berlinben. *Magyar Rendészet*, 4. sz. 57–66. old.
- Hegedűs, J. (2018): Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In: Hegedűs, J. (szerk.): „A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”. NKE, Budapest, 5-18. old.
- Joseph, A. – Abraham, S. – Bhattacharji, S. – Muliyl, J. – John, K.R. – Mathew, S. – Norman, G. (1992): The Teaching of Behavioural Sciences. *Medical Education*, 26, 92–98. old.
- Kopp, M. (2003): Magatartástudomány és orvoslás a XXI. században. *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1352–1363. old.
- Lishitz, 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. old.
- Litva, A. – Peters, S. (2008): Exploring Barriers to Teaching Behavioural and Social Sciences in Medical Education. *Medical Education*, 42, 309–314. old.
- Marlok, Zs. – Martos, T. (2006): Pedagógushivatás – személyiségfejlesztés. Pszichodráma a tanárképzésben és – továbbképzésben. *Iskolakultúra*, 2. sz. 114–122. old.
- Mogyoródi, G. (2016): *Anglia és Wales hivatásos rendőri állományának kiválasztási eljárásai és annak összevetése a hazai követelményekkel*. Kézirat.
- Mogyoródi, G. (2017): *Észak-Írország hivatásos állományú rendőreinek alkalmassági követelményei és a felvételi eljárás menete*. Kézirat.
- Pine, C. – McGoldrick, P. M. (2000): Application of Behavioural Sciences Teaching by UK Dental Undergraduates. *Eur. J. Dent. Educ.*, 4, 49–56. old.
- 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. old.
- Online források
- Canadian Police College: [www.epc.gc.ca](http://www.epc.gc.ca) (utolsó letöltés: 2018. július 12.)
- College of Policing: [www.college.police.uk](http://www.college.police.uk) (utolsó letöltés: 2018. július 12.)
- Federal Bureau of Investigation: <https://web.archive.org> (utolsó letöltés: 2018. július 12.)
- Umea University: [www.polis.umu.se](http://www.polis.umu.se) (utolsó letöltés: 2018. július 12.)
- Nem nyomtatott források
- Tari Annamária: Z generáció a rendészetben. Konferencia előadás, 2018. június 19. Nemzeti Közszerzői Egyetem.



# FEKETE MÁRTA: **A magatartástudomány helye és szerepe a hazai rendészeti képzésben**

## BEVEZETÉS

Kopp Mária szerint nyelvünk *egészség* szava mindennél megfelelőbb arra, hogy leírja, mi is voltaképp a magatartástudományok célja. A fókusz az egész és az egész-ség felé mutat, a magatartástudományok és az azokhoz kapcsolódó kutatások legfontosabb célja „[A]z emberi magatartás, egész-ség, életminőség törvényszerűségeit és fejlesztésének lehetőségeit vizsgál[ni] rendszerszemléletű, interdiszciplináris megközelítésben, tehát az ember és környezete közötti kölcsönhatások folyamatában”.<sup>60</sup>

A magatartástudományi kutatások két dimenzióban segítik az emberi működés megértését: egyrészt pszichofiziológiai magyarázatokat keresnek, vagyis arra képesek rámutatni, hogy az agyi működés milyen módon befolyásolja viselkedésünket, egészségünket, másrészt a környezeti berendezkedésnek, társadalmi folyamatoknak az egyénre gyakorolt hatását képesek megbízható módon feltérképezni. Integratív szemléletű és interdiszciplináris tudományterületről van szó tehát, mely magában foglalja – a teljesség igénye nélkül – a szociológia, pszichológia, biológia, politika, antropológia, etológia tudományainak „találmányait”, s ezeket igyekszik rendszerszemléletben vizsgálni és értelmezni.<sup>61</sup> Hazai felfogásban, magatartástudomány alatt elsősorban a stressz vizsgálatát, illetve a fiziológiai területek összefüggéseit értjük, de az angolszász szakirodalom „behavioural science” alatt a szociológia, kulturális antropológia, pszichológia irányzatait hangsúlyozza, szemben az orvosi egészség-betegség értelmezéssel. E tanulmányban a humán megközelítés fog érvényesülni.

A következő oldalakon kísérletet teszünk annak feltérképezésére, hogy miért van szükség magatartástudományra a rendészet területén, milyen módokon és formában integrálhatók és alkalmazhatók tudományterületei a hazai rendészeti képzésben. Ennek érdekében kitekintünk a hivatásszemélyiség jellemzőire, a szakmai etika kontrolljára, a rendészeti közegben oktatott magatartástudományi tárgyak által kínált tudásra, s az oktatásának módszertani sokszínűségében rejlő lehetőségekre.

---

<sup>60</sup> Kopp, 2003. 1352. old.

<sup>61</sup> Uo.



## A MAGATARTÁSTUDOMÁNY SZEREPE: PÁLYAVÁLASZTÁS, HIVATÁSSZEMÉLYISÉG, MOTIVÁCIÓ, ETIKA

Egy 1996-ban, magyarországi rendészeti szakközépiskolások körében végzett felmérés eredményei azt mutatták, hogy a fiatalok legnagyobb százaléka azért választotta a rendőri hivatást, hogy a társadalmat megóvják a bűntől, bűnelkövetéstől. A pálya második legnagyobb vonzereje a fiatalok számára a veszélykeresés, az izgalmakkal teli élet lehetősége volt. Amikor a szervezetekhez való csatlakozási motivációkat elemezzük, megkülönböztethetünk eszköz- és célértékeket.<sup>62</sup> A rendőri pályát vizsgálva, célértékként jelenhet meg az imént említett kalandvágy vagy veszélykeresés, de itt, a célértékek közt szerepelhet még az anyagi biztonság megléte, a munka társadalmi hasznossága, elismertség, a bajtársiasság magas erkölcsi értéke. Míg eszköztérték mindaz, amelyeket a hivatás vár el tőlünk és nem mi fogalmazzuk meg a számunkra preferált munkajellemzőkként.<sup>63</sup> A rendőri hivatás esetében ezek lehetnek a rátermettség, „bevállalás” természet, segítőkészség, engedelmesség, önuralom. A rendőrség tekintetében az élethivatás-vizsgálatoknak kiemelt szerepük van, mivel a szervezeti berendezkedés sok esetben nehezíti az értékek megfelelő adaptálását és hosszútávú integrációját. A magyar rendőrök önképére reagálva külföldi kutatók mutattak rá arra, hogy „a szakmai motiváció szinte kizárólag a kikényszerített fegyelemre, a közvetlen vezetőtől való függőségre szűkül. A magyar rendőröknél újra kell definiálni a szakmát.”<sup>64</sup> Ehhez természetesen szükség lehet a szervezeti kultúra modernizációjára is, mellyel ezeken az oldalakon nem célunk foglalkozni. Annál inkább fontos beszélnünk arról – s kell ennek az írásnak a fókuszába kerülnie –, hogy a fent említett szakmai motivációt, valamint az értékek megfelelő módon történő adaptálását és hosszútávú fenntarthatóságát milyen módon célozhatjuk meg belülről, az egyén felől indulva?

Térjünk most vissza a fent bemutatott kétdimenziós felosztásra ismét. Egyrészt a magatartástudomány szempontjából fontos a biológiai és pszichológiai szempontok értékelése, itt főképp a kiégés, depresszió, szorongásos tünetek elkerülése-értelmezése. Másrészt, Kopp kifejezésével élve, a magatartás-epidemiológiai szempontok ismerete is lényeges, vagyis azoknak a tényezőknek a megkeresése, melyek az ember és környezete kölcsönhatásában szerepet játszanak, vagy annak folyamányai. Ezekben a „találkozásokban”, kölcsönhatásokban, illetve azok különböző kimeneteiben, kimeneteleiben jelentős és kiemelt szerepet játszik többek között a megélt stressz, annak értékelése, és az azzal való megküzdés (coping). Coping alatt természetesen nem szimpla alkalmazkodásról beszélünk, hiszen minden esetben célok megvalósításáról van szó, s arról, hogy ebben a folyamatban miként tudunk a felmerülő nehézségekkel megfelelő módon elbánni. A sikeres megküzdéshez fontos a jó konfliktusmegoldási stratégiákat ismerni, megfelelő attitűdökkel és társas támogatással bírni. „Az ember-környezet rendszer alapsémájában egyensúlyvesztés esetén az egyensúly helyreállítására egyrészt magatartási válaszok segítségével törekedhetünk. Az adaptív konfliktusmegoldás, problémamegoldás egyik formája, ha a nehéz helyzetben magát a szituációt próbáljuk megváltoztatni, tehát magatartási választ adunk. [...] Ha a helyzetet megoldhatatlannak

<sup>62</sup> Finszter, 2014.

<sup>63</sup> Tartalmi szempontból ez hasonlít a Super-féle munkaértékekhez, és egy-egy munkavállaló preferenciáihoz ezek mentén.

<sup>64</sup> Finszter, 2014. 207.

minősítjük, az adaptív módszer a helyzet újraértékelése, a kognitív átstrukturálás.”<sup>65</sup> A későbbiekben látni fogjuk, hogy a magatartástudományi tárgyak oktatása milyen módon járulhat hozzá ezeknek az adaptív technikáknak a megismeréséhez, kiterjesztéséhez.

Amikor rendőrrel beszélünk, hivatásszemélyiségről<sup>66</sup> beszélünk. Vagyis, bátran beszélhetünk hivatásszemélyiségről, ha az alapvető eszközértékként megfogalmazott segítőkészre gondolunk, mely már önmagában hordozza részben az odaszánás, odafordulás, részben az önkiterjesztés mechanizmusait. Hivatásérzés nélkül legfeljebb kenyérkeresetről beszélhetünk.<sup>67</sup> Tegyük fel, hogy azok a fiatalok, akik a rendőri pályát választják, valamiféle idealizált elképzeléssel érkeznek az oktatásba. Minden okunk megvan azt feltételezni, hogy ez így van, ha a korábban említett 1996-os felmérés eredményére visszagondolunk, történetesen, hogy a rendőrnek álló fiatalok elsődleges pályaválasztási motivációja a társadalom büntől való megtisztítása. A segítő attitűd megléte és az idealizált elképzelések az egyébként konfliktussal terhelt munkás hétköznapiakban meglehetősen nagy eséllyel csúcsosodhatnak ki korai kiégésben, deviáns viselkedések, addikciók kialakulásában, ha a pályára készülő fiatal nem kellően felkészült, felvértezett ezekkel szemben.<sup>68</sup> Molnár Péter munkatársaival a magatartástudomány és a hivatásszemélyiség kapcsolódását az orvosi pályára készülő fiatalok körében vizsgálta elsősorban. Arra mutatott rá, hogy a hivatást választók nem kis számban, már igen korán elköteleződnek az orvosi szakma iránt (akár családi mintát követve, akár személyes elszánásból adódóan), s – hasonlóan a rendészeti területre készülőkhez – nagy számban idealizált elképzelésekkel, megmentő attitűddel érkeznek a munka világába.<sup>69</sup> Amikor pedig szembesülnek azzal, hogy az orvoslás konfliktusokkal terhelt út – mely konfliktusok megnehezítik, de nem egy esetben lehetetlenné is teszik a munka megfelelő elvégzését –, ha nem rendelkeznek megfelelő megküzdési módokkal, szociális hálóval, e konfliktusok megfelelő elsimítása nehézségekbe ütközhet. „Az idealizált szerepelképzelésekkel való konfrontáció szükségszerűen fellép az egyetemi évek alatt, a csalódások, frusztrációk feloldásának módja azonban jelentős mértékben az egyén megküzdési képességeinek függvénye.”<sup>70</sup>

Hasonlóképpen elkerülhetetlen beszélni a hierarchikus berendezkedésről és az annak nyomán kialakuló, azt kísérő esetleges frusztrációról. Molnár és munkatársai következőt fogalmazzák meg az orvossá válással kapcsolatban: „az orvossá válás kulcsfontosságú eleme az egészségügy komplex hierarchiájának elfogadása, és annak tudomásulvétele, hogy a hierarchia legalján az orvostanhallgató áll. A hierarchia elbátortalanít és megfélemlít. Elfojtja kérdőjeleinket, s velük az eltérő véleményt, miközben a hierarchiában uralkodó elvek azok, amelyek garantálják a rendszer változatlanágát is.”<sup>71</sup> Indokolhatónak látszik az orvosi pálya és a rendészet hierarchikus berendezkedése közötti párhuzamok vonása. A rendőri munka során a rangsorrendnek való hű engedelmesség bizonyos esetekben megkövetelt, más esetekben viszont nem értelmezhető igazán. Kötelező például a csapaterős munka során, ahol

<sup>65</sup> Kopp, 2003. 1357. old.

<sup>66</sup> Bagdy, 1996.

<sup>67</sup> Bagdy, 1996.

<sup>68</sup> Pápay, 2018.

<sup>69</sup> Molnár et al, 2003.

<sup>70</sup> Molnár et al, 2003. 1392. old.

<sup>71</sup> Molnár et al, 2003. 1396. old.

viszont kevésbé hangsúlyos, az a közbiztonsági jelenlét, vagy a bűnügyi munka. Ezek a szakmai fejlődés útjában állhatnak, s a szervezetnek elvész a megtartó ereje.<sup>72</sup> Ezekben az esetekben szintén fontos a tudatosság, mellyel az egyén a testületben a helyét elfoglalja (még akkor is, ha százszázalékos megoldást nem nyújthat a problémára).

Szervesen kapcsolódik a fent taglalt problémakörhöz a tekintélyelvű berendezkedés kérdésköre. S itt most nem a szervezeten belüli hierarchikus berendezkedésről beszélünk, hanem a „kifelé kommunikáltról”. 1996-ban az Európa Tanács napirendi pontjai között szerepelt az a tétel, hogy vajon szüksége van-e a rendészeti szervezetnek – mely olyannyira a jog által szabályozott és keretezett – etikai kódexre, erkölcsi vonatkozások megfogalmazására? Bár a vélemények eltérők, azt mondhatjuk: igen. Mégpedig azért, mert minden rendőri működésben és intézkedésben alá-fő-lérendeltségi viszony valósul meg. Vannak olyan terepek, ahova a jog keze nem ér el, s rendőri etika híján az elnyomás alkalmazása akár gát nélküli is lehetne, de legalábbis az intézkedő szakember választására volna bízva. Ahogy a tanár-diák, orvos-beteg, ügyvéd-kliens viszonyban kialakul ez a fajta kiszolgáltatottság, ugyanúgy a rendőr-állampolgár viszonyrendszer is ezt hordozza magában. Ez indokolja az etikai szabályozás szükségességét is.<sup>73</sup> És, míg a Rendőrség Etikai Kódexe írásos garanciát ad az erkölcsös működés megvalósulására, addig szükségképpen jelen kell lennie egy fajta – írásban nem rögzített – morális tudatosságnak is, melynek nyomán az egyén tisztában lehet azzal, hogy döntési lehetősége annak ellenére is van, hogy munkája végzése közben „szüntelenül értékkonfliktusokban kell eligazodnia”.<sup>74</sup>

A fenti rövid összefoglalóból láthatjuk, hogy mind a pályaválasztási és pályán megmaradási motiváció tekintetében, mind a hivatásszemélyiség kialakulásában-kialakításában, valamint a munka megfelelő végzéséhez is szükségesek a magatartástudományi tárgyak oktatása során közvetített ismeretek és fejlesztett kompetenciák.<sup>75</sup> Ismét párhuzamot vonhatunk Kopp Máriának és munkatársainak az orvosképzésben alkalmazott magatartástudományi tárgyakkal kapcsolatos elképzelése és a rendészeti magatartástudományi képzés között: mindkét területen a kommunikáció, a pszichológia, a szociológia, az etika azok a tudományágak, amelyek tartalmuk, módszertanuk és szemléletük alapján hozzájárulhatnak a megfelelő hivatásszemélyiség megformálásához.<sup>76</sup>

## MAGATARTÁSTUDOMÁNYI TÁRGYAK A RENDÉSZETI KÉPZÉSBEN

A magatartástudomány oktatása rendészeti kontextusban több szinten valósul meg: szakgimnáziumi képzésben, felsőoktatásban, vezetőképzésben (szintén a felsőoktatási iskolarendszerben), nem iskolarendszerű képzésben (például határvadász képzés, bár ebben az esetben a tantervbe történő megfelelő beépítés még nem realizálódott). A tantárgyleírásoknál a fő fókuszokat, az alábontásokat, a részletezettséget is nagyító alá vehetjük; de az alkalmazott módszerekről, vagy a kompetenciákról való gondolkodásból is ízelítőt kaphatunk. A kurzusok elnevezései is a sokszínűséget mutatják, valamint a magatartástudományi területek súlyozását is közvetítik.

<sup>72</sup> Finszter, 2014.

<sup>73</sup> Finszter, 2013.

<sup>74</sup> Finszter, 2013. 134. old.

<sup>75</sup> Hegedűs, 2018a.

<sup>76</sup> Molnár et al, 2003.

A szakgimnáziumok alapképzésébe tartozik a Társadalmi és kommunikációs ismeretek oktatása. A Társadalmi és kommunikációs ismeretek tárgya az a szegmense a magatartástudományi oktatásnak, mely önmagában interdiszciplináris, hiszen ötvözte a pszichológiának, etikának, kommunikációnak, társadalomelméletnek és szociológiának. A tematika ígérete szerint a tárgyat elvégző hallgató képes lesz „a társadalmi folyamatokban eligazodni, a különböző devianciákat felismerni, a társadalmi elvárásoknak megfelelően viselkedni, erkölcsös magatartást tanúsítani, [...] az állampolgárokkal helyesen és jól kommunikálni, [...] konfliktusmentesen együttműködni”.<sup>77</sup>

Igazodási pontként pillantsunk bele a Miskolci Rendészeti Szakgimnázium Társadalmi és kommunikációs ismeretek tantárgyának alapdokumentumába. A tárgy során mind az alapvető, mind a rendőrspecifikus ismeretek elsajátítására lehetőség nyílik a témakörön belül. Az alapvető ismeretek között megtaláljuk például a metakommunikációval, önkifejezéssel, testtartással, nonverbális kifejezésrendszerrel kapcsolatos témákat, a hallgatási technikákat. Megismerkedhetnek a diákok különböző kommunikációs stílusokkal, különös tekintettel az agresszív és asszertív kommunikáció megjelenési mintázataival, alapvető jelenségeinek hátterével. Ezek mentén konfliktuskezelés gyakorlására is lehetőség nyílik. A specifikus ismereteket közvetítő blokkban a hangsúly a verbális és nonverbális jelek tudatos és helyes értelmezésén van, illetve azon, hogyan kell intézkedni különböző nemű-korú, eltérő kultúrából érkező egyénekekkel. A diákok megismerkedhetnek a krízishelyzetben alkalmazandó technikákkal (például halálhír közlése, vagy öngyilkossági szándék esetén ennek kommunikálása). Az órák során lehetőség nyílik az írásbeli készségek fejlesztésére is. Mindezek oktatásához változatos módszertant alkalmaznak a tanárok, így a frontális oktatáson túl a vita, az egyéni-, páros-, vagy csoportmunka módszerét, kooperatív technikákat, szerepjátékokat használják.<sup>78</sup> Elérendő célként az alábbi kompetenciák fejlesztése szerepel: együttműködés, tolerancia, segítőkészség, empátia, alkalmazkodási képesség, problémamegoldás.<sup>79</sup>

A nem iskolarendszerű képzések ajánlatai közül a határvadász képzés különleges területnek számít. Az államhatár védelme, illegális határátlépések, határsértések kezelése speciális karaktert és tudást kíván. S itt nemcsak a megfelelő nyelvtudásra gondolhatunk, hanem például nonverbális kommunikációs csatornák ismeretére (a nyelvi és eltérő kultúrák közti különbségek áthidalására), türelem, empátia, önismeret-önreflexió meglétére, arra a tudásra, mely a külső-belső konfliktusokkal való sikeres megküzdéshez szükséges. Röviden: komplex és széles eszköztárral kell rendelkeznie annak a kollégának, aki nagyszámú, „üldözött, kimerült, a természet elemeinek régóta kitett emberekkel, családokkal találkozik”.<sup>80</sup> Azonban sajnálatos módon a képzésben meghatározott, korlátozott számban rendelkezésre álló órák következményeként a jogszabályi háttér, intézkedéstaktikai ismeretek, szakmai ismeretek oktatására is csak tömörítve nyílik lehetőség az öt modulból álló képzési tematika keretében. Így pusztán a képzést tartó állomány jó belátására van bízva, hogy társadalomtudományi és kommunikációs ismereteket, magatartástudományt oktassanak a jövőbeli határvadászoknak, s természetesen – nem szakemberként – ezt nem tehetik a megfelelő mélységben és szakértéssel. Egy nagyobb óraszámú megvalósuló, átgondoltabb, gyakorlatiasabb jellegű képzés lehetővé tenné a szociológiai, etikai, kommunikációs, pszichológiai tárgyaknak a képzésbe történő beiktatását.<sup>81</sup> Ez egyelőre várat magára, bár az igény adott.

<sup>77</sup> Adyliget Rendészeti Szakgimnázium képzési terve: [www.arszg.hu/oktatasi-szerv](http://www.arszg.hu/oktatasi-szerv) (utolsó letöltés: 2018. május 20.)

<sup>78</sup> Hegedűs, 2018a.

<sup>79</sup> Juhász, 2018.

<sup>80</sup> Juhász, 2018. 25. old.

<sup>81</sup> Juhász, 2018.

A felsőoktatásban, a tiszt- és vezetőképzésben már bővebb a kínálat a magatartástudományok oktatása területén. A Magatartástudományi és Módszertani Tanszék tematikái között mazsolázva láthatóvá válik, hogy az interdiszciplinaritás elve megvalósul az ajánlott tárgyak segítségével. Az oktatott tárgyak zömmel pszichológiai, pedagógiai, kommunikációs és etikai témákat dolgoznak fel. Itt is megtalálható a Társadalmi és kommunikációs ismeretek kurzus, mely nappali munkarendben 66, levelezőben pedig 20 órában áll rendelkezésre az elsőéves hallgatók részére. Nappali tagozaton lehetőség nyílik a témakörök gyakorlati megközelítésére, míg levelezőn csupán elméleti órák keretében valósul meg az ismeretek közvetítése. A Társadalmi és kommunikációs ismeretek kurzus tantárgyi programja a következőképp vall a tárgyról: „A tananyag komplexitását mutatja, hogy három tudományterület megközelítésén keresztül tanulják meg a hallgatók a rendvédelmi munka során elengedhetetlen magatartási formákat. Képesek lesznek a rendkívüli körülmények között is asszertív viselkedésre, stressz-kezelésre, hatékony kommunikációra. [...] Olyan készségek fejlesztése valósul meg, mint a helyzetfelismerő- és problémamegoldó készség, szövegértés, beszédkészség, hivatalos stílusban való fogalmazás készsége, figyelem, meghallgatás, együttműködés [...], empátia, tolerancia, valamint az erkölcsi tényezők mérlegelése.” (*Társadalmi és kommunikációs ismeretek tantárgyi program*, 1-2. o.). A kurzus során a hallgatók megismerkednek a magatartástudomány alapkérdéseivel és módszereivel, a személyiség alakulásával, a rendőri munkában előforduló alapvető lelki jelenségekkel, megtanulnak önreflektíven viszonyulni kialakuló helyzetekhez, megismerkednek saját konfliktuskezelési technikáikkal és az érzelemkifejezés jelentőségével. Kisebbségpszichológiai ismeretek elsajátítása során lehetőség nyílik feltérképezni az előítéletek-sztereotípiák témakörét, s a kurzus során kommunikációs kompetencia fejlesztése is megvalósul. Hosszasan folytathatnánk a kurzus ajánlásait, de összességében véve interaktív, tréning-jellegű foglalkozásról van szó, melynek célja az érzékenyítés.

A Rendészeti etika elnevezésű tárgy az erkölcsöt, döntéshelyzetek nehézségét, rendőri szakmai etikai ismereteket helyezi górcső alá. A tantárgyi program tanúsága szerint: „A tantárgy fő célkitűzése a rendészeti szakmák művelése során felmerülő alapvető, általános erkölcsi tényezők megismertetése, ezek értésének és kezelésének elősegítése, az érintett szakmai etikák oktatásának fogalmi-gondolati megalapozása. Az általános etika gazdag ismeretanyagából olyan témák, ismeretek szerepelnek, amelyek érthetőbbé és könnyebben kezelhetővé teszik a mindennapi és a szakmai életben felmerülő erkölcsi jelenségeket, helyzeteket, konfliktusokat. A tematika középpontjában folyamatosan az szerepel, hogy a rendészeti dolgozó milyen erkölcsi értékrend mentén végzi munkáját. [...] A nappali tagozaton a tréning jellegű foglalkozásokon munkadefiníció-alkotás, egyéni és csoportmunkák, interaktív, strukturált gyakorlatok, esetelemzések, esetmegoldások és konzultációk zajlanak.” (*Rendészeti etika tantárgyi program*, 2. o.).

A harmadévből oktatott Rendészeti kommunikáció tárgy, mely szintén tréning-jellegű módszerrel, interaktív módon kerül prezentálásra a hallgatók számára, az alapvető tudáson túl már rendőrspecifikus ismeretek közvetítésére is törekszik. „A tréning-szerű foglalkozásokon lehetőség van arra, hogy a hallgatók önmagukról és saját szakmai kommunikációs képességeikről minél alaposabb ismereteket szerezzenek. Ezzel párhuzamosan célunk kialakítani vagy megerősíteni bennük azt a motivációt, igényt, amely a választott szakirányhoz szükséges kommunikációs repertoárjuk, készségeik további fejlesztésére, tudatosítására ösztönzi őket.” (*Rendészeti kommunikáció tantárgyi program*, 1. o.).

A magatartástudományi kurzusok sorát bővítik még a pedagógiai témájú tárgyak, így a Rendészeti pedagógia, illetve a katasztrófavédelmi szakirányon oktatott Pedagógiai alapismeretek. A kurzusok során a hallgatók megismerkednek az alapvető pedagógiai jelenségekkel, s ezek rendészeti vonatkozásaival. Tanulnak a különleges bánás-

módot igénylő egyénekekkel történő foglalkozásról, konfliktuskezelésről, megismerkednek a gyermek- és ifjúságvédelem jellegzetességeivel, a szakmai együttműködés fontosságával, a bűnmegelőzés pedagógiai sajátosságaival (*Rendészeti pedagógia* tantárgyi program; *Pedagógiai alapismeretek* tantárgyi program).

A fent felsorolt kötelező tárgyakon túl természetesen szabadon választott kurzusokat is ajánlanak a tanszék oktatói, így kommunikációs készségfejlesztést, szociális és életvezetési készségek kurzust, lelki- és társadalmi jelenségek filmek segítségével történő feldolgozását, gyermekvédelem kurzust, melynek keretében intézménylátogatásra is sor kerül. Az ajánlott tárgyak során a szakmai identitás, hivatásszemélyiség formálásán túl tehát az érzékenyítésre, az önismeretre helyeződik a legnagyobb hangsúly a BA tagozaton képzendő hallgatók körében.

A mesterképzésen Vezetői készségfejlesztés, Kooperáció és teammunka, Integrált társadalomtudományi ismeretek és Kommunikáció és vezetői kompetenciák tárgyak tartalmazzák a magatartástudományos megközelítéseket.

A Vezetői készségfejlesztés tréning fókuszában olyan kérdések állnak, mint például: mit jelent vezetőnek lenni, milyen potenciális konfliktusokkal kell szembesülni vezetőként, „milyen vezető vagyok én”, milyen stresszforrásokra kell vezetőként felkészülni, s hogyan lehet ezeket feloldani, hogyan lehet jó csapatot építeni és fenntartani, mi a visszacsatolás jelentősége a vezetői munkában és hogyan lehet jól visszajelezni? A tantárgy kompetenciafejlesztésre törekszik a következő érintendő területeken: „csapatmunka szervezése; előrelátás, jövőorientáltság; elvárások támasztása és számonkérése; irányítás, szervezés; mások megismerése (figyelem); motiválás. Továbbá fejlesztésre kerülnek a helyzetfüggő vezetés alapvető kompetenciái: helyzetértékelés, vezetői rugalmasság, problémamegoldás, a személyes felelősségvállalás, az idővel való gazdálkodás, valamint a visszacsatolások tudatosságának növelése” (*Vezetői készségfejlesztés* tantárgyi program, 2. o.).

A Kooperáció és teammunka kurzus a szervezeten belüli működések mozgatórugóival ismerteti meg a hallgatókat. Érinti a csapatban dolgozás fontosságát, a szervezetek közti együttműködés kiépítését, előnyeit és hatékonyságát, a szervezeten belüli eredményesség kialakításának lehetőségeit. Célja, hogy a csapataikat jövőben vezetők megismerjék a csapatmunka lélektani sajátosságait, valamint a vezetéshez és összetartáshoz szükséges vezetői kompetenciákat (*Kooperáció és teammunka* tantárgyi program).

A Kommunikáció, vezetői kompetenciák című tárgy célja annak tudatosítása, hogy mivel jár vezetőként a példamutató, morálisan megkérdőjelezhetetlen magatartás gyakorlása úgy, hogy a munkavégzés során a szakmai szempontok is kifogástalanul érvényesüljenek. A szóbeli- és írásbeli készségfejlesztésen túl az oktatók érintik a pedagógiai fejlesztő értékelés jelentőségét is a rendőri munkában (*Kommunikáció, vezetői kompetenciák* tantárgyi program).

Az Integrált társadalomtudományi ismeretek tárgynak már a nevében is benne van, hogy integrált, interdiszciplináris megközelítéssel dolgozik. Célja szociális kompetenciák fejlesztése, a problémákhoz való viszonyulás, azok felismerése és kezelési lehetőségek, a közszolgálati kultúra ismerete és kezelése. A fejlesztendő készségek közé tartozik az empátia, tolerancia növelésének megcélzása, a kritikai készségre nevelés, az elemző és döntési készségek előhívása, együttműködési készség segítése (*Integrált társadalomtudományi ismeretek* tantárgyi program).

A fenti tantárgyi lista korántsem teljes, hiszen frontális oktatás, nagycsoportos munka keretén belül is formálódik a tudás BA és MA tagozaton egyaránt. Az láthatóvá válik viszont a felsorolásból, hogy a tantárgyi kínálat elsősorban a kompetenciafejlesztésre, érzékenyítésre, interdiszciplinaritásra, továbbá integrálható, adaptálható tudás közvetítésére fókuszál, változatos módszertant felsorakoztatva.

Daniel Goleman érzelmi intelligenciával kapcsolatos gondolatait megidézve – s egyúttal a következő fejezetet előirányozva – elmondhatjuk, hogy az oktatásnak manapság már nem csak a tárgyi tudás növelése a feladata. Ugyanilyen előkelő, ha nem előkelőbb helyet foglal el a kihívások sorában az önismeret fejlesztése, a kifejezési esz-



köztár pallérozása, a felmerülő stressz megfelelő kezelése.<sup>82</sup> Ha végignézünk amerikai iskolák önismereti programjain, láthatjuk, hogy az „oktatott témák között szerepel az önmegfigyelés, mint az érzelmek azonosítása és megnevezése, illetve a gondolatok, érzelmek, reakciók összefüggéseinek észlelése [...]. A másik hangsúlyos terület az érzelmek igazgatása: annak felismerése, hogy mi bújjik meg egy-egy érzés mögött [...], és a szorongás, a harag és a szomorúság kezelési módozatainak elsajátítása. Hasonlóan fontos a felelősség vállalása döntéseinkért és tetteinkért és az elkötelezettségünkben való kitartás. [...] Nagy figyelmet kap a kapcsolatteremtés, a jó meghallgatás és a jó kérdés elsajátítása: mások szavainak és tetteinek elkülönítése saját reakcióinktól és ítéleteinktől; a határozott fellépés, szemben a dühvel, illetve a passzivitással, az együttműködés, a konfliktusmegoldás, a kompromisszumos alku művészetében való jártasság megszerzése”.<sup>83</sup> Csakúgy, ahogy a korábban felsorakoztatott tantárgyi programokban, a készségfejlesztésre irányuló törekvések jelennek meg, a fenti idézetből következtetve.

## MAGATARTÁSTUDOMÁNY ÉS MÓDSZERTAN: MÓDSZERGAZDAGSÁG ÉS TANÁRSZEREPE AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA FEJLESZTÉSÉRE

Egy állampolgári ismeretek zárt intézetekben történő oktatására irányuló nemzetközi projekt előzetes felméréséből kiderült, hogy a nemzetközi szinten, a börtönökben megvalósuló oktatási programok közül azok a legsikeresebbek, melyek változatos módszertant alkalmaznak a tudás alakulásának támogatása során. A hallgatók ugyanis ugyanúgy éheznek a tudást, mint ahogy szeretnének kapcsolódni egymáshoz és trénerükhöz, ahogyan hasznos számukra az alkotó tevékenység közben megvalósuló önkifejezés, stresszlevezetés, és még sorolhatnánk.<sup>84</sup> A módszertani sokszínűségnek azonban nemcsak megtartó ereje lehet, de az érzelmi intelligencia, s annak különféle komponensei is hatékonyan fejleszthetők általa.

A magatartástudomány oktatásának validitása és ereje, a korábban felsorolt interdiszciplináris és adaptálható „embertudományos” megközelítéseken túl, a módszertani sokféleségben rejlik.<sup>85</sup> Ezek mentén szinte észrevétlenül, játékos és hallgatói részről nyitottságra számot tartó foglalkozásokon keresztül valósulhat meg a képzés. Azt láthattuk, hogy a korábban felsorolt tantárgyak változatos módszertannal igyekeznek dolgozni. Ez lehet: egyéni-, páros-, csapatmunka, disputa, esetmegbeszélés, szerepjáték, kreatív kézműves feladat, együttműködést igénylő játékok, vizuális segédeszközökkel kivitelezett feladat (filmek, videóklipek elemzése). „[K]étségbeejtően nagy szükség lenne az érzelmek iskolázására, annak oktatására, hogy miképpen rendezhetők békésen a nézeteltérések, vagy legalábbis hogyan viseljük el egymást”.<sup>86</sup> Ez a Daniel Goleman-tól származó idézet talán arra is választ ad, hogy egy olyan szigorúan működő szervezetben miért is indokolt mégis az érzelmek „képzése”. Visszatulva az 1. fejezet részben megfogalmazottakra, a megfelelő hivatásszemélyiség kialakításához, empátia fejlesztéséhez, a segítő attitűd

<sup>82</sup> Goleman, 1995.

<sup>83</sup> Goleman, 1995., 399-400. old.

<sup>84</sup> Fekete – Hegedűs, 2018. 11-13. old.)

<sup>85</sup> Hegedűs, 2018a, 2018b; Molnár, 2018.

<sup>86</sup> Goleman, 1995. 343. old.

jól működő, az egyén számára is gyümölcsöző használatához bizony szükség van arra, hogy érzelmeink mozgatórugóival tisztában legyünk, tudatosan bánjunk. Goleman szerint az érzelmi intelligencia komponensei többek között az önmegfigyelés, stressz- és szorongás kezelése, indulati kontroll készsége, társas és érzelmi jelzések ismerete, odafigyelés, a „más cipőjében járás” képessége.<sup>87</sup> Ha érzelmeinket érintve megfelelő felkészültséggel rendelkezünk, az segíti döntéshozatali mechanizmusainkat, problémamegoldásunkat, alkalmazkodásunkat, s mindezek az érzelmi kreativitás feltételeiként valósulnak meg. Az értő figyelem, a kiegyensúlyozott vita, a beszélgetés, a kooperatív technikák, a csapatmunka mind-mind az érzelmi intelligencia tanításának tárházát növelik.<sup>88</sup>

Amberg Erzsébet és Molnár Katalin is rámutatnak tanulmányukban, hogy a kommunikáció és a személyiség fejlesztésére a legnagyobb eséllyel a tréningműfaj használatával pályázhatunk.<sup>89</sup> Azt írják: „A pedagógiai rendszer primer feladata ma még a nevelt oktatása, szellemi gyarapítása [...]. Csekély szerepe és tere marad a személyiség belső világa megismertetésének. [...] A rendőr kiválasztása, kiképzése, tevékenységének ösztönzése, értékelése, a munkahelyi légkörformálás, konfliktuskezelés, a változások kezelése elképzelhetetlen kommunikáció nélkül”.<sup>90</sup> A csoportban történő, sajátélményes tanulás, érzékenyítés, önismereti játékok, készségfejlesztés segítségével elsajátíthatók mindazok az ismeretek, melyek birtoklásával könnyebbé válik az eligazodás szervezeten belül és kívül is, és az egyénnek saját magában is. Az idézett tanulmány tanúsága szerint a részvétel során „javul a résztvevők önismerete, belső autonómiája, egyéni hatékonysága, a csoporttagok kapcsolatai szorosabbá válnak, nyitottabbak, toleránsabbak lesznek egymással, egymás jobb megértésére törekednek, bizalmasabb lesz a légkör”.<sup>91</sup>

Több ízben szoltunk korábban az önreflexió, a reflektív gondolkodás fontosságáról. Szivák Judit tanulmányában listázza azokat a módszertani lehetőségeket, melyek segítségével a reflektív gondolkodás fejleszhető. Ezek, a teljesség igénye nélkül: esetmegbeszélés, fejlesztő csoport, reflektív szövegelemzés, szerepjáték, hangos gondolkodás, vita, értékelés-önértékelés, csoportos működés, fogalmi térkép, írásos feladatok. Jelen tanulmányban csak néhány – talán a rendészeti képzésekben legjelentősebbnek bizonyuló – kifejtésére van lehetőség, így például az esetmegbeszélés technikájának említésére, mely egy problémát jelentő eset, helyzet párban, vagy kiscsoportban történő megbeszélése. Ennek célja az érzelmek detektálása, aktív hallgatás, a másakra való odafigyelés. A vita, disputa során a kommunikációs készségek, az érvelési technikák fejlesztése kerül előtérbe. A szövegelemzés a narratív technikák gyakoroltatását segíti: az olvasott anyag elemzése, megfelelő szókinccsel történő összefoglalása során szintén a kommunikációs készségek fejlesztése valósul meg.<sup>92</sup> Ez utóbbi helyett (vagy mellett) használható – ahogyan az oktatásban használjuk is – a filmnézés, filmelemzés. A vizuális kommunikációs segédeszközök lekötik a hallgatók figyelmét, s a feldolgozást segítő kérdések mentén lehetőségük nyílik mélyebben belegondolni a filmeket átszövő jelenségekbe, kifejezésre juttatni ötleteiket. Láthatjuk, hogy a módszertani sokféleség itt is kulcsa az önreflexió formálásának, az azzal kapcsolatos tudományos kutatási eredmények gyakorlatban való megjelenítésének.

<sup>87</sup> Goleman, 1995.

<sup>88</sup> Bredács, 2009.

<sup>89</sup> Amberg – Molnár, 2004.

<sup>90</sup> Amberg – Molnár, 2004. 134. old.

<sup>91</sup> Amberg – Molnár, 2004. 136. old.

<sup>92</sup> Szivák, 2010.



A személyes kompetencia fejlesztését célszerű már egészen kiskortól elkezdni, s folytatni azt, amíg erre lehetőség van az iskolarendszeren belül. Tréning- és drámapedagógiai módszerekkel (erre talán kevesebb lehetőség van egyetemi színtereken), vitamódzerek, intézménylátogatások segítségével hívásával nemcsak a korábban oly sokat említett önreflektív gondolkodás, empátikus működés, önismeret, önbecsülés, érzelmi intelligencia erősödhet, de e technikák lehetővé teszik a pályamotivációs döntések meggyökerezését is. A személyes kompetenciákra épülő szociális kompetenciák megcélzásával – együttműködésen, kooperatív módszerek alkalmazásán keresztül – a kommunikációs készség és a konfliktuskezelés fejlődhet.<sup>93</sup>

Az érzelmi nevelés, érzékenyítés a tanári szerepben is új perspektívákat nyit. Az egyetemi oktatásnak természetesen nem elsődleges célja a nevelés, de a szemléletformálás igen.<sup>94</sup> Egy informálisabb, személyesebb kurzus keretén belül lehetőség nyílik a nevelés klasszikus szerepeinek visszafoglalására.<sup>95</sup> Egyetemi kontextusban a tanár és a hallgató inkább egymás mellé rendelt, szimmetrikus viszonyban kell, hogy legyenek egymással. Buda Béla szerint azonban, néhány külföldi, tutor-rendszerben működő egyetem kivételével, a felsőoktatás nélkülözi a személyes kapcsolatot, holott a kapcsolatnak, kapcsolódásnak a személyiségformálásban elemi ereje van; s bár kiváltképp fiatalabb korban, ez az erő a fiatal felnőtteknél sem elhanyagolható hatású. A motivációs hatás is jobban tud érvényesülni, ha személyes kapcsolat képezi az alapját. A személyes légkör kialakítása demokratikus vezetésre ad lehetőséget, mely lehet, hogy a hagyományos tanári szerep csorbulásához vezet, azonban mindennél alkalmasabb terep a kapcsolódásra, motiválásra, személyes fejlesztésre.<sup>96</sup> A Buda által sokat emlegetett interperszonális légkör formális oktatási módszerek alkalmazása során nem, vagy kevéssé hozható létre ilyen mélységben, ezért a korábban felsorakoztatott, tréning-jellegű foglalkozásokon – melyek során a magatartástudományi paradigmák a legjobban közvetíthetők és megértethetők alkalmazható módon – mindenféleképpen ajánlott változatos módszerekkel élni a siker reményében. Az sem baj, ha a tanár azonosulási mintává válik,<sup>97</sup> hiszen ezáltal tantárgya elsajátítására is motiválttá válhat a hallgató. „Az oktatási feladat [nem] függetleníthető a kommunikáció és az emberi kapcsolatok jelenségtartományától. A pedagógus egyik funkciója lenne a *tanulási motiváció (kiemelés az eredetiben)* szabályozása is”.<sup>98</sup> Bredács is felhívja a figyelmet a tanári szerep jelentőségére, amikor azt írja, hogy a tanár-diák kapcsolat kölcsönösségében számtalan perspektíva nyílik a motiválásra.<sup>99</sup> Ilyen oktatási keretek között a fejlesztő pedagógiai értékelésre is több a lehetőség.<sup>100</sup>

Gondot, nehézséget jelenthet az, hogy az önismereti képzésekre egyetemi berkeken belül általában nem saját elszánásból jelentkeznek a hallgatók, miközben az önelszánás és aktivitás alapvető feltétele kellene, hogy legyen annak, hogy egy ilyen kurzus sikerrel valósulhasson meg. (Ez egyébként nemcsak rendészeti képzésben lehet prob-

<sup>93</sup> Bredács, 2009; Seresné – Hegedűs, 2015.

<sup>94</sup> Hegedűs, 2018.

<sup>95</sup> Goleman, 1995.

<sup>96</sup> Buda, 1986.

<sup>97</sup> Buda, 2012.

<sup>98</sup> Buda, 2012. 247. old.

<sup>99</sup> Bredács, 2009.

<sup>100</sup> Hegedűs, 2008b.

léma.) Erre Marlok Zsuzsa és Martos Tamás is felhívják a figyelmet szakcikkükben, folytatva a kihívások sorát azzal, hogy bár egy önismereti, mélyebbre nyúló jellegű oktatási folyamatban a résztvevők válogatásának alapfeltétele az, hogy azok ne ismerjék egymást, ez egyetemi környezetben ismét igencsak nehézkes kitétel.<sup>101</sup> Főleg, ha órarendi (kötelező) kurzuson, évfolyamos osztásban kerül sor az adott pszichológiai, kommunikációs, etikai, pedagógiai tárgy oktatására. Erre is jelenthet megoldást a színes módszertan, s a magatartástudományok interdiszciplináris jellege, hiszen ezek mentén úgy is létrejöhet az önismereti tanulás, hogy a hallgatók nem kimondott önismereti kurzuson vesznek részt (aminek explicitté tétele akár el is ijesztheti őket).

A fenti felsorolásban javarészt a kiscsoportos, személyesebb hangvételű oktatási formában rejlő lehetőségeket – melyeket a magatartástudományok jól ki tudnak aknázni jellegüknél fogva – vettük górcső alá, de ez természetesen nem jelenti azt, hogy a rendészeti képzésben a magatartástudományi tudás közvetítése csak ebben a keretben működik vagy működhet. Sőt, e sorok írója kifejezetten hangsúlyozza az ismeretek közvetítésének és a módszergazdagságnak a fontosságát, mely során egyértelműen helyet kaphat a frontális oktatás is. Azonban az oktatási folyamatban mégis kikerülhetetlen és egyre nagyobb fontosságú az egyéni igényekre történő reagálás, ezért a tanítás egyszerű ismeretközvetítésként való értelmezése szükségképpen félrevívó. A magatartástudomány ismereteinek közvetítése az érzékenyítés és készségfejlesztés pedig – szerencsés módon – lehetővé teszi többféle módszer alkalmazását. Az alábbi táblázatból jól kiolvasható, hogy a két eltérő oktatási forma milyen eltérő területek képzését célozza meg.

	Frontális oktatás	Tudásteremtés
<b>Oktató</b>	aktív tudás, ismeretközvetítés	képességfejlesztő, moderálás
<b>Hallgató</b>	passzív, befogadó	tudásteremtő, aktív résztvevő
<b>Tananyag</b>	meghatározott (tanterv)	rugalmas, alakítható
<b>Tanulás formája</b>	reprodukción, ismeretbővítés	produktív, problémamegoldó
<b>Tanulás célja</b>	sikeres vizsga	ismeretek alkalmazása

### 1. táblázat: A különböző oktatási stílusok összehasonlítása.

*Forrás: Rády, 2011.*

Változatos módszertannal komplexebb és alkalmazhatóbb tudás konstruálható a hallgatókban.

<sup>101</sup> Marlok – Martos, 2006.

## BEFEJEZÉS

Az oktatásban a megváltozott igényeket az UNESCO védőszárnyai alatt Jacques Delors fogalmazta meg. A Delors-jelentés szerint tanulásunk négy alappillérre helyezkedik. Ezek: 1) megtanulni tudni/megismerni: vagyis a hatékony tanulási technikák elsajátításának fontossága; 2) megtanulni dolgozni/cselekedni: vagyis helyzetfelismerési képesség elsajátítása és a tudás gyakorlatban való alkalmazhatósága; 3) megtanulni együtt élni/másokkal élni: vagyis a társas kompetenciák jelentősége; 4) megtanulni élni: életvezetési készségek elsajátítása, személyiség ki-terjesztése, „egész-séges” életre való törekvés (*Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*).<sup>102</sup>

Röviden arról van szó, hogy a négy pont mögött olyan új ismeretszerzési utak rejlenek, melyek nemcsak a tudásbővítésben jeleskedhetnek, de az életvezetési készségek, önérvényesítő magatartás, felelős felnőtt gondolkodás, autonómia megformálásában is sikerrel vizsgálhatnak. Annak ellenére, hogy egy rendészeti intézményben a „katedrán állni” (képletesen, s nem mindenáron szó szerint értve), oktatni, egyfajta hierarchikus berendezkedést feltételez, a magatartástudományi tárgyak jellegénél, módszergazdag oktatásuk lehetőségénél fogva mégis esélyt adnak a tanár-diák egymás mellé rendelődésére és az érzelmi intelligencia, a készségek, kompetenciák fejlesztésére, ami egy hivatásszemélyiséget megkövetelő munkakör betöltéséhez elengedhetetlen feltétel.

<sup>102</sup> [www.okt.ektf.hu](http://www.okt.ektf.hu) (utolsó letöltés: 2018. július 5.)

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Amberg, E. – Molnár, K. (2004): Személyiségfejlesztő módszerek felhasználása a kommunikációban. *Magyar Rendészet*, 4. sz. 133–147. old.
- Bagdy, E. (1996): Hivatás és személyiség. In: Bagdy, E. (szerk.): *A pedagógus hivatássonos személyisége*. KLTE Pszichológia Intézet, Debrecen, 33–39. old.
- Buda, B. (1986): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Buda, B. (2012): *Empátia. A beleélés lélektana. Folyamatok, alkalmazások, új szempontok*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Bredács, A. (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 55–72. old.
- Fekete, M. – Hegedűs, J. (2018): *CITI-VAL Citizenship Value Project. Analysis of Data Collection*. Kézirat.
- Finszter, G. (2013): *A rendészet elmélete és a rendészeti eszközrendszer*. Nemzeti Közszoigálati Egyetem, Budapest.
- Finszter, G. (2014): *Rendészetelmélet*. Nemzeti Közszoigálati Egyetem Rendészet tudományi Kar, Budapest.
- Goleman, D. (1995): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Hegedűs, J. (2018a): Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In: Hegedűs, J. (szerk.): *„A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”*. NKE, Budapest, 5-18. old.
- Hegedűs, J. (2018b): Fejlesztő értékelés a rendészeti képzésben. In: Hegedűs, J. (szerk.): *„A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”*. NKE, Budapest, 73-88. old.
- Juhász, L. (2018): *A kommunikációs készségek fejlesztésének lehetősége a rendőrségen belül. A készségek hiányából adódó, szerven belül és kívül keletkező konfliktusok elkerülése és azok kezelésének lehetőségei*. Szakdolgozat, NKE Rendészet tudományi Kar, Budapest.
- Kopp, M. (2003): Magatartástudomány és orvoslás a XXI. században. *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1352–1363. old.
- Marlok, Zs. – Martos, T. (2006): Pedagógushivatás – személyiségfejlesztés. Pszichodráma a tanárképzésben és – továbbképzésben. *Iskolakultúra*, 2. sz. 114–122. old.
- Molnár, P. – Csabai, M. – Csörsz, I. (2003): Magatartástudomány és orvoslás a XXI. században. *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1391–1400. old.
- Pápay, N. (2018): *Hallgatói pszichés jóllét összetevői a rendészeti felsőoktatásban*. In: Hegedűs, J. (szerk.): *„A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”*. NKE, Budapest, 46-59. old.
- Rády, E. A. (2011): Személyiségfejlesztés, önismereti tárgyak bevezetése a debreceni műszaki képzésbe (tapasztalatok, lehetőségek, tervek). *Debreceni Műszaki Közlemények*, 3. sz. 41–48. old.
- Seresné Busi, E. – Hegedűs, J. (szerk., 2015): *Módszertani kézikönyv a pedagógia szakos tanári képzéshez*. BME Tanárképző Központ, Budapest.
- Szivák, J. (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségszolgáltató Szervezetek Szövetsége, Budapest.

## ONLINE FORRÁSOK

Adyligeti Rendészeti Szakgimnázium képzési terve: [www.arszg.hu](http://www.arszg.hu). (utolsó letöltés: 2018. július 9.)

Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben. A Delors-jelentés. [www.okt.ektf.hu](http://www.okt.ektf.hu). (utolsó letöltés: 2018. július 10.)

## NEM NYOMTATOTT FORRÁSOK

A Nemzeti Közsolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar Rendészeti Magatartástudományi Intézet  
Magatartástudományi és Módszertani Tanszéke által kiadott tantárgyak programjai.

# PÁPAY NIKOLETT: **Hallgatói pszichés jóllét összetevői a rendészeti felsőoktatásban**

A rendészeti munka, mint minden segítő hivatás megköveteli a kiegyensúlyozott, egészséges személyiségű, pozitív jövőképpel rendelkező, mentálisan teherbíró és szakmailag motivált személyi állományt. A rendészeti pszichológusok többszintes szűrőrendszerrel próbálják biztosítani a kiválasztás során, hogy a fenti kritériumoknak megfelelő személyek képződjenek, majd tanulmányaik végeztével kerüljenek az állományba. A mentális egészség kérdése azért is központi jelentőségű a rendészeti hallgatók körében, mivel a rendészet speciális munkakörnyezetet biztosít a későbbiekben, melyhez a hallgatóknak meg kell tanulniuk alkalmazkodni, ezen felül fel kell készülniük azokra a jellegzetes stresszforrásokra is, melyekkel későbbi munkájuk során – akár napi szinten is – találkozhatnak majd. A rendőri hivatást választók számára ezért különösen fontos a preventív jellegű felkészítés, az önismereti munka, a stresszkezelő stratégiák elsajátítása.

Tágabb munkahelyi kontextusban a mentális egészség fontosságára már nemzetközi és hazai kutatások is felhívták a figyelmet. Witters és Agrawal (2015) megmutatták, hogy munkahelyi környezetben a dolgozók teljesítményét az elköteleződés mellett a pszichés jóllét állapota is jelentősen befolyásolja, különösen akkor, ha e két tényezőre együttesen fordítanak figyelmet. Egy másik összegző tanulmányban<sup>103</sup> azt találták, hogy a dolgozóknak felkínált pszichés jóllétet javító wellness programok kiadáscsökkentő hatással vannak a vállalati költségvetésre az orvosi költségek visszaszorításán keresztül, miközben a munkavállalók fizikai és mentális egészségi állapota is javul. Egy hazai vizsgálatban<sup>104</sup> pedig arra a következtetésre jutottak, hogy a jóllétnek pozitív hatása van mind a munkavállalók érzelmi állapotára, mind a munkahelyi teljesítményére, ezért a munkáltatóknak érdemes kiemelt figyelmet fordítaniuk a kedvező jóllétet meghatározó munkahelyi tényezők biztosítására.

Másfelől, a felsőoktatásban tanuló egyetemi hallgatók pszichés jóllétének alakulását is fókuszába állította több nemzetközi és hazai kutatás. Magyar vonatkozásban Gombás Judit (2017) három felsőoktatási intézmény hallgatóinak kiégéssel kapcsolatos veszélyeztetettségét és pszichológiai immunkompetencia-profilját<sup>105</sup> vizsgálta. Eredményei közül kiemelendő, hogy az érettebb személyiségű, korábban elköteleződő fiatalok ellenállóbbak a pszichés stresszel szemben. Bíró Éva disszertációjában (2014) egészségügyi felsőoktatásban tanulók mentális egészségi állapotát vizsgálta, melyben kiemelten hangsúlyozta a segítő foglalkozást választó fiatalok kedvező pszichés állapotának elősegítésének fontosságát a későbbi hatékony munkavégzés és a kiegész elkerülésének szempontjából.

---

<sup>103</sup> Baicker és mtsai, 2010.

<sup>104</sup> Deutsch és mtsai, 2015.

<sup>105</sup> Oláh, 1996.

Ez azért is kiemelten fontos, mivel kutatási eredményei alátámasztották, hogy a vizsgált egyetemi hallgatók teljes populációjának csaknem egynegyede kedvezőtlen mentális egészséggel rendelkezett, különös tekintettel a magas pszichés distressz értékekre és alacsonyabb koherencia érzésre.<sup>106</sup> Éppen ezért e hallgatói rizikócsoporthoz azonosítása elengedhetetlen a megfelelő támogatás biztosítása érdekében.

Jelen tanulmányban a rendészeti hallgatók pszichés jóllétének lehetséges komponenseit tárgyaljuk. Elsőként rövid áttekintést nyújtunk a mentálhigiéné szakmai definíciójáról, jellegzetes feladatairól, illetve definiáljuk a pszichés jóllét fogalmát. Ezt követően a rendészeti környezet sajátosságait vesszük sorra, különös tekintettel a lehetséges stresszforrásokra, életminőséget nehezítő tényezőkre. A harmadik részben a pszichés jóllét összetevőit elemezzük hallgatói szemszögből, illetve körvonalazzuk egy diagnosztikai tesztcsomag kidolgozását, mellyel a rendészeti hallgatók életminőségét tervezzük vizsgálni. Ez utóbbi feladata a pszichés jóllét monitorozása, abból a célból, hogy illesztett prevenciók módszerekkel javítani lehessen a rendészeti hallgatók életminőségén, egy még kiegyensúlyozottabb jövőbeli szakmai állomány megteremtése céljából.<sup>107</sup>

## MENTÁLHIGIÉNÉ ÉS PSZICHÉS JÓLLÉT

Összefoglaló néven mentálhigiénének nevezzük a lelki egészségmegőrzés komplex rendszerét, melynek alapvető feladata a pszichés eredetű működészavarok megelőzése mellett a személyiségfejlődés elősegítése, valamint a személy-környezet egyensúly fenntartása is.<sup>108</sup> Az egészség holisztikus megközelítése értelmében a mentális egészség nem választható külön a fizikai épségtől, mivel olyan összetett pszichofiziológiai jelenségről van szó, melyben a testi-lelki dinamikus egyensúlyi állapot a szociális környezettel összhangban formálódik. Éppen ezért szükséges biopszichoszociális nézőpontból megközelíteni az egészséges személyiség kérdéskörét.<sup>109</sup>

A WHO szintén az egyén-környezet harmonikus relációját hangsúlyozza a mentális egészség kapcsán. Mentális egészség alatt ugyanis a pszichés jóllét azon állapotát érti, melynek során az egyén képes saját célkitűzéseit megvalósítani, normál stresszhelyzetekkel hatékonyan megküzdeni, produktívan, társas környezetével együttműködő módon dolgozni.<sup>110</sup> Mindezekből az következik, hogy a mentális egészségnek az intrapszichés, szubjektív komponensei mellett az interperszonális összetevői egyaránt lényegesek. Éppen ezért a szubjektív megélés mellett szükséges figyelmet fordítani azokra a szocializációs színterekre is, melyek meghatározó szerepet játszanak az egyén életében.

A pszichés jóllét szubjektív megítélése kognitív és érzelmi összetevőkből áll. A jelenség egyik magyarázó modellje<sup>111</sup> például azt hangsúlyozza, hogy a különféle élethelyzetek kiértékelése során formálódik. A kiértékelési folyamat négy összetevő függvénye: az étellel való általános (1) és helyzeti elégedettség (2), valamint a pozitív

<sup>106</sup> Bíró, 2014.

<sup>107</sup> Sipos, 2013.

<sup>108</sup> Buda, 1995.

<sup>109</sup> Susánszky és mtsai, 2006.

<sup>110</sup> Deutsch és mtsai, 2015.

<sup>111</sup> Diener, 1984.

(3) és negatív (4) affektivitás. A modell értelmében életminőségünk átfogó értékelése, a velünk történő konkrét élethelyzetek szituatív minősítése, valamint az ezekre adott pozitív és negatív érzelmi válaszok aránya határozza meg pszichés jóllétünk mértékét. Fontos azonban észrevennünk, hogy a Diener-féle modell nem teljes, mivel számos egyéb tényező is szerepet játszhat a pszichés egyensúly formálódásában, melyre az elmélet nem tér ki; ilyen például a társas környezet értékelései, a személyiségdiszpozíciók, vagy az aktuális élethelyzetek mellett az egyén korábbi tapasztalatai is.

A további modellek a pszichés jóllét integratív megközelítését hangsúlyozzák. Seligman (2011) autentikus életöröm-modelljében, a PERMA-modellben a pszichés jóllét 5 komponensét különíteni el, melyek a következők:

1. Pozitív érzelmek (Positive emotions)
2. Elköteleződés valami iránt, az elmélyülés képessége (Engagement)
3. Pozitív kapcsolatok (Relationships)
4. Értelemkeresés, célkitűzés (Meaning)
5. Teljesítmény, sikerérzet, megvalósítás (Accomplishment)

A modell az előzőhöz képest a célirányos tervezés, motiváció és a feladatvégzésből fakadó pozitív visszacsatolások szükségességével egészíti ki a pszichés jóllét fogalmát, vagyis, hogy az ember időben intencionált lény, képes a jövőre vonatkoztatva tervezni, s aktuális mentális állapotát célkitűzéseinek megvalósítási lehetőségei, siker és kudarcélményei is befolyásolják. Így nem csak a jelenlegi élethelyzetek meghatározóak a mentális egészség szempontjából, hanem az is, hogy az aktuális élethelyzetek mennyire kínálnak perspektívát a jövőbeli célok megvalósításához. A megfelelő pszichés jóllét kialakításához tehát szorosan kapcsolódik a teljesítménymotiváció és elkötelezettség-érzet növelése is, melyhez szükséges az egyén számára adott életerek perspektivikussá tétele, megfelelő jövőkép kialakítása.

A pszichés jóllét és életminőség vizsgálatokor figyelmet kell fordítanunk a stresszel és megküzdéssel kapcsolatos kutatásokra is. Nemcsak azért, mert a rendészeti környezet különösen érintett a speciális potenciális stressz-faktorok tekintetében, hanem azért is, mert az életminőség szubjektív tapasztalata jelentős mértékben függ a stresszre adott válaszkészségektől, vagyis a megküzdési módok hatékonyságától. A stressz-megküzdés kutatások egyik legalapvetőbb magyarázó modellje a Lazarus és Folkman (1984) által kidolgozott kognitív tranzakcionista modell. A modell értelmében minden stresszhelyzet alkalmazkodási válaszokat vált ki az egyénből, vagyis ahhoz, hogy a stresszhatásokat kezelni tudja, érzelmi, kognitív és viselkedéses erőfeszítéseket szükséges tennie. Ezeket az erőfeszítéseket nevezzük összességében megküzdésnek. A modellben központi helyet foglal el a kognitív kiértékelés fogalma, vagyis a választott megküzdési stratégia annak függvénye, hogy az egyén milyenek értékeli saját helyzetét. Lazarus és Folkman a helyzet kiértékelése szempontjából megkülönböztet két alapvető stratégiát. A *probléma-fókuszú megküzdés* akkor hatékony, amikor a körülmények megváltoztatása lehetségesnek tűnik, míg az *emóció-fókuszú megküzdést* akkor érdemes használni, mikor kívülről irányítottan értékeljük a történéseket. Az adekvát megküzdési mód kiválasztása tehát mind az egyén megküzdési kapacitásnak, mind pedig a helyzeti sajátosságoknak a függvénye. Alacsony kontrollt biztosító stresszhelyzetekben például az emóciófókuszú megküzdés hatékonyabb lehet (például a társas támogatás igénybevételével), míg számos esetben a problémamegoldás tűnik a leghatékonyabb coping stratégiának. Ehhez azonban a környezeti tényezők megfelelő monitorozása, a saját forráskapacitás realisztikus felmérése és kivitelezési potenciál is szükséges.



Oláh Attila azon személyiségváltozók összességét, melyek a hatékony megküzdési stratégiát segítik, összességében pszichológiai immunrendszernek nevezi.<sup>112</sup> Ez a személyiségkészlet számos olyan személyiségvonást tartalmaz, melyek hatékonyabbá teszik az egyént a változatos stresszhelyzetekben, s ezáltal életminőségét, pszichés jóllétét is növelik. Ilyen vonás például a diszpozicionális optimizmus (alapvetően pozitív elvárások megfogalmazása az események kimenetelével kapcsolatban), vagy az énhatékonyság (saját hatóerőbe vetett hit, kitartás és helyzetek feletti kontroll érzet). Összességében tehát azt látjuk, hogy a pszichés jóllét változatos színtereken történő interakciók során alakul ki, miközben személyes diszpozíciók, megküzdési stratégiák is alakítják azt.

Az egyén multidimenzionális léte térben mozog, melyben az elsődleges és másodlagos szocializációs szintek egymáshoz kapcsolódva alakítják az életminőségét. Elsődleges szocializációs szintér a család, a párkapcsolat melyek elsősorban a személyes én erőforrásait biztosítják, míg a másodlagos színterek intézményes keretek között biztosítják az egyén fejlődését. Gyermekkorban és fiatal felnőttkorban ezek elsősorban az oktatási intézmények, majd később a munka világába lépve az a munkahelyi szervezeti környezet, ahol az egyén a legtöbb időt tölti. Az iskolai és a munkahelyi környezet szervezeti struktúrája jelentősen befolyásolja tehát az egyén személyiségfejlődését, valamint a szakmai identitás kibontakoztatása mellett az életminőségnek is meghatározó tényezője. Tanulmányunk következő részében éppen ezért megvizsgáljuk a rendészeti hivatást választók speciális környezeti feltételeinek sajátosságait is.

## A RENDÉSZETI SZERVEZET PSZICHOSZOCIÁLIS SAJÁTÓSÁGAI

Szakmai választásai mentén az egyén speciális munkahelyi környezetben találja magát, amely sok esetben hosszú időn át maradandó feltételrendszert biztosít az életminőség alakulásához, ezért a pszichés jóllét egyik fontos aspektusát határozza meg. A munkahelyi környezet lényegi feladata, hogy biztosítsa az egyén pszichés egyensúlyát, segítse kibontakozni szakmai identitását, fenntartsa a hatékony munkavégzéshez szükséges motivációját. A lelki egészségmegőrzés tehát központi szerepet játszik szakmai életünkben, nem csupán egyéni szempontból, de szervezeti szinten is.

Finney és munkatársai (2013) metaanalízisükben olyan tanulmányok eredményeit összegezték, melyek rendészeti vonatkozásban vizsgálták a lehetséges szervezeti stresszforrásokat. A tanulmányok alapján ötféle munkahelyi stresszfaktort lehetett megkülönböztetni, melyek a következők voltak:

1. munkafeladatok speciális jellege,
2. változatos munkahelyi szerepek és elvárások,
3. a teljesítmény-jutalmazás egyensúlyának felbomlása,
4. a munkafolyamatok elégtelen ellenőrzése,
5. a szervezeti kultúra nehézségei.

<sup>112</sup> Oláh, 1996.

A vizsgált tanulmányok összegzéséből kiderült, hogy az átélt stressz magas szintjével legszorosabb összefüggésben – rendészeti vonatkozásban – a szervezeti klímából adódó nehézségek állnak. Ennek értelmében fontos górcső alá vennünk a rendészeti szervezeti kultúra néhány lényegi aspektusát. Kovács Gábor a szervezeti kultúrát a tagok által elfogadott értékek, hiedelmek, meggyőződések rendszereként definiálja.<sup>113</sup> A szervezeti kultúra jellegzetességeinek csak egy része explicit (például ceremóniák, szakzsargon, szervezeti szimbólumok), míg a másik részét az a belső működés határozza meg, amit csak a szervezet tagjai ismerhetnek igazán, s mely implicit módon átadott érzések, magatartásformák, szervezeti hiedelmek mentén közvetített. Ezek a „készen kapott” szemléleti formák adják a szervezeti gondolkodás alapját, s ezeket sajátítják el a rendészeti szervezethez kapcsolódó új tagok, majd építik be saját értékeikhez, elvárásaikhoz illesztve egy kölcsönös interakciós folyamat során, az egyetemi tanulmányok megkezdésétől kezdve.<sup>114</sup> (A tanulmányok megkezdését megelőző kiképzés ezért egy intenzív szocializációs inputként is felfogható, melynek során a rendészeti szervezeti kultúra jellegzetességeit nagy dózisban kapja a felvételt nyert hallgató).

### *Zárt struktúra*

Egyik legfontosabb szemléleti sajátosság talán a rendvédelmi szervek zárt struktúrájának megtapasztalása, ennek értelmében a rendészet állományába kerülni nem egyenértékű egy szakma vagy munkahely választásával (amit könnyen megváltoztathatunk, vagy lecserélhetünk), sokkal inkább élethivatás-választásnak tekinthető. Mindez erős belső identifikációs folyamatokon és elköteleződésen keresztül valósulhat csak meg. Veszélyforrás lehet ebben a vonatkozásban a korai zárás, vagyis, ha ez az azonosulási folyamat nem érett személyiség-alapokon, belső meggyőződésből fakad. Fontos ezért a tisztjelöltekben saját belső motivációjuk tudatossá tétele, önismeretük fejlesztése. Nehézséget okoz, hogy az erre való preventív felkészítés gyakorlatilag lehetetlen, hiszen az előzetes elvárások, hiedelmek a rendészettel kapcsolatban sokszor pontatlanok, vagy nem realiztikusak, így a belső elköteleződés gyakorlatilag egy időben kell, hogy formálódjon a szervezeti kultúra megismerésével. Nem véletlen egybeesés talán, hogy talán könnyebb a belső elköteleződés azokban az esetekben, ahol a hallgató olyan családból érkezik, ahol valaki már dolgozott vagy dolgozik a rendészet kötelékében, hiszen ilyen esetekben közvetlen tapasztalata lehet a fiatalnak a rendészeti szervezeti klíma jellegzetességeiről.

### *Csoportcentrikusság*

Másik említésre méltó sajátossága a rendészeti szervezeti kultúrának, hogy alapvetően csoportcentrikus, vagyis a közösség érdeke az egyén érdekeivel szemben előnyt élvez. Pozitív következménye ennek a bajtársiasság megtapasztalása, illetve az egymást megtartó erős szociális háló, melyre stresszhelyzetekben is nagy szüksége lehet az egyéneknek. Ugyanakkor, ezáltal jelen van egy erőteljes belső függés is, mely nemcsak az egyéni érdekek másodla-

<sup>113</sup> Kovács, 2009.

<sup>114</sup> Hegedűs, 2018.

gos mivolta miatt alakul ki, hanem a hierarchizáltság, függelmi viszonyok, parancsuralmi struktúra miatt is. Ennek következtében erős külső kontroll, kevés egyéni mozgástér áll rendelkezésre, a személyes döntési lehetőségek korlátozottak. A szervezeti struktúra beszabályozottsága biztonságérzetet is ad, de alárendelt pozícióban gyakran belső feszültséggel járhat együtt, hiszen a felettséssel szembeni kritika megfogalmazása nem lehetséges.

### *Kockázatvállalás*

Végül kiemelendő a rendészeti szerveken belüli kockázatvállalással kapcsolatos elvárás. Tekintettel arra, hogy a rendészeti szervek működésének alapvető célja a komplex belső társadalmi biztonság megteremtése, ezért a feladatok jelentős része kockázatvállalással jár. Mindez azt is jelenti, hogy az átlagon felüli stresszhelyzetekkel kapcsolatos pszichés felkészültség elengedhetetlen feltétele a rendészeti hivatást választók körében. Ezen felül köztudott, hogy a rendőrség fel van ruházva a legitim erőszak monopóliumával, így extrém bevetési helyzetekben szüksége van az állomány tagjainak emocionális állapotaik hatékony szabályozására, belső fékjeik megfelelő alkalmazására, valamint logikus gondolkodásra és döntéshozatalra, mely az összetett feladathelyzetek gyors elemzését, cselekvési tervek kidolgozását és kivitelezését is feltételezi. Pszichológiai szempontból vizsgálva mindez azt is jelenti, hogy miközben az alapvető alkalmazkodási készség, a beszabályozottság, a függelmi viszonyoknak való alárendelődés az elvárt, nagyon sok esetben mégis a gyors és hatékony döntéshozattal és a kockázatvállalással kapcsolatos készségeit kell mozgósítani a rendőrnek, különösen veszélyelhárító tevékenysége során. Személyiségprofil szempontjából ezek viszonylag ellentétes attitűdök, a rendészeti területen dolgozóknak éppen ezért különösen szükségük van a flexibilis gondolkodásra, ego-rezilienciára, vagyis olyan markáns alkalmazkodó képességre, amely a különféle szerepviselkedések között átmenetet tud biztosítani.

### *Szolgáltató jelleg és karhatalmi jelleg*

Tovább árnyalja a képet, hogy a szervezeti kultúra szolgáltató jelleget is képvisel (alapszlogen a „szolgálunk és védünk”), a civil társadalom biztonságának szavatolása, egyfajta örökös funkció is lényegi eleme. Ebből a szempontból zárt rendszere kapcsolódik a társadalom egyéb szegmenseihez, feltételezve egy empatikus, megfelelő kommunikációs stratégiákkal rendelkező, bizalmat erősítő attitűdöt a rendészeti oldalról. A karhatalmi jelleg, vagyis a legális erőszakkal való rendelkezés és ez a fajta kapcsolatteremtő attitűd szintén ellentmondásos szerepviselkedéseket eredményezhet, ha nem megfelelő rugalmassággal rendelkezik az egyén, vagy ha érzelmi szabályozása nem kiegyensúlyozott. A negatív emocionális állapotok, a túlzott impulzivitás, de a túlzott szenzibilitás egyaránt veszélyforrást jelenthet a helyzetekkel való megküzdés tekintetében. A szakmai értékrend tehát megköveteli a tekintély- és hagyománytiszteletet, engedelmességet és szabálykövetést, ugyanakkor a bátorságot és kockázatvállalást, az új helyzetekhez való kreatív alkalmazkodást és problémamegoldást, megköveteli a határozott, veszélyelhárításra alkalmas megfelelő fellépést, ugyanakkor a segítőkész, szolgálatkés, empatikus attitűdöt.<sup>115</sup> E személyi-

<sup>115</sup> Malét-Szabó – Hegyi – Hegedűs – Szeles – Ivaskevics, 2017.

ségtulajdonságok teljes készlete csak kiegyensúlyozott pszichés állapot meglétekor állhat rendelkezésre, így az állományba kerülés pillanatától különösen fontos figyelmet fordítani a mentális felkészítésre, illetve a kiválasztás feladata a megfelelő pszichológiai szűrővizsgálatok alkalmazása.

### *Stressz és megküzdés*

Rendészeti mentálhigiéniével kapcsolatos kutatások<sup>116</sup> alátámasztották, hogy a magas stresszreaktivitással rendelkező személyek neuroticitás (érzelmi labilitás) és hosztilitás (ellenséges, negatív érzelmi reakciók dominanciája) mutatói magasabbak az átlagnál, ami az érzelmi szabályozás deficitjét támasztja alá a rizikócsoporthoz. Az érzelmi instabilitás, illetve a hangulati és szorongásos zavarok megléte a PTSD (poszttraumás stressz zavar) előfordulási gyakoriságának valószínűségét is megnöveli. Galatzer-Levy és munkatársai (2013) azt hangsúlyozták, hogy a stresszel való tartós megküzdés akkor a leghatékonyabb, ha a tisztjelölteknél már az egyetemi képzés alatt is kevés a negatív átélt érzelmek mennyisége. Vagyis a pozitív érzelmi állapot és reziliencia jó prediktív mutatója lehet a fent leírt, elvárt személyiségjegyeknek és a megküzdési sikerességnek, valamint a tartós stresszbetegségek elkerülésének.

A hatékony megküzdési stratégiák kialakításával kapcsolatban még egy szempontra érdemes figyelmet fordítani, amely szintén a szervezeti kultúra sajátos ellentmondásaiból fakad. Több szerző is rávilágított a rendészetben jelenlévő úgynevezett heroikus beállítódásra,<sup>117</sup> ami a hagyományosan férfiasnak minősített értékeket, a bátorságot, a kemény helytállást és erőt demonstrálja. Ehhez tartozik a „hallgatás törvénye” is,<sup>118</sup> ami azt sugallja, hogy a nehéz helyzetekkel együttjáró stresszt a keményen helytálló személyiségű embernek a legtöbb esetben önerőből szükséges vagy illik feldolgoznia.

Ugyanakkor a megküzdés-irodalom több vonatkozásban is hangsúlyozza, hogy az elkerülő magatartás, vagyis a problémáktól való eltávolodás vagy azok önmagunkban való elfojtása hosszútávon nem adaptív stresszkezelő stratégia. Kaur és munkatársai (2013) rendészeti vonatkozásban is megerősítették ezt az eredményt; az elkerülő megküzdési mód pozitívan korrelált a magasabb stressz szinttel a rendészeti dolgozók körében. Eredményeik alapján a rendőri munkavégzés során pozitív copingnak minősül a társas támogatás igénybevétele, a problémamegoldás, valamint a kognitív újrastrukturálás képessége. Ez utóbbi a jelentésadási folyamatokon keresztül segíti a probléma újra-értelmezését, átkeretezését. Mindezek értelmében a heroikus attitűd veszélyforrást jelenthet a megküzdés vonatkozásában, ha ebből következően az elkerülő stratégia választása erősödik az egyénben a probléma megosztása és megoldása helyett.

Magyar vonatkozásban Salavecz és munkatársai (2008) kiemelték a szervezeten belül megjelenő stresszforrások vizsgálatokor a magas szintű, nehezen teljesíthető követelményeket és elvárásokat, az alacsony személyes kontroll érzetet (a dolgozónak kevés beleszólása van a munkafolyamatok alakulásába), a munkatársak közötti tá-

<sup>116</sup> Kaur és mtsai, 2013.

<sup>117</sup> Elmqvist és mtsai, 2009.

<sup>118</sup> Kingshott és mtsai, 2004.

mogatás hiányát vagy alacsony szintjét, az erőfeszítés-jutalmazás egyensúlyának felborulását (a dolgozó úgy éli meg, hogy teljesítményét nem értékelik megfelelő módon), valamint az igazságtalanság érzetét.<sup>119</sup> Pirger Tamás a rendészet területén hasonló eredményre jutott kutatásai során, melyet disszertációjában publikált. Eredményei megerősítették, hogy ha a vezetői oldalról alacsony empátia és szociális érzékenység van jelen, akkor mindez bejósolja az állományban megmutatkozó magasabb stressz szintet. Kutatásaiban azt is megállapította, hogy a már említett zárt rendszerű szervezeti struktúra kevesebb innovációs hajlandósággal járhat együtt, aminek veszélyforrása, hogy a merev és a változásokkal szemben rezisztens szervezeti működés nem képes hatékonyan orvosolni belső problémáit, ezért azok konzisztensen megoldás nélkül maradnak. Éppen ezért szükséges, hogy a nagyobb kontrollal rendelkező vezetői réteg képes legyen megtalálni a hagyományörzés és innováció egyensúlyát, nyitott legyen empatikusabb kapcsolatteremtésre a függelmi viszonyokon belül is. Ez azért is lényeges, mivel a szervezeti kultúrát leginkább a vezetői réteg képes alakítani.

Fontos megemlíteni még, hogy a legalacsonyabb kontrollérzet a vizsgált mintában a tiszthelyetteseknél volt megfigyelhető. Ez az eredmény nyilvánvalóan nem meglepő, ugyanakkor érdemes figyelembe venni, hogy ez az alacsony kontrollérzet korrelált a szervezettel való azonosulás alacsonyabb mértékével is. A szervezetben eltöltött hosszabb idő nemcsak a személyes kontroll érzetet, de a szakmai elkötelezettséget is növeli, sőt ezen felül a kockázatvállalási hajlandóságot is.<sup>120</sup> A fent leírt összefüggések vonatkozásában tehát különösen lényeges hangsúlyt fektetni a tisztjelöltek személyes kontroll-érzetének pozitív alakulására, mert ez olyan kívánatos magatartásformákat hívhat elő, mint a szervezet iránti aktív elkötelezettség.

Összességében elmondható, hogy a pszichés jóllét tartós fennállása a hatékonyabb szervezeti működés biztosítója is egyben. A rendészeti szerveknek ezért igen fontos preventív módon figyelmet fordítani az újonnan a szervezet kereteibe integrálódó tagok pszichoszociális gondozására, hisz a szervezeti kultúra elvárásait figyelembe véve, ők a legsérülékenyebb elemei a rendszernek, mivel szakmai identitásuk, motivációjuk még csak formálódik. Hosszútávú elköteleződés viszont csak pozitív életminőség megtapasztalása esetén várható el, melyben az életcélok jól körvonalazottak és személyes kontrollt is megtapasztal az egyén életkörülményei felett. Másfelől a pszichés egyensúly megteremtése is a korai szervezeti szocializáció, vagyis az egyetemi évek idejére datálódik. A tisztjelöltek nemcsak szakmai tudást, de érzelmi és megküzdési kompetenciákat is kell, hogy elsajátítsanak. Ez azért is fontos, mert a rendészet a kiemelten stresszes munkaterületek egyike (Cooper-féle foglalkozási stressz skála alapján, 1988), melyben változatos szerepviselkedésekhez kell megtanulni hatékonyan alkalmazkodni.

<sup>119</sup> Salavecz, 2008.

<sup>120</sup> Pirger, 2008.

## PSZICHÉS JÓLLÉT ÁLLAPOT-FELMÉRÉSE A RENDÉSZETI EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN

Kováts (2015) a rendészeti mentálhigiénéről szóló összefoglaló tanulmányában hangsúlyozza, hogy a rendészeti területen dolgozók pszichoszociális állapotfelmérését már az egyetemi képzés elején érdemes elkezdni, s fontos, hogy ezek a felmérések utánkövetéses, longitudinális vizsgálatok legyenek. A rendészeti mentálhigiéné feladatkeretén belül mindez az elsődleges prevenciós keretbe ágyazva jelenik meg. A pszichológiai alkalmassági vizsgálatok az egyetemi tanulmányok megkezdésekor elsősorban a kognitív képességekről és a személyiségkonstellációról adnak visszajelzést, a pszichés jóllét és életminőség vonatkozásában kevés, vagy csak szóbeli információk állnak rendelkezésre. Ráadásul ezek az eredmények nem tükrözik vissza, hogy a szervezeti kultúra kezdeti befolyása hogyan hat a frissen bekerülő tiszthelyettesek mentális állapotára. Ennek fényében kutatócsoportunk (melynek tagjai: dr. Hegedűs Judit, dr. Pápay Nikolett, Sipos Szandra, Fekete Márta) összeállított egy tesztcsomagot, melyet a hallgatók először első tanulmányi évük végén töltenek ki, s melyet utánkövetéssel, a későbbi tanulmányi évek során is tervezünk megismételni.

A továbbiakban tesztcsomagunk által vizsgált főbb témák kerülnek bemutatásra, melyek a következők:

1. A tanulás mennyisége, a tanulás iránti attitűd, az egyetemi hallgatói léttel való elégedettség.
2. Szabadidős tevékenységek és sport.
3. Fizikai egészségi állapot, alvásminőség, vitális kimerültség mértéke.
4. Pszichológiai distressz mutatók: depresszió, szorongás, stressz, negatív érzelmi reakciók mennyisége, reményvesztettség érzése.
5. Pszichés jóllét mutatók: általános jóllét, étellel való elégedettség, megküzdési stratégiák, énhatékonyság, pozitív érzelmi reakciók mennyisége és pozitív gondolkodás.

### *A tanulás mennyisége, a tanulás iránti attitűd, az egyetemi hallgatói léttel való elégedettség*

A tanulás iránti motivációt idői perspektívába ágyazva monitorozza a tesztcsomag. Rákérdezzük a korábbi, középiskolai tanulási attitűdre és sikeresség érzéseire, valamint a felsőoktatási keretrendszerben szerzett tapasztalatokra. Ezáltal a hallgató hosszútávú tanulással kapcsolatos elköteleződését figyelhetjük meg, illetve azokat a lehetséges változásokat, amik az új, egyetemi kihívásokkal kapcsolatban felmerülnek. A tanulási attitűd kapcsán az is körvonalazódhat, vajon milyen arányú a belső motiváció, a szakmai tudásanyag iránti személyes elkötelezettség a külső szabályozókkal szemben (például családi elvárások), illetve a hallgatók kitartásával kapcsolatban is információkhoz juthatunk. A tanulás mennyiségére vonatkozó kérdések pedig a hallgatók leterheltségének objektív és szubjektív mutatói lehetnek. Az egyetemi légkör megítélése során megvizsgáljuk a rendészeti hallgatók tanáraikkal szemben érzett általános attitűdjét és a társas támogatás észlelt jelenlétének mértékét mind a hallgatótársak, mind a tanárok vonatkozásában. A hallgatók rendészeti egyetemi léttel való elégedettségének mutatója pedig egy esetleges támpont lehet arra vonatkozóan is, hogy vajon a rendészeti szervezeti kultúra sajátosságaival mennyire voltak képesek azonosulni, azokat milyen mértékben tudták elfogadni első tanulmányi évük során.

### *Szabadidős tevékenységek és sport*

A szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos kérdések a hallgatók rekreációs irányultságait térképezik fel. Ezáltal egyrészt képet kaphatunk a tanulmányi leterheltség és a szabadidős tevékenységek egymáshoz viszonyított arányáról, másfelől arról is, milyen mértékben vesznek igénybe minőségi kikapcsolódási formákat a hallgatók. A munka-szabadidő egyensúlyának fontosságára a mentális egészséggel kapcsolatos kutatások gyakran felhívják a figyelmet. A szabadidős tevékenységek sok esetben a személyiség komplexitását növelik, erősítik az énhatékonyságot, pozitív módon hatnak az önértékelésre, mivel a választott hobbi a legtöbb esetben pozitív visszacsatolásokkal szolgál az egyén számára, ezáltal erősítve énképét. A csoportosan végzett tevékenységek növelik a társas támogatás mértékét, a baráti, bajtársi, partneri kapcsolatok érzelmi biztonságot teremtenek az egyén számára. Kiemelendő a fizikai aktivitás szerepe, mivel több tanulmány is megerősítette, hogy a rendszeres sporttevékenység hozzájárul a pozitív megküzdéshez stresszhelyzetekben.<sup>121</sup>

### *Fizikai egészségi állapot, alvásminőség, vitális kimerültség mértéke*

Ahogy a bevezetőben említettük, a mentális egészség holisztikus megközelítésében a fizikai, testi épség éppen olyan fontos szerepet játszik, mint a pszichológiai és szociális tényezők. A jó fizikai egészségi állapot a szervezet terhelhetőségét szavatolja, másfelől a különféle testi megbetegedések megléte előrejelezhet mentális egészségi problémákat is. A szorongásos betegségekben és krónikus stresszhelyzetben a szervezet sokszor testi tüneteken keresztül jelez azzal kapcsolatban, hogy energiaforrásai kimerültek, az immunrendszer legyengült. A fizikai egészségi állapot mutatói tehát lényeges iránymutatói a testi-lelki egészség és fittség állapotának, valamint a lelki egyensúlynak egyaránt. A kérdőív az objektív egészségmutatók (fejfájás, emésztőrendszeri zavarok, fertőzőes megbetegedések gyakorisága) mellett a szubjektív módon megélt egészségi állapotra is rákérdez, melynek során önbecsléssel kell megítélni a saját egészséget személyes vonatkozásban és a társakhoz viszonyítva. Mindez lehetőséget biztosít arra, hogy a hallgatók érzelmi viszonyulásait, elégedettségét is feltérképezzük saját testi működésükkel kapcsolatban. Kiemelendő még az alvás mennyiségével és minőségével kapcsolatos kérdések sora. Előzetes tanulmányok<sup>122</sup> rendészeti vonatkozásban is alátámasztották, hogy a megfelelő minőségű alvásnak kiemelt szerepe van a koncentrációs képességek alakulásában, illetve a stresszel való megküzdés hatékonyságában, valamint a stabil pszichés állapotnak is elengedhetetlen feltétele. Az alvással kapcsolatos zavarok jó előrejelzői ezen felül számos pszichés sérülékenységeknek, mivel a hangulati és szorongásos zavarokkal magas komorbiditást mutatnak.<sup>123</sup> A fizikai egészségi állapotának felmérését a vitális kimerültség vizsgálatával zárjuk. Vitális kimerültség alatt a test energiakészletének kimerülését értjük, mely a fáradtság érzetében, gyengeségben, enerváltságban, kedvetlenségben, irritabilitásban nyilvánulhat meg. Nyilvánvaló, hogy belső energiakészlet nélkül nem várható el hatékony teljesítmény, így a hallgatók belső energiaforrásainak ismerete segíthet a teljesítményproblémák, demotiváltság jobb megértésében.

<sup>121</sup> Gerber és mtsai, 2014; Kovács, 2015.

<sup>122</sup> Gerber és mtsai, 2014.

<sup>123</sup> Gerber és mtsai, 2014.



*Pszichológiai distressz mutatók: depresszió, szorongás, stressz, negatív érzelmi reakciók mennyisége, reményvesztettség érzése*

A kérdőívcsomag egyik központi feladata a pszichológiai distressz állapot megnyilvánulásainak diagnosztizálása a rendészeti hallgatók körében. Több vonatkozásban is hangsúlyoztuk már, hogy az érzelmi stabilitás, a hangulati élet kiegyensúlyozottsága az egyén életminősége és a későbbi pályafutás szempontjából is kulcsfontosságú. Pszichoszociális distressz tekintetében az eddigi kutatási eredmények rendészeti vonatkozásban viszonylag kedvezőnek bizonyultak. Egy nemzetközi kutatásban például, a rendészeti szerveknél dolgozóknál nem találtak szignifikánsan magasabb értékeket depresszió, szorongás és negatív, ellenséges érzések tekintetében a hasonlóan stresszes munkakörülmények között dolgozó kontrollcsoportokhoz viszonyítva.<sup>124</sup> Magyar pszichoszociális állapotfelmérés is megerősítette, hogy az időszakos alkalmassági vizsgálaton résztvevők pszichés állapota stabil, nincsenek jelentős pszichoszomatikus tünetek az állományban.<sup>125</sup> Más kutatások viszont azt hangsúlyozták, hogy bár a depressziós tünetek előfordulása klinikai szempontból alacsony a rendőrségen dolgozók körében, ezek az értékek mégsem teljesen elhanyagolhatóak, vagyis a munkahelyi stressz szerepet játszhat a rendőrségen dolgozók mentális egészségének alakulásában.<sup>126</sup> Éppen ezért fontosnak gondoltuk, hogy a szakmai formálódás kritikus időszakában, vagyis az egyetemi évek alatt is nyomon lehessen követni a lehetséges hangulati ingadozásokat, vagy a túlzott stresszreaktivitást. Felmérésünkben külön hangsúlyt fektetünk a negatív érzelmi állapotok jelenlétének vizsgálatára is, mivel, ahogyan azt a bevezetőben láttuk, a különféle szakmai kihívások megkövetelik a megfelelő érzelemszabályozás elsajátítását. Az ellenségesség érzése nemcsak a későbbi rendőri intézkedések problémamentességét veszélyezteti, de rizikófaktornak számít a PTSD tünetképződésében is.<sup>127</sup> A stresszre adott általános reakciókon felül a tanulmányokkal kapcsolatos átélt stressz mértékét is vizsgálja kérdőívcsomagunk, különös tekintettel a számonkérések során, vizsgahelyzetben jelentkező szorongás mértékére.

A pszichoszociális distressz állapotot mérő konstruktumok közé végül még egy – rendészeti szempontból is fontos – pszichológiai jelenség: a reménytelenség állapotának monitorozása is bekerült. A reménytelenség a jövőbe vetített pesszimista érzelmi viszonyulást, a kilátástalanság érzetét, a tehetetlenséget és demotiváltságot jeleníti meg. Ha a jelenben az egyén perspektíva nélkülinek éli meg lehetőségeinek kibontakozását az akadályozhatja pozitív jövőképeinek kialakítását, elhivatottság érzését. A reménytelenség szorosan összefügg az énhatékonyság sérülésével, valamint a kontroll-vesztettség érzésével, vagyis azzal, hogy a személy nem érzi úgy, hogy kézben tudná tartani saját sorsának alakulását. Reménytelenség érzése fokozódhat kiszámíthatatlan környezeti feltételek hatására is, és a szuicid készletések jó előrejelzője is lehet.<sup>128</sup>

<sup>124</sup> Van der Velden, 2013.

<sup>125</sup> Szeles, 2012.

<sup>126</sup> Garbarino és mtsai, 2013.

<sup>127</sup> Galatzer-Levy – Brown, 2013.

<sup>128</sup> Beck, 1974.



*Pszichés jóllét mutatók: általános jóllét, étellel való elégedettség, megküzdési stratégiák, énhatékonyság, pozitív érzelmi reakciók mennyisége és pozitív gondolkodás*

Az életminőséget veszélyeztető rizikófaktorok feltárása mellett vizsgálatunk másik fő célja beazonosítani azokat a pszichés erőforrásokat is, melyek az egyén kedvezőbb mentális egészségét jósolják be. Ez azért is lényeges, mivel a mentálhigiénés prevenció tervezése során fontos tisztában lenni azokkal a védőfaktorokkal, melyekre a nehezített élethelyzetekben támaszkodhat az egyén.

Az általános jóllét mutatói a pozitív hangulati állapotot, aktivitást és vitális élnkséget, a tevékenységek iránti érdeklődést és érzelmi stabilitást mérik. Az étellel való elégedettség konstruktuma pedig az aktuális életkörülményekkel való elégedettséget, a jövőbeli eseményekkel kapcsolatos pozitív elvárásokat, valamint a személyes kontrollérzetet és egészséges önbizalmat jeleníti meg. Rendészeti vonatkozásban láthattuk, hogy a szervezeti kultúra csak akkor tud hatékonyan működni, ha a szervezetben dolgozó egyének rendelkeznek ezekkel az erőforrásokkal.

A megküzdési stratégiák vizsgálata szintén informatív a hosszútávú sikeres alkalmazkodás tekintetében. Láthattuk, hogy az átlagon felüli stresszel járó munkavégzés megköveteli a hatékony coping stratégiák kialakítását, ezért az inadaptív megküzdési stratégiák feltárása (például elkerülés), valamint az adaptív megküzdési stratégiák (például társas támogatás keresése, problémamegoldás, kognitív átkeretezés) erősítése fontos primer prevenció feladatunk.

Az énhatékonyság mérésével a kitartást, a személyes kontroll érzetet, a cselekvések kivitelezésébe és kedvező kimenetelére vetett bizalmat, illetve a flexibilis problémamegoldó képességet szeretnénk feltárni. Mint láttuk, a szervezeti kultúra változatos szerepviselkedések elé állítja az egyént, ezért már az egyetemi évek alatt fontos a célirányos készségfejlesztés. Mind a megküzdési-stresszkezelő stratégiák tekintetében, mind pedig a flexibilis problémamegoldás vonatkozásában primer prevenció tréningek tervezhetőek a jövőben a kedvezőbb énhatékonyság elősegítése céljából.

Végül fontos megemlíteni, hogy tesztcsomagunk a negatív érzelmi reakciók mellett a pozitív érzelmi viszonyulások mennyiségét, illetve a pozitív gondolkodást, a diszpozicionális optimizmus mértékét is vizsgálja. Az optimizmus fontos személyiségváltozó a megküzdés hatékonysága során, kutatási eredmények alátámasztották, hogy a pozitív érzelmi hangoltság nagyobb motivációval és cselekvési hatékonysággal jár együtt.<sup>129</sup>

Összességében elmondható, hogy tesztcsomagunk komplexitása által képes hatékony diagnosztikai mérőeszközként szolgálni a hallgatói pszichés jóllét és életminőség jobb megismeréséhez. A feltárás során érvényesül a holisztikus, biopszichoszociális szemlélet, mely a mentális egészséget biológiai, lelki és társas-környezeti tényezők összjátékaként definiálja. A továbbiakban, mérőeszközünk segítségével, a hallgató pszichés jóllét alakulását olyan összefüggések mentén értelmezhetjük, melyek alkalmasak lehetnek illesztett preventív programok, tréningek kidolgozásához is. A tervezett longitudinális, utánkövetéses kutatási elrendezés lehetőséget kínálhat arra, hogy folyamatában elemezzük a hallgatói rendészeti szervezeti kultúra és az egyéni diszpozíciók interakcióját, azt az alkalmazkodási folyamatot, melynek során a szociális szakmai identitás formálódik. Célunk, hogy fény derüljön azokra a nehézségekre, mely az egyén oldaláról akadályozhatják a sikeres alkalmazkodási folyamatot, illetve rávilágítsunk a szervezeti oldalról szükséges változtatásokra is, annak érdekében, hogy érzelmileg stabil, életminőségével elégedett és elkötelezett, szakmailag motivált állomány kerülhessen a későbbiekben a rendészet különböző munkaterületeire.

<sup>129</sup> Oláh, 1996.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Baicker, K. – Cutler, D. – Song, Z. (2010): Workplace wellness programs can generate savings. *Health affairs*, 29 (2), 1–8. old.
- Beck, A. T. – Weissman, A. – Lester, T. – Trexler, L. (1974): The measurement of pessimism: The Hopelessness scale. *The Journal of Consulting and Clinical psychology*, 42 (6), 861–865. old.
- Bíró, É. (2014): *Felsőoktatásban tanulók mentális egészsége*, Egyetemi doktori értekezés, Debreceni Egyetem, Egészségtudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Buda, B. (1995): *A mentálhigiéne szemléleti és gyakorlati kérdései*. Területi Általános Megelőző és Addiktológiai Szakgondozásért Alapítvány, Budapest, 7–12. old.
- Deutsch, Sz. – Fejes, E. – Kun, Á. – Medvés D. (2015): A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott pszichológia*, 2. sz. 49–71. old.
- Diener, E. (1984): Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. old.
- Elmqvist, C. – Brunt, D. – Fridlund, B. – Ekebergh, M. (2009): Being first on the scene of an accident – experiences of 'doing' prehospital emergency care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 10/2009, 24 (2), 266–273. old.
- Finney, C. – Stergiopoulos, E. – Hensel, J. – Bonato, S. – Dewa, C. (2013): Organizational stressors associated with job stress and burn-out in correctional officers: a systematic reviews. *BMC Public Health*. 13–82. old.
- 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), 545–53. old.
- Garbarino, S. – Cuomo, G. – Chiorri, C. – Magnavita, N. (2013): Association of work-related stress with mental health problem in a special force unit. *BMJ Open* 19, 3 (7).
- Gerber, M. – Kellmann, M. – Elliot, C. – Hartmann, T. – Brand, S. – Holsboer-Trachsler, E. – Pühse, U. (2014): Perceived fitness protects against stress-based mental health impairments among police officers who report good sleep. *Journal of Occupational Health*, 55 (5), 376–84. old.
- Gombás, J. (2017): Felsőoktatási hallgatók pszichológiai immunkompetenciáinak vizsgálata. *Válogatott tanulmányok*, Pető András Főiskola, Budapest. DOI: 10.18427/iri-2017-0026 (utolsó letöltés: 2018. július 4.)
- Hegedűs, J. (2018): Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In: Hegedűs, J. (szerk.): „A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”. NKE, Budapest, 5-18. old.
- 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. old.
- Kingshott, B. – Bailey, K. – Wolfe, S. (2004): Police culture, ethics and entitlement theory. *The Justice Professional*, 17, 187–202. old.
- Kovács, G. (2009): *A rendészeti szervek szervezeti kultúrájának összetevői és sajátosságai, a téma feldolgozása a Rendőrtiszti Főiskola vezetélméleti oktatásában*. [www.pecshor.hu/periodika/2009/kovacsg.pdf](http://www.pecshor.hu/periodika/2009/kovacsg.pdf). (utolsó letöltés: 6/26/18.)
- Kovács, D. (2015): A rendészeti munka mentálhigiéne kérdései. *Magyar Rendészet*, 1. sz. 21–38. old.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York.
- Malét-Szabó, E. – Hegyi, H. – Hegedűs, J. – Szeles, E. – Ivaskevics, K. (2017): Rendőri alapkompenciák az egységes közszolgálati alapkompenciák tükrében. *Rendőrségi Szemle*, 1. sz. 14–73. old.

- Oláh, A. (1996): *A megküzdés személyiségtényezői: A pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere*. ELTE, Budapest.
- Pirger, T. (2015): *A rendvédelmi szervek szervezeti kultúra vizsgálata*. Doktori értekezés. Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Sopron.
- Salavecz, Gy. (2008): Munkahelyi stressz és egészség. In: Kopp, M. (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 288–297. old.
- Seligman, M. (2011): *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press, New York.
- Sipos, Sz. (2013): Pályaidentitás, észlelt stressz és önértékelés kapcsolata az NKE Rendészettudományi Karának hallgatóinál. *Magyar Rendészet*, 2. sz. 167–180. old.
- 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.sz. 247–255. old.
- Szeles, E. (2012): *Munkahelyi stressz és kiegészítés a rendőrség személyi állománya körében*. <https://slideplayer.hu/slide/2177009>, (utolsó letöltés: 2018. június 24.)
- Van der Velden, P.G. (2013) Police officers: a high risk group for the development of mental health disturbances? A cohort study. *BMJ Open Sport and Exercise Medicine*, 24, 3 (1).
- Witters, D. – Agrawal, S. (2015): *Well-being enhances benefits of employee engagement*. Gallup, Workplace.

# SIPOS SZANDRA: **Az osztályfőnöki rendszer a rendészeti felsőoktatásban – korlátok, kihívások, lehetőségek**

A Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán a nappali tagozatos hallgatók – továbbiakban tisztjelöltek – képzési rendszerének egyik jellegzetessége az osztályfőnöki rendszer. A feladat nem kis kihívás elé állítja az oktatókat, hiszen a felsőoktatásban nem elvárás a pedagógiai végzettség és sok esetben az oktatók rendészeti és/vagy jogi végzettséggel rendelkeznek. A tanulmány az osztályfőnöki szerepet és a hozzá kapcsolódó főbb feladatokat ismerteti, valamint egybeveti a szülői-, a pedagógusi- és más szereplehetőségekkel. Mindezt legfőképpen pszichológiai szempontból teszi, és felhívja a figyelmet néhány kardinális kérdésre.

Mielőtt kitérnék az osztályfőnöki rendszer és szerep elemzésére, szeretnénk röviden leszögezni, hogy az osztályfőnöki szerep hatékony kommunikációs kompetenciákat, konfliktuskezelési stratégiák ismeretét, kapcsolatteremtési készséget, valamint pedagógiai és pszichológiai háttértudást igényel. Nem áll módunkban ezek mindegyikére kitérni, de elengedhetetlennek véljük, hogy egy rövid összefoglaló jellegű fejlődés-lélektani keretet biztosítsunk a nappali tagozatos hallgatók életkori sajátosságait illetően.

## FEJLŐDÉSPSZICHOLÓGIAI HÁTTÉR

A klasszikus fejlődéslélektan szerint a serdülőkor 18-19 évesen, a pályaválasztással, a választás iránti elköteleződéssel nagyjából lezárul. Mára azonban az életkori határok eltolódni látszanak, s habár a felvételt nyert hallgatók fiatal felnőtteknek számítanak, inkább egy átmeneti időszakban vannak, a serdülőkor és a fiatal felnőttkor között. Ezt az időszakot manapság már különálló fejlődési szakasznak is tekintik a pszichológusok, amelyet kibontakozó felnőttkorként is szokás emlegetni.<sup>130</sup> Ez a periódus abból a szempontból érdekes, hogy egyaránt jelen vannak a serdülőkor és a fiatal felnőttkor jellemzői. Előbbiek közül a szerep-próbálgatás, a függetlenedésre és autonómiára törekvések, a „lázaság” figyelhető meg, utóbbiakból pedig a választási és döntési lehetőségek kiszélesedése magánéleti és egyéb területeken egyaránt, miközben a felelősségvállalás és elköteleződés még nem történt meg.

---

<sup>130</sup> Arnett, 2000.

Ebben az időszakban fontos szerepet kap a tapasztalatszerzés, és még aktívan zajlik az exploráció. A felfedezések, próbálkozások, változtatások tehát természetesnek tekinthetők, mivel a fiataloknak gyakran még nincsenek határozott elképzeléseik a jövőjükkel illetően, bizonytalanok, és sokszor az idősebbek számára „éretlenek”, habár ők saját magukat gyakran felnőttnek tekintik.

Az egyetemre érkező tisztjelöltek tehát a fent ismertetett fejlődés-lélektani szakaszban vannak, ráadásul olyan további sajátosságokkal rendelkeznek, ami kifejezetten a mostani fiatal nemzedékre, vagyis a *Z generációra* jellemző. Digitális nemzedéknek is szokás őket emlegetni, hiszen életük jelentős részét az online térben töltik. Mindennek számos következménye van, amely nem csak érzelmi világukat, hanem kognitív funkcióikat is érinti.<sup>131</sup> Jellemző rájuk, hogy egyszerre több dologra is figyelnek, egyik felületről ugrálnak a másikra, nem sok időt töltenek egy helyen. Az információ-feldolgozás így sokszor felszínes, a felgyorsult sebesség, az azonnali hozzáférhetőség igénye azonban erőteljes. Következményképp nehéz a figyelmüket egy helyre koncentrálniuk és fenntartani, kifejezetten rosszul tűrik a monotóniát. A másik fontos jellemény a türelmetlenség, hiszen az online világban minden információ azonnal hozzáférhető, és társadalmunk is egyre több instant megoldást kínál a problémák gyors megszüntetésére. Tari Annamária (2018) rávilágított, hogy az online térben töltött idő az interperszonális kapcsolatokra is hatással van, és jelentősen alakítja a kommunikációt, akár csökkentve az empátiás készséget, vagy befolyásolva a proszociális magatartás megjelenésének valószínűségét. Mindezek mellett a folyamatos társas összehasonlítás a közösségi felületek elterjedésével sokakban belső bizonytalansághoz, szorongáshoz vezethet. A Z generációról számos irodalom áll rendelkezésünkre,<sup>132</sup> melyek támpontot tudnak nyújtani ahhoz, hogy a fiatalokkal foglalkozó oktatók el tudják különíteni az életkori, illetve generációs sajátosságokból fakadó viselkedésformákat, az egyéb kiváltó okoktól, és ennek megfelelően tudnak dönteni arról, hogy igényel-e intervenciót egy adott jelenség.

## OSZTÁLYFŐNÖKSÉG A KÖZNEVELÉSBEN

Az osztályfőnökséggel kapcsolatban érdemes áttekinteni, hogy konkrétan milyen feladatok kapcsolódnak a szerephez. Mielőtt alaposabban tanulmányoznánk a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészeti Karjának az osztályfőnökséggel kapcsolatos dokumentumait, röviden érdemes áttekinteni, hogy a közoktatásban milyen feladatokat látnak el az ezt a szerepkört betöltő pedagógusok. Jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé, hogy egy nagyobb mintát áttekintve metaelemzésnek vessük alá a különböző iskolák nevelési programjait, viszont az Osztályfőnökök Szakmai Egyesületének honlapján, Fenyő D. György (2009), egy általános képet fest az osztályfőnöki szerep nehézségeiről és alapelveiről. Írásában hangsúlyozza, hogy az iskola akarva akaratlanul neveli a fiatalokat, akár rossz példával is, és az osztályfőnök fontos ágense ennek a szocializációs folyamatnak. A szerző elsősorban azokat a proszociális értékeket emeli ki, mint az egyénre szabott figyelem, törődés, támogatás, de egyaránt felhívja a figyelmet az osztályfőnök csoportdinamikát alakító szerepére is. Utóbbiak szemléltetésére véletlenszerűen került kiválasztásra egy váci iskola nevelési dokumentuma.

<sup>131</sup> Tari, 2011.

<sup>132</sup> Például Lénárd, 2015; Schäffer, 2015.

Az osztályfőnök feladatait az áttekinthetőség kedvéért aszerint csoportosítottuk, hogy kivel szemben milyen kötelezettségei vannak. Deklarált, hogy munkája során a pedagógus betartja az alapvető erkölcsi normákat mind a tanulókkal, a szülőkkel és a kollégákkal szemben.

*A tanulókkal kapcsolatban:*

- Tehetséggondozás, illetve fokozott törődés kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal, szükség esetén együttműködés a gyermekvédelmi szervezetekkel.
- A diákok lelki és testi fejlődésének elősegítése.
- A társadalmi normákhoz és az iskolai elvárásokhoz igazodó értékrend kialakítása és elfogadása.
- A diákok családi és szociális háttérének, valamint a tanulók iskolán kívüli tevékenységeinek megismerése.
- A tanulók tanulmányi előmenetelének figyelemmel kísérése.
- A tanulók magatartásának és szorgalmának havi rendszerességgel történő osztályzása.
- Javaslattétel a kiemelkedő tanulók egész tanévi munkájának dicsérettel történő elismerésére.
- A házirendet megsértő vagy feladatait elmulasztó diákokkal szembeni fellépés.
- A tanulók hiányzásainak figyelemmel kísérése és dokumentálása.

*Az osztállyal kapcsolatban:*

- Osztályfőnöki órák, valamint tanórákon kívüli közösségfejlesztő programok szervezése.
- Az iskolai rendezvényekben való aktivitás ösztönzése.
- Az osztállyal, iskolai élettel kapcsolatos információk átadása, a felmerülő kérdések megválaszolása.
- Az osztályközösség fejlődésének félévenkénti értékelése.

*A kollégákkal kapcsolatban:*

- Együttműködés és kapcsolattartás az osztályt tanító pedagógusokkal.

*A szülőkkal kapcsolatban:*

- Együttműködés kialakítása és kapcsolattartás. A diákokat és a szülőket érintő kérdésekről tájékoztatás – adás, valamint az iskolai élettel kapcsolatos kérdések megválaszolása.
- Rendszeres tájékoztatás a tanulók tanulmányi előmeneteléről.
- A szülők figyelmeztetése amennyiben a gyermekük jogainak megóvása vagy fejlődésének elősegítése érdekében intézkedést tart szükségesnek.
- Szociális és egyéb juttatásokra való figyelemfelhívás.
- Az osztályban működő szülői szervezet munkájának segítése.
- A szülők számára fogadóóra biztosítása és értekezletek tartása.

## AZ OSZTÁLYFŐNÖKI RENDSZER A RENDÉSZETI FELSŐOKTATÁSBAN

Az RTK nevelési programjának részletes bemutatása előtt röviden összefoglalva annyit előre leszögezhetünk, hogy a közoktatásban általánosan megjelenő feladatok közül szinte minden feladat megtalálható itt is, leszámítva a szülőkkel kapcsolatos tennivalókat. Mindezek alapján azt lehet mondani, hogy az egyetemen működő osztályfőnöki szerepkör a közoktatásban megjelenőnek gyakorlatilag a folytatása.

Az osztályfőnöki szerep speciális jellegzetességein túl (gondoskodás, figyelem, normaközvetítés, közösséggé alakítás, támogatás, fejlesztés), a rendészeti felsőoktatásban további sajátosságok lelhetők fel, melyeket a képzés jellege és a képzésben résztvevők életkori jellemzői is befolyásolnak. A rendészet a szervezeti kultúra normái, szokásrendszere, elvárásai, érintkezési szabályai és értékei tekintetében ad sajátos inputokat az osztályfőnöki szerephez. A felsőoktatási terep már több értelmezési kihívást jelent az osztályfőnökség tekintetében. A közoktatásban osztályfőnök alatt a gyermekek, kamaszok osztályközösségéért felelős pedagógust értjük. A felsőoktatásban oktatók közül azonban nem mindenkinek van pedagógiai végzettsége, és a rábízott csoportokat is érettségizett, otthonról elkerült nagykorú fiatalok alkotják.

A Kar nevelési programját és az osztályfőnöki intézményrendszer részleteit a 2017/11. számú dékáni intézkedés 1. számú melléklete tartalmazza. Az intézmény nevelési programja céljául tűzi ki a tisztjelöltek vonatkozásában a személyiségfejlesztést, és a kívánatos magatartásminták felvételét.

A személyiségfejlesztéssel kapcsolatban fontos azt megemlíteni, hogy fejlődés-lélektani szempontból ez egy élethosszig nyitott folyamat, de bizonyos vonások, szokások, normák és értékek már nehezebben változnak/változtathatóak ebben az életkori szakaszban. Az eredményesség szempontjából fontos szempont az is, hogy mekkora a különbség, távolság, mely az adott, aktuális állapot, jellemzők és az elérendők között feszül, s melyet csökkenteni szeretnénk. Motiváló hatással bírhatnak azok a személyek, amelyek példaképpé válnak, ezért érdemes lenne a későbbiekben megvizsgálni, hogy milyen szempontok mentén válik valaki példaképpé a hallgatók szemében.

Amennyiben túl nagy az eltérés az aktuális személyiségvonások, attitűdök, illetve sajátnak vélt szokások, normák, értékek és az intézmény által kívánatos tényezők közt, úgy elképzelhető, hogy a disszonancia hatására a személy nem a jelenlegiek megváltoztatását választja, hanem egyéb redukciós módszerrel csökkenti a belső feszültséget: vagy önmagát értékeli le, vagy a szervezetet. Hosszútávon pedig az alapvetően én-idegen minták követése mentálhigiénés problémákhoz vezethet, úgy, mint a csökkent motiváció, csökkent teljesítőképesség és kezdeményező-készség, szorongás, maladaptív megküzdési stratégiák használata, melynek talaján kialakulhat akár depresszió is.<sup>133</sup>

A kialakítandó tevékenység- és magatartásformákat a nevelési program az alábbi területek szerint csoportosítja:

- A rendvédelmi pályával kapcsolatos magatartás- és tevékenységrepertoár.
- Az értelmiségi léttel összefüggő tevékenységek, amely magukba foglalják az önképzést, napi tájékozódást, művelődést, etikett és protokoll ismeretét.
- A szakmai képzés és önképzés tevékenységei.
- Vezetői magatartás- és tevékenységrepertoár.
- Az egészséges életmód, életvitel folytatása, amely érinti a mentálhigiéné karbantartását is.

<sup>133</sup> Pápay, 2018.



Látható, hogy a mindennapi élet igen széles spektrumát fedik le a fentiek, és számos elvárást fogalmaznak meg. Mindezt érdemes lenne a generációs sajátosságok szempontjából is átgondolni, hiszen a fiatalok tájékozódási és okos-eszköz használati szokásai alapján feltételezhető, hogy komoly nehézségekbe ütköznénk, amennyiben a hagyományos módszerekkel szeretnénk aktivizálni őket (például levéltár látogatása). Előremutató lehetne viszont azon internetes források, alkalmazások megismertetése, amelyek ekvivalensek ezekkel a célokkal

Felvetődik az a kérdés is, hogy mindezek kialakításához milyen kompetenciák, személyes példaképek és milyen minőségű hallgató-oktató kapcsolat szükséges. A köznevelésből vett példához hasonlóan, az egyetemi nevelési program is említést tesz a tanórákon kívüli lehetőségek kiaknázására, ahol a nevelőmunka megvalósulhat. A dokumentum konkrétumokat is megfogalmaz (például szemlék, ellenőrzések, versenyek), melyből látható, hogy gyakorlatilag a tisztjelölt teljes napjára, életvitelére kiterjed az intézményi nevelés. Lélektanilag mindez leginkább a kisgyermekkorhoz és a látencia időszakához hasonlítható leginkább, amikor a szülők és tekintélyszemélyek képezték a gyermek életének legfontosabb szereplőit, és ők kérdőjelek nélkül elfogadták nézeteiket, igazodtak elvárásaikhoz, egészen a serdülőkor kezdetéig.

Az osztályfőnökséggel kapcsolatban a szakirodalomban megjelenik a szülőkkal való együttműködés, és „szülőpótlék” kifejezés is,<sup>134</sup> amely a felsőoktatásban szokatlan, és így megkérdőjelezi, sőt pszichológiai értelemben hátráltathatja a szülőkről, vagy azok „pótlékáról” való sikeres leválást, az autonóm felnőtté érést.

Amennyiben a tisztjelöltek nevelését a szülői szerepekhez viszonyítjuk, úgy érdemes pár szóban kitérni a nevelési stílusokra és azok rövid- és hosszútávú hatásaira. Egyetértés mutatkozik abban, hogy a személyiség harmonikus fejlődéséhez meleg, elfogadó, támogató légkör, következetes szabályok és egyértelmű keretek szükségesek.<sup>135</sup> Míg a tekintélyelvű túlkontrollálás általában passzivitáshoz, visszahúzódáshoz, alacsony teljesítményszükséglethez és agresszivitáshoz vezet, addig a túlzott engedékenység éretlenséghez, felelőtlenységhez, gyenge impulzuskontrollhoz és bizonytalansághoz, melyhez agresszió is társulhat.<sup>136</sup>

Az érzelmi légkör tehát fontos tényező a személyiségfejlődésben. Ahogyan a *Z generáció* jellemzéséből is kiderült, sokszor a fiatalok biológiai életkorukhoz képest érzelmileg éretlenebbek, ezért elengedhetetlen az érzelmi nevelésük is. Az egyetem nevelési programjában sok esetben visszaköszön a viselkedési elemek és kognitív funkciók fejlesztése, az érzelmi növekedés azonban elhanyagolt területnek tűnik.

Az érzelmi fejlődésben számos nehézség jelentkezhethet. A fiatal felnőtteknek fontos mind fizikailag, mind érzelmileg leválni a szülőkről és önálló, autonóm felnőttként felelősséget vállalni életükért, döntéseikért. Ezt a folyamatot napjainkban sokaknál megnehezíti azonban a fiatal életéből kivonulni nem képes szülő, akit manapság *helikopterszülőként* is szokás emlegetni.<sup>137</sup>

A kifejezés olyan szülőkre, jelen esetben olyan felnőttekre vonatkozik, akik túl nagy figyelmet szentelnek a gyermekeiknek, vagy a felügyeletük alatt álló fiataloknak. Intruzív módon eltúlozzák saját szerepüket, fontosságukat a gyermekük életének alakulásában.

<sup>134</sup> Például Solymosi, 2015a, 2015b.

<sup>135</sup> Például Bagdy, 186, Baumrind, 1991, Maccoby – Martin, 1983.

<sup>136</sup> Solymosi, 2004.

<sup>137</sup> Padilla-Walker – Nelson, 2012.



Az ilyen felnőttek rendszeresen szervezik, irányítják a kamasz, de akár a már fiatal felnőtt gyermekük életét is. Mindezzel „jót akarnak”, hiszen segíteni szeretnének neki, valamint megóvni őt a nehézségektől, kudarcoktól, kellemetlen élményektől. Valójában azonban ezzel az attitűddel hosszú távon megfosztják a gyermeket az éhhatékonyaság érzésétől (mely az a hitünk, hogy a kihívást jelentő helyzetekkel képesek vagyunk megbirkózni), s ez tanult tehetetlenséghez, és később akár depresszióhoz is vezethet. A jelenség további következménye, hogy azok a gyermekek, fiatalok, akik minden esetben maximális támogatást, kész megoldásokat kapnak, sosem élik át az önerőből elért sikerélményét, amely hozzájárulhatna egészséges önbizalmuk épüléséhez, önismeretük bővüléséhez. Mindezek mellett a fiatalnak természetessé válik, hogy akár kérés nélkül, minden erőfeszítést mellőzve mindent megkap, és később is ez lesz az elvárása környezetétől, még akár a munkahelyén is. Schiffrin és munkatársai (2014) azt is megállapították, hogy ez a fajta indirekt beavatkozás szorongást okoz, kedvezőtlenül befolyásolja a fiatalok pszichés jóllétét, kevésbé elégedettek az élettel, valamint csökken teljesítmény-igényük.

A „*helikopterezés*” háttérében meghúzódó kontroll-igény mögött gyakran szorongás, bizonytalanság, illetve a környezeti – akár intézményi – elvárásoknak való túlzott megfelelés húzódik meg a szülők/nevelők részéről.

Egy sajátos pszichológiai terminus technicus az „elég jó szülő” kifejezés,<sup>138</sup> amely arra utal, hogy a gyermek egészséges fejlődéséhez tökéletesen elegendő egy „elég jó” anya, és a tökéletességre törekvés általában túlzásokhoz vezet, s a későbbiekben számos ellenkező hatást válthat ki.<sup>139</sup> Érdemes ezt a szemléletet más nevelési kontextusban is megvizsgálni, és elgondolkodni az elvárásokon és törekvéseken. Lényeges a jelenség felismerése és tudatosítása ahhoz, hogy ne csúszunk bele ebbe a kedvezőtlen működésbe. Különösképpen azért fontos a jelenséggel foglalkozni, mert az egyetem nevelési programjában a harmadik és negyedik évfolyamon deklarált nevelési feladat „az önállóság, az önfejlesztő és tájékozódó képesség, a döntések felelősségének hangsúlyozása, elősegítése”.

A nevelési környezettel kapcsolatosan a program kitér az anyagi-tárgyi feltételekre, melyeket önmagukban is nevelő hatásúnak értékel. Ezzel kapcsolatban Herzberg (1968) kéttényezős elméletét érdemes ideidézni, mely szerint a higiénés tényezők (például fizikai környezet, emberi kapcsolatok) önmagukban nem okoznak elégedettséget, de hiányuk elégedetlenséghez vezet. Viszont vannak olyan tényezők, az úgynevezett motivátorok, melyek elmaradása elégedetlenséghez ugyan nem vezet, meglétük viszont elégedettséggel tölt el (például sikerélmény, teljesítmény elismerése, felelősség, fejlődési lehetőség, tevékenység tartalmassága). Mindezekre azért fontos gondolnunk, mert a nevelésnek a hallgató „aktív résztvevője”, ezért nem elhanyagolhatóak azok a tényezők, melyek aktivitását befolyásolhatják ebben a folyamatban.

A nevelési célokat illetően számos olyan követelmény fogalmazódik meg, mely egybecseng az egészséges személyiség jellemzőivel. A határozottság alapfeltétele a magabiztosság, amely az önfogadásra, pozitív önértékelésre épül. A mások iránti tisztelet, törődés képessége, a tolerancia mind olyan tényezők, amelyek az önmagunkkal való viszonyt tükrözik. A diszfunkcionálisan működő, érzelmileg instabil egyén mindezekre kevésbé, vagy csak részlegesen képes, és a betanult viselkedésminták ellenére a valódi érzelmi átélésük nem történik meg. Mindezek miatt különösen fontos, hogy a hallgatókkal való foglalkozás során, személyiségük harmonikus fejlődését célozzuk

<sup>138</sup> Eredetileg Bruno Bettelheim gyermekpszichológus fogalma.

<sup>139</sup> Idézi Bánki, 2016.

meg. Mindehhez támpontul szolgál a humanisztikus pszichológia alapvetése, mely szerint minden ember a fejlődésre és kiteljesedésre törekszik, melynek kioldója lényének feltétel nélküli elfogadása.<sup>140</sup>

Meglátásunk szerint több okból kifolyólag is lényeges a viselkedés alakításán túl a személyiség mélyebb rétegeivel is foglalkozni. Az egyik legkézenfekvőbb, hogy nem kizárólag munkavégzésről, hanem hivatásról beszélünk, mely az egész életet – beleértve a magánéletet – is áthatja. Amennyiben az egyén folytonosan úgy éli meg, hogy „erőt vesz magán”, és uralkodnia kell temperamentumán, alapvető személyiségvonásain, akkor az előbb-utóbb szélsőséges acting-out jellegű megnyilvánulásokhoz, erőszakos dühkitörésekhez, vagy korábban már említett pszichés rendellenességekhez vezethet, amely nem csupán önmagára és közvetlen környezetére lehet destruktív hatással, hanem közvetlenül kihat munkavégzésére is

Az eddigiek alapján felvetődik a kérdés, hogy az intézmény inkább kamaszként tekintsen rájuk, tehát gyermeki státuszba helyezve a tisztjelölteket, vagy egyenrangú felnőttként?

A kérdést nehéz lenne megválaszolni. A következőkben szeretnénk azonban útmutatást kínálni, ajánlásokat megfogalmazni a klasszikus osztályfőnöki rendszerhez, valamint szeretnénk bemutatni olyan egyéb támogató jellegű tevékenységeket, melyek tovább gazdagíthatják az osztályfőnöki szerepet: a mentorálást és a coachingot.

## OSZTÁLYFŐNÖKSÉG

Korábban már utaltunk rá, hogy az osztályfőnöknek kiemelt a normaalkotó szerepe. Nem elhanyagolandó azonban, hogy ezt milyen módon teszi. A nem kívánatos normák visszaszorítására alkalmazott büntetések nem bizonyulnak sikeresnek, mint ahogyan a moralizáló „hegyibeszédek” sem.<sup>141</sup> Javasolt inkább a jelenségek háttérében meghúzódó pszichés szükségleteket feltárni, és azokra reagálni. Fontos hatótényező az osztályfőnök attitűdje a diákok irányába, amely meghatározója az érzelmi kapcsolatuknak. Leginkább akkor tud jó kapcsolatot kiépíteni a hallgatókkal, ha a diákok úgy érzik, hogy az osztályfőnök értük van, nyitottsággal és érdeklődéssel áll hozzájuk, értékeli az egyéniségüket, tiszteli szükségleteiket, támogatja őket, partnerként tekint rájuk, ugyanakkor magánál tartja az irányítást és megtartja a határokat. Olyan belsővé tehető szabályokat közvetít, melyek az önálló viselkedésszabályozást célozzák meg.<sup>142</sup>

Az osztályfőnöknek továbbá szerepe van a társas kompetenciák fejlődésének elősegítésében is. Hozzájárulhat az érzelmek és konfliktusok kezelési módjának fejlesztéséhez, a kommunikációfejlesztéshez, segítheti mások jelzéseinek felismerését és értelmezését, az impulzuskontroll stabilabbá válását, támogathatja az empátia és a tolerancia fejlődését, valamint segítheti elmélyíteni az önismeretet.

Az osztályfőnök olyan tevékenységek szervezésére törekszik, ami a diákokat érdekli, valóban róluk szól. Az ilyen programok elősegítik az együttműködést. Utóbbi tekintetében különösen hasznosak a kooperációt igénylő feladatok, melyeknek lényegi eleme, hogy a fiatalok egy közös cél érdekében dolgozzanak.<sup>143</sup>

<sup>140</sup> Rogers, 2015.

<sup>141</sup> Hegedűs, 2018.

<sup>142</sup> Solymosi, 2015a, 2015b.

<sup>143</sup> Solymosi, 2015.

Az iskolán kívüli, kevésbé formalizált helyzetekben jobban megismerhetőek az egyének. Fontos különböző helyzetekben látni egymást, és nem csak a tanteremben, iskolában, ahol a diák diákszerepben van, és ezen szerep elvárásainak megfelelően viselkedik. A kötetlenebb, spontán helyzetekben az egyén több oldalról ismerhető meg. Az énfeltáráshoz, a megmutatkozáshoz ugyanakkor elengedhetetlen az elfogadó közeg biztosítása.<sup>144</sup> Ugyanez érvényes az osztályfőnökre is, akit hétköznapi helyzetekben láthatnak a diákok, ezáltal közelebb kerülnek egymáshoz, csökken az aszimmetrikus viszonyból fakadó távolság, elérhetőbbé, „emberibbé” válik a diákok számára, könnyebben válhat referencia személyé. Mindez a kapcsolat természetesen vissza is hat, és bonyolult folyamatokon keresztül maga az osztályfőnök is számos tapasztalattal gazdagodik belőle, ő is fejlődik, ha megfelelően reflektálja a történéseket. Ugyanakkor vékony a határ a baráti és tanári viszony közt, és nem kis kihívást jelent az optimális egyensúly megtalálása.

Hasonló nehézséget jelent a két vagy több irányból érkező elvárásoknak való megfelelés. Lehetséges, hogy mást várnak el az osztályfőnöki szereptől a hallgatók és a vezetőség, illetve a többi kolléga. Mielőtt azonban kitérnének ezen intrapszichés konfliktus hatására és kezelési lehetőségére, érdemes feltárni a szerepkonfliktus lehetséges okait.

Előfordulhat, hogy a kollégák másként érzékelnek bizonyos osztályokat, hallgatókat. Ennek számtalan oka lehet: más az érzelmi viszony, melynek minőségét befolyásolják a közös élmények, az oktatott tantárgy és annak időpontja, az eltérő háttérinformációk, valamint az oktató eltérő elképzelései a kívánatos magatartásformákról, egyszóval más mércék alapján alkotnak véleményt. Ütközések lehetne abban a tekintetben is, hogy a szereppartnernek (például vezető, kolléga, diákok,) egymásnak ellentmondó elvárásokat támasztanak az osztályfőnök felé. A feszültséget tovább fokozhatják a vezetői utasítások, elvárások, főleg akkor, ha az osztályfőnök maga sem tud ezekkel azonosulni.

További nehézséget okozhat, ha nem tisztázottak az osztályfőnöki szerepkövetelmények, vagy azok szinte irreálisak. Problematikus lehet az is, ha a személy nem akar, vagy nem képes a szereppel kapcsolatos elvárásoknak megfelelni.

Az ilyen összetett helyzetekben különösen fontos az oktatók közötti együttműködés, és ha közös ügyként tekintenek a hallgatókra, egymás szövetségeseiként dolgoznak, akkor sikeres lehet az osztályfőnöki munka ellátása. Solymosi Katalin a következőkre hívja fel a figyelmet: „Ilyenkor segít a tudatosítás, az esetleges negatív érzések forrásának megkeresése, a kényszerítő erők felismerése és kikerülése. Mert a személyes érintettség által determinált reakciók további konfliktusokhoz vezetnek. Ezekben az esetekben különösen fontos ügyelni arra, hogy a nézeteltérés ne váljon presztízsharccá, koalíciózássá, vagy félreértelmezett szabadságharccá. Nem utolsó sorban érdemes azt is tudatosítani, hogy az iskolai szervezet egészének működésére a tanárkollégáknak is fontos szerep jut. Tehetnek azért, hogy jótékonyan befolyásolják azokat a normákat, azokat a kapcsolati módokat, amik támogatóan hatnak, amik segítenek megbirkózni a nehézségekkel, ötleteket nyújtanak az elakadásokban, és legfőképpen megbecsülést és elismerést egymásnak”.<sup>145</sup>

Osztályfőnökként az oktató bepillantást nyerhet a diáknak nemcsak az iskolai, hanem az iskolán kívüli életébe is. Találkozhat nehéz élethelyzetekkel, szocio-kulturális különbségekkel, illetve tudomást szerezhet olyan enyhébb deviáns magatartásformákról, vagy krízisekről, mely során mérlegelnie kell a jelzést a megfelelő támogató intézmények felé és ezzel esetlegesen a bizalom sérülését kockáztatja. Az ilyen megterhelő eseményeknél meghatározó az osztályfőnök személyiségének stabilitása, érzelmei kezelésének és megküzdési stratégiáinak hatékonysága, valamint önismerete.<sup>146</sup>

<sup>144</sup> Solymosi, 2015a, 2015b.

<sup>145</sup> Solymosi, 2015b. 172. old.

<sup>146</sup> Solymosi, 2015a, 2015b.

## MENTORÁLÁS

A mentor kifejezés meghatározása nem könnyű feladat, hiszen eltérő definíciókkal találkozhatunk, többféle kontextusban. A számos megközelítés azonban mutat közös elemeket. Egyetértés fedezhető fel abban a tekintetben, hogy a mentor egy bizonyos témában mindenképpen nagyobb tapasztalattal, tudással rendelkező személy, mint a mentorált, valamint utóbbi fejlődését célozza meg a segítségnyújtás során, egy kötődésen alapuló bizalmi kapcsolat keretei közt.<sup>147</sup> Pedagógiai környezetben általában tanácsadóként, pártfogóként tartják számon, atyai jó barátéhoz hasonlítják.<sup>148</sup>

A mentori kapcsolat egyfajta ötvözet a szülő-gyerek, illetve a kortárs kapcsolatok sajátosságainak. Vannak értelmezések, melyek szerint a mentor kicsit szülő és kicsit barát is egyben.<sup>149</sup>

A mentori tevékenység eredetileg a fiatalkori bűnelkövetés visszaszorítását megcélzó, önkéntességen alapuló támogató kapcsolati forma. Napjainkban azonban számos egyéb szintéren is működik, például pályakezdő fiatalok segítségével. Ebben az esetben a mentor egy olyan modell, tanácsadó, akivel a fiatal munkaerő megoszthatja tapasztalatait, elakadásait.<sup>150</sup>

Hatásmechanizmusát tekintve a mentorálás azért lehet eredményes, mert sok esetben a fiatalok nehézségeiben nincsen olyan elérhető felnőtt, vagy tapasztaltabb személy a környezetükben, akitől hatékony megküzdési módokat tanulhatnának.<sup>151</sup>

Habár arra pontos és egyértelmű válasz nem adható, hogy a mentori kapcsolat hogyan fejti ki jótékony hatását a mentorált személyiségfejlődésére, számos vizsgálat számol be e viszony eredményeiről.<sup>152</sup> Megállapítást nyert, hogy egyéb területeken is pozitív hatás mutatható a mentori kapcsolat következtében. Ilyen például a fiatal érzelmi jólléte és a társas kapcsolataiban történő javulás. Ebben valószínűleg elsősorban a mentorral együtt töltött idő és szabadidős tevékenységek játszanak fontos szerepet. Az ilyen interakciók során a mentorált olyan, számára új viselkedésformákat sajátíthat el, melyek addig nem ismert (például konfliktuskezelés terén).

Ebből adódóan a szociális hatékonyság növekedésével párhuzamosan egyre sikeresebben helytáll a társas helyzetekben, és így a mentorált pozitív visszajelzésekhez juthat a visszacsatolások által. Ezek a visszajelzések egyrészt a tágabb környezetből is származhatnak (például szülők, tanárok, kortársak), valamint magától a mentortól is. A megerősítések mindenképpen hozzájárulnak a pozitívabb önértékeléshez és az énhatékonyság növekedéséhez. A nehézséget jelentő szituációk vagy kudarcélmények közös megvitatása árnyalja a fiatal gondolkodását, az új szempontok megismerése, értelmezési keretek módosítása pedig a kognitív fejlődés terén fejti ki hatását. Ezen a területen szintén jelentősége van a közös tanulásnak, az intellektuális kihívást jelentő problémák együttes megoldásának. Mindezzel párhuzamosan megfigyelhető javulást mutattak ki a tanulmányi eredményekben, a tanulás iránti attitűdben, mérséklődött az iskolai lemorzsolódás és a hiányzások mértéke is.

<sup>147</sup> Fejes – Kasik – Kinyó, 2009.

<sup>148</sup> Petriné, 1997, idézi Fejes – Kasik – Kinyó, 2009.

<sup>149</sup> Beam, Chen és Greenberger 2002, idézi Fejes – Kasik – Kinyó, 2009.

<sup>150</sup> Tóth-Márhoffer – Paksi, 2011.

<sup>151</sup> Tierney, Grossman és Resch, 1995, idézi Fejes – Kasik – Kinyó, 2009.

<sup>152</sup> Fejes – Kasik – Kinyó, 2009.

Végül a mentori kapcsolat identitás alakulására kifejtett hatását kell megemlítenünk. A mentor mintegy modellé, referenciaszeméllyé válik a mentorált számára, és belsővé válhatnak számára a mentor által képviselt értékek, attitűdök, viselkedésformák is.<sup>153</sup>

A fenti eredmények azonban két fontos feltételhez köthetőek. Az egyik a már korábban említett kötődés minősége: a pozitív érzelmi kapcsolat. Ennek talaján fejlődik ugyanis az bizalom, a másakra figyelés és alkalmazkodás, az empátia és a tisztelet.<sup>154</sup> A másik fontos feltétel a mentori kapcsolat időtartama.

Erőteljesebb hatások az egy évet meghaladó mentori kapcsolatok esetében mutathatók ki. Az ennél rövidebb időtartam mérsékeltebb hatásokkal bír, a három hónapnál rövidebb időszak pedig inkább olyan kedvezőtlen következményekkel járhat, mint a csökkenő önértékelés és kompetenciaérzet, melynek hátterében vélhetően az elhagyatottság és csalódás érzete állhatnak.<sup>155</sup>

A mentori kapcsolat létrejöttének fontos eleme a mentoráltéhoz képes nagyobb tudás és tapasztalat, a pozitív érzelmi kapcsolat és a fejlődés elősegítéséhez szükséges kompetenciák megléte. A továbbiakban azt tekintjük át, hogy milyen személyi feltételek ajánlottak a mentori szerephez.

Tóth-Márhoffer és Paksi (2011) mentori feladatokra jelentkező pedagógusokat vizsgált, és a következőképpen fogalmazza meg a velük szemben támasztott elvárásokat: „A mentor csak valóban kiváló tanár lehet, aki szenzitív-reszponzív kommunikációs képességekkel rendelkezik, képes kihallani a pályakezdő valódi problémáit, visszacsatolásával elősegíti az önreflexiót, fejlesztő és támogató szándék vezérli”.<sup>156</sup> Meghatározásukból kitűnik, hogy a szakmai mentor egyfelől kiváló szakember, aki emellett olyan kompetenciákkal rendelkezik (például interperszonális készségek), amelyek alkalmassá teszik őt a mentorálásra.

Az Egyesült Államokban működő The National Foundation for the Improvement of Education (NFIE), igyekezett megragadni a hatékony mentor jellemzőit a pályakezdő tanárok tekintetében.<sup>157</sup> Jelen tanulmányban azok a szempontok kerülnek bemutatásra, melyek nem kizárólag a pedagógusi pályához köthetőek, hanem szélesebb körben is támpontként szolgálhatnak.

Fontosnak vélik a mentor tulajdonságait, mint például a rugalmasság, kitartás, nyitottság, kreativitás, problémamegoldó képesség, pozitív gondolkodás, csapatszellem, együttműködő képesség, igény a fejlődésre, valamint a tanulás-tanítás iránti pozitív attitűdök. Az egyesület ide sorolja a motivációt, hogy valaki szívesen vállalja, hogy mások előtt példával járjon.

A szakmai kompetenciákat és tapasztalatokat illetően fontos szempont, hogy a kollégák is jó szakembernek, jó tanárnak tartsák a mentori szerepet felvállaló egyént. Kollégáival és vezetőivel együttműködik és nyitott a hozzá fordulók irányában. Széleskörű szakmai tudással és kapcsolatrendszerrel rendelkezik, valamint hatékonyan irányítja az osztálytermi folyamatokat. A jó mentor bízik saját képességeiben.

<sup>153</sup> Fejes – Kasik – Kinyó, 2009.

<sup>154</sup> Allen és Eby, 2003 idézi Fejes – Kasik – Kinyó, 2009.

<sup>155</sup> Fejes – Kasik – Kinyó, 2009.

<sup>156</sup> Tóth-Márhoffer – Paksi, 2011. 32. old.

<sup>157</sup> Tóth-Márhoffer – Paksi, 2011.

A kommunikációs készségek tekintetében kiemelendő, hogy képes másokat odafigyelve meghallgatni, kéréseivel hozzásegíteni másokat az önreflexióhoz. Képes a kritikákat fogadni és azokat konstruktívan tolmácsolni. Munkája iránt lelkes és képes másokat is ösztönözni. A rábízott személyes információkat megtartja.

A szociális készségek terén jellemző rá a másokkal való törődés, elfogadás, mások érzelmeinek felismerése és kezelése, a türelem, valamint képes bizalmi kapcsolatot kiépíteni másokkal.

Tóth-Márthoffer és Paksi (2011) a kiégést is vizsgálták a mentori szerepre való jelentkezéskor, mivel látható, hogy a lelki egyensúly fontos feltétele a mentori munkának, ezért lehet indokolt az ilyen szempontból történő szűrés, valamint a mentálhigiénés prevenció (például esetmegbeszélő csoportok szervezésével).

## COACHING

A coach a mentorhoz hasonló „tréner”, aki szintén a kliens fejlődése érdekében biztosít támogató jelenlétet. Egyik fontos jellemzője, hogy az ügyfélnél hagyja a problémát, vagyis nem célja megoldást találni helyette. Az együttműködés célja tehát a személyes növekedés, azaz a coachee (kliense) saját erőforrásainak gazdagítása. A coach olyan esetekben lehet hatékony, amikor nincs komolyabb pszichés probléma vagy olyan nagyobb elakadás, ami pszichológusi beavatkozást igényelne (például krízishelyzet). A mentori kapcsolathoz hasonlóan, a hatékonyság alapvető feltétele a klienssel kialakított bizalmi kapcsolat. Sokszor a mentort mint intézményen belüli támogatót, a coachot mint intézményen kívülit szokták megemlíteni. A coach többször érint életvezetési kérdéseket is vagy konkrét szakmai kérdéseket, annak nehézségeit járja körül, míg a mentor gyakran tevékenység közben támogat.

Jelen tanulmányban a „megoldásközpontú” brief coaching (a brief itt a coaching folyamat rövid időtartamára, kompaktságára utal) modelljét mutatjuk be (mi is röviden), amely hazánkban az egyik legnépszerűbb megközelítés és alkalmazható fiatalok, serdülők körében is. A továbbiakban néhány „kommunikációs fogás” kerül bemutatásra, amelyek bármikor beépíthetők a fiatalokkal folytatott beszélgetésbe.

A modell lényege, hogy a kliens a lehető legrövidebb időn belül elérje a vágyott változást, megtalálja ehhez a saját megoldását, arra építve, amit már a jelenben is képes megtenni, illetve a múltban is sikeresen vitt véghez. A fókusz nem a problémán van, hanem a megcélzott jövőn. Lényeges szempont, hogy nem a tanácsadó diagnosztizál, kínál megoldásokat, valamint nem is készít feltétlen cselekvési tervet, hanem kérdésekkel segíti a hozzáfutót.

A feltett kérdések főleg arra irányulnak, hogy a kliens a lehető legrészletesebben megfogalmazza elképzeléseit a vágyott jövőt illetően, vagyis gondolkodjon el azon, hogy konkrétan mi változna meg körülötte, ha a nehézségei megoldódnának. A beszélgetés további lényeges eleme, hogy feltárják a változtatáshoz rendelkezésre álló készségeket, a személyes erőforrásokat, amelyekkel a fiatal – még ha csak csekély mértékben is – de hozzá tud járulni helyzetének javításához. Hangsúlyozandó, hogy arra kell törekedni, minél kevésbé érezze kívülről való beavatkozásnak a fiatal a kérdéseket, az együttgondolkodást.<sup>158</sup> Ez különösen akkor lehet nehéz, ha erős készletet érzünk arra, hogy mi magunk oldjuk meg a helyzetet, netán azt gondoljuk, hogy mi kompetensebbek, tapasztaltabbak, hozzáértőbbek stb. vagyunk, vagy a fontosság-, illetve kompetencia-szükségletünket próbáljuk meg a segítség által kielégíteni. Ebből a szempontból is fontos az alapos önismeret.

<sup>158</sup> Ratner – Yusuf, 2015.

A következő fő technika a „skálázás”, amelyen a kliens 0-10-ig terjedő skálán elhelyezi magát a jelenben, például a céljaihoz képest. Ezt követően tudatosítjuk, megbeszéljük, hogy mit gondol, hogyan, milyen módszerekkel jutott el erre a szintre, majd megkérdezzük, hogy miből venné észre, hogy eggyel feljebb lépett. A nyomon követés folyamán kérdéseket lehet feltenni az előrejutásról és megerősíteni az ennek érdekében megtett lépéseket.

A módszer hívei hozzátesszik, hogy még abban az esetben sem feltétlen szükséges tanácsot adni, amikor ilyen irányú kérés érkezik, ugyanis tapasztalataik azt mutatják, hogy a fiatalok sokkal inkább azokat a tanácsokat fogadják meg, amiket önmaguknak fogalmazznak meg, szemben a „készen kapott receptekkel”. Általánosságban a probléma tulajdonosának nehéz olyan ötlettel előállni, ami eddig magának ne jutott volna eszébe valamilyen formában, ezért hatékonyabb inkább kérdésekkel segíteni őt, amely a gondolkodást, az önreflexiót serkenti.

A szerzők felhívják a figyelmet, hogy az értékelések során lehetőleg próbáljuk meg figyelembe venni a kliens elérni kívánt céljait, erősségeit, változtatási lehetőségeit, és ezen a területen alkalmazni a megoldásközpontú segítő kérdéseket.<sup>159</sup> A rendészeti felsőoktatásban, például a hallgatói minősítések területén megfontolandó az utóbbi ajánlás.

Természetesen minden igyekezet ellenére ebben a tevékenységi formában is lehetnek elakadások, amikor érdemes lehet supervíziót kérni, vagy más technikát alkalmazni, illetve a kliensét más személyhez irányítani.

Összességében elmondható, hogy a bemutatott három működési mód átfedésekben bővelkedik. Legyen szó osztályfőnökről, mentorról, coachról, kiemelt jelentőséggel bír az önismeret, a személyiség érettsége és stabilitása a szerep betöltőjénél.

## ZÁRÓGONDOLATOK

Jelen írás célja a rendészeti felsőoktatásban jelenleg megvalósuló, illetve a későbbiekben továbbgondolható és fejleszthető osztályfőnöki szerep fontos kérdéseinek körüljárása volt. Ennek a szerepnek a jelentősége nagy, a módszertani kidolgozottság pedig mélyíthető újabb, inspiráló irányok beépítésével. Az érintett tárgykörök mindegyike külön tanulmányt és további vizsgálatokat igényelne, melyek ösztönzőek lehetnek a jövőre nézve. Mindenképpen előremutató lenne a rendészeti felsőoktatásban működő osztályfőnökök számára egy kiválasztási módszer végiggondolása, valamint képzési program kidolgozása. Utóbbihoz pedig úgy véljük, hogy talán érdemes lenne egyfelől az osztályfőnöki tapasztalattal rendelkező oktatók attitűdjét megismerni a szerepet illetően, valamint a hallgatók tapasztalatait és igényeit is feltárni.

<sup>159</sup> Ratner – Yusif, 2015.



## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Arnett, J. J. (2000): Emerging adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*. Vol. 55. No. 5, 469–480. old.
- Bánki, Gy. (2016): *A legnagyobb könyv a nárcizmusról*. Ab Ovo Kiadó.
- Fenyő, D. Gy. (2009): *Húsz tézis az osztályfőnöki munkáról*. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=609>, (utolsó letöltés: 2018. július 4.)
- Fejes J. – Kasik, L. – Kinyó, L. (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra*, 5-6. sz. 40–54. old.
- Hegedűs, J. (2018): Fejlesztő értékelés a rendészeti képzésben. In: Hegedűs, J. (szerk.): „*A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*”. NKE, Budapest, 73-88. old.
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees. *Harvard Business Review*. 53– 62. old.
- Lénárd, A. (2015): A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 1. sz. 74–83. old.
- Padilla-Walker, L. M. – Nelson, L. J. (2012): Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of adolescence*, 35(5), 1177–1190. old.
- Pápay, N. (2018): *Hallgatói pszichés jóllét összetevői a rendészeti felsőoktatásban*. In: Hegedűs, J. (szerk.): „*A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*”. NKE, Budapest, 46-59. old.
- Ratner, H. – Yusuf, D. (2015): *Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal: A BRIEF megközelítés*. Z- Press Kiadó, Miskolc.
- Rogers, C. R. (2015). *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Schäffer, B. (2015): *A legifjabb titánok – Vezetőknek a Z generációs munkavállalókról*. Book Kiadó, Budapest.
- Schiffrin, H. H. – Liss, M. – Miles-McLean, H. – Geary, K. A. – Erchull, M. J. – Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 548–557. old.
- Solymosi K. (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár, K. – Szabó, É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, Budapest, 29–50. old.
- Solymosi, K. (2015a): Az osztály és az osztályfőnök. In: N. Kollár, K. – Rapos, N. (szerk.): *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 155–165. old.
- Solymosi, K. (2015b): Az osztályfőnöki szerep. In: N. Kollár, K. – Rapos, N. (szerk.): *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 166–175. old.
- Tari, A. (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó.
- Tari, A. (2018): Z generáció a rendészetben. c. előadása, *Közszolgálat és Pszichológia* c. konferencia. 2018.06.19. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar.
- Tóth-Márhoffer, M. – Paksi, L. (2011): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. *Iskolakultúra*. 12. sz. 29–40. old.
- 2017/11. számú dékáni intézkedés 1. sz. melléklete  
<http://www.vacisuli.hu/docs/mukodes/PedPr2017.pdf> (utolsó letöltés: 2018. július 4.)



# HEGEDŰS JUDIT: **Fejlesztő értékelés** **a rendészeti képzésben**

A pedagógiai értékelés mindig nehéz feladat egy pedagógiai folyamatban, hiszen ha jól csináljuk, az egyik legfőbb motivációs eszközünk lehet, azonban, ha minősítő, nem megfelelő az értékelés módja, akkor a motivátlanságot, a tanulás örömeit vehetjük el a tanulási folyamatban résztvevőktől. Szinte minden tettünket követi valamilyen visszacsatolás: hol dicséretet kapunk, hol leszidnak, vagy éppen megszégyenítenek bennünket. Az értékelés mindannyiunk számára nagyon fontos, hiszen ennek kapcsán erősítik meg cselekedeteinket, vagy kapunk információt arról, hogy másképpen kell tevékenykednünk.<sup>160</sup>

Az értékelés az egyik legismertebb nevelési és oktatási módszer. A nevelés szempontjából értékelésről beszélünk akkor, ha jutalmazunk, elismerünk, vagy büntetünk, elmarasztalunk valakit.<sup>161</sup> Oktatási módszerként használt pedagógiai értékelés során szervezett visszacsatolást, értékmegállapítást adunk a nevelés, oktatás különböző szintjeire, elemeire.<sup>162</sup> Ugyan az értékelés mind nevelési, mind oktatási módszerként áthatja pedagógiai tevékenységünket, mégis a pedagógusok gyakran szükséges rosszként, kényszerként, ítélkezésként, kivégzésként, mókuserékként, foghúzásként élük meg, és ezeket a metaforákat használják, ha valamivel azonosítaniuk kell.<sup>163</sup> Mindezekből kiindulva kijelenthetjük, hogy az oktatók sokszor lehetséges konfliktushelyzetként élük meg az értékelés elvégzését és igyekeznek számtalan kérdést feltenni és megválaszolni: Mikor, miért és hogyan büntessék/jutalmazzak? Milyen hatást fog gyakorolni a büntetés, jutalmazás a hallgatóra? Hogyan fegyelmezzek? Miként ellenőrizzem, milyen szempontok alapján értékeljem diákjaimat? Milyen előnyei és hátrányai vannak az osztályozásnak? Hogyan értékeljek szövegesen? Írásunkban ezekre a kérdésekre keressük a választ elméleti modellek és gyakorlati példák segítségével rendészeti területen.

A rendészeti felsőoktatás számos szempontból speciális terület. Talán az egyik legfőbb specialitása, hogy az oktatási tartalmak közvetítésén, szervezésén túl nagyon jelentős a hivatásos pályára történő pályaszocializációs folyamat támogatása is, melynek kiemelt területei a kiképzés, a nevelés. A civil felsőoktatási intézményekhez képest speciális pedagógiai folyamat zajlik: a hallgatók már a hallgatói jogviszony kialakításakor egy sajátos (jogi) helyzetbe kerülnek: az úgynevezett tisztjelölti jogviszony alakul ki, melyre vonatkozó szabályokat a 20/2016 BM rendelet fogalmazta meg. Itt – többek között – megjelennek a fegyelemsértésre vonatkozó paragrafusok, s ez már indirekten is arra utal, olyan rejtett tantervet közvetít, hogy a fegyelemnek, fegyelmezésnek hangsúlyos szerepe

---

<sup>160</sup> A fejezet a Hegedűs Judit: Jutalmazás és büntetés. Értékelés és vizsgáztatás. [http://edutech.elte.hu/multiped/ped\\_11/ped\\_11.pdf](http://edutech.elte.hu/multiped/ped_11/ped_11.pdf) (utolsó letöltés: 2018. július 5.) anyag alapján készült.

<sup>161</sup> Bábosik, 2003.

<sup>162</sup> Báthory, 2000.

<sup>163</sup> Vámos, 2001/b.

van a rendészeti felsőoktatásban. A civil szem számára a fiatal felnőttek fegyelmezése, büntetése-jutalmazása kissé furcsának hathat, hiszen autonóm, önálló egyénekről beszélünk, mégis a rendészeti szervezeti kultúrából eredő hierarchikus rendszer miatt e területek is hangsúlyosak. (Jelen tanulmány kereteit szétfeszítené, ha a fegyelmezési rendszert is elemeznénk.) E helyett, a tanulmány első felében a jutalmazás, büntetés és az ellenőrzés és értékelés problémaköreinek legfontosabb kérdéseit tárgyaljuk, majd áttérünk azoknak az alternatív lehetőségeknek az áttekintésére, elemzésére, melyek a rendészeti felsőoktatásban alkalmazhatók. Ebben, a második részben kiemelt szerepet szánunk a fejlesztő értékelés különböző változataira, lehetőségeire és a jobbító szándék mentén született gyakorlatunkra.

## JUTALMAZÁS ÉS BÜNTETÉS A NEVELÉS-OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

A jutalmazás és büntetés problémaköre elválaszthatatlan az érték fogalmától. Amikor jutalmazunk, illetve büntetünk, akkor rendszerint az adott szűkebb-tágabb értelemben vett társadalom értékrendjéhez viszonyítunk. A társadalmi normák, értékek elérése érdekében alkalmazzuk a jutalmazás és büntetés különböző útjait. A különböző nevelési felfogások eltérő hangsúllyal ugyan, de igen hasonlóan értelmezik a jutalmazás-büntetés lényegét, célját: megerősödjenek azok a tevékenységek, magatartásformák, melyeket a jutalmazó személy fontosnak tart és kioldódnak azok, amelyeket le szeretne építeni. Mindeközben abban bízva, hogy a tevékenységek és a viselkedés mögött álló – sokszor nehezen megfogalmazható, rejtőzködő, viszont nagyon lényeges szerepet betöltő – értékek is megerősödnek.

Bábosik István a szokásformálás közvetlen módszerei közé sorolt ösztönzés módszerének alapformájaként definiálta az elismerés, elmarasztalás, jutalmazás és büntetés módszerét. A jutalmazás és büntetés funkciója a preferált tevékenység- és magatartásformák gyakorlása, a nemkívánatos magatartásformák és tevékenységek demotiválása, azaz alapvetően magatartás- és tevékenység szabályozó funkciót töltenek be.<sup>164</sup>

A jutalmazás nagyon leegyszerűsítve pozitív megerősítést jelenthet attól függően, hogy ki, mikor, miért és hogyan adja. Tudatosítanunk kell magunkban, hogy a jutalom nem minden esetben tölti be a pozitív megerősítés szerepét, éppen ezért át kell gondolnunk azokat a tényezőket, melyek segítségével a jutalmazásunk az egyén tartós ösztönzését elősegítheti. Ezek a tényezők pedig a következők:<sup>165</sup>

- a jutalmazott erősen vágyik a jutalomra;
- a felajánlott jutalom kielégíti valamilyen szükségletét, mivel ő képtelen önmaga megtenni ezt;
- a jutalmazás mértéktartó (mivel a jutalomnak nagyobb hatása van, ha nem minden esetben alkalmazzák az elvárt, megkívánt cselekvés, viselkedés után);
- a jutalmazás tudatos és hallgatók számára ismertek a jutalmazás kritériumai;
- a jutalmazás személyre szabott;
- a jutalmazás konzekvens.

<sup>164</sup> Bábosik, 2003.

<sup>165</sup> Fodor, 2000; Zrinszky, 2002.

Eltérő vélekedés van abban a kérdésben, hogy mikor történjék a jutalmazás. Fodor Gábor (2000) azt az álláspontot képviseli, hogy a jutalmazásnak közvetlenül a kívánatos viselkedés után kell következnie, míg Vajda Zsuzsanna szerint a jutalomnak nagyobb a hatása, ha késleltetik, vagy nem minden esetben alkalmazzák az elérni kívánt cselekvés után.<sup>166</sup> Tapasztalataink szerint a késleltetett jutalom hatása több tényezőtől függ: az életkor mellett igen fontos tényező, hogy mennyi ideig késleltetjük a jutalmat, valamint milyenek a jutalmazás körülményei. Itt kell kitérnünk az „előlegezett jutalomra”, melynek egyszer-egyszer váratlan adása bizalomjelző, ösztönző hatása van, de rendszeres alkalmazása arra kondicionálhatja a jutalmazott egyént, hogy erőfeszítés nélkül is számíthat a pozitív megerősítésre. Ebből kiindulva egyetérthetünk Zrinszky Lászlóval, aki célravezetőbbnek tartja az „indokokat láttató, konzervens jutalmazási rendszer”<sup>167</sup> alkalmazását. Ez különösen fontos a felsőoktatásban a hallgatók értékelési rendszerénél, hiszen a kritériumorientáltság egyfajta biztonságot, átláthatóságot biztosít a hallgatók számára.

A pedagógiai gyakorlat számára is fontos alapelveket fogalmazott meg Aronson a jutalmazással kapcsolatban: Helytelen az a pedagógiai gyakorlat, amely túlságosan nagy jutalmakat osztogat, hiszen a túlzott külső jutalmazásra való támaszkodás gátolhatja a feladatmegoldásból származó örömszerzés folyamatát. Ha egy tanuló éppen csak annyi jutalmat kap, amennyi a feladat megoldására ösztönzi, akkor a feladatmegoldást jobban fogja élvezni.<sup>168</sup>

Érdeemes megvizsgálni, hogy a teljesítményre és az önértékelésre milyen hatást gyakorolhat a jutalmazás. Megfigyelhető, hogy az adekvát jutalmazási eljárás pozitívan hat a teljesítményre, további tanulásra, teljesítményre ösztönözheti a hallgatót, és az énképe is kedvezően alakulhat. A jutalmazás adásánál nem szabad elfeledkeznünk a summálódási törvényről, mely azt jelenti, hogy a nevelési folyamatban a jutalmazó- és büntetőeljárások elményi hatása összegződik a személyiségben. Éppen ezért ennek egyensúlyban kell lennie.

A nevelési-oktatási folyamatban a jutalmazás mellett a büntetés kérdéskörére is ki kell térnünk. Bár a felsőoktatásban már felnőttkorú hallgatókról van szó, azonban ismét a rendészet specialitására utalva e folyamatban erőteljesebben megjelennek büntetési mechanizmusok. Amikor büntetünk, akkor azt azzal a céllal tesszük, hogy a nem kívánatos cselekedeteket gátoljuk és korlátozzuk. A szakirodalom alapján érdemes kiemelni a hatékony büntetés jellemzőit.<sup>169</sup> Eszerint hatékony a büntetésünk, ha:

- 1) a büntetés, tiltás, korlátozás a legátolni kívánt cselekvéshez kapcsolódik,
- 2) intenzív és „megúszhatatlan” a büntetés,
- 3) megfosztja a megbüntetettet valamilyen számára fontos szükséglet kielégítésétől,
- 4) elég elrettentő, hogy a nemkívánatos viselkedést megszüntesse,
- 5) személyre szabott,
- 6) konzisztens,
- 7) magyarázat kapcsolódik hozzá.

<sup>166</sup> Vajda, 1994.

<sup>167</sup> Zrinszky, 2002. 265. old.

<sup>168</sup> Aronson, 2002.

<sup>169</sup> Fodor, 2000; Németh, 1997.

Érdekes dilemmaként jelenik meg a kollektív büntetés témaköre: a saját tapasztalataink azt mutatják, hogy a rendészeti szervezetekben e büntetési formát – főleg az alapkiképzés során – viszonylag gyakran használják arra hivatkozva, hogy komoly csoportösszetartó ereje van e büntetési formának. Többféle olvasattal is találkozhatunk ezzel kapcsolatban.<sup>170</sup> Pedagógiai szempontból azért érdemes átgondolni, hogy milyen kétélű fegyverré válhat a kollektív büntetés: egyrészt eltűnik a személyre szabottság, másrészt pedig a csoportösszetartás helyett a büntetett személy marginalizálódásához, elszigetelődéséhez is vezethet.<sup>171</sup>

A nem megfelelő büntetés (például magyarázat nélküli, rendszeres, erőszakos) súlyos károkat okozhat: a hallgató nem belső motivációból kerüli a nemkívánatos cselekedetet, hanem a büntetéstől való félelem miatt, valamint önbizalma, önértékelése nagymértékben csökkenhet, erősödhetnek az agresszív viselkedési formák, pszichoszomatikus tüneteket mutathat (állandósuló fej-, hasfájás, tikkelés, körömrágás stb.). A büntetés továbbá a hallgatóknál kudarcélmény kialakulásához vezethet. A büntetések alkalmazásánál ügyelni kell arra, hogy a rendszeres, nagy gyakoriságú enyhe büntetések következményei is hasonlitosak az erős büntetéseknél tapasztaltakhoz.

A jutalmazás és büntetés témaköréhez nagyon szorosan kapcsolódik az ellenőrzés és az azt követő értékelés, melynek módszerei többek között a jutalmazáshoz és büntetéshez kapcsolódnak.

## ELLENŐRZÉS ÉS ÉRTÉKELÉS AZ OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

Napjainkban, amikor az ellenőrzésről és értékelésről beszélünk, nem csak a hallgatói teljesítményekre kell gondolnunk, hanem tágabban szükséges értelmezni ezeket a fogalmakat. Az ellenőrzés és értékelés lehet külső, amikor az értékelő nem vett részt a pedagógiai folyamatban. Belső ellenőrzés és értékelés esetén az adott programban, oktatásban részt vett személyek végzik az ellenőrzést, értékelést.<sup>172</sup>

A pedagógiai értékelésnek számos funkciója van. Az oktatáselmélet az értékelés következő funkcióit emeli ki:<sup>173</sup>

- Eredményesség és hatékonyság növelése
- Minősítés – szelektálás – orientálás – társadalmi megmérettetés
- Diagnosztizálás – fejlesztés – korrekció
- Tájékoztatás, informálás
- Visszacsatolás: megerősítés
- Motiválás

<sup>170</sup> Lei Gao et al, 2015; Vajda, 2000; N. Kollár – Szabó, 2004.

<sup>171</sup> Bábosik, 1999, 2004.

<sup>172</sup> Golnhofér, 2003.

<sup>173</sup> Golnhofér, 2003.

E funkciók is utalnak arra, hogy „nem korlátozható az értékelés a tanulmányi teljesítményre, illetve tevékenységre sem, mert a hatóköre ennél sokkal tágabb, a személyiségnek nem csupán az ismeretrendszerét, hanem más sajátosságait, többek között szociomorális, valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenységformáit is alakítjuk az értékelés segítségével.”<sup>174</sup>

## AZ ÉRTÉKELÉS TÍPUSAI

Scriven az értékelés funkcióiból kiindulva hátróm értékelési típust határozott meg. Az alábbi táblázatban röviden összefoglaljuk az értékelési típusokat, funkcióit és eszközeit, módszereit:

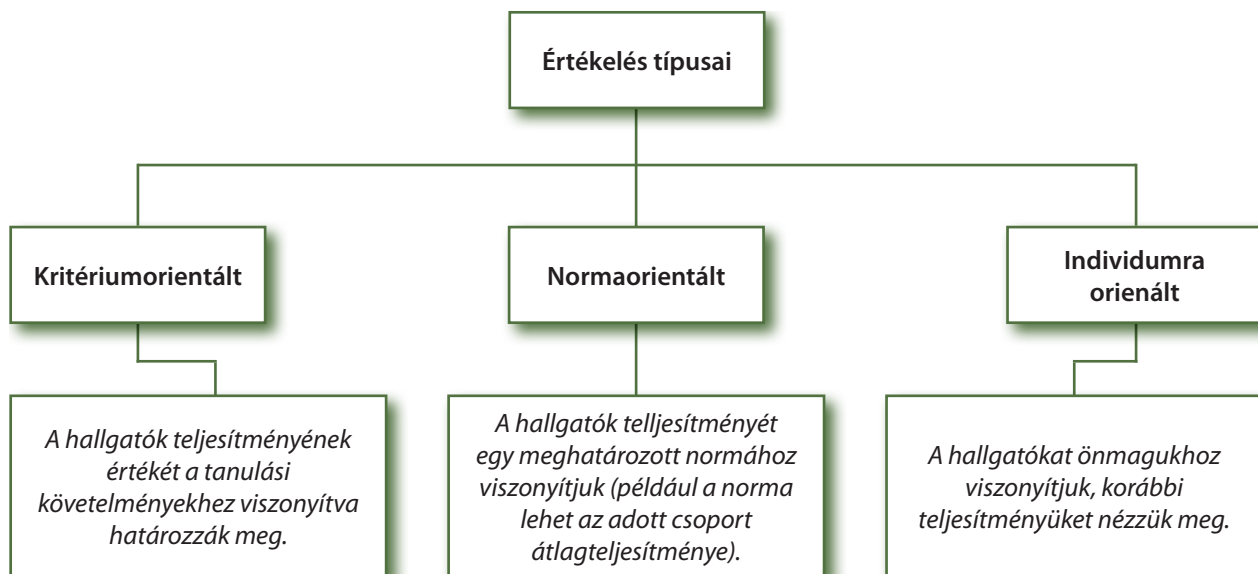
Típus	Funkció	Gyakorlata	Eszköz, módszer
Diagnosztikus	Helyzetfeltárás: az oktatási folyamat elején történik. Elsősorban besorolási döntéseket alapoz meg.	Előzetes tudás feltérképezése. Változatos módszerek alkalmazása. Nem egyszeri alkalom, hanem egy folyamat. A minősítés mellőzése szükséges.	Diagnosztikus teszt, megfigyelés, diagnosztikus vizsga minősítés nélkül
Formatív (formáló, folyamatos, fejlesztő)	Segítés, fejlesztés: a tanulási folyamat segítése, a tanulási hibák és elakadások differenciált feltárása, a sikerek megerősítése.	a tudás/tanulás valamennyi elemére. Orientálja az oktató a hallgatót. Az értékelés legyen pontos, konkrét, személyre szabott. Mindenre terjedjen ki. Folyamatos legyen. Ne minősítsük, osztályozzuk.	Portfóliók, hallgatói reflektív naplók, hallgatói önértékelés, hallgatói társak értékelése, csoportmegbeszélés
Szummatív (összegző, lezáró) értékelés	Minősítés: egy-egy nevelési-oktatási szakasz lezárása. Információt ad a megszerzett tudásról, annak eredményességéről.	A szummatív értékelés korrekt, objektív, megbízható mérésen alapuljon.	Szóbeli és írásbeli vizsga, szigorlat, záróvizsga

### 1. táblázat: A pedagógiai értékelés típusai, funkciói és módszerei.

*Forrás: Golnhofer, 2003, Báthory, 2000, Buda, 2011.*

<sup>174</sup> Bábosik – Békési – Busi – Lénárd – Rapos, 2004. 193. old.

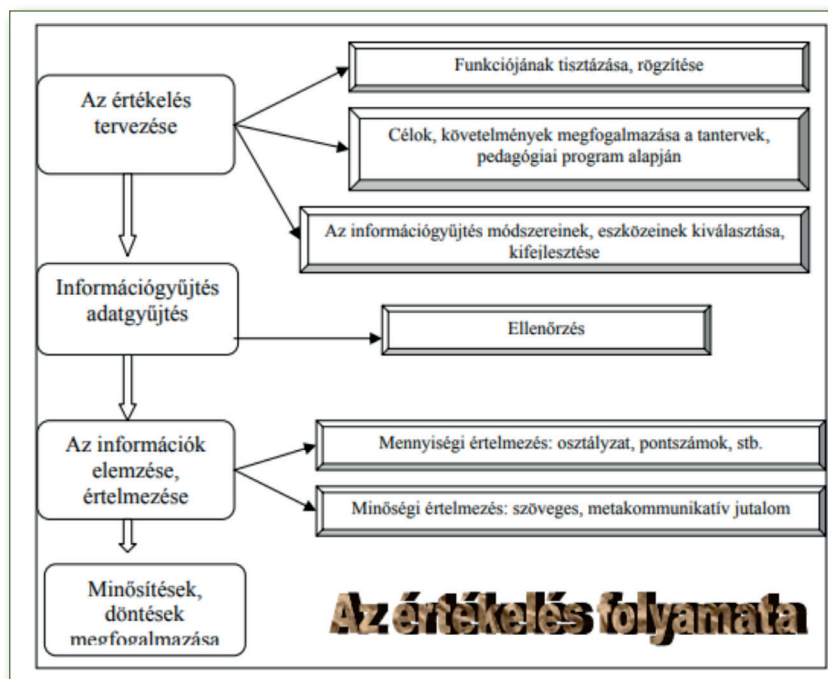
A viszonyítás funkció alapján is háromféle értékelési formát különböztethetünk meg:



**1. ábra: A pedagógiai értékelés típusai, funkciói és módszerei.**

*Forrás: Golnhofer, 2003, Buda, 2011.*

Ahogy azt már korábban is említettük, a pedagógiai értékelés legfőbb funkciója a visszacsatolás, mely lehet a mindennapi életbe beépülő spontán visszacsatolás, valamint szervezett, tervezett visszacsatolás. A tanítás során a hallgatók teljesítményének tudatos és tervezett értékelése elengedhetetlen, de összetett eljárás. Az értékelést Báthory Zoltán (2000) két részfolyamatra osztotta, melyből az egyik az adatgyűjtés rendszeres és strukturált folyamata, a másik pedig az adatok interpretálása. Golnhofer Erzsébet (2003) Tyler értékelési modelljére hivatkozva a pedagógiai értékelésnél a következő szakaszokat emelte ki:



**2. ábra: A pedagógiai értékelés folyamata.**

*Forrás: saját szerkesztés.*

A pedagógiai értékelés folyamatát megelőzi az ellenőrzés, melynek során folyamatosan információt gyűjtünk a hallgatókról, személyiségük, ismereteik, tudásuk fejlődéséről, ezáltal információhoz juthatunk a nevelés-oktatás folyamatának további tervezéséhez. Azonban nem mindegy, hogy milyen módot választunk. Nagy Sándor két fő formát emelt ki: a megfigyelést, valamint a kifejezetten információszerzésre alkalmas eszközök használatát.<sup>175</sup> A felsőoktatásban az ellenőrzés írásbeli módja a különböző zárthelyi dolgozatok, feladatlapok, esszék, évfolyamdolgozatok, tesztek, szakdolgozatok, diplomamunkák. A szóbeli ellenőrzés módja a kiselőadások, beszámoló elkészítése és bemutatása. A rendészeti felsőoktatás számára is igen nagy kihívást jelent e megnövekedett létszám, ebből adódóan csökkent a szóbeli ellenőrzési formák alkalmazásának lehetősége. A szóbeli megnyilatkozások csökkenése óhatatlanul hat a verbális kommunikációs kompetenciák fejlődésére, hiszen kevesebb lehetőség van a korrigálásra, reflektálásra, önreflexió és társak általi fejlesztő értékelés biztosítására.

<sup>175</sup> Nagy, 1997.

## AZ OSZTÁLYOZÁS

Nagyon fontos kiemelni, hogy az értékelés nem azonos az osztályozással, az osztályozás a hallgatók iskolai teljesítményének oktatók által történő közvetlen mennyiségi értelmezése, amely a felsőoktatásban számokkal, illetve háromfokozatú értékeléssel történhet. Előnyei közé tartozik, hogy könnyen kezelhető, jól áttekinthető, egyszerű visszajelzést nyújt, a különböző feltételekhez alkalmazható, az egyénre irányul, ugyanakkor lehetővé teszi a teljesítmények összemérését is.<sup>176</sup>

A köznevelésben dolgozó pedagógusok értékelési szokásait igen sokan vizsgálták hazánkban is,<sup>177</sup> általában arra keresve a választ, hogy mikor, mit, hogyan értékelnek, az osztályozással kapcsolatban milyen problémáik vannak. Ezzel kapcsolatban, szinte kivétel nélkül felhívták a figyelmet arra a pedagógiai hibára, hogy a pedagógusok által alkalmazott mérési módszerek nem felelnek meg a tudományosság, a tesztelmélet követelményeinek, nagy az eltérés az iskolai jegyek és a standardizált teszteredmények között, a tanulói teljesítmények kívül más is „osztályoznak”.<sup>178</sup> Véleményünk szerint a felsőoktatási oktatók többségénél sem jellemző, hogy tudatosan alkalmazzák a mérési-értékelési módszereket a számonkérés során. A felsőoktatásban is egyre inkább begyűrik a gyakorlat reflektálásának kutatási szintű igénye és módszertani ajánlások megfogalmazása is.<sup>179</sup> Vámos Ágnes és kutatócsoportja kutatásában arra jutott, hogy az értékelés tűnik a legtradicionálisabb elemnek a rendszerszabályozó elemek közül, és alapvetően a tanítási óránál azonosítható némi változás (ami azonban az oktató pedagógiai szakértelmétől és aktivitásától függ). Összességben úgy tűnik, hogy némiképp felértékelődött az értékelésnek szerepe.<sup>180</sup>

Csapó Benő, vizsgálataiból arra a következtetésre jutott, hogy „az osztályzatokról megállapíthattuk, hogy azokban csak nagyon pontatlanul tükröződik a tanulók tantárgyi tudása, inkább helyi érvényű mérőszámoknak tekinthetők, mint a tudás objektív mércéinek. Így önmagukban nem alkalmasak arra, hogy az iskolai értékelés fő funkcióit teljesítsék”.<sup>181</sup> Azt gondoljuk, hogy mindez a felsőoktatásban alkalmazott osztályozási módra is jellemző: ha csak és kizárólag osztályzatot kap a hallgatónk, nem lesznek képesek az önálló fejlődésre, nem kapnak valós képet önmagukról. Érdemes átgondolni, hogy miként lehet az osztályozást mégis jobbra tenni: az egyik legfontosabb az objektivitás érdekében a kritériumorientáltság erősítése, ugyanakkor a tanítási folyamatban több értékelő mozzanatot érdemes beépíteni annak érdekében, hogy a hallgatók önértékelése is fejlődjön. Mindenképpen érdemes átgondolni a különböző korszerű, értékelést támogató módszerek lehetőségeit és bekapcsolását a képzésekbe. A következő, kifejezetten innovatív, és akár kihívást is jelentő módszerekre gondolhatunk: web 2.0 eszközök, játékosítás, digitális történetmesélés, tükrözött osztályterem.<sup>182</sup> Ennek átgondolása és mérlegelése a jövőbeli fontos területek egyike lehet.

<sup>176</sup> Rajnai, 2003.

<sup>177</sup> Lásd Csapó, 1998, 2002; Vámos, 2001a, 2001b.

<sup>178</sup> Vámos, 2001a.

<sup>179</sup> Vámos, 2010, Perjés- Héjja-Nagy, 2015.

<sup>180</sup> Vámos, 2010.

<sup>181</sup> Csapó, 1998. 295. old.

<sup>182</sup> Lévai, é.n.



## A SZÖVEGES ÉRTÉKELÉS

A „szöveges” vagy még pontosabb „árnyalt” értékelés iránti igényt már a 20. század elején elterjedt reformpedagógiai mozgalom is megfogalmazta, napjainkban pedig elsősorban a reformpedagógiai elveken működő iskolák, alternatív iskolák gyakorlatában találhatjuk meg, illetve jó esetben a felsőoktatásban is.

A szöveges értékelés megvalósulása két feltételhez kötött: egyrészt szükséges az oktatói szerep megváltozása: az ellenőrző funkció helyett a facilitátori, segítő és fejlesztő funkció előtérbe kerülése, másrészt a hallgató személyiségének fokozott figyelembevétel: érdeklődésének, adottságainak, tulajdonságainak, életkori sajátosságainak, előzetes tudásának, otthoni körülményeinek, pillanatnyi állapotának, stb. figyelemmel kísérése.<sup>183</sup> Ez a felsőoktatás számára igen komoly kihívás a megnövekedett létszám miatt.<sup>184</sup>

Az írásbeli értékelés egyénre szabott fejlődési állapotjelentés, helyzetelemzés, melyben gyakran a megvalósítandó feladatokat, fejlesztendő területeket is kiemelik. A szöveges, részletes vélemény körültekintő, mentes a sablonoktól, és valóban a hallgatóhoz viszonyul, személyre szabottan megfogalmazású. Igen érdekes az a szöveges értékelő eszközcsoomag, melyet az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet oktatói dolgoztak néhány évvel ezelőtt. Ugyan a köznevelésre vonatkoztak gondolataik, de a felsőoktatásban is érdemes ezeken az alapelveken elgondolkodni akár saját értékelő csomag kidolgozása során:<sup>185</sup>

- az értékelés több szempontot tartalmazzon, tehát ne csupán a tantárgyi teljesítmény egy szempontú minősítésére törekedjünk;
- segítse elő, hogy az értékelés folyamat ne egyszeri aktus legyen, így motiváljon a célok minél pontosabb meghatározására is az értékelendő területtel kapcsolatban;
- az értékelés során a fejlesztés és ne a minősítés domináljon;
- támogassa a pedagógiai szabadságot, ezért tartalmazzon választási lehetőséget az oktatónak;
- adjon lehetőséget az egyéni fejlődés értékelésére, ugyanakkor tartalmazzon támpontot a csoporttól elvárt követelményekről;
- érdemes úgynevezett értékelő lapokat alkalmazni, amelyek legyenek könnyen adaptálhatók, akár változtathatók, de jelenítsék meg a legfontosabb irányelveket, szempontokat.

## FELSŐOKTATÁS ÉS A FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS

Napjainkban „a frontális osztálymunka helyett a kooperatív tanulás kap egyre nagyobb hangsúlyt, a tesztre tanulás helyett a tanítás-tanulás folyamatába ágyazott, segítő s gyakran tanulói önértékelésre támaszkodó értékelési formák kerülnek előtérbe.”<sup>186</sup> Ez a tendencia nemcsak a köznevelésben figyelhető meg, hanem a felsőoktatásban is:

<sup>183</sup> Czike, 2001.

<sup>184</sup> Chinta – Kebritchi – Ellias, 2016.

<sup>185</sup> Bábosik – Békési – Busi – Lénárd – Rapos, 2004.

<sup>186</sup> Csíkos, 2002. 179. old.

mind a módszertani kultúra és ezzel kapcsolatban a pedagógiai értékelés is jelentős változáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Egyre inkább létjogosultsága lett a fejlesztő értékelésnek, melynek következtében az egyéni fejlesztő technikák eszköztára is bővült. Ez az út lesz az, mely hosszú távon az egyén motivációját fenntartja, segíti a reflektív gondolkodás kialakulását, illetve hozzájárulhat a hallgatók eredményes tanulásához.

Ahhoz, hogy a fejlesztő értékelés megvalósuljon, az alábbi feltételek biztosítása alapvetően fontos lenne:



**3. ábra: A fejlesztő értékelés feltételei.**

*Forrás: Perjés – Héjja-Nagy, 2015. 96. old.*

A fejlesztő értékelés feltételei a felsőoktatás szempontjából minimálisan ugyan, de azért mutathatnak némi különbséget. Ahogy arra Kocsisné Bognár Judit is felhívta a figyelmet „a felsőoktatásban feltétlenül – minimálisan – számolni kell a következő rendszerelemekkel, továbbá azzal, hogy miként és mennyiben határozzák meg a pedagógiai értékelésünk tervezését az egyes elemek:

- a hallgató a vele szemben támasztott elvárásoknak, követelményeknek eleget tud-e tenni;
- az oktatási folyamatban az információátadás módja megfelelően megválasztott-e, az alkalmazás, a megértés megvalósulhat-e;
- az oktató jól választotta-e meg a célokat, a követelményeket;
- tervezetünk az egyetem által elvárt minőségi szinthez igazodó-e;
- hazai, nemzetközi elvárásoknak meg tudunk-e felelni;
- a tanulmányi és vizsgaszabályzat törvényességének megfelel-e.<sup>187</sup>

<sup>187</sup> Kocsisné, 2012. 39. old.

Jelen tanulmányban nem térünk ki a pedagógiai értékelést szabályozó dokumentumokra, itt csupán arra hívjuk fel a figyelmet, hogyha az oktatói munkát támogató dokumentumokban nem jelennek meg a kurzusok céljai, a követelmények pontos meghatározása, a visszacsatolás módszerének pontos kidolgozása, akkor esély sincs arra, hogy módszertanilag szakszerű értékelést végezzünk. A kritériumorientáltság erősítése mellett a tanulásközpontú paradigma támogatása is fontos feladattá vált. Ebből adódóan egyértelműen megfogalmazódott az értékelés céljának és módjának átalakításra vonatkozó szükségessége.<sup>188</sup> Ezt jelentette a fejlesztő értékelés megjelenése.

A fejlesztő értékelés a fejlődés támogatását, a metakogníciót, azaz a hallgató saját tudásáról való tudásának fejlesztését helyezte fókuszba, melynek következtében a hallgató önismerete, önértékelése és a felelősségvállalása is erősödhet.<sup>189</sup> A fejlesztő értékelés egyik fő jellemzője, hogy rugalmas rendszert feltételez: „A fejlesztő értékelés fontos alapeleme, hogy a folyamatosan változó tanulási állapotokhoz, eredményekhez igazodva a tanuló saját maga is „rendezi” és „szervezi” a saját fejlődéséről kapott visszajelzést, és ehhez viszonyulva alakul is a további tanulási folyamat.”<sup>190</sup> Jól látható, hogy a fejlesztő értékelés szemléletmódja viszonylag erőteljesen különbözik a hierarchián alapuló rendészeti szervezeti kultúrától.<sup>191</sup> Ebből adódóan a fejlesztő értékelés megvalósítása nem kis kihívásként jelenik meg számunkra – ennek az útnak a bejárása elengedhetetlen a rendészeti képzés megújítása érdekében.

A fejlesztő értékelés nemcsak az értékelés módjára gyakorol hatást, hanem a hallgató reflektív gondolkodását, sőt, a csoportdinamikai folyamatokat is kedvezően támogathatja (körültekintő megvalósítás esetében), hiszen több területről is érkezik értékelés:<sup>192</sup>

- magától a hallgatótól: ekkor maga a hallgató fogalmazza meg gondolatait, érzéseit a tanulási folyamatról. Itt alapvetően fontos, hogy a reflektív gondolkodást támogató módszereket tudatosan alkalmazzuk.
- a többiektől a csoportban: a közös munka során óhatatlan, hogy egymásnak visszajelzéseket adjanak a csoporttagok. A csoportmunka során lehetősége lesz a hallgatóknak arra, hogy megtanulják a konstruktív kritika megfogalmazásának módját, mely a leendő rendészeti munkájukban kiemelten fontos feladatuk lesz.
- az oktatóktól: az oktató nemcsak a hagyományos ellenőrzési, értékelési módokkal értékelheti a hallgatót, hanem egyéb más alternatív módokkal, mellyel még a későbbiekben foglalkozunk.

A fejlesztő értékelés közös munka, amelynek során nem csak és kizárólag a tárgyi tudás a fontos, hanem emellett a tanuláshoz, a társakhoz való viszonyra is reflektálunk. Ezáltal válik igazán komplexé értékelési tevékenységünk és ennek alapján tud egy olyan pedagógiai kultúra kialakulni, amelyben olyan alapelvek érvényesülnek, mint például:

- A hallgatók önbizalmának és magabiztosságának „építése”, a hibázás lehetőségének meghagyása, a hibák folyamatos javítása;
- a hangsúly áthelyeződése és a tanulásközpontúság érvényesítése (az eredményközpontúság helyett);
- a tanítási módszerek sokféleségének alkalmazása azért, hogy a hallgatók eltérő szükségleteinek megfeleljenek.<sup>193</sup>

<sup>188</sup> Weimer, 2002.

<sup>189</sup> Lénárd – Rapos, 2009; Bognár, 2006.

<sup>190</sup> Seresné, 2013.

<sup>191</sup> Szakács, 2014.

<sup>192</sup> Seresné, 2013.

<sup>193</sup> Brassói – Hunya – Vass, 2005.

## A FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS MÓDSZEREI A RENDÉSZETI FELSŐOKTATÁSBAN

A rendészeti felsőoktatás komoly előrelépéseket tett az utóbbi évtizedben az Európai Felsőoktatási Térségbe történő bekapcsolódással kapcsolatban. A hallgatók értékelése szempontjából ennek jól látható jele az, hogy a hagyományos ellenőrzési és értékeli formák mellett megjelentek – elsősorban a magatartástudományhoz kapcsolódó tantárgyaknál – az értékelés alternatív formái.<sup>194</sup> Az alábbi részben azokat a törekvéseket mutatjuk be, amelyek a Magatartástudományi és Módszertani Tanszéken a fejlesztő értékelés elterjedését hivatottak támogatni.

### *Rendészeti projektek*

A Társadalmi és kommunikációs ismeretek tantárgynál az elmúlt évben az egyik gyakorlati csoportnál kipróbáltuk a projekt módszert, azaz egy 4 fős kiscsoportnak egy komplex feladatot kellett megoldaniuk. Mindvégig törekedtünk arra, hogy a felfedeztető tanulás, a megismerés öröme és az önfejlesztő tanulás érvényesüljön a résztvevők aktív részvételével. A projektek témái, melyeket a hallgatók feldolgoztak: a, Etikai dilemmák a rendészeti munkában; b, Nehéz kommunikációs helyzetek a rendészeti munkában; 3. Társadalmi sokféleség; 4. A rendészet mint hivatás. E területekhez kapcsolódóan kellett valamilyen produktumot alkotnia a csoportnak – itt szabadkezet adtunk a csoportoknak, ebből adódóan igen sokszínű bemutatók születtek. Volt olyan csoport, akik poszterrel támogatták, egészítették ki azt; míg mások interjúkat készítettek szakemberekkel és abból készítettek egy rövid videófilmet. A produktumokat a csoport előtt kellett bemutatniuk, melyet mind az oktató, mind pedig a hallgatók értékelték. Különösen fontosnak tartottuk, hogy maguk a projektben résztvevők is reflektáljanak a közös munkára, a produktumra, a munkafolyamatra. A projektmunka alapvetően elvárta a hallgatóktól az interdiszciplinaritást, mely a rendszerszemléletet, a problémaorientált gondolkodásmódot is erősíti.

### *Portfólió*

A portfólió nem egyéb, mint a hallgató „munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen.”<sup>195</sup> A portfóliónak többféle típusa van, ezek közül szinte mindegyike alkalmazható a rendészeti képzésben:<sup>196</sup>

- **Diagnosztikus vagy fejlődési:** a fejlődési folyamatot mutatja be, és illusztrálja azt. Például az a portfólió, mely az egész tanulási folyamatra fókuszál, annak produktumait mutatja be és elemzi azokat, kiválóan alkalmas lehet kiváltani a klasszikus értelemben vett szakdolgozatot.
- **Kompetenciaalapú:** kifejezetten a kompetenciák bemutatására fókuszál. A kompetenciaalapú képzés egyik előfeltétele, hogy a szakmához kapcsolódó kompetenciák egyértelműen megfogalmazottak legyenek. Komoly hiátust töltött be az a kutatás, melynek eredményeképpen a rendészeti alapkompentenciák meghatározásra kerültek. Ennek alapján a képzésnek és így a kompetenciaalapú portfóliónak is az alábbi kompetenciákra kellene fókuszálni: 1. Döntési képesség 2. Problémamegoldó képesség 3. Felelősségvállalás 4. Szabálytudat,

<sup>194</sup> Molnár, 2018.

<sup>195</sup> Falus – Kimmel, 2003. 12. old.

<sup>196</sup> Seresné, 2013.

fegyelmezettség 5. Együtműködési készség 6. Helyzetfelismerés, lényeglátás 7. Pszichés terhelhetőség 8. Kommunikációs készség 9. Konfliktuskezelés 10. Önállóság 11. Minőségre törekvés.<sup>197</sup> Természetesen mindez a szakmai fejlődéssel párhuzamosan értelmezhető.

- Pillanatfelvétel-portfólió: egy adott pillanatban az összeállítóról ad képet (életének összes területéről, gyengeségeiről, erősségeiről, további fejlődési útjairól). Ezt a portfóliótípust a képzésünk elején és a legvégén próbáltuk ki. Azt tapasztaltuk, hogy célszerűbb a képzés második felében alkalmazni, amikor a hallgatók már szempontok mentén képesek elemezni, értelmezni tapasztalataikat, önreflektívan gondolkodni magukról.
- Tantárgyi portfólió: egy adott tárgyban adott időszak alatt a tanulási folyamat lenyomatát biztosítja. Ezt a Rendészeti pedagógia tantárgy során próbáltuk ki: egy pedagógiai témához kapcsolódóan többféle feladatot kellett elvégezniük (szakirodalom feltárása, gondolattérkép, interjúkészítés, reflektív jegyzőkönyv az intézetlátogatásról stb.), melyekre reflektálniuk is kellett a hallgatóknak.
- Tematikus portfólió: egy téma köré szerveződik, több tantárgy ismereteinek szintetizálását célozza.
- Kutatási portfólió: egy kutatási projekt anyagait és annak eredményét tartalmazza. Képzésünk során nem igazán jelenik meg erőteljesen a kutatási feladatokra való felkészítés, így e portfóliótípus a BA szintű képzésben nem jellemző.
- Projektporfólió: egy projekt megvalósulásának és benne a hallgató szerepének bemutatása.

Bár Falus Iván és Kimmel Magdolna (2009) elsősorban a pedagógusképzés szemszögéből vizsgálták meg a portfólió funkcióját, típusait és ennek alapján sorolták fel azokat a dokumentumokat, amelyeket a portfólióba javasoltak, de úgy gondoltuk, a rendészeti képzés szemszögéből is hasznos ezeket reflektálnunk. Mi az alábbiak ajánlására jutottunk:

- a hallgató által készített dokumentumok (szemináriumi dolgozat, esettanulmányok, feljegyzések, jegyzőkönyvek stb.);
- a hallgatókról készített dokumentumok (társak visszajelzései, oktatók értékelései, mentor értékelése);
- fotók – esetleg videófelvételek – a képzésről;
- egyéni fejlődési terv (kompetenciamérés alapján a saját egyéni utak megfogalmazása, arra való reflektálás).

A portfólió készítésének egyébként is számos előnye van: „Túl azon, hogy a portfólió készítője képet kap saját tudásának alakulásáról, fontos, hogy lássa: a produktumok gyűjtése és a munkák folyamatos, időről időre való átgondolása tud igazán komplex értékelési alapot nyújtani”, akár maga a készítő, akár külső személy végzi az értékelést.<sup>198</sup>

A portfólió készítése azonban oktatói előkészítéssel és támogatással állítható össze igazán igényesen. Egyértelműen el kell döntenie az oktatónak, hogy a portfóliónak mi a célja, melyek azok a dokumentumok és produktumok, amelyeket össze kell gyűjteniük a hallgatóknak. Érdemes a dokumentumok kiválogatásának szempontjait előre meghatározni, segítő kérdéseket megfogalmazni a válogatáshoz. Nagyon fontos, hogy a bekerülő dokumentumokra reflektáljon a hallgató, értékelje és elemezze azokat.

<sup>197</sup> Malét-Szabó – Hegyi – Hegedűs – Szeles – Ivaskevics, 2017.

<sup>198</sup> Seresné, 2013.

A portfólió nemcsak tartalmilag, hanem külsejét tekintve is segítheti abban a hallgatókat, hogy rendszerszerű gondolkodásmódra szocializálódjanak. Az esztétikus, rendezett, átgondolt portfólióval megvalósul a szisztematikus, rendszeresség – ezek pedig a rendészeti szocializáció fő elemei.

#### *Önfejlesztés, önértékelés:*

Ahogy azt már korábban is említettük, a fejlesztő értékelés fontos eleme az önfejlesztés, az önértékelés. Ennek számos módszere ismert,<sup>199</sup> itt csupán néhány módszerre térünk ki. Így például a hallgatói naplók igen sokat segíthetnek abban, hogy értelmezze, elemezze a hallgató saját tevékenységét, a célokat és eredményeket. Ezeket pedig kiegészíthetik saját reflexióik, illetve az oktató által adott értékelések, visszacsatolások.

A saját SWOT analízis elkészítése szintén jó módszer lehet arra, hogy az egyén komplexen átgondolja erősségeit, fejlesztendő területeit, azokat az akadályokat, melyek fejlődésében hátráltathatják, illetve azokat a lehetőségeket, melyek segíthetik.

A rendészeti felsőoktatásban tanuló hallgatók jelentős százaléka tanulmányainak elvégzését követően irányítói feladatokat lát el. A társértékelések során megtanulhatják azt, hogy miként kell visszacsatolást adni társaiknak, ugyanakkor a mások által kapott visszajelzésekből, társértékelésekből énképük, önértékelésük árnyalódhat.

## ZÁRÓ GONDOLATOK

Ebben a fejezetben áttekintettük a pedagógiai értékelés főbb módozatait, ezen belül kiemelten a fejlesztő értékelés paradigmájában gondolkodtunk. A fejlesztő értékelési formák és a korszerű értékelési módszerek elterjesztése érdekében számos feladatot kell ellátnunk, melyek közül az alábbiak a Magatartástudományi és Módszertani Tanácsék részvételét is feltételezi:

- a kollégák közötti együttműködés megerősítését a tantárgyi integritás érdekében;
- a kollégák tanulásközpontú gondolkodásmódjának erősítése;
- módszertani képzések a fejlesztő értékelés és az egyéb IKT-s, értékelést támogató lehetőségek módszereinek megismertetésében;
- a képzést támogató dokumentációk elemzése, melynek során az értékelési és ellenőrzési eljárások jellegzetességeit tudjuk feltárni;
- megtalálni az egyensúlyt a rendészeti szervek szervezeti kultúrája és az újfajta értékelési kultúra között.

Ezen feladat ellátása minden bizonnyal izgalmas kihívás lesz a rendészeti felsőoktatás számára.

<sup>199</sup> Lénárd – Rapos, 2006.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Aronson, E. (2002): *A társas lény*. KJK Kerszöv, Budapest.
- Bábosik, I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik, I. (2003): *Alkalmazott nevelélmélet*. OKKER, Budapest.
- Bábosik, I. – Békési, K. – Busi, E. – Lénárd, S. – Rapos, N. (2004): Szöveges értékelő eszközcsoomag fejlesztése, kísérleti bevezetése és bevélszvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 4-5. sz. 191–203. old.
- Báthory, Z. (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlat*. OKKER, Budapest.
- Bognár, M. (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 19–26. old.
- Brassói, S. – Hunya, M. – Vass, V. (2005): A fejlesztő értékelés (az iskolai tanulás minőségének javítása) *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 4–17. old.
- Buda, A. (2011): *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen.
- Chinta, R. – Kebritchi, M. – Ellias, J. (2016): A conceptual framework for evaluating higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 6. 989–1002. old.
- Czike, B. (2001): Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 18–25. old.
- Csapó, B. (szerk., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó, B. (szerk., 2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csíkos, Cs.: A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 175–179. old.
- Falus, I. – Kimmel, M. (2003): A portfólió. *Oktatás-módszertani Kiskönyvtár I. Gondolat Kiadói Kör*, Budapest.
- Fodor, G. (2000): Tanár – szerep – konfliktusok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 66–75. old.
- Golnhofner, E. (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 385–416. old.
- Hegedűs, J. (é.n.): Jutalmazás és büntetés. *Értékelés és vizsgáztatás*. [http://edutech.elte.hu/multiped/ped\\_11/ped\\_11.pdf](http://edutech.elte.hu/multiped/ped_11/ped_11.pdf) (utolsó letöltés: 2018. július 5.)
- Kocsisné Bognár, J. (2012): A pedagógiai értékelés tervezésének egy lehetséges útja a felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10. sz. 39–49. old.
- Lei Gao, Z. – Wang, R. P. – Yao-Tang, Li – Rui-Wu, Wang (2015): *Collective punishment is more effective than collective reward for promoting cooperation*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4669458/> (utolsó letöltés: 2018. július 5.)
- Lénárd, S. – Rapos, N. (2009): *A fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lévai Dóra online jegyzetei. <https://tka.hu/nemzetkozi/6422/innovativ-oktatasi-ertekelesi-modszere> (utolsó letöltés: 2018. július 5.)
- M. Nádas, M. (2003): *Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár V. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Malét-Szabó, E. – Hegyi, H. – Hegedűs, J. – Szeles, E. – Ivaskevics, K. (2017): Rendőri alapkompentenciák az egységes közszolgálati alapkompentenciák tükrében. *Rendőrségi Szemle*, 1. sz. 14–73. old.
- Molnár, K. (2018): A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In: Hegedűs, J. (szerk.): *„A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”*. NKE, Budapest, 89-101. old.
- N. Kollár, K. – Szabó, É. (szerk. 2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest.

- Nagy, S. (1997): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó.
- Németh, E. (1997): Hogyan jutalmazunk? A jutalmazás előnyei és hátrányai a pedagógiában. In: Mészáros, A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 54–66. old.
- Perjés, I. – Héjja-Nagy, K. (szerk. 2015): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. Online mentorálási kézikönyv. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Seresné Busi, E. (2013): A fejlesztő értékelés. In: Seresné Busi, E. – Hegedűs, J. (szerk.): *Módszertani kézikönyv a pedagógia szakos tanári képzéshez*. BME Tanárképző Központ, Budapest.
- Szakács Gábor (2014): A szervezeti kultúra, a szervezeti hatalom a rendvédelmi szervezeteknél. In: Horváth József – Kovács Gábor (szerk.): *A rendészeti szervek vezetés- és szervezélmélete*. NKE RTK, Budapest, 93–114. old.
- Vajda, Zs. (1994): *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Vajda, Zs. (2000): Kellemes és kellemetlen kötelességeink. A jutalmazás és büntetés hatása a viselkedésre. In: *Tanári létkérdések, 33. kötet* Raabe Kiadó, Budapest, 1–24. old.
- Vámos, Á. (2001a): Értékelés az iskolában. In: Golnhofer, E. – Nahalka, I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 261–282. old.
- Vámos, Á. (2001b): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálólal. In: Golnhofer, E. – Nahalka, I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–307. old.
- Vámos, Á. (2010): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Weimer, M. (2002): *Learner-centered teaching – five key changes to practice*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Zrinszky, L. (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.



# MOLNÁR KATALIN: **A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben**

*„Figyelemmel fordulni egymáshoz – ez tanóráink lényege.  
Ez a legnagyobb lehetőség a jövőnkért.  
Semmiség csupán, mégis hatalmas.  
Mert figyelmet adni maga a szeretet.”*

(Florian Osswald, svájci Waldorf-pedagógus)

– Oswald Lászlónak

## MOTIVÁCIÓ ÉS MOTIVÁLÁS – ALAPVETÉSEK

Az idézet a kellő pillanatban, a tanulási motivációról szóló saját gondolataim összerendezgetése közben talált meg. Kerek, ahogy van, mégis kiegészítem. „Figyelmet adni maga a szeretet” – így Florian Osswald. Szeretettel adni pedig maga a motiválás – teszem hozzá én.

Különösek a véletlenek. Legkedvesebb középiskolai tanáromat Oswald Lászlónak hívják. A szeretettel motiválás minden zamatát megízlelhettük általa. Tanítványai a mai napig emlegetik, sokan lettünk *miatta* tanárok. De mi volt a titka Osi bácsinak? Először is: szerette a tanítványait, amit abból lehetett érezni, hogy figyelt, kíváncsi volt ránk. Másodszor: imádott tanítani, mindent, amit tud, meg akart mutatni, át akart adni. Kézze-lábbal magyarázott, azt se bánta, ha nadrágja dereka-zsebe folyton krétaporos. Szülinapján orosz krémtortával kedveskedtünk neki, amit füzetlapokon szervírozva együtt majszolt velünk az óra kellős közepén. Iskolába menet és a szünetekben oroszul beszélgettünk, mert szüntelen érdeklődésben és tanulási vágyban tartott minket változatos és élvezetes tanítási és értékelési módszereivel. Érettségi előtt mindünknek középfokú nyelvvizsgálója volt. Harmadszor: nagyon tudott oroszul, és ezt a maximalizmust tőlünk is elvárta. Rajongott tárgya iránt, és ezt az érzelmi viszonyt, amely a vele töltött minden pillanatban sugárzott belőle, ránk is át tudta ragasztani. Talán furcsa ez a nosztalgikus és személyes kezdés egy rendészeti képzésről szóló tanulmány elején, de oka van.

Írásomnak nem az elméletek áttekintése, de még csak nem is az azokra alapozható gyakorlati módszerek elemzése a célja. Egy sokkal praktikusabb kérdésre próbálok egyfajta, meglehetősen szubjektív választ adni. Saját negyedszázados gyakorlatomból kínálok megfontolásra és kipróbálásra egy csokorra való módszert, amelyek talán ezen a sajátos terepen, a rendészeti felsőfokú képzésben is működhetnek. De vajon van-e ennek a környezetnek olyan sajátossága, amelyik külön megközelítést igényel? Szerintem van.

Korántsem egyértelmű ugyanis, hogy aki rendészeti pályára jelentkezik, az iskolapadba ülve magától értetődően szeretne tanulni, vagy ha igen, ezt a vágyát tanulmányai során töretlenül megőrzi. A képző intézménynek és a tanároknak tehát minden erejükkel azon kell dolgozniuk, hogy felkeltsék, fenntartsák, sőt, ha lehet, még növeljék is a bekerülők érdeklődését, szakmai elköteleződését. Jelen tanulmányban megkíséreltem összeszedni mindazt, amit e területen tapasztaltam és tanultam.

Egy közelmúltbeli írásomban<sup>200</sup> a motiváció legfontosabb elméleti alapjait összefoglalva, és azokra építve ki-mondottan olyan gyakorlati fogásokat gyűjtöttem össze, amelyeket a rendészeti pályaorientációs képzésben ok-tatók használhatnak. Ha a pályaorientációt a rendészeti szakmai képzés előszobájaként kezeljük, akkor talán mindaz – természetesen a korosztályi és életszakaszból adódó különbségeket is figyelembe véve –, ami ott érvényes, ki-sebb kiegészítésekkel egyetemi szintre is átemelhető. Hogy melyek ezek a specialitások, annak kifejtésére itt nem vállalkozom, az külön tanulmány tárgya lehetne.

A legfontosabb kérdés, hogy *ki* motivál, *kit* és *mire*. A tanár és a tanuló hatékony együttműködése a tanulás sikerességének záloga, amely folyamatos interakciót feltételez. Az előmenetel megítéléséről folyó szüntelen *visz-szajelzések* mindig *konkrét körülmények között, meghatározott szituációkhoz köthetően* zajlanak, és attól függően, hogy pontosan mire kell, hogy ösztönözzük a tanulót, differenciálódnak a motiválás módszerei és eszközei is. És ha látszólag minden rendben van, akkor is számolni kell mindazzal, ami *zavarhatja*, hátráltathatja a motiválást. Az elő-zó mondatban kiemelt szavak a közlésfolyamat tényezői: ezek mindegyikére tekintettel kell lenni, hogy a motiválás egy fajta komplex rendszerként tudjon működni. Ez a komplexitás egyszerre jelenti a módszerek alkalmazását, a kommunikációt, a tanár személyisége által közvetített rejtett tartalmakat vagy a tanulási folyamat szervezését. E sajátos, rövid „definiálás” talán segíti az olvasó eligazodását a tanulmány bevallottan egyéni ízü esetleírásai kö-zött. Magam azt vallom ugyanis, hogy a motiválás semmi más, mint kommunikáció. A legnagyobb motiváló erő pedig magában a tanárban, mint kommunikáló lényben, az ő személyiségében rejlik. Lásd esetemben Osi bácsit.

Aki ezt tudva vállalja a szerepével járó hatalmas felelősséget, nem riad meg attól, hogy a cél elérése érdekében szemé-lyiségének teljes eszköztárát bevesse, és önmagát a tanulási folyamat természetes részének, a tanulócsoport szintén foly-ton tanuló tagjának tekintse. Az ilyen szerepfelfogással bíró tanár valószínűleg döntően a jelenléti képzésben hisz. Abban, hogy a közös tanulási folyamat aktív részeseként, kinek-kinek a saját hozzájárulásán keresztül vezet az útja az eredményes és hatékony fejlődéshez. A tanár szerepe „csupán” annyi, hogy ehhez a lehető legjobb módon asszisztáljon, irányítsa a folyamatot, megteremtse a szükséges, lehető legideálisabb – azaz minden szempontból motiváló – körülményeket.

Abban is hiszek, hogy a motiválás mestersége tanulható, sőt, kellő gyakorlással művészi fokra emelhető. *A jelen pillanatban való tökéletes feloldódás, a „jelen-lét” a tanár és a tanulók figyelmének olyan fokú koncentrációját teszi lehe-tővé, amely által nagyon hatékonyan lehet tanulni és fejlődni.* És ennek sajnos az ellenkezője is igaz. Ha passzivitásra ítéljük a *hallgatót* (milyen spontánul beszédes neve ez a felsőoktatásban naphosszat ülő és csupán befogadásra ítélt alanyoknak!), az gyorsan érdektelenségbe fullasztja még a kezdetben lelkes érdeklődésüket is.

Ha birtokában vagyunk azoknak a módszereknek, amelyekkel az állítólagosan kezelhetetlen „mai fiatalokat” mo-tiválni tudjuk, akkor azt is szívesen tanulják, amiről nem nyilvánvaló számukra, hogy szükséges a képzett rendészeti szakemberré váláshoz. Ebből az eszköztárból itt olyasmiket kínállok, amelyeknek a hatékonyságáról meggyőződtem.

<sup>200</sup> Belényesi – Budaváriné – Molnár – Pallai – Stréhlí-Klotz, 2018.

## MOTIVÁLÓ MÓDSZEREK

### *Előadás, tankönyv – lejárt lemezek?*

A felsőoktatás ősidők óta létező műfaja napjainkra rengeteget veszített a hatékonyságából. Az esetenként 150-200 fős nagyteremi előadás sem a hallgatóknak, sem az oktatóknak nem a kedvencük. 25 éve művelem én is, és nagyon sokat dolgozom azon, hogyan lehetne ne csak elviselhetővé, de érdekessé, és ezen keresztül valamelyest hasznossá tenni. De még retorikai készségek birtokában is nagyon nehéz a terep. Talán a levelező tagozaton egy kicsivel könnyebb. A nappalisok 15 héten át egész nap a tanteremben ülnek, s hallgatják az előadások véget érni nem akaró sorát. A levelezősök az egy-egyhetes összevonásokon még éppen befogadható mennyiségben kapják az ismereteket. Előfordul, hogy egy hozzájuk is közel vihető témában (szerencsére a kommunikáció ilyen) egy gondosan felépített, mégis szabadon elmondott és mindössze három alkalomból álló előadássorozat számukra még talán az elviselhetőség határain belül tud maradni. Hogy mennyit hasznosítanak az elhangzottakból, az már rajtuk is múlik. Mindenesetre igyekezni kell ízletesen elkészíteni a „kóstolót”.

A hallgatókat olykor még arra is nehéz rávenni, hogy olvassanak. Olyat, hogy valaki ne csak hogy az első betűtől az utolsóig elolvassa a kötelező olvasmányt, de önként ízeire szedje a szöveget, s erről még külön be is számoljon, csak egyszer láttam.

2001-ben írt jegyzetem<sup>201</sup> egy nyomdai malőr következtében hibákkal jelent meg, bár ezek talán rajtam kívül senkinek fel sem tűnnek. Az olvasási hajlandóságot növelendő felajánlottam a hallgatóságnak, hogy aki az egyébként elektronikusan letölthető jegyzetben legalább 20 hibát felfedez, és javítással együtt elküldi nekem, mentesülhet a zh megírása alól. Néhány napon belül hatan álltak neki, hogy megkeresik a hibákat. Sajnos egyikük sem járt sikerrel. Végigbogarásztam a hibatalálataikat, mindegyiküknek megírtam, mi jogos, mi nem, s hősiesen vették tudomásul az ítéletet: bizony dolgozatot kell írniuk.

Hanem volt egy hallgató, aki másképpen vette komolyan a felhívást. Gondosan elolvasta a jegyzetet, 8 oldalban, 19 pontban megírta nekem, ami az olvasás során megfogalmazódott benne. Felhívta a figyelmemet néhány olyan szempontra, amelyeket magam nem érvényesítettem, vagy olyan információkra, amelyekről 2001-ben, amikor a jegyzetet írtam, nem tudhattam. Ezzel a rendkívüli lépéssel megörvendeztetett. Észrevételei közé beírtam válaszaimat, érveimet, véleményemet, köszönetemet, s elküldtem, immár egy konkrét ígérettel, amit azonban nem árultam el neki. Kértem, feltétlenül jöjjön el az utolsó előadásra, amely után a zárthelyi dolgozat következett.

A rendkívüli helyzethez illő szokatlan meglepetéssel készültem. Az előadás végén, a dolgozatírás előtt, a megjelent teljes évfolyamnak elmeséltem, hogyan élt egy társuk a felajánlott lehetőséggel, s annak mi az eredménye: ő bizony mentesül a dolgozatírás alól, jár neki a jeles. A közel 180 ember csendben hallgatta a hírt. Kérdeztem, itt van-e az illető, s bemondtam a nevét. A második sorban szerényen felemelkedett egy kedves, szelíd fiatalember. Miközben gratuláltam és megköszöntem neki az így szerzett örömet, egyszerre kezdtek tapsolni a társai. A történet szereplője azóta szóvivő lett.

<sup>201</sup> Molnár, 2001.

### Előadóteremből szakmai műhely

A Rendőrtiszti Főiskola 2008-as évfolyamában egy kollégámmal együtt kezdtük oktatni az *Integrált társadalomtudományi ismeretek* című tantárgyat, 18 órában, tréningmódszerrel. Az első két évfolyamon kb. 30-an voltak, a műfajt tehát ehhez szabtuk, erre építettük fel félévről félévre a „tananyagot” is. Azért írom idézőjelben, mert a tartalmat nem a klasszikus írott formában kell elképzelni – de erről e kötet egy másik, *Kompetenciafejlesztés mesterfokon – tízéves a rendészeti mesterképzés* című tanulmányában részletesen írok. Itt elég annyi, hogy 2012 őszétől egyedül maradtam az addigra 58-ra szaporodott mesterszakos hallgatóval. Megkísérelve a szinte lehetetlent, a frontálisan berendezett tanteremben a 3x6 órányi előadás helyett egy szakmai műhelyt „nyitottunk”.

Sok-sok előkészítés után a tanári prezentációval keretezett kurzust időről időre kisebb kérdőívek kitöltetése törte meg, a hallgatók csoportokba szerveződve egy-egy kérdéskört dolgoztak föl. Házi feladatot kaptak, amelyek alapján a következő alkalomra én készítettem el válaszaik strukturált összegzését. Mivel róluk szólt, érdeklődéssel hallgatták a mini kutatás eredményeit. Ahogy teltek az évek, a korábbi és még korábbi évfolyamok válaszainak összehasonlító elemzése is elkészültek, így még érdekesebb volt a kép: lehetett látni a változásokat, illetve hogy bizonyos kérdések mentén mennyire statikus a helyzet. A rendészeti szervezeti működésben meglévő régi problémák konzerválódnak, s még mindig ugyanazokkal a gondokkal küzdünk.

Nem volt könnyű az előkészület egy-egy ilyen módon felépített előadásra, de ekkor kezdtem először azt érezni, hogy mégsem teljesen lehetetlen aktivizálni ilyen létszámú „hallgatószámot”, és bevonni őket a gondolkodásba és a tananyag-feldolgozásba.

### Tanteremből kávéház?

A World Café módszerről többször írtam már.<sup>202</sup> Ezt az egyszerű közösségi alkotótechnikát Police Café néven 2014 májusában próbáltam ki először rendőrök körében Pécsen, s azóta 44-szer rendeztünk ilyen alkalmakat ország-szerte (már nemcsak rendőrök körében). Már akkor azt gondoltam, hogy nagyon sok mindenre alkalmas lehet a módszer. Akármilyen furcsán hangzik is, de így van. Bár azt álmodni sem mertem, hogy a Café-módszer tanulásra is használható változataként kávéházi asztalokhoz invitálhatom egyetemi hallgatóimat.

Az első „körtöket” a 2015–17-es évfolyam kóstolhatta meg. A három féléves kurzussorozat végén az összesen egy évnyi tanulási folyamat lezárásaként rendezett egyórás szakmai összegzéshez jól illett a Café-módszer. Olyan sikere volt, hogy a hallgatók egyike nem egészen egy hónap elteltével saját munkakörnyezetében, a gyulai büntetés-végrehajtási intézetben kapott kedvet, hogy kipróbálja, Reintegrációs Café néven külön műfajt teremtve ezzel.<sup>203</sup>

Azóta a Café-módszert kifejezetten mesterszakosok képzésére is adaptáltam, aminek lényegét itt most csak nagyon röviden ismertetem. Az *Integrált társadalomtudományi ismeretek* kurzus keretein belül oktatott „tananyagot” kisebb résztémákra bontjuk, és ezeket külön-külön dolgozzák föl a résztvevők, ideálisan egy-egy témára 30

<sup>202</sup> Gaál – Molnár, 2014, 2015a, 2015b.

<sup>203</sup> Molnár, 2018.

percet szánva. A beszélgetések nem hagyományos csoportmunkában zajlanak, hanem egy-egy témagazda hozza-viszi a saját témáját körben a véletlenül összesorsolt öt-hatfős asztaltársaságok között. A témagazdák ebben a változatban csak a saját témájukat ismerik, és azzal az egyes asztaltársaságok csak akkor találkoznak, amikor az azt képviselő témagazda hozzájuk érkezik. Amikor a 30 perces beszélgetések lezajlanak, következnek a témagazdák összegzései, majd a moderátori szerepkört betöltő oktató kiegészítései és záró prezentációja, amely tulajdonképpen a feldolgozott „tananyag” racionalizáló összegzése. A most már egyéves tapasztalatunk azt mutatja, hogy az így feldolgozott tananyag sokkal könnyebben érthető és megjegyezhetőbb lesz, amiről a hallgatók színvonalas szereplése győz meg minket a vizsgákon.

A M(A)ester Kávéházban a rendészet problémáit feltárva, analizálva, a sokféle hallgató helyzetéből adódó eltérő megközelítésmódok felől szemlélve a jelenségeket, folyamatokat folyik a szó, jár az agy és dolgozik a fantázia, gazdát cserélnek a tapasztalatok, születnek a jobbnál jobb ötletek és megoldási javaslatok, tisztul a kép, kristályosodnak az álláspontok, és a kezdeti ventilálás fokozatosan fordul át hatékony együtt gondolkodásba. Mindez a Café módszertanával, azaz egy igazán lazán, kellemesen, mégis fegyelmetten moderált közösségi alkotó folyamatban. Jó hangulatban rajzos mesterművek készülnek, okosan érvelő viták közepette zajlik a munka a szellem műhelyében. A masszív alapokra épülhet aztán a következő két félévi folytatás, ahová már igazán motiváltan érkeznek a résztvevők.

A Café-módszer egy egész sereg – tudniillik két évfolyamnyi – biztonsági szakember körében is sikerrel mutatkozhatott be. A Magánbiztonsági és Önkormányzati Rendészeti Tanszékkal közösen szervezett 6 órás előadást cseréltük fel ezzel a módszerrel, mert beláttuk, hogy rengeteg lehetőség rejlik benne minden olyan szakember számára, akiket a biztonságos és élhető közösségek érdekében jó lenne egy hatékonyabb információs hálózatba bekapcsolni. Nem is apróztuk el, mindjárt 45 résztvevővel indítottunk.

Egy péntek délután szokásosan maratoninak ígérkező tanórájára érkezve igencsak meglepődtek a levelezős hallgatók. A székek a megszokott sorokhoz képest asztalok köré rakva várták őket, névkitűzőkkel, filcekkel, színes papírokkal. A hírlánc elején lévők persze tudták, hova jönnek, sőt, voltak, akik kíváncsian várták a különleges alkalmat. Csak csöppögtettük az információt, mert ezzel is szerettük volna ideédesgetni a látogatókat. Sikeredt is, szinte teljes létszámában megjelent a két évfolyam, ami azért előadásokon nem túl gyakori.

Ezúttal öt asztalnál öt résztéma került terítékre, amelyek a végén kiadták azt a bizonyos egészet, amit egyben sosem lehetne ennyi idő alatt ennyi emberrel átbeszélni. Érdekes volt hosszasan, tartalmasan beszélgetni a legégetőbb kérdésekről az érintettekkel, és bizonyítani: amit most csinálunk, pontosan ugyanezt a párbeszédet kellene nagyobb léptékben is elkezdni és folytatni kint, a tanterem falain túli szakmai közéletben is.

A hallgatók az óra végén kérdezték, mi lesz a félév végi követelmény a tantárgyból. Azt kértem, egy-egy oldalban gondolják tovább, hogyan lehetne ezt a módszert a lehető legadekvátábban használni, beilleszteni a hétköznapijukba, hogy kihasználható legyen mindaz, amit csak a Café tud: partneri szinten összehozni a különböző érdekelteket, és szemléletüket, értékrendjüket, szakmai sokféleségüket összehangolni. Írtak is szépen mindenféle visszajelzést, véleményt, ötletet, javaslatot, amelyekből egy csokorra valót összegyűjtöttem és közre is adtam.<sup>204</sup> Talán nem kell mondani, mennyire motiváló volt a „dolgozatok” megírására az átélt élmény és az oktató személyes kíván(csi)sága. Utólag pedig örömmel konstatálták a meglepetést: véleményeik, természetesen anonimizálva és szerkesztve, megjelentek a nyilvánosság előtt is.

<sup>204</sup> Molnár, 2018a.

### *A körülmények hatalma – Gazdálkodj okosan!*

Sokszor a legnagyobb ihletők a feltételek. A tanári kreativitás hatásos fejlesztője, ha a tanulás tárgyi körülményei nem épp tökéletesek. És szinte sosem azok, ritkán áll rendelkezésre elegendő idő, eszköz, éppen megfelelő számú és összetételű hallgatóság.

Márpedig ezek a hiányok a tanulás hatékonyságát csökkentik. Ilyenkor jön játékba a képző személyes elkötelezettsége, szándéka, amellyel kompenzálni képes a hiányosságokat. Ha nem a körülmények hatalmát hagyjuk érvényesülni, hanem az adott feltételek között a lehető legoptimálisabb megoldást keressük, az már önmagában is motiváló.

### *A szemléltetés motiváló ereje*

Amikor még csak fekete tábla és kréta létezett – Osi bácsival ellentétben – utáltam a krétapor szárazságát, a színtelenség unalmát. Színes krétával gyerekként maximum tanév végén – furcsa öröm! – a vakáció szót rajzoltuk a táblára. Ráadásul kézügyességem nem lévén, sose tudtam igazán táblára írni, így hát nem is éltem a szemléltetés ezen eszközével. Amióta elterjedt a flipchart papír, a színes postitek és filcek használata, lassan megszerettem a nagybani jegyzetelést. A feliratok a csoport kollektív alkotásaiként kerülnek a falakra. Papírtekercsek tucatjaival járok-kelek a tantermek között, amelyek a közös emlékezet számára csak a tanulás időtartamára érdekesek. Vázlatot, gondolati térképet készítünk, amelyeket a résztvevők lefotóznak. Hála a digitális memóriának, ezeket sokáig megőrizhetjük. De ami talán fontosabb: megmarad bennünk az alkotás folyamatának élménye és motiváló ereje, ami sokszor talán fontosabb is, mint maga az elkészült alkotás.

### *Közös élmények a hatékony tanulásért – amikor megy minden magától*

A nappali tagozaton a *Rendészeti kommunikáció* óraszám a kezdeti 28-ról az évtizedek alatt a felére apadt. Ezt és ennek demotiváló hatását, valamint szakmai következményeit nem részletezem. Ennyi időben épp csak belekóstolhatunk abba az egyébként finom munkamódszerbe, amelyre hamar ráhangolódnak, és amelyről kivétel nélkül a hiányérzet keserű hangján nyilatkoznak a hallgatók. Alig van élményük az élvezetes, hasznos, aktív, érdekes, az ő kérdéseikkel, problémáikkal – vagyis velük – foglalkozó kiscsoportos munkáról. Pedig egyszerű a receptje.

Szerény hozzávalók: tucatnyi kételkedő harmadéves hallgató; az ő 20 évnyi élet- és 8 hétnyi munkatapasztalatuk; egy rájuk figyelő, őket fókuszba helyező tréner; az ő tapasztalata és szakmája iránti alázatos maximalizmusa; 15 tanórányi idő. A hozzávalókat a mindig kezünk ügyében lévő kooperatív, konstruktív pedagógiai technikával gyengéd és könnyed mozdulatokkal elegyítjük, míg lágy habbá – motiváló hangulatú tanórává, közvetlen hangvétellű, mély és tartalmas, valódi beszélgetéssé – állnak össze. Adjunk hozzá annyi emberséget, szeretetet, önfegyelmet, toleranciát, rugalmasságot, amennyit csak a raktárban találunk. Ne féljünk, hogy ezekből kifogyunk, mert minél többet használunk el belőlük, helyükbe annál több keletkezik. Csipetnyi lazasággal, humorral és személyességgel hintsük meg a tetejét, és tálaljuk. A maradékot tegyük olyan jól látható, mindenki által elérhető helyre, ahol sokáig frissen eláll. Kedvünkre csemegézhetünk belőle, amikor csak híján vagyunk az energiának. És ha ízlik, kínáljunk meg belőle másokat is, sőt, ne sajnáljuk továbbadni a receptet.

A harmadévesek állítólag már igencsak motiválatlanok, elfásultak, szakmai felkészültségük csapnivaló. Nem járnak órára, ha ott vannak, passzívak, alszanak, mobiloznak. A vizsgákra nem tanulnak, semmivel nem lehet őket megmozgatni. Szerintem ez nincs így. A tanítványok ugyanis pontosan visszatükrözik, amit teszünk velük. Ha mi is unjuk őket, cserébe nem várhatunk mást. Ám, ha akarjuk, rendes közrendeseket, bűbájos bűnügyeseket és barátságos börtönőröket is teremthetünk.<sup>205</sup> Nyugodtan rábízhatjuk magunkat a mai fiatalokra, és ők szívesen kalauzolnak minket a világukban. Digitális bennszülöttekként otthonosan mozognak a korban, ahol közülünk sokan leginkább csak bevándorlók lehetünk. Ha meg akarjuk érteni a működésüket, sikerülhet, mert a valódi érdeklődést és nyitottságot megérezve segítenek. Álljon itt néhány személyes példa.

Órára menet hallom, hogy valamelyik tanteremben hangosan húzkodják a székeket. Benyitok, s látom, az enyéimtől jön a zaj. Mosolyogva nyugtázom: fél év elteltével is emlékeznek, hogy körben ülve szeretek velük beszélgetni. Leülnek, de alig lehet összeterelni a figyelmüket, s tulajdonképpen nem is sikerülne, ha nincs a segítségemre egy bűvös kocka, amivel az egyik hallgató játszik, egészen addig, amíg kölcsön nem kérem tőle, s arra nem használom, hogy a figyelmüket ezen a játékos tárgyon keresztül összetereljem. Rubik Ernő honnan is sejthette volna, hogy kockáját egyszer a koncentráció és a motiválás szimbólumaként fogja használni egy rendőrszakasz? Pedig igen. Nem könnyen, de a humoros jelenet által megteremtődik az a kellemes közeg, amelyen már áthatolnak a gondolatok, s szinte ott folytatható a komoly eszmecsere, ahol pár hónapja félbe maradt.

Másik eset. Az egyik hallgató azzal az ötlettel áll elő, hogy következő órán szeretne három csoportos kommunikációs gyakorlatot kipróbálni, ha megengedem. Nemrég tanulta őket, nagyon tetszettek neki, és szerinte pont beillenének a témánkba. Mivel vallom, hogy a foglalkozásokat közösen alkotjuk meg egy-egy csoporttal, boldogan fogadom kezdeményezését. A „tanárnő” átváltozik résztvevővé, és kíváncsian bocsátkozik bele a játékba. Nagyon jó hagyni a fiatalokat irányítani. Láthatóan nekik is kedvükre van a móka. Három variációban próbálgatjuk az információáramlás és együttműködés szabályait. Önfeledten szórakozunk, komolyan koncentrálnak, dolgozunk, értékeljük a megoldást. Megtörténik a csoda: láthatatlan irányítással elkezdi automatikusan működni a csoport. Mindenki moderálja magát, visz minket az élmény. Egyszerűen élvezzük az együttlét és a munka örömét, s közben tanulunk.

A börtönőrökről a legtöbb embernek nem a barátságos jelző jut eszébe. Az a terep, ahol ők mozognak, eleve nem az, ellenben nagyon nehéz és kemény világ, amely őket is magába zárja. El kell rejteniük érzelmeiket, érzékenységüket, a látható rácsok mellett láthatatlanokat is vonva önmaguk és speciális ügyfelek közé. Amikor három évre kijönnek önként vállalt börtöneikből, s újra beülnek az iskolapadba, hamar leteszik álarcaikat. Főleg ha olyan keretek közt találkozunk, amikor érzik, hogy ezt veszélytelenül megtehetik. Minden apró figyelmet szívesen viszonznak, könnyű hát velük a tanulás. Sokat mesélnek szakmai hétköznapjaikról, és sokat gondolkodunk együtt azon, hogyan találhatják meg kommunikációjukkal az arany középutat a nehéz rezsimszabályok között. Hogyan szőjenek kommunikációs tudásból és készségekből védőhálót maguk és kollégáik köré, készülvén a tisztai, vezetői szerepre? Miben állnak jól, mit kell még megtanulniuk, és hogyan, milyen módszerekkel lehetséges ez? Kevesen vannak a szakaszban, így egészen nagy szelet jut mindenkinek a figyelemből. Két éven át három „tantárgy” apropóján beszélgetünk, vitatkozunk, próbáljuk, csináljuk, gyakoroljuk... Megy ez így is, minden erőltetés nélkül.

<sup>205</sup> Molnár, 2018b.



## ÉRTÉKES ÉRTÉKELÉS, VÁLTOZATOS VIZSGÁZTATÁS

Az értékelés a tanulási folyamat szerves része. Az előmenetel megítélése a közös munka közben és annak végén is motiváló eszköz, s ha jól alkalmazzuk, a tanulót több és alaposabb tanulásra és az annak nyomán megszerzett tudásának mérésekor nagyobb teljesítményre sarkallja. A tanulmányok formális lezárásaként alkalmazott szintén formális számonkérés viszont tapasztalataim szerint mindkét felet inkább demotiválja. Ebből következően az értékelési módszerek változatossága gyönyörködtető, érdemes tehát élni velük. A *hogyan* kérdése különösen a nagy hallgatói létszámok mellett izgalmas. Ha szeretnénk tudni, hogyan sikerült átadni, megértetni a kurzus üzenetét, s ha kompetencia alapú képzésről van szó, azt is, hogy a jelölt készségei miben fejlődtek, akkor szükség van a kreativitásra.<sup>206</sup> Az alábbiakban néhány olyan rendhagyó számonkérési módot mutatok be, amelyek nekem az elmúlt évek során beváltak.

### *Alternatív vizsga*

A nagy létszámú mesterévfolyamok esetén a leginkább motiválónak az úgynevezett alternatív vizsga bizonyult, ami a hallgatók felelősségteljes és szabad választásán alapult. Moderált keretek között persze, de ki-ki eldönthette, hogy négy lehetőség közül melyikkel abszolválja a vizsgát. Az egyik egy 6-8 oldalas házi esszé írása volt egy megadott kiinduló problémahelyzet elemzéséről és megoldásáról, felhasználva a szakirodalmat és a saját tapasztalatokat. A másik egy 90 perces írásbeli kollokvium: 2-3 aktuális rendészeti problémahelyzetet leíró információ tömeg közül egyet kellett kiválasztani, és elemző módon feldolgozni. Az elemzéshez bármilyen segédeszközt lehetett használni, ezzel a „puskázást” és a vele járó, diáknak és tanárnak egyaránt megalázó jeleneteket kizárva. A harmadik lehetőség az volt, hogy csoportos felkészülés alapján a záró előadás utolsó két órájában 20-20 perces kis prezentációkkal, performance-kkal lehetett készülni, amelyeket aztán a közönség, a többi hallgató értékelt. Az eljátszott és elemzett szituációktól kezdve az esettanulmányokon át az egy-egy „vizsgatételt”, azaz szakmai témát feldolgozó pódiumbeszélgetésig mindenfélét kitaláltak. A közönség pedig tapsolt, visszajelzett és értékelt, ily módon ösztönözve egymást az egyébként száraznak és fölöslegesnek ítélt tananyag feldolgozására, megértésére és a tanultak bemutatásának értékelésére. És végül a klasszikus, ám csoportos szóbeli kollokvium volt még választható, előre megadott témakörök alapján.

A négyféle lehetőség mindegyikét nagyjából egyforma arányban választották. A vizsga nem lett uniformizált, szórakoztató volt a sokféleség. Mindenki abban jeleskedhetett, amiben a legjobb teljesítményt remélte kihozni magából, éppen a választás lehetősége sarkallta őket jobbnál jobb teljesítményre. Ezt szó szerint is lehet érteni: az osztályzatok között dominált a jeles. A tanár elégedett volt, mert a hallgatók olvastak, tanultak, ötleteltek, és egymással is hatékonyan együttműködtek a felkészülés során. Mindez nyilvánvalóan meglátszódott a teljesítményükön, írásban és szóban egyaránt. És talán a hallgatóknak sem volt ellenére, hogy a tananyag sematikus „bemagolása” helyett annak értő feldolgozása, megvitatása, interiorizációja zajlott, amely által remélhetőleg az oly áhított kompetenciafejlesztő folyamatok is beindulhattak.

<sup>206</sup> Hegedűs, 2018.



### Átlátható értékelési szempontok

Vannak, akiket csak az aláírás megszerzése érdekel, és minimálisan teljesítik a követelményeket. Őket rábírní az elmélyültebb tanulásra lehetetlennek tűnik. Sokan vannak azonban, akik eleve motiváltabbak, és szeretnének bizonyítani a vizsgákon is. Nagy kérdés, hogyan lehet nekik is kihívást jelentő, korrekt vizsgakövetelményeket felállítani úgy, hogy az a tanulást megúszni akarókat is kicsit felpiszkálja. Egy mesterképzésre kidolgozott írásbeli vizsgát idézek fel példaképpen.

A vizsgafeladat három részből állt. Egy helyzetleírást kellett elemezni a jelenlegi, illetve egy esetlegesen megreformált rendészeti szervezeti kultúra mentén, majd a két megoldást össze kellett hasonlítani. A vizsgán bármilyen segédeszközt lehetett használni. A terjedelem kérdésenként maximum egy A/4-es oldal lehetett. A rendelkezésre álló idő 60 perc volt. A dolgozatra nevet nem, csak jeligét kellett írni. A hallgatók az alábbi értékelési szempontrendszert kapták az írásbeli vizsga előtt:

**„Jót–jelest** az kaphat, aki mindhárom kérdésre válaszol. A tanultakat önállóan, komplex módon dolgozza fel. Válaszai elemzést, értelmezést és saját következtetéseket is tartalmaznak. A jeleshez a megfogalmazás igényessége, pontossága, a válaszok logikus felépítése és az érvelések tisztasága is nélkülözhetetlen.

**Elégségest–közepest** az kaphat, aki legalább két kérdésre válaszol. A tanultak leírásán túl önálló gondolatokat is megfogalmaz, de azokat nem komplex módon használja. Az elemzés, az értelmezés, a következtetések levonása, az érvelés hiányos, homályos. A válaszok nyelvi megfogalmazása nem világos, nem elég szabatos.

**Elégtelent kap, aki** csak egy kérdésre válaszol. Az órán hallottakat és/vagy a szakirodalomban olvasottakat csupán „felmondja”. Elemzés, értelmezés, következtetés, érvelés egyáltalán nincs a válaszaiban. Fogalmazásmódja hétköznapi, pongyola.”

A jeligés dolgozatok egyenként részletes szöveges értékelést kaptak. A jeligés értékeléseket az ajánlott vizsgajegyekkel egy listában megkapta a csoport. Miután mindenki beazonosította a saját dolgozatát, visszajeleztek, elfogadják-e az ajánlott osztályzatot vizsgajegynek. Ha nem, volt lehetőség javítani. Aláhúzással és csillaggal az egyes osztályzatok közötti apróbb különbségeket is jelezni lehetett. A válaszaik alapján elkészültek a vizsgalapok. Amikor ezt alkalmaztam, egyetlen hallgató szeretett volna szóban javítani, ami sikerült is neki. Egy kis statisztika: az 56 vizsgadolgozatból 5 elégséges; 7 közepes; 15 jó; 17 jeles, utóbbiak közül pedig 12 kifejezetten kiemelkedő lett.

### Kollokvium kalákában, „egyperces” vizsga

A mesterszakon sok tárgyhöz kollokviumot rendel a tanulmányi rend, ám azt nem írja elő, hogy ezt hogyan bonyolítsa le az oktató. A szó eredeti jelentése beszélgetés, és a bőséges szakmai gyakorlattal a képzésbe érkező hallgatókkal van is miről szót váltani. Kedvelik a műfajt: alaposan felkészülnek, tanulnak, olvasnak, gondolkodnak, és mindezekről szívesen és színvonalasan beszélgetnek. Négyesével összefognak, és *Integrált társadalomtudományi ismeretek* címen két órán át folyik a szó a tananyag gyanánt feladott olvasmányokról, a képzés során hallottakról és saját tapasztalataikról.

A hallgatók kedvence a Kommunikáció, vezetői kompetenciák című tantárgy. Gyakorlati jegyes, mégis „vizsgáznak”. Ez az ellentmondás az egyetemi tanrendkésztés korlátai miatt alakult ki, és nem egyedülálló. A mindösszesen 20 órás kurzust összevontan, kétnapos *tréning* keretében lehet elvégezni, ám ezt a fogalmat a rendészeti felsőokta-

tási tanterv nem ismeri, csak a *gyakorlatot*, amihez viszont gyakorlati jegy dukál. A tréning soha nem osztályzattal zárul, hanem aktív részvétellel teljesíthető. A gyakorlati jegyért viszont egyetemi szinten mégis csak kell teljesíteni „valamit”. Nem mintha a kétnapos intenzív tanulás „semmi” lenne.

A „valamit” magunk közt a hallgatókkal csak „*egyperces*” *vizsgaként* emlegetjük. E helyütt nem fejthetem ki, miért ez a neve, de mindenesetre „beszéd”. Mivel az egész kurzus fókuszában a résztvevők saját kommunikációs készségeinek megismerése, fejlesztése áll, a sajátos, egyébként szintén kalákában zajló vizsga kifejezetten ehhez illeszkedik. A vizsgázók nem csak hogy nem félnek tőle, de egyenesen várják, nagyon szeretik, hiszen önismeretük fontos adalékaihoz jutnak hozzá ezúttal is. De micsoda vizsga az, ahol mindenki ötöst kap? Csoda bizony, hisz ahogy leírtam, egyrészt nem igazi vizsga, másrészt nem az ott nyújtott teljesítményt „osztályozzuk”, hanem a tréningen való aktív részvételt és az önértékelésben történő elmélyülést „díjazzuk” így.

### *Beszámoló helyett fellépés*

Bizonyos tantárgyakhoz a rendészeti felsőoktatásban beszámoló tartozik. Ilyen volt a *Szakértői retorika*, amely a maga mindössze 4 órájával még kurzusnak is nehezen nevezhető. A kriminalisztikai szakértői szakirányon tanulóknak ennyi időben kellene legalább áttekinteni a szakértői retorika területeit, lehetőségeit, eszközeit, ami nyilvánvalóan lehetetlenség. Nem hogy elmélyülni, de még csak a felszínt karcolgatni sincs mód. Évekig jelentett kihívást az előadáson sebtében átfutni a legfontosabb kommunikációs jelenségeken. A tárgyhoz rendelt beszámoló mint számonkérési forma szintén formális volt, ezért ki kellett találni valamit, ami mégis értelmes tartalmat ad neki.

A hallgatók választhattak az írásbeli és a szóbeli beszámolási lehetőség közül. Írásban egy esszét kellett beadniuk, amelyben saját – meglévő vagy leendő, választott – szakmájuk, az igazságügyi szakértői tevékenység és a kommunikáció kapcsolatának egy általuk választott részkérdését kellett elméleti vagy gyakorlati megközelítésben taglalniuk. Döntő többségében érdekes, változatos, egyéni témákat dolgoztak fel, a megadott 4-5 oldalnyi terjedelmhez képest alaposan.

A szóbeli beszámolón nagyjából ugyanez volt a feladat, csak ott elő is kellett adniuk magukat, mégpedig egymás társaságában. Ez adta a vizsga semmihez sem hasonlítható, jellegzetes hangulatát. Mindenki 10–15 percet kapott, hogy előadja az előre megtervezett témát. Izgalmas és érdekes volt ez a vizsgázási mód, nem mellesleg a szakértői retorikához illő: alkalom kínálkozott a szereplésre. Gyakorolhatták a beszéd megtervezését, de a spontán előadás változékonyságát, a mindenkori hallgatóságához való alkalmazkodás képességét is. A szereplés után reagálhattak is az elhangzottakra. A legkülönösebb „felelet” díját – a „közönség” lehangosabb tapsát – az a hallgató kapta, aki egy papírlapot fogván a kezébe, úgy tett, mintha előre megírt kiselőadását kezdené felolvasni. Amikor rájöttünk, a hatás leírhatatlan volt.

### *Az a fránya beadandó – kárba veszett órák vagy izgalmas olvasmányok?*

A *Rendészeti etika* és a *Rendészeti kommunikáció* című tantárgyakhoz vizsgadolgozatokat írnak a hallgatók. Évfolyamonként átlagosan 220 levelező és 150 nappali tagozatos hallgató több ezer dolgozatáról van szó. Személyenként 2-3 oldallal számolva ez egy fél könyvtárnyi élő kortárs rendészettörténet. Az értékes szakmai élménybeszámolók,

esettanulmányok tematikus feldolgozásának közreadásában nemcsak az idő szűke és a kapacitás hiánya akadályoz, hanem a diszkréció is. A szövegekben megannyi fájó emlék, sok-sok tiszteletre méltó hétköznapi hős, elhivatottság és szakmaszeretet, ügyfélbarátság és bajtársiasság keveredik tiszteletlen ügyletekkel, túlkapásokkal és visszaélésekkel, elképesztően lehetetlen szituációkkal, emberi drámákkal és tragédiákkal. Mindezekből feltárulna a mai magyar társadalom és a rendészeti szervezeti kultúra árnyalt valósága.

Ezek elolvasása fárasztó a testnek, és egyszerre megterhelő, de felemelő a léleknek. A történeteikre várják a személyes reakciót. Rövid, pár soros, de mindig személyre szabott és tartalmas értékelés jár mindegyiküknek. Ha kissé többet kell rá várni a szokásosnál, már reklamálnak kedvesen. Kifejezetten szeretek szöveges értékelést írni, mert kiteljesedhet benne a visszajelzés motiváló jellege. Aki írja, annak azért jó, mert adhat: segíthet, értékelhet, motiválhat, javasolhat. Aki olvassa, annak azért, mert kaphat: jó szót, biztatást, útmutatást, ötleteket a további személyes fejlődéséhez. Érzik, hogy komolyan vették a munkáját, figyeltek rá, véleménye, tapasztalata fontos volt.

A néhány sornyi értékelés motiváló ereje megkérdőjelezhetetlen. Akadt olyan hallgató, aki tíz év után még mindig őrizgette az egykori írásbeli dolgozatát értékelő levelet. Örömmel idézte föl a biztató sorokat, és ennyi idő elteltével jelentkezett, hogy még egyszer megköszönje az akkori értékelést. Sokat jelentett neki, konkrétan azt, hogy az ösztönzés hatására egy másik egyetemi szak elvégzésére kapott kedvet.

## ÉS MI MOTIVÁLJA A MOTIVÁLÓT?

Talán a fentiekből kiderül, hogy a tanulók változatos módszerekkel történő, differenciált motiválása rendkívül energigényes. De semmi kétségem abban, hogy megéri, mert a tanulás hatékonyságát biztosítja.

A tanulmány a motiválásról és a motivációról szól. Szükségszerűnek tartom, hogy a motiváló személy saját motivációjáról is szót ejtsünk. Aki ennyi energiát fektet munkájának legfontosabb részébe, a tanulók ösztönzésébe, az időnként maga is elfárad. Saját energiája nem végtelen, szüksége van tehát külső motivációra. Egyszerűen hozzájuthat, ha ugyanabból a forrásból merít, amiből ő ad. Ha szereti a hallgatóit, és figyelmet áldoz rájuk, akkor megtörténik a csoda, mégpedig hamar: őt is szeretni fogják, figyelnek rá és energiáit újratöltik abban a tanulási folyamatban, amelyet együtt alkotnak meg. Nincs más dolga, mint szakmai keretbe foglalni, valamint érzékenyen és módszeresen irányítani ezt a figyelmet és szeretetet, amelyek így kölcsönösen motiváló és alkotó erővé válnak.

Hogy ez sikerül-e neki vagy sem, arról egyrészt a tanulási folyamat során értesül: a „hallgatók” aktivizálódnak, figyelnek, érdeklődnek, fejlődnek, kiválóan teljesítenek, ezáltal jobb szakemberek lesznek. Ez pedig öröm, ami megint motivációs forrás. Másrészt – bár erre nem lehet alapozni – a tanórák, kurzusok, tréningek, képzések végén sokszor megköszönik a beléjük fektetett munkát. Ahogy én most Osi bácsinak. Ez is jólesik, erőt ad.

De érdemes módszeres visszajelzést is kérni a tanulóktól. A tréningek hagyományos záró köreiben szóban értékelnek a résztvevők, ami nagyon személyes, de hátránya, hogy nem marad írásos nyoma. A maradandóbb, utólagos írásbeli visszajelzésekről már írtam.<sup>207</sup> Befejezőként álljon itt ezek közül egy: *„Dolgozatom eredményének nagyon örülök. Amikor a feladatot megkaptam, azt hittem, nem tudom megoldani. Szokatlan volt a számonkérésnek*

<sup>207</sup> Molnár, 2013.

*ez a formája, bár az előzetes tájékoztatás alapján valami hasonlót vártam. Itt tényleg nem a lexikai tudásról, hanem a tanultak gyakorlati alkalmazásáról kellett számot adni, ami megítélésem szerint sokkal hasznosabb, mint mindenféle fogalmat bemagolni, amelyet egy-két hét alatt el is felejtünk. Nem beszélve arról, hogy a nyugat-európai országokban és az USA-ban is ezt a módszert alkalmazzák. Azt azonban meg kell jegyezni, hogy ez a fajta oktatás és számonkérés sokkal több energiát igényel az oktató részéről, mert a dolgozatokat figyelmesen végig kell olvasni, ami kicsit több felkészültséget igényel, mint leellenőrizni, hogy valaki leírta-e szóról szóra a definíciót, vagy az a, b, c válasz közül a jót karikázta-e be. Én megköszönöm Önnek ezt a szokatlan és rendkívüli munkát, amellyel a dolgozatainkat kijavította. Ha nem haragszik meg, én is értékelném a munkáját: arra csillagos 5-öst adok. A dolgozatokat egytől egyig átnézte, és mindenkinek személyre szabott értékelést adott, amelyeket végigolvasva megállapítható, hogy a gyengébb dolgozatok értékelésénél is olyan szavakat használt, amelyekből tanulhatott a készítője, és semmi esetre sem volt sértő. A jobb dolgozatokat írók pedig méltán örülhettek a dicsérő szavaknak.”*

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Belényesi, E. – Budaváriné, B. E. – Molnár, K. – Pallai, É.– Stréhli-Klotz, G. (2018): *Pedagógiai módszertani ismeretek a közszolgálati pályorientációs képzés oktatói számára*. A versenyképes közszolgálat személyzeti utánpótlásának stratégiai támogatása. KÖFOP-2.1.5-VEKOP-16-2016-00001. NKE, Budapest, 39–70. old.
- Gaál, Gy. – Molnár, K. (2014): Másképpen a biztonságról – Police Café Pécs. *Belügyi Szemle*, 11. sz. 101–114. old.
- Gaál, Gy. – Molnár, K. (2015a): *A biztonságos, élhető közösség védernyője*. *Hadtudomány*, 25. sz. 111–118. old.
- Gaál, Gy. – Molnár, K. (2015b): A World Café rendészeti alkalmazásának kezdeti tapasztalatai. *Magyar Rendészet*, 5. sz. 11–19. old.
- Hegedűs, J. (2018): Fejlesztő értékelés a rendészeti képzésben. In: Hegedűs, J. (szerk.): „A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben”. NKE, Budapest, 73-88. old.
- Molnár, K. (2001): *Kommunikáció a rendvédelmi munkában*. Rendőrtiszti Főiskola – Rejtjel Kiadó, Budapest.
- Molnár, K. (2013): *Mestervizsga*. <http://www.nyelviktoralas.hu/tanevzaro-iii/> (utolsó letöltés: 2018. június 16.)
- Molnár, K. (2018): *Reintegrációs Café I., Gyula*. <http://policecafe.hu/reintegracios-cafe/>. (utolsó letöltés: 2018. június 16.)
- Molnár, K. (2018a): *Pallas Athéné és a biztonságos Café*. <http://policecafe.hu/pallas-athene-es-a-biztonsagos-cafe/> (utolsó letöltés: 2018. június 16.)
- Molnár, K. (2018b): *Rendes közrendesek, bűbajos bűnügyesek és barátságos börtönőrök*. <http://www.nyelviktoralas.hu/rendes-kozrendesek-bubajos-bunugyesek-es-baratsagos-bortonorok/> (utolsó letöltés: 2018. június 16.)

# MOLNÁR KATALIN: **Kompetenciafejlesztés mesterfokon – tízéves a rendészeti mesterképzés**

*„Szelíden tudsz-e beszélni, ha sóhaj, szenvedély, szenvedés ér?  
Őrzöd-e nyugalmad a vihar kapujában?  
Vagy-e, mint a virág kelyhe, ki befogad esőt, hamut, port, harmatot?  
Te, ki ismerni vélsz égi-földi tudást, a botladozókat nem sietteted?  
Látod-e önnön korlátaidat? Ismered-e önző vágyaidat?  
Tieidre egyformán figyelni tudsz-e?  
Nem uralsz? Nem válogatsz?  
Visszalépsz-e, hogy mások induljanak?”*

*(Heider, 2004)*

– Szakács Gábornak

## ELFOGULTSÁGOT JELENTEK BE...

Írásom szubjektív visszatekintés. Nem lehet más: a magyarországi rendészeti mesterképzéshez indulása óta szorosán kötődöm. A tízből az első hat évben kettő, a második négy évben három tantárgy révén ez kb. 100 képzési napot, 7–800 kontaktórát és 465 hallgatót jelent.<sup>208</sup> Ennyi rendészeti szakemberre lehetett közvetlen hatással, amit kurzusaimon tanulhattak. S hogy közvetve hányra, azt – regnáló vagy leendő vezetőkről lévén szó – nehéz kiszámolni.

Az egész képzésre nyilván nincs rálátásom. Ilyenje csak azoknak a tiszteletre méltó hallgatóknak van, akik minden tanórán jelen vannak (ismerek ilyeneket), ám az ő véleményük is szubjektív. Három féléven át intenzíven dolgozom és beszélgetek velük és évek óta sok oktatókollégával is, továbbá tanulmányoztam a szak írásos dokumentációját. Most mindezek összefoglalására vállalkozom.

Nem először teszem ezt.<sup>209</sup> Már a szakirány indításakor, 2008-ban foglalkoztatott minket akkori tréner társammal, hogy a hagyományos felsőoktatási képzési módszertant megítélésünk szerint hogyan lehetne és kellene – leg-

---

<sup>208</sup> A hallgatói létszám alakulása a Tanulmányi Hivatal szíves tájékoztatása alapján évfolyamonként így néz ki:

<sup>2008–2010:</sup> 27; 2009–2011: 28; 2010–2012: 31; 2011–2013: 21; 2012–2014: 44; 2013–2015: 70; 2014–2016: 77; 2015–2017: 82; 2016–2018: 85. Ez mindösszesen 465 fő. A most bent lévő évfolyam létszáma 72 fő.

<sup>209</sup> Lásd: Krémer – Molnár, 2010, 2011.

alább a mesterszakon – megújítani, és a kor rendészeti szakembereivel szemben támasztott elvárásaihoz igazítani. Két tanulmányt is szenteltünk a témának. Írtunk a mesterszak alapításának céljáról, elvégeztük az ehhez rendelt hazai képzési követelményrendszer rövid nemzetközi összehasonlító elemzését, és beszámoltunk a kezdeti évek tapasztalatairól is. A tanulmányok a társadalomtudományi tárgyak által fejlesztendő szociális kompetenciák szempontjából vizsgálták a kérdést, tekintettel a tanulási környezet akkori viszonyaira és a szakemberek hiányára, kritikai igényrel. A mesterszakosok számára írt jegyzet előszavában<sup>210</sup> a minőségi vezetőképzés érdekében bevezetendő kompetencia alapú társadalomtudományi képzés felépítését is vázoltuk, ami aztán – részben az imént említett, részben a jelen tanulmányban kifejtendő okokból – sajnos mind a mai napig papírra vetett álom maradt. Lett helyette más. Hogy miért és hogyan, annak bemutatására álljon itt...

### ...EGY KIS TÖRTÉNELEM

A szakalapítást a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet írta elő, amely már 2006-ban egyértelműen kompetencia alapú képzésről beszélt. A jelenleg érvényben lévő képzési követelményrendszer alapja még mindig ugyanez a dokumentum<sup>211</sup>, jóllehet az elmúlt tíz évben rengeteget változott a nemzetközi és hazai társadalmi, jogi környezet és rendészeti szervezeti kultúra is, nem beszélve a rendészeti vezetők számára kialakított kompetenciaprofilról.<sup>212</sup>

A 2014/2015 tanévtől kezdődően a rendészeti vezető mesterszakra felvett hallgatóknak választaniuk kell a rendészetelméleti, csapatszolgálati, értékelő-elemző és szervezett bűnözés elleni specializációk közül. A szakmai tartalmakról még a felvételi megírása előtt az egyetem honlapján<sup>213</sup> lévő rövid leírásokból tájékozódhatnak. A különböző specializációkon a szak 120 kreditjéből 23 kreditnyi eltérő ismeretanyagot tanulnak, de „*a specializáció önálló szakképzettséget nem jelent. Valamennyi specializáción ugyanaz a diploma kerül kiadásra. A választott specializáció elvégzése a diplomában a szakképzetség (okleveles rendészeti vezető) megnevezése után zárójelben kerül feltüntetésre.*”<sup>214</sup>

A specializációk leírásában az elméleti ismeretek megszerzésére tesz ígéretet az egyetemi honlap, kompetenciafejlesztésről itt egyáltalán nem esik szó. Csaknem ugyanez a helyzet a rendészeti vezető mesterképzési szak ugyanitt letölthető tantervével is. Ennek a dokumentumnak a 6.1.3. pontja a szakképzetség gyakorlásához szükséges személyes adottságok és készségek között az alábbiakat nevesíti: „*kreativitás, rugalmasság; jó kommunikációs és együttműködési attitűd; problémafelismerő és -megoldó készség, határozottság; intuíció és módszeresség; információfeldolgozási képesség; környezettel szembeni érzékenység; elkötelezettség és igény a minőségi munkára; az élet-hosszig tartó tanuláshoz szükséges pozitív hozzáállás; kezdeményezés, személyes felelősségvállalás; alkalmasság az együttműködésre, a csoportmunkában való részvételre, kellő gyakorlat után vezetői feladatok ellátására.*”<sup>215</sup>

<sup>210</sup> Krémer – Molnár, 2007.

<sup>211</sup> A rendészeti vezető mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményei. Elérhetőség: <https://rtk.uni-nke.hu/document/rtk-uni-nke-hu/rendeszeti-vezeto-mesterszak-kepzesi-es-kimeneti-kovetelmenye.original.pdf> (utolsó letöltés: 2018. június 23.)

<sup>212</sup> Hegedűs, 2014.

<sup>213</sup> Tájékoztató a rendészeti vezető mesterképzési szakra jelentkezés feltételeiről. Elérhetőség: <https://rtk.uni-nke.hu/oktatas/mesterkepzes/rendeszeti-vezeto-mesterkepzesi-szak> (utolsó letöltés: 2018. június 28.)

<sup>214</sup> Lásd ugyanott.

<sup>215</sup> A rendészeti vezető mesterképzési szak tanterve. Érvényes 2015/16-os tanévtől. Elérhetőség: <https://rtk.uni-nke.hu/document/rtk-uni-nke-hu/rendeszeti-vezeto-mesterkepzesi-szak-tanterve-1.original.pdf> (utolsó letöltés: 2018. június 23.)

A tantárgyak tematikáiban a tanszékek kivétel nélkül szerepeltetik a fejlesztendő kompetenciákat, ám az ezek megvalósítására tett törekvések jelenleg legerőteljesebben a Magatartástudományi és Módszertani Tanszék gondozásában lévő három kurzuson jelennek meg, illetve néhány szabadon választható tárgynál. Az összes többi oktatás frontális előadás vagy olyan szeminárium keretében zajlik, ahol szintén a frontális oktatói közlés kerül alapvetően előtérbe. A szakon folyó képzés mind a mai napig adós a változásokhoz való alkalmazkodással, legfőképpen a vezetői kompetenciák fejlesztésével. Jelen áttekintés a kivételekkel foglalkozik

## MIRE VOLNA SZÜKSÉG?

Rendészeti vezetőképzésről lévén szó, a mesterszakosoknak nem egyszerűen a rendészetről és a vezetésről szóló ismereteket kellene (meg)tanulniuk. Legalább egy, többnyire rendészeti diplomával a zsebükben ezt az elméleti tudást a rendelkezésre álló szakirodalomból jelenléti képzés nélkül is képesek lennének elsajátítani. Általános vélekedésük tíz éve folyamatosan az, hogy a két év alatt – amelynek során 48 oktatási napon összesen 408 kontaktórát töltenek el az intézményben! – máshová kellene helyezni a hangsúlyt. S azt is pontosan tudják, hogy hová. Hogy az erre a hallgatói igényre történő reagálás miért nem nagyobb mértékű, azt nem tisztem megítélni. Ezt a rengeteg értékes együtt-időt inkább arra kellene fordítani, hogy mindazt, ami a modern rendészeti vezetésről elméletben oly jól tudható és megtanulható, segítsünk nekik átültetni a gyakorlatba, ezen belül is a mai magyar valóságba. Illetve mit tudnak kezdeni a tanultakkal személyesen ők maguk, éppen ott, ahol vezetőként dolgozniuk adatik. Mert ahány ház, annyi szokás, sőt, több: ahány szakterület, szervezeti egység, vezető, ügýtípus, probléma és ügyfélkör, annyi igény. A rendészeti vezetés nem egy egyszerűen elsajátítható homogén alaptudást igényel, hanem a kompetenciák rendkívül differenciált, azaz helyzetekre és egyénekre szabott „kikeverését” és adekvát alkalmazását.

Az egykori Társadalomtudományi Tanszéken 2007-ben, már a szakirány indításának hosszas előkészületei során nagy gondot fordítottunk tananyagaink és saját magunk fejlesztésére. *„Négy új tárggyal – Nemzetközi összehasonlító szervezattan; A tudományos kutatás módszertana; Vezetői kommunikáció; Integrált társadalomtudományi ismeretek – és természetesen a hozzájuk írt tananyagokkal is – jelentkeztünk. Az oktatás-módszertani megújulást a két utóbbi tantárgy tréninggé alakítása jelentette, ami a hallgatók körében kifejezetten nagy népszerűségnek örvendett. Így jutottunk el fokozatosan az ismeret alapú oktatástól a kompetencia alapú képzésig”*.<sup>216</sup> Ezt az értéket sikerült valamilyest átmenteni a 2012-től létrejövő új egyetem akkori Pszichológia Tanszékére.

A vezetőképzés tökéletesen alkalmas lenne arra, hogy ennyi és ennyiféle szakember tudását, tapasztalatát összekapcsoljuk, és a csoportos tanulás hatékonyságát kihasználva közös értékek felé tereljük őket, hogy aztán ezt a hatást saját munkahelyi környezetükben megsokszorozva hasznosítsák. Nem elsősorban saját örömeikre, hanem munkatársaik, azok révén a szervezeti belső működés, annak javulása nyomán pedig a rendészet és a társadalom kapcsolatának minőségi fejlesztését szolgálva.

A frontális előadásokon egymás számára ismeretlen „tömegként”, passzivitásra ítélve arra sincs mód, hogy megismerje egymást az egy évfolyamba járó 30–90 hallgató. Erre a szünetek kevés időt engednek, de ha beszélget-

<sup>216</sup> Molnár, 2013. 271–272. old.



nek is egymással, azt nem strukturáltan, szervezeten, moderáltan teszik. Márpedig nem kihasználni azt a szellemi és szakmai potenciált, ami bennük rejlik, hiba. Azért vagyok ebben ennyire biztos, mert tudom, hogy ha fórumot teremtünk számukra a saját magukhoz, a szervezethez, az egymáshoz és a vezetéshez való viszonyuk megmutatására, az információk szabad megosztására, az mennyi frissességet ad magának a képzésnek is. Nem beszélve arról, mennyit tanulhat belőle a képző is.

## HA ILYEN KÖNNYŰ, AKKOR MIÉRT OLYAN NEHÉZ?

Az első három év nem hozta meg azt a módszertani áttörést,<sup>217</sup> amelyet elképzeltünk, vagyis hogy a négy társadalomtudományi kurzus a maga módján, de végtére is összhatásában járuljon hozzá a szociális kompetenciák fejlesztéséhez. Ennek legfőképpen az egyes tantárgyakat oktató szakemberek túl nagy eltérése volt az oka. Nincs mit szépíteni ezen, főleg ennyi év távlatából: a rendészetről, a rendészeti vezetésről és főleg a felsőfokú képzésről meglévő tudásunk, az ezekről vallott nézeteink és a hozzájuk társuló módszertani alapvetéseink annyira különbözőek voltak, hogy nem voltunk képesek őket összeegyeztetni. Meg se próbáltuk igazán. Talán már motivációnk sem volt ehhez, ugyanis 2012. január 1-jén megalakult az NKE, a Társadalomtudományi Tanszék pedig 2012. július 1-jével jogutód nélkül megszűnt. Trénertársammal nem folytathattuk tovább a megkezdett együttműködést, a másik két tárgyat tanító két kolléga egy másik tanszékre került, s így magamra maradtam az *Integrált társadalomtudományi ismeretek* és a *Vezetői kommunikáció* című kurzusokkal. 2014-től előbb egy új oktatókollégával, majd egy harmadik tantárggyal, a *Vezetői készségfejlesztéssel* gyarapodtak a lehetőségek. Így vált lehetővé, hogy ismét tréningezzünk, illetve hogy az addig rendelkezésre álló 18+20 órához képest 18-cal több jusson kompetenciafejlesztésre. A három tantárgyat így már egy összefüggő kurzussorozattá alakíthattuk. A következő fejezetekben először egyenként mutatom be ezeket, és a folyamat egészét és hatását is vizsgálom.

## INTEGRÁLT TÁRSADALOMTUDOMÁNYI ISMERETEK

E különös nevű kurzuson az első három évben tréning formájában egyfelől a nemzetközi és a magyar rendészettudomány neves képviselőinek kutatási eredményeken nyugvó megállapításait, másfelől a hallgatók gyakorlati tapasztalatait *integráltuk*.

Gyűjtőmunkával, esettanulmányokkal, házi dolgozatokkal, kérdőívekkel és szövegelemzésekkel a jelenlegi magyar rendészeti szervezeti kultúra részletes analizését is elvégeztük, de itt nem álltunk meg. A következő kérdés az volt: Milyen lehet, milyen legyen egy megreformált, modern, demokratikus magyar rendészet szervezeti kultúrája?

<sup>217</sup> V.ö.: „Ugyanakkor egyre általánosabb az a nézet Magyarországon, hogy a pedagógiai innováció nem az alkalmazott eszközök technológiai színvonala, hanem a kidolgozott belső folyamatok (azaz oktatásszervezési és oktatás-módszertani elemek) újszerűsége alapján minősíthető.” (Köpeczi Bócz – Bükki – Vinczéné, 2007. 45.): Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon. [http://observatory.org.hu/Feltoltott/ReferNet/DTA\\_7.pdf](http://observatory.org.hu/Feltoltott/ReferNet/DTA_7.pdf) (utolsó letöltés: 2018. szeptember 11.)

Mindezt egy rendészeti kulturális stratégia máig aktuális szemlélete alapján tettük, amely az egyik kötelező olvasmány volt,<sup>218</sup> és máig is az. Ennek kritikai feldolgozása során vizsgálat tárgya, hogy mely dimenziók mentén írható le és (lenne) átalakítható a meglévő szervezeti kultúra.

A kurzus foglalkozott továbbá a rendészeti vezetők számára szükséges szociális kompetenciák mibenlétével, egymáshoz való kapcsolódásukkal, az értelmezésükhöz nélkülözhetetlen értékkeretek meghatározásával. A kompetenciák egyéni felmérésére, vizsgálatára és konzultáció keretében történő megbeszélésére – mint azt az első három évfolyamnál tettük – a megnövekedett létszámokkal és oktatóként magamra maradván már nem volt mód. Tréning helyett előadás tartására kényszerültem, ahol a kompetenciák fogalmait, azok szintjeit járhattuk körbe, s csupán néhány szemléletes példán keresztül igyekeztünk megérteni, miért fontosak ezek a rendészeti vezető munkájában. A legnagyobb hiányérzete oktatóknak és diáknak egyaránt persze itt maradt. Szeretném hinni, hogy az útkeresésben azért kaptak valami segítséget az akkortájt odajárók.<sup>219</sup>

2014-től újabb korszak következett, amikor egy új kolléga kapcsolódott be az oktatásba. Nemcsak a speciális vezetőképzésünkkel, de magával a rendészeti szakterülettel is meg kellett ismerkednie. Már ennek is ötödik éve, s ahogyan egyre több a tapasztalatunk, s egyre újabb módszertanokat tanulunk, lassan érlelődik egy talán már elég jónak mondható koncepció.

A fentiekből egyértelműen látszik, hogy az indulás óta folyamatos átgondolás, újratervezés, fejlesztés jellemzi ezt a kurzust, ami persze rengeteg energiát és időt elvesz. Másrészt viszont – a szükségből erényt kovácsolva – módot ad az állandó szakmai fejlődésre. Frissen tartja az oktatók érdeklődését, motivációját az is, hogy mindig az éppen aktuális szakmai és hallgatói igényekre reagálunk. Mindkettő egyaránt fontos, végtére is a hallgatók a gyakorlatból érkező szakemberek. Így hát az ő kompetenciáik fejlesztése útján lehet szakmai fejlődést is elérni.

A kurzus a nevében rejti azt a lehetőséget, hogy *integráljuk* általa a hallgatókat is. Egy tanulócsoporthoz nem számíthat az életkor, a szakmai tapasztalat, a lakó- vagy szolgálati hely, a rendfokozat, a nem, a szakterület, a végzettség, a beosztás, a specializáció. Itt mindenki egyforma szerepben van: tanuló. Azt tapasztaljuk, hogy kifejezetten örömtelien élnek meg a sokféleségüket. Ennek a lehető legjobb technikája a World Café módszertan mesterképzésre adaptált változata, a M(A)ester Café, amelyet idén második alkalommal működtettünk.<sup>220</sup> A keveredést a kávéházszerűen elrendezett asztaloknál hamar elfogadják és megszeretik a résztvevők. Pontosan szimbolizálja ugyanis az általuk képviselt szervezeteknek és egyben annak a társadalomnak a sokféleségét, amelybe a rendészet maga is beágyazódik.

A témák az igencsak nehéz „tananyag” feldolgozását készítik elő. *A rendészet társadalmi szerepe, külső és belső megítélése* elválaszthatatlan attól, hogy milyenek a rendészeti szervezetek belső működési mechanizmusai. Ahány rendészeti szervezet, annyiféle szervezeti kultúra, mégis van bennük valami közös, ami összeköti – bizonyos értelemben *integrálja* – őket. És mindannyian keresik a helyüket – azaz igyekeznek *integrálódni* azokba a civil közösségekbe, amelyek körülveszik őket. Ennek sikerességétől nagyban függ, hogy mennyire képesek észlelni a társadalmi problémákat, amelyek egy részével találkoznak. A vezetőknek dolguk, hogy ezek megoldásához saját szakértelmükkel hozzájáruljanak.

<sup>218</sup> Krémer – Molnár, Szakács – Valcsicsák, 2010.

<sup>219</sup> Molnár, 2013a.

<sup>220</sup> Molnár, 2018.

A szervezeti kultúrát markánsan meghatározza az is, *ahogyan a szakemberek a problémákhoz viszonyulnak*, legfőképpen pedig az, *ahogyan a rendet értelmezik*. Ha nem jól – azaz nem korszerűen, nem adekvátan – definiálják ezt a fogalmat, az súlyos következményekkel jár. A rendészet a jogi felhatalmazást közvetve a közösségtől, közvetlenül pedig a közösség által választott politikai döntéshozóktól kapja. A rendészetnek mint szervezetnek és az egyes rendészeti szakembereknek – kiváltképpen a vezetőknek – *a hatalomhoz való viszonya* ezért kulcskérdés egy ilyen kurzuson. Azt vizsgáljuk, mivel lehetne a hatalomhoz való szükségszerű viszonyból adódó csapdákat elkerülni. *Egy lehetséges válasz tíz év óta egyre élesebben körvonalazódik: egy egyértelműen deklarált demokratikus értékrenden nyugvó, konszenzusos alapokra épített, koncepciózus rendészetpolitikából származtatott hosszú távú rendészeti stratégiával és az ennek megfelelő professzionális működéssel*. Ez nálunk – minden tiszteletre méltó szakmai szándék és társadalmi igény ellenére – a mai napig is várat magára. A professzionalizmust a rendészeti képzésnek kell garantálnia, mely ilyen szempontból is folyamatos korrekciót, megújulást igényel. Mindezekről van alkalom hosszasan gondolkodni és intenzíven eszmét cserélni a tréning 18 órájában.

## KOMMUNIKÁCIÓ, VEZETŐI KOMPETENCIÁK

A vezetés-irányítás műhelyitkai között kétséget kizáróan elsődleges szerepe van a szociális kompetenciáknak, köztük kiemelkedően a kommunikációnak. De kérdés: vajon elég-e jól kommunikálnia a jó vezetőnek, vagy más is kell hozzá? Nem minden jó kommunikátor jó vezető, de minden jó vezető jó kommunikátor. A jó kommunikációs készség szükséges, de messze nem elégséges feltétele a jó vezetésnek. És mit is jelent pontosan a jó vezetés? Ha idézőjelbe tesszük a „jó” jelzőt, már egy fokkal érthetőbb, miért nem olyan egyszerű ezt definiálni. Mert kinek és mire „jó” egy vezető? Talán ha arra törekszünk, hogy „elég jó” vezetők legyünk, az már fél siker, hiszen tökéletes soha senki nem lehet. Ezer körülménytől függ ugyanis, hogy mikor mi a „jó”, az éppen odavaló.

A 20 órányi kommunikációs kurzus két napra van „tömbösítve”. Ez elsőre soknak tűnik, de röpké élmény, s el is illanna, ha nem őriznénk élénken az emlékezetünkben az együtt megtett kétnapos utazás szubjektív élményét. Ki kisebb, ki nagyobb lépést tehet meg azon a nem veszélytelen, de annál értékesebb úton, amit úgy hívunk: önmegismerési folyamat. A veszélyt csökkentendő szívesen adjuk egymásnak támaszul tapasztalatainkat, gondolatainkat és nem utolsósorban érzéseinket.

Edzünk IQ-ra és EQ-ra egyaránt. Nem kis erőbedobással, de megéri. A tematika olyan aktuális szükségletre reagál, amit nem lehet elégszer hangsúlyozni. A rendészeti vezető magányossága a mindennapokban tapintható, súlya minden pozícióban lévő vagy arra várományos szakember vállát bizonytalansággal nyomja. A beosztásokhoz az új hivatásos szolgálati törvény által meghatározott nagyobb váll-lap dukál. De vajon a vállak, amelyekre felkerülnek a csillagok, elég szélesek és erősek-e, hogy elbírják a beosztással járó plusz terheket is? S ha már megvan a pozíció, könnyű-e megtartani? Az igazi kérdés azonban az, hogy a vezetői *pozícióval* járó irányítói *funkciót* hogyan képes betölteni az ember, ráadásul úgy, hogy közben ember maradjon – mindig, minden körülményben. Ennek legfőbb záloga az önismeret magas fokán álló érett személyiség.

A *Kommunikáció, vezetői kompetenciák* című kurzuson senki nem úszhatja meg, hogy elgondolkozzon azon, ő vajon milyen irányító, vagy milyen válik majd belőle, ha helyzetbe kerül. Mely kompetenciák elengedhetetlenek ahhoz, hogy elinduljon az „elég jó” vezetővé válás útján? Két egész napon keresztül ezt vizsgáljuk innen is, onnan is, és egyre csak ugyanoda jutunk. Az *önreflexió igény*, az *önmegismerés* nehéz és élethosszig tartó útján való bátor

előrehaladás, az ennek során megszerezhető *önfegyelem* és *önkontroll*, a reális *önismereten* alapuló *önkritika* egy csipetnyi *öniróniával* fűszerezve biztosan a legfontosabb hozzávalók ahhoz, hogy mások számára is elviselhetőek legyünk. Azoknak, akik munkatársként rövidebb-hosszabb ideig ránk kell, hogy bízzák magukat, mert mi vagyunk a vezetőjük.

Hogy hová vezetjük őket, az nagyon lényeges, de ugyanilyen fontos a *hogyan* is, ez pedig azon múlik, hogy a fenti fogalmak egymással összefüggő hálójában mennyire igazodunk ki. Beléjük gabalyodunk, és úgy beszélnek minket, hogy magunkra se ismerünk, vagy keressük benne a helyünket. S ha már-már azt hisszük, megtaláltuk, akkor se dőlünk hátra elégedetten, hanem megyünk tovább és tovább kíváncsian. Hiszen a dinamikusan változó körülmények folytonos alkalmazkodást, egyensúlyozást kívánnak, a fejlődés igénye állandó kell legyen, és tennünk is kell érte. Ha sikerül, tartós lehet a harmónia, de nemcsak a magunké: munkatársainknak is segíthetünk megteremteni azt, mert e nélkül nem várható tőlük komoly teljesítmény. Vezetőként felelősek vagyunk értük, és kötelességünk folyamatosan tanulni és fejleszteni, alakítani az ehhez szükséges készségeinket.

Ennek érdekében rendszeres időközönként saját magunk és mások tükrebe is bele kell pillantanunk, s ha a kép nem épp tökéletes, nem a tükröt, főleg nem a tükör tartóját kellene összetörnünk, hanem elgondolkodnunk azon, amit mutat. Ehhez nagy bátorságra van szükség, de ha ez adott, a többi már szinte gyerekjáték. A tükörbe nézés fejleszthető, nem beszélve a visszajelzés jobbnál jobb kommunikációs technikáiról, amelyek viszonylag könnyen tanulhatóak. Két nap is látványos eredménnyel jár. Gyakoroljuk is bőszen, hogy a szó minden értelmében képessé váljunk az önreflexióra: az oda-visszajelzések adásának és kapásának módszereit használva éljük át a csoportos flow élményt, amelyben önmagunk hatékony tanulásának csodája rejlik.

Talán nem véletlen, hogy ez a kurzus változott a legkevesebbet az évek alatt, aminek szakmai oka, hogy az üzenet és a cél állandó: a résztvevők önmegismerési folyamatának minél hatékonyabb segítése. Negyedik éve, hogy egy úgynevezett „egyperces vizsga” tartozik az egyébként gyakorlati jeggyel záródó tanulási folyamathoz, amelynek egyértelműen deklarált célja a személyre szabott kompetenciafejlesztés. A vizsga „tárgya” valóban egypercnyi, de maga a kiscsoportos vizsgázás egy egész délelőttöt vesz igénybe, és olyan intenzív érzelmeket mozdit meg a hallgatókban, amelyek ezután hosszú ideig elkísérik őket, s talán motiválnak az önfejlesztésre is.

## VEZETŐI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS – AVAGY A VEZETÉS MŰVÉSZETE

Emlékezzünk: az első kurzuson megismerkedünk azzal a külső, társadalmi feltételrendszerrel és belső, szervezeti működéssel, amelyek közepette a rendészeti szakemberek definiálhatják, hogyan viszonyulnak mindezekhez, s ebből a viszonyból mi következik. Az egyes rendészeti szervezeti kultúrák összehasonlítása és a kultúraalakítás hozzávalóinak összegyűjtése és rendszerbe helyezése után a vezető személyiségének közelebről való megvizsgálása állt a második izgalmas közös kurzus középpontjában. A két alappillérre jöhet a tető: a harmadik kurzuson azoknak az embereknek a megismerését és a velük való kommunikáció technikáinak adekvát lehetőségeit járjuk körül, akiket vezetünk, mégpedig úgy, hogy mindent, amit csak lehet, ki is próbálunk. Egy saját élményű csoportdinamikai utazás során tapasztaljuk meg, mi működik és hogyan, milyen a hatása a különféle vezetési technikáknak, stílusoknak, mennyi apró trükkje van a munkatársak megismerésének, ösztönzésének, a folyamatok irányításának,

így elérhető akár a vezetés legmagasabb szintje is: a vezetés nélküli vezetés:<sup>221</sup> „A bölcs vezető egyetlen szabálya: élj a teljesség részeként. Hallgatása a figyelem ajándéka. Nem siet és nem siettet, övéi a Törvényt maguk ismerik fel. Énje el nem húzza, ezért társai a maguk útján érnek célba.”<sup>222</sup>

Egyéni, kis- és nagy csoportos munka, időnként már-már performance-ba hajló tréneri és résztvevői prezentációk, csoportvezetői önkény és demokrácia, választás és szavazás, kijelölés és sorsolás, kinevezés és delegálás, döntés és dilemmázás, összefoglaló tudósítás, sírás, rívás, kacagás, csend, morgás, könnyhullatás, M(A)ester Café és élménypedagógia, menedzsment és integritás, vezénylés és vezetés, manipuláció, irányítás, facilitálás, moderálás, meggyőzés, vita, elfogadás, elengedés és ragasztgatás, összegabalyodás és kicsomózás – folyamatos, többnapos tömény alkotás. A szellem csúcsairól ereszkedünk vagy épp zuhanunk az érzelmek komor kútjaiba, hogy aztán egy közös intellektuális és lelki hullámvasútra felülve menekülhessünk akár transzcendens dimenziókba, vagy éppen poroszkálhassunk – egyesek számára unalmas, száraz, poros – elméletek ösvényein.

A tanulási útvonalat, az egyes megállásokat mindig a tréner tervezi, így tevékenysége mintának is használható. A hallgatók szerint persze az ő dolga sokkal könnyebb, mint a vezetőé a valóságban, munka közben, különösen a rendészeti tevékenységek terepén. Első ránézésre ez valóban így tűnik, hisz a tanteremben nem dolgozunk, „csak” tanulunk. Gyakorolunk, kísérletezgetünk, mint valami laboratóriumban, s ha nem sikerül, akkor sincs semmi következménye. Ez egyáltalán nincs így.

A tanulás módjának ennél sokkal nagyobb jelentősége van, attól függ ugyanis, mennyire, milyen mélyen, milyen színvonalon tanuljuk meg, amit kell(ene). Ez még akkor is igaz, ha elképzelünk egy ideális képzést, amikor egyértelműen tisztázott, hogy mit kellene tudniuk a végzetteknek, amikor elhagyják a szakmában rájuk váró nehézségekhez képest mindenképpen biztonságot adó iskolapadot. A „tanár” dolga többek közt épp ezt az átmenetet megkönyvíteni. A képzésnek pedig minden olyasmire fel kellene készítenie, ami az iskola falain kívül a szakemberekre vár.

*Különösen nehéz mindezt olyan speciális képzésben, amelynek célja a rendészeti vezetés-irányítás mesterségének elsajátítása vagy továbbfejlesztése.* A hallgatók kiforrott személyiségű felnőtt szakemberek, sokéves, évtizedes tapasztalatuk, tudásuk van mindarról, ami itt a tanulás tárgya. Vezetettként vagy vezetőként saját élményeik a rendszert hétköznapijaiból táplálkoznak, azaz egyáltalán nem mesterséges, előre megtervezett, módszertanilag felépített, jól strukturált mintha-szituációkból.

A legtöbben, amikor vezetésről-irányításról beszélnek, úgy gondolnak az *irányítóra*, mint aki *másokat irányít*. Ezt pedig sokan nem szeretik, kifejezetten rosszul tűrik. Minél konokabb az irányítás alá vont személy, annál inkább számíthat az ellenállásra az őt mindenáron irányítani akaró. Persze mindezt a konkrét helyzet is nagymértékben befolyásolja, nem beszélve egy esetleges jutalom vagy büntetés kilátásba helyezéséről. Azonban a kiszolgáltatott alattvalókat, alárendeltek, beosztottakat – milyen kifejező szavak – személyes függésben tartó vezetőt, hiába hív érte, valódi elismerés nem övezi. Mihelyt a felügyelete és befolyása alól kikerülnek a dolgozók – akik persze törek-szenek is erre, hiszen az állandó kontroll elviselhetetlen, demotivál és apatikussá, önállótlanná, cselekvőképtelenné tesz –, a vezetői (ál)tekintély csorbát szenved. Nyilvánvaló, hogy hosszú távon magas színvonalú teljesítményt így nem lehet elérni.

<sup>221</sup> VanYperen – Van de Vliert, 2007; Bakacsi – Sarkadi-Nagy, 2003.

<sup>222</sup> Heider, 2004.

Am ha úgy tesszük fel a kérdést, hogy *mit és hogyan irányítson a vezető*, a válasz más: *azokat a folyamatokat, amelyek révén a munkatársak hatékonyan végezhetik a tevékenységeiket, a nekik adott részfeladatok teljesíthetőek, ennek révén az egész munka eredményes, s így a kitűzött célok elérhetőek. És egyáltalán nem mellesleg: közben a folyamat résztvevői a lehető legjobban kell, hogy érezzék magukat. Ha valamilyen szolgáltató jellegű szakmáról beszélünk, ehhez számításba kell venni az ügyfelek elégedettségét is. Ez bizony már-már művészet.*

A legnagyobb művészet mindezt úgy tenni, hogy az irányító szinte észrevétlen maradjon. Ez úgy jön létre, hogy a csoporttagok a köztük lévő kapcsolatoknak, a munkakörülmények és feltételek biztosításának rejtett, gyengéd terelgetését ösztönösen érzik, mert jótékony hatásait közvetlenül tapasztalják saját magukon, egymáson, a munkájuk eredményén. Hogy ez az állapot kialakuljon, azon a vezetőnek és a csoporttagoknak is hosszan, nagy energiák befektetésével, sokat és módszeresen kell dolgozniuk. A befektetés azonban bizonyosan megtérül, s hosszú távon már könnyebb lesz ennek a kényes egyensúlyi állapotnak a fenntartása.

Ugyanezeket kell tennie a tanulási folyamatot irányító trénernek is. Már ez se könnyű, de ezen kívül van még néhány körülmény, amivel a munkahelyen zajló folyamatok irányítójának nem kell számolnia. A tréner felelőssége óriási: több tényezőt is figyelembe kell vennie tervezéskor és szervezéskor egyaránt, amelyek figyelmen kívül hagyása miatt esetlegesen rossz dinamikák indulhatnak meg a csoportban, s nehéz lesz kézben tartani a folyamatokat, nem beszélve azok hosszú távú negatív hatásairól.

Van egy másik különbség is, amitől a tanulási folyamat irányítójának elképesztően nehéz a helyzete. Nem elég, hogy mindent csinálnia kell, amit egy vezetőnek, de mindezt reflektorfényben. Mert a tanulásban részt vevők lesik minden apró mozdulatát, méricskélik, tesztelgetik, vajon bort iszik és vizet prédikál-e, vagy hitelesnek fogadják el.

Az „már csak” ráadás, hogy mindezzel szüntelenül szembesítenie is kell a résztvevőket, illetve önmagát. *Folyamatosan reflektálnia kell a személyekre és az egész folyamatra, illetve elemezni saját megnyilvánulásait, érzéseit, döntéseit, megoldásait, köztük hiányosságait, hibáit is.* Ezzel a Goleman-i értelemben vett „három fókuszú vezető” szó szerinti iskolapéldája kell, hogy legyen.<sup>223</sup> Ebben az üzemmódban a tudatosság és a fókuszált figyelem maximumán kell működni, s ebben tartania a résztvevőket is, akiknek így tud folyamatos betekintést nyújtani a kulisszák mögé. „Beavatott színház” ez a javából, amit a résztvevők néha nehezen viselnek. Ez a koncentrált figyelem nagyon energiaigényes. Ha meg-megállva és utólag összegezve sikerül elemezni, mi is történt, az sokkal hatékonyabb tanulást eredményez, mint ha ezt az energiát megspórolnánk. Éppen ezért hiszek egyre inkább a személyes kölcsönhatásokon alapuló tanulásban. Rendkívül összetett folyamat ez, amelynek intenzíven a részesévé válni nem könnyű. Így azonban nagyobb az esélye, hogy látjuk, átlátjuk, átérezzük, megismerjük és ezáltal megértjük, mi történik *bennünk, másokban és körülöttünk. Mert a vezetőnek – legyen akár formális, pozicionális, akár informális, funkcionális vezető – éppen erre a három dologra kell fókuszálnia.* Ha ezt hatékonyan akarja csinálni, akkor meg kell tapasztalnia, és intenzíven kell gyakorolnia a három fókuszú figyelmet, ami komoly munkát igényel. Ha az ember mindezt csoportos tanulási folyamatban tanulhatja és gyakorolhatja, akkor egyfajta kísérleti szerepbe kerül, amit el kell tudnia viselni. A tréner határozottan és tudatosan irányít, és fokozatosan, aprólékosan kimunkált módszerekkel éri el, *hogy a résztvevő érzi, hogy a tanulási folyamatban minden érte és vele történik. Soha nem leplezetten, hanem mindent átláthatóvá téve. Ezért kell a folyamatos és néha hosszas és nem mindig kellemes elemzés, visszajelzés önmagukról, egymásról és az elvégzett tevékenységről.* Aki ezt megérti, az sokat nyer.

<sup>223</sup> Goleman, 2014.



Van egy angol kifejezés, amely így hangzik: „*Lead (from) where you stand*”, amely ebben a frappáns formában lefordíthatatlan. Jelentése: *‘Irányíts onnan, ahol állsz.’* Ezt a gondolatot a pozicionális és a funkcionális vezető megkülönböztetéséhez használhatjuk. Ugyanis nem a *vezetői beosztás*, hanem az *irányítói szerep* felől érdemes vizsgálni a vezetési-irányítási folyamat mibenlétét. A zárójelbe tett szó nélkül a mondat még annyit is tesz: *‘Irányíts higgadtan.’* Ez a vezető egyfajta sztoikus nyugalmára utal, ami feltétlenül jó hatással van a környezetében lévő emberekre és így nyilvánvalóan a közös tevékenységükre is. A szójátékkal a két jelentést egyszerre szerettem volna jelezni, mert mindkettőt fontosnak tartom.<sup>224</sup>

Hasznos, ha a dolgok – és nemcsak a tárgyak, hanem a gondolatok és az érzések is – a helyükön vannak, de sokat kell dolgozni azon, hogy odakerüljenek. Ha körülöttünk rend van, ahhoz jó viszonyulni. Megfoghatóbbá, láthatóbbá és ezáltal érthetőbbé válik minden. Nemcsak praktikus, de érdekes is tudni, mi honnan származik, hol van éppen, mivel függ össze, mi következik belőle, hová tart és hová tartozik. Persze *nem az önmagáért való, funkciótlan, statikus, mesterséges rendről van szó, hanem az értelmes, dinamikus és természetes rend(szerek)ről. S még inkább azokról a folyamatokról, amelyekben ezek a rendszerek létrejönnek, értelmezhetőek, elemezhetőek és alakíthatóak. Amikor a dolgok úgy kerülnek helyre, hogy egy belső logika, összefüggérendszer, hálózat, mátrix – hívjuk bárhogyan is – rendezi el őket.*

Amikor a tréner üres, fehér flipchart papírokkal és színes kis cetlikkel arra „kényszeríti” a résztvevőket, hogy jegyzeteljenek, rajzolgassanak rájuk, kommentálják, helyezték el, rendezzék át őket nyilvánosan, amikor csak akarják, azt eleinte nem szeretik. *Mivel minden gondolat, érzés, ami egy tanulási folyamatban felvetődik, állandó mozgásban van, csak az történik, amit ez a belső rendszer diktál: a rendezgetéssel kívül is láthatóvá tehetőek a gondolatok.*

Hogy ezeknek a kollektív emlékezetet segítő „falaknak” az adott téma szempontjából is mekkora jelentőségük van, arra az írásra kényszerített résztvevők csak lassacskán jönnek rá. Meg-megállnak, beszélgetnek egy-egy ábra, felirat előtt, lefényképezik a „falat”, elviszik magukkal. Épp ez a funkciójuk ezeknek a közös alkotásoknak: *a vizualitás erejével összerendezni és befogadhatóbbá, érthetőbbé, használhatóvá és megőrizhetővé tenni, ezáltal még mélyebbre vinni az információkat, a tudáselemeket, amelyek egyébként is beilleszkednek a maguk helyére. Mindabba a már korábban is létező rendszerbe, amivel a résztvevők beléptek a tanulási folyamatba. Ez a beépítés egyszerűbb és hatékonyabb, mert szisztematikusabb.*

Egy vezetői készségeket fejlesztő kurzuson fontos, hogy ne csak minden, de *mindenki a helyére kerüljön. A csapat attól csapat, hogy mindenkinek szerepe van benne, s így, együtt, új minőséget teremtve, többek vagyunk, mint az egyének összessége.* Szép látni az utolsó tréningnapi munka gördülékenységét, hatékonyságát. Az addig irányító trénernek már csak egy-egy pillanatban kell beavatkozni, ránéznie a magától működő csoportra, learatni az elévzett egyéves munka résztvevők általi tartalmi összefoglalását, strukturálni a visszajelzéseket. Ezeknek az összes létező módját gyakoroljuk: adjuk és kapjuk, kimondjuk és leírjuk, énekeljük és lerajzoljuk, egyenként és csoportosan, diszkrétan és nyilvánosan, szavak nélkül és hangosan.

A harmadik félévben a *csoportfejlődésnek* már abban a fázisában járunk, amikor *a tökéletes, kölcsönös bizalom*, az úgynevezett *interdependencia* lép működésbe. Ez a *kollektív hatékonyság egyik garanciális feltétele*, amiről a kurzusokon elméletben is tanulunk.

<sup>224</sup> Lásd: [http://www.oceansideinstitute.org/Lead\\_Where\\_You\\_Stand.html](http://www.oceansideinstitute.org/Lead_Where_You_Stand.html) (utolsó letöltés: 2018. június 17.)

Pár hónapja akadtam rá a YouTube-on egyik kedvenc énekesnőm, Joyce DiDonato fiatal operaénekeseknek tartott mesterkurzusaira.<sup>225</sup> Nem tudtam, hogy tanít is, de ahogy megláttam, hogyan veszi fel az egyáltalán nem tipikus „tanításhoz szükséges pozíciókat”, nem csodálkoztam. Ebben is fantasztikus. Tanítási és egyben motiválási eszköztárának darabjai közt az alábbiakat találjuk: *önmegvalósítás, az egész személyiség játékba hozatala, a személyiség varázsa, példamutatás, érzelem, profizmus, segítség, játék, humor, hangulat, spontaneitás, egyéni figyelem, autentikus forrás, alázat, belső hit, elszántság, szenvedély, tűz, szuggesztivitás, magával ragadó hév, amelyet nem lehet nem követni, rajongás*. Ha valakinek ezek a szavak nem volnának ideillők, annak ajánlom figyelmébe az alábbi gondolatot: „Tegyük rajongóinkká a dolgozóinkat!”<sup>226</sup> Én érvényesnek tartom ezt a tanítványainkra is.

Kell ennél több? Ha ezek együtt vannak, a hatás elkerülhetetlenül motiváló. Ráadásul mindenféle erőlködés nélkül, ami persze nem jelenti azt, hogy ne lenne energiaigényes a tevékenység. Nagyon is az, csak hogy az ilyenkor mindkét félben megmozduló energiák teremtő erejűek és szó szerint csodákra képesek. Nem véletlen, hogy egy jó mesterkurzus hozzávalói engem is felettébb érdekelnek. Amit a zenei világban e téren láthatunk, az aztán valóban készségfejlesztés – mesterfokon! Nyilván nem szeretném a mi három féléven át tartó munkánkat Joyce DiDonato mesterkurzusaihoz, magamat pedig őhozzá hasonlítani. De, hogy szeretnék hasonlítani rá, és ellesni a titkait annak, amit csinál, az biztos.

Mesterhallgatóim is rendszeresen kapnak személyre szabott, egyedi visszajelzéseket. Mire a háromrészes kurzussorozatnak vége, ehhez annyira hozzászoknak, hogy nemcsak természetesnek veszik, hanem egyenesen igénylik. Ennek a szüntelen oda-visszajelzési folyamatnak mint értéknek az átélésével és bensővé tételével, illetve a hozzá tartozó technikák elsajátításával talán ők maguk is könnyebben lesznek képesek ugyanezt biztosítani vezetőként saját munkatársaiknak. Rájönnek, hogy ez minden embernek nagyon fontos, és hogy erre az elemi szükségletre jó motivációs eszköztár lehet kiépíteni.

## CSAK TÍZ ÉV MÚLVA NE EZ A DAL LEGYEN...<sup>227</sup>

A rendészeti vezetőképzés iránt elkötelezett, a kurzusaimon végzett rendészeti vezetők iránt pedig bevallottan elfogult tanárként nagyon szeretném, ha az évforduló alkalmat adna, hogy egy pillanatra elgondolkozzunk azon: hogyan tovább? Álljon itt néhány javaslat, amelyek véleményem szerint feltétlenül a jövő feladatai között szerepelnek, és a kompetenciafejlesztés hatékonyságát szolgálhatják:

- magasabb tréning-óraszámok;
- a tréning módszer alkalmazása nemcsak a magatartástudományi órákon;
- a „tananyagok” folyamatos aktualizálása, a hallgatók tudásának és tapasztalatának, valamint igényeinek differenciált figyelembevétel a tanulási folyamat megtervezésében és felépítésében;
- folyamatos módszertani megújulás, az oktató kollégák ilyen irányú együttműködése és rendszeres képzése;

<sup>225</sup> Joyce DiDonato mesterkurzusai elérhetőek itt: <https://www.youtube.com/watch?v=RW-u-4zPnwl> (utolsó letöltés: 2018. június 23.)

<sup>226</sup> Kawasaki, 2011.

<sup>227</sup> Idézet Bereményi Géza és Cseh Tamás dalszövegéből 1979-ből, a Fehér babák takarodója című Hungaroton-albumról.



- a bevált módszerek gyakoribb és elterjedtebb használata;
- a kompetenciák konkrétabb megfogalmazása,
- a bemeneti és kimeneti kompetenciák mérése és így a képzés hatékonyságának kimutathatósága.<sup>228</sup>
- nem utolsósorban, sőt, mindenekelőtt: mindezek megfelelő érdekképviselése a döntéshozók előtt.

S végül egy kis mérleg. Büszkeséggel tölt el, hogy tíz év alatt a konzulensi segítségével 36 diplomamunka született, s ezek közül nyolc tudományos folyóiratokban is megjelent. Utóbbiak száma idén újabb hárommal szaporodik. Két végzett hallgatóm közül az egyik már egy éve doktoranduszom, egy másik pedig most nyert felvételt.

Valamennyi végzett mesteremnek ezúton köszönöm a tízéves tőlük tanulás lehetőségét, és gratulálok a derekasan végzett közös és értékes munkánkhoz. A legfrissebben búcsúzóknak pedig természetesen a diplomájukhoz. Ők azonban azt is tudják: hogy hogyan és kinek a javára használják az itt átélteket és tanultakat, az a lelkiismeretükre van bízva.

---

<sup>228</sup> Kincsesné – Farkas – Málóvics, 2017.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- A rendészeti vezető mesterképzési szak tanterve. Érvényes a 2015/16-os tanévtől. <https://rtk.uni-nke.hu/document/rtk-uni-nke-hu/rendeszeti-vezeto-mesterkepzesi-szak-tanterve-1.original.pdf> (utolsó letöltés: 2018. június 23.)
- Bakacsi, Gy. – Sarkadi-Nagy, A. (2003): Latinos magyar leadership-vezetésfelfogásunk a GLOBE kutatás tükrében. *Alkalmazott pszichológia*, 3-4. sz. 7–26. old.
- Goleman, D. (2014): *Fókusz. Út a kiválóság felé*. Libri, Budapest.
- Hegedűs, J. (szerk. 2014): *Tanulmánykötet a belügyi vezető-kiválasztási eljárásról*. Belügyminisztérium, Budapest.
- Heider, J. (2004): *Tao – Út a vezetéshez*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Kawasaki, G. (2011): *Elbűvölés. Az érzések, a gondolkodásmód és a tettek befolyásolásának művészete*. HVG Könyvek Kiadó, Budapest.
- Köpeczi Bócz, T. – Bükki, E. – Vinczéné Fekete, L. (2007): *Készség- és kompetenciafejlesztés és innovatív pedagógiák Magyarországon*. [http://observatory.org.hu/Feltoltott/ReferNet/DTA\\_7.pdf](http://observatory.org.hu/Feltoltott/ReferNet/DTA_7.pdf) (utolsó letöltés: 2018. szeptember 11.)
- Krémer, F. – Molnár, K. – Szakács, G. – Valcsicsák, I. (2010): A rendészeti foglalkozási kultúra átalakítása – stratégiai koncepció. *Rendészeti Szemle*, különszám, március, 269–306. old.
- Krémer, F. – Molnár, K. (2007): Előszó az Integrált társadalomtudományi képzés c. tantárgyhoz. In: Molnár Katalin: *Rendészeti kommunikáció vezetőknek. MA tananyag*. Rendőrtiszti Főiskola, Budapest, 6–7. old.
- Krémer, F. – Molnár, K. (2010): A szociális kompetenciák szerepe a mester szintű rendészeti képzésben. *Rendvédelmi Füzetek*, 2. sz. 21–32. old.
- Krémer, F. – Molnár, K. (2011): A szociális kompetenciák szerepe a rendészeti szakmai gondolkodás formálásában. In: Gaál, Gy. – Hautzinger, Z. (szerk.): *Pécsi Határőr Közlemények XII*. Pécs, 229–241. old.
- Molnár, K. (2013): A társadalomtudomány(i) tanszék két évtizede a rendészeti felsőoktatásban. In: Molnár Katalin (szerk.): *Társadalom – demokrácia – szolidaritás. Tanulmányok Kozáry Andrea születésnapjára*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 271–272. old.
- Molnár, K. (2013a): *Tanévzáró II. Mesterségem címere... Avagy mi az az Integrált társadalomtudományi ismeretek?*: <http://www.nyelvilektoralas.hu/tanevzaro-ii/> (utolsó letöltés: 2018. június 17.)
- Molnár, K. (2018): *Police Café Extra 3. – M(A)ester Café*. <http://www.nyelvilektoralas.hu/police-cafe-extra-3-maester-cafe/> (utolsó letöltés: 2018. június 23.)
- Tájékoztató a rendészeti vezető mesterképzési szakra jelentkezés feltételeiről. <https://rtk.uni-nke.hu/oktatas/mesterkepzes/rendeszeti-vezeto-mesterkepzesi-szak> (utolsó letöltés: 2018. június 23.)
- VanYperen, N. W. – Van de Vliert, E. (2007): Szervezetek szociálpszichológiája. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. (szerk.): *Szociálpszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 487–511. old.

# A Nemzeti Közszolgálati Egyetem kiadványa



Kiadó:

Nemzeti Közszolgálati Egyetem;  
Államtudományi és Közigazgatási Kar  
[www.uni-nke.hu](http://www.uni-nke.hu)

Felelős kiadó:

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

Tördelőszerkesztő:

Mikes Vivien

Olvasószerkesztő:

Kiss Eszter

ISBN978-963-498-081-0 (PDF)

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