



„Tradíció, tudomány, minőség”

Tanulmánykötet

2021

*„Tradíció, tudomány, minőség”
30 éves a Vám- és Pénzügyőri Tanszék*

Tanulmánykötet

Kézirat lezárva: 2021. december 31.

Kiadja:
a Magyar Rendészettudományi Társaság
Vám- és Pénzügyőri Tagozata

Szerkesztette:
Czene-Polgár Viktória
Csaba Zágon
Szabó Andrea
Zsámbokiné Ficskovszky Ágnes

Felelős kiadó:
Szabó Andrea

ISBN: 978-615-81879-6-1

DOI: 10.37372/mrttvpt.2021.2

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

Tartalomjegyzék

Szerzők	6
Lektorok	10
Lectori salutem!	12
30 év, 30 vélemény	14
Tanszéktörténet	46
Szabó Andrea – Magasvári Adrienn: Hirtelen 30 – A szervezeti és a képzési rendszerben 30 év alatt bekövetkezett változások hatása a pénzügyőr tisztekkel szemben támasztott követelményekre	48
HR, szervezetfejlesztés, jogalkalmazás	60
Christián László – Erdős Ákos – Magasvári Adrienn: Képzési innováció a magyar rendészeti felsőoktatásban.....	62
Hajdu Ruben József: A meztelen igazság a pénzügyőrökről.....	78
Suba László: Úton a közérthetőség felé.....	92
Szilvássy György Péter: Gondolatok a Nemzeti Adó- és Vámhivatal személyi állományának jogállásáról szóló új törvény és az alapjogi korlátozások kapcsolatáról.....	105
Voitseshchuk, Andrii: Establishment of New Customs in Ukraine: Latest aspects of personnel management based on a competency-based approach...117	
Vámtechnológia, kockázatkezelés, IPR	127
Csaba Zágon – Gecsei Márton: Kockázatelemzés a gyakorlatban: cigaretta a repülőtéren.....	129
Galella, Patricio: The Approved Exporter Authorization in the EU	143
Jurušs, Māris – Miloseviča, Kristīne – Šmite-Roķe, Baiba: Transaction market value range based on arm's length principle for customs and tax purposes	153
Német Martin – Szendi Antal: A szellemi tulajdonjogok védelme a vámigazgatási eljárásban.....	165
Van Dooren, Eric: The order to pay the counter value of disappeared goods in Belgium.....	179
Adóztatás, gazdaság, új technológiák	190
Halasi Nóra: A hagyományos és tájjellegű élelmiszerek gazdasági jelentősége az észak-alföldi régióban	192

Halász Zsolt: Variációk egy témára: kísérletek a virtuális eszközök szabályozására	206
Kovács László: Széttöredezett e-közbeszerzési környezet Németországban..	218
Nagy Zoltán András: Mesterséges intelligencia lehetőségei az adó- és vámügyi eljárásokban	226
Pajor Andrea: Az adózás/adóztatás igazságossága – Az arányos és méltányos közteherviselés	234
Potoczki Zoltán: Az adófelfüggesztési eljárás jellegzetességei	246
Szlify Gábor: Vagyonosodási vizsgálat: kísértő múlt és ígéretes jövő	256
Történeti szemelvények.....	270
Czene-Polgár Viktória: Vámmentes csomagok Nyugatról – Az Ibusz Külföldi Kereskedelmi Akciója	272
Deák József: Határőrök, vámosok, állambiztonsági és belügyi szervek munkatársainak helytállása 80 évvel ezelőtt, a Szovjetuniót ért váratlan támadás első hónapjaiban.....	286
Kovács István: Németországban tevékenykedő arab nyelvű klánok és a „maffia” fogalmi összefüggései	294
Lippai Zsolt – Simonics Adrián: Magánbiztonság és futballhuliganizmus	306
Zsámbokiné Ficskovszky Ágnes: Brüsszeli Nómenklatúra – az egységes nemzetközi vámtarifa létrehozása	320

Szerzők

- Czene-Polgár Viktória, Dr., PhD., tanársegéd,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
czene-polgar.viktoria@uni-nke.hu
- Christián László, Dr., PhD., habilitált egyetemi docens, rektorhelyettes,
rendőr dandártábornok,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem,
christian.laszlo@uni-nke.hu
- Csaba Zágón, Dr., PhD., adjunktus,
pénzügyőr alezredes,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
csaba.zagon@uni-nke.hu
- Deák József, Dr. PhD, adjunktus,
rendőr alezredes,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Rendészetelméleti és -történeti Tanszék,
deak.jozsef@uni-nke.hu
- Erdős Ákos, tanársegéd,
pénzügyőr őrnagy,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
erdos.ako@uni-nke.hu
- Galella, Patricio, PhD., international trade consultant,
AGOSTO & ANGUREN IT (GUIEX),
and an Associate Professor at the Faculty of Law of the University of Barcelona,
galella@guiex.net
- Hajdu Ruben József, vámigazgatási referens,
pénzügyőr főhadnagy,
Nemzeti Adó- és Vámhivatal Pest Megyei Adó- és Vámigazgatósága,
hajdu.ruben@gmail.com
- Halasi Nóra, kockázatkezelési referens,
Nemzeti Adó- és Vámhivatal Hajdú-Bihar Megyei Adó- és Vámigazgatósága,
Kockázatkezelési Osztály,
halasi.nora@nav.gov.hu
- Halász Zsolt, Dr., PhD, tanszékvezető egyetemi docens,
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog és Államtudományi Kar,
Pénzügyi Jogi Tanszék,
halasz.zsolt@jak.ppke.hu
- Jurušs, Māris, PhD., Associate Professor,
Customs and Tax Department, Riga Technical University,
Maris.Juruss@rtu.lv
- Kovács István, Dr., PhD., tanársegéd,
rendőr őrnagy,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Rendészeti Vezetéstudományi Tanszék,
kovacs.istvan@uni-nke.hu

- Kovács László MA hallgató,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar,
laci.kovacs1993@gmail.com
- Lippai Zsolt, mesteroktató,
rendőr alezredes,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Magánbiztonsági és Önkormányzati Rendészeti Tanszék,
doktori hallgató, Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Doktori Iskola,
lippai.zsolt@uni-nke.hu
- Magasvári Adrienn, tanársegéd,
pénzügyőr alezredes,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
magasvari.adrienn@uni-nke.hu
- Miloseviča, Kristīne, Senior Tax Advisor,
KPMG Latvia.
- Nagy Zoltán András, Dr., PhD., egyetemi docens,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Gazdaságvédelmi-, Kiberbűnözés Elleni Tanszék.
nagy.zoltan.andras@uni-nke.hu
- Német Martin, pénzügyőr hadnagy, vámigazgatási referens,
NAV Dél-budapesti Adó- és Vámigazgatóság,
nemeth.martin@nav.gov.hu
- Pajor Andrea, dr., mesteroktató,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
pajor.andrea@uni-nke.hu
- Potoczki Zoltán dr., mesteroktató,
pénzügyőr alezredes,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
potoczki.zoltan@uni-nke.hu
- Simonics Adrián, hallgató,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
biztonsági szervező mesterképzési szak,
simonicsadrian88@gmail.com
- Šmite-Roķe, Baiba, Deputy Director,
Tax Board at State Revenue Service of the Republic of Latvia,
and Doctoral Student, Riga Technical University,
baiba.smite-roķe@vid.gov.lv
- Suba László, dr., tanársegéd,
pénzügyőr alezredes,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
suba.laszlo@nav.gov.hu
- Szabó Andrea, Dr., PhD., tanszékvezető egyetemi docens,
pénzügyőr ezredes,
Nemzeti Közszerológálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
szabo.andrea@uni-nke.hu

- ▶ Szendi Antal, dr., mesteroktató,
 pénzügyőr ezredes,
 Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
 Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
szendi.antal@uni-nke.hu
- ▶ Szilvásy György Péter, dr., tanársegéd,
 rendőr őrnagy,
 Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
 Igazgatásrendészeti és Nemzetközi Rendészeti Tanszék,
szgyyb@gmail.com
- ▶ Szlífka Gábor, Dr., PhD, ellenőrzési igazgatóhelyettes,
 Nemzeti Adó- és Vámhivatal Pest Megyei Adó- és Vámigazgatósága,
szlifka.gabor@nav.gov.hu
- ▶ Van Dooren, Eric, Associate professor,
 Customs Law, University of Antwerp. Belgian,
 Supreme Court judge,
eric.vandooren@uantwerpen.be
- ▶ Voitseshchuk, Andrii, Director,
 Department of Customs Payments,
 The State Customs Service of Ukraine,
vad_71@ukr.net
- ▶ Zsámbokiné dr. Ficzkovszky Ágnes, mesteroktató,
 pénzügyőr alezredes,
 Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar,
 Vám- és Pénzügyőri Tanszék,
zsambokine.ficzkovszky.agnes@uni-nke.hu

HR, szervezetfejlesztés, jogalkalmazás

Christián László* – Erdős Ákos* – Magasvári Adrienn*: Képzési innováció a magyar rendészeti felsőoktatásban

Absztrakt

Bevezetés: A professzionális rendészet egyik legmeghatározóbb alapeleme az innováció. Nyilvánvaló azonban, hogy a rendészet szakmai megújulása nem képzelhető el a rendészeti felsőoktatás innovációja nélkül, illetve hogy a képzés fejlesztéséhez nem csak szervezeti, szakmai, de komoly „megrendelői” (hallgatói) igények is párosulnak.

Cél: Tanulmányunkban a Nemzeti Közszerológati Egyetem Kreatív Tanulás Programjának egyik pilot kurzusának (a Nemzeti Adó- és Vámhivatal Virtuális Vám- és Bűnügyi Igazgatósága; NAV VBI) tudományos módszertanon alapuló értékelésével foglalkozunk.

Módszertan: A pilot kurzus lezárását követően a résztvevő hallgatók körében kérdőíves felmérésre és csoportos interjúra került sor. A vizsgálatban a pilot kurzus minden résztvevője (N=30; 53.3% férfi, 46.7% nő) részt vett. A tisztjelöltek közel harmada (30.0 %) került valamilyen vezetői beosztásba a NAV VBI szervezetén belül.

Eredmények: A kérdőíves vizsgálatban elért átlagértékek alapján a kurzus alkalmasnak tűnik a hallgatók közötti csoportmunka és az együttműködés fejlesztésére. Ezzel szemben a felelősségérzet és döntésképeség céldimenzióban született eredmények arra utalnak, hogy a szimulált munkakörnyezetben kialakított élethelyzetek a résztvevők teljes egészét tekintve valódi felelősségvállalást nem követeltek meg a tisztjelöltektől. A kurzus lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók önmaguk szakmai mivoltát kritikusabban szemléljék. A csoportos interjú eredményei szerint a projektfeladatok erősítették a szabálykövetést, a precizitást, fejlesztették az írásbeli és a szóbeli kommunikációs készségeket, problémamegoldó képességet, próbára tették a résztvevők döntési képességét, továbbá formálták önismeretüket.

Kulcsszavak: *innováció, rendészeti felsőoktatás, Nemzeti Adó- és Vámhivatal, Virtuális Vám- és Bűnügyi Igazgatóság, Kreatív Tanulási Program.*

English title: Training innovation in Hungarian law enforcement higher education

Abstract

Introduction: innovation is one of the most defining elements of professional policing. It is clear, however, that the professional renewal of law enforcement cannot be imagined without innovation in higher education in law enforcement. Training development is linked to organisational and professional needs and serious „customer” (student) needs.

* Dr. Christián László, PhD. rendőr dandártábornok, habilitált egyetemi docens, rektorhelyettes, Nemzeti Közszerológati Egyetem, <https://orcid.org/0000-0001-9809-4890>, christian.laszlo@uni-nke.hu

* Erdős Ákos, pénzügyőr őrnagy, tanársegéd, Nemzeti Közszerológati Egyetem, Vám- és Pénzügyőri Tanszék, <https://orcid.org/0000-0001-9805-3511>, erdos.akos@uni-nke.hu,

* Magasvári Adrienn, pénzügyőr alezredes, tanársegéd, Nemzeti Közszerológati Egyetem, Vám- és Pénzügyőri Tanszék, <https://orcid.org/0000-0002-3737-0246>, magasvari.adrienn@uni-nke.hu

Aim: In our study, we will evaluate a pilot course of the Creative Learning Programme of the National University of Public Service (the Virtual Customs and Criminal Directorate of the National Tax and Customs Administration; VCCD NTCA) based on scientific methodology.

Methodology: A questionnaire survey and a group interview were conducted among the participating students after the pilot course was completed. All participants of the pilot course (N=30; 53.3% male, 46.7% female) took part in the study. Almost one-third of the officer candidates (30.0%) were in a management position within the VCCD NTCA organisation.

Results: The course seems suitable for developing teamwork and cooperation among students according to the average scores from the questionnaire survey. In contrast, the target dimension of sense of responsibility and decision-making ability results suggest that the life situations in the simulated work environment did not require the participants as a whole to take real responsibility. The course allows students to reflect more critically on their professionalism. According to the group interview results, the project tasks strengthened compliance, precision, developed written and oral communication skills, problem-solving ability, tested the participants' decision-making skills and shaped their self-awareness.

Keywords: *innovation, law enforcement higher education, National Tax and Customs Administration, Virtual Customs and Criminal Directorate, Programme for Creative Learning.*

Bevezetés

A rendészet működésének kereteit a mindenkor hatályos közjog kógens szabályrendszere határozza meg. Ez a tulajdonság számos dolgot determinál a rendészet működését illetően. Egyfelől azt, hogy a rendészeti tevékenységhez szükséges felhatalmazást a rendészeti anyagi és eljárásjog szolgáltatja, a rendészet képviselője csak az ezen jogszabályokban meghatározottak szerint léphet fel, másként megfogalmazva, semmilyen területen nincs lehetőség rendészeti fellépésre, ha a jog ezt nem alapozza meg (Finszter, 2018). Másrészt az erős joghoz kötöttség egyfajta merevséget, rugalmatlanságot is eredményez, nehéz megtalálni az egyensúlyi állapotot, amely jó kompromisszumnak tekinthető és sem nem túlszabályozott gúzsba kötve a működés, sem nem alulszabályozott, teret engedve az önkénynek (Finszter, 2018). A rendészet az említett feszes közjogi keretrendszer okán talán „hivatalból” is óvatosabban, fenntartásokkal viszonyul az újítások, a változtatás, a reformok, az innováció irányában. A rendészet megújulását nehezítik továbbá a rendészeti kultúrát jellemző sajátos tulajdonságok is, úgy mint a társadalommal szembeni gyanakvás, zárkózottság, titkolózás (Finszter 2010), tartózkodás és bizalmatlanság (Bali, 2011), illetve a rendészeti cselekvést mélyen átható szakmai rutin kultusza (Erdős, 2020). A rendszerváltást követő hazai rendészet egyik legnagyobb hiányossága, hogy nem kellően nyitott az innovatív, valamint a nemzetközi szinten már próbára tett megoldási javaslatokra (Christián, 2016).

Stone és Travis (2011) szerint az elmúlt évtizedekben a rendészet egy újfajta professzionalizmus irányába indult el, amelynek négy alapelvét a következők szerint határozhatjuk meg:

- *elszámolhatóság* a rendészet hatékonysága és a tagjainak viselkedését illetően;
- *legitimitás* erősítését a társadalom tagjai szemében;
- *innováció*;
- *nemzeti koherencia*.

Az igazi professzionalizmus alkotóelemei a szakértelem, alapelvek és gyakorlatok gyűjteménye, amelyet a szakma tagjai elismernek és tiszteletben tartanak. Az új professzionalizmus elősegítheti a rendészet hatékony együttműködését a szervezeten belül és kívül. A közösségekben mindenütt egy jól kommunikált új professzionalizmus segíthet az állampolgároknak megérteni rendészeti

cselekvéseket, és fel tudja mérni azokat az igényeket és problémákat, amelyekre a rendészetnek jobban oda kell figyelnie, hogy a közösség bizalmát élvezhesse (Baráth, 2021).

A bevezetőben említett rigid szervezeti és szakmai kultúra okán a rendészeti professzionalizmus Stone és Trevis (2011) által hivatkozott alapelvei közül figyelmünket ez alkalommal az innováció irányába fordítjuk. Tanulmányunk központi fogalmának értelmezésekor Perlaki (1981) meghatározását vesszük alapul, amely szerint: „tárgyi értelemben az innováció egyrészt, mint funkcionális, pozitív és haladó jellegű újdonságot, másrészt pedig minden újra irányuló változást jelent, vagyis például minden olyan gondolatot, tevékenységet vagy anyagi tárgyat, amely újdonságot jelent minden olyan ember (csoport) vagy szervezet szempontjából, amely azt elfogadja, illetve felhasználja. Eljárási értelemben innováció fogalmán az innováció megalkotásának, az innovációs javaslat kidolgozásának és megvalósításának, esetleges módosításának, valamint felhasználásának egész folyamatát értjük” (Perlaki, 1981, 10).

Képzési innováció igénye a magyar rendészeti felsőoktatásban

Az intézményesített rendészeti felsőoktatás hosszú évtizedes múltra tekint vissza hazánkban. A rendészeti felsőoktatás rendszerének jelenlegi arculata azonban az úgynevezett bolognai folyamat eredményeként a 21. század első évtizedében alakult ki. Az 1970-es években alapított Rendőrtiszti Főiskola (RTF) jogutódjaként működő Rendészettudományi Karon (RTK) folyó alap-, mester- és doktori képzés összessége jelenti a magyar rendészeti felsőoktatás komplex rendszerét. Ez egyúttal a felsőoktatás primátusát élvező lévén, Magyarországon egyetlen más felsőoktatási intézményben sincs olyan képzés, amely rendészeti alapképzettséget biztosít. Az RTK hazánk egyetlen olyan felsőoktatási intézménye, amely kizárólagos jogkörben, valamennyi, a rendészeti szférában tiszti kinevezés alapjául szolgáló képzést a képzési portfóliójában tudhat (Christián et al., 2021; Szabó, 2018; Szabó, 2013; Szabó, 2011).

A rendészeti felsőoktatás kivételes helyzete és társadalmi rendeltetése okán kivételes szerepe van a magyar rendészet megújulásában. Bartha István (2006) szerint az oktatás kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy sikeresen fel tudjunk készülni a változó jövőre. A szerző művében az oktatásfejlesztés jelentőségét a következőképp magyarázza: „Az új technológiák folyamatosan alakítják a világot, ennek jövőbeli alakulását nem tudjuk előre jelezni. Ahhoz, hogy ebben a tudásalapú gazdaságban, növekedni tudjunk a felnövekvő jövő nemzedékének, olyan képességekkel kell rendelkezniük, mely alkalmassá teszi őket arra, hogy a XXI. század kihívásaira megfelelő választ tudjanak adni. Ezért az oktatás fejlesztését kiemelten fontos területként kell kezelni. A minőségi oktatás legkritikusabb része az innováció. A gyorsan fejlődő technika világában, a tanulmányoknak fontos részévé válik a tudományos és a technikai »műveltség«. [...] az innováció lényeges eleme az iskola belső készítése a fejlesztésre, és a megújulásra” (Bartha, 2006, 52). Nyilvánvaló, hogy a rendészet szakmai megújulása sem elképzelhető a rendészeti felsőoktatás innovációja nélkül. Ezzel együtt arról sem szabad megfeledkezni, hogy a képzés fejlesztéséhez nem csak szervezeti, illetve szakmai, de nagyon komoly „megrendelői”, ez esetben hallgatói igények is párosulnak. Az elmúlt évek kutatási eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a rendészeti felsőoktatásba érkező fiatalok merőben új elvárásokkal, igényekkel és elképzelésekkel viseltetnek a rendészeti képzést illetően (Erdős et al., 2019; Erdős et al., 2020a; Kovács, 2020).

Ahogy 1969-ben az RTF megalapítását a tisztképzés színvonalának emelése hívta életre (Tóth, 2016), úgy a rendészeti felsőoktatás fejlesztésének igénye ma is köztünk él, s lépésekre készíti a képzésért felelős Nemzeti Közzolgálati Egyetemet (NKE). A releváns tudás közvetítése alapvető elvárás a felsőoktatási intézményektől, ennek hatékony és színvonalas megvalósítására azonban olyan tanulási környezetre van szükség, amelynek főbb jellemzői között szerepel a tanulásközpontú programfejlesztés, rugalmas, innovatív oktatási koncepciók és tanulási módszerek, az információs és kommunikációs technológiákban rejlő új megoldások

alkalmazása, az értékelési eljárások, módok alkalmazása, valamint a szakmai együttműködés (Hegedűs, 2019). A képzés valódi megújulása az oktatás több dimenziójának innovációjában képzelhető el. Halász és Horváth (2020) nyomán az oktatási innováció legfontosabb területei különösen a következőket emelhetjük ki: a tanítás stílusának, a tanítási gyakorlat, a tanulásszervezés, a tankönyvek alkalmazásának, az értékelési módszerek, az IKT eszközök használatának és az oktatók közötti együttműködésnek a megújulását.

A kutatási eredmények és a szakirodalom megállapításai fényében jelentős bizakodásra ad okot, hogy az NKE a 2020-2025. közötti időszakra vonatkozó Intézményfejlesztési Tervében (IFT) stratégiai szinten reagál a korábban boncolgatott egyéni és közösségi elvárásokra. Az IFT az egyetem jövőképét illetően rögzíti, miszerint az intézmény „legnagyobb értéke a hallgatók és oktatók közösségének együttműködése, amely az egyetemi polgárok egymás iránti tiszteletére, a tudomány és a társadalom kérdéseiről folytatott párbeszédre, valamint a közös értékek és célok áldozatos támogatására épül” (NKE, 2020, 13). Az intézmény oktatási stratégiájának középpontjában a Kreatív Tanulás Program (KTP) áll. A KTP egy olyan pedagógiai fordulatot irányoz elő, amely az oktatás lényegének a hallgató képességeinek hatékony fejlesztését és értékelését, az egyéni tanulási utak mentorálását, és a személyességen alapuló, alkotó szakmai közösségek művelését tekinti. A képzésfejlesztési stratégia célkitűzéseiben a következő elvárások jelennek meg:

- a „községi tanulás – alkotás – egyéni fejlődés” hármasa;
- a közös tanulást vezető és az egyéni alkotómunkát mentoráló tanár ideáltípusa;
- a tömegoktatás helyett a kiscsoportos képzés;
- a hallgató tudásának a szorgalmi időszakban végzett községi és egyéni kreatív munka alapján történő értékelése;
- magolás helyett a kulcsképessegek fejlesztése (NKE, 2020).

Az innovatív rendészeti (és közigazgatási) felsőoktatás célja, hogy a hallgatók olyan kompetenciákkal, képességekkel és tulajdonságokkal rendelkezzenek a végzést követő időszakban, mint a rendszerszintű szemlélet, a csoportmunkára való készség, ambíció, együttműködési képesség, komplex gondolkodás, kreativitás, hatékony érvelés, munkabírási, kritikus gondolkodás, döntésképessegi, írásképessegi, problémakezelés, önkritika, empátia, határozottság, felelősségérzet, önkontroll, meggyőzőképessegi, problémák átfogó megközelítése és a kíváncsiság. S habár a hazai rendészeti oktatás területén számos képzési innovációval találkozunk – mint például a kompetenciafejlesztő rendészeti tréningek (Hegedűs et al., 2021) –, a képzés minél szélesebb spektrumában volna szükség a megújulásra.

2020/2021-ben az NKE több szervezeti egységénél, így a rendészeti képzésért felelős karon (Rendészettudományi Kar) is több olyan kurzus meghirdetésére került sor, amelyek az IFT célkitűzéseit szem előtt tartva vállalkozik a szakmai ismeretek átadására. Tanulmányunkban ebből mutatunk be egyet részletesen.

Kutatás tárgya és célja

Dolgozatunkban a KTP célkitűzéseikhez illeszkedő kurzusok közül a Nemzeti Adó- és Vámhivatal (NAV) Virtuális Vám- és Bűnügyi Igazgatósága (VBI) tárgyú pilot kurzus tudományos módszertanon alapuló értékelésével foglalkozunk.

A kurzus az RTK Rendészeti vezetélmélet című tantárgya keretében került meghirdetésre a második évfolyamos pénzügyőr tisztjelöltek számára. A tantárgy az alapképzésben résztvevő rendészeti hallgatók szakmai vezető felkészítését szolgálja, megismerteti és gyakoroltatja a tisztjelöltekkel a vezetési folyamat fő mozzanatait, funkcióit és a vezetői feladatokat. „A tantárgy célja a rendészeti vezetői/parancsnoki feladatok ellátásához szükséges ismeretek átadása, rendszerezése, és begyakoroltatása, a vezetői (parancsnoki) szemléletmód és alkalmazási készség

megalapozása. [...] A hallgatók gyakorolják a szervezés és együttműködés napi gyakorlatát, a vezetői fórumok, (értekezlet, állománygyűlés stb.) megszervezésének, levezetésének vezetői feladatait” (Kovács, 2014, 310-311). A tantárgy célkitűzései mellett a kurzus szervezése során kiemelt szerepet kaptak a KTP által támasztott és az előbbieken ismertetett elvárások, a közösségi tanulás élményétől a hallgatói munkafolyamat egészét vizsgáló kreatív értékelési rendszerig bezárólag. A kurzus programjába épített feladatokkal igyekeztünk kielégíteni továbbá a képzéssel kapcsolatos visszatérő szervezeti (megrendelő szervek) és hallgatói elvárásokat, mint a gyakorlatiasság és életszerűség (Hegedűs, 2020; Sipos, 2020).

A NAV VBI – miként az elnevezése is mutatja – az állami adó- és vámhatóság szervezeti sajátosságaival bíró szimulációs szakmai gyakorlótér. A NAV VBI saját, a valódi hatóság formai és tartalmi előírásait követő szervezeti struktúrával, ügyrenddel, munkamegosztási- és szolgálatteljesítési szabályrendszerrel rendelkezik. A szervezetet az oktatók által kijelölt igazgató (hallgató) vezeti, aki a kurzus elején kiválasztja helyettesét és az egyes szervezeti egységek – osztályok, főosztályok – vezetőit. Az igazgató felelős az oktatók által megküldött szakmai feladatok végrehajtásáért, továbbá a feladatok tükrében ő határozza meg a gyakorlati foglalkozások operatív rendjét is (pl. szünetek ütemezése, vezetői beszámolók moderálása). A NAV VBI működési kereteit, a szolgálatellátás rendjét az állami adó- és vámhatóság gyakorlatához igazítottuk, belehelyezve azokat az egyetemi környezetbe. Így például:

- a hallgatói jelenlét a szervezeti egységek vezetői és az oktatók által ellenőrzött munkaidőnyilvántartási rendszerben került rögzítésre;
- a hiányzások jelentése a szolgálati út betartásával történő jelentéssel, továbbá a munkaidőnyilvántartási rendszerben való rögzítéssel történt;
- a tanulócsoportok kialakítása az állami adó- és vámhatóságnál alkalmazott formaiságok mellett, ún. kinevezési okmányok elkészítésével kezdődött;
- az egyén számára tanulócsoport (szervezeti egység) váltására a NAV jogállási törvényében meghatározott áthelyezési/átrendelési szabályok és formaiságok szerint kerülhetett sor;
- a tisztjelöltek félévi teljesítményét a NAV-nál alkalmazott teljesítményértékelési rendszer alakításainak megtartásával az igazgató, illetve a szervezeti egységek vezetői értékelik az oktatók jóváhagyásával;
- az egyetemi környezetben kedvezményként értékelhető jegymegajánlásra pedig az egyes tisztjelöltek részére a NAV-nál alkalmazott elismerés adományozásával kerülhetett sor, amelyre a javaslatokat az igazgató útján lehetett előterjeszteni.

Az oktatók által előzetesen megküldött feladatokat a hallgatók csoportban – szervezeti egységenként – dolgozzák fel, s az ebből származó eredményeiket plenáris ülésen mutatják be. Ezzel az önképzést és a hallgatók egymás közötti edukációját sajátos módon ötvöző képzési környezet jön létre, ahol az oktató szakmai lektorként, a tudásátadás menedzsereként van jelen. Az új módszertan kialakításakor szem előtt tartottuk a képzési innováció egyik meghatározó tézisének, amely szerint a tudás-előállításában, az új tudás „teremtésében” az abban résztvevők közötti kapcsolatnak van meghatározó szerepe. Az elmélet lényege, hogy a kialakított kapcsolatrendszer „olyan csoport keretfeltételeket hoz létre, amely egyfajta »bennléte« élményként is megjelenhet, támogató kontextust képezve az explicit és a tacit tudás kölcsönhatásának és megújulásában. A szakirodalom a folyamat egészét olykor tudáspirálnak nevezi” (Vámos, 2020, 56). Szerettük volna továbbá, ha az oktató a kurzus során csak másodlagos, mintegy szakmai kontroll funkcióként szolgálna. Mindezekkel hangsúlyos teret biztosítva az egyéni felelősség érvényesülésének, a hallgatók önreflexiójának és egymás tevékenységét illető értékelésének, az új élményeken alapuló tanulásnak, az önfejlesztésnek, a szakmai vélemények szabad ütköztetésének és a kooperatív munkavégzésnek.

Miután a kurzus teljesítése sajátos időszakban, a COVID-19 járvány miatt bevezetett online egyetemi oktatás idején került sor, a feladatok végrehajtása is az online térben zajlott. A rendészeti vezetéselméleti képzés minden formája, beleértve ezt a pilot kurzust is – hasonlóan más elméleti és gyakorlati kurzusokhoz – a rendkívüli időszakban olyan informatikai felületek alkalmazásával került lebonyolításra, mint a *Microsoft Teams* (Kovács, 2021).

Tanulmányunkban a NAV VBI pilot kurzus újszerű oktatásmódszertanának vizsgálatára vállalkozunk. Vizsgálatunk során arra szeretnénk választ kapni, hogy a kurzuson résztvevő hallgatók megelései, tapasztalatai alapján az újszerű módszertan miként tudta integrálni és érvényesíteni a KTP oktatásfejlesztési célkitűzéseit, illetőleg kielégíteni a képzéssel szemben támasztott egyes szakmai és hallgatói igényeket.

A vizsgálat módszertana

A vizsgálat célkitűzéseiben szereplő kutatói kérdésekre kvantitatív és kvalitatív módszerek együttes alkalmazásával igyekeztünk választ adni.

A pilot kurzus lezárását követően a programban résztvevő hallgatók körében kérdőíves felmérésre került sor. A kérdőívek kitöltésére önkéntesen, önállóan, a válaszadók anonimitásának megőrzésével került sor. A kérdőívet a kurzus minden résztvevője (N=30) kitöltötte, és minden esetben értékelhető válaszokat adott. A pilot projektben csaknem fele-fele arányban képviseltették magukat a férfiak (53.3 %) és a nők (46.7 %). A tisztjelöltek közel harmada (30.0 %) került valamilyen szintű vezetői beosztásba a VBI szervezetén belül. A kérdőív az alapvető demográfiai mutatók (nem, kor) mellett a hallgatók kísérleti kurzussal kapcsolatos összbeműködését, valamint az NKE KTP célrendszerében meghatározott egyes elemeinek érvényesülését volt hivatott felmérni. Az általános tapasztalatokat illetően arra voltunk kíváncsiak, hogy a pilot programban résztvevő tisztjelöltek az eddigi tapasztalataikhoz képest mennyire találták innovatívnak a kurzust, illetve annak értékelési rendszerét, milyennek látták az oktatók szerepvállalását, vagy mennyiben tartják fejleszthetőnek a pilot kurzus tartalmát. A KTP által meghatározott képzésfejlesztési célirányok közül a kérdőívben a következő célok érvényesülését mértük: (1) Csoportmunka, együttműködés; (2) Felelősségérzet, döntésképeség; (3) Rendszerszintű szemlélet, átfogó megközelítés, komplex gondolkodás; (4) Kritikus gondolkodás, kreativitás, problémakezelés; (5) Önkritika; (6) Kíváncsiság; (7) Empátia. A kurzus tartalmának összeállításakor meghatározó szerepe volt ugyanis annak, hogy a KTP stratégiai célkitűzéseivel összhangban innovatív megoldások alkalmazásával hatást gyakoroljunk a hallgatók egyes kompetenciáinak fejlődésére. A fent jelölt képzésfejlesztési célok kurzusba történő implementálásának eredményességét 21 itemből álló, saját összeállítású mérőeszközzel vizsgáltuk, amelyben minden egyes vizsgált faktorokhoz (képzésfejlesztési céldimenzióhoz) három-három állítást (itemet) rendeltünk. Az egyes céldimenziók alá tartozó állításokat a hallgatók ötfokú Likert-skálán értékelték (1 = egyáltalán nem ért vele egyet; 5 = teljes mértékben egyetért vele). A kurzussal kapcsolatos összbeműködés mérésére szintén ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztunk, amelynél összesen hét állítást kapcsán kellett a hallgatóknak véleményt formálniuk aszerint, hogy azzal mennyire értenek egyet.

A kérdőíves vizsgálat mellett a csoportos interjú kutatómódszertani eszközét alkalmaztuk azoknak a kvalitatív, statisztikai módszerekkel nem kimutatható véleményeknek a feltérképezésére, amelyek képesek árnyaltabb válaszokat adni a vizsgálat kutatói kérdéseire. Mindemellett a csoportos interjú módszertanát az oktatással kapcsolatos tanulói vélemények feltárására már korábbi kutatásokban is eredményesen alkalmazták (Bóra, 1990). A csoportos interjúk során négy fő területet érintettünk: ismeretátadás, fejlesztés, oktatásmódszertan értékelés, élményszerzés. Az első esetben arra voltunk kíváncsiak, hogy a kurzusban alkalmazott módszertan mennyire volt alkalmas az új ismeretek átadására. A fejlesztés témakört érintő kérdéseknél azt kívántuk feltárni, hogy a hallgatók milyen területeken tapasztaltak önmagukon

fejlődést. A módszertan értékelésénél a kurzus pozitív és negatív tapasztalatait gyűjtöttük, míg az élményszerzés témakörbe tartozó kérdéseknél a kurzussal kapcsolatos szubjektív élmények feltárása volt a célunk.

neme		férfi	nő
% (n)		53.3 (16)	46.7 (14)
életkor átlaga		20.87	21.07
beosztása	vezető		
	%(n)	43.7 (7)	14.3 (2)
	beosztott		
	%(n)	56.2 (9)	85.7 (12)

1. ábra: A vizsgálatban résztvevők jellemzői. A szerzők saját szerkesztése.

Eredmények

Kérdőíves vizsgálat eredményei

A KTP fundamentumait megalkotó stratégia egy olyan fejlődési irányt határoz meg, amelyben az oktatás lényegét az innováció, a hallgató-fókuszú oktatás határozza meg és a személyességen alapuló alkotó szakmai közösségek létrehozását, az egyéni fejlődés támogatását helyezi a középpontba. A kérdőív első felében e szempontok érvényesülésének vizsgálatára helyeztük a hangsúlyt. Ennek eredményei összességében azt támasztják alá, hogy a pilot program tartalmában egy irányba mutat a KTP által meghatározott célokkal (2. ábra).

A hallgatók visszajelzései egyértelműen arra utalnak, hogy az egyetemi képzésben szerzett képzési, oktatási tapasztalataikhoz viszonyítva a VBI koncepciója innovatív. A hallgatók teljes mértékben egyetértettek azzal, hogy a szakmai ismereteket ilyen formán integráló kurzussal ezidáig nem találkoztak. A kurzus megvalósításának alapkoncepciója – követve a KTP célkitűzéseit – arra irányult, hogy a hagyományos frontális előadások módszertanával ellentétben a foglalkozásokon az oktatók helyett a hallgatók kerüljenek a középpontba. A felmérésben közölt válaszok arra engednek következtetni, hogy a VBI létrehozásával megvalósított vezetéselméleti kurzusban a hallgatók szerepe jelentősen felértékelődik az oktatókhoz képest. Az oktatás ezáltal egyfajta mentorált önképzéssé alakul át.

Miután a VBI működtetésével a vezetői feladatok mellett a hallgatók nagyszámú rendészeti, vám- és jövedéki, valamint bünyügyi természetű szakmai kihívásokkal is szembesülnek, előzetesen úgy gondoltuk, hogy a kurzus a képzési tervben a képzési időszaknak túl korai szakaszában került elhelyezésre (negyedik félév). Ebben az időszakban ugyanis a tisztjelöltek még meglehetősen kevés szakmai jellegű ismerettel rendelkeznek. Ennek ellenére az eredmények azt igazolják, hogy a hallgatók többnyire nem látják indokoltak a kurzus megszervezését a képzés egy későbbi időszakára halasztani.

A kurzus lezárásával oktatóként egyértelműen úgy véltük, hogy a képzés eredményességét kifinomultabb informatikai megoldásokkal (pl. specializált email-fiókok létrehozásával; közös zárt adattárhely kialakításával) növelni tudjuk. A megkérdezettek válasza alapján ugyanakkor azt látjuk, hogy a tisztjelöltek összességében elégedettek voltak a kurzus kereteiben alkalmazott technikai eszközökkel és megoldásokkal.

A képzési program összeállításakor kiemelt szerepe volt az értékelési rendszer újra gondolásának is. A félévvégi eredmények kialakítását oktatói véleményezéshez kötve, de a hallgatók önmaguk és társaik értékelésére kívántuk alapozni. Miként kiemelt jelentősége volt annak is, hogy a VBI felállításával egy olyan környezet jöjjön létre, ahol a munkamemóriában feldolgozott új információ rögzítése nem magolás, hanem értelmes tanulás útján, tapasztalás támogatásával történik. Továbbá az egyéni fejlődést az önálló munka mellett a szakmai közösség megalkotása segíti. A pilot résztvevőinek válaszai alapján úgy tűnik, hogy a kurzus végeztével e célkitűzéseket sikerült elérnünk.

A kurzust az eddigi tapasztalataimhoz képest újszerűnek mondanám.	4.97
A kurzus során fontosabb szerepe volt a hallgatóknak, mint az oktatóknak.	4.00
Jobb volna, ha a kurzus megszervezésére az egyetemi képzés későbbi időszakában kerülne sor.	2.07
A kurzust további technikai eszközök, megoldások alkalmazásával még jobbra lehetne tenni.	3.90
A kurzus végén az értékelési folyamatot innovatívnak tartom.	4.50
A kurzus során inkább a képességek fejlesztésére helyeződött a hangsúly, nem a tananyag bemagolására.	4.93
A kurzus a közös tanuláson keresztül segítette az egyéni fejlődést is.	4.57

2. ábra: A pilot kurzus főbb képzési célirányainak érvényesülését jelző válaszok átlagértékei. A szerzők saját szerkesztése.

A kérdőíves vizsgálat második részében arra kerestük a választ, hogy a virtuális igazgatóság létrehozásával gyakoroltatott vezetési, illetve szakmai feladatok, a kurzusra specifikált értékelési ön- és társértékelési rendszer, a feladatelosztás, munkaszervezés, illetőleg a foglalkozások irányításának hallgatókra történő áttelepítése mennyiben járulhattak hozzá a KTP által meghatározott egyes képzésfejlesztési célok eléréséhez. A vizsgálatban résztvevő hallgatók válaszait hét különböző képzésfejlesztési céldimenzióban értékeltük:

- csoportmunka, együttműködés;
- felelősségérzet, döntésképeség;
- rendszerszintű szemlélet, átfogó megközelítés, komplex gondolkodás;
- kritikus gondolkodás, kreativitás, problémakezelés;
- önkritika,
- kíváncsiság,
- empátia.

Képzésfejlesztési céldimenziók	Átlagértékek		
	Teljes	Beosztott	Vezető
Csoportmunka, együttműködés			
<i>A kiadott feladatok végrehajtásában szinte mindig magamra voltam utalva.</i>	1.60	1.71	1.33
<i>A legtöbb feladat eredményes megoldásához társaim munkájára, segítségére is szükség volt.</i>	4.00	3.76	4.56
<i>A döntéseim meghozatala során legtöbbször bevontam társaimat.</i>	3.77	3.57	4.22
Felelősségérzet, döntésképeség			
<i>Véleményem szerint a feladatok nem voltak képesek valós döntési helyzeteket kialakítani, szimulálni.</i>	1.43	1.48	1.33
<i>A kurzus során bizonyos kérdésekben nekem is döntenem kellett.</i>	3.63	3.05	5.00

<i>Nem volt mindig olyan egyszerű a társaimmal vagy egy feladattal kapcsolatos döntést meghozni.</i>	2.27	1.90	3.11
Rendszerszintű szemlélet, átfogó megközelítés, komplex gondolkodás			
<i>Szerintem a legtöbb feladat megoldása ugyanarra vagy nagyon hasonló sémákra épült.</i>	2.40	2.62	1.89
<i>A legtöbb feladat megoldásához szükség volt elméleti, szakmai és gyakorlati ismeretekre egyaránt.</i>	4.20	4.00	4.67
<i>A legtöbb feladat több különböző szakmai tantárgyhoz kapcsolódó ismeretet is megkövetelt.</i>	3.30	3.14	3.67
Kritikus gondolkodás, kreativitás, problémakezelés			
<i>A legtöbbször úgy éreztem, hogy a feladatok megoldásakor a saját ötleteimre, javaslataimra nincs szükség.</i>	2.13	2.57	1.11
<i>Egyes feladatok megoldása az eddigi tanórák gyakorlataiboz képest újszerű gondolkodást igényelt.</i>	4.60	4.43	5.00
<i>Számos feladat megoldásához szükség volt arra, hogy az interneten, jogszabályokban vagy tananyagokban kutassak.</i>	3.80	3.48	4.56
Önkritika			
<i>A gyakorlat megerősített abban, hogy az egyetemen már nem sok újat tudnak nekem mondani.</i>	1.20	1.24	1.11
<i>A gyakorlat után úgy érzem, hogy sokat kell még tanulnom.</i>	3.70	3.57	4.00
<i>A gyakorlat rámutatott arra, hogy számos szakmai, elméleti kérdésben még fejlődnöm kell.</i>	4.40	4.33	4.56
Kíváncsiság			
<i>A legtöbb feladat unalmas volt számomra.</i>	1.37	1.48	1.11
<i>A kurzus során szerzett tapasztalatok számos szakmai jellegű kérdést is felvetettek bennem.</i>	3.97	3.81	4.33
<i>A gyakorlat során találkoztam olyan témával, feladattal, amivel a későbbiekben szívesen foglalkoznék részletesebben.</i>	3.93	3.76	4.33
Empátia			
<i>A feladatok megoldása során a többiek nem törődtek a problémáimmal.</i>	1.30	1.38	1.11
<i>A gyakorlat alkalmas volt arra, hogy erősítse a másik megértését, az egymásra való odafigyelést.</i>	4.43	4.33	4.67
<i>A gyakorlat segített abban, hogy jobban bele tudjam képzelni magam mások helyzetébe.</i>	4.30	4.24	4.44

3. ábra: Az egyes képzésfejlesztési céldimenzió jelölt átlagértékek. A szerzők saját szerkesztése.

A VBI szervezeti struktúrája, a kiosztott vezetői és szakmai feladatok jellege tudatosan úgy került kialakításra, hogy azzal mintegy szükségszerűvé váljon a hallgatók kooperatív tevékenysége. A csoportmunka, együttműködés céldimenzió elert átlagértékek alapján a kurzus alkalmasnak tűnik a hallgatók közötti csoportmunka és az együttműködés fejlesztésére. Ezzel szemben a felelősségérzet és döntésképeség céldimenzióban született hallgatói vélemények arra utalnak, hogy a szimulált munkakörnyezetben kialakított élethelyzetek a résztvevők teljes egészét tekintve kellő mélységű, „valódi” felelősségvállalást nem követeltek meg a tisztjelöltektől. A beosztott és vezetői feladatot ellátó állomány szerint diverzifikált átlagértékek ugyanakkor arra utalnak, hogy a vezetőként funkcionáló hallgatóknál a felelősségérzet és döntésképeség gyakoroltatása markáns szerepet kapott a kurzus teljesítése során.

Csoportos interjú eredményei

Ahogy az tanulmányunk elején már említettük, az egyetem oktatási stratégiájának részét képező KTP fókuszában az oktatói szerepek megújítása, az oktató facilitátori szerepének erősítése, a hallgatók képességeinek hatékony fejlesztése, az oktatási módszertan megújítása, az innovatív, kreatív, élményszerű oktatás megvalósítása áll. Erre összpontosítva, csoportos interjú

keretében is szeretnénk volna felmérni a hallgatói véleményeket, hogy mennyiben tett eleget a kurzus ezeknek az elvárásoknak. Vizsgáltuk, hogy milyen ismereteket szereztek a pénzügyőr tisztjelöltek a NAV vezetői tevékenységét érintően, hogy saját meglátásaik szerint milyen kompetenciáik erősödtek, illetve, hogy oktatásmódszertani és oktatásszervezési szempontból lennének-e javaslataik a kurzus tematikájának, tananyagának, menetének átalakítását érintően, vagy az oktatók fejlesztése érdekében. Továbbá, az élményszerű oktatás jegyében, a számukra legizgalmasabb pillanatok is összegyűjtöttük.

Ismeretátadás. A vezetői feladatrendszerre vonatkozóan a csoportos interjú során a következő kérdéseket tettük fel a kurzus hallgatóinak. Mit tanultak a vezetői tevékenység kapcsán? Mi jelentette a vezetői feladatokban az újdonságot, amire előzetesen nem számítottak? A virtuális igazgatóság szervezetének és hatáskörének kialakítása, a munkatársak munkakörének meghatározása során törekedtünk arra, hogy a vezetői feladatokra történő felkészülés folyamán a hallgatók megtapasztalják, milyen kompetenciáknak kell megfelelnie egy-egy adóhatósági vezetőnek. Így, a csoportos interjúban arról is megkérdeztük tisztjelölteket, hogy a kurzus tapasztalatai alapján, melyek a leginkább elvárt vezetői kompetenciák a NAV-ban. Emellett célunk volt annak érzékeltetése is, hogy a vezetők feladatai alapvetően nem csak a szakmai tevékenység felügyeletére és irányítására vonatkoznak (azaz, nem csupán alapos szakmai ismeretet feltételeznek), hanem legalább ennyire fontosak az ún. funkcionális feladatok (humán, gazdálkodási, pénzügyi, üzemeltetési stb.), illetve a vezető interperszonális szerepe is. Bízunk benne, hogy ez a kurzus ráirányítja a hallgatók figyelmét az alapvető vezetői funkciók (tervezés, szervezés, irányítás, felügyelet, ellenőrzés) ellátásának kötelezettsége mellett olyan, a rendészeti igazgatás területén elvárt más vezetői kompetenciák (Malét-Szabó, 2013; Malét-Szabó, 2014; Malét-Szabó & Horváth, 2014) jelentőségére is, mint például a döntésképeség, a kommunikációs készség, a problémamegoldás, a stratégiai gondolkodás, az érzelmi intelligencia, a következetesség és a munkatársak motiválásának képessége.

A hallgatók a kurzus során végrehajtott feladataik alapján arra a megállapításra jutottak, hogy a NAV-ban a vezetőkkel szemben támasztott legfontosabb elvárás a kiváló szakmai felkészültség mellett a megfelelő emberi hozzáállás. Visszajelzéseik alapján jól kirajzolódik egy személyiségközpontú (Bakacsi, 1996; Klein, 2002; Berde, 1999; Szabolcsi, 2016) vagy – ahogyan ezt a későbbiekben született elméletek nevezik – szolgáló (beosztottcentrikus) vezető (Daft, 1997; Schermerhorn, 2008; Lussier & Achua, 2007; Fehér, 2010; Blanchard, 2010) képe, akinek a legfontosabb ismérve a hallgatók szerint, hogy emberséges, segítőkész, lelkiismeretes, empátikus, bármikor lehet hozzá tanácsért, támogatásért fordulni. Ismeri a munkatársai képességeit, erősségeit és gyengéit, tudja, kinek milyen feladatokat lehet delegálni, továbbá azt is, hogy kinek milyen területen kellene fejlődni.

A hallgatók vezetőképe teljes mértékben összhangban áll a rendészet területén bekövetkezett hangsúlyeltolódásoknak (Fórizs, 2016) köszönhető szemléletmódbeli változásokkal, amelyek Hegedűs (2019) szerint egyre inkább a szociális, emberközpontú gondolkodás irányába hatnak. A szolgáló vezetés rendészeti tényerésének szükségességét erősíti meg Tózsér (2021) is, amikor a rendőrségről, mint az állampolgárok szolgálatára hivatott szervezetről beszél. Kiemeli továbbá, hogy a Z generáció tagjainak munkahelyi beilleszkedését is nagyban megkönnyítené egy, a szolgáló vezetés koncepciójához közelebb álló felfogás.

A tisztjelöltek értelmezésében a jó vezető szakmailag kellően felkészült, egyértelműen és világosan kommunikál, határozott, döntésképes, jól kezeli a konfliktusokat és a problémákat. A virtuális igazgatósági szerepkörükben azt is felismerték a résztvevők, hogy egy szervezet hatékony és eredményes működtetése nem csak jó vezetőket és kvalifikált kollégákat igényel, de feltételezi más szervezeti egységek, vezetők feladatrendszerének ismeretét, egymás munkájának tiszteletét, támogatását, hiszen csak közösen érhetőek el kitűzött stratégiai célok.

Fejlesztés. A NAV VBI vezetői és munkatársai számára meghatározott feladatok az interjúalanyok véleménye alapján erősítették a szabálykövetésüket, a precizitásukat, fejlesztették az írásbeli és a szóbeli kommunikációs készségüket, problémamegoldó képességüket, próbára tették önállóságukat és döntési képességüket, továbbá formálták önismeretüket, együttműködésre készítették őket. Ha az előbbi, a tisztjelöltek által említett készségeket, képességeket összevetjük a közszolgálatban az új belépőktől elvárt alapkompenciákkal, akkor azt tapasztaljuk, hogy a 12 közszolgálati alapkompencia közül hét fejlesztését megfelelően segítette ez a kurzus. Az egységes közszolgálati alapkompenciákat, ezek definícióit, illetve a hozzájuk kapcsolódó viselkedési jegyeket a KÖFOP-2.1.5-VEKOP-16-2016-00001 számú „A versenyképes közszolgálat személyzeti utánpótlásának stratégiai támogatása” elnevezésű projekt kiválasztási munkacsoportjának kutatási eredményei alapján határoztuk meg. A közszolgálati alapkompenciák listája a következő kompetenciákat tartalmazza: döntési képesség, együttműködés, érzelmi intelligencia, felelősségvállalás, határozottság – magabiztosság, hatékony munkavégzés (a viselkedési jegyek alapján ide értendő a precizitás), kommunikációs készség, konfliktuskezelés, önállóság, problémamegoldó készség, pszichés terhelhetőség, szabálykövetés – fegyelmezetttség (Erdős et al., 2020b; Malét-Szabó et al., 2018; Malét-Szabó et al., 2021).

A hallgatók saját meglátása szerint a kurzus során az önismeretük fejlődött leginkább. Rájöttek arra, hogy egy hatóság mindennapi teendőinek ellátása mind a vezetők, mind a munkatársak részéről alapos elméleti tudást, megfelelő szakértelmet igényel. Felmérték tudásukat és felismerték, hogy a feladatok minőségi végrehajtásához sok esetben az alapvető elméleti háttérük, a szakmai felkészültségük hiányozott. Az előbbieket mellett a legnagyobb nehézséget a határidők betartása okozta számukra. Megdöbbenve tapasztalták, hogy – elsősorban a határidők betartása és ennek érdekében a tennivalók prioritizálása miatt – a jövőbeni munkájuk nem nélkülözheti az összefogást, az egymáshoz való alkalmazkodást és a csapatmunkát sem. A csoportos interjú során így a résztvevők közül a legtöbben az önismeret mellett az együttműködési készség fejlődését emelték ki, hiszen a kurzus során megfogalmazott elvárások, a kitűzött feladatok folyamatosan közös gondolkodásra, közös munkára ösztönözték őket.

Oktatásmódszertan, oktatásszervezés. Mielőtt ennek a kérdéskörnek a mélyebb elemzésére kitérnénk, egy-két alapvető információt mindenképpen meg kell osztanunk a kurzus tematikájának tervezése és a tanórák szervezése kapcsán. Ahogyan arról már a tanulmányunkban szóltunk, ez a kurzus a rendészeti szakterület vezetési rendszerének elméleti háttérét bemutató féléves tananyagra épül, alapvető célja, hogy a hallgatók az elméleti tudásukat a gyakorlatba átültetve elsajátítsák, hogy melyek a NAV különböző szintű vezetői munkaköreiben jelentkező kulcsfontosságú szakmai és funkcionális feladatok, elvárt kompetenciák, hogy szembesüljenek a vezetői tevékenység szépségeivel és árnyoldalaival egyaránt. A gyakorlati jellegű foglalkozások, a széleskörű ismeretanyagot felölelő tematika és a magas hallgatói létszám (30 fő) egyaránt igényelte, hogy a kurzust két oktató vezesse. A foglalkozások (összesen 28 tanóra) megtartására kéthetente 4 órás blokkokban, pénteki napokon került sor.

Az oktatás módszertana (páros oktatás) kapcsán – mivel a páros oktatás, vagy ahogy a magyar nyelvű szakirodalmi források definiálják, a kéttanáros modell (Horváth, 2019) számunkra is új, korábban nem próbált szerep volt – kíváncsiak voltunk a résztvevők véleményére. Főleg annak ismeretében, hogy ezzel a módszerrel ezt megelőzően leginkább csak kompetenciafejlesztő tréningek résztvevőjeként találkoztunk. A kéttanáros modell kapcsán elmondható, hogy a sikeres közös munkához mindkét fél részéről szoros együttműködés szükséges, a két oktató egyenrangú félként vesz részt a folyamatban. (Lock et al., 2016). Akkor segíti hatékonyan ez a módszer a tanulási folyamatot, ha az oktatók nem egy tudományterületet képviselnek, szakmai ismereteik összeadódnak, viszont kellően nyitottak az új területek irányába és tisztában vannak azzal, hogy hol húzódnak a saját határaik, hol ér véget a szaktudásuk, hol kell teret engedni a

másik oktató ismereteinek. Ha megbíznak egymás munkájában, annak minőségében, elismerik a másik képességeit, akkor a kéttanáros modell kiválóan működhet (B. Erdős, 2018).

Az interjúban arról kérdeztük a hallgatókat, hogy mi a meglátásuk az oktatói szerepvállalást, a páros oktatást érintően (tetszett-e, megfelelő volt-e az oktatók közti együttműködés). Szinte kivétel nélkül pozitívan értékelték, hogy a tanulási folyamatot két oktató irányította, korábbi tapasztalataikhoz mérten (jellemzően egy oktató által vezetett foglalkozások) sokkal hatékonyabbnak ítélték a páros oktatást. Az együtt-oktatás kapcsán pozitív előjellel említették, hogy mivel végig két tanár jelen, sokkal több és színesebb életből vett példát ismerhettek meg, sokkal több és változatosabb oktatók által közvetített tapasztalattal gazdagodhattak. Azt pedig kifejezetten értékelték, ha egyes kérdések kapcsán az oktatók az általuk képviselt szakmai terület perspektívájából közelítettek a problémához vagy esetleg ütköztették a véleményüket. Örömmel fogadták a kooperatív oktatásra (Czinege & Szabó, 2020) jellemző, a tanárokat katalizátor szerepbe helyező módszert is, mellyel kapcsolatban az oktatók bevonódásának mértékét is megfelelőnek ítélték. Egyikük ezt így fogalmazta meg: „Épp annyira voltak jelen, mint amennyi kellett. Így megmaradt az önállóságunk”. A feladatok megfelelő összhangjának megteremtése, illetve az egységesebb munkaterhelés érdekében a hallgatók a jövőre nézve pontosabb tervezést és folyamatos egyeztetést javasoltak az oktatóknak. Elismerték, hogy ebben a kurzusban és ezzel a résztvevői körrel jól működött ez a módszer, az már azonban korántsem biztos szerintük, hogy más tantárgy vagy más összetételű tanulócsoport esetében ugyanilyen hatékonyasággal lehet majd ezt alkalmazni.

A csoportos interjú kérdései az oktatásszervezést is érintették. A résztvevők szerint az egyes foglalkozások között eltelt idő (2 hét) túl hosszú volt, ezalatt a munkafolyamatok is megszakadtak, nehéz volt újra felvenni a fonalat. Az egy-egy foglalkozásra tervezett 4x45 perc időtartam megterhelő volt számukra, leginkább amiatt, mert ezeket az órákat pénteki napokra osztották be. A következő tanévben ugyanezen kurzus órarendi foglalkozásait mindenképpen másképp, a fenti észrevételek figyelembevételével javasolják tervezni.

Élményszerű oktatás. Az interjúban elmondták, hogy a legjobb momentumokat az okozta számukra, amikor teljes önállóságot kaptak a feladatok megoldásában, kiélhették a kreativitásukat és a vezetői csoportban – „összedugva a fejüket” – döntéseket is hoztak. Mivel az első foglalkozáson – a kurzus céljainak, menetének, az elvárásoknak a bemutatásakor – még saját maguk sem hitték, hogy ez nekik menni fog, nem várt meglepetésként érte őket, hogy szakaszként is jól tudnak együtt dolgozni. A feladatokat gyakorlatiasnak, életszerűnek, kihívást jelentőnek tartották, annak pedig kifejezetten örültek, hogy sem az oktatás, sem a tanulás nem volt megszokott, „tankönyvízü”. Mindenki akkor dolgozik szívesen, ha kézzel fogható eredménye van a munkájának és sikerélményekben van része. Ezt azonban nem mindig, nem minden munkakörben könnyű elérni. A pénzügyőr tisztjelöltek válaszaiból azonban az derült ki, hogy ez a gyakorlat lehetőséget teremtett az eredményes munkavégzésre és sikerélményt is adott egy-egy jó megoldás kapcsán.

Diszkusszió

A hallgatói válaszok arra engednek következtetni, hogy a VBI létrehozásával megvalósított képzési koncepció általánosan megkövetelt a tisztjelöltektől egyfajta rendszerszintű szemléletet és komplex gondolkodást. Miután a feladatok elosztása, kezelése és ellenőrzése a vezetői beosztásoknál összpontosult, a kihívások átfogó, rendszerszintű megközelítése igénye is elsősorban ebben az állománycsoportban jelent meg. Hasonló eredmények figyelhetők meg a kritikus gondolkodás, kreativitás, problémakezelés céldimenzió esetében is. A válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a VBI kapcsán végzett feladatok általánosságban megkövetelték a hallgatóktól a kritikus gondolkodást, valamint a kreatív munkavégzést. Az egyes szervezeti egységekre szignált feladatok a tisztjelöltektől a korábbi tanulmányi tapasztalataikhoz

viszonyítva újszerű gondolkodást, problémamegoldást igényeltek. A vezetők ebben a céldimenzióban is magasabb átlagértékeket jelöltek, ami arra utal, hogy a kurzus kereteiben elsősorban a vezetői feladatokat ellátó személyek körében számíthatunk a kritikus gondolkodás, a kreatív feladatmegoldás és problémakezelés fejlődésére.

Az eredmények arra mutatnak, hogy a kurzus lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók önmaguk szakmai mivoltát kritikusabban szemléljék. Ezen a területen a vezetők és a beosztottak által közölt átlagértékek közelítenek egymáshoz, amely arra utal, hogy a kurzus alapvetően a teljes hallgatói állományt érintően önkritikus munkavégzésre motivál. Ezzel szemben a kíváncsiság céldimenziójában a vezetők átlagértékei jóval magasabbak a beosztottakéhoz képest. Feltehetően mindez szoros kapcsolatban áll a felelősségérzet, döntésképesség, illetve a kritikus gondolkodás, kreativitás, problémakezelés céldimenziókban feltárt átlagértékek különbözőségeivel. Amennyiben ugyanis a feladatok megoldása, komplex értékelése, valamint a VBI kapcsán felmerülő problémák kezelése túlnyomórészt a vezetők körében koncentrálódnak, nagy valószínűséggel náluk halmozódnak fel azok az ismeretek, információk, kihívások, amelyek megkövetelik a témában való elmélyedést és felkelthetik a tudományos-szakmai érdeklődést.

A képzésfejlesztési céldimenziók közül a legegységesebb átlagértékeket az empátia esetében regisztráltuk. Az eredmények azt igazolják, hogy mind a beosztotti, mind pedig a vezetői pozícióban teljesítő tisztjelöltek esetében a kurzus hozzájárulhat az empatikus készségek fejlődéséhez. A kérdőíves felmérésében szereplő adatok mellett a csoportos interjú során adott válaszok alapján is azt feltételezhetjük, hogy a feladatok megoldásának csoportos jellege, az oktatók háttérbe vonulásával a hallgatók egymásra utaltsága, valamint a kurzus kapcsán meghatározott ön- és társértékelési rendszer összességében felerősítették a csoporttagok egymáshoz való empatikus viszonyulását, illetve az fejlesztették együttműködési készségüket.

Az oktatási módszerek alkalmazását, fejlesztését nemcsak a folyamatosan változó környezet vagy a pedagógusok képességei és szükségletei határozzák meg, ezekhez hallgatói igények és elvárások is párosulnak. Tanulmányunk bevezető részében már szóltunk arról, hogy az elmúlt évek rendszeti felsőoktatást vizsgáló kutatási eredményei szerint a fiatalok merőben új elképzelésekkel kezdik meg tanulmányaikat az RTK-n, és a korábbi generációkhoz mérten alapjaiban eltérő preferenciákat támasztanak a választott képzéssel szemben. Ezek az új, a felsőoktatásban eddig szokatlanak tűnő elvárások sok esetben a generációs sajátosságokból adódnak, ezért az oktatási módszereknek a Z generáció tanulási igényeihez is igazodniuk kell. Tegye (2018) és Árváné et al. (2017) vizsgálatai arra mutatnak rá, hogy a fiatalok igényei egy új típusú oktatói szerepkör megjelenését teszik szükségessé, ahol a tanár/oktató nem egyedüli hordozója és átadója az információnak, nem csak a tudás forrása, hanem közvetlen kapcsolatot teremtve a hallgatókkal, partner és mentor is. Még jobb, ha facilitátorként, a tanulási folyamat irányítójaként teret enged a közös kreatitásnak, a közös gondolkodásnak és az egymástól való tanulásnak. Ezt a hagyományostól jelentősen eltérő szerepkört a csoportos interjúban résztvevő tisztjelöltek is hatékony megoldásnak ítélték. A partneri viszonyt erősíti az interjúalanyok által többször hangsúlyozott, a hagyományostól eltérő csoportmunka, a kooperatív tanulás jegyében alkalmazott és a Z generáció igényeit is kielégítő kooperatív csoportmunka is, amelyben a hallgatók a jobb közös teljesítmény elérése érdekében a munkát képességeik alapján megosztva dolgoznak, fejlesztve nem csak együttműködési készségüket, hanem felelősségérzetüket is (Worley, 2011; Kővári, 2017; Balázs, 2020). Mint ahogyan azt is kiemelték a hallgatók, hogy a kurzus keretében végre az életből vett, valós példák mentén, megfigyelés és gyakorlás útján tanulhattak, gyakorlatban alkalmazható ismeretekre tehettek szert, ami szintén egy fontos elvárás a Z generációhoz tartozó fiatalok részéről (Malatyinszki, 2020; Mládková, 2017; Nádori & Prievara, 2018).

Jármai és szerzőtársai (2019, 70) szerint „a módszertani kultúra megváltozásához szükséges némi innovációs attitűd”. Reményeink szerint a tanulmányunkban bemutatott kurzus és vizsgálat eredményei igazolják, hogy a módszertani megújulásra való törekvés esetünkben nem

csak intézményi szinten jelentkező elvárás, hanem valós, szemléletmódváltást tükröző oktatói igény is.

Irodalomjegyzék

- [1] Árváné Ványai G., Katonáné Kovács J., Popovics P. & Gál T. (2017). A Z generáció felsőoktatással kapcsolatos motivációinak és elvárásainak vizsgálata. *International Journal of Engineering and Management Sciences* 2(4), 1–13. <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2017.4.1>
- [2] Bali M. (2011). A rendőrkép és a Rendőrségkép. *Magyar Rendészet*, 11(2), 13-33.
- [3] Bakacsi Gy. (1989). A leadership elméletek áttekintése. *Közgazdasági Szemle*, 36(7-8), 987-997.
- [4] Bakacsi Gy. (1996). *Szervezeti magatartás és vezetés*. KJK, Budapest
- [5] Balázs B. (2020). New methodological possibilities in digital training. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES*, 10(1), 133-154.
- [6] Baráth N. E. (2021). Rendészeti professzionalizmus. *Magyar Rendészet*, 21(2), 215-224. <https://doi.org/10.32577/mr.2021.2.14>
- [7] Bartha I. (2006). Az innováció szükségessége az oktatásban. *Debreceni Műszaki Közlemények*, 5(3), 51-64.
- [8] Berde Cs., Dienesné K. E., Berki S. (1999). *Emberi erőforrás menedzsment*. Vider-Plusz Bt.
- [9] B. Erdős M. (2018). Kollaboratív tanítás (co-teaching, team teaching) (pp. 15-19.). In B. Erdős M., Borda V. & Vojtek É. (szerk.) *Oktatásmódszertani mintatár*. PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék
- [10] Blanchard, K. (2010). *Vezetés magasabb szinten. Eredményesség emberközpontú módszerekkel*. HVG
- [11] Bóra F. (1990). Tanulói vélemények a szakrendszerű oktatásra áttérés nehézségeiről. *Módszertani Közlemények*, 30(4), 212-218.
- [12] Christián L. (2016). Rendőrség és rendészet. In Jakab A. – Gajduschek Gy. (szerk.) *A magyar jogrendszer állapota*. (pp. 681-707.). MTA TK JTI
- [13] Christián L., Hautzinger Z., Kovács G. (2021). A magyar rendészeti felsőoktatás jelene és jövője. *Magyar Rendészet*, 21(klsz.), 53-72. <https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.ksz.4>
- [14] Czinege M. & Szabó Cs. (2020). Kooperatív tanulás a felsőoktatásban – nemzetközi kitekintés. *Képzés és Gyakorlat / Training and Practice*, 18(3-4), 116-125. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.12>
- [15] Daft, R. L. (1997). *Management*. The Dryden Press
- [16] Erdős Á. (2020). Tudományos eredmények a közterületen végzett rendészeti tevékenység szolgálatában – irodalmi áttekintés. In Csaba Z., Szabó A. (szerk.) *Közös kibívások – egykor és most. Tanulmánykötet*. (pp. 70-93.). Magyar Rendészettudományi Társaság, Vám- és Pénzügyőri Tagozata. <https://doi.org/10.37372/mrttvpt.2020.1.4>
- [17] Erdős Á., Magasvári A., Szabó A. (2019). Új generáció a rendészeti felsőoktatásban. In Gaál Gy., Hautzinger Z. (szerk.) *Gondolatok a rendészettudományról. Írások a Magyar Rendészettudományi Társaság megalapításának tizenötödik évfordulója alkalmából*. (pp. 89-102.). Magyar Rendészettudományi Társaság
- [18] Erdős Á., Magasvári A., Molnár K., Pócsi A., Szabó A., Vas A. (2020a). NAV Café: A Nemzeti Adó- és Vámhivatal személyi állományának utánpótlása, felkészítésük gyakorlati kérdései. *Magyar Rendészet*, 20(1), 149-177. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.1.10>
- [19] Erdős Á., Magasvári A. & Szabó A. (2020b). Professional Career Choice and Career Start in Regards to the Expectations of Hungarian Law Enforcement Higher Education and of the Law Enforcement Organs. *Internal Security*, 12(2), 301-312. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.6702>
- [20] Fehér J. (2010). Kortárs személyes vezetési elméletek. A transzformatív felfogás szerepe és jellemzői (I. rész). *Vezetéstudomány*, 41(3), 2-13. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2010.03.01>

- [21] Finszter G. (2010). A rendészeti stratégia alkotmányos alapjai. In: Gaál Gy., Hautzinger Z. (szerk.) *Tanulmányok a „Quo vadis rendvédelem? Szabadságjogok, társadalmi kötelezettségek és a biztonság” című tudományos konferenciáról* (pp. 5-24.). Magyar Hadtudományi Társaság, Határőr Szakosztály, Pécsi Szakcsoportja.
- [22] Finszter G. (2018). *Rendészettan*. Dialóg Campus.
- [23] Fórizs, S. (2016). A rendészeti változások iránya, tendenciái, mozgatórugói. In: Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (szerk.) *A határrendészettől a rendészettudományig*. (pp. 31-40.). Pécsi Határőr Tudományos Közlemények. Magyar Hadtudományi Társaság – Magyar Rendészettudományi Társaság
- [24] Halász G., Horváth L. (2020). Innováció az oktatásban. In: Halász G., Fazekas Á., Lukács T. (szerk.) *Az Innováció dinamikája az oktatási ágazatban*. Akadémia Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634545613>
- [25] Hegedűs J. (2019) Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In: Hegedűs J. (szerk.) *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben*. (pp. 5-18.). Nemzeti Közszolgálati Egyetem
- [26] Hegedűs J. (2020). Rendészeti felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási szemléletmódjának alakulása. In: Hegedűs J. (szerk.) *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében*. (pp. 51-64.). Nemzeti Közszolgálati Egyetem
- [27] Hegedűs J., Fabiné Babos B., Szatmári A. (2021). A kompetenciafejlesztés lehetőségei a rendészetben. *Belügyi Szemle* 69(8), 1469-1483. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.8.9>
- [28] Horváth M. (2019). A kéttanáros modell gyakorlati megvalósulása az oktatásban (pp. 64-83.). In: Szőke-Milinte E. (szerk.) *Pedagógiai mozaik*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- [29] Jármái E. M., Füzi B. & Végh Á. (2019). Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban. In: Solt K. (szerk.) *Kutatói innovációk. Válogatás egy kutatási projekt eredményeiből*. (pp. 65-90.). BGE
- [30] Klein S. (2002). *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kft.
- [31] Klein S. (2012). *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge Kiadó
- [32] Kovács G. (2014). Vezetés- és szervezélméleti felkészítés a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen. In: Gaál Gy., Hautzinger Z. (szerk.) *Tanulmányok „Biztonsági kockázatok – rendészeti válaszok” című tudományos konferenciáról*. (pp. 307-318.). Magyar Hadtudományi Társaság, Határőr Szakosztály, Pécsi Szakcsoportja
- [33] Kovács G. (2020). A Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar alapkiképzés intenzív szakaszának teljesítésével kapcsolatos hallgatói vélemények összegző vizsgálata 2012-2019 között. *Magyar Rendészet* 20(3), 163-178. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.3.10>
- [34] Kovács I. (2021). A vezetés- és szervezéstudomány képzési rendszere a Rendészeti Vezetéstudományi Tanszéken: az elmélet és gyakorlat összhangja a digitalizáció korában. In: Kovács I., Dragon S. (szerk.) *A gyakorlatias rendészeti képzések megvalósításának tapasztalatai. Tanulmánykötet*. (pp. 28-39.). Magyar Rendészettudományi Társaság
- [35] Kővári A. (2017). Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In: Mrázik J. (szerk.) *A tanulás új útjai*. (pp. 273–284.). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete
- [36] Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C., & Rainsbury, J. (2016). The lived experiences of instructors co-teaching in higher education. *Brock Education Journal*, 26 (1), 22-35. <https://doi.org/10.26522/brocked.v26i1.482>
- [37] Lussier, R. N. & Achua, C. F. (2007). *Effective Leadership*. Thomson South-Western
- [38] Malatyinszki Sz. (2020). Az új generáció, mint erőforrás. *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok* 1(1), 90–101. <https://doi.org/10.33565/MKSV.2020.01.07>
- [39] Malét-Szabó E. (2013). A belügyi vezető-kiválasztási rendszer tudományos megalapozása, avagy egy belügyi kutatás első eredményei. In: Gaál Gy. & Hautzinger Z. (szerk.)

- Tanulmányok „A változó rendészet aktuális kihívásai” című tudományos konferenciáról.* (pp. 141-149). Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoport
- [40] Malét-Szabó E. (2014). Az ÁROP 2.2.17. „Új közzolgálati életpálya” projekt rövid bemutatása. In Hegedűs J. (szerk.) *Tanulmánykötet a belügyi vezető-kiválasztási eljárásról.* (pp. 59–65.). BM
- [41] Malét-Szabó E. & Horváth F. (2014). Az új vezető-kiválasztási eljárás és a biztonság kapcsolata. In Hegedűs J. (szerk.) *Tanulmánykötet a belügyi vezető-kiválasztási eljárásról.* (pp. 12-18.). BM
- [42] Malét-Szabó E., Hegyi H., Hegedűs J., Szeles E. & Ivaskevics K. (2018). Rendőri alapkompenciák az egységes közzolgálati alapkompenciák tükrében. *Rendőrségi Tanulmányok* I(1), 15-74.
- [43] Malét-Szabó E., Kurucz Gy., Balázs K. & Münnich Á. (2021). Kompetenciarendszerek kialakítási és mérési módszertana a belügyi alkalmasságvizsgálati rendszerben. *Belügyi Szemle* 69(8), 1361-1383. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.8.4>
- [44] Mládková, L. (2017). *Learning Habits of Generation Z Students.* European Conference on Knowledge Management, Kidmore End, 698–703.
- [45] Nádori G. & Prievara T. (2018). *21. századi pedagógia.* Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634541028>
- [46] NKE (2020). Intézményfejlesztési Stratégia. Nemzeti Közzolgálati Egyetem <https://www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/intezmenyfejlesztesi-terv-2020-2025.pdf>
- [47] Perlaki I. (1981). *Innováció és szervezés.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- [48] Schermerhorn, J. R. (2008). *Management.* 9th edition. John Wiley & Sons, Inc.
- [49] Sipos Sz. (2020). A megrendelő szervek elvárásai a rendészeti felsőoktatással szemben – a gyakorló szakemberek tapasztalatai a képzéssel kapcsolatban. In Hegedűs J. (szerk.) *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében.* (pp. 65-88.). Nemzeti Közzolgálati Egyetem
- [50] Stone, C. & Travis, J. (2011). Toward a New Professionalism in Policing. *New Perspectives in Policing Bulletin* Department of Justice, National Institute of Justice
- [51] Szabolcsi S. (2016). Vezetési stílusok egykor és most. *International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS)*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2016.1.41>.
- [52] Szabó A. (2011). A rendészeti felsőoktatás múltja, jelene és jövője In Pálvölgyi K. et al. (szerk.) *Fiatal Regionalisták VII. Konferenciája.* (pp. 73-80.) Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola
- [53] Szabó A. (2013). Egy rendészeti képzésre (felsőoktatásra) irányuló kutatás konklúziói In Gaál Gy. – Hautzinger Z. (szerk.) *Tanulmányok „A változó rendészet aktuális kihívásai” című tudományos konferenciáról.* (pp. 71-78.) Magyar Hadtudományi Tudományos Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoport
- [54] Szabó A. (2018). A pénzügyőr képzésektől az adóigazgatási szakirányig. *Belügyi Szemle* 66(11), 71-80. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2018.11.7>
- [55] Tegyei A. (2018). A „Z generáció” címke: jogos félelmek vagy lehetőség a megújulásra? *Rendőrségi Tanulmányok* I(3), 81–97.
- [56] Tóth N. Á. (2016). *45 éves a rendészeti felsőoktatás.* Dialóg Campus Kiadó
- [57] Tózsér E. (2021). A rendőrségi parancsnoki gondoskodás, mint servant leadership. *Belügyi Szemle* 69(4), 639-650. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.4.8>
- [58] Vámos Á. (2020). Képzési innováció és szervezeti tanulás a felsőoktatásban, a bolognai folyamat követése az ELTE-n akciókutatással. *Neveléstudomány* 8(4), 53-62. <https://doi.org/10.21549/NTNY.31.2020.4.4>
- [59] Worley, K. (2011). Educating College Students of the Net Generation. *Adult Learning* 22(3), 31-39. <https://doi.org/10.1177/104515951102200305>