

**Egy iskolateremtő halálára**

*Gordon Győri János*

Tanulmányok

*Fókusz*

**Fókuszban a közszolgálati és rendészeti  
felsőoktatás**

*Hegedűs Judit*

**Változásmenedzsment a felsőoktatásban.  
Pedagógiai célú változások a Nemzeti  
Közszolgálati Egyetemen**

*Korpics Márta Katalin és Bajnok Andrea*

**Akciókutatás a rendészeti felsőoktatásban:  
egy tantárgyfejlesztés reflexiója**

*Fekete Márta, Bajnok Andrea és Hegedűs Judit*

**A pénzügyőri hivatásválasztás háttérének  
kvalitatív vizsgálata**

*Erdős Ákos és Magasvári Adrienn*

**Innováció a pénzügyőri szakmatörténet  
oktatásban**

*Czene-Polgár Viktória és Szabó Andrea*

**Hivatásos jogviszonyban álló oktatók  
narratívái oktatói identitásukról**

*Hegedűs Judit és Fekete Márta*

Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

**On the Research Methodology of Education  
Sciences**

*Darvai Tibor*

**Pályaorientáció tanári szemmel**

*Héjja Bella Emerencia*

**A nevelésszociológiáról – Mindenkinek**

*Gál Enikő*

**Mire való a digitális pedagógia?**

*Tóth Tünde*

Szerzőink

Authors

**2023 | 2.**

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

- Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes  
Főszerkesztő: Baska Gabriella  
Fókusz rovat vendégszerkesztője: Hegedűs Judit  
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina  
Endrődy Orsolya  
Kolosai Nedda  
Seresné Busi Etelka  
Tókos Katalin  
Szemle: Péntes Dávid  
Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina  
Pálkúti Anikó  
Sente Dorina  
Szűcs Katalin  
Szerkesztőségi titkár: Szabó Lilla  
Asszisztens: Misley Helga  
Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid  
Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor  
Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)  
Golnhofer Erzsébet (ELTE)  
Horváth H. Attila (ELTE)  
Kéri Katalin (PTE)  
Kopp Erika (ELTE)  
Mátrai Zsuzsa (NymE)  
Pusztai Gabriella (DE)  
Rónay Zoltán (ELTE)  
Sántha Kálmán (KJE)  
Szabolcs Éva (ELTE)  
Szivák Judit (ELTE)  
Tóth Péter (BME)  
Tészbó Júlia (ELTE)  
Vidákovich Tibor (SZTE)  
Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.  
Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836  
Ímélcíme: [ntny-titkar@ppk.elte.hu](mailto:ntny-titkar@ppk.elte.hu)  
Terjesztési forma: online  
Honlap: [nevelstudomany.elte.hu](http://nevelstudomany.elte.hu)  
Megjelenés ideje: évente 4 alkalom  
ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

Egy iskolateremtő halálára <i>Gordon Győri János</i>	4
Tanulmányok <i>Fókusz</i>	5
Fókuszban a közszolgálati és rendészeti felsőoktatás <i>Hegedűs Judit</i>	6
Változásmenedzsment a felsőoktatásban. Pedagógiai célú változások a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen <i>Korpics Márta Katalin és Bajnok Andrea</i>	7
Akciókutatás a rendészeti felsőoktatásban: egy tantárgyfejlesztés reflexiója <i>Fekete Márta, Bajnok Andrea és Hegedűs Judit</i>	19
A pénzügyőri hivatásválasztás hátterének kvalitatív vizsgálata <i>Erdős Ákos és Magasvári Adrienn</i>	32
Innováció a pénzügyőri szakmatörténet oktatásban <i>Czene-Polgár Viktória és Szabó Andrea</i>	44
Hivatásos jogviszonyban álló oktatók narratívái oktatói identitásukról <i>Hegedűs Judit és Fekete Márta</i>	55
Szemle <i>Aktuális olvasnivaló</i>	65
On the Research Methodology of Education Sciences <i>Darvai Tibor</i>	66
Pályaorientáció tanári szemmel <i>Héjja Bella Emerencia</i>	70
A nevelésszociológiáról – Mindenkinnek <i>Gál Enikő</i>	73
Mire való a digitális pedagógia? <i>Tóth Tünde</i>	76
Szerzőink	81
Authors	83

# Egy iskolateremtő halálára

*Gordon Győri János*

*A folyóirat nyári száma szerkesztésének utolsó fázisában érkezett a megdöbbentő hír: tragikus hirtelenséggel elhunyt Csapó Benő oktatáskutató. 70 éves volt.*

Csapó Benő, aki az 1970-es években kezdte szakmai tevékenységét, az elmúlt közel 50 év alatt úgy lett lépésről lépésre a szakma nagy öregje, hogy megmaradt örökké fiatal, nyitott szellemnek. Úgy lett klasszikus, hogy az oktatás legújabb jelenségeire is érdeklődő szemmel tekintett, ha azt remélte, hogy az előre viheti a terület elméleti és gyakorlati működését. De a nyitottság, a korábban ismeretlen lehetőségek iránt is megnyilvánuló felfedezői érdeklődés az ő esetében egy olyanfajta tudományossággal párosult az oktatáskutatás terén, ami a szakterület hazai környezetében ő előtte kevésbé volt. Meggyőződése volt, hogy a legmagasabb minőségű oktatáskutatás és ennek tudományos közleményekben és komplex szemléletű szakmai esszékben történő megosztása hazai és nemzetközi fórumokon nemcsak a tudományágnak magának, hanem az oktatáspolitikának, a pedagógiai gyakorlatnak, az iskolai tevékenység minősége fejlesztésének is a lényegi, meghatározó eleme. Hogy az igazolt tudományos ismereteken nyugvó szakmaiság nemhogy szemben állna a gyakorlattal, hanem a lényegi feltétele annak.

Csapó Benő integráló személyiség volt a szónak többféle értelmében. Egyrészt ő maga képes volt tehát a neveléstudomány évszázados hagyományait a legmodernebb megközelítéssel ötvözni. De talán még inkább integráló volt a szakmai élet és gondolkodás szervezésének értelmében. Ha megnézzük a legkorábbi közleményeit, már azokban is olyan témákkal foglalkozott, amelyek – a melléjük az évtizedek során szervesen odakerülő számos új téma mellett – élete végéig megmaradtak az érdeklődési körében; és amelyek szélesebb kibontakoztatásához, műveléséhez úgy nevelt fel újabb és újabb generációkat, hogy közben soha nem tagadta meg vagy távolodott el azoktól a szerzőktől és munkáktól, akik és amelyek segítségével ő maga elindult a szakmai építkezésben. Úgy lett a szegedi neveléstudományi iskola vezéralakja, a mai hazai neveléstudomány egy sor meghatározó alakjának útra indító mesetere, hogy közben soha nem tagadta meg azokat a szakmai és szakmai-személyes alapokat, amelyek őt magát inspirálták és elindították. Úgy lett iskolateremtő, hogy mindig is folytatni tudta tehát azt az iskolát, amely őt saját szakmai kibontakozásához segítette hozzá. Integráló volt abban az értelemben is, hogy a különféle történeti és szakmatörténeti okokból a világ oktatáskutatásával megítélése szerint nem eléggé szinkronban levő hazai neveléstudományt igyekezett a saját nemzetközi jelenkorával teljesen összhangba hozni. Kimagasló jelentőségű ez a tevékenysége az elmélet, a kutatás, a publikációs aktivitás, de a szakmai tudományos életnek a személyes kapcsolatokban megnyilvánuló szintjén is. Úgy teremtett széles nemzetközi kapcsolatokat a legmagasabb szakmai szinteken, hogy azokat mindig a hazai oktatásügy fejlesztésére is használta, ez utóbbi primátusát tartva szem előtt. Ennek érdekében nemcsak felépítette, hanem széleskörűen meg is osztotta ezeket a munkakapcsolatait nemcsak a vezető hazai szakemberekkel, hanem a tanítványaival is. És integratív volt Csapó Benő abban is, ahogy az utóbbi évtizedben a Magyar Tudományos Akadémián mint legmagasabb szakmai szinten úgy képviselte a neveléstudományt, hogy közben egy percre sem feledkezett meg az iskola mindennapjairól, a gyakorlati élet színtereiről, a tanárokról, diákokról, szülőkről.

Csapó Benő kikerülhetetlen alakja lett az oktatáskutatásnak. Kikerülhetetlen abban az értelemben, hogy az utóbbi évtizedek számos neveléstudományi kutatása és a terület sok más jellegű tevékenysége vagy közvetlenül kapcsolódott hozzá, vagy áttételesen, de kapcsolatban volt az ő szakmai tevékenységével, akár ha vitában állva is vele. Diagnosztikától a tanárképzésig, a gondolkodási készségek fejlesztésétől a finn oktatási rendszer kutatásáig. Kikerülhetetlen – mert nem is akarjuk kikerülni, hanem folytatni akarjuk mindazt –, amit elkezdett és most ránk hagyott, hogy megfelelően gazdálkodjunk vele, és növekedjünk belőle, általa. És kikerülhetetlen abban az értelemben is, hogy a magyar neveléstudományban örökké a legjelentősebbek között lesz a helye – ahogy már most is ott van.

# Tanulmányok

*Fókusz*

*Fókuszban a közszolgálati és rendészeti felsőoktatás*

# Fókuszban a közszolgálati és rendészeti felsőoktatás

*Hegedűs Judit\**

A folyóirat nyári számának Fókusz rovata a felsőoktatás-pedagógia kevésbé ismert területére hívja fel a figyelmet: a közszolgálati és azon belül is elsősorban a rendészeti képzést vesszük górcső alá. A tanulmányok szerzői egyetértenek abban, hogy a kortárs rendfenntartás korszerű képzést igényel. A rendészeti képzésen belül mind nemzetközi, mind hazai szinten egyre erőteljesebben jelenik meg elvárásként az emberközpontú szemléletmód megerősítésének igénye, a gyakorlati életben jól alkalmazható kompetenciák fejlesztésének szükségessége. Az első tanulmányban általános áttekintést nyújt a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen zajló pedagógiai átalakítási folyamatról Korpics Márta és Bajnok Andrea, majd a kompetenciafejlesztést támogató jó gyakorlatokat mutatja be írásában Fekete Márta, Bajnok Andrea és Hegedűs Judit, illetve a pénzügyőr képzés területéről Czene-Polgár Viktória és Szabó Andrea. A jó gyakorlatok mellett helyet kapott a tanulmányok között a hallgatókat fókuszba állító kutatás is: Erdős Ákos és Magasvári Adrienn a pénzügyőri hivatást választó hallgatók motivációs tényezőit tárta fel, végül az utolsó tanulmányban az oktatói identitást elemzi Hegedűs Judit és Fekete Márta. A Fókusz Rovat szerzői a Nemzeti Közszolgálati Egyetem oktatói.

\* Habilitált egyetemi docens, tanszékvezető, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar, Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, [HegedusJudit@uni-nke.hu](mailto:HegedusJudit@uni-nke.hu)

# Változásmenedzsment a felsőoktatásban. Pedagógiai célú változások a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen<sup>1</sup>

*Korpics Márta Katalin\* és Bajnok Andrea\*\**

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.1

Esettanulmányunkban a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen 2019-ben kezdődött és jelenleg is tartó, pedagógiai célú változási folyamat első szakaszát mutatjuk be, a változásokat irányító csapat tagjainak beszámolóit, megélt tapasztalatait, valamint az egyetem stratégiai dokumentumai segítségével. A pedagógiai változások elérésén munkálkodó vezetők, szakemberek és oktatók a tanulási képességek hatékony fejlesztésére, értékelésére, az egyéni tanulási utak mentorálására és a személyességen alapuló, alkotó szakmai közösségek művelésére törekednek. Tanulmányunk célja a pedagógiai célú változási folyamat eredményeinek összefoglalása és elemzése, valamint a szükséges következtetések, esetleg kritikák megfogalmazása a változási folyamat eredményes folytatása érdekében, ezzel is támogatva az egyetem intézményfejlesztési törekvéseit. A felsőoktatási szervezeti változások kontextusában Kotter nyolclépéses változásmódeljét alkalmazzuk a folyamat és az eredmények bemutatására és megvitatására. A tanulmányban leírtak hasznosak lehetnek azok számára, akik hozzánk hasonlóan minőségi felsőoktatás-pedagógia kialakítására kötelezték el magukat az oktatási gyakorlat átalakításával.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás-pedagógia, szervezetfejlesztés, változásmenedzsment, esettanulmány, oktatásmódszertan

## *Bevezetés*

Változások között élünk és dolgozunk otthon és a munkahelyen, a versenyszférában és a közintézményekben is. Az a néhány évvel ezelőtti kijelentés, mely szerint a felsőoktatási szervezetek más szervezetekhez képest kevesebb (és kevésbé intenzív) változást élnek meg (Wentworth, Behson & Kelley, 2020), már 2020 előtt sem volt érvényes az Európai Unió tagországaiban lévő felsőoktatási intézményekre, így a magyarországi egyetemekre sem. Az biztosan állítható, hogy 2020 előtt ezeket a változásokat tudatos állami reformpolitikák orientálták (Halász, 2009), 2020 tavaszától azonban a járványügyi veszélyhelyzet miatt bevezetett távolléti és vészhelyzeti oktatás kényszerítette ki a változtatást célzó intézkedéseket.

Napjainkra a felsőoktatási intézmények állandó változási, fejlődési nyomásnak vannak kitéve (Budevici-Puiu, 2020), miközben továbbra is jellemző ezekre az intézményekre, hogy a változás lassan, körülményesen és feszültségektől sem mentesen megy végbe (Edge, Monske, Boyer-Davis, VandenAvond & Hamel, 2022). A kényszerített, hirtelen változásokban, mint például a vészhelyzeti oktatásban vagy a belső, előre és tudatosan eltervezett hosszabb folyamatokban azonban nem kizárólag feszültségek, de lehetőségek is rejlenek.

1. A TKP2021-NKTA-51 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NKTA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

\* Docens, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Közszerzési és Infotechnológiai Tanszék, [Korpics.Marta.Katalin@uni-nke.hu](mailto:Korpics.Marta.Katalin@uni-nke.hu)

\*\* Adjunktus, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Társadalmi Kommunikáció Tanszék, [bajnok.andrea@uni-nke.hu](mailto:bajnok.andrea@uni-nke.hu)

Esettanulmányunkban a Nemzeti Közszerológati Egyetemen jelenleg is zajló pedagógiai változások első szakaszát mutatjuk be Kotter nyolclépes modelljének (1996) segítségével. A Nemzeti Közszerológati Egyetem a 2020-2025 közötti időszakra szóló Intézményfejlesztési Terve (továbbiakban IFT) pedagógiai (oktatási, oktatásmódszer-tani) paradigmaváltást célzott meg Kreatív Tanulás Program címmel. Az intézmény a cél eléréséhez komplex módon felépített és egymást erősítő, stabil, megtervezett és hatásukat tekintve folyamatosan monitorozott tevékenységeket folytat 2019 májusa óta. A Kreatív Tanulás Program alkalmazása olyan pedagógiai fordulatnak nevezhető, amelyben az oktatás a tanulók képességeinek hatékony fejlesztéséről és értékeléséről, az egyéni tanulási utak mentorálásáról és a személyességen alapuló, alkotó szakmai közösségek műveléséről szól.

A módszertani változásokat célzó folyamat történetét, annak lépéseit a Kotter által leírt modellt követve mutatjuk be tanulmányunkban a változásokat irányító csapat tagjainak beszámolóit, megélt tapasztalatait, valamint az egyetem stratégiai dokumentumainak segítségével. A szervezeti változás legfontosabb lépéseinek, eseményeinek és fordulópontjainak részletezése kiindulópontként szolgálhat vagy összehasonlítási alapot is jelenthet más felsőoktatási intézmények számára.

## *Szakerodalmi áttekintés*

A szervezeti változásokat előidéző trendek, a globalizáció, az információs technológia fejlődése és a vezetői innovációs törekvések (Cummings & Worley, 2015), melyek korábban is erős hatást gyakoroltak a szervezetekre, felerősödtek a világjárvány hatására. Továbbá a gazdasági környezet, a finanszírozás, a hallgatói és munkaerőpiaci elvárások, a technológiai vagy a társadalmi változások (például a hallgatói diverzitás) is egyre nagyobb kihívások elé állítják a felsőoktatást. Ezeknek a hatásoknak kitéve – sikeres stratégiák keresésével és alkalmazásával – a szervezeteknek egyre gyorsabban kell reagálniuk, alkalmazkodniuk, változniuk. Az intézmények fennmaradása és fenntartható működése változtatási képességükön múlik. A pedagógiai változások területén fokozatváltás történik a felsőoktatásban (Tóth, 2018).

A felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatra az oktatók pedagógiai felkészültsége gyakorolja a legnagyobb hatást (Ollé, 2009). A globalizáció egyik legfontosabb eleme, az információs- technológiai forradalom alapvetően formálta át a felsőoktatási intézményekben folyó munkát, az oktatók munkakörülményeit, miközben megváltoztak a tanulók tanulási jellemzői és képzésekkel kapcsolatos elvárásai. A világjárvány minden korábbi jelzésnél egyértelműbb figyelmeztetésként is értelmezhető arra vonatkozóan, hogy az oktatási rugalmasság, a pedagógiai fejlődés, a módszertani sokszínűség és a digitális felkészültség mára elengedhetetlen feltétele az oktatói hivatás gyakorlásának. A nemzetközi és a hazai térben is egyre több szó esik az oktatás minőségének a fejlesztéséről (Kálmán, 2019), ami nem egyszerűen az oktatók és a hallgatók ügye, hanem intézmény- és szervezetfejlesztési kihívás.

A szervezetfejlesztésnek több tucat definíciója született a terület egyik legkorábbi kutatója, Richard Beckhard 1969-es meghatározása óta (Anderson, 2017). Beckhard definíciója szerint a szervezetfejlesztés (1) tervszerű, (2) az egész szervezetre kiterjedő, (3) felülről irányított törekvés, (4) a szervezet hatékonyságának és életképességének növelése érdekében (5) a szervezeti folyamatokba történő tervszerű beavatkozások, intervenciók révén, magatartástudományi, vagyis pszichológiai és szociológiai ismeretek felhasználásával (Beckhard, 1969).

A tervszerűség minden esetben magában foglalja a szervezet diagnosztikus felmérését, a stratégiai terv kidolgozását és a szükséges erőforrások mozgósítását. Szervezet alatt egy szervezeti egység is érthető, lényeg, hogy kellő autonómiával rendelkezzen a jövőre vonatkozó tervek kialakításához, és a felső vezetés is elkötelezett legyen a cselekvési terv mellett (Bajnok, Berta, Kajtár, Kriskó & Roberts, 2019). Beckhard (1969) részletezi



a hatékonyság jellemzőit, többek között említi a szervezet problémamegoldó- és együttműködő-képességét vagy rugalmasságát.

A definíció néhány eleme kiállta az idő próbáját, és a mai definíciók szerint is érvényes (szervezeti hatékonyság növelése, tervezett beavatkozás, magatartástudományi ismeretek felhasználása). Azonban a definíció módosítást is igényel. Sok esetben a változás nem előre tervezett folyamat, hanem a környezeti fenyegetésekre adott kényszerű reakció. A változás nem feltétlenül felülről irányított, tekintettel arra, hogy a 21. századi szervezetek egyre kevésbé hierarchikusak (Anderson, 2017), és a vezetés nem feltétlenül lát rá a teljes szervezeti működésre, vagy nem képes azt objektíven vizsgálni (Bajnok et al., 2019). Anderson a korábbi definíciók elemeire építő, de lényegretörőbb és rövidebb meghatározást ajánl: „A szervezetfejlesztés a szervezeti hatékonyság növelésének és a személyes és szervezeti változások elősegítésének folyamata a társadalom- és viselkedéstudományi ismeretek által vezérelt beavatkozások segítségével.” (Anderson, 2017, pp. 21-22).

Az egyik igen gyakran citált szervezetfejlesztési tankönyv szerzői pedig így határozzák meg a területet: „A szervezetfejlesztés a magatartástudományi ismeretek rendszerszintű alkalmazása és átadása a szervezet hatékonyságához vezető stratégiák, struktúrák és folyamatok tervezett fejlesztéséhez, javításához és megerősítéséhez.” (Cummings & Worley, 2015, p. 2). A szervezetfejlesztés ernyőfogalommá vált (Király, 2017), jelenthet elméleti megközelítést, és jelentheti az intervenciókat is.

Ma már számos egyetem honlapján nyilvánosan is elérhetők a tanulásszervezési irányelvek a hallgatók és más partnerek számára átláthatóvá téve ezzel az egyetem pedagógiai gondolkodásmódját (Halász, 2013). A pedagógiai célok megvalósítására való törekvés, az oktatás minősége iránti elkötelezettség szervezeti változásokkal is együtt jár, melyek meghatározó feltételei a pedagógiai reformok sikerének (Halász, 2013). Ezeket a szervezeti változásokat jelzi például a tanulás és a tanítás fejlesztéséért felelős központi szervezeti egységek létrehozása, a belső kutatási és fejlesztési programok elindítása, a tanítási kiválóságot elismerő minőségdíjak alkalmazása, valamint mindezek legmagasabb szintű vezetői támogatása.<sup>2</sup>

A változások számos modell mentén leírhatók (Lewin, 1951; Goodman, 1982; Cummings & Worley, 2015). Esettanulmányunk részletezéséhez Kotter (1996) nyolclépéses modelljét választottuk, amely az egyik legismertebb, valamint leggyakrabban hivatkozott (Hughes, 2016; Edge et al., 2022) és alkalmazott modell (Wentworth, Behson & Kelley, 2020).

Kotter több mint száz különböző méretű és típusú vállalat változásait elemezve alkotta meg modelljét, melyben a változási folyamat nyolc kulcslépésére hívja fel a figyelmet azzal a céllal, hogy a változási folyamatok ne akadjanak el. Változási modelljének a lépései a következők: (1) a változás halaszthatatlanságának érzékelte-tése, (2) a változást irányító csapat létrehozása, (3) jövőkép és stratégia kialakítása, (4) jövőkép kommunikálása, (5) a szervezet tagjainak a bevonása, (6) gyors eredmények elérése, (7) további eredmények elérése (8) a változások eredményeinek megszilárdítása a szervezeti kultúrában.

Kotter szerint tehát a változás folyamata több egymást követő lépésből áll, melyek nem felcserélhetők, és kialakításuk jelentős időt vesz igénybe, valamint bármely lépés során elkövethető olyan kritikus hiba, amely beláthatatlan károkat okoz a változási folyamatban. Ezeknek a lépéseknek a megvalósítása a változási folyamat sikerének feltétele. Kotter modelljének felsőoktatási kontextusban való alkalmazására számos példa található a nemzetközi szakirodalomban (Calegari, Sibley & Turner, 2015; Kang et al., 2020; Edge et al., 2022).

2. Lásd az OECD „Supporting Quality Teaching in Higher Education” című projektjének eredményeit: [http://www.oecd.org/document/31/0,3343,en\\_2649\\_35961291\\_40172831\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html#Project\\_implementation](http://www.oecd.org/document/31/0,3343,en_2649_35961291_40172831_1_1_1_1,00.html#Project_implementation) (2022. 08. 01.), idézi Halász, 2013.

## *Az esettanulmány készítésének és alkalmazásának módszertana*

Az esettanulmány az egyik legelterjedtebb és egyre nagyobb népszerűségnek örvendő, önálló kutatási relevanciával bíró kvalitatív tudományos eljárás (Csabai, 2018) és oktatási módszer (Breshlin & Buchanan, 2008), amely az elmélet és a gyakorlat közötti átmenetre fókuszál. Alkalmazásának története a 19. századig vezethető vissza, korai példái az antropológiai és a szociológiai terepmunkák. Oktatási módszerként az 1870-es években alkalmazták először a Harvard Egyetem Jogi Karán (Breshlin & Buchanan, 2008). Kutatási módszerként a terepkutatás mint adatgyűjtési forma csoportjába tartozik (Babbie, 1989). Az esettanulmány módszerét napjainkban több tudományterület is alkalmazza, mint például a jog, az orvostudomány, a politikatudományok vagy a pedagógia.

Az esettanulmány olyan egyedi esetek empirikus vizsgálatából áll, amelyek kontextusukból adódóan egyediek (Stake, 1995). Éppen ezért fontos, hogy az esettanulmányt alkalmazó kutató tisztában legyen azzal, hogy a határozott elméleti keretelés ellenére is más-más üzenetet hordozhat ugyanaz az esetleírás az olvasók számára. Az esettanulmányban bemutatott eredmények ugyan nem általánosíthatók (Harland, 2014), de sok különböző eset gyakran ugyanarról a területről szól és hasonló üzeneteket közvetít.

Az esettanulmányok valós életből vett szituációkat mutatnak be. Az eset leírói az újságírói tevékenységhez hasonló részletességgel tesznek elérhetővé információkat egy megtörtént esettel kapcsolatban. Az olvasónak lehetősége van behelyezkedni az esetben részt vevők, az eseményt bonyolítók szerepébe, mérlegelve, elemelve a történeteket akár saját tanulságok megfogalmazásával. Az esettanulmány természeténél fogva leíró és feltáró jellegű tudományos módszer, melynek segítségével azonosítható és elhelyezhető egy jelenség a szakirodalomban (Breshlin & Buchanan, 2008). Maga Kotter is alkalmazza könyveiben az esettanulmányokat, hogy a gyakorlatban is szemléltesse állításait és a hibalehetőségeket. Nyolclépéses modelljéhez egy tanmesét is írt, amely fiktív esettanulmányként értelmezhető (Kotter & Rathgeber, 2007).

Az esettanulmányban a kutató egy megtörtént jelenséget annak egyediségében dolgoz fel, azt vizsgálja és elemzi. Az esettanulmány adatgyűjtési és elméletalkotási tevékenység is. Yin (2002) szerint az esettanulmány olyan empirikus kutatási módszer, amely egy jelenséget annak eredeti kontextusában vizsgál. A változásmenedzsment szakirodalmában a tankönyvek szintjén is megjelennek az esettanulmányok, hiszen ezeken keresztül lehet a szervezetekben valójában végbement változásokat megérteni. „Az esettanulmányok olvasása és elemzése lehetővé teszi a szervezetfejlesztés elméletének és koncepciójának alkalmazását olyan összetett és valós helyzetekben, amelyekben a tanácsadók nap mint nap találják magukat.” (Anderson, 2012, pp. 12-13). A felsőoktatásban történő változási folyamatok bemutatására is gyakran használják a szerzők az esettanulmányt mint módszert (Horváth, 2016; Budevici-Puiu, 2020).

Esettanulmányunkban egy előre tervezett pedagógiai reformfolyamatot mutatunk be, a probléma megfogalmazásától kezdve az információk összegyűjtésén keresztül a reformfolyamat lépéseinek, történetének részletes bemutatásáig. Megközelítésünkben objektivitásra törekszünk, azonban egyetlen nézőpont sem tükrözheti pontosan a valóságot (Csabai, 2018). Jelen tanulmány megírásával mi magunk is jelentéseket tulajdonítunk a folyamat egyes szakaszainak, a történeteknek. További kutatásokkal, kevert (kvantitatív és kvalitatív) módszerek alkalmazásával a tanulmányban bemutatott eredmények tovább árnyalhatók.

### *Kontextus: a Nemzeti Közszerológati Egyetem*

Az esettanulmányban részletezett változási folyamat helyszíne a Nemzeti Közszerológati Egyetem, amely nemzetközi összehasonlításban is egyedi felsőoktatási intézmény, a hivatásrendek közötti együttműködést erősítve egyszerre valósul meg a rendészeti és a katonai tisztképzés, a közigazgatás hazai és nemzetközi szakemberei-

nek, sőt a víztudomány mérnökeinek képzése is. A jogelőd intézmények hagyományait megőrizve, a szorosabb oktatási és kutatási együttműködés, valamint a hatékonyabb működés érdekében a felsőfokú közszolgálati szakemberképzés letéteményeseként a Nemzeti Közszolgálati Egyetem 2012. január 1-jén kezdhette meg működését. Az Egyetemhez 2017-ben a bajai Eötvös József Főiskola vízügyi képzéseinek átvételével csatlakozott a Víztudományi Kar. Az egyetem jelenleg négy karral – Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok, Hadtudományi és Honvédtisztképző, Rendészettudományi és Víztudományi –, valamint négy doktori iskolával működik, és páratlan egyetemi infrastruktúrával, campusokkal büszkélkedhet. Az egyetemen a 2021 őszi statisztikai adatok szerint összesen 6182 hallgató tanult, 824 oktató dolgozott, ebből 184-en nem főállású alkalmazottként, hanem megbízással.

## Adatgyűjtés és elemzés

Az esettanulmányban szereplő adatokat két nagyobb forrásból gyűjtöttük össze 2019 májusa és 2022 májusa között. Az adatok első csoportjába a reformfolyamatban szervezett értekezletekről, eseményekről, ülésekről, rendezvényekről szóló adatok tartoznak, amelyeket a változási folyamaton aktívan dolgozó kollégák, köztük a tanulmány szerzőinek feljegyzéseiből, megfigyeléseiből, beszámolóiból, emlékeztetőiből nyertük dokumentumelemzéssel. Az adatok második csoportjába az egyetemi dokumentációkból – stratégiai dokumentumok, egyetemi weboldal – származó adatok találhatóak. Az adatok első csoportja dokumentálja a folyamaton dolgozók által elért eredményeket, míg a második csoportba tartozó adatok biztosítják a pedagógiai reformfolyamat egyetemi kontextusban való elhelyezését. Az alábbiakban tehát az egyetem egy konkrét cél érdekében tervezett és elkezdett változási folyamatának első szakaszát mutatjuk be Kotter nyolclépéses modelljének segítségével.

### 1. lépés: A változás halaszthatatlanságának érzékeltetése

Első lépésként a szervezet tagjainak érzékelnie kell, hogy a változás elindítása nem halasztható tovább. 2019 májusában az Államtudományi és Közigazgatási Kar dékánjának kezdeményezésére Oktatási Reformműhely alakult azzal a céllal, hogy előkészítse a képzési programok átfogó tartalmi és módszertani modernizálását a 2030-ig terjedő időszakra vonatkozóan. A Reformműhely tanácskozásain a dékánhelyettesek, a kar közel tíz meghívott oktatója, a hallgatói önkormányzat képviselői, valamint külsős szakértők vettek részt. A közös gondolkodás eredményeként egy víziókat és javaslatokat tartalmazó stratégiai koncepció született az oktatási portfólió tartalmi és módszertani modernizációjához a 2030-ig terjedő időszakra.<sup>3</sup>

Az előkészületeket követően az egyetem 2020–2025 közötti időszakra szóló Intézményfejlesztési Terve (IFT) pedagógiai (oktatási, oktatásmódszertani) paradigmaváltást célzott meg, melynek eléréséhez komplex módon felépített és egymást erősítő, stabil, megtervezett és hatásukat tekintve folyamatosan monitorozott tevékenységek szükségesek. Az a tény, hogy a változás, változtatás az egyetem működését meghatározó dokumentumban is megjelent, jelezte, hogy az egyetem vezetői érzékelték a környezet felől érkező elvárásokat. Kotter szerint az első szakaszban meg kell vizsgálni a piacot és a szervezet számára releváns piaci helyzetet. Be kell azonosítani és meg kell beszélni a krízishelyzetet vagy a lehetséges krízishelyzeteket és a főbb lehetőségeket. Az egyetem az IFT elkészítéséhez áttekintette az egyetem helyzetét, elemzések segítségével beazonosította azokat a problémákat, amelyek szükségessé tették a változást.

3. Oktatási Reformműhely Stratégiai Koncepció: Víziók és javaslatok az oktatási portfólió tartalmi és módszertani modernizációjához a 2030-ig terjedő időszakra, NKE, 2019, belső dokumentum. (Szerzők: Imre M., Garab A., Schmidt M., Orosz L., Koltányi G., Bajnok A., Kajtár E., Cziráki Sz.)

Az IFT egy szimbolikus ábrával kezdődik. Egy kéz tartja a földgömböt, amelyből sugár alakban nőnek ki az időszakot jellemző kihívások: tömeges népvándorlás, gyorsuló klímaváltozás, mesterséges intelligencia, globális hálózatok, korlátozott energiaforrások, növekvő geostratégia, biotechnológia, technológiai szingularitás, világjárványok, civilizációs betegségek, kultúrák konfliktusa, túlnépesedés, innovációvezérelt gazdaság, ivóvízhiány, Big Data, szuper-urbanizáció, új hadviselés, növekvő egyenlőtlenség.

Az anyag a 2019-2020-as év statisztikai adatait mutatja be, ezekre építve fogalmazza meg a legfontosabb fejlesztési irányokat. Az oktatókkal és a képzési programokkal való hallgatói elégedettség indexe 63%. Nőtt mind a BA, mind az MA képzésre első helyen jelentkezők száma. Kifejezetten erős a felnőttképzés, a végzett hallgatók foglalkoztatottságának aránya 96,5%. Magas a TDK-részvételi arány (2019-ben 97 fő OTDK helyezett, illetve Pro Scientia-díjas volt), az aktív szakkollégiumi hallgatói létszám 228 fő. A helyzetelemzéshez leggyakrabban használt SWOT-elemzés öt megatrendet azonosított, mind az ötnél azonosította a kihívásokat és a szükséges lépéseket (lásd 1. táblázat).

Megatrendek	Kihívások	Szükséges lépések
Technológiai forradalom	Felsőoktatási és intézményi fókusz erősítése	Versenyhelyzet teremtése a képzések között, magasabb teljesítmény, minőség és motiváló sikerélmények, a technikai innovációba való bekapcsolódás
Globalizáció	Együttműködések az intézményeken belül, az intézmények között és a külső partnerekkel	Az intézményrendszer átalakítása az ország és a Kárpát-medence magyarságának térszerkezete alapján, további erőfeszítések a nemzetköziesítés érdekében
Demográfiai folyamatok	Az intézmények értékteremtő folyamatainak újraértelmezése, a hallgatói létszám csökkenése	Képzési kínálat és oktatási innováció a demográfiai előrejelzések alapján, a mennyiségi és növekedési stratégiák helyett a minőségi stratégiák támogatása
Társadalmi igények	A külső igények erőteljesebb megjelenítése az intézmények belső struktúrájában	Profiltisztítás és specializáció, lehatárolt intézménytípusok és kompetenciaterületek
Szűkülő (energia-)források	A források hatékonyabb felhasználása, többletforrások generálása	Az intézményirányítási rendszer átalakítása, új üzleti és üzemeltetési modellek bevezetése

1. táblázat: Megatrendek, kihívások és válaszok (Forrás: Intézményfejlesztési Terv 2020-2025 NKE, 2020, p. 21)

Az elemzés a veszélyek közé sorolja, hogy a potenciális hallgatók egy részének kedvezőtlen a szociális helyzete, valamint a hallgatók esetenként alacsony tudásszinttel rendelkeznek. Egy másik fontos tényező, hogy elmaradt az új hallgatói generációk digitális tanulási szokásait/képességeit megértő, asszimiláló oktatói attitűdváltás és a kompetenciafejlesztés támogatása, emellett pedig jellemző az elavult képzési tradíciók fennmaradása (IFT, 2020, p. 30). A lehetőségek közül az anyag kiemeli, hogy át lehetne emelni a közszolgálati továbbképzésben alkalmazott infokommunikációs technológia alapú, hatékony oktatástechnológiát és módszereket a graduális képzési programokba, illetve, hogy a kutatás és az oktatás-képzés összehangolt, egymásra épülő továbbfejlesztése is eredményeket hozhat (IFT, 2020, p. 29).

### 2. lépés: A változást irányító csapat létrehozása

A második lépés a változást irányító csapat létrehozásáról szól. Az irányító csapat kijelölése több lépésben valósult meg. Az első időszakban a Kreatív Tanulás Program megvalósulását a fejlesztési rektorhelyettes felügyelte, aki a központi és a karonként delegált vezetői szintű résztvevőkből (oktatási dékánhelyettesek) és további szakértőkből (minőségügyi biztos, hallgatói önkormányzat, módszertani szakértők) létrehozta a Kreatív Tanulás Programtanácsot. Ezt követően a Program felügyelete 2020 februárjától az oktatási rektorhelyettes feladatkörébe került, aki 2020 májusában a karonkénti és az Egyetemi Hallgatói Önkormányzat részéről delegált résztvevőkből, valamint további szakértőkből álló operatív munkacsoport létrehozását kezdeményezte Kreatív Tanulás Munkacsoport névvel. A Munkacsoport fő feladatát a Kreatív Tanulás Program stratégiájának kidolgozása és a stratégia által kijelölt célok projektfolyamatként való megvalósítása jelentette. A Munkacsoport mellett a projekt kutatási folyamatainak gondozása céljából megalapították a Kreatív Tanulási Kutatóműhelyt is. Így a kezdeti szervezeti formát két szervezeti egység váltotta, a Kreatív Tanulás Munkacsoport és a Kreatív Tanulás Kutatóműhely.

A program megvalósítása nehezített körülmények között indult el, hiszen a Munkacsoport megalakulása és a teljes tervezési fázis időszaka néhány hónapot leszámítva a Covid 19 második hullámának idején zajlott, ami a személyes kapcsolattartást, a programok szervezését és a kitűzött rövid távú célok megvalósítását nagymértékben próbára tette.

A Munkacsoport munkáját egy öt főből álló stáb segítette, amely koordinálta a Program megvalósulását. Ennek érdekében irányítói és operatív tevékenységet látott el, feladata az operatív munka lebonyolítása, úgymint a programok előkészítése, dokumentumok megírása, szervezés, levelezés, elemzés, jelentések előkészítése és azok eljuttatása a Munkacsoport tagjai számára, a Munkacsoport-ülések összehívása és a Kutatóműhellyel való folyamatos kapcsolattartás volt. A stáb tagjai: a Munkacsoport vezetője, az Oktatási és Tanulmányi Iroda két munkatársa, egy külső szakértő és egy hallgató. A menedzsment tagjai heti rendszerességgel egyeztettek a folyamatban lévő feladatokról. 2022 tavaszán a Rektori Irodán belül Kreatív Tanulás Osztály<sup>4</sup> néven új szervezeti egység jött létre, amely a korábbi csapatok mellett a Program napi szintű koordinációjáért és végrehajtásáért felel.

### 3. lépés: Jövőkép és stratégia kialakítása

A harmadik lépés a jövőkép és a stratégia kidolgozását jelentette. A folyamat végigviteléhez vagy a korábbi stratégia megváltoztatása, vagy egy teljesen új stratégia kialakítása szükséges. A stratégia a szervezetek fontos tervezési eszköze, és mára meghatározóvá vált a felsőoktatásban is. Az egyetemek ciklusonként Intézményfejlesztési Tervet állítanak össze, melynek elkészítéséhez különböző stratégiaelemzési módszereket használnak. A Kreatív Tanulás Program saját stratégiáját az intézmény korábbi stratégiájához kellett illeszteni. Az Egyetem stratégiája négy irányt jelöl meg az egyetem számára: Oktatásstratégia, Kutatásfejlesztés stratégia, Közösségi (szervezeti) teljesítmény erősítése és Egyéni teljesítményelv. Az Oktatásstratégia kiemelt programja a Kreatív Tanulási Program, ezt a stratégiai dokumentum olyan pedagógiai fordulatnak nevezi, amely az oktatás lényegének „a hallgató képességeinek hatékony fejlesztését és értékelését, az egyéni tanulási utak mentorálását, és a személyeségen alapuló, aktív alkotó szakmai közösségek művelését tekinti” (IFT, 2020, p. 35).

A megfogalmazott célok: a közösségi tanulás, alkotás, egyéni fejlődés; a közös tanulást vezető és az egyéni alkotómunkát mentoráló tanár ideáltípusa; a tömegoktatás helyett kiscsoportos képzés; a hallgatók tudásának értékelése a szorgalmi időszakban végzett közösségi és egyéni kreatív munkák alapján; a magolás helyett a

4. A Kreatív Tanulás Programot jelenleg működtető szervezet részletes leírását lásd: <https://www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/szervezet>

kulcsképessegek fejlesztése.<sup>5</sup> A stratégia megfogalmazásában érvényesülnek Kotter változásmenedzsmenttel kapcsolatos kritériumai: a sürgősségérzés, az erős koalíció, a vonzó jövőkép, ennek a jövőképnek a széles körű kommunikálása, a munkatársak szabad munkavégzése, a jövőkép megvalósítása, a rövid távú sikerek tervezése és megteremtése, az elért eredmények megszilárdítása, további változások kezdeményezése és az új megközelítések intézményesítése (Kotter, 1996).

A Kreatív Tanulás Program stratégiájában megfogalmazott célokat a program egy négyéves projektben kívánja megvalósítani. A projekt két alappillérré épül, úgynevezett központi projektre és belső pályázati úton kiválasztott helyi tanszéki projektekre. A projektnak fontos elemei a különböző akciókutatások (megalapozó és nyomon követő), a know-how-fejlesztés, az oktatásszervezés, a szabályozásfejlesztés és az infokommunikációs technológiai fejlesztés. A Kreatív Tanulás Program az oktatási paradigmaváltásban teljes mértékű pedagógiai fordulatot célzott meg, ennek természetesen része a digitális pedagógia fejlesztése is, de semmiképpen nem tekinthető fő fejlesztési területnek.

A két projekt elindítását a belső Kreatív Tanulás Program stratégia kidolgozása segíti, amely az általános (makro-) elemzés szintjén egy PESTEL-elemzést foglal magában, a stratégiai célok kijelölését pedig a SWOT-módszertan segíti és teszi lehetővé. Ennek a stratégiának a kidolgozására azért volt szükség, hogy a munkacsoport számára egyértelmű legyen, milyen erősségekre lehet támaszkodni, és hogyan lehet élni a lehetőségekkel a változási folyamat elindításában. Illetve fontos volt pontosabban látni azt is, hogy az egyetemnek milyen gyengeségei vannak, és milyen veszélyekre kell felkészülni a hosszabb távú folyamatok tervezésénél. Ez a stratégia jól illeszkedik az egyetem oktatási stratégiájához, mintegy kiegészíti azt, és meghatározza azokat az utakat, amelyek a célok eléréséhez szükségesek.

#### 4. lépés: A jövőkép kommunikálása

Kotter modellje szerint a változási folyamatba a szervezet minden tagját be kell vonni, ezért szükség van arra, hogy a változás jövőképét kommunikálják az átalakításon dolgozó vezetők és szervezeti csoportok. A kommunikációnak lényeges elemei a külső és a belső kommunikáció. A belső nyilvánosság felé kommunikálni kell a terveket és az időközben elért eredményeket. Ez rendszeres online konferenciákon és workshopokon keresztül valósul meg. 2021-ben két konferenciát és három workshopot rendeztek meg. A rendszeresen tartott konferenciák és workshopok biztosítják a Kreatív Tanulás Program célkitűzéseinek bemutatását és elfogadtatását az egyetemi nyilvánossággal. A külső nyilvánosságban való megjelenés (konferenciárészvétel magyar és nemzetközi konferenciákon, valamint rendszeres publikációs tevékenység) az egyetemen folyó oktatási munkába enged betekintést, ily módon növeli az egyetem hazai és nemzetközi láthatóságát, javítja megítélését. A 2021-22-es tanévben több konferencián és publikáción keresztül is megjelent a Kreatív Tanulás Program a külső tudományos nyilvánosságban is.<sup>6</sup> A kommunikáció ezen felül még a belső egyetemi médiacsatornákon keresztül is rendszeres, írásos formában a hírlevelekben jelenik meg, de a Program eseményeiről a Ludovika TV-ből is értesülhet az egyetemi közösség. A Programnak az egyetemi honlapon belül van saját felülete, amely az információk megosztására és az eredmények kommunikálására is alkalmas.<sup>7</sup>

5. Nemzeti Közszoigálati Egyetem Intézményfejlesztési Terv (pp. 36–37).

6. Lásd például a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete – Hungarian Educational Research Association (HERA) 2022-es budapesti konferenciáján Korpics Márta Katalin: Változásmenedzsment az egyetemi szférában Kreatív Tanulási Program a Nemzeti Közszoigálati Egyetemen című előadását vagy ugyanitt Bajnok Andrea: A probléma alapú tanulás alkalmazásának lehetőségei az államtudományi és a rendészeti felsőoktatásban című előadását Hegedűs Judit Rendészeti felsőoktatási innovációk című szekciójában.

7. <https://www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/esemenyek/kepzesek>

### 5. lépés: A szervezet tagjainak bevonása

Az egyetem a képzési portfóliójából adódóan az erősen hierarchizált intézmények sorába tartozik. Éppen ezért az ötödik kritérium csak részben teljesült, ami kockázati tényezőként értelmezhető, hiszen az alsóbb szinteken lévők nem rendelkeznek megfelelő felhatalmazással a paradigmaváltás végrehajtásához. Az átalakítás motorja a korábban már bemutatott Kreatív Tanulás Program, de a változás teljeskörű megvalósításához nem elegendő egyetlen egység. A Program tervei között szerepel további érintettek bevonása a folyamatba. Az egyik ilyen fontos terv az Oktatói Hálózat kialakítása kari szintű koordinátorral és tanszékenként egy-egy oktatóval. Ez 2022-ben egyetemi szinten 72 tanszéki delegált oktatót érint. 2022-ben elindult a tanszéki delegáltak továbbképzése. A tervek szerint a tanszéki delegáltak lesznek azok, akik saját tanszékük munkatársainak segítenek a felmerülő oktatásmódszertani, pedagógiai kérdések megválaszolásában, megoldásában, rendszeres találkozón megosztják tapasztalataikat, kérdéseiket egymással. Ugyancsak szerepel a tervek között egy egyetemi oktatókból szervezett pedagógiai-oktatásmódszertani tanácsadói hálózat kialakítása is.

### 6. lépés: Gyors eredmények elérése

A Kreatív Tanulás Program által irányított pedagógiai-oktatásmódszertani paradigmaváltást megalapozó projekt 2021 januárjában indult. Az első év kifejezetten sikeresnek nevezhető a megvalósított programok és az elért eredmények vonatkozásában. Talán nem túlzás azt mondani, hogy példaértékű sebességgel történt az első, egész egyetemet érintő és megmozgató programok megszervezése és lebonyolítása, valamint a programok nyomán létrejött eredmények publikálása. Az egyetemi jó gyakorlatok összegyűjtése, konferenciák és workshopok szervezése, a Szolgáltatási kosárnak nevezett továbbképzési alprogram bevezetése, az Innovatív Tanszék-díj megalapítása, a Fogalomtár kialakítása, és két, a módszertani fejlesztésekkel összefüggő egyetemi kutatás elindítása is szerepel a program 2021-es eredményei között.

Az első nyilvános eredményt az egyetemi jó gyakorlatok összegyűjtése jelentette, amelyeket aztán több különböző fórumon is felhasználtak.<sup>8</sup> Ezek a jó gyakorlatok betekintést nyújtanak az oktatók egyéni oktatói tevékenységébe, tapasztalataiba, és lehetőséget biztosítanak arra, hogy ezeket akár más oktatók is kipróbálhassák.

2021-ben két egyetemi szintű online konferenciát és több workshopot szerveztünk. Mindkét konferenciát workshopok követték, amelyeken első alkalommal az Oktatói Hálózat tagjai mondták el tanszéki tapasztalataikat és fogalmazták meg igényeiket, második alkalommal pedig 13 jó gyakorlatot mutattak be a felkért oktatók. A 2021 novemberében megrendezett önálló workshopon a 2021-es év eredményeit mutattuk be, illetve meghívott, külső előadók is beszéltek saját oktatási tapasztalataikról. 2021 őszén sikeresen elindult a Szolgáltatási kosárnak nevezett alprogram, amelynek kereti között olyan képzések közül válogathatnak az egyetem oktatói, amelyek segítséget jelentenek számukra az innovatív, kreatív oktatási módszerek elsajátításában és a készségfejlesztésben. A Szolgáltatási kosár tartalmát folyamatosan fejlesztjük, újabb és újabb jó gyakorlatok felvételével bővítjük, és ebbe a kosárba az egyetem bármely oktatója felajánlhat „terméket” (Méhes & Korpics, 2022).

Ugyancsak 2021 őszén hirdettük meg az Innovatív Tanszék-díjat, amelyre 18 tanszék pályázott. A pályázat célja, hogy minden tanévben értékelje és ösztönözze az oktatásban kreatív módszereket és eljárásokat alkalmazó tanszékeket, a tanszéken tanító oktatókat. A díjat minden tanévben egy erre létrehozott testület ítéli oda. A beérkezett pályázatok színvonalát jelzi, hogy több kar esetében megosztott első díjat osztottunk ki, és ezen felül még különdíjas tanszéki díjazottak is voltak. A program komplexitását jelzi, hogy az Innovatív Tanszék-díjat elnyerő tanszékek részt vesznek a Szolgáltatási kosár tartalmának bővítésében egy-egy saját program, képzés, workshop megtartásával.

8. A jó gyakorlatok leírása megtalálható az egyetemi honlapon, illetve a második workshopon 13 jó gyakorlatot ismerhettek meg az egyetem oktatói. [www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/szakmai-anyagok/jo-gyakorlatok](http://www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/szakmai-anyagok/jo-gyakorlatok)

Szintén az első évben készült el egy, a fejlesztéseket támogató Fogalomtár is, amely tartalmazza azokat a szócikkeket, amelyek a Program látókörébe kerültek. Ezen felül két egyetemi kutatás is elindult a program keretein belül, melyekhez további kutatások társulnak (digitális kompetenciák és oktatói kompetenciák kutatása, fókuszcsoportos oktatói és hallgatói vizsgálatok). A kutatási eredményeket a kutatócsoportok jelentés formájában megosztják a Kreatív Tanulás Programmal, illetve publikációkat is megjelentetnek ezekből.

#### *7. lépés további eredmények elérése (kitartás)*

A 2021-ben sikeres programokat a következő tanévtől ismét meghirdetjük (konferencia, Innovatív Tanszékdíj, jó gyakorlatok gyűjtése) azok számára, akik még nem vettek ezeken részt. Az egyetem vezetése erősen támogatja a Kreatív Tanulás Programot, és elkötelezett a paradigmaváltás mellett. Ennek bizonyítéka, hogy a két-éves előkészítési időszakot követően létrehozta azt a szervezeti egységet, amelynek feladata a reformfolyamatok pedagógiai és oktatásszervezési támogatása, a programok folyamatos szervezése és koordinálása, az oktatásmódszertani változások akciókutatásokkal történő kísérése, az eredmények kommunikálása. A Kreatív Tanulás Programhoz kötődő kutatásokért felelős Kreatív Tanulás Kutatóműhely jelenleg is (2022) több kutatást folytat, amelyek eredményei segítik majd a program további működtetését. A korábbiakban a képzési portfólióval is összefüggésbe hozható erős hierarchizáltságot már említettük, a kitartás és az eltökéltség területén azonban ez előnynek számít. Nemcsak az erős vezetői támogatás érezhető, hanem nagyon sok oktató kifejezetten hasznosnak és fontosnak tartja a Kreatív Tanulás Program által meghirdetett képzéseket. Erről tanúskodik az is, hogy az egymással párhuzamosan meghirdetett workshopokon és képzési alkalmakon rendszeresen 100 fő fölött van a részt vevő oktatók száma.

#### *8. lépés: A változások eredményeinek megszilárdítása a szervezeti kultúrában*

Minden változásmenedzsmenettel foglalkozó szakember és kutató tudja, hogy az utolsó lépés jelenti az igazi kihívást a szervezet számára. Ez a lépés az eredmények megszilárdítását, a további változások elérését és az új megoldások meggyökereztetését jelenti a szervezeti kultúrában. Mivel jelenleg is tart a változási és a fejlesztési folyamat, a legutolsó lépéssel kapcsolatban inkább kétségeink és reményeink, mint konkrét eredményeink vannak. Bízunk és hiszünk abban, hogy amennyiben következetesen végrehajtjuk a stratégiában leírtakat (amelyhez részletes, évekre és hónapokra lebontott akcióterv készült, illetve a projektfolyamatot áttekinthetővé tevő Gantt-diagram is segíti a koordináló stáb munkáját), a két utolsó szakasz is megvalósítható lesz. Paradigmaváltást ugyanis csak abban az esetben tudunk elérni, ha a változások és az új megoldások meg is gyökeresnek majd a szervezeti kultúrában.

## *Összegzés*

Esettanulmányunk bemutatása során elsősorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mi szükséges a pedagógiai változások eredményes menedzseléséhez. Kotter és Cohen (2002) több száz interjút készítettek a szervezeti változások alanyaival. Az interjúkból származó adatok alapján a szervezeti változások alig 10%-a sikeres. A kutatási eredmények alapján megírt tanmese (Rathberger & Kotter, 2006) a legnagyobb hiba felismeréséhez is elvezette Kottert. A szerzők szerint a változtatások sürgető és szükséges voltának érzékeltetése a munkatársakkal nem elmulasztható. A változások elindításához erős tenni akarásra van szükség, valamint a kezdeményezőkézség is fontos.

A szervezeti változások elindítása az oktatásmódszertan területén egyre sürgetőbbé vált. Budevici-Puiu (2020) moldovai egyetemeket vizsgáló tanulmányában arra a következtetésre jut, hogy az egyetemeknek innovációs intézményekké kell válniuk, sokkal aktívabban kell részt venniük a nemzeti kutatási rendszerben és a nemzetközi versenykörnyezetben. Emellett nélkülözhetetlen, hogy a tudás fejlesztése és átadása folyamatos



kompetenciafejlesztés révén történjen, amelynek birtokában az egyetemen végzettek képesek beilleszkedni a folyamatosan változó munkakörnyezetbe. A globalizáció korában az egyetemeknek új tevékenységeket kell kifejleszteniük, amelyekkel intenzívebbé tehetik a tanulási folyamatokat. Ehhez természetesen az is szükséges, hogy az egyetemek egymás között aktív partnerséget alakítsanak ki, intenzívebbé tegyék a kutatásokat és a kutatási eredmények bemutatását a felsőoktatás-pedagógia területén.

Az esettanulmányban bemutatott változásmenedzsment-folyamat első szakasza számos eredményt hozott. Az egyetem stratégiai dokumentumaiban kitűzött célok megvalósítása azonban hosszabb távú folyamat, amelyhez a szervezetnek minden belső erőforrását mozgósítania kell, és minden hallgatót és oktatót elkötelezetté kell tennie.

## Irodalom

1. Anderson, D. L. (2017). *Organization development: the process of leading organizational change* (4th ed.). Sage.
2. Babbie, E. (1989). *The Practise of Social Research*. Wadsworth Publishing Company.
3. Bajnok, A., Berta, J., Kajtár, E., Kriskó, E. & Roberts, É. (2019). *Szervezetfejlesztés*. Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
4. Beckhard, R. (1969). *Organization development: Strategies and models*. Addison-Wesley.
5. Breslin, M., & Buchanan, R. (2008). On the Case Study Method of Research and Teaching in Design. *Design Issues*, 24(1), 36–40. <http://www.jstor.org/stable/25224148> (2022. 10. 3.)
6. Budevici-Puiu, L. (2020). The Necessity of Change and Development of the Higher Education Institution in the Age of Globalisation. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 350–356. <https://doi.org/10.18662/rrem/218>
7. Calegari, M. F., Sibley, R. E., & Turner, M. E. (2015). A roadmap for using Kotter's organizational change model to build faculty engagement in accreditation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 31–43.
8. Cummings, T. & Worley, C., (2015). *Organization development and change*. 10th ed. Thomson/South-Western.
9. Csabai, M. (2018). Az esettanulmány tudománytörténeti változásai és dilemmái. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(1–3), 29–41 <https://doi.org/10.1556/0016.2018.73.1.3>
10. Edge, C., Monske, E., Boyer-Davis, S., VandenAvond, S., & Hamel, B. (2022). Leading University Change: A Case Study of Meaning-Making and Implementing Online Learning Quality Standards. *American Journal of Distance Education*, 36(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.2005414>
11. Goodman, P. S. (1982). *New Perspectives on Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass.
12. Halász, G. (2009). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In Drótos, Gy., & Kovács, G. (Eds.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 13–30). Aula Kiadó.
13. Halász, G. (2013). A felsőoktatás-pedagógia trendjei. *Felsőoktatási műhely*.
14. [http://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/FeMu/2013\\_2/femu2013\\_2\\_7-14.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2013_2/femu2013_2_7-14.pdf) (2022. 10. 3.)
15. Harland, T. (2014). Learning about case study methodology to research higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1113–1122, <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911253>
16. Hughes, M. (2016). Leading changes: Why transformation explanations fail. *Leadership*, 12(4), 449–469. <https://doi.org/10.1177/1742715015571393>

17. Kálmán, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 25(1), 74–97. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
18. Kang, S. P., Chen, Y., Svihla, V., Gallup, A., Ferris, K., & Date, A. K. (2020). Guiding change in higher education: An emergent, iterative application of Kotter's change model. *Studies in Higher Education*, 47(2), 270–289. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1741540>
19. Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
20. Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2002). Creative ways to empower action to change the organization: Cases in point. *Journal of Organizational Excellence*, 22(1), 73–82.
21. Kotter, J. P., & Rathgeber, H. (2007). *Our Iceberg is melting*. Pan McMillan.
22. Lewin K. (1951). Frontiers in Group Dynamics. In Lewin, K. (Ed.), *Field Theory in Social Science*. Harper.
23. Marshall, S. (2011). Change, Technology and Higher Education: Are Universities Capable of Organisational Change? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15(4), 22–34.
24. Méhes T., & Korpics M. (2022). Kihívások és válaszok a felsőoktatásban. In Koltai, A. & Gellér, B. (Eds.), *Jó kormányzás és büntetőjog. Ünnepi tanulmányok Kis Norbert egyetemi tanár 50. születésnapjára* (pp. 469–495). Ludovika Egyetemi Kiadó.
25. Mitchell, R. L. G. (2009). Online education and organizational change. *Community College Review*, 37(1), 81–101.
26. Ollé, J. (2009). A képzés minőségét befolyásoló oktatás-és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban. In Drótos, Gy. & Kováts, G. (Eds.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 149–164). Aula Kiadó.
27. Stake, R. E. (1995). *The art of case study*. Sage.
28. Tóth, P., Simonics, I., Manojlovic, H., & Duchon, J. (2018). *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban / Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.
29. Wentworth, D. K., Behson, S. J., & Kelley, C. L. (2020). Implementing a new student evaluation of teaching system using the Kotter change model. *Studies in Higher Education*, 45(3), 511–523. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1544234>
30. Yin, R. K. (2002). *Applications of Case Study Research*. Stage Publications.

## *Change Management in Higher Education*

This case study presents the results of a pedagogical innovation process have been started since 2019 at the National University of Public Service based on the narratives and experiences of the change management team and the strategic documents of the university. Leaders, practitioners, and academics strive to achieve pedagogical change by effectively developing and accessing learning skills, mentoring individual learning journeys, and cultivating personalized, creative professional communities. Our study aims to summarize and analyze the results of the pedagogically driven process of changes and to draw necessary conclusions and possible criticisms for effective continuation, thus supporting institutional development. In the context of organizational change in higher education, our research applied Kotter's eight-step change model to illustrate and discuss the process and the outcomes. This paper's findings might prove helpful for those committed to developing the quality of pedagogy in higher education by transforming educational practice.

**Keywords:** higher education pedagogy, organizational development, change management, case study, educational methodology

# Akciókutatás a rendészeti felsőoktatásban: egy tantárgyfejlesztés reflexiója

*Fekete Márta,\* Bajnok Andrea\*\* és Hegedűs Judit\*\*\**

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.2

A rendészeti képzés tárgyainak tartalma és módszertana ugyanúgy folyamatos revízióra szorul, mint minden más felsőoktatási tárgy. Kiindulópontunk szerint a kortárs rendfenntartás korszerű képzést igényel. Az emberközpontú szemléletmód erősítésével a tekintélyelvű, félkatonai stílus helyett a felnőttek tanulásának modelljeinek és módszereinek alkalmazásával lesznek csak képesek az újoncok a társadalmat szolgálni (Blumberg, 2019). A tanulmány megírását a Társadalmi és kommunikációs ismeretek című, a nappali tagozaton 60 órás rendészeti tárgy tanítása és a szerzők tanítás közben végzett folyamatos reflektív munkája inspirálta. Tanulmányunkban az óravázlatok közös tervezéséből és megvalósításából származó tapasztalatokat összegezzük és értékeliük további célok kijelölésével.

**Kulcsszavak:** rendészeti képzés, akciókutatás, tréning típusú foglalkozások

## *Bevezetés*

A Társadalmi és kommunikációs ismeretek (továbbiakban TKI) tantárgy kifejezetten gyakorlatias szemléletű kurzus, melynek órái módszertani szempontból két nagyobb csoportba sorolhatók: (1) tréning típusú foglalkozások (kommunikációs készségfejlesztés, konfliktuskezelés, stresszkezelés) és (2) kitekintő foglalkozások (kiállítástárogatás, filmelemzés a film rendezőjének részvételével, workshop szakmai szervezetek tagjainak bevonásával). A kurzuson az ismeretátadás helyett elsősorban a hallgatók személyes fejlődésére, a képzési tartalom változatos eszközökkel történő szemléltetésére és szituatív feladatok végzésére helyezük a hangsúlyt. A közös oktatói munkát, a tanítási és tanulási folyamatot az akciókutatás módszertanának segítségével kísérjük figyelemmel. Az akciókutatás alkalmas módszer a tanítási célok és a tanulási eredmények összefüggéseinek, kapcsolatának vizsgálatára. A kurzus foglalkozásaira történő reflektálással nem konklúziók megfogalmazására, hanem az általunk alkalmazott módszerek értékelésére, újragondolására és továbbfejlesztésére törekedtünk.

## *Rendészeti képzés és magatartástudomány*

Humán tudományokat, magatartástudományokat a rendészetben oktatóként gyakran szembesülhetünk azzal a hallgatói vélekedéssel, hogy „nem tudják mire vélni” a tárgyainkat a választott hivatásuk kontextusában. Tapasztalatunk szerint nemcsak az oktatott tárgyaink tartalma, de az oktatás során alkalmazott módszerek is ide-

\* Adjunktus, Nemzeti Közszerződési Egyetem, Rendészettudományi Kar, Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, fekete.marta@uni-nke.hu

\*\* Adjunktus, Nemzeti Közszerződési Egyetem, Rendészettudományi Kar, Társadalmi Kommunikáció Tanszék, bajnok.andrea@uni-nke.hu

\*\*\* Habilitált egyetemi docens, tanszékvezető, Nemzeti Közszerződési Egyetem Rendészettudományi Kar, Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, HegedusJudith@uni-nke.hu

genkedést váltanak ki a hallgatókból, amikor először találkoznak a kurzusainkkal. Mire jó nekik a tréningműfaj, a kommunikációs készségek fejlesztése, a csapatmunkában működés erősítése, a stresszkezelési lehetőségek ismerete? Hiszen csupa olyan területről van szó, melyeket emberként a magánéletükben és majdani szakemberként a munkájukban is naponta alkalmaznak, tanulnak és fejlesztenek – tulajdonképpen ösztönösen is.

Amikor rendészetről beszélünk, egy alapvetően gyakorlati jellegű hivatásról beszélünk. A „csinálásalapú” tanulás hagyománya hangsúlyos a szervezetben, ahogyan Kerezi Klára fogalmaz, vagyis amit a rendészeti felsőoktatásban oktatóként végzünk, azzal *csupán* elemeiben készíthetjük fel a hallgatót a majdani, gyakorlatban történő kiforrásra. Ám „késszé”, szakmailag felkészültté nem az egyetemi padokban lesz a diák, ott csak irányultságot, keretet kap (Kerezi, 2020). Ez nemcsak hazai rendészeti képzési rendszerekben jelenik meg problémaként, de a nemzetközi szinten is megoldandó jelenség (White & Heslop, 2012). Bekerülő hallgatóink körében főként a rendőri lét gyakorlati jellegét előtérbe helyező értelmezés hangsúlyos, az esetek többségében a médiából látott akciókra akarnak elsősorban felkészülni: a lövészet, az intézkedéstaktika különleges világa vonzóbb számukra, mint önmaguk megismerése. Ráadásul, Finszter Géza jelzőjével élve, a rendészeti munka egy megismerhetetlen, kevésbé ismételődő hivatás (Finszter, 2014), ez a tény megnehezíti azt, hogy tudományos megközelítéseket, magyarázatokat kapcsoljunk rendőri intézkedésekhez, rendőri tevékenységekhez. Korántsem teljes a képzést övező dilemmák bemutatásának a sora, csupán „ízeltő”, ám már ezek alapján is feltehető a kérdés: hogyan lehetséges mégis a tudományos ismeretátadás a rendészeti képzésben? Miért van szükség a humán tudományos megközelítésekre, és ezek hogyan lesznek relevánssá a rendőri szakmai munkában? Miért kell készségfejlesztéssel tudatosan foglalkozni egyetemi órák keretén belül? És ami a legfontosabb, hogyan lehet ezeket jól oktatni?<sup>1</sup> Számos kérdés felvetődik, ám ezek külön érdekessége, hogy nemcsak a hallgatók alapvető igénye a humán tudományoknak és módszertanoknak a rendőri szakmához történő illesztése, hanem az oktatóké is, hogy az oktatási folyamatban ugyanúgy megjelenjenek az embertudományos elméleti megközelítések, tudományos kérdések, ugyanakkor ezek minden esetben relevánsak legyenek a gyakorlati munkában (Fekete, 2019).

„Az emberi magatartás megértése nélkül képtelenek leszünk emberekkel kapcsolatos munkát végezni” – fogalmaz egy kutatópáros (Pine & McGoldrick, 2000, p. 49). Számos nemzetközi tanulmány párhuzamot von az orvosi képzés/munka, és a rendészeti képzés/munka között. És habár joggal gondolhatjuk a kettőt kifejezetten távol állónak egymástól, ha mélyebben megnézzük, mindkét hivatás átható interperszonális ismereteket kíván meg, hiszen alapvetően a gyakori emberi interakciók jellemzik ezeket a munkákat (Pine & McGoldrick, 2000; McDermott & Hulse, 2012). Amikor egy rendvédelmi szakember hatékonyan kommunikál, problémamegoldó képessége a helyén van, képes rugalmasan alkalmazkodni különféle helyzetekhez, ismeri a társadalmi rétegeket és az azokat jellemző kulturális-emberi dinamikákat, ismeri – és tudatosan értelmezi – saját magát ahhoz, hogy megértse, egy-egy interakció során milyen folyamatok mennek benne végbe, akkor mindez a tudás képes az ő meglévő technikai készségeit (például intézkedéstaktikai-fegyverhasználati tudást) hatékonyan megtámogatni a mindennapi munkában (McDermott & Hulse, 2012). Érdekesség ugyanakkor, hogy míg az orvosképzésben külön – külföldi képzésben akár több félévet felölelő – kurzus foglalkozik az orvos-beteg kapcsolat kommunikációs, interperszonális sajátosságaival, addig a rendészeti képzésben valahogyan az ezek fejlesztésére hivatott tudományok ezidáig háttérbe szorultak, vagy folyamatos önigazolási igény jellemzi megjelenésüket. A paradox helyzethez hozzájárul az is, amit egyes kutatások kimutattak, hogy a rendőrök csupán munkájuk 10%-ában használják az iskolában elsajátított technikai ismereteket, míg a maradék 90%-ot az teszi ki, hogy állampolgárokkal kommunikálnak, kapcsolatot építenek, preventív intézkedéseket fogyanatosítanak, problémát oldanak meg, mediálnak, sőt akár még sürgősségi orvosi ellátást is biztosítanak (Goldstein et al., 1977; Mayhall,

1. Ezeket a kérdéseket például Joseph és munkatársai (1992), valamint Satterfield és munkatársai (2004) is felteszik.

Barker & Hunter, 1995). Ez az arány valószínűleg kevésbé látszik ennyire eltolódni az elmúlt egy-két évtizedben, ám az egészen biztos, hogy a napi rendészeti munka java még mindig inkább a fent felsorolt, embertudományos ismereteket igénylő tevékenységek köré épül, ami szintén igazolja a humán tudományok elsajátításának egyre égetőbb szükségességét a rendészetben is.

Másik oldalról megközelítve, az „emberarcú” rendészet iránti igény egyre nagyobb térnyerésével válik megkerülhetlenné a pszichológia, a kommunikáció, az etika, a pedagógia, a társadalmi ismeretek „átadása”. Az elsődleges cél már kevésbé a félmilitáris jelleg, a tekintélyelv hangsúlyozása, mint inkább az együttműködés erősítése, az emberi interakciókon keresztül a bizalom építése (Fórizs, 2016; Hegedűs, 2019). Hegedűs szerint ezért is van egyre nagyobb szükség az új irányok meghatározására a rendészeti képzésben és végrehajtásban: „a büntető paradigma mellett (helyett) fokozottan szükség van a szociális, emberközpontú paradigma tudatosabb beemelésére. Az eltérő kultúrákra 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.” (Hegedűs, 2019, p. 11).

Ezen a vonalon továbbhaladva, Michael G. Breci szerint a hatékony felsőfokú rendészeti képzésnek tartalmaznia kell a kritikai gondolkodás képességére, a problémamegoldó készségre, a minőségi írott és beszélt nyelvi készségekre, a csapat- és közösségi dinamikák megértésére irányuló tudás fejlesztését célzó kurzusokat (Breci, 1994). A Law Enforcement Foundation (LEF) 2001-es felmérése szerint pedig elengedhetetlen rendőri kompetenciaként fogalmazódott meg a fentiekén felül a különböző kultúrák megértése, a motivációs készség, az önkontroll képessége, a jó szervezőkészség, a minőségi munka elvégzése iránti belülről jövő igény (Caro, 2011).

A rendőri kompetenciák említésével nem mehetünk el szó nélkül a kompetenciaalapú képzés kérdése mellett, hiszen a szóban forgó embertudományos tárgyak által megcélzott területek leginkább a személyes, a szociális-kommunikációs és a vezetői kompetenciák köréhez kapcsolhatók. A kompetenciák csoportosításáról nagyon sok elképzelés olvasható, ráadásul a kompetencia és a készség gyakran szinonimaként fordul elő a szakirodalomban (Ujj, 2020). A kompetenciaalapú megközelítés és a kompetenciaalapú *rendészeti* képzés iránti igényről való gondolkodás sem újkeletű a hazai rendészeti szakirodalomban (Krémer & Molnár, 2010; Krémer & Molnár, 2011), és a kompetenciakutatások (Magasvári & Szakács, 2021) egyre hangsúlyosabbá válásával a rendészeti alapkompentenciák meghatározása is megtörtént. Ennek alapján rendészeti alapkompentenciaként 12 kompetenciát jelöltek meg Malét-Szabó Erika és kutatótársai, ezek a következők:

- döntési képesség,
- együttműködés,
- érzelmi intelligencia,
- felelősségvállalás,
- határozottság, magabiztosság,
- hatékony munkavégzés,
- kommunikációs készség,
- konfliktuskezelés,
- önállóság,
- problémamegoldó készség,
- pszichés terhelhetőség,
- szabálykövetés, fegyelmezetttség (Malét-Szabó et al., 2018).

Ezek közül a későbbiekben részletesen is tárgyalandó TKI tantárgy, de általában a humán tudományok felől a rendészethez közelítő kurzusok is, a soft skillek (például kommunikációs készségek, problémamegoldás, ru-

galmasság, interperszonális készségek) fejlesztésére irányulnak. Rajbir Deswal már 2007-es tanulmányában rámutatott ezeknek a soft készségeknek a rendészeti szakemberek képzésében elfoglalt helyére (Deswal, 2007). Ugyanennek a szükségességére világít rá a Michael L. Birzer és Ronald Tannehill kutatópáros is, folyamatosan felhívva a figyelmet arra, hogy az elmúlt évtizedek változási irányait figyelembe véve, most már a rendőrképzésnek túl kell mutatnia a pusztán technikai vagy jogi tudás fókuszba helyezésén (Birzer & Tannehill, 2001). „A militáris mentalitás megléte, bár előnyös lehet egyes vészhelyzetekben, ám meglehetősen eredménytelen a rendészeti tevékenységek javában, amelyek a végrehajtás munkáját többségében jellemzik” – érvelnek a szerzők a soft skillek képzése mellett (Birzer & Tannehill, 2001, p. 237).

Felmerül a kérdés, hogy e tudások konstruálása milyen oktatói jelenlétet, készségeket követel meg. Tudatosan használjuk a *konstruálás* szót az *átadás* helyett, hiszen az andragógiai/pedagógiai megközelítés szerint a diák a tudást önmaga építi fel, a tanulási folyamat önmagából kiinduló és önmaga által vezérelt, a tanár pedig leginkább a facilitátor szerepét tudja ebben a folyamatban betölteni (Knowles, 1990; Hegedűs, 2019). Szükségképpen az oktatási folyamat tanulóközpontú, és nem oktatóközpontú. A tanuló megélése, tapasztalása válik a tanulás fő eszközévé. Az oktató a hallgató figyelmét a probléma irányába fordítja, segíti annak azonosítását, az arra adandó válasz kidolgozását, a kreatív energiák felszabadulását – és legfeljebb annyit tesz, hogy ezeket az energiákat a megfelelő helyen fogja egybe, csatornázza be (Birzer & Tannehill, 2001). A módszertan pedig ennek megfelelően mozdul a frontális oktatás felől a közös gondolkodás, az interaktív módszerek, a csapatmunka irányába. Ahol a csapatmunka a csapatmunka-működés és a problémamegoldási készség fejlesztésére, a diskurzusok és disputák az aktív hallgatás és a kommunikációs készség fejlesztésére, a szituációs helyzetgyakorlatok a felelősségvállalás, vagyis a munkaetikai készség fejlesztésére hivatottak (Birzer & Tannehill, 2001; McDermott & Hulse, 2012; Hegedűs, 2019).

A Minnesota Rendőri Oktatási Modell alapján kimondható, és a készségfejlesztéshez alkalmazott módszereknek a tudományos tudás átvitelében vállalt hatékony szerepét megkérdőjelezőknek megnyugtató tény lehet, hogy a gyakorlati és az akadémiai tudás igenis ötvözhető a rendészeti szakemberek képzésében. Tehát a készségfejlesztés mellett az a felsőoktatási igény is megvalósulhat, hogy a képzési idő végére nemcsak technikai tudásukban felkészült, de akadémiai alapokon nyugvó ismeretekkel és interperszonális készségekkel is felvértezett hallgatók kerüljenek a gyakorlati munka terepére, és bizonyítsanak ott (Breci, 1994).

## *A kutatás módszertana*

A tanulmányunkban megfogalmazott eredmények és következtetések akciókutatásra épülnek. Az akciókutatás neveléstudományi területen való alkalmazása az oktatási gyakorlat kutatását jelenti. A kutatás célja a kurikulum fejlesztése, ami a pedagógiai folyamatok elemzésével, megértésével, az oktatói munkára és a tanulási folyamatokra való folyamatos reflexióval érhető el. A magyarországi neveléstudományi szakirodalomban már néhány évtizedes múlttal rendelkezik az akciókutatás (Zsolnai, 1986; Benda, 1998). Azonban annak ellenére, hogy a módszer folyamatosan jelen van az oktatói gyakorlatban, az akciókutatási keret alkalmazására és leírására kevés szerző vállalkozik (Havas, 2004; Vámos, 2013). Különösen igaz ez a felsőoktatásra (Vámos & Lénárd, 2012).

Az akciókutatás a múlt század első felében jött létre, Dewey és Kurt Lewin nevével, valamint a tapasztalati tanulás fogalmával összekapcsolódva. Míg Dewey a tanulásról való újszerű gondolkodással, Lewin a csoportdinamika hatásait hangsúlyozva, kutatva hívta fel magára a figyelmet. Az akciókutatás elnevezés arra utal, hogy a kutató – az antropológusi tevékenységhez hasonlóan – egyszerre cselekszik és reflektál a kutatói munka során. Így az akciókutatás publikálása az antropológiai kutatás vagy az esettanulmány publikálásához hasonlatos (Vámos, 2020): egy történet leírásával a történetben megjelenő tapasztalatokból való tanulás, a szervezeti mű-

ködés fejlesztése a cél. Lewin nyomán a történetleírás egymásra épülő, ciklikusan ismétlődő folyamatok bemutatását jelenti a tevékenység tervezésétől és diagnosztizálásától, a tevékenység kivitelezésén, majd megfigyelésén keresztül a tevékenység újratervezéséig.

A rendészeti képzésben alkalmazott oktatási módszerek bemutatásával kutatási és fejlesztési célokat is ki-tűztünk. Kutatni kívántuk a módszerek tanulási eredményességét. Az eredmények értékelésével a TKI tárgy fejlesztése a célunk. A kutatás négy lépcsőjét – lewini mintára – a tervezés, a cselekvés, a megfigyelés és a reflexiók jelentették. A négy lépcsőben végzett akciókutatás eredményeinek tükrében a tárgy továbbfejlesztése, a gyakorlati foglalkozások kritikus vizsgálata a cél. A félév kezdetétől a csoportjainkra szabott óravázlatokat megosztottuk egymással, és részleteiben átbeszéltük, kollegiális észrevételekkel egészítettük ki, így közösen terveztük meg a foglalkozásaink célját és forgatókönyvét. Majd az óra után reflektáltunk a forgatókönyv egyes elemeinek hasznosságára, és a hallgatóktól is visszajelzéseket kértünk szóban és reflexiók naplók segítségével. Kiindulópontunk a folyamatos értékelés, kritika és önértékelés volt a tárgy optimalizálása, fejlesztése érdekében. Eredeti óraterveinket a közös munka során újragondoltuk és korrigáltuk.

Tanulmányunk elkészítéséhez felhasználtuk a hallgatók által készített dokumentációt, azok közül is elsősorban a reflektív naplókat, beszámolókat. Ezek elemzése segített minket abban, hogy segítséget kapjunk tantárgyunk továbbfejlesztéséhez. Összesen 55 hallgató írásos anyagát elemeztük, egy hallgatónak a kurzus elvégzéséhez több írásbeli beadandót kellett elkészítenie, melyek közül az alábbi hármát vettük górcső alá: 1. Reflektív beszámoló a World Press Sajtókiállításról, 2. Gerő Marcell Káin gyermekei című filmvetítésről élménybeszámoló, 3. A kurzusról készített reflexió. Összesen 165 dokumentumot vetettünk tartalomelemzés alá. Ezek terjedelme dokumentumként átlagosan 3,5 oldal volt, a hallgatók beleegyezésüket adták, hogy az általuk írtakat kutatási céllal felhasználjuk, biztosítva az anonimitásukat. Az elsődleges eredményeket az alábbiakban foglaljuk össze.

## *A rendészeti képzés sajátossága, a célcsoport és az oktatói kör rövid bemutatása*

Jelen tanulmányban a nappali tagozatos hallgatókra fókuszálunk, akik általában érettségit követően kezdik el a rendészeti képzést, rendszerint még nem rendelkeznek jelentős szakmai- vagy munkatapasztalattal. Képzésünk sajátossága, hogy a hallgatók speciális jogviszonyba kerülnek tanulmányaik megkezdésével: egyrészt az egyetemmel létesítenek hallgatói jogviszonyt, másrészt az adott rendvédelmi szervvel is szolgálati jogviszonyba lépnek (az utóbbiból adódóan például veszélyhelyzet idején szolgálati feladatokat kellett ellátniuk). Hallgatóink komplex felvételi eljárást követően kerülnek felvételre: az egészségügyi, fizikai alkalmasság mellett a rendvédelmi szervek alapellátó pszichológusai megvizsgálják a pszichológiai alkalmasságukat is, valamint a 12 rendészeti alapképesség felmérése is megtörténik. A 12 rendészeti alapképesség számos olyan kompetenciát tartalmaz, melyek fejlesztése óhatatlanul a TKI tárgy körébe tartozik (például kommunikációs készség, konfliktuskezelés, együttműködés, pszichés terhelhetőség, érzelmi intelligencia).

Hallgatóink a rendészeti képzés speciális jellegéből adódóan viszonylag kevés szabadidővel rendelkeznek, a civil képzési rendszerhez viszonyítva jóval szabályozottabb napirend szerint élnek, képzésükben a rendészeti pályára való felkészítés hangsúlyos szerepet kap, amely alapvetően a rendészet hierarchikus működésének elve alapján értelmezendő (Szabó, 2021). A Rendészettudományi Karra felvételt nyert, hivatásos szakirányon tanuló hallgatók augusztus közepétől egy úgynevezett alapfelkészítésen vesznek részt, melynek első öt hete (intenzív szakasz) mind fizikailag, mind pszichésen kifejezetten megterhelő. Ennek a szakasznak az a célja, hogy növeljék a fizikai állóképességet, a rendészeti szocializáció alapjait lefektessék, a hivatásos léthez kapcsolódó

szolgálati érintkezési és magatartási szabályokat elsajátítsák. Ebben az öt hétben a hallgatók szoros napirend szerint élnek, korlátozottan rendelkeznek szabadidővel. Az öt hét leteltével ilyen tapasztalatokkal érkeznek meg a hallgatók a kurzusunkra.

A TKI tárgy oktatását elsősorban a Rendészeti Magatartástudományi Tanszék oktatói végzik, külsős, más karon oktató kollégák bevonásával. A tanszék oktatói és a bevont oktatók pedagógiai, pszichológiai, kommunikációs és tréneri végzettséggel és tapasztalatokkal rendelkeznek.

## *A TKI kurzus tartalma és szervezése*

A kurzust mind a nappali, mind a levelező tagozaton minden szakirányon oktatjuk az első évfolyam számára az első félévben: a levelező munkarendű hallgatók frontális osztálymunkán alapuló előadáson vesznek részt (24 óra), míg a nappali munkarendű hallgatók esetében 60 gyakorlati óra áll rendelkezésünkre az első félévben a tantárgy oktatására. A tárgy oktatásának felelőse a Rendészeti Magatartástudományi Tanszék. A tanszék felelős a karon a hallgatók kompetenciafejlesztéséért, az egyetemen elvárt Kreatív Tanulási Program oktatás-módszertani megújításának kari megvalósításáért (Méhes & Korpics, 2022).

A tárgy tematikája társadalmi, szociálpszichológiai és kommunikációs témakörökre épül. A tantárgy azokat a társadalmi, pszichológiai, etikai, pedagógiai és kommunikációs ismereteket tartalmazza, amelyek alapvető fontosságúak a rendészeti munkához. A hangsúly az általános fogalmak, elméleti megfontolások figyelembevétele mellett a gyakorlatban történő alkalmazásra helyeződik. A hallgatók 15-20 fős kiscsoportokban vesznek részt a foglalkozásokon. A tárgy az alapképzést követő első tanulmányi héten indul egy egésznapos tréningfoglalkozással, majd hetente 4 órás időkeretek között folytatódik. Végül, a szemeszter utolsó hetében a kurzus egy egésznapos workshopkal vagy tréninggel zárul. A kurzus végén a hallgatók a félévközi feladatokra kapott értékelések összesítése alapján szereznek gyakorlati jegyet.

A TKI gyakorlatias szemléletű foglalkozásai módszertani szempontból két nagyobb típusba sorolhatók. Az első típusba a tréning jellegű foglalkozások tartoznak, melyek egyaránt tartalmaznak kreatív technikákat (például vizuális elemek, rajz, társasjáték), IKT technológiát (például Cigánylabirintus,<sup>2</sup> Implicit Asszociációs Teszt<sup>3</sup> megismerése, Kahoot) és a tréningmódszertanra kifejezetten jellemző, egyéb interaktív elemeket, például szerepjátékot, akváriumgyakorlatot. Az oktatási módszerek között megtalálhatóak a rövid, összefoglaló előadás és magyarázatok mellett a projektmódszer, a szituációs gyakorlatok, a kooperatív módszerek és az egyéni feladatok. Ezeknek a módszereknek megfelelően a foglalkozásokon jellemző szervezési módok az egyéni, a páros és kiscsoportos munka, továbbá a kooperatív munka. A tréningmódszertan segítségével a gyakorlatokon a hallgatók procedurális tudására helyeződik át a hangsúly, az ismeretközvetítés a hallgatók aktív bevonásával történik. A képzés során az ismeretközvetítés mellett elsősorban a hallgatók személyes fejlődésére, a képzési tartalom változatos eszközökkel történő szemléltetésére és szituatív feladatok végzésére helyezjük a hangsúlyt. Olyan készségek fejlesztésére törekszünk, mint a helyzetfelismerő és problémamegoldó készség, a szövegértés, a beszédkészség, a hivatalos stílusban való fogalmazás készsége, a figyelem, a meghallgatás, az együttműködési készség, az empátia, a tolerancia, valamint az erkölcsi tényezők mérlegelése.

A második csoportba azok a kitekintő alkalmak tartoznak, amelyek során nem a hagyományos értelemben vett oktatási környezetben, nem feltétlenül a tanteremben történik a tanulás. A megszokott tantermi módszerekhez képest más szervezési formákat, módszereket feltételeznek ezek az órák, például közös kiállításlátoga-

2. Lectori salutem! – Cigánylabirintus – KJK (blog.hu) [https://ciganylabirintus.blog.hu/2009/03/04/bevezetes\\_131](https://ciganylabirintus.blog.hu/2009/03/04/bevezetes_131)

3. Implicit Home Page (harvard.edu) <https://implicit.harvard.edu/implicit/hungary/>



tás, filmnézés, szakmai nap, szakmai beszélgetés formájában. Ilyen például a World Press Photo kiállítás megtekintése szakértő bevonásával, vagy beszélgetés a Káin gyermekei című filmről a film készítőjének, rendezőjének a bevonásával. A szemesztert záró egézsnapos workshop szakmai szervezetek képviselőinek meghívásával, bevonásával történik. Ezekon a kitekintő alkalmakon a hallgatóknak lehetőségük van szakértőkkel beszélgetni, kérdezni strukturált, jól szervezett, de közvetlen tanulási környezetben.

## *Fotókiállításon*

A kurzus fontos része volt a World Press Photo kiállításon tett látogatásunk. A célunk az volt, hogy a fotók segítségével a hallgatók képet kapjanak azokról a társadalmi problémákról, melyek a sajtófotósokat leginkább megérintették. Úgy gondoltuk, hogy a fotó kiváló közvetítő közeg lehet ezeknek a problémáknak a megragadására, megértésére, azokkal kapcsolatban gondolatok inspirálására.

A kiállítást követően egy kép kiválasztásával rövid esszé megfogalmazására kértük a hallgatókat, a következő kérdések mentén:

- Miért azt a fotót, azokat a fotókat választottam?
- Mit üzen a fotó? (Mit látok? – Egyszerű, ítéletmentes beszámoló)
- Mit gondolok arról a társadalmi problémáról, amit a fotó ábrázol? (Milyen hatással van rám a fotó? Hogyan tudom kapcsolni a mindennapi tapasztalataimhoz?)
- Mit tanultam a kiállítás látogatása során?

Az általunk elemzett három dokumentumtípus között szerepeltek a World Press kiállításról készített beszámolók is. A megvizsgált esszék alapján úgy tűnik, hogy nem volt annyira egyszerű ez a feladat hallgatóinknak. Főként az okozott nehézséget, hogy kitérjenek arra, mit is tanultak a kiállítás látogatása során. Képválasztásaik az alábbi három téma köré összpontosultak: Leggyakrabban a sporthoz, sportrendezvényhez kapcsolódó fotókat emelték ki, arra hivatkozva, hogy ők maguk is sportrajongók, ugyanakkor voltak olyan hallgatóink, akik ennél jóval mélyebb üzeneteket is találtak a képeknél: „A harmadik és egyben utolsó képet azért választottam, mert számomra a kitartás és az akaraterő egy meghatározó tényező mindennapi életemet tekintve. A fotón egy focicsapat tagja látható, Lukas Hartley, aki átszellemülten és teljes beleéléssel hallgatja edzője beszédét. A csapat minden tagja elveszítette az otthonát egy tűzvész következtében, azonban ezután a katasztrófa után is képesek voltak felállni és újjáéleszteni a csapatot, hiszen fontos volt nekik, hogy a közösség, melynek tagjai voltak, fennmaradjon. Véleményem szerint, szüksége lenne a társadalomnak arra, hogy ne csak a nehezebb időszakokban tartson össze, hanem mindig. Az összetartás és egymás buzdítása, segítése nélkül nem vagyunk képesek továbbfejlődni. Azt gondolom, hogy napjainkban egy társadalmi problémának minősül az, hogy nem segítik egymást a társadalom tagjai, hanem hátráltatják és visszahúzzák egymást. Úgy vélem, hogy ez a probléma a jövőben még inkább jelen lesz a mindennapokban.”

A saját leendő szakmájukhoz kapcsolódó rendészeti, katonai témájú fotók is megjelentek a kiválasztottak között. Különösen érdekesnek tartjuk, hogy több esetben megfogalmazták a hallgatók, hogy a sérülékeny társadalmi csoportokra, így például a gyermekekre mennyire fontos lenne odafigyelni: „Adam Ferguson The Haunted elnevezésű képei egy a mai világot befolyásoló probléma különös részét prezentálják, melyet az Izslám Állam elnevezésű terrorista szervezet valósít meg. Az említett szervezet uralma alatt álló területek lakói komoly veszteségeket szenvedtek el és embertelen szörnyűségek közvetlen szemtanúivá váltak. A legmegrázóbb, amikor ezeknek az embertelenségeknek áldozatai gyermekek, akik egyáltalán nem tehetnek a kialakult helyzetről. Sajnálatos módon azonban gyakran fegyverként használják őket, mely a legkegyetlenebb dolog, amit tehetnek velük. A két képen szereplő gyermekkorúak arckifejezése is elárulhatja, hogy komoly lelki traumáik lehetnek,

továbbá a folyamatos bizonytalanságot, s az elvesztett gondtalan gyermekkor tragédiáját. Önmagában azért választottam elsőként ezeket a képeket, mivel úgy gondolom, valamiért túl kevés szó hangzik el arról, hogy ezekben a háborús övezetekben gyermekek is rekedtek.”

A kiválasztott képeknél a harmadik leggyakoribb csoportot a természeti katasztrófákat és a globalizációs hatásokat bemutató fotók alkották. Úgy tűnik, hogy hallgatóink közül egyre többen tartják fontosnak a fenntarthatóságot, a környezettudatos gondolkodást.

Számunkra érdekes és informatív volt az is, hogy miként álltak a hallgatók a múzeumlátogatáshoz. Tapasztalataink szerint a középiskolai múzeumlátogatások sokak számára nem túl jó emlékként maradnak meg: érzékelhető volt, hogy a programot, annak bejelentésekor, többen kevésbé lelkesen fogadták, ugyanakkor megnyugtató volt számunkra az egyik hallgatónk véleménye: „Alapvetően nem vagyok egy tipikus múzeumba járó ember, de néha-néha szoktam menni. Mikor múzeumban voltam, az esetek többségében unatkoztam, mert nem kötött le az aktuális téma, vagy csak nem tetszett a körbevezetés. A mostaninál se hittem, hogy más lesz, azonban nem könyveltem el egyből rossznak, amit jól tettem. Már a legelején az tetszett nagyon, hogy nem beszéltek sokat a bevezetőnél, mert általában ott szokott kezdődni a baj, hogy a kezdetekben a nyakunkba borítják a nyers szöveget, aztán már mindenki elveszti az érdeklődését bármi iránt is. A másik, ami nagyon tetszett, hogy önállóan mehettünk végig a kiállításon, nem kellett máshoz alkalmazkodni, így haladhattunk a saját tempónkban, és ami nem feltétlen fogott meg, ott nem kellett elidőznöm, hanem mehettem tovább.” Véleményünk szerint egy jól megszervezett, pedagógiai céllal rendelkező múzeumlátogatás kiválóan beépíthető a kurzus kereteibe. A kiállításlátogatás által a megszokott tanulási tér kitágul. A regionális konfliktusokról, szociális problémákról, természeti szépségekről, környezetvédelemről és sporteseményekről szóló fotók megállásra, gondolkodásra, együttérzésre készítetik a hallgatókat. Ahogyan egyikük reflexiós dolgozatában írta: „...az egész kiállítás színvonalas képeket foglalt magában, mindegyik arra készítetett, hogy álljak meg, és gondolkodjak rajtuk. Úgy éreztem, általuk többet megtudok a világról, és a kiállítás végén egyszerre éreztem saját magamat többnek, de azt is, hogy van még mit tanulnom világunkról.”

## *Filmvetítésen*

A kurzus egyik nagyon fontos eleme a Gerő Marcell filmrendezővel történő beszélgetés. Gerő Marcell Káin gyermekei című filmje, úgy gondoljuk, hogy alapmű a rendezetben dolgozók számára, hiszen nagyon jól láttatja a fiatalkorúként bűnelkövetővé váltak életútjának nehézségeit a szabadulást követően. A Káin gyermekei című film egy 1980-as évek közepén készült kultikus dokumentumfilmhez kapcsolódik. A Bebukottak című filmben életellenes bűncselekményt elkövetett fiatalokkal készítettek interjút, Gerő Marcell pedig közülük keresett meg hármat 30 évvel később, és készítette el velük dokumentumfilmjét. A hallgatók előzetesen mindkét filmet megnézték, ezt követően került sor a beszélgetésre. A beszélgetést a kurzus egyik oktatója moderálta. A hallgatók kezdeti megilletődése érthető volt, hiszen, ahogy azt többen is megfogalmazták reflexiójukban „még sose találkoztam rendezővel. De nagyon jó élmény volt. A rendező közvetlensége, nyitottsága és őszintesége miatt.” A film kapcsán két megközelítés körvonalazódott erőteljesen: a hallgatók jelentős százalékban értették, megértették, hogy a film szereplőinek felelőssége mellett a társadalomnak is van szerepe abban, hogy miért nem tudtak beilleszkedni: „Nem akarom felmenteni őket, de azért nem lehetett nekik egyszerű. És a gyerekeknek sem az. Mintha a történelem ismételné önmagát. Nem tudom, hogy ki lehet-e törni ilyen közegekből.” A másik, viszonylag markáns vélekedésben egyértelműen a szereplőket tették felelőssé életükért: „Nagyon dühös vagyok. Mit mentetjük fel őket. Gyilkoltak, emberi életet vettek el. Nem tudom sajnálni őket és nem is fo-

gom.” Ez utóbbi vélemény is arra utal, hogy fontos feladatunk a hallgatók véleményének árnyalása, többféle szempont beemelése a társadalmi jelenségek értelmezésébe.

## *Vélemény a kurzusról*

A TKI tantárgy oktatása nagy kihívást jelent az oktatók számára, folyamatosan próbáljuk fejleszteni a kurzust egyrészt a hallgatók visszajelzése, másrészt a tanszékkal kapcsolatos elvárások alapján. E kurzus az, ahol a hallgatók azzal szembesülnek, hogy a hierarchikusabban működő szervezetben rugalmasabb keretek között működhetnek. Ez pedig nemcsak az oktatóknak jelent kihívást, hanem a hallgatóknak is, ahogy arról többen is beszámoltak: „Őszintén szólva, félttem ettől az órától, mert hogy nem szeretek magamról beszélni. Nehéz volt megszokni, hogy az érzésekről, érzelmeimről beszéljek. A végére belejöttem, de azért nem volt túl komfortos nekem.”

Azt tapasztaltuk, hogy mivel a nappali tagozatos hallgatók még nem rendelkeznek munkatapasztalattal, hiányzik az empirikusan, a terepen megszerezhető saját élmény, nehezebben nyerhetők meg az adott tananyag interaktív feldolgozására. Az elsőéves hallgatók képzése során még nem lehet támaszkodni előzetes elméleti tudásra vagy gyakorlati tapasztalatokra, így a módszertan megválasztása igen komoly mérlegelést és intenzív reflexív tevékenységet igényel. A hallgatók motivációja általában magas, hiszen a képzés elején járnak, azonban a képzéssel kapcsolatban megfogalmazott céljaik és elvárásaik sok esetben idealisztikusak. A médiából és a filmekből megismert akciók különleges világa vonzó, ám nem fedi le a hivatásos munka mindennapi tevékenységeit (lásd Erdős, 2019). Ahogy azt az egyik hallgató a pályaválasztásról szóló esszéjében is kiemelte: „Én azért jöttem rendőri pályára, mert imádtam a nyomozós sorozatokat. Azért így a félév végére kezdek rájönni, hogy nem azt fogom csinálni, mint az NCIS-ben.”

Gyakran találkoztunk ellenállással a tárgy tartalmát és módszerét illetően is, miközben mi, oktatók is keressük a támaszokat, hogy a lehető legalaposabban érveljünk a humán tudományok szükségessége és az interaktív módszertanok hasznossága mellett: „Amikor elkezdődött a tantárgy, úgy tekintettem rá, hogy itt legalább kicsit pihenek, meg jó hangulatban eltöltök pár órát. Nem értettem, hogy ilyen óra hogy lehet egy egyetemen. Aztán azt vettem észre, hogy sokkal többet megtudtam a világról, a rendőri munkáról, mint amikor egy előadáson ülök. Sokkal többet foglalkoztam a feladatokkal, mint bármelyik másik tantárgynál.”

A tréning jellegű foglalkozások és a kitekintő alkalmak közösségi együttműködést igényelnek az oktatók és a hallgatók részéről egyaránt, ezáltal fejlesztik az oktatói kapcsolatrendszert, valamint a hallgatók szociális és együttműködési készségeit is. A tanulás eredményét a társas kapcsolatok erősen befolyásolják: „Igazán itt ismertem meg a szakasztársaimat. Persze voltak közös élmények már a kiképzés során, de ott volt egy szűkebb mag, itt pedig olyan emberekkel is beszélgettem, akikkel önmagamtól nem biztos, hogy beszélgettem volna. Szerintem ezek a csoportos feladatok nagyon jók voltak, mert más oldalát láthattam a társaimnak. Az meg különösen jó volt, hogy sokat nevettünk, vitatkoztunk normális keretek között.”

Az új szervezési formák és módszerek megvalósítása jelentős többletfeladattal jár az oktatók számára, ez hallgatóink számára is egyértelmű volt: „Hű, a tanárnő rengeteget készülhetett az órájára. Más bejön egy pendrive-val, a tanárnő pedig mindenféle dolgokat hozott, folyamatosan pörgött és pörgetett minket. Vitt magával az ő lendülete is.” A megvalósítás sikerességét – az oktatói tevékenységen túl – számos egyéb tényező befolyásolja. Ezeknek a módszereknek az előkészítése, tervezése és lebonyolítása előzetes egyeztetések során történik. A párhuzamos csoportokat oktató kollégák folyamatosan egyeztettek egymás között az óratervekről, a módszertanról. Ütköztették elképzeléseiket, majd az órákat követően közösen értékelték a módszerek eredményességét és a hallgatói reflexiókat. Szervezési, egyeztetési többletfeladatot jelentett az is, ha külső helyszín vagy külsős szakértő bevonásával valósult meg a gyakorlat. Az oktatói terhelést tehát tovább növeli, hogy a

klasszikus, előadói szerepen túl számos más szerep ismerete és megvalósítása is követelmény: tanulásszervező, irányító, moderátor, tréner, megfigyelő, beavatkozó, facilitátor. A megnövekedett terheket kompenzálhatja a különböző karok tanszéki munkájának megismerése, a szakmai tapasztalatcsere, a közös módszertani kutatás lehetősége, ami minden esetben inspiráló. A szemeszter során szorosan együttműködő kollégák egymás mentálhigiénés támogatásában is képesek szerepet vállalni.

## Összefoglalás

---

A rendvédelmi hallgatóknak az egyetem falain kívül nemcsak magas szintű technikai tudásra, de társadalmi ismeretekre és fejlett interperszonális, kommunikációs készségekre is szükségük van. Ezeknek a tudásoknak és készségeknek az elsajátításában és fejlesztésében a gyakorlatorientált foglalkozások, a tréningmódszertan és a kitekintő foglalkozások kiváló lehetőséget jelentenek. Úgy gondoljuk, hogy az emberközpontú szemléletmód erősítése, az interkulturális különbségek felismerése, az eltérő bánásmódot igénylőkkel való megfelelő kommunikáció az intézkedési kultúra részévé kell, hogy váljon, miközben személyes jóllétükre való figyelésre is képessé kell válniuk a rendészetben dolgozó szakembereknek (Hegedűs, 2019). E cél elérésében pedig kiemelkedően fontos szerepe van a képzésnek, amelynek megújítása alapvető létszükséglet a hallgatók megtartása, a munkaerőpiaci és társadalmi igények kielégítése érdekében is.

## Irodalom

1. Benda, J. (1998). *Egy kooperatív pedagógia*. Kandidátusi Értekezés.
2. Birzer, M. L. & Tannehill, R. (2001). A More Effective Training Approach for Contemporary Policing. *Police Quarterly*, 4(2), 233–252. <https://doi.org/10.1177/109861101129197815>
3. Blumberg, D. M., Schlosser, M. D., Papazoglou, K., Creighton, S. & Kaye, C. C. (2019). New Directions in Police Academy Training: A Call to Action. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 4941. <https://doi.org/10.3390/ijerph16244941>
4. Breci, M. G. (1994). *Higher Education for Law Enforcement: The Minnesora Model*. The FBI Law Enforcement Bulletin.
5. Caro, A. C. (2011). Predicting State Police Officer Performance in the Field Training Officer Program: What Can We Learn from the Cadet's Performance in the Training Academy? *American Journal of Criminal Justice*, 36(4), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s12103-011-9122-6>
6. Erdős, Á. (2019). A rendészeti tisztté válás első nehézségei: a gyermeki elképzelések találkozása a realitással. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(1–2), 76–99.
7. Deswal, R. (2007). *Need for Police Training in Soft Skills*. Compendium on Police Training and Research, S.V.P. National Police Academy.
8. Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C., & Lee, K. (2010). The Importance of Soft Skills. *Corporate Finance Review*, 14(6), 35–38.
9. Fekete, M. (2019). A magatartástudomány helye és szerepe a nemzetközi rendészeti képzésben. In Hegedűs, J. (Ed.), *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 19–31). Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
10. Finszter, G. (2014). *Rendészetelmélet*. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar.
11. Fórizs, S. (2016). A rendészeti változások iránya, tendenciái, mozgatórugói. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.), *A határrendésztől a rendészettudományig* (pp. 31–40). Pécsi Határőr Tudományos Közlemények. Magyar Hadtudományi Társaság – Magyar Rendészettudományi Társaság.
12. Goldstein, H., Monti, P., Sardino, T., & Green, D. (1977). *Police Crisis Intervention*. Behaviordelia.
13. Havas, P. (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), 3–8.
14. Hegedűs, J. (2019). Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In Hegedűs, J. (Ed.), *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 5–18). Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
15. Joseph, A., Abraham, S., Bhattacharji, S., Muliylil, J., John, K. R., Mathew, S., & Norman, G. (1992). The Teaching of Behavioural Sciences. *Medical Education*, 26(2), 92–98. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1992.tb00132.x>
16. Kerecsi, K. (2020). A rendőrség militarizálódása: áldás vagy átok? *Magyar Rendészet*, 20(3), 147–162. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.3.9>
17. Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf.
18. Krémer, F. & Molnár, K. (2010). A szociális kompetenciák szerepe a mester szintű rendészeti képzésben. *Rendvédelmi Füzetek*, 2, 21–32.
19. Krémer, F. & Molnár, K. (2011). A szociális gondolkodás szerepe a rendészeti szakmai gondolkodás formálásában. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.), *Pécsi Határőr Közlemények XII.* (pp. 229–241). Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoportja.
20. Magasvári, A. & Szakács, É. (2021). Pályakezdőkkel kapcsolatos kompetenciaelvárások a közszolgálatban. *Belügyi Szemle*, 69(8), 411–427. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.8.6>
21. Malét-Szabó, E., Hegyi, H., Hegedűs, J., Szeles, E., & Ivaskevics, K. (2018). Rendőri alapkompentenciák az egységes közszolgálati alapkompentenciák tükrében. *Rendőri Tanulmányok*, 1, 15–74.

22. Mayhall, P. D., Barker, T., & Hunter, R. D. (1995). *Police Community Relations and the Administration of Justice*. Prentice Hall.
23. McDermott, P. J. & Hulse, D. (2012). Focus on Training. Interpersonal Skills Training in Police Academy Curriculum. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 81(2), 16–20.
24. Méhes, T. & Korpics, M. (2022). Kihívások és válaszok a felsőoktatásban. In Koltay, A. & Gellér, B. (Eds.), *Jó kormányzás és büntetőjog. Ünnepi tanulmányok Kiss Norbert egyetemi tanár 50. születésnapjára* (pp. 469–495). Ludovika Egyetemi Kiadó.
25. Pine, C. & McGoldrick, P. M. (2000). Application of Behavioural Sciences Teaching by UK Dental Undergraduates. *European Journal Of Dental Education*, 4(2), 49–56. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0579.2000.040201.x>
26. 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. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 79(1), 6–15. <https://doi.org/10.1097/00001888-200401000-00004>
27. Szabó, A. (2021). A tisztjelölti jogállás sajátosságai. In Erdős, Á. (Ed.), *Integrált pénzügyőri ismeretek 1.* (pp. 108–142). MRT Vám- és Pénzügyőri Tagozat.
28. Ujj, D. (Ed.) (2020). *A kompetenciamérés értelmezési keretei*. Oktatási Hivatal.
29. Vámos, Á. & Lénárd, S. (Eds.) (2012). *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó.
30. Vámos Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 1(2), 23–42.
31. Vámos Á. (2020). Képzési innováció és szervezeti tanulás a felsőoktatásban, a bolognai folyamat követése az ELTE-n akciókutatással. *Neveléstudomány*, 7(4), 53–62.
32. White, D. & Heslop, R. (2012). Educating, Legitimising or Accessorising? Alternative Conceptions of Professional Training in UK Higher Education: A Comparative Study of Teacher, Nurse and Police Officer Educators. *Police Practice and Research*, 13(4), 342–256. <https://doi.org/10.1080/15614263.2012.673290>
33. Zsolnai J. (1986). *Egy gyakorlatközeli pedagógia*. Oktatókutatató Intézet.
34. Mező, F. (2021 megjelenés alatt). Javaslat a pályaaorientáció témakörében gyakori fogalmak rendszerezésére. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 7(4), 7–19. <https://doi.org/10.18458/KB.2021.4.7>
35. Olteanu, L. L. (2022). *A pályaválasztás neveléstudományi aspektusai*. PhD értekezés. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://doi.org/10.15773/EKE.2021.009>
36. Savickas, M. L. (2012): Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. In *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19.
37. Szatmári, L., P. (2017). Változások – választások, Az intézmény története a dokumentumok tükrében (pp. 9–36). Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Továbbtanulási és Pályaválasztási Tanácsadó Tagintézménye igazgatója.
38. Stiehm, J. H. & Townsend, N. W. (2002). *The U.S. Army War College: Military Education in a Democracy*. Temple University Press.
39. Sultana, R. & Watts, A. (2008). Career guidance in the Middle East and North Africa. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 19–34. <https://doi.org/10.1007/s10775-007-9133-5>
40. Tinsley, H. E. A. (1992). Career decision making and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41(3), 209–211.
41. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012), Budapest. <http://www.elgpn.eu/publications/> browse-by-language/hungarian/az-europaipalyaorientacios-szakpolitikai-halozat-elgpn-szakosztara-elgpn-glossary/ (2021.10.10.)

42. Vahedi, S., Farrokhi, F., Mahdavi, A., & Moradi, S. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis of the career decision-making difficulties questionnaire. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(2), 74–81.
43. Vaiopoulou, J., Papavassiliou-Alexiou, I., & Stamovlasis, D. (2019). Career decision-making difficulties and decision statuses among Greek student teachers. *Hellenic Journal of Psychology*, 16(1), 74–94.
44. Walsh, W. B. & Osipow, S. H. (1988). *Career decision making* (pp. 274). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

### *Action Research in Law Enforcement Higher Education: Reflections and an Evaluation of a Course*

---

The constant revision of subjects taught and methods used in law enforcement higher education is as essential as in regular higher education systems. From our point of view, modern policing requires modern education. By emphasizing a human-centered approach in policing, the substitution of authoritarian and paramilitary styles becomes a possibility, as well as the service of society in a more wholesome and effective manner (Blumberg, 2019). This present study is inspired by the reflective nature of the authors when teaching the 60-hour-long course called Social and Communication Knowledge. We are going to share our experiences when planning and executing the course. This paper offers a summary and evaluation of the subject, highlighting possible future changes and focus points in teaching law enforcement personnel.

**Keywords:** law enforcement education, action research, policing, training-like courses

# A pénzügyőri hivatásválasztás hátterének kvalitatív vizsgálata

Erdős Ákos\* és Magasvári Adrienn\*\*

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.3

A szerzők egyetemi oktatóként, a pénzügyőrök pályaszocializációs képzése során szembesültek azzal a ténnyel, hogy a rendészeti hivatások, így a pénzügyőri hivatás utánpótlásproblémái már a felsőoktatási intézményt is elérték. A fel-táró kutatással azt a célt tűzték maguk elé, hogy feltérképezzék a pénzügyőr hallgatók pályaválasztási motivációt, se-gítve ezzel az egyetem és a munkáltató adó- és vámhatóság toborzási és megtartási stratégiájának alakítását. Arra kerestek választ, hogy milyen tényezők indítják arra a mai fiatalokat, hogy egyenruhás, rend- vagy honvédelmi pályát válasszanak. Ezen belül pedig milyen motívumok vezetnek a pénzügyőri hivatás választásához? A kutatás kérdéseinek tisztázására fókuszcsoportos interjúkat készítettek, amelyek mentén azonosították azokat az egyénhez kötődő, illetve a munkához (hivatáshoz) kapcsolódó külső és belső motívumokat, amelyek egyrészt az egyenruhás hivatás választá-sát ösztönzik, másrészt egyértelműen elhatárolják a rend- és honvédelmi pályára, illetve a pénzügyőri pályára orien-táló tényezőket.

**Kulcsszavak:** hivatás, rendészet, pénzügyőr, motiváció, pályaválasztás

## Bevezetés

A közsféra szervezetei hosszú évek óta küzdenek azzal, hogy a megfelelő létszámú és minőségű munkaerőt megtalálják és pályán tartásuk. Ennek – természetesen – objektív, elsősorban a kedvezőtlen demográfiai válto-zásokra visszavezethető okai is vannak. Ezzel párhuzamosan viszont azt is látni kell, hogy az utóbbi években az érdeklődés is folyamatosan csökken a közszférabeli állások – köztük a rendészeti hivatások – iránt (Hajnal, 2020), a fiatalok számára nem vonzó a rendészeti pálya. Éppen ezért nem meglepő, hogy az elmúlt időszakban a rendészeti szakterületet sújtó munkaerőválsággal és az utánpótlás kihívásaival számos hazai szerző (Bereg-nyei, 2019; Kovács, 2019; Tegyei, 2019; Tózsér, 2019; Christián & Erdős, 2020) foglalkozott. A közszolgalat – és ennek részeként a rendészet – személyzeti utánpótlásának biztosítása érdekében alapított Nemzeti Köz-szolgalati Egyetem (NKE) Rendészettudományi Karának (RTK) oktatóiként mi is érzékeljük, hogy a rendészeti képzések fokozatosan veszítenek vonzerejükből, és szembesülünk azzal is, hogy a toborzási problémák nem-csak a munkáltató szervezetek életét nehezítik meg, hanem már a rendészeti, köztük a pénzügyőrök felsőokta-tási képzésében<sup>1</sup> is jelentkeznek.

\* Tanársegéd, Nemzeti Közszolgalati Egyetem Rendészettudományi Kar Vám- és Pénzügyőri Tanszék, erdos.akos@uni-nke.hu

\*\* Tanársegéd, Nemzeti Közszolgalati Egyetem Rendészettudományi Kar Vám- és Pénzügyőri Tanszék, magasvari.adrienn@uni-nke.hu

1. Az NKE a hazai felsőoktatásban egyedülként folytat rendészeti jellegű képzést (Szabó, 2018), ennek részeként pedig kifeje-zetten a pénzügyőrök felkészítését támogató oktatást. Jelenleg a nappali munkarendű képzésben két szakirányon folyik a pénzügyőr hallgatók hivatásra való felkészítése, vám- és pénzügyőri, illetve adó- és pénzügyi nyomozói szakirányon.



A rendészeti területen szolgálatot teljesítők, így a pénzügyőrök munkáját is gyakran hivatásként említjük, továbbá a rendészeti feladatokat ellátó szervek személyi állományának jogállását szabályozó jogforrások rendelkezései is rendszeresen alkalmazzák a hivatás kifejezést. A hivatást értelmezhetjük kiváltságos foglalkozásként (a közjót önzetlen módon szolgáló, különleges társadalmi státusszal és autonómiával rendelkező, tanult szakma), de tekinthetünk rá elhivatott munkaként (az egyén munkához való hivatásorientált hozzáállása) is (Magasvári, 2022). Bármelyik felfogásban hiszünk is, az Durkheim (1957) szerint nyilvánvaló, hogy a hivatások azok, amelyek képesek a hozzájuk csatlakozókban a valahová való tartozás érzetét erősíteni és az egyént megtartani. Elangovan és munkatársai (2010) vizsgálatuk során arra jutottak, hogy azok az emberek, akik a munkához hivatásként viszonyulnak, jobban elköteleződnek a hivatásuk iránt. Duffy és Sedlacek (2007) empirikus kutatása szintén pozitív irányú összefüggéseket mutatott ki a pályaválasztás és a hivatástudat között. Jelen kutatásunkban minket is az a cél vezérelt, hogy megértsük, mi késztet, mi motivál arra egyeseket, hogy bizonyos egyenruhás hivatásokhoz (ezen belül a pénzügyőri hivatáshoz) csatlakozzanak, másoktól pedig távol tartsák magukat.

### *Pályaválasztási motivációk vizsgálata*

„Akik élettevékenységül (élethivatásul) választanak egy pályát, lényegében saját elképzeléseiktől motiváltan kezdik meg szakmai tanulmányaikat” (Kovácsné, 2007, p. 10), ezért a pályaválasztást befolyásoló tényezők, a hivatásra való ráirányulás, ráhangolódás motívumainak feltárása megfelelően támogathatja a hivatás iránt fogékony személyek azonosítását, a toborzást, a szocializáció stratégiai irányvonalainak meghatározását, továbbá lehetőséget adhat új, a pályára orientálást hatékonyabbá tevő módszerek fejlesztésére is. Különösen fontos ez az egyenruhás hivatások esetében, hiszen a fegyveres szervezetek – funkcióiknak köszönhetően – egészen zárt közösségeket alkotnak (Koós, 1981; Finszter, 1986, 2018), így a pályaválasztók számára sokszor ismeretlen, előre nem kiszámítható (Koós, 1981), ám pont ezért különösen érdekes, izgalmas, titokzatos lehetőségeket ígérnek. Egy 2018-ban végzett felmérés (Erdős, 2019) jól rámutat arra, hogy a rendészeti felsőoktatásba jelentkezők egy része irreális elvárásokkal, romantikus elképzelésekkel rendelkezik a választott hivatást illetően, nem tudja, mit is jelent valójában a hivatás. Az idealisztikus elképzeléseken alapuló döntés és a realitás találkozása pedig a későbbiekben frusztrációkhoz, csalódásokhoz, akár kiégéshez vagy a pálya elhagyásához is vezethet (Benson, 1994; Csabai & Barta, 2000; Csörsz, 2011).

A pályaválasztási motivációk, eredetüket tekintve lehetnek belső eredetűek, a személyiségből fakadóak (intrinzik motivációk) vagy eszközök, külső tényezők által befolyásoltak (extrinzik motivációk) (Ryan & Deci, 2000). Az intrinzik és az extrinzik motivációk egyaránt kötődhetnek az individuumhoz (egyénhez) vagy a munkához (hivatáshoz). Individuális intrinzik motivációról akkor beszélhetünk, ha az egyén számára a választott hivatása az, amelyben személyisége kiteljesedhet, megfelel az érdeklődésének, kihívást talál benne, kreativitását is kiélheti, változatos. Ebbe a kategóriába sorolhatók az altruisztikus motivációk (például önmaga társadalmi hasznosságának érzése) is, valamint a hivatás önmagában jutalmazó jellege (a gyakorlója kimondottan azzal foglalkozhat, amit szeret). Az individuális extrinzik motivációk körében leginkább az állásbiztonság, a foglalkoztatottság stabilitása, a munka-magánélet egyensúlya, a szakmai fejlődés lehetősége, a fizetés és a juttatások szerepe jelentkezik. A munkához köthető intrinzik motivációk mutatják a legnagyobb szakmai elköteleződést, hiszen ezek a hivatáshoz kötődő belső indíttatás fontosságát érzékeltetik. Ebben a körben megjelenhet a hivatás gyakorlójának tevékenységének hasznosságába (szolgálat, védelmi funkciók) vetett hite. A munkához köthető extrinzik motiváció elemei között a korábbi pozitív tapasztalatokat, a példaképek szerepét, a vélt munkáltatói elvárásokat, a jó munkahelyi légkört említhetjük (Paksi, Schmidt, Magi, Eisinger & Felvinczi, 2015).

A rendészeti hivatások tisztai utánpótlását biztosító rendészeti felsőoktatásban az utóbbi években kevésbé volt jellemző a pályaválasztás háttérében álló, a rendészeti hivatás felé orientáló tényezők feltáró vizsgálata, néhányan azonban végeztek a pályaválasztási motivációt is érintő kutatásokat. A rendőri pályára készülő hallgatók pályaképét és pályaválasztásuk háttérét vizsgálták például a „RECPOL – Toborzás, oktatás és életpálya a rendőrségen” című kutatási projektben. Az első hazai adatfelvételre a 2017-ben felvételt nyert hallgatók körében került sor (Baráth, 2020). A felmérés a pályaválasztás háttérében álló okok közül az érettségi adó középiskola típusát, a családi szocializációs színtereket, a szülők iskolázottsági szintjét, a családi szakmai hagyományokat vizsgálta mint döntést befolyásoló tényezőket, illetve nyolc rendészeti modell mentén elemezte a belépő hallgatók attitűdjeit. Megállapította, hogy a rendőr hallgatók jelentős része nem családi hagyományokat követett a pályaválasztásban, mivel a válaszadók 90%-a nem rendelkezett rendőri felmenőkkel. Talán éppen ezért döntésüket a tágabb ismeretségi körből szerzett, olykor sztereotipizált, máskor erősen idealizált elképzelések befolyásolták. Ami az attitűdöt illeti: a válaszadók egyötödét a „mindent látó” attitűd jellemzi, amelyben az egyén érzelmileg kötődik a rendőri pályához, rendvédelmi szervezethez szeretne tartozni, és ez büszkeséggel tölti el. A „szolgáltató” attitűdöt, amelyre a kollegialitás és a szakmai nyitottság, a társadalmi problémákra való érzékenység jellemző, a válaszadók 40%-a vallotta magáénak. A „reagáló” attitűd olyan személyekre illik, akik határozottak, nem elnézőek és nem megengedőek. A válaszadók 60%-a ilyen beállítottságú. A „klasszikus” rendészeti attitűddel a részt vevő hallgatók háromnegyede rendelkezik, ez az államot védelmező rendőrséggel való azonosulást, a tisztelet fontosságát jelenti.

Kifejezetten a pénzügyőr hallgatók pályaválasztását vizsgálta Erdős (2018). Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a pénzügyőri pálya választása jórészt tudatos, tervszerű döntés következménye. Azt is megállapította azonban, hogy a tudatos döntést sok esetben beárnyékolja az előzetes informáltság hiánya vagy annak téves volta. Kiemelte továbbá, hogy fontosnak tartaná mélyrehatóbban és több oldalról is megvizsgálni a pénzügyőr tisztjelöltek<sup>2</sup> pályaválasztási motivációit, mivel ezek ismeretében nemcsak az orientációt segítő módszerek, hanem a megtartási stratégiák is alakíthatók, formálhatók lennének, ami a jövő utánpótlásának tervezése érdekében mind az egyetem, mind a leendő munkáltató szervezet, a Nemzeti Adó- és Vámhivatal számára kiemelten fontos lehet.

Magasvári (2022) disszertációjában alapvetően a pénzügyőri szolgálatot, annak hivatásminőségét vizsgálta. Mivel más szakmai területeken korábban folytatott hivatásvizsgálatok (Tomcsányi, Fodor, & Kónya, 1990; Fekete, 1991; Kovácsné, 2007; Szelesné, 2016) egyértelműen rámutatnak arra, hogy egy szakma hivatásminőségét nagymértékben meghatározza a szocializációs időszak, kulcsszerepe van a hivatásszemélyiség kialakításában, a szerző a pénzügyőri szolgálat tisztai utánpótlását biztosító, a rendészeti felsőoktatásban pénzügyőri alapképzésben részt vevő hallgatók hivatás iránti elköteleződését is felmérte. Ennek keretében vizsgálta a pénzügyőr hallgatók pályaválasztásának motivációit is. Eredményei azt jelzik, hogy a pénzügyőr tisztjelöltek hivatásválasztását leginkább a biztos jövő, a biztos állás, a karrier és az érvényesülés, a tisztességes megélhetés lehetősége befolyásolta, de jelentős szerepe volt ebben annak is, hogy a hallgatók a jövőbeni munkájukat sokszínű-

2. A tisztjelölti jogállást a rendvédelmi feladatokat ellátó szervek hivatásos állományának szolgálati jogviszonyáról szóló 2015. évi XLII. törvény vezette be (azóta a pénzügyőr tisztjelöltekre vonatkozó szabályokat már a Nemzeti Adó- és Vámhivatal személyi állományának jogállásáról szóló 2020. évi CXXX. törvény tartalmazza). A tisztjelölti státusz hivatás képez a hallgatói és a pénzügyőrök szolgálati jogviszonya között. A tisztjelölti szolgálati jogviszony magán viseli a pénzügyőri státusz egyes sajátosságait (például esküveteli kötelezettség, fegyver és egyenruha viselésének joga), tulajdonképpen quasi pénzügyőri szolgálati jogviszonynak tekinthető. A tisztjelölt havonta illetményre jogosult, ami alapilletményből, tanulmányi díjból, valamint illetménypótlékból áll. Az alapilletmény legalább a garantált bérminimumnak megfelelő összeg. Az adó- és vámhatósági szolgálati jogviszonyba történő kinevezését követően a tisztjelölt legalább 10 év időtartamban köteles a NAV-nál szolgálatot teljesíteni (Szabó, 2021).

nek, izgalmasnak, érdekesnek tartják. Ez a hivatás érdekelte igazán a kutatásban résztvevőket, ehhez éreztek magukban tehetséget, de meglehetősen fontos szerepet játszott a döntésükben a pénzügyőri hivatás társadalmi hasznossága is. Az is jól látható a vizsgálat eredményei alapján, hogy a pénzügyőr hallgatók választását legkevésbé a családi hagyományok vagy az előttük álló pénzügyőri példák, minták motiválták, de nem is azért jelentkeztek ezekre a képzésekre, hogy csupán diplomát szerezzenek, vagy mert máshová esetleg nem vették volna fel őket. A pénzügyőrök pályaválasztását vizsgáló kutatás azt is feltárta, hogy a 130 válaszadóból 82 fő jelentkezett első helyen a vám- és pénzügyőri vagy az adó- és pénzügyi nyomozói szakirányra. A nem első helyen pályázók közül 45 fő valamely másik, de ugyanúgy az NKE RTK-n folyó alapképzést nevezte meg, azaz, a nem első helyen pályázók 93%-a is ugyanarra a karra, csak jellemzően rendőri képzésre jelentkezett. A kutatás eredményei alapján megállapítható tehát, hogy a pénzügyőr tisztjelöltek tudatosan választják ezt a hivatást, a pályaválasztásukban az erős hivatástudat és a biztonság iránti vágy motiválja őket. Érdekes, változatos munkát szeretnének, amely tervezhető karriert és megfelelő megélhetést is biztosít számukra.

## *A kutatás módszertana*

2022 decemberében kvalitatív vizsgálatot végeztünk az NKE RTK-n az első és második évfolyamos, nappali munkarendben tanuló pénzügyőr tisztjelöltek körében. Magyarországon az NKE RTK egyedülként nyújt szakirányú képzési lehetőséget a rendőr- és pénzügyőr tiszt pályát választó fiatalok számára. A tisztjelölti jogállásban felsőfokú tanulmányaikat folytató fiatalok a rendvédelmi feladatokat ellátó szervek tiszt személyzetének fontos utánpótlásbázisát jelentik (Kovács, 2012; Boda, 2018), ezáltal az egyenruhás és a tiszt pályára választásának motivációit illetően is releváns információkat szolgáltathatnak.

A kutatás célja az egyenruhás hivatások, azon belül is a pénzügyőri hivatásválasztás hátterének, motívumainak feltárása volt. Arra kerestük a választ, hogy napjainkban a fiatalokat milyen tényezők indítják arra, hogy egyenruhás, rend- vagy honvédelmi pályára válasszanak. Illetőleg melyek azok a motívumok, amelyek kifejezetten a pénzügyőri hivatás választásához vezetnek. A feltáró (exploratory) kutatás kutatási kérdéseinek tisztázására fókuszcsoporthoz interjúkat készítettünk, ami alkalmas arra, hogy a vizsgálati célcsoportok jellegzetes attitűdjeit megismerhessük, érveket és ellenérveket gyűjthessünk, és azokat csoportos környezetben ütköztethessük egymással (Ságvári, 2020). A módszertan választása mellett szólt az is, hogy a korábbi tapasztalatok szerint a rendészeti hallgatók jellemzően nyitottak a csoportos interjúval végzett kutatások iránt (Hegedűs, 2020). A fókuszcsoporthoz száma, az egyes csoportok résztvevőinek létszáma és összetétele kapcsán a hazai és a nemzetközi szakirodalom módszertani ajánlásait vettük figyelembe (Krueger, 1994; Morgan, 1997; Vicsek, 2004; Héra & Ligeti, 2005; Sik & Szécsi, 2015; Ságvári, 2020). Ezeknek megfelelően a kutatás során négy csoportos interjú felvételére került sor összesen 30 fő részvételével. A részvétel önkéntes volt, a hallgatók a vizsgálatok megkezdése előtt jelezték közreműködési szándékukat. A kutatás során elméleti mintavételi modellt használtunk, és a jelentkezőkből úgy kerültek a csoportok összeállításra, hogy azok lehetőség szerint mindinkább tükrözzék a teljes populáció (pénzügyőr tisztjelöltek) változatosságát (Kitzinger, 2004).

## *Kutatási minta*

A kutatásban összesen négy csoportos interjú megszervezésére került sor. A csoportok a választott hivatásrend (pénzügyőr), a szakirányok és az évfolyamok alapján képeztek homogén egységet. A nemek tekintetében az egyes csoportok tagjai azonban különböztek egymástól (1. táblázat). A résztvevők 60,0%-a férfi (n=18), 40,0%-a nő (n=12) volt, ami egyébként reprezentálja az alapsokaságot jellemző nemi megoszlást is.

Évfolyam	Létszám (n)	Időtartam (óra)	Résztevők neme (n)		Szakirány
			Férfi	Nő	
II.	7	0,83	3	4	vám- és pénzügyőri szakirány
I.	8	1,16	8	0	vám- és pénzügyőri szakirány
II.	8	0,93	1	7	adó- és pénzügyi nyomozó szakirány
I.	7	1,08	6	1	vám- és pénzügyőri szakirány

1. táblázat: A fókuszcsoporthoz tartozók összetétele (A szerzők saját szerkesztése)

### A fókuszcsoporthoz

A csoportos interjúk hossza átlagosan egy óra volt, ami a kutatómódszertani szakirodalom szerint alkalmas arra, hogy kellően körbejárjunk egy témát, és fókuszban tartsuk a résztvevőket (Kitzinger, 2004; Ságvári, 2020). Miután az utolsó csoportos interjú során megállapítást nyert, hogy az addig elmondottakhoz képest sok az ismétlődés, és már nem kerülnek napvilágra lényeges új információk, újabb csoport szervezése nem volt indokolt (Vicsek, 2006).

A csoportos interjúkon a résztvevők a következő témákat tárgyalták:

- Milyen tényezők motiválták arra, hogy valamely egyenruhás hivatást válassza a továbbtanulás során?
- Miért nem a rendőrség vagy a honvédség által támogatott képzéseket választotta?
- Milyen tényezők motiválták abban, hogy a pénzügyőri hivatást válassza?

A fókuszcsoporthoz tartozók adatfelvétel során keletkezett információkat digitális és papíralapon rögzítettük. A dokumentumokban rögzített adathalmazon kódolást követően tartalomelemzést végeztünk. Az adatfeldolgozás során az évfolyamokat római számmal (I, II), a nemeket pedig kezdőbetűkkel (F: férfi, N: nő) kódoltuk. Az eredmények közlésekor ezek alkalmazásával történik utalás az interjúalanyokra.

### Kutatásetikai megfontolások

A kutatás a Nemzeti Közszerződési Egyetem Etikai Kódexének általános tudományetikai követelményei,<sup>3</sup> továbbá a Magyar Tudományos Akadémia Tudományetikai Kódex<sup>4</sup> által előírtak figyelembevételével zajlott. A résztvevők személyét illető gondosság különösen az önkéntesség és az anonimitás biztosítására terjedt ki. A hallgatók önkéntes vállalás alapján vehettek részt a kutatásban, ahol mindenki tájékoztatást kapott a kutatás céljáról, továbbá arról, hogy a felvetett kérdésekre a válaszadás nem kötelező, és a csoportos interjúból bármikor kiléphet. A résztvevők hozzájárulásával a kutatási cselekmények pontos dokumentálásának biztosítása érdekében minden alkalommal hangfelvétel és jegyzet készült, ezekhez harmadik fél nem férhetett hozzá.

### Egyenruhás hivatás választása

A kutatás legelső kérdése arra irányult, hogy a fiatalokat alapvetően mi motiválja arra, hogy a megszokottnál nagyobb feyzelmet, szabálykövetést, tekintélytisztelést követelő és magasabb társadalmi elvárásoknak meg-

3. A Nemzeti Közszerződési Egyetem Szenátusának 32/2019. (VII. 10.) számú határozatával elfogadott, és a 23/2020. (I. 29.) számú határozattal módosított Etikai Kódexe.

4. A Magyar Tudományos Akadémia Közgyűlésének 25/2010. (V. 4.) számú határozatával elfogadott Tudományetikai Kódex.

felelni kényszerülő egyenruhás hivatást válasszanak. Mindezek ugyanis alapvetően diszharmóniában állnak azokkal a generációs sajátosságokkal, amelyek e fiatal korosztályt általában jellemzik.

A fókuszcsoportos interjúk alapján megállapítható, hogy az egyenruhás hivatás választásában intrinzik és extrinzik egyéni motivációk egyaránt szerepet játszanak. Az *individuális intrinzik motívumok* esetében a gyermekkori vágy, az önállóságra törekvés és a hivatás természete mutatkozott meghatározónak. Elsősorban az egyenruhás hivatások „*feszés, mozgalmas*” (I/F), illetve „*izgalmas, különleges*” (I/F) természete az, ami vonzó a fiatalok számára. A gyermekkori élmények és vágyak motivációs hatására többször történik visszautalás az elbeszélésekben. Az egyenruhás léttel kapcsolatos – sokszor romantikus – gyermeki elképzelések az intrinzik motívumokban meghatározó súllyal jelennek meg.

Az *individuális extrinzik motívumok* esetében az egyenruhás képzések jellege, illetve az elmúlt évek során a honvédelmi és rendészeti felsőoktatás által nyújtott infrastrukturális és pénzügyi többlet kapott hangsúlyt a fókuszcsoportos interjúk során. A képzés során biztosított illetmény, a térítésmentesen, illetve kedvezményrel biztosított kollégiumi elhelyezés és étkezés egyértelműen megerősítő tényezőként jelennek meg az egyén pályaválasztásában. A honvédelmi- és rendészeti felsőoktatás által biztosított materiális előnyök mellett a képzés jellege, struktúrája, valamint az oktatás napi gyakorlata és a végzettséget követő lehetőségek is vonzóak a fiatalok számára. A hivatásos pályához kapcsolódó külső identitásjelek, illetve az ezekhez való vonzódás mind a férfiak, mind pedig a nők esetében megjelenik. Az oktatás gyakorlatias és a külsőségekben is megnyilvánuló militáris jellege különösen azok számára csábító, akik eleve vonzódnak a fegyverekhez és az egyenruhához. A hallgatók napi feladataikat ugyanis már a képzési időszak elejétől kezdve egyenruhában, esetenként fegyverrel felszerelve látják el. Mindez pedig többekre motiválón hatott a pályaválasztás folyamatában: „*Mindig is tetszett az egyenruha. Sokszor még a kollégiumban se vettem le.*” (I/F)

A pályaválasztásban fontos szerepet játszik a katonai- és rendészeti felsőoktatás által biztosított, illetve biztosítottként vélt megbízható elméleti felkészülés, biztos tudásalap megszerzésének lehetősége is. A felsőoktatási intézmény az államtudományi képzési területen biztosít képzéseket, amelyek mindegyikénél karakteres módon jelenik meg a különböző jogi tárgyak oktatása. Éppen ezért egyesek „*bújtatott jogi egyetem*”-ként (II/F) definiálták az intézményt. A pályaválasztási motívumok körében a hallgatók a következők szerint utaltak a képzés befejezésekor jelentkező munkaerőpiaci előnyökre is: „*Nagyon jó, hogy nem kell majd állásinterjúra járkalnom.*” (II/N). A sajátos hallgatói (tisztjelölti) jogviszonyból fakadóan ugyanis a diploma megszerzését követően a hon- és rendvédelmi feladatokat ellátó szervek a képzettségnek megfelelő szintű beosztást kínálnak a végzett fiatalok számára.

A *munkával kapcsolatos belső indíttatású motívumok* esetében részben a fiataloknak azon temperamentum- és karakterjellemzői mutatkoztak meghatározónak, amelyek az egyenruhás hivatások gyakorlói körében általában jellemzőek, vagy egyenesen elvártak: „*Sosem szerettem egyhelyben ülni. De szeretem a rendet, a fegyelmet.*” (II/N). A beszámolóik alapján arra következtethetünk, hogy különösen az újdonságkeresés vagy a kitartás (Cloninger, Svrakic & Przybeck, 1993) temperamentum- és karakterjellemzők azok, amelyek a hivatásos fegyveres szolgálat irányába vezetik a fiatalokat.

Az eredmények azt sugallják, hogy a középiskolás korban jellemző versenysport vagy sportos életmód szintén motiváló hatással bírhat a pályaválasztásban. Motiváló tényezőként jelent meg e körben az egyenruhás hivatás kapcsán percipiált, a munkavállalók között felmerülő szakmai egyenlőség is: „*Kezdként azonnal egyenrangú vagy. Nincs gyakornoki időszak.*” (II/N).

A *munkával (hivatással) kapcsolatos extrinzik motívumok* esetében azt találtuk, hogy a fiatalok interperszonális viszonyaiban megjelenő vélemények és információk azok, amelyek az egyik legkarakteresebb motívumai a pályá-

választásnak. Az elbeszélésekben többször megjelenő családi példamutatás, pályakövetés mellett, különösen a szülőkkel, illetve a közeli ismerősökkel, barátokkal és a kortársakkal való interakciókban megjelenő pozitív visszajelzéseknek mutatkozik jelentős motiváló hatása: „Apám szerint itt [az egyenruhásoknál] nagyon jó a közösség” [...] „Jó, ha [a mai fiatalok] tanulnak egy kis fegyelmezettséget.” (II/F). Ezzel egyidejűleg az egyenruhás pályaválasztást segítheti a fiatalok érdeklődési körébe tartozó egyéb képzésekkel kapcsolatos negatív környezeti viszonyulás is. Így különösen a szülőknek az adott pályára, képzési területre irányuló negatív attitűdje: „Szüleim a pszichológiát nem támogatták.” (II/N) Az előbbihez hasonlóan, a más hivatásokkal kapcsolatos kedvezőtlen tapasztalatok, illetve percepciók szintén megerősítő tényezőként hathatnak az egyénre az egyenruhás pályaválasztás folyamatában: „Most nem hálás feladat tanárnak lenni.” (I/F) A munkával (hivatással) kapcsolatos extrinzik motiváció elemei között az egyenruhás szakmai közösség kapcsán percipiált megbízhatóság, összetartás, illetve a képzést folytató intézmény kedvező – a lakóhelyhez közeli – lokációja kapott említést az interjúkban.

### *A rendőri és katonai hivatással kapcsolatos demotiváló tényezők*

A kutatás második részében arra kerestük a választ, hogy az egyenruhás pályaválasztás során milyen motívumok mentén történik a differenciálás a különböző fegyveres állományt foglalkoztató szervezetek között. A pénzügyőri pályaválasztás motivációstruktúrájának feltárásakor elsőként a negatív determinánsok azonosítására került sor, vagyis azoknak a tényezőknek a feltárására, amelyek demotiválóan hatnak a rendőri, katonai vagy egyéb egyenruhás pálya választására. Az eredmények arra mutatnak, hogy az egyenruhás pályaválasztás során, a választott hivatástól eltérő fegyveres állami hivatásokkal kapcsolatos demotiváló tényezők eredetüket tekintve szintén lehetnek belső (intrinzik) és külső (extrinzik) eredetűek, továbbá egyaránt kapcsolódhatnak az egyénhez (individuum) és az adott munkához. Ezek a demotiváló faktorok ugyanakkor végeredményben a választott pálya irányába történő orientálódást erősítik. E körben a kutatói kérdés tehát arra irányult, hogy a fiatalok miért nem rendőri, katonai vagy egyéb hivatást választottak?

Az *individuális intrinzik demotiváló faktorok* esetében a rendőri vagy a katonai tevékenységgel kapcsolatos általános érdektelenség meghatározó szempontnak mutatkozott. A különböző fegyveres állami szervek szakmai tevékenysége – a hasonlóságok mellett – karakteres eltéréseket mutat, ami a pályaválasztási döntésekre is hatást gyakorol. Eredményeink szerint azonban nemcsak a feladatok jellege, hanem az adott fegyveres szerv tevékenységének társadalmi rendeltetése, illetve az ezzel kapcsolatos morális szempontoknak is szerepe lehet abban, hogy a fiatalok ne az adott hivatást válasszák. A kutatásban részt vevő hallgatók egyike szerint, „míg mi rendészként csak rendfenntartunk, és a hazát ilyen szempontból őrizzük, addig a katonának fel kell arra is készülnie, hogy netán az államnak a parancsára akár embert öljön.” (I/F). A rendészeti igazgatás tevékenysége – ellentétben a honvédelmi tevékenységgel – sohasem a pusztításra, az emberi életek kioltására irányul, így meggyőződése szerint ez előbbi magasabb erkölcsi szintet képvisel.

Az *individuális extrinzik demotiváló tényezők* között az interjúban részt vevő hallgatók azt emelték ki elsősorban, hogy a rendőri feladatok ellátása magasabb szintű stressztűrő képességet és munkabírást, fejlettebb pszichés terhelhetőséget feltételez a hivatás gyakorlói részéről.

A *munkával (hivatással) kapcsolatos intrinzik demotiváló tényezők* kapcsán több esetben a rendőrség negatív társadalmi megítélése kapott említést. A hallgatók több esetben utaltak arra, hogy a rendőrség és a rendőrök kedvezőtlen társadalmi megítélése az egyik oka annak, hogy nem ezt a hivatást választották: „A rendőrségnek nagyon rossz a megítélése a társadalomban. Az emberek szerint korruptak.” (I/F). Mindemellett a szakmai fejlődés lehetőségének korlátai szintén megjelentek az elbeszélésekben: „Jogászként, katonaként nem lehet előre jutni.” (I/F).

A munkával (hivatással) kapcsolatos extrinzik demotiváló tényezők egyik részét a rendészeti szakiskolákban szerzett negatív tapasztalatok teszik ki. A szakirányú felkészítést folytató középiskolákból érkező hallgatók közül többen is arra utaltak, hogy középfokú tanulmányaik során elvették a kedvüket a rendőri hivatástól. Részenben azzal, hogy „*túlzottan erőltették a rendőrséget*” (II/F), részen pedig azzal, hogy az oktatók rendkívül kedvezőtlen képet alakítottak ki a rendőri hivatásról, ami az egyik interjúalany szerint: „*elvette a kedvem a rendőrségtől*” (II/F). A munkával (hivatással) kapcsolatos extrinzik demotiváló tényezők másik részét a fiatalok környezetében élő, számukra meghatározó jelentőségű személyek (például edző, oktató) – egyfajta véleményvezérek – ellenérvei adták, akik a rendőri vagy katonai hivatástól eltérő egyenruhás pálya irányába terelték a fiatalokat: „*Az edzőm például mondta, hogy ha katonai leszek, biztos, hogy elvisznek misszióba.*” (I/F).

### *A pénzügyőri pályaválasztás motivációi*

A kvalitatív kutatás eredményei szerint, a rendőri vagy a katonai pályával kapcsolatos demotiváló tényezők mellett, a pénzügyőri pályaválasztást közvetlenül motiváló tényezők szintén szerepet játszanak abban, hogy egy fiatal a középfokú tanulmányait követően a pénzügyőrtiszt képzést válassza. A kutatás harmadik részében a pénzügyőri hivatás választását befolyásoló motívumokat tártuk fel, amelyeket úgyszintén külső és belső eredetű, illetve egyénhez és munkához kapcsolódó alcsoportokba lehetett csoportosítani.

A pénzügyőri pályaválasztás *individuális intrinzik motívumai* körében a napi munkavégzés jellege (például mozgalmas), illetve a pénzügyőri munkával kapcsolatos saját élmények mutatkoztak meghatározónak: „*Amikor mentünk külföldre, a határon találkoztunk vámosokkal. Valamiért ez különlegesnek tűnt.*” (II/N).

Az *individuális extrinzik motívumok* esetében az anyagi megbecsülés mellett, az egyenruhás hivatásokkal kapcsolatban korábban már említett stabilitás és biztos megélhetés merült fel többször az interjúk során: „*Rögtön van állásom.*” (II/N.). „*Erre [a hivatásra] mindig szükség lesz.*” (II/F). Az állandóság erénye mellett a szakmai fejlődés lehetősége is motiváló tényezőként hatott egyesekre. Egy esetben pedig a pénzügyőr egyenruha megnyerő kinézete is említést nyert.

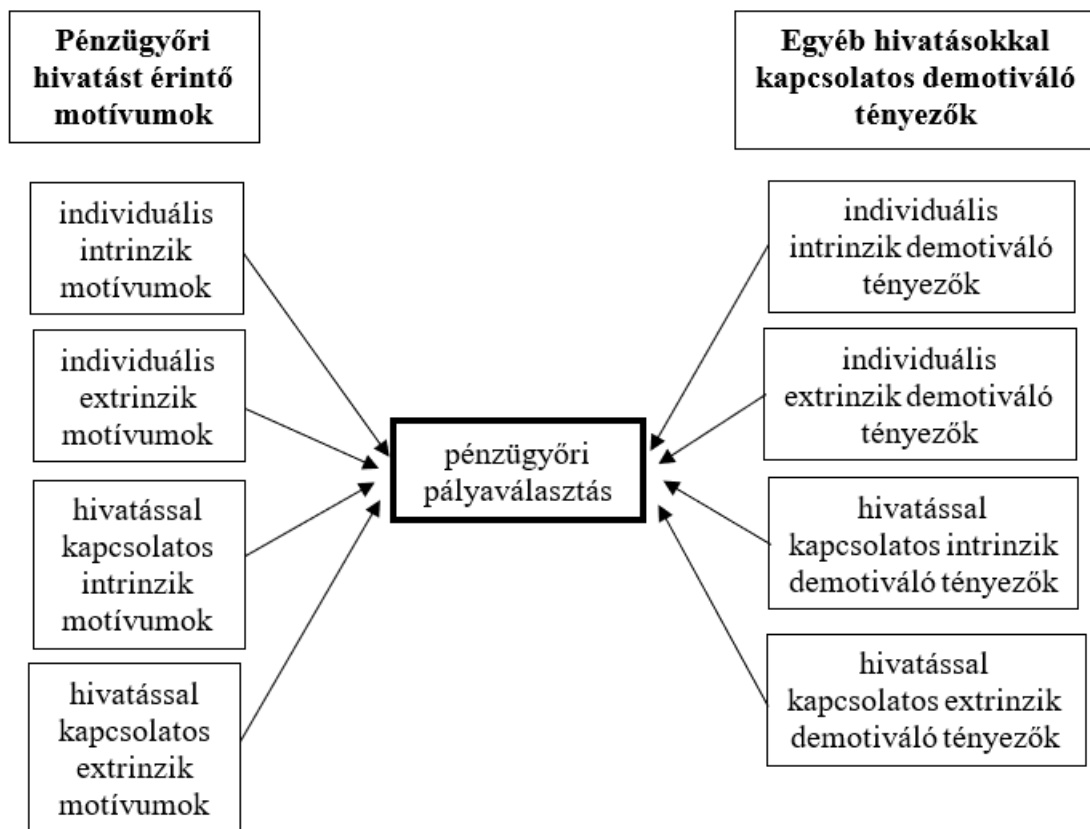
A pénzügyőri munkával (hivatással) kapcsolatos *intrinzik motívumok* körében jellemzően arra tértek ki a hallgatók, hogy a NAV társadalmi szerepét több tekintetben is nélkülözhetetlennek tartják, a pénzügyőri tevékenység közösség általi megítélését pedig inkább pozitívan értékelik.

A *pénzügyőri munkával (hivatással) kapcsolatos extrinzik motívumok* körében a szülői mintakövetés mellett a kortársak pozitív, megerősítő visszajelzései mutatkoznak a leginkább meghatározónak. A képzésüket aktuálisan folytató vagy azt a közelmúltban lezáró fiatal kortársak kedvező viszonyulása a pénzügyőri képzéshez (például családi közösség), a képzést folytató szervezeti egységhez (például barátságos, segítőkész a szakmai tárgyak oktatásáért felelős tanszék) számos esetben motiváló tényezőként hatott a pályaválasztásra. A pénzügyőri képzésben részesülők – rendőrökhöz viszonyított – korlátozott száma sajátos módon, de szintén motiválóan hatott egyesekre: „*Így kicsit én is különleges leszek.*” (I/F).

### *Következtetések*

A pénzügyőr tisztjelöltek körében végzett kvalitatív vizsgálat eredményei összességében azt jelzik, hogy általában az egyenruhás hivatások, illetve ezen belül a pénzügyőri hivatás választását is számos, belső és külső eredetű, illetve az egyénhez és a hivatáshoz kapcsolódó motívum befolyásolja. A tanulmányban bemutatott fókuszcsoportos vizsgálat mindemellett arra is rámutat, hogy a más fegyveres hivatásokkal (például rendőrség, katonaság) kapcsolatos demotiváló tényezők a pénzügyőri pályaválasztás szempontjából szintén meghatározó

jelentőségűek. Ezek a demotiváló faktorok eredetüket tekintve pedig ugyanúgy lehetnek belső (intrinzik) és külső (extrinzik) eredetűek, továbbá kapcsolódhatnak az egyénhez (individuum) és az adott munkához (hivatáshoz) is (1. ábra).



1. ábra: A pénzügyőri pályaválasztásban szerepet játszó motívumok és demotiváló tényezők (A szerzők saját szerkesztése)

Az eredményeink alapján arra is következtethetünk, hogy általában az egyenruhás hivatások, valamint azon belül kifejezetten a pénzügyőri hivatás esetében is, a fiatalok pályaválasztását leginkább az inter-, valamint az intraperszonális eredetű tényezők, másodsorban a hivatással kapcsolatos percepciók, vélemények, esetleges tapasztalatok befolyásolják. A fiatalok számára meghatározó jelentőségű személyek (például szülők, oktatók, edzők), valamint a kortársak véleménye az adott hivatással kapcsolatosan kiemelt jelentőséggel bír a pályaválasztás során. Hasonlóképp hangsúlyos az, hogy az adott fiatal miként viszonyul az egyenruhás és ezen belül is a különböző rendészeti vagy honvédelmi hivatásokhoz. A pályaválasztók alapvető érdeklődése, életstílusa (például versenyszerű sportolás), valamint bizonyos – a fegyveres hivatások szempontjából egyértelműen kedvező – személyiségvonások, karakterjegyek nélkülözhetetlenek mutatkoznak. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy elenyésző lehet azon fiatalok aránya, akiknél nem elsősorban ezek a tényezők játszották a fő szerepet a pályaválasztásban. A pályakezdő fiatalok visszajelzései túlnyomórészt azt jelzik, hogy az egzisztenciális, materiális motívumoknak a pályaválasztás folyamatában nincs közvetlenül olyan erőteljes hatása, mint az előzőeknek. Az eredményekből arra következtethetünk, hogy az anyagi természetű tényezők – direkt módon – sokkal inkább megerősítő, másodlagos motívumként jelennek meg a pályaválasztás folyamatában. Fontos azonban felhívni a figyelmet arra, hogy az egzisztenciális, materiális motívumok közvetett módon – jellemzően a szülőkön keresztül – megjelennek az interperszonális motívumokban is.



Mindezeket kiegészítve azt is meg kell jegyeznünk, hogy a pályaválasztás folyamatában – természetesen – szerepet játszanak azok a tényezők is, amelyek objektív módon befolyásolják a pályára lépés lehetőségeit. Ilyenek különösen az alkalmatlanságot kizáró tényezők, amikor a pályaválasztás előtt álló fiatal egészségügyi, pszichológiai, fizikai vagy egyéb objektív szempontból nem alkalmas például a katonai hivatásra. Ezeknek a tényezőknek ugyanakkor csak a katonai és a rendészeti hivatások között lehet megkülönböztető hatása. A különböző rendészeti hivatások (például rendőr, pénzügyőr, tűzoltó stb.) esetében ugyanis az alkalmassági követelmények egységesek.

## Irodalom

1. Baráth, N. E. (2020). Etikai értékek vizsgálata tisztjelöltek körében. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.), *A hadtudománytól a rendészettudományig – társadalmi kihívások a nemzeti összetartozás évében XXII. Pécsi Határőr Tudományos Közlemények* (pp. 161–166). Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoportja.
2. Benson, K. (1994). *Orvosegyetemre akarok menni*. Semmelweis Kiadó.
3. Beregnyei, J. (2019). A rendvédelmi szervek (rendőrség) végrehajtó állományának utánpótlása és a korosztályi jellemzők viszonya. *Belügyi Szemle*, 67(9), 97–120.
4. Boda, J. (2018). A Nemzeti Közszerződési Egyetem Rendészettudományi Kar fejlesztésének tapasztalatai 2015–2018. *Belügyi Szemle*, 66(11), 15–29. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2018.11.2>
5. Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50(12), 975–990. 10.1001/archpsyc.1993.01820240059008
6. Christián, L. & Erdős, Á. (2020). Vészharang és jubileum? A rendészeti felsőoktatás kilátásai, a tisztjelöltek toborzásának és életpályára állításának nehézségei. *Belügyi Szemle*, 68(12), 11–42.
7. Csabai, M. & Barta, K. (2000). Az orvosi identitás alakulása: orvostanhallgatók nézete az orvosi pályáról, az orvosszerepről. *Lege Artis Medicinae*, 10(7–8), 638–644.
8. Csörsz, I. (2011). *Az orvosi hivatásszemélyiség alakulásának társaslélektani meghatározói és fejlesztésének lehetőségei. Doktori (PhD) értekezés*. Debreceni Egyetem.
9. Duffy, R. D. & Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling. Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 590–601.
10. Durkheim, E. (1957). *Professional ethics and civic morals*. Routledge & Paul.
11. Elangovan, A. R., Pinder, C. C., & McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 428–440.
12. Erdős, Á. (2018). Alkalom vagy tervszerűség? – A pénzügyőr tisztjelöltek pályára lépésének rövid vizsgálatáról. In Czene-Polgár, V. & Zsámbokiné, F. Á. (Eds.), *Innováció, elektronizáció, tudásmenedzsment. Tanulmánykötet* (pp. 115–130). Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozata.
13. Erdős, Á. (2019). A rendészeti tisztté válás első nehézségei – A gyermeki elképzelések találkozása a realitással. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(1–2), 76–99.
14. Fekete, S. (1991). Segítő foglalkozásuk kockázatai. Helfer szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica*, 6(1), 17–29.
15. Finszter, G. (1986). Hivatás – megélhetés. Hozzászólás Mészáros Ferenc vezérőrnagy: „A pályántartás lehetőségei és feladatai a csapatoknál” című cikkéhez. *Honvédségi Szemle*, 40(11), 16–20.
16. Finszter, G. (2018). *Rendészettan*. Dialóg Campus Kiadó.
17. Hajnal, Gy. (2020). „A versenyképes közszolgálat személyzeti utánpótlásának stratégiai támogatása.” *Esettanulmány egy magyar ESZA támogatással megvalósult projektről az „ESZA-támogatások előrehaladásának értékelése a közigazgatásban” (PAPA) tanulmány keretében*. Európai Unió Kiadóhivatala. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22691&langId=hu&>

18. Hegedűs, J. (2020). Rendészeti felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási szemléletmódjának alakulása. In Hegedűs, J. (Ed.), *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében* (pp. 51–64). Nemzeti Közszolgálati Egyetem
19. Héra, G. & Ligeti, Gy. (2005). *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Osiris Kiadó.
20. Kitzinger, J. (2004). Bevezetés a fókuszcsoporthoz. In Letenyey, L. (Ed.), *Településkutatás – Szöveggyűjtemény* (pp. 467–476). L'Harmattan.
21. Koós, I. (1981). A pszichológus szemével. *Honvédségi Szemle*, 35(1), 44–48.
22. Kovács, G. (2012). A Nemzeti Közszolgálati Egyetem, mint a közszolgálati képzés bázisa; a jelenlegi helyzetkép, jövőbeni változások, fejlődési tendenciák és kihívások. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.), *Tanulmányok „A biztonság rendészettudományi dimenziói – változások és hatások” című tudományos konferenciáról. XIII. Pécsi Határőr Tudományos Közlemények* (pp. 371–378). Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoportja.
23. Kovács, I. (2019). Egy valós kihívás: toborzás vezet szemmel. Avagy hogyan tehet vonzóbbá a rendőri hivatás a pályaválasztás előtt álló Z generáció számára? *Rendőrségi Tanulmányok*, 2(2), 75–138.
24. Kovácsné, T. Á. (2007). *Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomás ápoló- és tanárképző főiskolai hallgatók körében*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Patológiai Tudományok Doktori Iskola.
25. Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research. 2nd edition*. Sage.
26. Magasvári, A. (2022). *A pénzügyőri szolgálat empirikus vizsgálata az utánpótlás- és hivatáskutatások tükrében*. Doktori (PhD) értekezés. Nemzeti Közszolgálati Egyetem Közigazgatás-tudományi Doktori Iskola. <https://tudasportal.uni-nke.hu/xmlui/handle/20.500.12944/18878?show=full>
27. Morgan, D. L. (1997). *Focus Group as Qualitative Research. Qualitative Research Methods Series. Volume 16*. Sage.
28. Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82.
29. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
30. Ságvári, B. (2020). A fókuszcsoporthoz. In Jakab, A. & Sebők, M. (Eds.), *Empirikus jogi kutatások. Paradigmák, módszertan, alkalmazási területek* (pp. 409–433). Osiris Kiadó.
31. Sík, D. & Szécsi, J. (2015). A fókuszcsoporthoz mint módszer szerepe a szociális munkában. *Kapocs*, 14(1), 80–89.
32. Szabó, A. (2018). A pénzügyőri képzésektől az adóigazgatási szakirányig. *Belügyi Szemle*, 66(11), 71–80.
33. Szabó, A. (2021). A tisztjelölti jogállás sajátosságai. In Erdős, Á. (Eds.), *Integrált pénzügyőri ismeretek I.* (pp. 108–142). Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozata.
34. Szelesné, Á. A. (2016). *Rekrutáció és pályaszocializáció regionális összehasonlításban. Mentőtiszt szakirányon tanuló hallgatók érték- és pályaaorientációja*. Doktori (Phd) értekezés. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
35. Tegye, A. C. (2019). Az egyes generációk motiválhatóságának kérdései. In Marton Zs., Németh, K. & Péter, E. (Eds.), *III. Turizmus és biztonság nemzetközi tudományos konferencia. Tanulmánykötet* (pp. 25–32). Pannon Egyetem.
36. Tomcsányi, T., Fodor, L. & Kónya, O. (1990). Altruizmus, segítő szindróma, érett segítői identitás. *Psychiatria Hungarica*, 5(3), 213–222.
37. Tózsér, E. (2019). Generációk és vezetői attitűd a rendőrség szervezetében. In Baráth, N. E. & Pató, V. L. (Eds.), *A haza szolgálatában. Konferenciakötet* (pp. 165–173). Doktoranduszok Országos Szövetsége.
38. Vicsek, L. (2004). A fókuszcsoporthoz vizsgálat kimenetelét befolyásoló tényezők. In Letenyey, L. (Ed.), *Településkutatás – Szöveggyűjtemény* (pp. 477–500). L'Harmattan.
39. Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoporthoz. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris Kiadó.

## *Exploring the Career Motives of Finance Guard Students*

---

As university lecturers, the authors were confronted with the fact that the problems of the law enforcement profession, including the finance guard profession, have already reached the higher education institution. This exploratory research aimed to map the career motivation of finance guard students, thus helping to shape the recruitment and retention strategy of the university and, the employer, the tax and customs authorities. They sought to determine what factors motivate young people to choose a career in uniform, law enforcement, or defence, and, within this, what motives lead them to choose a career as a finance guard officer? Focus group interviews were conducted to clarify the research questions and identify external and internal motives linked to the individual and the job (profession). On the one hand, these motives encourage the choice of a uniform profession. On the other hand, they clearly distinguish between the factors that orientate people towards a career in law enforcement and a career in finance guard.

**Keywords:** profession, law enforcement, finance officer, motivation, career choice

# Innováció a pénzügyőri szakmatörténet oktatásban

Czene-Polgár Viktória\* és Szabó Andrea\*\*

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.4

A tanulmány a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE) Rendészettudományi Kara Vám- és Pénzügyőri Tanszékének első évfolyamos adó- és pénzügyi nyomozó, valamint vám- és pénzügyőri szakirányos hallgatói számára indított szakmatörténeti kurzuson alkalmazott oktatásmódszertani megoldásokat mutatja be. Ezek mindegyike – az oktatók szándéka szerint – a pénzügyőri szakmatörténet és hivatástudat elmélyítését szolgálja a Z generáció körében. A kurzusok lezárásakor a részt vevő hallgatók körében kérdőíves felmérést végeztünk, azt vizsgálva, hogy alkalmas-e és milyen mértékben a szakmatörténeti kurzus és a keretei között szervezett kalandtúra olyan – a rendészeti oktatásban hangsúlyozottan fontos – kompetenciák fejlesztésére, mint például a hallgatók közötti együttműködés, a kritikus gondolkodás, a problémakezelés vagy az empátia, valamint hogy ezek a módszerek mennyire voltak célravezetőek, az érintett hallgatók innovatívnak értékelték-e azokat. A kérdőívet a kurzus valamennyi résztvevője (N=46) megkapta, és 39 fő (84,7%) ki is töltötte. *Eredmény: a felmérés alapján a szakmatörténeti kurzusok, továbbá a kalandtúra során a hallgatók szerepe felértékelődött az oktatókéhoz képest, továbbá mindkét esetben kiemelkedik a közösségépítő és/vagy -erősítő szerep. A szakmatörténet oktatása jól megválasztott komplex módszerrel sikeres és hatékony lehet. Segít a hivatástudat megalapozásában és erősítésében.*

**Kulcsszavak:** innováció, pénzügyőr szakmatörténet, módszertan, kompetencia, Z generáció

## Bevezetés

Annak szükségessége, hogy az NKE Rendészettudományi Karának (továbbiakban: RTK) adó- és pénzügyi nyomozó, valamint vám- és pénzügyőri szakirányos hallgatói tanulmányaik során átfogó ismeretekre tegyenek szert az uniós vámjog, a hazai jövedéki és adójtól kezdve, a gazdasági szakismereten keresztül, a kábítószerismeretig, aligha kérdőjelezhető meg. De be kell-e vezetni a szakmatörténet rejtelseibe, s ha igen, milyen mélységben és főleg milyen módszerekkel a Z generáció pénzügyőreit? Hogyan ismertessük meg, vagy tegyük befogadhatóvá a szakmatörténetet olyan hallgatók számára, akiknek egészen más az orientációja, és kevésbé nyitottak a humán területek felé?

A Nemzeti Közszolgálati Egyetem (továbbiakban: NKE) Intézményfejlesztési Terve 2020-2025 (továbbiakban: IFT) tartalmazza A képzés minősége pontban – a célok és akciótervek között – a hallgatói elégedettség növelését az oktatás minőségének és hatékonyságának erősítésével, akcióként pedig megjelöli a kreatív tanulás

\* Tanársegéd, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar, Vám- és Pénzügyőri Tanszék, tanársegéd, [czene-polgar.viktoria@uni-nke.hu](mailto:czene-polgar.viktoria@uni-nke.hu)

\*\* Tanársegéd, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar, Rendészettudományi Kar Vám- és Pénzügyőri Tanszék, tanszékvezető egyetemi docens, [szabo.andrea@uni-nke.hu](mailto:szabo.andrea@uni-nke.hu)

programot és az élménypedagógiát.<sup>1</sup> A *tudományos és kulturális reputáció* esetében a társadalmi kulturális szerepvállalás mértéke menüpontban akciótervként jelöli meg az ITF a hivatásrendi hagyományőrzést.<sup>2</sup>

E két fenti gondolatot egyesítette tanszékünk, amikor pályázatot nyújtott be az Innovatív Tanszék Díj elnevezésű pályázatra 2021 őszén. A kiírt pályázat azt célozta, hogy lehetőséget biztosítson az oktatók módszertani megújulására, valamint a konstruktív tanulási környezet megteremtésére. A pályázatokkal szemben elvárás volt a folyamatok megújítása, a napi oktatási gyakorlat hallgatóközpontúvá tétele vagy a hallgatók egyéni tanulási igényeinek figyelembe vétele.

A tanszékünk által benyújtott sikeres pályázat egyik pontja a szakmatörténeti kalandtúra ismertetése, leírása volt, amelyet a pénzügyőr szakmatörténet kurzus kiegészítéséül vezettünk be oktatásmódszertani megoldásaink közé.

## A szakmatörténet oktatása

A szakmatörténeti kurzus tervezésekor négy alapkérdésre kellett választ adnunk: miért tanítjuk, kiknek tanítjuk, mit és hogyan, vagyis milyen pedagógiai célrendszer és módszertani repertoár alapján. A feladat egyszerűnek tűnhet, azonban a kérdések nyitottak, a válaszoknak pedig sokféle variációja tűnhet fel (Kaposi, 2020).

### Miért...?

Az oktatás célja a tudás gyarapítása, a tanulás csak az ehhez vezető folyamat (Csapó, 1992). „*Múlt nélkül nincs jövő, s mennél gazdagabb a múltad, annál több fonálon kapaszkodhatsz a jövőbe*” – vetette papírra 1937-ben Babits Mihály (Babits, 1978, p. 333). Babits gondolatait továbbfűzve kijelenthetjük, hogy egy hivatás mélyreható ismeretéhez hozzá kell, hogy tartozzon az adott szakma történetének ismerete, amely túlmutatva az általános műveltség gyarapításának célján, hozzájárul a pénzügyőri identitás kialakításához, fejleszti az elemzési készségeket, így segíti a szakmai életben való boldogulást is. A karon természetesen más tanszékek is foglalkoznak a szakmatörténet népszerűsítésével, így a rendészettudomány, az államhatárok vagy a rendészeti szervek történetével (Kovács, 2022). A hivatásrendi kutatások egyik fontos szempontja a szakmatörténet és annak részterületei – így például szervezet- és jogállástörténet, személyzeti kérdések, az egyenruha és a rang vagy rendfokozat evolúciójának – feltárása (Szabó, 2017a, 2017b; Czene-Polgár, 2020; Magasvári, 2020, 2022).

### Kiknek...?

Az NKE RTK Vám- és Pénzügyőri Tanszékén (továbbiakban: VPT) tanuló nappali munkarendű hallgatók, kivétel nélkül Z generációs fiatalok, a világ első globális nemzedéke, akik beleszülettek a digitális világba, akik számára az élet természetes velejárója a robbanásszerű digitális és technikai fejlődés. Digitális bennszülöttekként is aposztrofálják őket, akikkel szemben a régen bevált sablonok, egykori módszerek érvényüket veszítik, ezért újfajta kommunikációra, új megközelítésű, a Z generációra jellemző habitus figyelembevételével kialakítandó oktatásmódszertanra van szükség, ugyanis az órai ismeretátadás hagyományos módszerei – a szóbeli közlések, a többszöri ismétlés – már nem, vagy csak a megfelelő mennyiségű és minőségű előzetes ismerettel bíró, ideális szociokulturális háttérrel rendelkező, motivált tanulók esetében hoznak eredményt (Hegedűs, 2020).

1. Intézményfejlesztési Terv 2020–2025 <https://www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/intezmenyfejlesztési-terv-2020-2025.pdf>
2. Intézményfejlesztési Terv 2020–2025 <https://www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/intezmenyfejlesztési-terv-2020-2025.pdf>

Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül, hogy a VPT hallgatói – amellet hogy a Z generáció tagjai – a rendkívül speciális témájú, speciális elvárásokat támasztó rendészeti felsőoktatás szereplői, ahol a „jó hallgató” ismérvei között szerepel, hogy fegyelmezett, normakövető, hivatásos léthez kötődő gondolkodásmódja van, alkalmazkodó, együttműködő, jellemzi a pontosság és a hivatástudat<sup>3</sup> (Erdős, Magasvári & Szabó, 2019, 2020; Hegedűs, 2019). Vagyis az oktatás komplex és újonnan felmerülő problémákkal szembesül, amire újszerűen kell reagálni. Ennek egyik útja a tanulás játékosítása lehet (Besenyey, 2016; Duchon, 2021). A gamifikáció (játékosítás) legfőbb célja egy feladat izgalmasabbá, szórakoztatóbbá tétele – legyen szó rejtvényfejtő, társas-, számítógépes, sport- vagy akár más játékok bevonásáról –, továbbá a diákok aktivitásának, motiváltságának fokozása (Körei & Szilágyi, 2020). Mindezeket az elemeket felhasználjuk a szakmatörténeti kalandtúra lebonyolítása során.

### *Mit és hogyan...?*

A hetvenes években teret hódító pedagógiai irányzatok zászlajukra tűzték az oktatás által közvetített információk mennyiségének csökkentését a gondolkodás fejlesztésének, a kreativitás kibontakoztatásának jelszavait hangoztatva. A kognitív pszichológia eredményei azonban az egyoldalú tananyagcsökkentést nem támasztották alá. Elterjedté vált az a nézet is, miszerint csak az értelmes, megértő tanuláshoz van létjogosultsága, a magolás kifejezetten kerülendő. Az ismeretek jelentős része azonban csak magolással sajátítható el, mivel az összefüggések objektíve sem léteznek. Nem lehet megértve tanulni, mivel egyszerűen nincs mit megérteni (Csapó, 1992). Ugyanakkor természetesen mind fontosabb szerephez jut a gondolkodás fejlesztése, az értelem csiszolása, az egyéni, illetve a csoportos munkára nevelés, valamint azon képesség ki-, illetve továbbfejlesztése, amely „lehetővé teszi az önálló, hatékony információfelvételt, -feldolgozást, valamint -alkalmazást.” (Molnár, 2002, p. 72.; Kaposi, 2017). S jóllehet, az összefüggő ismeretek túlnyomó többségét, az új oktatástechnikai eszközök terjedése ellenére is írott szövegekből sajátítjuk el (Csapó, 1992), és az oktatás folyamatában továbbra is kitüntetett szerepük van a taneszközöknek, ezek generációváltáson estek át, hiszen a korábbiakban döntően papíralapú tudásbázisok jelentős része digitális formában is hozzáférhetővé vált. Az internet széleskörű használata a felsőoktatás szinte minden területén új kihívásokat hozott létre a hagyományos taneszközök terén is (F. Dárdai & Kaposi, 2020). A 20. század vége óta tartó információrobbanás „szertefoszlatta az egész életre megszerezhető tudás illúzióját, a korszerű informatikai eszközök terjedése felértékelte az információkezelést, azaz a »mit« tudásával szemben általában a »hogyan« tudását” (Vágó, 2000, p. 169).

A tudásról való ismereteinkben bekövetkezett változásoknak köszönhetően a felsőoktatásban is egyre jelentősebb szerephez jut a kompetenciafejlesztés, a projektmunka, a kreativitás, a problémamegoldó gondolkodás, az élményalapú oktatás, a kimeneti szemléletű, tanulási eredményeket előtérbe helyező oktatási paradigma, ahol az oktatók a tudásátadó szerepből kilépve tanulástámogatókká válnak. Vagyis „a korábbi, döntően ismeretátadó funkció helyett egyre inkább az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep (facilitátor) válik hangsúlyossá.” (Kaposi, 2020, p. 117).

Természetesen a klasszikus tudásátadás nem szűnik meg, csak mellette fontossá válik az egyéb kompetenciák fejlesztése. Az oktatás eredményességét tekintve bizonyítható, hogy az élményalapú oktatás, ahol a tanuló aktív cselekvő részese a tanuláshoz, kreatív feladatokat old meg, együttműködik társaival, lényegesen hatékonyabbak a hagyományos oktatási módszereknél (Kis, 2019).

3. <https://rtk.uni-nke.hu/hirek/2021/09/22/a-rendeszeti-alapfelkeszites-utolso-hetet-kezdték-meg-a-hallgatoink>

Kutatások bizonyítják, hogy a 21. században a tömegmédiá befolyása a fiatalok gondolkodására jelentősen megnőtt, életmódjukat jelentősen meghatározzák az IKT-eszközök és a virtuális terek (Jancsák, Kojanitz, Kósa, Kiss & Mezei, 2021). A digitális bennszülöttek, így a jelenleg felsőoktatásban érintett generáció tagjai gyorsan alkalmazkodnak az informatikai kihívásokhoz, bátran használják az IKT-eszközöket (Buda, 2017). Ezeket az eszközöket és hatásokat éppen ezért érdemes az oktatás szolgálatába állítani.

A szakmatörténeti órák során lehetőség nyílik arra, hogy csökkenjen a kizárólag az információk átadására szorító tanítás, és nőjön a forrás- és tevékenységközpontú oktatási gyakorlat aránya, kiegészülve interaktív tanulásszervezési módszerekkel, mint amilyen a projekt- vagy pármunka, de a szakmatörténeti kalandtúra is, amelynek során az oktató – maga mögött hagyva a döntően frontális ismeretátadó módszert –, facilitátori szerepbe kerülve irányít, motivál és tartja fenn a hallgatói aktivitást.

A Vám- és pénzügyőri szakmatörténet (RVPTB100), valamint az Adó- és pénzügyi nyomozói szakmatörténet (RVPTB77) tantárgyak oktatása a második félévben történik összesen 28 órában, és kollokviummal zárul. Az oktató mindkét tantárgy oktatása során bemutatja a tantárgy tematikájában szereplő pontokat (1. táblázat). A tematikában szereplő témaköröket további egységekre bontjuk, amelyek alkalmassá teszik őket a hallgatók általi önálló feldolgozásra.

	Adó- és pénzügyi nyomozói szakmatörténet (RVPTB77)	Vám- és pénzügyőri szakmatörténet (RVPTB100)
1	Az adóztatás kialakulása, adóztatás Magyarországon a honfoglalástól kezdődően	
2	A vámszedés ezeréves gyökerei	
3	A vámszedés Magyarországon	
4	A Vám- és Pénzügyőrség 150 éve	
5	Érdekeségek a Vám- és Pénzügyőrség történetéből	
6	A pénzügyi nyomozás története 1990 előtt és után	A Pénzügyőri és Adózástörténeti Múzeum
7	NAV bünyügyi szakterület létrejötte	A jövedéki adóztatás története

1. táblázat: A szakmatörténeti kurzusok témakörei (A szerzők saját szerkesztése)

A Moodle-keretrendszer segítségével az oktató előzetesen előkészíti a témakörök további bontását szolgáló pontokat, ezekhez feltölti a hallgatók számára szükséges forrásokat. A hallgatók jelenléte és közreműködése a kurzus során elengedhetetlen.

A képzés során a kurzus sikeres teljesítéséhez a hallgatóktól elvárt az órákon történő aktív részvétel, továbbá az első órák egyikén kapott témakörhöz kapcsolódóan, egy előadás és PowerPoint készítése, valamint a témakörhöz kapcsolódóan egy forrásokon, forráskutatáson alapuló írásbeli dolgozat elkészítése. Ehhez az oktató meghatározza a formai és tartalmi követelményeket, amelyek a Moodle-rendszerben szintén elérhetőek. A kurzus lezárását megelőzően, a különböző témakörökből az oktató egy olyan tesztet készít, amely a hallgatók aktív részvételét és figyelmét követően könnyen megoldható. A kurzus lezárásához szükséges értékelés megajánlott jegy formájában történik, amelynek részeredményeit az oktató a NEPTUN-rendszerben vezeti. Ennek megfelelően a kiselőadás maximum 40%-ot ér, a beadandó dolgozattal szintén 40% érhető el, míg a szemesztert lezáró teszt 20%-os súllyal szerepel a végső értékelésben.

A tantárgy teljesítéséhez szükséges kutatómódszertan alapjainak megismerése az órán, illetve az egyetemi könyvtárban történik, ahol a hallgatók megismerik a könyvtár működését, valamint a szakmatörténethez kap-

csolódó források könyvtári lelőhelyét. Tehát a Moodle-rendszerbe feltöltött forrásokon kívül, elvárt a könyvtár jelenléti vagy online történő feltérképezése és az ott található források megismerése a kiselőadáshoz, valamint a beadandó dolgozathoz történő felhasználása.

## *A szakmatörténeti kalandtúra*

A szakmai ismeretek magabiztos elsajátításán túl, tanszékünkön az általános műveltség körébe tartozó tudás fejlesztését is fontosnak tartjuk. Ezen szempont középpontba helyezésével 2017 óta évente szakmatörténeti kirándulást szervezünk a hallgatók számára, amely egyben csapatépítő program is, ugyanakkor illeszkedik az egyetemi tananyaghoz, hiszen a szakmatörténeti tantárgy mellett az adóztatás tantárgy keretében is foglalkozunk vám-, jövedék- és adózástörténettel. A program megszervezésekor a hallgatók kíváncsiságára építünk, ami Leszek Kofakowski lengyel filozófus és eszmetörténész szerint egy „*semmi másra vissza nem vezethető ösztön*” (Kofakowski, 1998, p. 49).

A szakmatörténeti kalandtúra sem az órán tanultak reprodukcióját várja, hanem a hallgatók nyitottságára, kreativitására épít, a kombinatív gondolkodás széles körű alkalmazását feltételezi, így a kompetenciaalapú fejlesztés egyik lehetséges elemévé válik. Az egyes állomásokon a hallgatóknak nem az oktató által közölt ismeretek megértése a feladata, az információk megszerzésében és feldolgozásában fontos szerepet játszik az aktív hallgatói részvétel. Mindennek azért van kiemelt szerepe, mert ezen aktív tevékenységben – többek között a csoportos feladatmegoldásokban – rejlt lehetőségek felhasználása nélkül nem valósítható meg a modern gazdaság és társadalom elvárásainak megfelelő személyiségfejlesztés (Kaposi, 2020).

A szakmatörténeti kalandtúra ún. képességfejlesztő feladatok sorából áll. Ezek jellemzője, hogy a hallgatóktól nem valamilyen korábban megismert jelenség vagy szabály alkalmazását várja el gyakorlás céljából, hanem az ismeretfeldolgozó és készségfejlesztő elem szervesen összekapcsolódik bennük, és megoldásuk valamilyen alkalmazás szintű intellektuális mozzanatot igényel kiegészülve a feltehetően sikeres megoldással járó emocionális többlettel. Ennek nyomán a képességfejlesztő feladatok alapvetően nem egy megismert „rutin” begyakorlását szolgálják, hanem egy új ismeretlem vagy összefüggés felismerését teszik lehetővé (Kaposi, 2017). A hallgatók a kiránduláson kurzusonként vagy a létszámra tekintettel tovább bontva (maximum 10-12 fő), önállóan vesznek részt. A tematikus út során egy közös témához fűződő, különböző helyszíneken található látványosságokat ismerhetnek meg. A program a Ludovika Campus területéről indul, ahol a kurzusvezetők látják el az egyes csapatokat instrukciókkal, illetve itt kapják meg az első feladatot is, amelyet megoldva jutnak el az első helyszínre. A tanszék oktatói végig figyelemmel kísérik a kirándulást, mivel a csapatoknak minden állomásról be kell jelentkezniük – a helyszínen készült fotóval kell igazolniuk, hogy teljesítették a feladatot –, csak ezt követően kapják meg a soron következő feladatot. Az egyes helyszínekre való eljutást például a szakmai tudásukra épülő keresztretjvényekkel, de irodalmi részletekkel, korabeli jogszabályi szöveggel, képekkel vagy korabeli újságcikkkel segítjük.

A kirándulás kiemelt célja a pénzügyőri hagyományok megismertetése, ápolása, az ehhez szükséges szakmai tájékozottság elmélyítése. Éppen ezért a kirándulás állandó helyszínei közé tartozik a Pénzügyőr- és Adózástörténeti Múzeum, ahol a hallgatók nemcsak a Munkácsy utcai Schiffer-villa szecessziós épületét barangolhatják be, de egyúttal a NAV muzeológus kollégáinak szakavatott irányításával kaphatnak képet a Vám- és Pénzügyőrség, illetve elődszervezeteinek történetéről, bepillantást nyerhetnek a magyar adózás történetébe, valamint megismerhetik a múltbéli és jelenkori pénzügyi intézményeket is.

Miközben a hallgatók megismerhetik kulturális örökségünk szellemi és tárgyi javait, a szakmatörténeti kirándulással fejleszthetjük olyan személyes kompetenciáikat, mint például a kreativitás, az önfejlesztő képesség,



valamint a kognitív kompetenciákat, mint például a kombinatív, logikai, rendszerező, ismeretszerző, alkotóképesség, problémamegoldó, összefüggéseket kezelő képesség. Célunk továbbá a közösségfejlesztés, az interaktivitás és a tevékenységalapú szórakozva művelődés, tanulás támogatása.

## *A kutatás célja és módszertana*

A 2021/22-es tanév tavaszi félévében teljesített két kurzus lezárását követően, a részt vevő hallgatók körében kérdőíves felmérést végeztünk, hogy megvizsgálhassuk, vajon alkalmas-e, és ha igen, milyen mértékben a szakmatörténeti kurzus és a keretei között szervezett kalandtúra olyan – a rendészeti oktatásban hangsúlyozottan fontos – kompetenciák fejlesztésére, mint például a hallgatók közötti együttműködés, a kritikus gondolkodás, a problémakezelés vagy az empátia. A kérdőív összeállításakor a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Kreatív Tanulás Programja egyik pilot kurzusának (a Nemzeti Adó- és Vámhivatal Virtuális Vám- és Bűnügyi Igazgatósága; NAV VBI) tudományos módszertanon alapuló vizsgálatához összeállított kérdőívet vettük alapul (Christián, Erdős & Magasvári, 2021), a vizsgálat célkitűzéseiben szereplő kutatói kérdésekre pedig kvantitatív módszer alkalmazásával igyekeztünk választ adni.

A kérdőív hasonló kérdéseket tartalmazott a szakmatörténeti kurzust, valamint a szakmatörténeti kalandtúrát illetően, így lehetőségünk van a hallgatói összbenyomás és az egyes oktatásstratégiai célok összehasonlítására. A kérdőívek kitöltésére önkéntesen, önállóan, a válaszadók anonimitásának megőrzésével került sor. A kérdőívet a kurzus valamennyi résztvevője (N=46) megkapta, és 39 fő (84,7%) ki is töltötte, minden esetben értékelhető válaszokat adva. A kurzusok hallgatói között csaknem fele-fele arányban képviseltették magukat a férfiak (54,3%) és a nők (45,7%). Az általános tapasztalatokat illetően arra voltunk kíváncsiak, hogy a kurzuson és a kalandtúrán részt vevő tisztjelöltek az eddigi tapasztalataikhoz képest mennyire találták innovatívnak a kurzust, illetve annak értékelési rendszerét, továbbá a kalandtúrát, illetve milyennek látták az oktató szerepvállalását, vagy mennyiben tartják fejleszhetőnek a kurzus/kalandtúra tartalmát. A KTP által meghatározott oktatásstratégiai célok közül a kérdőívben a következő célok érvényesülését mértük: (1) Csoportmunka, együttműködés; (2) Kritikus gondolkodás, kreativitás, problémakezelés; (3) Önkritika; (4) Kíváncsiság; (5) 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 fenti célkitűzések megvalósulását olyan mérőeszközzel vizsgáltuk, amelyet egy hasonlóan innovatív megoldás – a Virtuális Igazgatóság pilot projekt – esetében már alkalmaztak, így a mérési eredmények összehasonlíthatók. A kérdőívben az összbenyomással kapcsolatos állításokat és a képzésfejlesztési céldimenzióhoz rendelt két-három állítást a hallgatók ötfokú Likert-skálán értékelték (1 = egyáltalán nem ért vele egyet; 5 = teljes mértékben egyetért vele).

## *A kérdőíves vizsgálat eredményei*

A KTP-stratégia egy olyan fejlődési irányt határoz meg, amelyben az oktatás lényegét az innováció, a hallgatófókuszú oktatás határozza meg, és a 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 kurzus és a kalandtúra 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 kurzus és a kalandtúra koncepciója innovatív. A kurzus megvalósításának alapkonceptiója arra irányult, hogy a hagyományos frontális előadá-

sok módszertanával ellentétben a foglalkozásokon az oktatók helyett a hallgatók kerüljenek a középpontba. A kalandtúra pedig a játékos tanulást segítségül hívva az együttműködést és a csapatmunkát is erősítené. A felmérésben közölt válaszok arra engednek következtetni, hogy a szakmatörténeti kurzusok, továbbá a kalandtúra során a hallgatók szerepe jelentősen felértékelődik az oktatókhoz képest. Az oktatás ezáltal egyfajta mentorált feladatmegoldássá alakul át. A hallgatók többnyire nem látják indokoltnak a kurzus és a kalandtúra megszervezését a képzés egy későbbi időszakára halasztani.

A kurzus értékelési rendszerét többségében innovatívnak értékelték azt, hogy nem egyetlen néhány perces vizsgára kapott jegy határozza meg, hanem több a szemeszter során folyamatosan, előre egyeztetett határidőre előkészített, elkészített és bemutatott részfeladat összesített pontszáma adja a végeredményt. A résztvevők válasza alapján úgy tűnik, hogy a kurzus végeztével e célkitűzéseket sikerült elérnünk.

A hallgatók többségében egyetértettek azzal az állításunkkal, amely a kurzus és a kalandtúra közösségépítő és/vagy -erősítő szerepéről szólt. Ebben az esetben nem csak a KTP célkitűzését erősítettük, hanem a hivatásrendi hovatartozást, azaz az egy csapathoz tartozás érzését is. A kurzus további javítását célzó javaslatok a szabad szöveges válaszokban is megjelentek, így Kahoot- és Quizlet-tesztek alkalmazásának ajánlása videóanyagok vetítésével.

Kurzus	Kalandtúra
A kurzust az eddigi tapasztalataimhoz képest újszerűnek mondanám. 4,30	A kalandtúrát az eddigi tapasztalataimhoz képest újszerűnek mondanám. 4,56
A kurzus során fontosabb szerepe volt a hallgatóknak, mint az oktatóknak. 4,02	A kalandtúra során fontosabb szerepe volt a hallgatóknak, mint az oktatóknak. 4,28
Jobb volna, ha a kurzus megszervezésére az egyetemi képzés későbbi időszakában kerülne sor. 1,89	Jobb volna, ha a kalandtúra megszervezésére az egyetemi képzés későbbi időszakában kerülne sor. 1,76
A kurzust további technikai eszközök, megoldások alkalmazásával még jobbá lehetne tenni. 3,28	A kalandtúrát további technikai eszközök, megoldások alkalmazásával még jobbá lehetne tenni. 2,92
	A kalandtúra számomra unalmas és fárasztó volt. 1,38
A kurzus végén az értékelési folyamatot innovatívnak tartom. 4,07	
A kurzus során inkább a képességek fejlesztésére helyeződött a hangsúly, nem a tananyag bemagolására. 4,35	A kalandtúra során inkább a képességek fejlesztésére helyeződött a hangsúly, nem a tananyag bemagolására. 4,38
A kurzus a közös tanuláson keresztül segítette az egyéni fejlődést is. 4,46	A kalandtúra a közös tanuláson keresztül segítette az egyéni fejlődést is. 4,35
	A kalandtúra segítette a közösséggé válást. 4,35

2. táblázat: A kurzus és a szakmatörténeti kalandtúra főbb képzési célirányainak érvényesülését jelző válaszok átlagértékei (A szerzők saját szerkesztése)

A kérdőíves vizsgálat második részében arra kerestük a választ, hogy a szakmatörténet-oktatás és a kalandtúra teljesítése mennyiben járulhattak hozzá a KTP által meghatározott egyes képzésfejlesztési célok eléréséhez. A vizsgálatban részt vevő hallgatók válaszait öt különböző képzésfejlesztési céldimenzióban értékeltük: (1) csoportmunka, együttműködés; (2) kritikus gondolkodás, kreativitás, problémakezelés; (3) önkritika; (4) kíváncsiság; (5) empátia (3. ábra).

Kurzus	Szakmatörténeti kalandtúra
<b>Csoportmunka, együttműködés</b>	
A kiadott feladatok végrehajtásában szinte mindig magamra voltam utalva. 2,05	A kalandtúra során kiadott feladatok végrehajtásában szinte mindig magamra voltam utalva. 1,61
A legtöbb feladat eredményes megoldásához társaim munkájára, segítségére is szükség volt. 3,15	A legtöbb feladat eredményes megoldásához társaim munkájára, segítségére is szükség volt. 4,33
Az órai feladat megoldása során legtöbbször bevontam társaimat. 3,41	
<b>Kritikus gondolkodás, kreativitás, problémakezelés</b>	
Egyes feladatok megoldása az eddigi tanórák gyakorlataihoz képest újszerű gondolkodást igényelt. 4,02	Egyes feladatok megoldása az eddigi tanórák gyakorlataihoz képest újszerű gondolkodást igényelt. 4,10
A legtöbbször úgy éreztem, hogy a feladatok megoldásakor a saját ötleteimre, javaslataimra nincs szükség. 1,74	A legtöbbször úgy éreztem, hogy a túra során a feladatok megoldásakor az ötleteimre, javaslataimra nincs szükség. 1,76
Számos feladat megoldásához szükség volt arra, hogy az interneten, jogszabályokban vagy tananyagokban kutassak. 4,05	Számos feladat megoldásához szükség volt arra, hogy az interneten, jogszabályokban vagy tananyagokban kutassak. 3,56
<b>Önkritika</b>	
A kurzus után úgy érzem, hogy sokat kell még tanulnom. 3,02	A kalandtúra után úgy érzem, hogy sokat kell még tanulnom. 3,15
A kurzus megerősített abban, hogy az egyetemen már nem sok újat tudnak nekem mondani. 1,35	A kalandtúra megerősített abban, hogy az egyetemen már nem sok újat tudnak nekem mondani. 1,53
A kurzus rámutatott arra, hogy számos szakmai, elméleti kérdésben még fejlődnöm kell. 4,23	A kalandtúra rámutatott arra, hogy számos szakmai, elméleti kérdésben még fejlődnöm kell. 3,97
<b>Kíváncsiság</b>	
A kurzus során szerzett ismeretek számos szakmai jellegű kérdést is felvetettek bennem. 3,74	

A legtöbb feladat unalmas volt számomra. 1,53	A legtöbb feladat unalmas volt számomra. 1,58
A kurzus során találkoztam olyan témával, feladattal, amivel a későbbiekben szívesen foglalkoznék részletesebben. 3,71	A kalandtúra során találkoztam olyan témával, feladattal, amivel a későbbiekben szívesen foglalkoznék részletesebben. 3,71
<b>Empátia</b>	
A kurzus alkalmas volt arra, hogy erősítse a másik megértését, az egymásra való odafigyelést. 4,17	A kalandtúra alkalmas volt arra, hogy erősítse a másik megértését, az egymásra való odafigyelést. 4,64
A kurzus segített abban, hogy jobban bele tudjam képzelni magam mások helyzetébe. 3,69	A kalandtúra segített abban, hogy jobban bele tudjam képzelni magam mások helyzetébe. 3,92
A feladatok megoldása során a többiek nem nyújtottak támogatást. 1,56	

3. táblázat: Az egyes oktatásstratégiai céloknál megjelenő átlagértékek (A szerzők saját szerkesztése)

A csoportmunka, együttműködés céldimenzió elért átlagértékek alapján a kurzus alkalmasnak tűnik a hallgatók közötti csoportmunka és az együttműködés fejlesztésére. A válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a kurzus és a kalandtúra során teljesített feladatok általánosságban megkövetelték a hallgatóktól a kritikus gondolkodást, valamint a kreatív munkavégzést. Az eredmények arra mutatnak, hogy a hallgatók kritikusan szemlélik saját felkészültségüket, tisztában vannak a szakmai ismeretek terén fennálló hiányosságaikkal. A kíváncsiság célkitűzés esetében a válaszok alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a hallgatók érdeklődését felkeltette a szakmatörténeti kurzus, és még arra is látnak esélyt, hogy a későbbiekben elmélyedjenek a témában akár tudományos kutatásokat is végezve vagy bekapcsolódva a tudományos diákköri munkába. A kalandtúra egyértelműen felkeltette az érdeklődésüket. Az empátia mint képzésfejlesztési célkitűzés esetében azt tapasztaltuk, hogy a kurzus és a kalandtúra is egyértelműen felerősítették az együttműködési készségüket.

## Összegzés

A Nemzeti Közszerződés Egetem Rendészettudományi Karának adó- és pénzügyi nyomozó, valamint vám- és pénzügyőri szakirányos hallgatói a képzésük során olyan komplex feladatrendszerrel szembesülnek, amelynek egyaránt része az oktatás (az általános értelmiségi felkészítés és a szakmai ismeretek elsajátítása), a nevelés (mint a tisztjelöltek hivatásrendi felkészítésének egyik eszköze), a gyakorlatorientált képzés és a kiképzés (Christián, Hautzinger & Kovács, 2021). Ugyanakkor nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a hallgatók Z-generációs fiatalok, így a megváltozott igények figyelembe vételével kell számukra hatékony módon, használható tudást közvetíteni. Egy olyan hagyományos értékeket közvetítő tantárgy, mint a szakmatörténet, oktatása is csak egy jól megválasztott, komplex módszerrel lehet sikeres és hatékony. Ennek segítségével viszont nemcsak lexikális tudást ad, hanem segít a hivatásrendi hovatartozás megalapozásában és erősítésében.

Mindezt a kérdőíves kutatás eredményei is alátámasztani látszanak, azaz a hallgatók értékelik a kreatív, innovatív oktatásmódszertani megoldásokat. Világosan látják azokat a kompetenciaterületeket (együttműködés, együtt gondolkodás, egymás iránti empátia, szakmai fejlődés igénye, kritikai gondolkodás, problémamegoldás), amelyeken ezek a kurzusok erősítik őket.

## Irodalom

1. Babits, M. (1978). A humanizmus és korunk. In Babits, M., *Esszék, tanulmányok*. II. kötet. (pp. 332–335). Összegyűjtötte, a szöveget gondozta Belia, Gy. Szépirodalmi Kiadó.
2. Besenyei, L. (2016). A generáció váltás forradalma. *Opus et Educatio*, 3(4), 371–378. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/19/16> (2022. 12. 29.)
3. Buda, A. (2017). *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale Kiadó.
4. Christián, L., Erdős, Á., & Magasvári, A. (2021). Képzési innováció a magyar rendészeti felsőoktatásban. In Czene-Polgár, V., Csaba, Z., Szabó, A. & Zsámbokiné Ficskovszky, Á. (Eds.), *„Tradíció, tudomány, minőség” – 30 éves a Vám-és Pénzügyőri Tanszék* (pp. 62–77). MRTT Vám- és Pénzügyőri Tagozat. <https://doi.org/10.37372/mrttvpt.2021.2.2>
5. Czene-Polgár, V. (2020). A pénzügyőrség szerepe a gazdasági bűncselekmények felderítésében 1945–56 között. *Magyar Rendészet*, 20(1), 13–21. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.1.1>
6. Christián, L., Hautzinger, Z. & Kovács, G. (2021). A magyar rendészeti felsőoktatás jelene és jövője. *Magyar Rendészet*, 21(ksz), 53–72. <https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.ksz.4>
7. Csapó, B. (1992). *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó.
8. Duchon, J. (2021). Tanulási stílus és játékos típus összevetése felnőtteknél, az oktatási folyamat játékosítása céljából. In Csaba, Z. & Zsámbokiné Ficskovszky, Á. (Eds.), *Tehetség, szorgalom, hivatás* (pp. 223–236). MRTT Vám- és Pénzügyőri Tagozat.
9. Erdős, Á., Magasvári, A., & Szabó, A. (2020). Professional Career Choice and Career Starting 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>
10. Erdős, Á., Magasvári, A., & Szabó, A. (2019). Új generáció a rendészeti felsőoktatásban. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.), *Gondolatok a rendészettudományról. Írások a Magyar Rendészettudományi Társaság megalapításának tizenötödik évfordulója alkalmából* (pp. 89–102). Magyar Rendészettudományi Társaság.
11. F. Dárdai, Á. & Kaposi, J. (2020). Változó történelemtanítás Magyarországon 1990–2020. Trendek, mozaikok, mintázatok. In F. Dárdai, Á., Kaposi, J., & Katona, A. (Eds.), *A TÖRTÉNELEMT@NÍTÁS a történelemtanításért* (pp. 15–60). Magyar Történelmi Társulat.
12. Hegedűs, J. (2020). Rendészeti felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási szemléletmódjának alakulása. In Hegedűs, J. (Ed.), *Magatartástudományi kutatások a rendészeti képzés megújítása érdekében* (pp. 51–64). Nemzeti Közzolgálati Egyetem.
13. Hegedűs, J. (2019). Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In Hegedűs, J. (Ed.), *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 5–18). Nemzeti Közzolgálati Egyetem.
14. Jancsák, Cs., Kojanitz, L., Kósa, M., Kiss, G. F. & Mezei, M. (2021). A gyakorlaton alapuló kutatási tényektől a kutatási tényeken alapuló gyakorlatig – elbeszél történelem a történelemoktatásban. *Iskolakultúra*, 31(11–12), 3–15. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.3>
15. Kaposi, J. (2020). A hazai történelemoktatás dilemmái. In F. Dárdai, Á., Kaposi, J. & Katona, A. (Eds.), *A TÖRTÉNELEMT@NÍTÁS a történelemtanításért* (pp. 109–129). Magyar Történelmi Társulat.
16. Kaposi, J. (2017) A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás*, 8(1–2), <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/kaposi-jozsef-a-tortenelmi-gondolkodas-es-a-kepessegfejleszto-feladatok-08-01-03/> (2023. 01.05.)
17. Kis, M. (2019). Élmény alapú oktatás a Budapesti Metropolitan Egyetemen. In Berke, J. (Ed.), *XXV. Multimédia az oktatásban konferencia* (pp. 65–66). Ericsson Magyarország. [http://real.mtak.hu/97157/1/MMO2019\\_Proceedings.pdf](http://real.mtak.hu/97157/1/MMO2019_Proceedings.pdf)
18. Kolakowski, L. (1998). *Kis előadások nagy kérdésekről*. Európa Könyvkiadó.
19. Kovács, T. (2022). Társadalomtudományok helye és szerepe a modern rendészeti felsőoktatásban. *Belügyi Szemle*, 70(10), 2061–2076. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2022.10.8>

20. Körei, A. & Szilágyi, Sz. (2020). Didaktikai játékok integrálásának lehetőségei a felsőoktatásban. *Multidiszciplináris Tudományok*, 10(3) 223–224. <https://doi.org/10.35925/j.multi.2020.3.27>
21. Magasvári, A. (2020). Hivatása: pénzügyőr. In Csaba, Z. & Szabó, A. (Eds.), *Közös kihívások – egykor és most* (pp. 184–211). Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozat. <https://doi.org/10.37372/mrttvpt.2020.1.10>
22. Magasvári, A. (2022). *A pénzügyőri szolgálat empirikus vizsgálata az utánpótlás- és hivatáskutatások tükrében*. PhD értekezés. Nemzeti Közszerzői Egyetem Közigazgatás-tudományi Doktori Iskola.
23. Molnár, Gy. (2002). Tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 12(2), 65–74.
24. Szabó, A. (2017a). A Magyar Királyi Pénzügyőrség rangrendszere 1867–1947. *Rendvédelem-történeti Füzetek*, 27(54), 107–126.
25. Szabó, A. (2017b). A pénzügyi igazgatás szervezeti keretei egykor és most a rendészeti feladatok tükrében. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.), *Szent Lászlótól a modernkori magyar rendészettudományig* (pp. 351–356). Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoport.
26. Vágó, I. (2000). Az oktatás tartalma. In Halász, G. & Lannert, J. (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2000* (pp. 169–238). Országos Közoktatási Intézet. <https://mek.oszk.hu/08400/08451/08451.pdf> (2023.01.06.)

### *Internetes hivatkozások*

---

1. Intézményfejlesztési Terv 2020–2025  
<https://www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/intezmenyfejlesztesi-terv-2020-2025.pdf>
2. <https://rtk.uni-nke.hu/hirek/2021/09/22/a-rendeszeti-alapfelkeszites-utolso-hetet-kezdték-meg-a-hallgatoink> (2022. 11. 20.)

## *Methodological Innovation in the History of the Finance Guard Profession Classroom*

---

The paper presents the teaching methodological solutions applied in the first-year course of the Faculty of Law Enforcement of the University of Public Service (UPS) for first-year students of the Department of Customs and Finance Guards, specializing in financial investigation and customs and finance guard. All of them, as intended by the instructors, serve to deepen the understanding of the history and the profession of finance guard in the context of Generation Z. At the end of the courses, a questionnaire survey was carried out among the participating students to assess whether and to what extent the class and the adventure tour organized within it were suitable for developing competences that are of particular importance in law enforcement education, such as cooperation between students, critical thinking, problem-solving and empathy, and to what extent these methods were adequate and were considered innovative by the students concerned. The questionnaire was sent to all course participants (N=46) and was completed by 39 (84.7%). The survey showed that the role of the students in the history of the professional courses and the adventure tour was valued more highly than that of the teachers and that both courses were seen as community-building and strengthening. Teaching vocational history can be successful and effective with a well-chosen complex approach, which helps establish and strengthen a sense of vocation.

**Keywords:** innovation, history of finance guard, methodology, competence, Generation Z

# Hivatásos jogviszonyban álló oktatók narratívái oktatói identitásukról

*Hegedűs Judit\* és Fekete Márta\*\**

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.5

A felsőoktatásban oktatók nem feltétlenül készültek arra pályájuk elején, hogy oktatói feladatokat lássanak el, éppen ezért is izgalmas megvizsgálni, hogy miként határozzák meg saját oktatói szerepüket. Az oktatói identitásról született már kutatások (Beauchamp & Thomas, 2009; Kálmán, 2019), azonban ezidáig olyan hazai vizsgálat még nem látott napvilágot, ahol a hivatásos állományban lévő, oktatói, nevelési feladatokat ellátókat kérdezik meg a saját oktatói identitásukról (külföldiek közül lásd pl: McCoy, 2006). Egy nagyobb, a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen zajló, oktatói kompetenciákat vizsgáló kutatásunkban ezért kifejezetten törekedtünk arra, hogy hivatásos állományú kollégák esetében vizsgáljuk meg, miként definiálják önmagukat, mint oktatókat mennyire jelenik meg tudatos döntésként pályaválasztásukban az oktatói pálya, hogyan készültek fel erre, milyen nehézséget okoz a rendészeti/honvédelmi szervezeti kultúrában betöltött státusz és az oktatói szerep összehangolása. A fentebb feltett kérdéseink megválaszolására a jelenleg is folyamatban lévő komplex vizsgálódásunk keretein belül félig strukturált interjúkat készítettünk a rendészeti és honvédelmi felsőoktatásban dolgozó, hivatásos állományban lévő kollégákkal. A nagyobb kutatás keretein belül 25 interjú készült, melyek elemzése alapján elmondható, hogy azon hivatásos kollégák, akik civil diplomával rendelkeznek, jóval nyitottabbak az innovatív oktatási módszerek iránt, számukra az oktatói szerep hangsúlyosabb, míg az eredetileg hivatásosként, korábban terepen dolgozó kollégák inkább rendészeti szakemberként értelmezik önmagukat, számukra az oktatói munka nem elsődleges célként körvonalazódik szakmai karrierjükben. Továbbá azon kollégák számára, akik hosszabb időt kint töltöttek a terepen, kihívást is jelent a megváltozott hallgató-oktató viszonyban gondolkodni.

**Kulcsszavak:** rendészeti felsőoktatás, oktatói identitás, rendészeti szocializáció, oktatásmódszertan

## *A rendészeti felsőoktatás rendszere*

A rendészeti felsőoktatási képzés színteréül szolgáló főiskola/egyetem mindig is különleges helyet foglalt el a felsőoktatási intézmények között. Ahhoz, hogy megértsük speciális jellegét, ezáltal megértsük a képzést övező kettős követelményrendszert és kihívásokat is, ismernünk kell a rendészeti felsőoktatás rövid történetét és az abban dolgozó oktatók feladatkörét.

Egészen az 1970-es évekre nyúlik vissza a hazai rendészeti felsőoktatás rendszere, amikor a Rendőrtiszti Főiskola megnyitotta kapuit az első hivatásos tisztnek készülő évfolyam előtt. A Farkasvölgyi úton található épületkomplexum volt a rendvédelmi – rendőr, büntetés-végrehajtási, katasztrófavédelmi – képzés első bázisa egészen 2012. január 1-ig, amiktől kezdve a jogutód intézményben, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Ren-

\* Habilitált egyetemi docens, tanszékvezető, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar, Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, [HegedusJudith@uni-nke.hu](mailto:HegedusJudith@uni-nke.hu)

\*\* Adjunktus, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar, Rendészeti Magatartástudományi Tanszék, [fekete.marta@uni-nke.hu](mailto:fekete.marta@uni-nke.hu)

dészettudományi Karán (a továbbiakban NKE RTK) folyt tovább a tisztképzés. A Nemzeti Közszerződési Egyetem három főiskola, illetve egyetemi kar (a Rendőrtisztviselői Főiskola, a Corvinus Egyetem Közigazgatás-tudományi Kara és a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem) összehívásával jött létre, hogy egyesült erővel folytassa a munkát a hazai rendvédelmi, honvédelmi és közigazgatási szakemberek képzésében (Ruzsonyi, 2021).

Az NKE RTK hazai viszonylatban az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény – és volt mindig is a jogelőd intézménnyel –, mely rendvédelmi feladatokra készíti fel az ide jelentkező rendőri (ezen belül bünygyi és rendészeti igazgatási), katasztrófavédelmi, büntetés-végrehajtási, nemzetbiztonsági, adó- és vámhivatali, idegenrendészeti pályára készülő hallgatókat. Ezen kívül civil szakirány is működik a karon: az utóbbi években egyre népszerűbb a magánbiztonsági képzés. Az egyetemen – más egyetemekhez hasonlóan – BA, MA szakon folyik a képzés, illetve doktori (PhD) képzés is elérhető. Ezen kívül szakirányú továbbképzésben, átképzésben, felsőfokú szakképzésben is szerepet vállal az egyetem (Christián, Hautzinger & Kovács, 2021). Lévéen az egyetlen rendészeti felsőoktatási képzőhely, az NKE RTK monopolhelyzetben van, ám folyamatosan reagálnia kell a társadalmi viszonyokat és elvárásokat érintő változásokra. Nemcsak az akadémiai szinten szükséges szerepet vállalnia, de a szakpolitikák által megfogalmazott kritériumoknak is meg kell felelnie – innen a kettős elvárásrendszer (Hegedűs, 2019). Ezen kívül nem mehet el amellet az igény mellett, mely minden hazai felsőoktatási intézményt érint, mégpedig, hogy egyre innovatívabb, tanulástámogató, tanulási eredményességet promotáló eszközökkel éljen a hallgatók minél széleskörűbb, kompetencia-alapú képzése érdekében.

## *A rendészeti felsőoktatást érintő kihívások*

A rendészeti felsőoktatást a fentiekén túl a toborzás-megtartás kérdésköre is erőteljesen érinti. A nemzetközi szinten már évek óta kihívásként jelenik meg a rendvédelemben dolgozók toborzása és megtartása, már az 1990-es években készültek ezzel kapcsolatos kutatások, kimutatások. Ez részben köszönhető a rendőri munkát övező negatív vélekedéseknek, a kevésbé rugalmas időbeosztásnak, alacsony bérezésnek, az előrelépési lehetőségek hiányának (Wilson & Grammich, 2009). Részben azonban a rendőrségi munkával szemben állított eltérő elvárásokkal is magyarázható a pálya iránti érdeklődés csökkenése: az 1990-es évek reaktív rendészeti berendezését ugyanis egyre inkább felváltja egy stratégiai gondolkodásra építő, problémamegoldást, közösségi rendészeti eszközöket fókuszba helyező rendészet. Ez utóbbihoz sokkal inkább szükséges egyetemi előképzettség, mint fizikai, katonai jellegű felkészültség (Scrivner, 2006). A szervezett bűnözés, a terrorizmus, a migrációs válság leküzdésére határozottabb rendészeti válaszokra is szükség van ugyan, viszont a megelőzés, a társadalmi problémák – mint hajléktalanság, szegénység – kezelésére ezek a határozott („militáns”) válaszok nem megfelelő válaszok (Kerecsi, 2020), illetve az újabb generációk igényeit sem feltétlenül elégítik ki. Ám a szervezet – külföldi és hazai szinten egyaránt – lassabban mozdul az újszerű kihívások irányába (Scrivner, 2006; Erdős, Magasvári, Molnár, Pócsi, Szabó & Vas, 2020; Fekete, Hegedűs, Molnár, Hlavacska & Molnár, 2022).

Ha megnézzük azokat a külföldi szakirodalmakat, melyek a rendészeti felsőoktatás kihívásaival foglalkoznak – mire kéne oktatni a jövő rendőrt? –, akkor láthatjuk, hogy már az 1970-es években kimondták egyes kutatók, hogy a gyakorlati és jogi tudásra képzés már nem elegendő a rendészeti felkészítésben (Birzer & Tannehill, 2001; Blumberg, Schlosser, Papazoglou, Creighton & Kaye, 2019). Ezen kívül, bár az intézkedéstaktikai ismeretek elengedhetetlenek egy rendőr munkájában, elmondható, hogy egy rendőr a fegyverét korántsem használja annyiszor, mint ahogy azt laikusként feltételeznénk. Tehát ezeknek az ismereteknek a képzésben elfoglalt dominanciája nem feltétlenül indokolt, mellette viszont szükséges olyan társadalmi, szociológiai, kriminológiai, pszichológiai tudás megjelenítése a felsőoktatási curriculumban, mely tudás segítségével az emberi természet és annak mozgatórugói megismerhetővé, adott esetben kiismerhetővé, megjósolhatóvá válnak (Goldstein,



Monti, Sardino & Green, 1977; Mayhall, Barker & Hunter, 1995). A rendőrök mindennapi munkáját kisebb százalékban teszik ki tényleges bűncselekményekre vagy szabályszegésekre adott válaszok, hiszen javarészt „szolgáltatásfókuszú tevékenységek[et végeznek]: civilek megkereséseire válaszolnak, sérült embereknek segítenek, mediálnak, információt szolgáltatnak. Családi vitákat simítanak el, szomszédsági nézeteltérésekben közvetítenek, a közösséggel együttműködve bűnmegelőzési beavatkozásokat terveznek, valósítanak meg, fiatalok prekriminális tevékenységeit kontrollálják” (Fekete et al., 2022, p. 2032; de lásd még például Goldstein et al., 1977; Kerezsi, 2020; White & Heslop, 2012; Terril & Henion, 2015). Ezzel a kettős elvárásrendszerrel kell, hogy szembenézzon minden rendészeti oktató.

## *Oktatók a rendészeti felsőoktatásban*

Amikor rendészeti képzésről beszélünk, természetesen nemcsak a hallgatókat, de a rendészeti felsőoktatásban oktatókat és az ő pályaválasztási motivációjukat is érdemes megvizsgálni. Hiszen elmondható, hogy egy referenciának számító oktató alapjaiban tudja meghatározni a hallgató pályán való helytállását, megmaradását, motiváltságát, képes alakítani-tágítani gondolkodását, és mindaz, amiről az előző bekezdésekben beszéltünk – újszerű elvárásoknak történő megfelelés – lényegében mégis az oktatótól indul, hogy ő hogyan képes alkalmazkodni az új kihívásokhoz, hogyan képest mindezt a tanterembe bevinni. Jelen tanulmányban kifejezetten a hivatásos oktatókra és az ő oktatói identitásuk megismerésére koncentrálnak, hiszen ők az a hivatásos „testület”, mely a hivatásos pályára készülő hallgatók számára a szervezetet megtestesíti.

Egy 2021-ben publikált adat szerint a rendészeti felsőoktatásban 102 hivatásos oktató (vezényléses rendben) és 56 közalkalmazott oktató dolgozik. Az oktatókkal szemben megfogalmazott elvárás az, hogy ne csak akadémiai szempontból rendelkezzenek aktuális tudással, de a megrendelői oldal igényeit, kritériumait is jól ismerjék, a gyakorlattal folyamatos kapcsolatot tartsanak, az ott tapasztaltakat folyamatosan beépítsék oktatói munkájukba (Christián, Hautzinger & Kovács, 2021).

A Rendészettudományi Kar oktatási-nevelési „krédójában” négy alapelvet tart szem előtt: (1) kiképzés, (2) nevelés, (3) képzés, (4) oktatás, ahol kiképzés alatt a tisztjelölti alapfelkészítést, nevelés alatt a hivatásrendi felkészítést, képzés alatt a gyakorlatorientált megközelítést és felkészítést, oktatás alatt az alapvető értelmiségi és szakmai ismeretek elsajátítását értjük (Christián, Hautzinger & Kovács, 2021). Elmondható, hogy mindegyik területen, de kiváltképp a kiképzési és nevelési feladatokban vállalnak hathatós szerepet a hivatásos oktatók.

E helyütt utalnánk vissza a felsőoktatási intézményeket érintő innovációs kihívásokkal kapcsolatban tett kijelentésünkre, hiszen, ha lehet, a rendészeti felsőoktatásban, és különösen a hivatásos oktatói szerepből nézve, nagy nehézséget jelent a kreatív, innovatív elvárásoknak történő megfelelés és a rendészeti szocializáció, a rendészeti pályára történő felkészítés szigorúbb, rigidebb kereteinek egyidejű megtartása. Anélkül, hogy a generációs kihívásokra reagálnánk, hiszen e tanulmánynak ez nem célja, nem lehet kikerülni azt a tényt, hogy míg az idősebb hivatásos oktatók rendészeti szocializációs útját a poroszos tekintélyelv jellemezte, a tekintélyszemély dominanciáját kérdés nélkül elfogadták, tiszteletét nem kérdőjelezték meg saját képzésük alatt, addig a ma felsőoktatásban részt vevő generációk számára már nem ugyanaz a tekintély és a tisztelet definíciója, nem alapértelmezetten jár kor és beosztás alapján mindenkinek. Ez azonban egyúttal azt is jelenti, hogy az oktatásban idáig sikerrel alkalmazott módszerek idejét múlttá válnak, az oktatóval szemben megfogalmazódik az az elvárás, hogy rugalmasabban álljon az oktatási módszerekhez, jelleme hitelesebb legyen. Ez pedig – ahonnan jön és amilyen elvárásokkal jelenleg szembesül – a hivatásos oktató számára konfliktusos helyzeteket teremthet (Nádasi, Tari & Szander, 2020).

## *Egy áthidaló megoldás – az osztályfőnöki rendszer*

A rendészeti felsőoktatásban alkalmazott osztályfőnöki rendszer szintén kuriózumnak számít a felsőoktatási ágazatban. Áthidaló megoldásként aposztrofáljuk a hivatásos oktatói szerepek „fionomítására”, hiszen a hivatásos oktatók számára nyitott az osztályfőnöki pozíció, betöltését dékáni intézkedés szabályozza (2017/11. 1. sz. melléklet).

Alapvetően elmondható, hogy az NKE RTK-n alkalmazott osztályfőnöki rendszer kevésben különbözik a köznevelésből ismert osztályfőnöki rendszertől. A rendészeti osztályfőnök feladatai között szinte minden, a köznevelésben megtalálható feladat fellelhető, kivéve a szülőkkel való kapcsolattartást. Így például az osztályfőnök felelősségi körébe tartozik a hallgatók magatartásának formálása, személyiségének fejlesztése (a megrendelői elvárásoknak megfelelően is), a tehetséggondozás, tanulmányi előmenetel figyelemmel kísérése és támogatása, a hallgatók testi-lelki jóllétének felügyelete és vigyázása, csapatépítő programok szervezése és lebonyolítása, hallgatói hiányzások adminisztrálása, hallgatók szociális-családi helyzetének ismerete, rendszeres osztályfőnöki óra tartása, féléves fejlesztő-értékelő megbeszélések megszervezése és lebonyolítása, a társadalmi normákhoz igazodó értékrend kialakítása (Sipos, 2019).

Az egyén valódi jelleme, személyisége tantermen kívüli, kötetlen helyzetekben sokkal jobban megismerhető, ahol az aszimmetrikus viszonyok feloldódnak, csökken a (hatalmi) távolság (Solymosi, 2015a; Solymosi, 2015b; Sipos, 2019). Ez nemcsak a hallgatók számára lehetőség, de az osztályfőnök számára is, hiszen az ezekben a helyzetekben általa tapasztaltakat megfelelő reflexióval a személyes kapcsolatokba, a csapat építésére, de akár az oktatói folyamatok fejlesztésére is visszaforgathatja. Természetesen ebben a bizalmi légkörben mindig érdemes szem előtt tartani az oktatói szerephez tartozó elvárásokat, illetve a hallgatóknak és a vezetőségnek az osztályfőnökkel szemben állított elvárásai közti különbséget is (mely szintén intrapszichés konfliktus forrása lehet) (Sipos, 2019). Viszont csakis ebben a bizalmi légkörben indulhat el a feladatként megfogalmazott személyiségfejlesztés, a kívánatos magatartásformák elsajátításának támogatása, a referenciaszemélylé válás. Az oktatói kompetenciákkal kapcsolatos követelmények sora is bővül osztályfőnökként: szükségessé válik a kommunikációs- és konfliktuskezelési készség magasszintű használata, a kapcsolatteremtési készség, a pszichológiai és pedagógiai háttértudás és ezek gyakorlati alkalmazása.

## *Oktatás-módszertani paradigmaváltás és az oktatók*

A tanulási eredményen és kompetenciafejlesztésen alapuló fejlesztések iránti igény, ahogy erre fentebb is utaltunk, a rendészeti felsőoktatásban is egyre inkább megerősödött a 2000-es évekre. Ezt a folyamatot erőteljesen támogatta a rendészeti kompetenciák rendszerének kialakítása: 2013-ban a rendészeti vezetői kompetenciák, 2019-ben az alapkompentenciák kerültek megfogalmazásra, majd a 45/2020. BM rendelet a pszichológiai alkalmassági részévé tette a kompetenciamérést, és kötelezte a rendészeti oktatási intézményeket az egyéni kompetenciafejlesztési tervek készítésére (Szabó & Magasvári, 2021; Fekete et al., 2022). A rendészeti felsőoktatásnak is reagálnia kellett ezekre a feladatokra, melynek eredményeként elindult egyrészt a tantervek kompetenciaalapú átdolgozása (Borszéki, 2021), másrészt pedig a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen zajló oktatásmódszertani paradigmaváltást szimbolizáló Kreatív Tanulási Program (Méhes & Korpics, 2021). A 2020-ban megfogalmazott Intézményfejlesztési Tervben egyértelműen stratégiai célkitűzésként fogalmazódott meg egy olyan pedagógiai, oktatásmódszertani fordulat, „amely alapján az oktatás fókuszába a hallgatói képességek hatékony fejlesztése és értékelése, az egyéni tanulási utak mentorálása és a személyességen alapuló szakmai közösségek művelése kerülnek.” (NKE IFT, 2020-2025, o. n.). E pedagógiai paradigmaváltás legfőbb katalizátora a Kre-

atív Tanulási Program lett, amely 17 részcélben fogalmazta meg e komplex átalakítást. E célok között egyértelműen megjelent az oktatói szerep átalakulása: a facilitátori, a tanulástámogatói oktatói szerep megerősödése került középpontba. Ez, tapasztalataink szerint, igen komoly kihívást jelentett az oktatók számára, akár kezdő, akár rutinosabb kollégákról is beszélünk: hierarchikus rendszerben szocializálódott oktatóinknak új szemléletmódot kellett beépíteniük munkájukba. Itt szeretnénk hangsúlyozni, hogy nem kizárólag oktatásmódszertani – technokrata – megújulásról kell beszélni, hanem egy más oktatásfilozófián alapuló rendészeti felsőoktatásról.

## *A kutatás módszertani háttere*

Az oktatói identitáskutatás esetében megkerülhetetlen Kálmán Orsolya nevének említése, aki – többek között – a szakmai identitáskonstruálás folyamatát is vizsgálta (Kálmán, 2019) narratív interjúk segítségével. E vizsgálódás számunkra is kiindulópontul szolgált, ugyanakkor mi a narratív interjúk helyett inkább a félig strukturált interjúkat választottuk. 2021 őszétől 2023 márciusáig a Nemzeti Közsolgálati Egyetem 35 oktatójával készítettünk interjúkat, közülük 15 fő hivatásos állományban lévő, a rendészeti szervektől átvezényelve végző oktatói, kiképzői feladatokat a Rendészettudományi Karon. Az interjúk felvételével az volt a célunk, hogy feltárjuk a kollégák nézeteit a hallgatókról, az oktatásról, valamint saját oktatói szerepükről. Ebben a tanulmányrészben a 15 hivatásos oktató oktatói szerepével, identitásával kapcsolatos interjúrészek tartalomelemzésének eredményeit mutatjuk be.

Az interjúk időtartama átlagosan 85 perc volt, a legrövidebb 40, míg a leghosszabb 120 perces volt. A kollégák kiválasztása során azt tartottuk szem előtt, hogy önként vállalják az interjút, illetve törekedtünk arra, hogy pályakezdő és tapasztalt oktatók mellett a rendészeti szocializációért felelős kiképzők is helyet kapjanak a kutatási alanyok között. Az interjúk felvétele online, illetve személyes jelenlétben történt, tekintettel arra, hogy közvetlen kollégákról volt szó, tudatosan figyelni kellett a szubjektív megélésére. Törekedtünk arra, hogy e tanulmány mindkét szerzője jelen legyen az interjú felvételénél, az egyikünk vezette az interjút, míg a másikunk megfigyelőként volt jelen. Az interjúkat minden esetben rögzítettük, ezeket legépeltük, majd a Grounded Theory filozófiáján alapuló, Kathy Charmaz nevével fémjelzett tartalomelemzésnek vetettük alá a szöveget (Charmaz, 2006). Fontos kiemelni, hogy az interjúk elemzése során a szubjektív megéléseket, véleményeket dolgoztuk fel. A tartalomelemzés során nyílt kódolást alkalmaztunk, melyet az adatokból kiemelt jelentések alapján határoztunk meg. Kutatásunk érvényességét a kutatási folyamat tudatos dokumentálásával, valamint a trianguláció elvének alkalmazásával (a tantervelemzés, a megfigyelés módszerének beemelésével) próbáltuk biztosítani. Jelen tanulmányban az interjúk főbb eredményeit foglaljuk össze az alábbi három pont mentén: (1) Az oktatói identitás, hitvallás; (2) Hallgatókkal kapcsolatos nézetek; (3) Az innovációkkal kapcsolatos attitűd.

## *Eredmények*

### *Oktatói identitás, hitvallás*

Az oktatói identitást, hitvallást igen nagy mértékben befolyásolja, hogy milyen karrierutat futottak be kollégáink. Két fő vonal látható interjúalanyainknál: egyrészt rendészeti szakemberből válik valakiből oktató, másrészt pedig oktatóból válik hivatásossá. Az első csoport esetében többféle pályával találkozhattunk: egyrészt a több évtizedes tapasztalattal rendelkező kollégák között többen megfogalmazták, hogy az aktív szolgálatot követően inkább a tudás és tapasztalataik átadására szeretnének fókuszálni: „*Én tudatosan kerestem helyet magamnak itt. Kivártam. Már nagyon elfáradtam a kinti világban. És amikor szóltak, hogy van rá lehetőség, azonnal jöttem.*” A narratívák között megjelenik a nagyon tudatos oktatói karrierépítés is: a rendészeti gyakorlati munka

mellett elkezdett doktori tanulmányok, publikációk írása, már korábban óraadói tevékenység mind-mind hozzájárultak ahhoz, hogy „ne nulláról” kezdjék el egyetemi oktatói pályafutásukat a kollégák. Interjúalanyaink közül többen kiemelték, hogy felsőbb vezetői döntés alapján is kerülnek oktatói, kiképzői státuszba szakemberek, akik kezdetben nem feltétlenül rendelkeznek olyan belső motivációval. Erről számolt be egyik interjúalanyunk is: *„Sose gondoltam volna, hogy tanítani fogok. Az élet úgy hozta, hogy idekerültem, de mintha itt megtaláltam volna önmagam. Először nem hittem, hogy ez ennyire az én utam lesz.”*

A második nagy csoportot azok a kollégák alkotják, akik már az egyetemen oktattak, és azt követően rendszerint rendvédelmi szervezői szakirányú továbbképzés („átképző”) elvégzésével kerülnek tiszti rendfokozatba. Ők általában nem rendelkeznek olyan sokéves tapasztalattal a rendvédelmi szervek gyakorlati munkájáról, egyik kolléga például azt nyilatkozta, hogy *„nem tekintem magamat olyan rendőrnek, mint aki kint dolgozik, én inkább elméleti szakemberként tudom definiálni magamat.”*

Arra is kíváncsiak voltunk, hogyha szakemberként definiálják önmagukat, akkor mely szerepük lesz dominánsabban jelen: az oktatói vagy a hivatásos identitás? Interjúalanyaink közül 7 kolléga inkább a hivatásos státuszát emelte ki, e csoporton belül is a 3 kiképző egyértelműen rendőrként értelmezte önmagát: *„Én ízig-vérig rendőr maradok. Ha definiálni kell önmagam, én rendőr vagyok, nem tanár, maximum kiképző.”* Hasonlóan vélekedik 4 másik kolléga: *„bár oktatói feladatokat látok el, de én amolyan botcsinálta oktató vagyok, aki arról beszél, amit éveken keresztül kint tapasztalt.”* Négyen egyértelműen az oktatói identitást hangsúlyozták, közülük ketten pedagógus végzettséggel is rendelkeznek, míg egyik kolléga a családi mintát emelte ki: *„Édesanyám pedagógus, mindig tetszett, amit csinál. Nem volt tőlem életidegen, hogy én is oktató legyek.”* A karrierúttal kapcsolatban azt fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a kollégák közül négynek van pedagógiai végzettsége, azonban ezt korábban a gyakorlatban nem kamatoztatták.

Interjúink során alanyaink – a szakirodalomban megfogalmazottakat aláhúzó – óhatatlanul kitértek a hivatásos és az oktatói lét kettősségére, e két szerep párhuzamos működtetésének nehézségeire. Hivatásos jogállásban lévő kollégáink nemcsak oktatók, hanem a hallgatók előljárói, mely azzal is jár, hogy a rendészeti szervezeti kultúrára jellemző alá- és fölérendeltségi viszonyban gondolkodnak, ugyanakkor a pedagógiai paradigmaváltásból eredő facilitatori szerepben való működés kihívást jelent közülük többeknek: *„Egyik pillanatban a számonkérő előjáró vagyok, másik pillanatban a tudományát képviselő oktató, harmadik pillanatban a fiatal felnőttet támogató osztályfőnök. Mindezt párhuzamosan kell működtetnem, holott önmagában ezek a szerepek külön-külön kihívást jelentenek gyakran nekem. Próbálok a legtöbbet kihozni magamból, de ez nem olyan egyszerű.”*

Arra a kérdésünkre, hogy mi az oktatói hitvallása, nagyon nehezen fogalmazták meg válaszaikat interjúalanyaink. Volt olyan kolléga (7 fő), aki ezen még sose gondolkodott el, míg hárman a kérdésünk hatására kezdtek el megfogalmazni azokat az alapelveket, amelyek mentén oktatóként, kiképzőként működnek. Egyik interjúalanyunk válaszában jól tetten érhető a facilitatori szerep felértékelődése: *„Oktatói hitvallás? Azt hiszem, mostanában kezd ez egyre tisztábbá válni. Kellett néhány év, míg rájöttem arra, hogy nem az ismeret, a tudás átadása a legfontosabb, hanem az erkölcsi nevelés. Én olyan fiatal szakembereket szeretnék nevelni, akik etikailag erősek, személyiségük stabil, szeretik a szakmájukat. A szakmát úgyis kint fogják megtanulni igazán, én az alapokat adhatom meg, hogy tudja majd, hogy mit kell keresni és tudjon emberként működni.”*

Az oktatói identitás részeként jelent meg a válaszokban a didaktikai felkészültség foka: interjúalanyaink zömében arról számoltak be, hogy mielőtt oktatókká váltak volna, azt gondolták, hogy mennyire könnyű oktatni, hiszen *„csak bemegyek a terembe és elmondom, amit évekig kint csináltam.”* Azonban többen megfogalmazták, hogy egy idő után ez már nem lesz elegendő, ennél sokkal tudatosabban szükséges felkészülni, meg kell találni az ívét a saját tantárgyaiknak, egy idő után *„megkopik a kinti tapasztalat”,* már nem lesznek hitelesek a sztorik. A

kollégák egyértelműen amellet foglaltak állást, hogy az oktatói munka egy nagyon tudatos, tervszerű tevékenység, amelynek során törekedni kellene a módszertani sokszínűsége.

Kifejezetten izgalmas volt, ahogy reflektáltak az osztályfőnöki szerepre. Két vélemény körvonalazódott: a válaszadók egyik csoportja jó intézménynek tartja az osztályfőnökséget, hiszen stabilitást, segítséget adhat a hallgatóknak, míg a másik csoport úgy gondolja, hogy a hallgatók önállóságát veszélyeztetheti. Azok a kollégák, akik osztályfőnökök, kiemelték, hogy mennyire fontos, hogy ne adminisztratív tevékenységként értelmezzék ezt a szerepkört, hanem segítő, csoportalakító szerep legyen a hangsúlyos.

### *Hallgatókkal kapcsolatos nézetek*

A hallgatókkal kapcsolatos vélemények között a Z generáció (Erdős, Magasvári & Szabó, 2019) jelent meg leg többet emlegetett fogalomként. Úgy tűnik, hogy kollégáink mélyen hisznek e megközelítésben, erőteljesen érzékelhető az oktatók mint X, Y generáció és a hallgatók, mint Z generáció közötti különbségtétel: „A hallgatók már nagyon más generációhoz tartoznak mint mi. Sokkal öntudatosabbak, másként okosak. Ők nem annyira szabálykövetők, fegyelmezettek, ugyanakkor sokkal jobb problémamegoldók, őszintébbek, mint mi. A kitartás hiányát is gyakran látom: ha nem sikerül valami, kevésbé tesznek bele újabb erőfeszítést.”

A hallgatók legfőbb jellemzőiként a kollégák az alábbi tulajdonságokat emelték ki: kreativitás, öntudat, feladati szíveség, megosztott figyelem, gyakorlatorientáltság, őszinteség, határozottság, magabiztosság. Kitértek arra is, hogy e jellemzők mennyire (nem) kompatibilisek a szervezeti kultúránk jellemzőivel: „Azért nem könnyű a hallgatóinknak. A Z generáció jellemzői nem annyira illeszkednek ahhoz, amit a szervezet elvár. Nekik sem egyszerű ezekhez alkalmazkodni, és nekünk sem egyszerű oktatóként.” Mindemellett a motiváció kérdésköre is központi elemként jelent meg a narratívákban: például, hogy a hallgatók mennyire hamar elveszítik a motivációjukat, érdeklődésüket – ez utóbbi azzal is magyarázható, hogy gyakran idealizált képpel, túlzott elvárásokkal lépnek be a rendészeti képzésbe (Erdős, 2019): „Hallgatóink közül nagyon sokan az amerikai sorozatokból alkotnak képet maguknak a rendőri munkáról és amikor rájönnek, hogy itt nem az NCIS, a Gyilkos elmék sorozatban látottakra készítjük fel, gyorsan kiégnek. A valóságnak nincs sok köze ahhoz, ami a fejükben él a rendőri munkáról, ebből adódóan csalódottak lesznek, és nekem sok csalódott hallgatót kell oktatnom, ami nem egyszerű feladat.”

A rendészeti felsőoktatás speciális jellegéből adódóan a hallgatók nem a klasszikus egyetemi hallgatói életet élnek: jóval több kötelezettségükből adódóan a leterheltségük magasabb, a napirendjüket gyakran nem saját maguk alakítják, a tanulás mellett hangsúlyos szerepet kap a hivatásos pályára való felkészítésük – ezt a hivatásos kollégák kiemelten fontosnak tartották, a szakmára, a rendészeti pálya specifikus jellemzőire való felkészítés alapvető eleme a rendészeti felsőoktatásnak: „Egy olyan pályára kerülnek a hallgatóink, ami nemcsak egy munka, hanem egy életforma a maga előnyeivel, hátrányaival. Azt gondolom, hogy fel kell készíteni arra a hallgatókat, hogy a rendőri munkát nem tudják a munkaidő letöltését követően csak úgy lerakni: sokan bármikor behívhatóak lesznek, a családi életüket is befolyásolja erőteljesen munkájuk, illetve meg kell tanulniuk a hierarchikus rendszer működésének jellemzőit. Ha ezt nem tudja, akkor hiába jó ő mondjuk jogból, akkor sem fogja jól érezni magát.”

### *Az innovációval kapcsolatos attitűd*

Ahogy azt korábban is említettük, az oktatók előtt komoly kihívásként jelent meg az oktatásmódszertani megújulás. Az elmúlt években a Rendészeti Magatartástudományi Tanszék szakmai koordinálásában minden félév elején oktatás-módszertani képzéseket szerveztünk, valamint a Kreatív Tanulási Programot működtető Kreatív Tanulási Iroda munkatársai is rendszeresen tartanak módszertani foglalkozásokat. Az interjúk során fontosnak tartottuk, hogy megismerjük kollégáink gondolatait erről a pedagógiai paradigmaváltásról.

A pedagógiai, oktatásmódszertani megújulás feltételei között fogalmazták meg interjúalanyaink, hogy az új módszerek bevezetéséhez szükséges az alap pedagógiai tudás, azonban ezzel nem mindenki rendelkezik: „Nekem nagyon nehéz ez az egész új irány. Nincs alap, amire tudnék építeni. Én nem tudom, mi az, hogy óravázlat, oktatási célok, oktatási módszerek. Vért izzadtam, amikor beültem egy ilyen digitális képzésre, ahol olyan természetesen használtak szakkifejezéseket, amiket én persze nem is értettem.” A pedagógiai tudás hiánya mellett az időigényes-séget is kihívásként értelmezték a kollégák: a hallgatói aktivitáson alapuló módszerek bevezetése, az új feladatok/gyakorlatok kialakítása mind-mind jóval több időt igényel, mint a frontális osztálymunkán alapuló óratar-tás. Ezt a kollégák is egyértelműen jelezték az interjúban: „Nagy lelkesen nekikezdtém átalakítani az óráimat a Kreatív Tanulási Program által javasoltak alapján. Hát, őszintén szólva, az addigi készülési időm megduplázódott. Mondjuk megérte, mert tényleg élvezték a hallgatók, jó visszajelzéseket kaptam, de ilyen óraszám mellett nem egyszerű dolog ezt így minden órán alkalmazni. Legalábbis nekem.”

Az innovációkkal kapcsolatban még kétféle attitűddel is találkoztunk. Egyrészt több kolléga beszámolt arról, hogy korábban is léteztek innovatív megoldások, nem feltétlenül jelent ez újat és a jó gyakorlatok igenis létez-nek a rendészeti képzésben is. Ezt csak megerősíteni tudjuk, hiszen a Kreatív Tanulási Programon belül össze-gyűjtött jó gyakorlatoknál a Rendészettudományi Kar oktatói felülreprezentáltak.

A támogató attitűd mellett természetesen elutasítással is találkoztunk: a több évtizedes tapasztalattal ren-delkező oktatók közül néhányan kiemelték, hogy ők már nem szeretnék változtatni: „nem kell kidobni a klasz-szikus módszereket, arra is szükség van, meg az újakra is. Az ész nélküli modernizálás, aminek nincs tiszta célja, nagy károkat tud okozni.” A válaszok között megjelent azért az is, hogy nem mindenki hisz ezekben a módszerekben, a felszínességet emelte ki egyik interjúalanyunk, illetve az a félelem is megfogalmazódott, hogy az ismeretköz-vetítés, a konkrétumok elveszhetnek „ebben a nagy modernizálásban”. Úgy gondoljuk, hogy e véleményekre mindenféleképpen szükséges alapoznunk akkor, amikor egy megújulási folyamat elindul, a fejlesztésnek az itt megfogalmazott félelmekre is szükséges reagálniuk.

## Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy rövid áttekintést adjunk a hivatásos jogviszonyban dolgozó oktatók, kiképzők oktatással kapcsolatos nézeteiről, saját oktatói identitásáról. Jól látható, hogy nem egyszerű össze-hangolni e kettős jogállásból eredő elvárásokat, a pedagógus végzettség, pedagógiai alaptudás hiányából adó-dóan a jelenlegi kihívásokra való reagálás többlet feladatot jelent kollégáink számára. A fejlesztési folyamat so-rán elengedhetetlennek tartjuk a mentorrendszer megerősítését: a bejövő kollégák tudatosabb támogatását egyrészt a felsőoktatás világában való tájékozódáshoz, másrészt pedig az oktatás-módszertani repertoár bőví-téséhez. A segítségnyújtás másik eszköze az oktatás-módszertani továbbképzések célzott, igények szerinti megszervezése. Harmadik eszközként a hospitálások rendszerét hangsúlyozták interjúalanyaink, azonban nem adminisztratív feladatként értelmezve, hanem pedagógiai, oktatás-módszertani szempontú reflexióként be-emelve a rendszerbe. Mindezeknek a kihívásoknak való megfelelés nem kis mentálhigiénés terhet jelent, amelyre szintén reagálnunk kell annak érdekében, hogy a kollégák kiégése ne mélyüljön. Úgy gondoljuk, hogy az interjúk segítségével a fejlesztés további irányairól árnyalt képet kaphattunk.

## Irodalom

1. Birzer, M.L. & Tannehill, R. (2001). A More Effective Training Approach for Contemporary Policing. *Police Quarterly*, 4(2), 233–252. <https://doi.org/10.1177/10986110112919781>
2. Blumberg, D.M., Schlosser, M. D., Papazoglou, K., Creighton, S. & Kaye, C.C (2019). New Directions in Police Academy Training: A Call to Action. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 4941. <https://doi.org/10.3390/ijerph16244941>
3. Borszéki, J. (2021). Képzési és kimeneti követelmények (KKK), tanulási eredmény alapú tantervfejlesztés, 21. századi kompetenciák a rendészeti felsőoktatásban. *Belügyi Szemle*, 69(5), 751–780. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.5.3>
4. Christián, L., Hautzinger, Z. & Kovács, G. (2021). A magyar rendészeti felsőoktatás jelene és jövője. *Magyar Rendészet*, 21(különszám), 53–72. <https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.ksz.4>
5. Erdős Á. (2019). A rendészeti tisztté válás első nehézségei: a gyermeki elképzelések találkozása a realitással. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(1-2), 76–99.
6. Erdős, Á., Magasvári, A. & Szabó, A. (2019). Új generáció a rendészeti felsőoktatásban. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.). *Gondolatok a rendészettudományról* (pp. 89–102). Magyar Rendészettudományi Társaság.
7. Erdős, Á., Magasvári, A., Molnár, K., Pócsi, A., Szabó, A. & Vas, A. (2020). NAV Café – A Nemzeti Adó- és Vámhivatal személyi állományának utánpótlása, felkészítésük gyakorlati kérdései. *Magyar Rendészet*, 21(1), 149–177. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.1.10>
8. Fekete, M., Hegedűs, J., Molnár, K., Hlavacska, G., & Molnár, I. J. (2022). A magatartástudomány helye és a kompetenciafejlesztés lehetőségei a rendészeti felsőoktatásban. *Belügyi Szemle*, 70(10), 2029–2046. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2022.10.6>
9. Goldstein, H., Monti, P., Sardino, T. & Green, D. (1977). *Police Crisis Intervention*. Behaviordelia.
10. Hegedűs J. (2019). Szemléletformálás a rendészeti képzésben. In Hegedűs, J. (Ed.). *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 5–19). Nemzeti Közzolgálati Egyetem.
11. Kerecsi, K. (2020). A rendőrség militarizálódása: áldás vagy átok? *Magyar Rendészet*, 19(3) 147–162. <https://doi.org/10.32577/mr.2020.3.9>
12. Mayhall, P.D., Barker, T. & Hunter, R.D. (1995). *Police Community Relations and the Administration of Justice*. Prentice Hall.
13. Korpics M. & Méhes T. (2021). Paradigma- vagy kultúraváltás? Kreatív Tanulási Program a Nemzeti Közzolgálati Egyetemen. In Peres Zs. & Pál G. (Eds.). *Ünnepi tanulmányok a 80 éves Tamás András tiszteletére. Semper ad perfectum* (pp. 427–437). Ludovika Egyetemi Kiadó.
14. Nádasi, A., Tari, A. & Szander, Á. (2020). *A net-generációk tanulási jellemzőinek és az oktatók digitális kompetencia-mutatóinak kvalitatív vizsgálata*. 2018-2020. Kézirat.
15. Ruzsonyi, P. (2021). Még a Hegyén – régi helyszínen új identitás építése. *Magyar Rendészet*, 21(Különszám), 167–173. <https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.ksz.11>
16. Scrivner, E. (2006). *Innovations in Police Recruitment and Hiring: Hiring in the Spirit of Service*. Office of Community Oriented Policing Services.
17. Sipos, Sz. (2019). Az osztályfőnöki rendszer a rendészeti felsőoktatásban – korlátok, kihívások, lehetőségek. In Hegedűs, J. (Ed.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben* (pp. 60–72). Nemzeti Közzolgálati Egyetem.
18. Solymosi, K. (2015a). Az osztály és az osztályfőnök. In N. Kollár, K. & Rapos, N. (Eds.). *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok* (pp. 155–165). ELTE Eötvös Kiadó.
19. Solymosi, K. (2015b): Az osztályfőnöki szerep. In N. Kollár, K. & Rapos, N. (Eds.). *Tanár leszek – A társas, társadalmi viszonyok* (pp. 166–175). ELTE PPK.

20. Szabó, A. & Magasvári, A. (2021). Hirtelen 30: A szervezeti és a képzési rendszerben 30 év alatt bekövetkezett változások hatása a pénzügyőr tisztekkel szemben támasztott követelményekre. In Czene-Polgár, V., Csaba, Z., Szabó, A. & Zsámbokiné Ficskovszky, Á. (Eds.). *Tradíció, tudomány, minőség: 30 éves a Vám- és Pénzügyőri Tanszék* (pp. 48–59). Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozat.
21. White, D. & Heslop, R. (2012). Educating, Legitimising or Accessorising? Alternative Conceptions of Professional Training in UK Higher Education: A Comparative Study of Teacher, Nurse and Police Officer Educators. *Police Practice and Research*, 13(4), 242–256.
22. Wilson, J.M. & Grammich, C.A. (2009). *Police Recruitment and Retention in the Contemporary Urban Environment*. Rand Corporation.
23. Terrill, W. & Henion, A. (2015). *Do Cops Need College?* Michigan State University.

## *Commissioned Officers in Law Enforcement Higher Education: A Narrative Analysis*

As teachers in higher education have not inherently prepared to be teachers, it is inspiring to look at how they define themselves as educators. Several research articles focus on teacher identity (Kálmán, 2019; Beauchamp & Thomas, 2009); however, very few focus particularly on the position of educators in law enforcement higher education (see McCoy, 2006). Our broader research about teacher's competence at the University of Public Service, Faculty of Law Enforcement is willing to plug this vacuum: we are digging deeper into the motivation of our commissioned officer educators, their definition of the teacher and their teacher identity, the hardships they face as educators and members of the police or military force (requiring different sets of behaviour). In our research, we conducted 25 interviews with the narrative analysis of which we can conclude that those police educators who simultaneously have a civilian degree are more open to methodological innovations. In contrast, those who define themselves more as police face more difficulties combining the two and being a law enforcement professional is a priority in how they identify themselves.

**Keywords:** law enforcement higher education, teacher identity, law enforcement socialization, methodology



Szemle

*Aktuális olvasnivaló*

# On the Research Methodology of Education Sciences

*Darvai Tibor\**

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.6



Csíkó Csaba (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjairól*. ELTE Eötvös Kiadó.

The classical fields of educational science, didactics, educational theory, and history of education have been developing dynamically, quantitatively and qualitatively. The same fact can be established about the new fields that slowly and gradually integrated into Hungarian educational science from the mid-1980s, such as educational politics and educational sociology (Nagy, 1997; Sáska, 2018). However, research methodology seems to be a little-frequented, "orphaned" area of educational science, at least from a publishing point of view. After all, only a few authors deal with this research area.<sup>1</sup> The classic work of the Hungarian educational science on research methodology is a volume edited by Iván Falus (1993) or Éva Szabolcs's work (2001), which deals with qualitative pedagogical research. Besides, we can highlight the

books by Kálmán Sántha (2006, 2009, 2022), who mostly deals with the qualitative paradigm. Also, in his works, Csaba Csíkó (2009, 2012), as the antipode of the former author, thinks more in the quantitative paradigm.<sup>2</sup> It is also worth mentioning József Kontra's volume of 2011 (Kontra, 2011). That is why it is gratifying that Csaba Csíkó's work on the methodology of education science was published by ELTE Eötvös Publisher (Csíkó, 2020).<sup>3</sup>

The author of the volume is a member of the József Nagy School,<sup>4,5</sup> though he wrote his peer-reviewed work as an instructor at ELTE TÓK. The volume was primarily written for university students. Still, it is also worth reviewing volumes for such a target audience since it is not unimportant what kind of knowledge is taught to students. At the same time, it is also possible that a student chooses a teaching-researcher career in educational sciences.

\* Adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, [darvai.tibor@barczi.elte.hu](mailto:darvai.tibor@barczi.elte.hu)

1. This tendency is not only a feature of education science, but also of the science of history, since it is mostly Gábor Gyáni (2020) that is specialized in the methodology of the researches of history science.
2. I note that the volume of Csaba Csíkó (2009) dealing with the issue of sampling was also reviewed by the author of these lines (Darvai 2009).
3. It is worth noting that Csaba Csíkó also wrote the research methodology chapter of the new Didactics volume (Falus & Szűcs, 2022).
4. Csíkó published an article on the topic of metacognition in the József Nagy commemorative issue of Iskolakultúra (Csíkó, 2022).
5. From the point of view of the sociology of knowledge (Mannheim, 2000), it is worth noting that the reviewer is not a member of the previously mentioned scientific school, but belongs to the school of educational researchers. Accordingly, he wrote his review from this point of view.

The first chapter of the volume deals with the basic questions of educational research, including the place of educational science in the system of sciences, the characteristics of scientific cognition, and the quantitative-qualitative research paradigm. Csíkos imaginatively describes the relationship between education science and pedagogy with the analogy of medical science and healing, where the former helps practical action with scientific results. Just as in the relationship between education science and pedagogy, science delivers achievements in the direction of practical pedagogy – in a lucky case.

Csíkos correctly defines education science as a multidisciplinary science, and based on József Nagy, he argues that education science is "a system of knowledge and procedures for the development of human personality (Csíkos, 2020, p. 9)". Of course, this definition is relevant and legitimate at the same time, but it raises questions for a researcher coming from another scientific school. If the science of education is "only" the "science of dealing with the development of human personality" as defined by Csaba Csíkos, then it may be asked to which field of science the otherwise educational science fields belong that deal with the education system as a whole, its history or its sociology. The same is true for the researches that focus on the problems of education and economy. Csíkos's definition, in theory excludes educational sociology, education policy, and education economics from the field of education. It is certain that the volume's author does not think so, as he emphasises the relevance of the "scientific dialogue community" in several of his volumes (Csíkos, 2009). However, to avoid this, it would have been worth noting that there is a "narrower" and a "broader" definition of education science. The former thinks in the traditional fields of education science – the definition used by Csíkos – while the latter concept leaves a "broader" space for the sociological, educational political and educational economic approaches. It logically follows from all of this – from the narrower interpretation of educational science – why the terms education policy, education sociology or education economics are not included in Csíkos's volume. This hiatus can be called one of the problematic points of the volume, which consistently appears in the work.<sup>6</sup>

The novelty of this chapter is that, in accordance with international and indigenous trends, Csíkos deals with the ethical issues of educational research. Within this very broad area, the issues of references, plagiarism and forgery are also presented. Perhaps it would have been worthwhile to explain here the ethical requirement of anonymity, that is, that the data of persons participating in educational research (students, parents, teachers, etc.) cannot be identified and cannot be retrieved, although the principle of anonymity appears in the section dealing with empirical research.

In the second chapter of the volume, educational research strategies are presented. From a narrower interpretation of the definition of educational science, it follows that in Csíkos's systematics, educational history research, surveys, internet-based research, case studies, pedagogical experiments and action research are included here. As a result, it is challenging to include in these strategies such analysis of educational sociology or educational policy that examine the educational policy decisions of the period from the 2010s to the present day and their role in the reproduction or reduction of social inequalities. This finding is also true for educational economics research.

Another difficulty of this chapter is that the author of the volume, willingly or not, equates research on the history of education with the genre of document analysis. According to this, a researcher in the history of education is essentially a person who lives and thinks under the "enchantment of sources". Perhaps this statement should have been better minced. Probably here it is the most apparent – and this should not influence anyone

6. It is not by chance, and the dilemma is revealed, that the title of the official study volume of the National Conference on Educational Sciences shows the term "educational sciences" and not "educational science".

– that although the author is familiar with the wide spectrum of educational research, the field of educational history research is not a "home ground" for him, but rather an uncharted territory, if I may use these terms. It is methodologically difficult that, although Csíkos does not write it, in his interpretation, document analysis means source analysis and source criticism.

After the research strategies, Csíkos describes the methods of data collection, such as questionnaire, interview, observation and test method. As we mentioned earlier, it can also be said here that the classification is very logical and without contradictions as long as we proceed from a narrower interpretation of the science of education. After all, a typical didactic or educational theoretical research works with one of these methodologies. However, if we use the broader concept of education science, the situation is less clear. For example, we may ask where in these methodological categories we can place a multidisciplinary educational research work that is simultaneously a work of education policy, history of education and sociology of education. Although the author of the volume sees it clearly, he does not mention that there are also researchers that use several types of methods at the same time, for example, interview and questionnaire methods.

The data analysis methods chapter is structured on the logic of the qualitative-quantitative paradigm, where during the presentation, the focus seems to shift to quantitative, statistical methods, in contrast with the qualitative approach. One of the symptoms of this is that quantitative studies, correlation studies or the basic concepts of mathematical statistics were presented with the help of detailed examples. The author's scientific orientation probably appears in this shift as well. In the qualitative-quantitative dichotomy, the author classifies content analysis with the qualitative direction; otherwise, I note, correctly. However, it would have been worth mentioning that there is also a quantitative direction of content analysis (Neuendorf, 2001). However, it should be also noted that in Hungarian education science, the qualitative direction is more decisive (Sántha, 2022). It does not only apply to this chapter that it would have greatly increased the interpretive framework of the research if not only the foundations of the different methods are presented, but also the limits, advantages and disadvantages of each methodology.

In the last fifth chapter, the author discusses the structure of scientific publications. It is problematic in the sociology of knowledge that, although the author tries to avoid generalisation, he still seems to argue in favour of the structure of empirical research, willingly or not, in contrast with theoretical research. It is not by chance that problems arising from sampling are mentioned as an example of the limitations of research work. For example, the problem of the limitations of research is also a relevant issue in educational history research. Interestingly, the reference system is based on Kinga Gyöngy's research, but this work cannot be found in the reference list. Besides, it would have been worthwhile to mention at least the Chicago style in addition to the APA referencing system or explain the essence of the DOI.

As mentioned in the introessentially research methodology-centred volumes rarely appear in educational science, unfortunately, so it can be concluded that Csíkos' volume fills a gap.

As I mentioned several times during our analysis, Csíkos focused his words on the narrower and not the broader sense of education science. It was also mentioned that this could mostly be due to the sociology of knowledge. It also means that pedagogy is mostly a didactic or educational theory question and little of educational sociology or educational economics. Taking this logic further, the interdisciplinary-multidisciplinary data collection methods also become an exciting question since the broader interpretation of education science offers a greater opportunity to include relevant approaches from other sciences than the narrower interpretation offers.

Besides, reading the text, it can also be seen that Csíkos feels most at home in the quantitative paradigm, and this can also be seen from the fact that most of the practical examples are related to the quantitative and not the qualitative paradigm.

Reviewing the work of Csaba Csíkos and examining the title of his current volume, I suppose that it is quite likely that he will publish methodological papers which will probably not only expound the basics of research methodology but will be realised in a deeper and broader spectrum. I may hope that some of my comments will, if not be accepted, at least be considered.

## References

---

1. Csíkos, Cs. (2009). *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó.
2. Csíkos, Cs. (2012). *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Gondolat Kiadó.
3. Csíkos, Cs. (2020). A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjairól. ELTE Eötvös Kiadó.
4. Csíkos, Cs. (2022). A metakognícióelmélet 21. századi szerepvállalásáról: – a számolási készség metakognitív és nem metakognitív komponenseinek példáján. *Iskolakultúra*, 32(11), 18–29. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.18>
5. Darvai, T. (2009). Öt recenzió, avagy az oktatáspolitikától a mintavétel metodológiájáig. *Iskolakultúra*, 19(7-8), 137-148.
6. Falus, I. (1993) (Ed). *Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe*. Keraban Kiadó.
7. Falus, I. & Szűcs, I. (2022). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó. DOI: <https://doi.org/10.1556/9789634547211>
8. Gyáni, G. (2020). *A történelmi tudás*. Osiris Kiadó.
9. Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertan*. Kaposvári Egyetem. <https://mek.oszk.hu/12600/12648/>
10. Mannheim, K. (2000): *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris Kiadó.
11. Nagy, P. T. (1997). *Neveléstörténelmi előadások: előadások a nevelés társadalomtörténelméről*. Kodolányi János Főiskola–Oktatókutatási Intézet.
12. Neuendorf, K. A. (2001). *The Content Analysis Guidebook*. Sage.
13. Sáska, G. (2018). Igény az igazság monopóliumára. A politikai és világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógiatörténelmi Szemle*, 4(1–2), 1–52.
14. Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó.
15. Sántha, K. (2006). *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó.
16. Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
17. Sántha, K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.

# Pályaorientáció tanári szemmel

Héjja Bella Emerencia\*

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.7



HEGYI-HALMOS NÓRA

Hegy-Halmos Nóra (2018). *Mi a pálya? Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban*. ELTE Eötvös Kiadó.

Hegy-Halmos Nóra *Mi a pálya?* című és *Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban* alcímű könyve 2018-ban jelent meg az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában. A szerző olyan témát választott, amely napjainkban – a gazdasági és a társadalmi fejlődés, a szakmák bővülése és a munkaerőpiac differenciálódása következtében egyre inkább aktuális, és ahogyan azt ő is kifejti, az új szemléletmód (élethosszig tartó tanulás vagy lifelong learning) fókuszba kerülésének következtében most már minden korosztályt, azaz mindenkit érint(het). A mű nyelvzete tudományosan, mindazonáltal szabatos és közérthető. A szakemberek (oktatáskutatók, pszichológusok, pályaorientációs szakemberek és pedagógusok stb.) számára éppoly hasznos és érdekes, mint az érdeklődő, nem feltétlenül szakmabeli olvasók számára.

A szerző 2010 óta publikál a pályaorientáció témakörében, elismert kutatója szakterületének. Szemléltettképpen következzenek néhány példa a szerző munkáiból: A pályaorientáció elmélete és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben, a pedagógusok szerepe a pályaorientációs tevékenységben (2015) című tanulmányában a pályaválasztási tanácsadással kapcsolatos hazai és nemzetközi dokumentumokat mutatja be, valamint azok tartalmainak gyakorlati megjelenését a középiskolai rendszerben. Az életpálya tanácsadás nemzetközi trendje (2018) című írásában az Európai Unió országaiból válogatva mutatja be a pályaorientációval kapcsolatos szemléletmódokat és intézkedéseket. Közel 500 pedagógus részvételével végzett kutatási eredményeit *Az iskolai pályaorientációs tevékenységhez szükséges pedagógus kompetenciák* (2016) című munkájában mutatta be, ugyanebben az évben szerezte meg doktori fokozatát, értekezésének címe: *Az iskolai pályaorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben* (2016).

A szerző 120 oldalban fejti ki a témát, melyből a 95. oldalon kezdődik az empirikus rész bemutatása. A 80 oldalnyi elméleti rész kicsit aránytalannak mutatkozik a 25 oldalnyi kutatási résszel szemben. A könyv bevezetése összefogott, átláthatóan, a lényegyet kiemelve mutatja be a pályaorientációs tevékenység és a pályaválasztás történetét, fontosságát, valamint napjainkban betöltött szerepét.

A terjedelmes elméleti bevezető logikailag az egyre szűkülő értelmezésre épül. Az első, leghosszabb fejezet, mely *A pályaorientáció fogalmának és helyzetének hazai és nemzetközi értelmezései* címet viseli, általánosan mutatja be a pályaorientáció fogalmát, elhelyezi a hazai és nemzetközi trendek között is (p. 15). A fejezet legelején a pályaorientáció, a pályaválasztási tanácsadás, valamint az életpálya-tanácsadás fogalmak tartalmait ismerjük meg, továbbá tájékozódhatunk a szakkifejezések használatának rendszertelenségéről, esetlegességéről és következet-

\* Egyetemi tanársegéd, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Magyar Táncművészeti Egyetem, bellaemerencia@gmail.com

lenségéről, fejlődési dinamikájáról. Az szerző az 1960–80-as évek szakirodalmát kritikusan kezeli (pp. 31–36), miközben friss szakirodalmi leírásokkal bizonyítja azok érvényességét (pp. 36–41). A szakirodalmi példák és értelmezések bemutatása megerősíti, hogy a pedagógusoknak jelentős szerepe van a pályaorientációban.

A pályaválasztási elméletek bemutatását egészen az 1900-as évek elejétől, Frank Parsons munkásságától kezdve mutatja be, aki 1908-ban alapította meg a Bostoni Pályaválasztási Irodát (p. 21). A klasszikus pályaalkalmasság elméletétől egészen a szociálkognitív pályamodellig, majd húsz oldalon keresztül részletesen mutatja be a legkülönbözőbb elméleteket, valamint kiemeli azok legfontosabb alkotóelemeit, és azokat, amelyek a későbbi modellek alapjául is szolgálnak. Számos egyéb tényező mellett kiemelném a pályatanácsadás kiemelt szerepét, mely a kezdetektől minden elméletben megjelenik, és egyre nagyobb szerepet tulajdonítanak neki. A külföldi kutatók által megalkotott modelleket a szerző folyamatosan magyar tudósaink reflexióival, kiegészítéseivel magyarázza és egészíti ki (pp. 36–41), valamint a későbbiekben részletes betekintést nyújt a magyar pályaválasztási szakirodalomba is, bemutatja egészen a kezdetektől napjainkig a pályaválasztás témakörének legfontosabb állomásait (pp. 41–45). Az elméleti munkák mellett a gyakorlatban való alkalmazás módjairól is felvilágosítja az olvasót.

A második nagy fejezet a magyarországi pályaorientációs tevékenység elindulására fókuszál. A fejezet 2. alpontja (Az iskolai pályaorientáció tartalmi összetevői, p. 62) talán a könyv legérdekesebb, és a gyakorlatban is legkönnyebben alkalmazható része, mely az iskolai pályaorientáció tartalmi összetevőivel (az önismeret, a pálya- és szakmaismeret, a munkaerőpiac és a képzési piac ismerete) a pszichológia tárgykörébe is bevonja az érdeklődőket. A foglalkozások bemutatásánál a naprakész FEOR-kategóriákat alkalmazza a szerző (pp. 69–71).

A könyv olyan témát mutat be, amelynek napjainkban azért van egyre nagyobb jelentősége, mert már nemcsak a személy és a pálya illeszkedése, a kompetenciák és az érdeklődés egyezése a feladat, hanem a változásra való képesség, a stressz kezelése és a kiegésző megelőzése is.

A fiatalok pályaválasztásánál kiemelkedő a szülők szerepe, viszont a tanárok és pályaorientációs szakemberek munkája is egyre fontosabb a bővülő és differenciálódó szakmák világában, amelyben a tanulók (és szüleik is) egyre kevésbé tudnak már eligazodni. Ezért is fontos, hogy tisztában legyenek a fiatalok azzal, hogy továbbtanulási döntésük később szükség esetén módosítható az egész életen át tartó tanulás szellemében (Pásku, 2015; Kiss, 2017). A szerző éppen arra keresi a választ, vajon a gimnáziumban tanító tanárok tisztában vannak-e azzal, milyen felelősségük van abban, hogy a fiatalok útjait egyengessék és segítsék.

Hazánkban nem volt külön órakeret a pályaorientáció számára, hanem egyéb órák keretein belül kellett a pedagógusoknak segítséget nyújtani a fiatalok számára, fejleszteni az önismeretüket, tervezési készségüket, átlátható képet adni a foglalkozásokról és a munkaerő-piaci jellemzőkről (p. 82). A pályaorientáció jelenleg az életvitel és gyakorlat műveltségterületen belül jelenik meg, éves szinten viszonylag alacsony óraszámban. A szerző más kutatókra is hivatkozva kiemeli, hogy a pályaorientációval kapcsolatban hatalmas feladat hárul a tanárookra, és kérdéses, hogy vajon mennyire mozognak ők maguk otthonosan ebben a témában, ami folyamatos tudás frissítést igényel saját szaktárgyukra való készülésük mellett. A könyv e fejezetében kiváló táblázatokat mutat be, (p. 83), és a gyakorlatban is jól hasznosítható elemeket emel ki a szerző, melyek hasznos információkkal és támpontokkal szolgálhatnak a pedagógusoknak. A fejezet végén a tanárképzés ez irányba való fejlesztésére is javaslatot tesz a kiadvány (pp. 87–93). Külön említést érdemel a kötet végén közölt rövid fejezet, mely a kutatás eredményeinek alkalmazási lehetőségeit foglalja össze.

Az empirikus részben öt kérdést és hipotézist fogalmazott meg a szerző, melyek jól fókuszálnak a magyar oktatásban megjelenő pályaorientációs jelenségekre és problémákra. Összeállításukat alapos dokumentumelemzés előzte meg (p. 96). A kérdőív tartalmát fókuszcsoportos interjú segítségével állították össze. A kutatás

hitelességét az is bizonyítja, hogy a 487 pedagógust bevonó kérdőíves felmérés előtt próbalekérdezést is végzett a szerző a kérdőív használhatóságának felmérése érdekében. A minta három régiót mért fel: Északkelet-Magyarország (Nyíregyháza), Nyugat-Magyarország (Győr, Szombathely) és Budapest.

Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgálatban részt vevők alig több mint fele (55%) találkozott a pályorientáció témakörével tanári képzése során, és ami szembetűnő, hogy a bolognai képzésben részt vevők mindössze fele jelölte ezt, ellentétben a régi típusú osztatlan képzésben résztvevő pedagógusokkal, akik közül 76% egyetemi éve alatt találkozott a pályorientáció fogalmával (p. 103). A megfigyelések alátámasztják, hogy azokban az intézményekben, ahol a pedagógusok tájékozottabbak a pályorientáció terén, gyakrabban és sokszínűbben van jelen az iskolai pályorientációs tevékenység és a fiatalok ezirányú fejlesztése.

Pályorientációs tevékenység a megkérdezett intézmények 80%-ában folyik, viszont szervezett pályorientációs munkával a megkérdezett intézményeknek csak felében találkozhatunk, közülük is Budapesten a legvalószínűbb az eredmények alapján (p. 104). A megkérdezett tanárok válaszai alapján az szűrhető le, hogy az életpálya-szemlélet, az élethosszig tartó tanulás szemlélete uralkodó, mely mindenképpen biztató a jövő nemzedékeire nézve, és alátámasztja a pedagógusok szakmai felkészültségét (p. 107). Egyértelmű, hogy a pedagógusok úgy látják, hogy nagy szerepük van a diákok pályaválasztásában, pályorientációjában, viszont a válaszok azt mutatják, hogy bizonytalanok azzal kapcsolatban, hogy ennek milyen formában kellene megjelennie az iskolákban (pp. 112–113). A legtöbben a pályorientáció megjelenését a felsőoktatási felvétellel kapcsolatos tájékoztatással azonosítják, valamint úgy látják, hogy ez jelenik meg az intézményükben leginkább (p. 112).

Összegezve Hegyi-Halmos Nóra *Mi a pálya?* című könyve kiváló, igényes munka, melyben pályorientációs szakemberek, pedagógusok, szülők, diákok és bárki, aki a téma iránt érdeklődik, bizonyosan talál számára érdekes és hasznos információt a pályorientáció témakörében.

## Irodalom

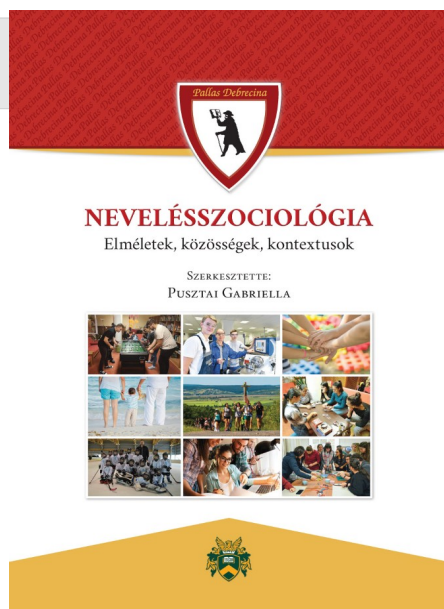
1. Hegyi-Halmos, N. (2015). A pályorientáció elmélete és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben, a pedagógusok szerepe a pályorientációs tevékenységben. In Torgyik, J. (Ed.), *Százarcú pedagógia* (pp. 440–445). International Research Institute. <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/76HegyiHalmosNora.pdf>
2. Hegyi-Halmos, N. (2016). Az iskolai pályorientációs tevékenységhez szükséges pedagógus kompetenciák. In Tóth, P., Makó, F., & Varga, A. (Eds.), *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben* (pp. 5–23). Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. [http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Trefort\\_konferencia-6\\_kotet\\_2016.pdf](http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Trefort_konferencia-6_kotet_2016.pdf)
3. Hegyi-Halmos, N. (2016). *Az iskolai pályorientáció szerepe és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben*. Doktori disszertáció. ELTE. [https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/34144/hegyi\\_halmos\\_nora\\_disszertacio.pdf;jsessionid=48B0C228DAFCDEE38A6559AA0D6549F1?sequence=1](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/34144/hegyi_halmos_nora_disszertacio.pdf;jsessionid=48B0C228DAFCDEE38A6559AA0D6549F1?sequence=1)
4. Hegyi-Halmos, N. (2018). Az életpálya tanácsadás nemzetközi trendje. *Opus et Educatio*, 5(1), 92–104. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/235/397>
5. Kiss, I. (2017). A tanuló megismerése, pályaválasztási érettség kialakítása, pályairányítás. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.* (pp. 138–166). Osiris Kiadó.
6. Pásku, J. (2015). „Nekem például mihez van tehetségem?” – A pályorientáció és a tehetséggondozás kapcsolódási pontjai. *Életpálya-tanácsadás*, 5, 8–14. [http://epa.oszk.hu/02500/02512/00010/pdf/EPA02512\\_eletpalya\\_tanacsadas\\_2015\\_05\\_08-14.pdf](http://epa.oszk.hu/02500/02512/00010/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2015_05_08-14.pdf)



# A nevelésszociológiáról – Mindenkinek

Gál Enikő\*

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.8



Puztai Gabriella (2020) (szerk.). *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*, Debreceni Egyetemi Kiadó. <http://real.mtak.hu/137821/>

A Puztai Gabriella által szerkesztett *Nevelésszociológia – Elméletek, közösségek, kontextusok* című könyv a Debreceni Egyetemi Kiadó által megjelentetett, tartalmilag gondosan felépített kiadvány, amely akár bevezetőként, akár elmélyítésként megfelelő mindazok számára, akiknek érdeklődése e tudományterület felé fordul.

A könyv három nagy egységet ölel fel: az első mintegy bevezetőként megismerteti az olvasót a nevelésszociológiai elméletekkel, a második a nevelés közösségeit, a harmadik a nevelés kontextusait mutatja be. Kiemelendő, hogy a publikáció mind az oktatásban használt tankönyvként, mind pedig a kutatásban alkalmazandó szakirodalomként megállja helyét, ugyanis minden egyes alfejezet először rendszerezi a megértéshez szükséges alapvető fogalmakat, összegzésként pedig kér-

déseket, feladatokat, valamint a hivatkozott irodalmon kívül nagyszámú nemzetközi és hazai publikációt ajánl, ezáltal segíti az elmélyülést az olvasó számára az adott téma feldolgozásában.

Az első fejezet a különböző társadalomelméleti paradigmák keretein belül vizsgálja a nevelésszociológiai kérdéseket. Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái című alfejezet rávilágít az eltérő perspektívák azonosságaira és különbségeire, illetve azok hiányosságaira (p. 13). A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták című tanulmány a különböző tőkeelméletek nevelésszociológiai vonatkozásaival foglalkozik (p. 29). A témában kevésbé jártas olvasóban felmerülhet a kérdés, hogy e közgazdaságban használatos fogalom milyen módon jelenhet meg egy nevelésszociológiai foglalkozó könyvben, amire hamar választ is kapunk: „*maga az ember (szellemi javaival, képzettségével, munkaerejével, hasznosítható információival) is felfogható tőkeként*” (p. 31). E fogalom használata a szerző szerint megosztja a tudományos világot, azonban mára megkerülhetlenné vált a neveléstudomány számára. A fejezet foglalkozik a Bourdieu- és a Coleman-féle tőkeelméletek bemutatásával, azok összehasonlításával és más kutatók általi továbbgondolásával, valamint az emberi- és a társadalmi tőke nevelésszociológiai szempontból releváns kérdéseivel és hatásaival (pp. 30-41). A racionális döntéseméletek és az iskolai pályafutás fejezet bemutatja a címben feltüntetett paradigma elméleti hátterét, illetve annak az oktatással összefüggésbe hozható megközelítését, amelyet az oktatásszociológiában az iskolaválasztás kapcsán Raymond Boudon alkalmazott először (p. 58). A szerző véleménye szerint a racionális döntések elmélete és az azon belüli szubjektív várható hasznossági modellek alkalmazhatók az iskolaválasztás tényezőinek elemzése során, a Becker-féle elmélet pedig hozzásegíti a kutatókat ahhoz, hogy árnyaltabb képet fessenek az iskolaválasztás okairól. Ezen állítással szemben Berényi Eszter szociológus *Az autonómiától a szelekcióig* című mű-

\* Doktori hallgató, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, gal.eniko20@gmail.com

vében éppen arra igyekszik felhívni a figyelmet, hogy „*az iskolaválasztás sokrétű folyamat, nem pedig racionális, egyszeri döntésen vagy döntések lineáris sorozatán alapuló választás*” (Berényi, 2016, p. 8), illetve hozzájárul az oktatási szegregációhoz (Berényi, 2016, p. 108). E véleménykülönbség hátterében az állhat, hogy „*Az RDE ma a társadalomtudományok legbefolyásosabb és ugyanakkor legerőteljesebben vitatott elmélete*” (p. 57).

A neveléstudomány egyik kutatott kérdésköre a nemek közötti oktatásbeli és munkaerőpiaci előnyeinek és hátrányainak, azonosságainak és különbözőségeinek megjelenítése, így elkerülhetetlen ennek vizsgálata. A Különbségek és versengés: nemek az oktatásban című tanulmány bemutatja a nők oktatásának múltbéli (Pukánszky, Kéri, Ladányi, Nagyné Szegvári, stb. műveire támaszkodva) és jelenlegi helyzetét, a horizontális és a vertikális szegregációt, annak hatásait, illetve vizsgálja a lányok és a fiúk iskolai teljesítménykülönbségét és annak lehetséges okait. Az első egység zárásaként a Reziliencia és kompenzáló tényezők című fejezetben a reziliencia fogalmának elméleti hátterével és az oktatással kapcsolatos vonatkozásaival ismerkedhet meg az olvasó (p. 101). A szerző felhasználja korábbi kutatásának eredményeit (Ceglédi, 2018). Jelen írásának tükrében már nem csak reziliens hallgatókról, hanem reziliens iskolákról és pedagógusokról is beszélhetünk. Ez utóbbiak esetében kiemelten fontosnak tartja az önismeret gyakorlását. Ennek mellőzése kiegészéshez, pályaelhagyáshoz vezethet (p. 123).

A második, egyben legnagyobb terjedelmű fejezet a nevelés meghatározó közösségeit vizsgálja. A szerzők véleménye szerint a nevelés legfontosabb területén a kapcsolati struktúrákban kialakuló értelmező közösségek tevékenykednek (p. 8). A szocializáció elsődleges színtere a család, amely így az első meghatározó közösségnek is tekinthető. A Családi közösségek című fejezet szerzője hangsúlyozza, hogy a család a társadalom alapköve (p. 133), s ennek értelmében „*egy társadalom akkor tud teljes értékűen funkcionálni, ha alapsejtjei megfelelően működnek*” (p. 133). Emellett kiemelendő, hogy a család nagy befolyással bír a gyermek iskolai teljesítményére, valamint a testi-lelki fejlődésére (p. 142). Meghatározóak továbbá a nemzeti kisebbségi, a roma/cigány közösségek, amelyek az egyén származásbeli azonosságtudatát jelenítik meg összekötő, közösségformáló erőként. A különböző vallási felekezetekhez való tartozás mind a családban, mind pedig az iskolai életben egységet, közösséget formáló tényezőnek tekinthető, ennek objektív vizsgálatát számos komponens nehezíti (p. 206). A második fejezet első szakaszában a szerzők olyan értelmező közösségeket mutatnak be (például családi (p. 133), nemzeti kisebbségi (p. 159), ezen belül: roma (p. 177), vallási (p. 206)), amelyekbe az egyén beleszületik – némiképp kivételt képez ez alól a vallásosság, ugyanis e téren bekövetkezhetnek változások. A továbbiakban egyrészt a szabad döntésen alapuló közösséghez tartozás színtereit mutatják be, így az önkéntes tevékenységet, amelyet mára a közoktatásban is bevezettek mint iskolai közösségi szolgálatot. A szerzők szerint az iskolai közösségi szolgálat „*nemcsak a tanulmányi eredményességre fejt ki pozitív hatást, hanem a tanórákon el nem sajátítható attitűdöket és képességeket fejleszt, amelyeket a tanulók az életük során tudnak hasznosítani*” (p. 223). Majd külön foglalkoznak a sportolói közösség nevelésszociológiai aspektusaival. Másrészt utalnak a média szocializációs hatására, amely fontos része a társadalomba való beilleszkedés elsajátításának. Az egyén többségében nem egyedül, önmagában végzi ezt a tevékenységet, hanem közösségben, így „*a médiából történő tanulás a szociális tanulás részévé válik*” (p. 266). Kiemelendő a médiának a kritikai gondolkodásra gyakorolt hatása is, mivel sok esetben a médiatartalmak gyártásakor manipulációs eszközöket alkalmaznak. A második fejezet harmadik egysége Munkahelyi közösségek címmel a munkahelyi szocializációról szól. Ez a fejezet bemutatja a pályaszocializáció főbb állomásait, szerepeit és hatásait az egyén életére. A fiatal felnőttek egyre korábban kapcsolódnak be a munka világába (p. 291), azonban az oktatásból a foglalkoztatásba való átmenet egyre problematikusabbá vált (p. 292). Utolsó állomásként az Egy szakmai közösség, a pedagógusok közössége című írás jelenik meg, amelyből megismerhetjük a pedagógusok pályájának legjelentősebb pontjait, hátráltató tényezőit, nehéz-

ségeit, például a pedagógusképzés elméletorientáltságát (az elmélet nem – vagy csak nehezen – ültethető át a gyakorlatba), a tanári pálya megbecsültségének csökkenő tendenciáját, a tanárookra nehezedő munkaterheket és az alacsony bérezést. A szerzők tanulmányukban több európai országgal hasonlítják össze a hazai eredményeket, s arra a megállapításra jutnak, hogy számos tényezőt figyelembe véve a magyarországi tanítók/tanárok hasonló körülmények között dolgoznak, mint a más országban dolgozó pedagógusok, ám a pálya megítélése rosszabb – köszönhetően a magas adminisztrációs tehernek és a megbecsültség csökkenésének –, mint a nemzetközi vizsgálatok átlaga.

A harmadik, záró fejezetben a nevelés kontextusait vizsgálják meg a szerzők. Az idő felhasználásának min-tázatai egyénre szabottak, azonban különböző sajátosságai jönnek létre attól függően, hogy az egyén milyen korú, melyik nemhez tartozik, illetve milyen formális rendszer tagja (p. 333). Az idő véges erőforrás, mivel nem módosítható, változtatható, ezért kiemelten fontos a megfelelő időbeosztás és -felhasználás, amelynek vizsgálata során egyenlőtlenségek figyelhetők meg. Kezelésének elsajátítása a szocializáció során történik, s a különböző ágensek hatással vannak az egyén időbeosztásról való gondolkodására (p. 338). Míg az idő egységesen rendelkezésre áll minden egyén számára, s annak megfelelő vagy nem megfelelő módon történő felhasználása az adott személytől függ, addig a terület környezeti egyenlőtlenségei társadalmi előnyöket és hátrányokat is jelenthetnek (p. 348), amelyek komoly befolyásoló erővel bírnak a tanuló életkörülményeit, tanulási és munkavállalási esélyeit illetően. Minél fejletlenebb egy adott térség, annál nagyobb és jelentősebb a „visszahúzó” ereje, s ezáltal komoly akadályokat jelent bármilyen típusú fejlesztést illetően (p. 358). A harmadik kontextusban Értékátadás a plurális társadalomban címmel az értékekről, az értékpreferencia fogalmáról, az értékátadás és -tanulás folyamatairól olvashatunk. A szocializáció minden színterén értékátadás és -tanulás is zajlik, azonban a legfőbb gondot az okozza, hogy ezek nem minden esetben összehangoltak (p. 364). Bocsi Veronika írásában összehasonlítja a tradicionális, illetve a modern értékeket (p. 366), majd bemutatja az értékek mérésének lehetőségeit is. A tanulmány utolsó részeként A szervezeti környezet és a pedagógiai hozzáadott érték jelenik meg, amelyeknek vizsgálata és azonosítása meglehetősen nehéz feladat elé állítja a kutatót: olyan mutatókat kell meghatározni, hogy általuk dokumentálhatóvá váljék, milyen a „jó tanár” és ki végzi „jó” vagy éppen „rosszul” a munkáját (p. 379). A fejezetben bemutatják a jó és eredményes tanár jellemzőit, valamint azt, hogy a pedagógus személye, képzettsége milyen mértékben van hatással az általa tanított diákokra.

A könyv elődeihez képest egyetlen esetben lehet hiányérzetünk: hasznos lenne a leendő kutatók számára az empirikus vizsgálatok elvégzéséről és értelmezéséről egy összefoglaló, átfogó tanulmány. A kötet teljes egészéről elmondható, hogy gazdag nemzetközi és hazai szakirodalmat vonultat fel, továbbá a nevelésszociológia területének kérdésköreit átfogóan, alaposan és számos perspektívát megvizsgálva mutatja be. Nyelvezete könnyen érthető, akár a szakterminológiában kevésbé jártas olvasó számára is.

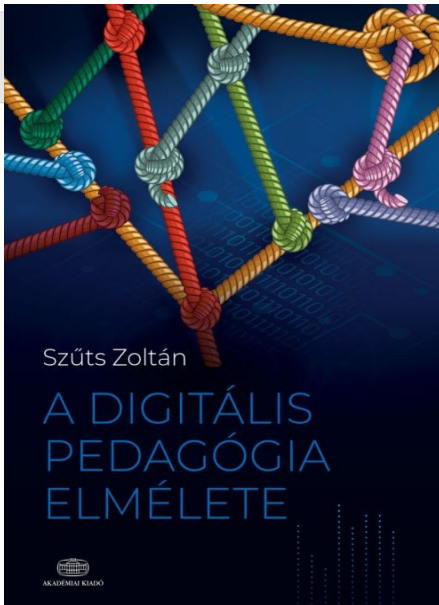
## *Irodalom*

1. Berényi, E. (2016). *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Gondolat Kiadó.
2. Ceglédi, T. (2018). Reziliens sikertörténetek a Wáli István Református Cigány Szakkollégiumban. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 128–139). Debreceni Egyetemi Kiadó.

# Mire való a digitális pedagógia?

Tóth Tünde\*

DOI: 10.21549/NTNY.41.2023.2.9



Szűts Zoltán (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634545859

A 2020–2021-es évek szakaszhatárt jelentenek a pedagógia történetében a Covid-19 járvány elleni védekezésért világszerte elrendelt online oktatás robbanásszerű elfogadása miatt. A digitális pedagógia és az online oktatás nem 2020-ban jelent meg, ám ekkor vált a társadalom szélesebb rétegei számára is ismertté. Szűts Zoltán az online média és a digitális pedagógia kutatója és ismert hazai szakértője, akinek második PhD-disszertációja az Eszterházy Károly Egyetemen (azóta: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem) 2020-ban készült el, majd az év decemberében jelent meg könyv formájában is az Akadémiai Kiadónál nyomtatott, illetve elektronikus formában is.

A *digitális pedagógia elmélete* című könyvből is kiderül, hogy maga a digitális pedagógia (*digital pedagogy*) régóta létező fogalom, és természetesen

nem azonos teljes egészében az online oktatással. A könyv nem a digitális pedagógia történetével foglalkozik, hanem annak elméletét fogalmazza meg, de talán nem haszontalan itt röviden megemlítenünk a hazai előzményeket is, hiszen maga a szerző is évtizedek óta ezen a területen tevékenykedik. Természetesen a digitális oktatás hazai előzményei visszamennek egészen az 1963-ban elindított Iskolatelevízió műsoraiig, melyek elsősorban tanári előadásokat tettek távoli közönség számára is elérhetővé; ezek közül a legismertebbek a legendás Öveges József professzor (1895–1979) kísérletei. Maga a tényleg digitális, vagyis az elektronikus gépi rendszerek segítségével támogatott oktatás a magyar oktatás színterén, s magában az oktatási rendszerben nagyjából egy negyedszázaddal Szűts Zoltán elméleti monográfiája előtt jelent meg, ami annak bizonyítéka, hogy a hazai oktatás különböző képviselői a minisztériumoktól a magántanárokig gyorsan reagáltak az internetpenetrációval robbanásszerűen terjedő digitális oktatási lehetőségekre. A jelenség maga az 1990-es évek végétől stabilan jelen van hazánkban is, nevezetesen a SuliNet program két kezdeti hullámától, vagyis az iskolák technikai internet-hozzáféréseinek megteremtésétől, illetve az első digitális/online tananyagok fejlesztésének támogatásától kezdve az első online videós csevegőprogramok felhasználásáig a magántanárral történő távoktatásban, illetve a különböző tanári oktatóvideók megjelenéséig az online videómegosztókon. A hazai digitális oktatásra alkalmas tartalmak készítésének és az online média kutatásának egyik úttörő műhelye volt az ELTE-n 1997-ben elindított Bölcsészettudományi Informatika Önálló Program,<sup>1</sup> melynek munkatársai közé tartozott Szűts Zoltán is. A szerző tehát nem pusztán többévtizedes tapasztalattal és kutatási gyakorlattal rendelkezik e tárgyban, de az elsők között van, akik szakmai keretek közt vizsgálták azt. Szűts Zoltán a digitális peda-

\* Digitális bölcsész, az irodalomtudományok és a nyelvtudományok doktora, tunde.toth@hotmail.com

1. BIÖP: <http://magyar-irodalom.elte.hu/>

gógia hazai úttörőjeként a digitális pedagógia elméletét megfogalmazó monográfiájával egy újabb fontos mérföldkövet ért el a hazai digitális pedagógia történetében.

Szűts kötete a digitális pedagógia elméletéről ráadásul egy olyan időszakban jelent meg, és nyomtatott példáiban nagyon hamar el is fogyott, amikor széleskörű társadalmi érdeklődés mutatkozott a digitális, ezen belül elsősorban az online oktatás iránt. Fontos megjegyezni azt is, hogy Covid-járvány alatt online oktatásra átálló tömegeket (értve ezen a teljes családokat is: tanárok és diákok családait, hiszen a karanténidőszakban az otthonokba került át az oktatás fizikai helyszíne), tehát az oktatásban részt vevőket (legyenek tanárok, diákok, szülők vagy egyéb családtagok) elsősorban az online oktatás technikája érdekelte, vagyis a know-how, s nem annyira magának a digitális pedagógiának az elmélete. Szűts természetesen, amennyire a keretek engedték, külön (al-)fejezetekben olyan, 2020-ban kardinális kérdésekre is kitért, mint az „Oktatás járvány idején” vagy „A digitális szülő” témája, továbbá olyan gyakorlati kérdésekkel is foglalkozott, hogy „*milyen online kommunikációs és digitális médiaplatformok állnak a tanárok rendelkezésére az osztályterem kiterjesztésére vagy a távoktatás megszervezésére*” (p. 224). Ezeket az időszzerű témaköröket sikerült úgy tárgyalnia, hogy azok az elméleti irányultságú értekezésbe szervesen illeszkedjenek, így a kötet tárgyának alapos körüljárásához tartozzanak, tehát egy nyugodtabb korszakban is a digitális pedagógia elméleti keretein belül maradjanak.

A digitális pedagógia elmélete című kötetében Szűts Zoltán egyik fontos célkitűzése volt, hogy a neveléstudományon belül kijelölje a *digitális pedagógia* helyét és szerepét. A járvány óta világszerte megnövekedett az online képzések elfogadottsága, s így egyre több helyen lehet azóta online képzésben végzettséget (diplomát, középiskolai bizonyítványt) szerezni, és megnövekedett a hibrid (online oktatással kombinált tantermi) oktatás keretében történő képzési formák száma is. A járványidőszak során tömegek kezdtek el olyan kérdéseken gondolkodni, hogy mi is a digitális, illetve online oktatásban a tanár szerepe, valamint milyen a jól használható digitális tananyag, mik a jó (hatékony és érdekes) oktatási módszerek.

Szűts Zoltán munkájában a tanárral mint a diákot az ismeretek és a tanulás világába bevezető *kalauzzal*, vezetővel találkozhatunk, aki pedagógusként a tudáselsajátítás folyamatában *játékmesteri* szerepben is megjelenik. A könyv egyik provokatív alcíme azt kérdi: „Van-e tanár ebben az osztályban?” Miben különbözik a tanár szerepe a digitális korban a megelőző korokban megszokott tanári szereptől? A digitális korban *megerősödik* egy olyan tanári szerep, mellyel a pedagógia történetében már találkozhattunk korábban is, ám a közhiedelemben élő *előadás-számonkérés tevékenységeiben megnyilvánuló tanárszerepnek* még nem a legdominánsabb eleme: ez a *tudáselsajátítás folyamatának szervezői szerepe*. Szókratészről Maria Montessorin át az „Oktatás 2030” kutatócsoportig a tanár nem úgy jelenik meg, mint „a tudás kizárólagos birtokosa”, vagy „a tudás forrása”, hanem mint aki „*az ismeretszerzés folyamatának szervezője, támogatója, segítője, a tanulási folyamatot serkentő szerepben tevékenykedik*” (Csépe et al., 2020, p. 16). Szűts a tanár szerepében bekövetkező változást a digitális korszakban szükségszerűen végbemenő szerepváltozásként fogja fel, hiszen a ma diákjai, akik *digitális bennszülöttekként* lépnek be az iskolába, nem egyedül a tanári előadásból, illetve a tanár által kiválasztott tankönyvből tájékozódhatnak, hanem az internet révén végtelen mennyiségű forrásból is. Ez természetesen nemcsak lehetőséget jelent, hanem veszélyeket is rejt, s a szerző ezekre is felhívja a figyelmet. Mint írja, a „*negatív hatások közé tartozik a digitális demencia fellépése, amely az ismeretek elraktározásának hiányából fakad, a figyelemzavar, az állandó jutalmazási kényszer, amely a tanárokkal szemben teljesíthetetlen elvárássá fejlődhet, a leegyszerűsítő gondolkodás, csupán a címszavakat kereső magatartás vagy éppen a társas kapcsolatok leépülése.*” (p. 22). A digitális korszak tanárainak felfoghatatlanul gazdagabbak a lehetőségei, mint a digitális kor előtti tanároknak, ezzel párhuzamosan azonban a diák figyelmét is végtelen sok minden terelheti el. A digitális korszakra az elsajátítható ismeretek száma is végtelenné vált, s mára a közbeszédnek is állandó tárgya lett, hogy pontosan melyek is azok

az ismeretek, amelyeket a diákoknak tényleg meg kell szerezniük az iskolában. Szűts összefoglalja az információs társadalomról szóló pedagógiai diskurzusokat, és ismerteti a technooptimistától a technopessimistáig terjedő megközelítéseket. A nyelvoktatásban már az 1980-as évektől terjedő kommunikatív nyelvoktatási irányzatnak köszönhetően mára előtérbe került a *kompetenciák* fogalma, ennek köszönhetően a nyelvtanulóknak nem elsősorban és kizárólag szótári és nyelvtani *itemeket*, egységeket kell memorizálniuk, hanem képességeket kell elsajátítaniuk a nyelvtanulási folyamat során. A digitális oktatás *tanulástámogató tanárának* is az a szerepe, hogy a memorizáltatott itemek mellett a diákok képességeket is szerezzenek, készségeket is kialakítsanak az oktatás során. Alapvetően, radikálisan tehát nem változik meg sem a tanár, sem az osztály (tanulócsoporthoz) szerepe, de a hangsúlyok eltolódnak, és korábban forradalmi módszerek, megközelítések és szerepek válnak alapkészségekké, alapkövetelményekké – természetesen nem függetlenül a nem-digitális pedagógia változásaitól. Ezeket az összefüggéseket, azt, hogy a nem-digitális korszak pedagógiai újdonságai hogyan befolyásolják a digitális pedagógia elméletét, kimerítő részletességgel nem írhatja le a kötet, de ad fogódzókat ehhez is, többek között John Dewey, Pukánszky Béla, Németh András, vagy éppen Nyíri Kristóf, Pléh Csaba, Ropolyi László és még rengeteg más kutató munkáit megemlítve.

„A jövő digitális. Az információs társadalom és a digitális kultúra” című fejezetben Szűts az általa korábban is, többek között 2018-ban a Wolters Kluwer Kiadó gondozásában „Online” címmel megjelent kötetében elmondottakra támaszkodva a digitális, elsősorban pedig az online tér mindennapi életünkre (s ezen belül természetesen az ismeretszerzés folyamatára is) gyakorolt hatásaival foglalkozik. Az online tér, valamint az online közösség szerepe megkérdőjelezhetetlen mai szociális, közösségi, társadalmi életünk szempontjából. A ma magyar diákjai jó eséllyel tagjai olyan online közösségeknek, melyeknek résztvevőit nem ismerik személyesen. E diákok közül sokan nemcsak magyarul, hanem elsősorban angolul is kommunikálnak az online térben, így ismereteik, készségeik és attitűdjeik jelentős részét nem a fizikai térben megismert személyektől (családtagok, barátok, tanárok) szerzik, hanem virtuálisan prezentált individuumoktól, akiknek identitása nem azonos, és nem is lehet teljesen azonos az avatáron keresztül megnyilvánuló hús-vér személy identitásával, beleértve ebbe a közösségi médiaprofilokon keresztül prezentált *media selfeket* is. Egy online közösségi alkotócsoporthoz a digitális pedagógia „diák”-ja maga is *tartalomgyártóvá*, alkotóvá válik, és ebben az ideális esetben támogató környezetben számos hasznos készséget (együttműködés, kommunikációs képességek) sajátíthat el az adott önképzési folyamat során célzottan megszerzett szakismereteken túl is. Mivel ezek az online önfejlesztő szakmai közösségek általában jól megszervezik az ún. bully-k, vagyis zaklatók eltávolítását is, így biztonságos környezetnek minősülnek. Ezeknek az online közösségeknek nagyon fontos szerepük van az önképzésben és a szocializációban. Egy olyan diák, aki a fizikai iskolában nem talál megértésre és meghallgatásra, kibontakozhat és pozitív irányba fejlődhet az ilyen öntevékeny csoportok segítségével. Ezen csoportok szerepe nagyon jelentős a digitális pedagógia szürke zónájában, tehát egy olyan közösségi térben, amely nem hivatalos keretek között szerveződik, amely nem ad ki hivatalos záródokumentumokat, végbizonyítványokat, mégis képessé tehet embereket arra, hogy boldoguljanak az életben. A magam részéről fontosnak tartom, hogy ezek a csoportok megmaradhassanak a formális oktatástól független minőségükben, hiszen az ember maga elsősorban nem a hivatalok számára látható, űrlapokra leírható adatokkal jellemezhető entitás; az ember valódi lénye nem a hivatalos fórumokon látható lénye. Az online közösségi terekben megvalósuló közös alkotás folyamata lehetőséget ad a képességek öntevékeny formában való kibontakoztatására, s a digitális jövőben várhatóan megnövekszik ezeknek a nem hivatalos önfejlesztő közösségeknek a száma. Lehetséges, hogy idővel egyre nagyobb teret nyer ez a forma, s ahogyan a nyelvvizsgák lehetővé tették egykor, hogy csak az output mérése történjék meg, az input pedig lehet tetszőleges, úgy a jövőben valószínűleg egyre több olyan vizsgaforma jelenik majd meg, amely

nincs tanfolyamhoz, akár fizikai, akár virtuális iskolapadban eltöltött órák számához kötve, hanem a tetszőleges helyen, időben és formában megszerzett ismeretek meglétéről ad hivatalos igazolást.

Szűts munkájának következő fejezetei „A digitális pedagógia” és a „Didaktika 2.0” címet viselik, s áttekintést adnak a digitális platformok történetétől kezdve, azok egyes korszakait egymástól elkülönítve a különböző pedagógiai megoldásokig és módszerekig, mint például a fordított osztályterem, a gamifikáció vagy az e-learning, illetve a digitális környezetnek a kognitív képességekre gyakorolt különböző hatásairól, valamint a pedagógiai rendszer egyes résztvevőiről a digitális oktatás szemszögéből, továbbá az egyes digitálismédia-platformok használatának lehetőségeiről, mint például a blog, az oktatóvideó, vagy a valós idejű videókonferencia. Gyakorló tanárok számára ez a két fejezet a leghasznosabb, különösen azok számára (s jelenleg az oktatási rendszerben ez a tanári korcsoport a legnépesebb), akik még a digitális (oktatási) technológiák elterjedése előtt szerezték meg a diplomájukat. Talán ebből a rövid áttekintésből is kiderül, hogy a digitális technológiák segítségével számos új lehetőség nyílt meg az oktatás előtt, s éppen a karanténidőszakban elrendelt online oktatás tapasztalatai világítanak rá arra a legjobban, hogy mennyire fontos ezek között az új eszközök, platformok és lehetőségek között megtalálni az adott célra legmegfelelőbbet, a használatukban pedig a megfelelő mértéket. A járványügyi védekezésként elrendelt online oktatás tapasztalatait mára már számos tanulmány összegzi, a teljesség igénye nélkül szeretnék néhány olyan tanulságot kiemelni, mely felhívja a figyelmet olyan jelenségekre, melyek az egyre digitálisabb jövő szempontjából is hasznosak és fokozott odafigyelést igényelnek. Tanári részről a pandémia alatt bevezetett online oktatás tapasztalatai mutatják, hogy a pedagógusok (véleményük szerint) kevesebb segítséget kaptak az online oktatás megvalósításához, mint amennyire szükségük lett volna, a legtöbb segítséget pedig a kollégáiktól kapták (N. Kollár 2021). A pedagógusok az online oktatás során nehezen kivitelezhetőnek ítélték meg a kooperációt igénylő feladatok kiadását (Miskei-Szabó, 2021, p. 329). Miskei-Szabó Réka így összegzi a felmérések tapasztalatait: „Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a tanárok mellett szükséges a diákok digitális kompetenciájának fejlesztése egyaránt, annak ellenére, hogy a most online oktatásban részt vett tanulókat digitális bennszülötteknek szokás nevezni” (Miskei-Szabó, 2021, p. 317). A kötelezően elrendelt online oktatás idején volt olyan iskolatípus, nevezetesen a középfokú szakmai oktatás, ahol csak a diákok 74,28%-a volt elérhető (Czirfusz et al., 2020). A diákok egynegyede vagy eszközhány vagy pedig érdektelenség miatt nem tudott, más esetben nem akart részt venni az online oktatásban. Mások kiemelik, hogy az empirikus vizsgálatok szerint „minél nagyobb a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH)/roma diákok aránya, annál alacsonyabb a digitális oktatásban részt vevők aránya is” (Kende et al., 2021, p. 83). Ezt a nyilvánvaló anyagi okokon túl az eszköztelenség, az attitűdök és a képességek, illetve ezek hiánya is befolyásolta. „Digitális oktatási módszerrel csak azon tanulók/hallgatók tudnak eredményeket elérni, akik már elsajátították az önszabályozó tanulás képességét vagy nyitottak és képesek annak elsajátítására” (Proháczik, 2020, o.n.). Az online oktatás erősebb motivációt, nagyobb önállóságot és ebből fakadóan több tudatosságot követel meg a tanulótól: vagyis a motiválatlanok, az oktatási rendszerben céltalanul sodródók számára, akik nem rendelkeznek a tudatos ismeretsajátítás képességével, készségével, de sokszor szándékával sem – s az ilyen tanulók száma a halmozottan hátrányos helyzetű diákok között értelemszerűen magas –, az online oktatás feladata gyakorlatilag értelmezhetetlen volt, s egyesek számára akár teljességgel céltalan tevékenységnek is tűnhetett. Nemcsak a digitális pedagógiának, de magának a pedagógiának sem szabad soha elfelejtenie, hogy a törvényileg tankötelezettséggel azaz az oktatásban való részvétel kötelezettségével (Kazuska, 2012, p. 129) érintett állampolgárok általában nem az oktatáshoz való jog mint alapvető emberi jog irányából közelítenek a pedagógia felé, hanem személyes élményeik révén, s gyerekekről lévén szó, nem lehet tőlük nagyfokú pedagógiai tudatosságot elvárni. Az iskolába minden reggel megérkező gyerek nem azért jelenik meg ott, mert élni kíván alapvető jogaival, hanem azért, mert a társadalom őt erre kényszeríti. A pandémia elleni védekezés során időszakosan elrendelt online ok-

tatási periódusok tapasztalatai azt mutatják, hogy a diákok nehézségként élték meg a részleges bezártság időszakát, aminek számos oka van: egyrészt az elsősorban az életkorból fakadó, már említett nagyobb tudatosság hiánya, másrészt pedig a szociális távolságtartás negatív pszichológiai következményei említendők meg. Az iskolától való távollét elsősorban a barátoktól való kényszerű távollétet jelentette a diákok számára (Kopp, 2020, p. 10).

Szűts Zoltán könyvének utolsó fejezete a digitális pedagógia elméleti keretével foglalkozik, itt említi meg a szerző a pedagógusok digitális oktatáshoz szükséges készségei mellett a *nagyobb fokú önállóság* ún. „tanulói pillér”-ét is, de a digitális pedagógia más kihívásaival is foglalkozik, mint az ún. „digitális demencia”, azaz a gyors felejtés jelensége, tárgyalja a megosztott figyelem és a *multitasking* fókuszálási problémákat okozó jelenségeit is. Kitér az értékelés és visszajelzés szerepére is, valamint foglalkozik az *eszköztelenek* esélyeivel is. Ebben a fejezetben tekint ki a szerző a Big Data és a mesterséges intelligencia használatának kihívásaira is, ami az elmúlt hetekben a GPT technológiának köszönhetően, elsősorban a ChatGPT csevegőprogram kapcsán vált *hot topic*-ká világszerte. Nyilvánvaló, hogy a ChatGPT-hez hasonló programok újabb kihívások elé állítják a hagyományos pedagógiai rendszereket, hiszen az ilyen és ehhez hasonló eszközök használatával egyre kevésbé lehet elkülöníteni a tanuló személyes tudását és képességeit a gép adta segítségtől, azaz a tudást a nemtudástól.

Ahogy már említettem, Szűts Zoltán monográfiája az elmúlt évtizedek digitálispedagógiai tudásának összegzése, s egyúttal alapos bevezetés is a digitális jövőbe, ahol új kihívások várnak nemcsak a tanároknak és a diákoknak, de az egész iskolarendszerre, s magára a pedagógiára is.

## Irodalom

1. Czirfusz, D., Misley, H., & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/675> (2021. 11. 04.)
2. Katona, N., Konrád, Á., Perlusz, A., Polányi, V., Porogi, A., & Sisa, P.-né (2020). *A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek (Szakmai vezető: Csépe Valéria). Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf> (2023. 03. 18.)
3. Kazuska, M. (2012). A tankötelezettség múltja, jelene és jövője. *Miskolci Jogi Szemle*, 7(1), 128–142. [https://www.mjsz.uni-miskolc.hu/files/egyeb/mjsz/201201/12\\_kazuskamelinda.pdf](https://www.mjsz.uni-miskolc.hu/files/egyeb/mjsz/201201/12_kazuskamelinda.pdf) (2021. 11. 04.)
4. Kende, Á., Messing, V., & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76–97, <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76> (2021. 11. 04.)
5. Kopp, E. (2020). *A digitális oktatás tapasztalatai*. Református Pedagógiai Intézet. [http://refpedi.hu/sites/default/files/hir\\_kepek/A%20digitalis%20oktatás%20tanulsagai\\_Kopp\\_2020.pdf](http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/A%20digitalis%20oktatás%20tanulsagai_Kopp_2020.pdf) (2021. 11. 04.)
6. Miskei-Szabó, R. (2021). Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből. A virtuális osztályterem szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 314–331. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.314.331> (2021. 11. 04.)
7. N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–53. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.23> (2021. 11. 04.)
8. Proháczik, Á. (2020). A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, 7(3), (2020) <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/390/672> (2021. 11. 04.)
9. Szűts, Z. (2018). *Online. Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei*. Wolters Kluwer.



## Szerzőink

*Bajnok Andrea*

egyetemi adjunktus a Nemzeti Közszerződési Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar Társadalmi Kommunikáció Tanszékén. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán szerzett diplomát kommunikáció – nyelvészet és irodalom szakos tanárként. Doktori fokozatát a Pécsi Nyelvtudományi Doktori Iskola Kommunikáció Doktori Programjában védte meg 2015-ben. A negyedévente megjelenő Jel-Kép című online folyóirat szerkesztőjeként hozzájárul a kommunikáció, a közvélemény és a média elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó tanulmányok publikálásához.

*Czene-Polgár Viktória*

jogász, történész. 2001-től az Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltárában dolgozott történészként, majd 2011 óta Nemzeti Adó- és Vámhivatal munkatársa. 2017 szeptembere óta a Nemzeti Közszerződési Egyetem Rendészettudományi Karának oktatója, egyetemi adjunktus. Disszertációját a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Történettudományi doktori iskolájában védte meg, „Pénzügyi Bűncselekmények megítélése és felderítése a Rákosi-korban” címmel. Kutatási területe a 20. századi gazdaságtörténet és a gazdasági bűncselekményeket felderítő szervek története.

*Darvai Tibor*

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Karának adjunktusa, ahol pedagógiai tárgyakat tanít a BA és az MA képzésben is. Kutatási területe a szocialista oktatáspolitikai és a szocialista pedagógiai története. Számos tanulmánya és egy monográfiája jelent meg e témában. Másik kutatási területe a történelemtanítás módszertana. E témában négy tanári kézikönyve jelent meg.

*Erdős Ákos*

a Nemzeti Közszerződési Egyetem Rendészettudományi Kar Vám- és Pénzügyőri Tanszékének egyetemi tanársegédje. A Rendészettudományi Kar Fejlesztési Osztályának vezetője. 2023-ban védte meg tudományos (PhD) értekezését, amelynek témája a rendőrtiszt hallgatók pszichoaktív szer használata. Fő kutatási területe a rendészet és az addiktológia, különös tekintettel a rendészeti intézkedésekre, a rendészeti kiképzés és oktatás gyakorlatára, valamint a rendészet személyzetének addiktológiai természetű érintettségére.

*Gál Enikő*

történelem- és ének-zene szakos középiskolai tanár. 2018 óta a Biharkeresztesi Bocskai István Általános Iskolában tanít. Jelenleg a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori programjának negyedéves hallgatója. Kutatási területe a nemek szerinti horizontális szegregáció az általános iskolában.

*Fekete Márta*

a Nemzeti Közszerződési Egyetem Rendészettudományi Kar Rendészeti Magatartástudományi Tanszékének adjunktusa. Angol és kommunikáció szakos végzettségével 12 éve dolgozik a rendészeti felsőoktatásban, 8 éve oktatóként. Doktori kutatása a rendészettudományok-pönelógia területével kapcsolatos, oktatói munkája során a magatartástudományok és a hivatásos munka metszetében lévő témakörökkel foglalkozik. Kutatói munkája is javarészt ezzel a területtel kapcsolatos: rendészeti felsőoktatás kihívásai, korrupció, büntetés-végrehajtás, zárt intézeti nevelés főbb kutatói érdeklődési területei.

*Hegedűs Judit*

történelem-pedagógia szakos középiskolai tanárként végzett az ELTE-n, 2001–2013 között az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozott, majd 2013 óta az NKE RTK Rendészeti Magatartástudományi Tanszékének vezetője, egyetemi docens. Kutatási területe: gyermekkor-kutatás, kriminálpedagógia, gyermekvédelem, zárt intézeti nevelés, rendészeti felsőoktatás.

- Héjja Bella Emerencia* PhD fokozattal rendelkező neveléstudományi kutató, Junior Prima díjas népzene-  
nész, zenetanár. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Népzene Tanszékének  
tanársegédje és szakirányfelelőse, a Magyar Táncművészeti Egyetem Néptánc  
Tanszékének egyetemi tanársegédje, valamint a kecskeméti Kodály Zoltán Ének-  
zenei Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola  
népi ének és népzene tanára. Kutatásai a zeneművészeti szakgimnazisták pálya-  
fejlődésére, továbbá a Debreceni Egyetem Zenepedagógiai Kutatócsoportjának  
tagjaként az általános iskolás fiatalok tanórán kívüli művészeti tevékenységeire  
és lehetőségeire irányul.
- Korpics Márta Katalin* a Nemzeti Közszerzési és Infotechnológiai Tanszékének  
habilitált docense, a Kreatív Tanulás Osztály vezetője. Diplomáját 1989-ben sze-  
rezte magyar-művészettudomány szakos középiskolai tanárként, kommunikáció  
specializációval. Kommunikációkutató, a Magyar Kommunikációtudományi Tár-  
saság elnökségi tagja. Érdeklődésének középpontjában a felsőoktatás-pedagógia  
és módszertan áll, korábbi kutatási területe a szakrális kommunikáció és vallási  
közösségek. A szakrális kommunikáció témájában két önálló és több szerkesztett  
kötete van, míg a felsőoktatás-pedagógia területén tankönyvek szerkesztője és  
tananyagok szerzője.
- Magasvári Adrienn* okleveles közigazgatási menedzserként diplomázott. 2000-től a Vám- és Pénz-  
ügyőrség, majd 2011-től a jogutód Nemzeti Adó- és Vámhivatal munkatársa. 23  
éves munkatapasztalattal rendelkezik a közigazgatási és rendészeti területen,  
különösen az emberi erőforrás menedzsment, a stratégiai menedzsment, a kép-  
zés és fejlesztés terén. 2014 januárja óta a Nemzeti Közszerzési Egyetem Ren-  
dészettudományi Karának oktatója, jelenleg egyetemi adjunktus. Disszertációját  
a Nemzeti Közszerzési Egyetem Közigazgatás-tudományi Doktori Iskolájában  
védte meg, „A pénzügyőri szolgálat empirikus vizsgálata az utánpótlás- és hiva-  
táskutatások tükrében” címmel. Kutatásai középpontjában az emberi erőforrás-  
menedzsment közigazgatási és rendészeti összefüggései állnak.
- Szabó Andrea* 1993 óta a Nemzeti Adó- és Vámhivatal tisztje, jelenlegi rangja ezredes. Emellett  
2007 óta a Közszerzési Egyetem Rendészettudományi Karának oktatója, 2014  
áprilisától tanszékvezető és egyetemi docens. A Pécsi Tudományegyetem Állam-  
és Jogtudományi Kar Doktori Iskolájában védte meg disszertációját „A bolognai  
folyamat hatása a rendészeti felsőoktatásra az Európai Unióban” címmel. 2008  
óta tagja a Magyar Rendészeti Tudományos Társaságnak, 2010 óta az újonnan  
alakult Vám- és Pénzügyőri Tagozat vezetője. 2016 júliusa óta egyéni tagja a  
Vámegyetemek Nemzetközi Hálózatának (INCU). Az elmúlt években több hazai  
és nemzetközi konferencia (INCU, PICARD, CEPOL) résztvevője és előadója volt.
- Tóth Tünde* digitális bölcsész. A JATE-n végzett latin-finnugor-régi magyar irodalom és iroda-  
lomelmélet szakon. Reneszánsszaktatóként Balassi Bálint költészetével, valamint  
a hazai online kritikai szövegkiadás megteremtésével foglalkozott. 2000-ben  
doktorált az ELTE-n irodalomtudományból. Doktoranduszként az ELTE Bölcsé-  
szettudományi Informatika Önálló Program (BIÖP) egyik társalapítója volt 1997-  
ben. 2007-ig a BIÖP programvezető-helyetteseként a hazai digitális bölcsészet  
egyik úttörője volt. 2009-től 2017-ig Észtországban dolgozott és kutatott (Tartui  
Egyetem, Tallinni Észt Intézet, Tallinni Magyar Intézet). 2018-ban a PTE-n nyelv-  
tudományból doktorált. 2019 és 2022 között a dél-koreai Hankuk Idegennyelvi  
Egyetem (HUFS) egyetemi docense volt.

## Authors

*Andrea BAJNOK*

is a senior lecturer at the University of Public Service at the Department of Social Communications. She graduated from the Faculty of Arts and Humanities at the University of Pécs with a degree in Communication – specializing in Linguistics and Literature – as a teacher. She obtained her PhD in Communication and Linguistics. As an editor of a quarterly online journal (*Jel-Kép*), she contributes to the publication of studies on the sociology and socio-psychology of mass communication and the theoretical and practical issues of information policy.

*Viktória CZENE-POLGÁR*

is a lawyer and a historian. From 2001, she worked as a historian in the Historical Archives of the State Security Services and has been an officer in the National Tax and Customs Administration since 2011. Since September 2017, she has been a lecturer and assistant professor at the National University of Public Service, Faculty of Law Sciences. She defended her dissertation at the Doctoral School of History of Pázmány Péter Catholic University with the title "Assessment and Detection of Financial Crimes in the Rákosi Era". Her field of research is the economic history of the 20th century and the history of bodies that detect economic crimes.

*Tibor DARVAI*

is a senior lecturer at the Eötvös Loránd University Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, where he teaches pedagogical subjects in both BA and MA courses. His research area is the history of socialist education policy and the history of socialist pedagogy. He has published several studies and a monograph on this topic. Another field of his interest is the methodology of teaching history. He has published four teacher's handbooks on this topic.

*Ákos ERDŐS*

is an assistant lecturer at the University of Public Service Faculty of Law Enforcement Department of Customs and Finance Guards. He is the head of the Department of Institutional Development at the Faculty of Law Enforcement. In 2023, he presented his doctoral (PhD.) thesis on the use of psychoactive substances by police officer students. His main research interests are in law enforcement and addiction, with a special focus on policing measures, law enforcement training, education, and also addiction problems affecting law enforcement personnel.

*Enikő GÁL*

is a secondary school teacher majoring in History and Music. She has been teaching at István Bocskai Elementary School in Biharkeresztes since 2018. She is currently a quarter-year student of the Doctoral program in Education at the University of Debrecen. Her research field is horizontal gender segregation in elementary schools.

*Márta FEKETE*

is an assistant professor at the University of Public Service Faculty of Law Enforcement, Department of Behavioural Sciences in Law Enforcement. Being an MA majoring in English Language and Literature and Communication Science, she has worked in law enforcement higher education for 12 years and eight years as a teacher. Her PhD research is on law enforcement science-penology, and her work as a teacher centers around policing and behavioural sciences. Her main research interests are law enforcement higher education, corrections-penology, corruption, education in closed institutions.

*Judit HEGEDŰS*

graduated as a history and pedagogy secondary school teacher at Eötvös Loránd University, then from 2001 to 2013, she worked at the Institute of Education at the

Faculty of Education and Psychology of ELTE. Since 2013 she has been an associate professor and the head of the Department of Behavioural Sciences and Law Enforcement at the Faculty of Law Enforcement at the University of Public Service. Her research fields are childhood studies, criminal pedagogy, child protection, education in penitentiaries, and higher law enforcement education.

*Bella Emerencia HÉJJA*

is an educational researcher with a PhD, Junior Prima award-winning folk musician, and music teacher. She is a university teaching assistant of folk singing at the Liszt Ferenc Academy of Music and the head of the folk singing specialization. She is a university teaching assistant of music theory - music history, and folk music at the Hungarian Dance Academy. She is a folk singing and folk music teacher at the Zoltán Kodály Music Primary School, High School, Secondary School, and Elementary Art School in Kecskemét. Her research focuses on the career development of music high school students and, as a member of the Music Education Research Group of the University of Debrecen, on the extracurricular artistic activities and opportunities of primary school youth.

*Márta Katalin KORPICS*

is an Associate Professor with habilitation at the Department of Public Administration and Information Technology of the Ludovika-National University of Public Service, where she also serves as the Head of the Creative Learning Office. She graduated in 1989 as a secondary school teacher specializing in Communication, with a Hungarian Literature and Linguistics and Art History degree. She is an accomplished communication researcher and holds a position on the Executive Board of the Hungarian Society for Communication Studies. Her primary areas of interest revolve around pedagogy and methodology in higher education, while her previous research has specifically focused on sacred Communication and religious communities. She has authored two independent volumes and contributed to several edited books in the field of sacred Communication. Additionally, she undertakes the role of an editor for textbooks and is an author of teaching materials within higher education pedagogy.

*Adrienn MAGASVÁRI*

graduated as a public administration manager. From 2000, she worked as an officer at the Customs and Finance Guard, and from 2011 at the legal successor, the National Tax and Customs Administration. She has 23 years work experience in public administration and law enforcement, particularly in human resource management, strategic management, training, and capacity building. Since January 2014, she has been a lecturer and is currently an assistant professor at the Faculty of Law Enforcement at the University of Public Service. She defended her dissertation at the Doctoral School of Public Administration in the University of Public Service, titled "An Empirical Analysis of Finance Guard Service in the Light of Recruitment and Profession Research". Her research focuses on human resource management in the public administration and law enforcement context.

*Andrea SZABÓ*

has been an officer in the National Tax and Customs Administration since 1993. Her current rank is Colonel. Besides, she has been a lecturer at the University of Public Service's Faculty of Law Enforcement since 2007, and Head of Department and associate professor as of April 2014. She defended her dissertation at the Doctoral School of the Faculty of Law of the University of Pécs titled "The Effect of the Bologna Process on Law Enforcement Higher Education in the European Union". She has been a Member of the Hungarian Law Enforcement Scientific Society since 2008 and is the Head of the newly established Customs and Finance Guard Section since 2010. She is an individual Member of the International Network of Customs Universities (INCU) since July 2016. She has been a participant and lecturer at

several Hungarian and international conferences (INCU, PICARD, CEPOL) in recent years.

*Tünde TÓTH*

linguist, literary historian. She graduated from JATE University (Szeged, Hungary) with a Latin, Uralic Studies, Early Hungarian Literature and Literary Theory degree. As a scholar, she has worked in the field of Renaissance Studies and the creation of online critical publishing system in Hungary (1998). She received her PhD in Literary Studies from ELTE, Budapest. She co-founded the ELTE Informatics in Humanities Independent Programme (BIÖP) as a doctoral student in 1997. Until 2007, she was one of Hungary's pioneers of digital humanities as deputy programme director of the BIÖP. From 2009 to 2017, she worked as a university lecturer and researcher in Estonia (University of Tartu, Estonian Institute, Hungarian Institute in Tallinn). In 2018, she received her PhD in Linguistics from PTE, Pécs, Hungary. From 2019 to 2022, she worked as an associate professor at Hankuk University of Foreign Languages (HUFS) in South Korea.