

Hatékonyság a rendészeti tiszthelyettesképzés és a karrierrendszer fejlesztésének ütközőzónájában

VÁRI Vince¹

Egy életpályamodellnek a toborzástól kezdve az előmeneteli rendszerig minden elemében hordoznia kell a rendészet szervezeti hatékonyságára vonatkozó megközelítés stratégiai igényét. Amennyiben mindez át gondolt és összhangban van a szervezet rendszerszintű társadalmi küldetésével, úgy a szervezeti kultúra pozitív elmozdulásával az egyéni teljesítményösztönzés javítása a szervezet összhatékonyságára, ezzel a lakossági elégedettségre is kihatással lehet.

Kulcsszavak: életpályamodell, szervezeti kultúra, teljesítményösztönzés, lakossági elégedettség

A humán erőforrást szorosan érintő terület, amely ugyancsak a hatékonyság definiáltságának hiányát nyögi: a kiválasztás, toborzás és a képzés. Nem kérdéses, hogy az a szervezeti rendszer, amelyik a hatékonyság és a teljesítményértékelés tekintetében kihívásokkal küzd, a munkaerővel sem fog optimálisan gazdálkodni.² Ennek tünetei a kiválasztástól a foglalkoztatásig megnyilvánulnak, és félreértés ne essék, nem pusztán gazdasági kérdésekre redukálódnak. Kevés pénzből is lehet hatékony kiválasztási és ösztönzőrendszert csinálni, ha a belépésnél megfelelően motivált és a szükséges kompetenciákkal rendelkező munkaerőhöz jutunk, akinek teljes pályája és előmenetele során biztosítunk egy egészséges ösztönző- és karrierrendszert. „*Határozottan állítható, hogy egy alkalmatlan személy kiképzési és felszerelési költsége, az általa esetleg szakszerűtlenül végzett intézkedés negatív anyagi vonzata, a [...] leszereléssel kapcsolatos járandóságok előteremtése, az alkalmassági vizsgálatra fordított költségek többszörösébe kerül.*”³ Egymástól élesen el kell választanunk a teljesítmény- és a hatékonyságmérést.

- 1 VÁRI Vince dr. PdD, r. őrnagy, tanársegéd, NKE Rendészettudományi Kar, Bűnügyi Tudományok Intézete, Büntető-eljárásjogi Tanszék
Vince VÁRI dr. PhD, p. major, assistant lecturer, NUPS Faculty of Law Enforcement, Criminal Procedure Department
orcid.org/0000-0001-6416-1645, email: variv@uni-nke.hu
- 2 Következetes teljesítményértékelő és a következményeket középpontba állító felelősségvállalási rendszerre van szükség. Fel kell hagyni a statisztikai szemlélettel, miután tudományosan igazolt tény, hogy nem mutat reális értékeket. A teljesítmény mérését a kompetenciákhoz kell igazítani. Ennek következményeként a beosztást is a rendfokozathoz képest kell kiadni, igaz ez fordítva is. Indikátorok a teljesítmény mérésére lehetnek a lakossági visszajelzések, rendszeresen végzett helyi és országos kutatások. Lásd Krémer et al. (2010).
- 3 Csatai (2010) 97.

Míg az előbbi az egyes rendőrök javadalmazásának, elismerésének vagy előmenetelének függvénye, addig az utóbbi már az erők, eszközök és a reagálási metódus, jóformán az egész szervezet működési sajátosságainak, elveinek és tevékenységének formájára lehet kihatással.

Jelen tanulmány a teljesítménymérés fontos elemeit érintően foglalkozik az előmeneteli és képzési rendszer problémáival, majd rövid történeti áttekintést tesz a középfokú rendészeti képzésnek a 2015. évi XLII. törvény (a továbbiakban: Hszt.) hatálybalépése előtti éveiről egészen a jelenlegi helyzetig, lényegi következtetéseket levonva a középfokú rendészeti képzési rendszer átalakulásának tapasztalataiból.

Az előmeneteli rendszer és a szervezet⁴

„Egy szervezet struktúrájának kialakításakor, megváltoztatásakor mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy a formális, látható szervezetnek létezik egy úgynevezett informális, láthatatlan struktúrája, saját szokásjogával, felépítésével és vezetésével. Amíg az egyikben a ráció és a szervezeti elvárások jelennek meg, addig a másokban a szervezetet alkotó szubjektumok szükségletei. A szervezet működése a kettő egymásra hatásának eredménye lesz. A hatékony működés másik feltétele: a két rendszer közelítése oly módon, hogy a formális rendszert nyitottabbá, az informális rendszert lojálisabbá kell tenni.”⁵ A rendőrség informális szervezetéről a szervezeti kultúra, a stratégia és a kommunikációs faktorok adnak eligazítást. A rendőrség szervezete formálisan a legtöbb közigazgatási szervhez hasonlóan háromszintű struktúrában funkcionál.⁶ Léteznek helyi (városi, kerületi), illetve területi (megyei) besorolású, valamint központi, tehát országos hatáskörrel rendelkező rendőri szervek. Hatáskörük és illetékességük ennek a felépítésnek megfelelően lett kalibrálva, azonban a bűnügyi szolgálat esetében nem beszélhetünk első és másodfokú szervekről vagy törvényességi felügyeletről, tudvalevő, hogy a nyomozásfelügyelet nem a felettes szerv feladata, így különösen indokolatlan esetükben a hierarchia.⁷ A hármas tagoláson kívül még vannak olyan szervek, amelyek kívül esnek ezen és sajátos feladatrendszerrel rendelkeznek, kivételként gyengítve és rontva a rendszer statikusságát és egységes szemléletét.

A rendőrségnél lévő munkaköröknek és rendszeres státuszoknak elvileg fedésben kellene lenniük a szervezet hármas felosztásával. Ez azt jelenti, hogy a hivatásos állomány vonatkozásában a rendfokozati rendszerben az alacsonyabb kategóriájú rendfokozatban lévőknek – így tisztek esetében a hadnagyoknak és főhadnagyoknak – kell többségben lenniük, és ennél magasabb rendfokozatúaknak csak elenyésző számban. Ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy a rendfokozatok nem alkalmasak a beosztások

4 Korinek László a rendőrség ösbűnének tekinti az előmeneteli és kiválasztási rendszer gyengeségét és a protekcionista viszonyokat, lásd Korinek (2007).

5 Kalmár (2002) 58–59.

6 A 25/2013. (VI. 24.) BM rendelet szabályai alapján a rendőrség bűnüldöző hatáskörének szervezete piramisrendszerű és hierarchikus felépítésű.

7 A rendszer erőforrás-elosztásának rugalmatlanságát és hatékonyságát belátta már más, a gyakorlatban dolgozó szerző is. Lásd Hanvay (2004) 141.

kifejezésére, alkalmatlanok arra, hogy a „piramisrendszerű” hierarchia sajátosságát visszatükrözzék. Önmagában ez nem is jelentene problémát, ha az egyes szinteken lévő képesítési követelmények és munkaköri előírások között különbség lenne.⁸ Ha elfogadjuk a rendfokozat beosztástól független, ösztönző tulajdonságát és lényegileg csupán erre redukáljuk jelentőségét, attól még az eltérő szintek közötti azonos beosztások képesítési és elvárási követelményei sajnálatosan nem térnek el egymástól. Csak-hogy éppen azt tapasztaljuk, hogy a rendőrség piramiselv szerint építkező szervezeti struktúrája, illetve irányítási mechanizmusa szembekerült a rendfokozati és munkaköri rendszerével, amely kevésbé strukturált volta miatt inkább a horizontális működés gyakorlatának érvényre juttatására alkalmas, annak minden jellemző elemét (karrierépítés, képesítési és követelményrendszer, utódlástervezés stb.) beleértve.⁹

Éppen a helyi, a területi és a központi szervekhez kapcsolódó, rendfokozati, illetve beosztási kategóriarendszert nézve figyelhetünk fel arra, hogy az egyező megnevezésű, valamint az esetek zömében egyazon képesítési és követelményrendszer teljesítéséhez kötött munkakörök szinte mindegyikének mégis más a rendőrségen belüli tényleges értéke és a vonatkozó jogszabályok által biztosított anyagi „megbecsültsége”. *„Amíg a rendőrségnél nem történik meg a munkakörök teljes körű elemzése, addig nincs sok esély a munkakörök egymáshoz viszonyított értékének megállapítására, hierarchikus rangsorba állításukra, a bérek igazságos, teljesítményhez igazodó elosztására, a munkateljesítmények statisztikai megközelítésen túlmutató értékelésére vagy a korrekt munkaköri leírások meghatározására.”*¹⁰ A helyi, a területi és a központi beosztású bűnügyi szerveknél foglalkoztatottak attól függően, hogy mely szervnél teljesítenek szolgálatot, más rendfokozati maximumot, alacsonyabb vagy magasabb beosztási kategóriát és ennek megfelelően jelentős fizetésbeli különbséget érhetnek el, vagy kénytelenek elszenvedni. Bárki joggal kérdezheti, hogy vajon ezek szerint léteznek-e első, második és harmadik osztályú, illetve ezeknek megfelelő értékű vizsgálók, nyomozók és osztályvezetők.¹¹ Ha pedig ez így van, akkor ez miért nem derül ki világosan az egyes munkakörök eltérő megnevezéséből vagy abból, hogy csak az adott szintű helyi vagy területi, esetleg országos szintű szervnél kerülnek alkalmazásra, illetve hogy ezekhez más-más képesítési és követelménybeli előírást kell teljesíteni.¹²

Ennek feloldásaként a munkakörök értékelését és áttekintését látták célszerűnek, amelyek segítségével feltárhatóvá váltak a konkrét beosztással szembeni elvárások, munkavégzési követelmények. A munkakörök elemzésénél a kompetenciák meghatározása az elsődleges, amelyek alatt egy személy alapvető és meghatározó jellemzőit értjük, és amelyek okozati kapcsolatba kell kerüljenek a kritériumszintnek megfelelő hatékony és kiváló teljesítménnyel. A kompetenciák meghatározásánál mindig azt kell

8 Szakács Gábor szerint a rendszerszerűen működő integrált embererőforrás-gazdálkodás elképzelhetetlen a munkakör- és teljesítményértékelés szakszerű összekapcsolása nélkül. Lásd Szakács (2009) 37.

9 Finszter Géza a hivatás felemelkedésének akadályát látja a hierarchikus szervezeti piramisban. Lásd Finszter (2008) 36.

10 Szakács (1998) 84.

11 Szakács (2009)

12 Szakács (1999)

megvizsgálni, hogy a legjobban teljesítők mit tesznek a leggyakrabban, a legjobb helyzetben és a legjobb eredménnyel, továbbá hogy mely jellemzők különböztetik meg őket az átlagosan szereplőktől.¹³ A rendőrség vonatkozásában is az volt az elsődleges cél, hogy a munkakörelemzés során az egyes munkakörökhöz kötött olyan kompetenciaprofilok (alkalmassági feltételek, attribútumok) kerüljenek meghatározásra, melyek a testület szempontjából alapvetően fontosak, továbbá amelyek jelzik az egyes munkakörökhöz tartozó konkrét teljesítményszint eléréséhez szükséges alkalmassági feltételeket. A munkakörelemzéssel a személyre vonatkozó kompetenciaprofilok és az adott munkakörökhöz kapcsolódó kompetenciaprofilok definiálása történik.¹⁴

A munkakörelemzéssel elérünk a munkakör-értékeléshez és ezzel a relatív vagy lényeges beosztási státuszok meghatározásához. A rendőrségnél jelenleg alkalmazott besorolási osztályok, kategóriák és beosztások felülvizsgálatával – és ha szükséges – újrarendezésével egy igazságosabb, a teljesítményt jobban honoráló döntési és felelősségi rendszert kell kialakítani. Ezáltal pedig olyan szervezeti és irányítási struktúrát sikerülne létrehozni, amely rugalmasabban és hatékonyabban tudna alkalmazkodni az újonnan keletkező szakmai, társadalmi igényekhez.¹⁵ Ezek hatására javulna az egyéni teljesítmény, vele együtt a szervezet hatékonysága, pozitívan változna a munkahelyi légkör, illetve a vezetői munka szintere, ami előnyös kihatással lehetne a növekvő fluktuációra és a pálya vonzóságára.¹⁶

A karrierrendszer reformját is hordozó új Hszt. számos elvi szintű megoldással kíván befolyással lenni egy jövőbeni egészségesebb szervezeti kultúra, és belső struktúra kialakítására. Többek között megszűnt az automatikus előmenetel, a fizetési szorzóban, besorolási kategóriában és rendfokozatban is csak bizonyos vizsga, továbbképzés teljesítése és teljesítmény-követelményszint elérése és megléte esetén kerülhet sor. Ez pozitív elmozdulás, ugyanis ezzel lényegében a képzést, továbbképzést folyamatossá és kötelezővé tette. A fizetési fokozatban 4 évente (vezetői beosztásban 5 évente) kerülhet csak sor az előrelépésre, az előírt feltételek (továbbképzés, megfelelő teljesítmény-követelményszint elérése) megléte esetén. Sajnálatosan a 2010-ben felvázolt új életpályamodell másik két pillére még mindig nem teljes, kizárólag az új közszolgálati életpálya bevezetéséről szóló 1846/2014. (XII. 30.) Korm. határozat garantálja egy új, megtakarítási célú állami biztosítási rendszer, illetve lakhatási támogatási rendszer bevezetését.

Ahogy az előzőekből is jól látszik, az új életpályamodellben kiemelt szerepet kapott az egyéni teljesítményértékelés, hiszen ez egyrészt az előmenetelt is befolyásolja, más-

13 Mohácsi (1996b) 11–15.

14 Dános (1997)

15 A Miskolci Rendészeti Szakközépiskolában a TÁMOP 3.4.3.-08/2-2009-0111 tehetséggondozó projekt fejlesztőteam-jének szakmai vezetője voltam, melynek során kutatást végeztünk a rendőri vezetők és szakirányítók körében, arra keresve a választ, hogy az egyes szolgálati ágak kompetenciaprioritása között mutatkoznak-e különbségek. A vizsgálat meglepő eredményeket hozott: többek között a bűnügyi szolgálat esetében a problémamegoldó gondolkodás szerepelt az első helyen, míg ugyanez a közrendvédelem esetén csak a tizedik helyen. A határozottság személyes kompetenciája ugyanezt az eredményt mutatta, csak fordítva. A kutatás igazolta a hipotézist, miszerint a szolgálati ágak esetében nem célszerű azonos képzési és motivációs rendszert működtetni. Lásd bővebben Zajácz (2011).

16 Hegyi (2010)

részt évente két alkalommal külön juttatást biztosít. Megnövelt jelentőségénél fogva nagyon lényeges, hogy a teljesítménymérés rendszere mentes legyen a szubjektív elemektől. Objektivitása, pontosan definiálható, átlátható és egyöntetű mérőszámokon kell, hogy nyugodjon. Hiszen, ha annak módszertana az állomány körében nem kap kellő „legitimitást”, úgy a szervezetre gyakorolt hátránya meghaladhatja előnyeit, amivel komoly belső feszültségek forrása lehet.

A Hszt. hatálybalépését megelőzően a rendőrségi hatékonyságmérés normatív alapjainak újraszabályozásához szükséges és elengedhetetlen normák megszülettek, úgymint a belügyminiszter irányítása alatt álló egyes fegyveres szervek hivatásos állományú tagjai teljesítményértékelésének ajánlott elemeiről, az ajánlott elemek alkalmazásához kapcsolódó eljárási szabályokról, a minősítés rendjéről és a szervezeti teljesítményértékelésről szóló 26/2013. (VI. 26.) BM rendelet, valamint a belügyminiszter irányítása alatt álló egyes fegyveres szervek szervezeti teljesítményértékelése keretében elvégzendő, a szervezeti működés teljesítménymutatói értékelésének szempontrendszeréről szóló 36/2013. (XII. 21.) BM utasítás. A szervezeti hatékonyságmérés és a teljesítménymérés kétségtelenül szoros kapcsolatban áll egymással, és erre nézve a „Jó állam – jó rendészet” projektben a nemzetközi tudományos trendeket és a rendőri munka minőségi mutatóinak komplex értékelését szem előtt tartva dolgoztunk ki egy olyan átfogó koncepciót, amely vélhetően a fejlesztés irányába mozdíthatja a rendőrségi teljesítmény- és hatékonyságmérés ma még kissé konvencionális és klasszikus szemléleten nyugvó rendszerét.¹⁷

Helyzetkép a moduláris kompetenciaalapú rendészeti tiszthelyettesképzés létrejöttéről és a benne rejlő lehetőségekről¹⁸

A hatékonyság oksági dimenzióját fűrészve számos olyan tényező található, amely direkt és indirekt módon vagy akár többszörös áttétel útján eredményezi a rendészeti működés defektusait. E nem kevésbé komplikált téma „útvesztőjében” – hangsúlyos tényezőként, személyes tapasztalataim alapján – a szakmai és személyes ismeretek alapját nyújtó rendészeti képzés jellemzőire mutatnék rá. „A rendőri szakoktatást a rendőrség átfogó modernizációjának szerves részeként kell kezelni, ezért a rendőri szakoktatás reformja nem elszigetelt probléma gyanánt értelmezendő, amely szimplifikált módon megoldható.”¹⁹

A belügyi rendészeti képzés szerteágazó struktúrája magában foglalja a felsőfokú képzést, egészen a kialakulófélben lévő doktori képzéstől a főiskolai tisztképzésig. A végrehajtó állomány nagyobb hányadára a rendészeti szakközépiskolai képzés jelenti az utánpótlást biztosító képzési keretet.²⁰ Ahogy az már a rendszerváltáskor megfogalmazódott: „A további érdemi előrelépésre annál is inkább szükség van, mert a magyar köz- és felsőoktatás átalakításával szinkronban, annak szerves részeként a rendőr szakoktatás

17 Vári-Tihanyi (2015)

18 Vári (2011)

19 Dános (1992) 43.

20 Kiss (2005)

*is gyökeres innovációra szorul.*²¹ Mivel a főiskolai képzést hamarabb érte el a bolognai folyamat, úgy az szinte a '90-es évek óta a felsőfokú képzés rendszerébe tagozódva, változatlan formában „üzemel”.²² Ettől eltérően a középszintű rendészeti képzés gyakori reformjait a politikai és szakmai vezetés többségében a „hatékonyság” és észszerűsítés szempontjaira hivatkozva vezette be. Úgy gondolom, hogy nemcsak azért érdekes és izgalmas vállalkozás a változás alapját képező moduláris képzés kérdéskörét feszegetni, mert az kitűnően szemlélteti, hogy egy belülről zárt, merev és sematikus rendszer milyen mértékben áll ellen minden olyan haladó törekvésnek, amely a szemléletmód lazítását, a nyitottság és a korlátoltság levetkőzését célozza. Hanem azért is, mert a jelenlegi teljesítménymérési rendszerben ugyancsak jelentős szereppel bírnak a képzés alapját jelentő különféle kompetenciák, így e képzési rendszer alakulásának bemutatásán keresztül könnyen és jól érzékelhetők lesznek a kompetenciákkal a képzésben végzett munka veszélyei.

Úgy gondolom, hogy egy rendszer fejlődési szükséglete szorosan összefügg az azt alkotó, abban aktívan dolgozó személyek szemléletével, gondolkodásával és kondicionált szokásrendszerével. Ebben a tekintetben döntően meghatározó a kiinduló képzés minősége, színvonala, a gyakorlathoz való tényleges kapcsolódása, másrészt az oktatásnak a személyes célokkal, illetve kompetenciákkal történő összehangolódásra való alkalmassága. Hazánkban döntően a tiszthelyettesképzés szolgáltatja a legnagyobb rendészeti munkaerő-utánpótlási bázist, amely ezzel a helyi szintű végrehajtásban a humánerő oldaláról is nagyobb arányt képvisel.²³ Másik oldalról a hatékonyságot szolgáló „modernizációs” átalakítások is ezt a területet érintették leginkább. A következőkben kifejtett terület jellemzőit javarészt saját empirikus tapasztalataimra, és az azokból levont következtetésekre alapozva mutatom be.

A kompetenciaalapú moduláris rendészeti képzési rendszer

A rendszerváltást követően a rendészeti tiszthelyettesképzés is a korszerűsítés és a minőség irányába mozdult el. 1994-ben a rendőr és a határrendész szakma is bekezdült az Országos Képzési Jegyzékbe (a továbbiakban: OKJ), így államilag elismert közép fokú végzettség lett. Ezzel egyetemben 1995-ben beindult a kétéves rendőr, majd 1999-től a határrendészeti szakirányt is integráló rendészeti szakközépiskolai képzés. A képzés egy viszonylag stabil pályát írt le, leszámítva az elmélet és a gyakorlat szinte minden évben megváltozó súlyát, ami egészen 2008-ig tartott. A rendészeti képzés átalakításakor a kompetenciaalapú moduláris szakképzésre való áttérés nem partikuláris igényként jelent meg, hanem a teljes hazai szakképzés átalakításának részeként. A rendészeti szakterület ennek (a 416 szakképesítésnek) sok más mellett csupán egy kis szelete. A változás jogi alapját a 1057/2005. (V. 31.) Korm. határozat, továbbá az 1/2006. (II. 17.) többször pontosított OM rendelet, illetve a 10/2007. (II. 27.) SZMM

21 Szakács (1991)

22 Nagy (2011) 35.

23 Mogyoródi (2009) 42.

rendelet adja. Ezek után lássuk a kompetenciaalapú moduláris rendszerű szakképzés legfőbb új jellemzőit:

- a szükséges, kívánatos kompetenciákat célozza meg, ez áll a középpontjában;
- nincsenek benne tantárgyak, hanem modulokat, tananyagelemeket tartalmaz;
- a tanításról a tanulásra helyeződik át a hangsúly;
- interaktivitás jellemzi;
- a tudnivalók a gyakorlatra irányulnak, ezek egy-egy konkrét gyakorlati feladat köré rendezettek;
- eltérés van a vizsgarendszerben;
- 20 százalék szabad sávra ad lehetőséget az iskoláknak.²⁴

„A képzési forma átalakulásával kapcsolatosan a szakma elvárásaként fogalmazta meg, hogy a jövőben a megrendelő jogos igényeit kell kielégítenie a lehető legmagasabb szinten és hatékonyan; tantárgyak súlyának csökkentésével és mellőzésével, a hatékonyság jegyében a költség-haszon hatékonyság optimalizálási szempontok érvényesítésével.”²⁵ Mindezek hatására a képzési rendszer 2008-ban jelentős reformon ment keresztül. A modernizáció jegyében nagy várakozással tekintett a szakma a gyakorlatorientált, kompetenciaalapú moduláris képzés bevezetése elé, amelyet több éves szakmai és pénzügyi munka előzött meg. „Az iskolák – különösen a közép- és annál magasabb fokúak – egyik fő célja az »ÉLET«-re történő jó felkészítése tanítványainak. Ma már közismert, hogy ez nemcsak és főleg nem bizonyos ismereteket, hanem sokkal inkább a jövőendő pályán szükséges jártasságokat, készségeket, képességeket, más szóval kompetenciák kialakítását, megerősítését igényli, feltételezi. Ezt szolgálhatja az iskolarendszerű képzés gyakorlatiasságának erősítése is, ami a rendészeti szakközépiskolai felkészítés rendszerének módosítása magyarázatául is szolgált.”²⁶ A praxisorientáció sarkalatos kívánalomként jelent meg: „Mivel a rendészeti tevékenységek zöme végrehajtó jellegű, ezért a képzések és továbbképzések nagyobb hányadát is a gyakorlatiasabb felkészítések irányába célszerű »eltolni« [...]. A praxisorientált felkészítések széles körű elterjesztését a kompetenciaalapú és fejlesztésközpontú tantervek, tantárgyi programok kialakítása mozdíthatja elő.”²⁷

Az áttérés leglényegesebb oka mégis leginkább a képzési idő rövidítése volt: „[A] fluktuáció következtében létszámhiánnyal működő rendőrség feladatellátásának optimalizálása, a hatékonyság növelése az oktatás költségeinek csökkentése, valamint a humán erőforrással történő ésszerű gazdálkodás.”²⁸

Az iskolák igyekeztek az új képzési rendszer elvárásainak megfelelő felkészülési teendőket végrehajtani. Központi szervezés mellett a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal munkatársainak bevonásával, folyamatos képzések során az iskolákon dolgozó tanárok megszerezték a kompetenciaalapú moduláris képzés alapjait jelentő akkreditált továbbképzési végzettségeket. Ekkor még az oktatás alapját jelentő központi programok is kimunkálatlanok voltak, ezekhez a fogalmak elsajátítását és megér-

24 Beregynevei (2007) 156–157.

25 Beregynevei (2003) 33.

26 Beregynevei (2005) 1.

27 Szakács (2005) 8.

28 Bartos (2009) 14.

tését követően költséges és időigényes tréningek során a kollégák a rendészeti szakma feladat- és kulcskompetenciáinak, szakmai készségeinek kidolgozását maguk végezték el a műhelymunkák sűrűjében.²⁹ A kompetenciaalapú moduláris képzésre való áttérés oktatása során feltárult az új módszer és szemlélet lényege: szélesebb körű és a tanulói aktivitásra épített gyakorlatorientált képzés képe sejlett fel, amely modularitása folytán leszámol a korábbi tantárgystruktúrával, projektjellegénél fogva átfogó szakmai célokat szolgálva megszünteti az ismerethalmozást és a fölös tananyagátfedéseket.³⁰

Az ismeretszerzést egy a nyugat-európai mintára átvett interaktív milióbe helyezve, felelőssé tette volna a tanulót saját fejlődéséért, miközben szakított volna a merev frontális oktatás befogadóktól független ismeretleadó és számonkérő klasszikus modelljével. Ezen túlmutatóan a középfokú rendészeti oktatás immár nem követte volna le kevesebb óraszámban a felsőfokú képzés és a tantárgyi ismeretek átadásának szokványos haladási ütemét, hanem a tiszthelyettesi munkaköri elemzések adataiból kiindulva célkitűzésként a gyakorlat elvárásainak megismerését és az arra való begyakoroltatást jelölte volna meg. „A képzésben tapasztalt »kis-főiskola« jellegű túlképzést úgy kellett volna megszüntetni, hogy a végrehajtó szolgálatok megértik, nem kerülhet be minden aktuális jog- és szakanyag a tananyagba.”³¹ A rendőrképzésben a jogi ismeretek átadása elsőrendű fontosságú. De természetesen nem az általános egyetemi joganyag teljességének tömörítése, csak minimális elméleti bevezető és – ha szabad a kifejezést használni – a szakjog.³²

A képzés fogalmi elemei

A szakképesítés munkaterületéhez tartozó legjellemzőbb munkakörök betöltéséhez szükséges a kompetenciák³³ elsajátítása. A kompetencia túlmutat a pszichológia által használt személyiség-, képesség-, motivációs és tudásbeli jellemzőkön, azok fölé emelkedve mindezeket magában foglalja a viselkedésen keresztül megnyilvánulva.³⁴ A kompetencia megközelíthető öt összetevő együtteseként, ezek: ismeret – tudás (knowledge), készségek – jártasságok (skills), személyes értékek (value), személyiségvonások (character) és motivációk (motivations).³⁵

A rendészeti képzésben a cél elérése érdekében el kell sajátítani a munkakörben elvégzendő feladatokat, ki kell alakítani az ezekhez szükséges tulajdonságokat (al-

29 DACUM (developing a curriculum): a tananyagfejlesztés érdekében végzett csoportmunkához kötött munkakör-elemzés. Legnagyobb erőssége, hogy alkalmazásával a maga sokoldalúságában és mélységében lehet feltárni, hogy egy adott munkakörben milyen kompetenciákra van szükség, és ezeket hogyan lehet használni a tananyagfejlesztés során.

30 Tanulmányában a klinikai szakpszichológus is a tréningmódszerek korszerű szemléletének rendészeti oktatásba ültetése mellett érvel. Lásd bővebben Bánságiné (2000).

31 Sas (2004) 131.

32 Finszter (2005) 93.

33 Beregnyei József szerint a kompetenciára leginkább úgy tekintünk, mint az egyén – meghatározó, egymással összefüggő – jellemzőire, melyek hozzáértést (alkalmazható tudást) és konstruktív magatartást nyújthatnak a tanulási, szakmai, közösségi jellegű tevékenységek gyakorlásához. Lásd Beregnyei (2007) 156.

34 Jakó (2004) 51.

35 Uo. 52.

kalmazott szakmai ismeretek; szakmai készségek, képességek; személyes, társas és módszer-kompetenciák). A feladatkompetenciák alapelvi szinten jelennek meg, az általános kompetenciák pedig pszichológiai fogalmakkal operálnak, így ezek fejlesztési módszerei komoly háttérfelkészültséget kívánnak. Egyetlen konkrétan megfogható elem a szakmai ismeret és annak tartalma, amely teljes egészében a korábbi tantárgyi tematikából köszön vissza. Szintén figyelemreméltó információ a képzési idő definiálása, merthogy ez nem körülbelüli vagy maximált módon van meghatározva, hanem fixen rögzített, ergo az ettől való eltérés csak szakmai tartalomcsökkentéssel valósulhat meg.³⁶

A kompetenciák bevezetésével elkerülhetlenné vált a kompetenciák mérésének kérdése, és míg a feladatkompetenciákat és a szakmai ismerettartalmakat a központi programot „részben” figyelembe vevő *Szakmai és vizsgakövetelmények* határozták meg, addig a kompetenciák bemeneti és köztes, illetve kimeneti mérésének rendszerét iskolai szinten kellett kidolgozni és végrehajtani.³⁷ Az elkészült központi programba a feladatkompetenciák és a személyes kompetenciák lényegében elszakadva, másodlagosan, a korábbi tantárgyakban foglalt szakmai tartalmak kísérő információjaként integrálódtak.

Az új fogalmi elemek részeként a korábbi tantárgyi rendszer a központi programban szakmai követelménymodulokba került átforgatásra, azokat tananyagegységekre, a tananyagegységeket tananyagelemekre tagolták. A tananyagelemek önmagukban független és önálló egységek, hiszen nem teljesítésük önmagában akár a modul befejezetlenségét jelentheti, és ismétlési kötelezettséget róhat a tanulóra. Az oktatási dokumentumokban megjelennek a feladatkompetenciák, amelyek kellően elnagyoltak és általánosak, ritkán atipikusak, így érdemi befolyást nem gyakorolnak a konkrét tananyagelemek elméleti oktatására, csak egyfajta elvi célkitűzésként kötődnek a szakmai ismeret oktatásához.³⁸

A kompetenciaalapú képzés bevezetésének problematikája³⁹

A moduláris képzés jellemző sajátossága, hogy elemekből építkezik, aminek gyakorlati haszna, hogy az összefüggő, csatlakozó elemek egymásra épülnek, és a korábbi elem teljesítése feltétele a következő elem megkezdésének. Ennek a rendszernek a kiépítéskor az egyes modulok óraszámainál az alkotók nem számoltak azzal, hogy a követelménymodulok óraszámainak teljesítési időszakai nem illeszkednek a tanévhez. Ebben a formában az a kellemetlen helyzet adódott, hogy egyszerre kellett megfelelni a közoktatási szabályoknak és a tanév rendjének, valamint eleget tenni a központi program-

36 Az Igazságügyi és Rendészeti Minisztériumhoz felterjesztett és jóváhagyott rendőr szakképzés központi programjából. Az irat száma: OF/okt/799/2009.

37 A szerzőpáros szerint a mérés igen, azonban a kompetenciák fejlesztése nem valósult meg. A szociális kompetenciák jelentőségét hangsúlyozza az idézett tanulmány. Lásd bővebben Krémer–Molnár (2011).

38 Bodonyi Ilona szerint a kompetenciák és a modulok egymással szoros kapcsolatban vannak, ami komoly reformot igényel. Lásd bővebben Bodonyi (2011).

39 Még a képzés indulásakor a lehetséges veszélyeket és esetleges hibákat vette számba Dremmel István, és azok az előnyökkel szemben szinte kivétel nélkül beigazolódtak. Lásd Dremmel (2008) 106.

ba foglalt követelménymodulok oktatási kötelezettségének, teljesítve a meghatározott óraszámot. Ennek eredménye, hogy az egyes követelménymodulokban foglalt tananyagegységek oktatását, egymásra épülésüktől függetlenül, nem lineárisan, hanem szimultán kellett végrehajtani, szembekerülve azzal a – moduláris képzés elvével szakitó – helyzettel, hogy az összezsúfolt és több hónapos gyakorlat-elmélet ciklusokban váltakozó képzési formában abszurd módon egymás mellett kellett futtatni két elvileg egymást követően megvalósítandó szakmai követelménymodult. Hozzá kell tenni, hogy ez csak azért nem eredményezte a képzési rendszer káoszát, mert a moduláris képzés alapvető célja a tényleges komplex egymásra épülés, amely ebben a programban a szakmai tartalom tekintetében egyáltalán nem valósult meg.

Valójában a szakközépiskolai oktatásra való átállással az 1993-ban kialakított – több mint húszéves – szakmai tartalommal folyik tovább az oktatás, annyi változtatással, hogy a teljes oktatási tananyag újra tagolásra került, a közel hasonló – jobb esetben homogén, rosszabb esetben egymással megerőszakolt – módon rokonított tantárgyak tananyagegységekbe foglalásával. Példának okáért így lett közös tananyagegység a központi programban a lőkiképzés és az informatika, azon nonszensz oknál fogva, hogy mindkét tárgy esetében a rendőr eszközöket használ. Ez sajnos olyan észszerűtlen megoldásokba torkollott, hogy a tananyagegység zárásánál a két egymástól alapjaiban eltérő korábbi tantárgy oktatóinak közös érdemjegyet kellett adniuk, így az egyik terület a másik javára javíthatóvá tette a nem megfelelő teljesítést, ami igencsak abszurd, ha tekintetbe vesszük egyik vagy másik jelentőségét, szerepét a rendészeti munkában.

A tantárgyak tehát bizonyos elvek szerint a tantárgyaknál nagyobb kategóriát jelentő tananyagegységekbe tömörültek, önálló tantárgyi karakterüket viszont tanagyelemszinten tovább őrizték. A tananyagegységbe soroló rendezőelv és a követelménymodulba tagosítás nem követte feltétlenül a szakmai célkitűzést, bizonyos esetekben inkább a tantárgyak általános és különös részi felépítéséhez igazodott, igazolva ezzel is, hogy nem lett átvilágítva a szakmai tartalom, és a moduláris képzés a rendészeti képzésben nem kívánja meg a kizárólagos szakmai szempontok szerinti egymásra épülést.⁴⁰ Következésképpen a képzésben később induló tananyagegység zavarmentesen elkezdhető a korábbi követelménymodul vagy tananyagegységek teljesítése nélkül, továbbá a szakmai ismeretek tagolása rendszertelenül és aránytalan elosztással került a központi programba. Éppen a modularizálás előnyei nem valósultak meg: „*A modulrendszer az időben és térben való megkötöttséget a lehető legminimálisabbra csökkenti. Miután a képzési kínálat nem szűkül le egy intézmény adottságaira, lehetőség van átjárásra, egyéni haladási ütem meghatározására.*”⁴¹ Ezen előnyeit a képzési rendszer egyáltalán nem élvezte, mivel a korábbi tantárgyi rendszert egy teljesen eklektikusan széttagolt olyan moduláris rendszerbe kellett átültetni, amelyet főleg a képzési időszak szigorú tanévrendszerű kötöttsége, továbbá az elmélet és a gyakorlat váltakozó ütemezésének kényszere determinált. A hiányosságokat és az egyre jobban feltornyosuló képzé-

40 Utópia maradt Beregnyei József azon elképzelése, hogy a redundáns és egymást átfedő elmélettartalmak a komplexitással felszámolhatóvá válnak. Lásd Beregnyei (2004) 131.

41 Udvardi-Lakos (2006).

si problémákat nem oldotta meg tehát a rendészeti szakképzés moduláris rendszerre való áttérése, pusztán azért, mert elmulasztotta górcső alá venni az oktatott szakmai tartalmakat. A rendészeti képzés szakmai felelősei elfogadták azt a hipotézist, hogy a korábbi ismeretek mennyiségükben és tartalmukban is kifejezik a társadalom elvárását a szakszerűen és kulturáltan, problémacentrikusan jól kommunikáló, és a helyzetet kiállóan felismerő és adekvátan intézkedő rendőrökkel szemben.

Átfogó munkakörelemzéssel, a napi szinten ellátott feladatok tipizálásával, a helyzetekben elvárt szakmai ismereteket össze kellett volna gyűjteni, ténylegesen súlyozni és eldönteni, melyik szakmai ismeret esetében mi az a szint, amelyet ismernie és tudnia kell a rendőrnek.⁴² Ezt a generalista⁴³ képzési koncepció akadályozta meg, amely leragadt annál az ideánál, hogy az alapok megtanítása a cél, főleg az elmélet átadásával, ahelyett, hogy kivonatolta és rögzítette volna az egyes legjellemzőbb – közrendvédelem, csapatszolgálat, bűnügy, közlekedés – tiszthelyettesi szolgálati beosztások alapjainak típusfeladatait, és azok begyakoroltatásával a készségi szintű tudás elsajátítására helyezte volna a hangsúlyt.

Visszatérve a kompetenciaalapú képzés eredeti küldetésére, nem kétséges, hogy az a szakma humán erő-megrendelői igényének színvonalasabb kielégítését célozta. Ehhez kitűnő alapot szolgáltatott volna a kompetenciák szerinti megközelítés, hiszen ez a tárgyi tudás mellett a munkakörök ellátásához szükséges képességekkel is számol, továbbá figyelembe veszi, hogy önmagában a szakmai ismeret megszerzése nem elégséges a beosztás betöltéséhez, a hatékony és eredményes munkavégzéshez. A feltérképezett szakmai kompetenciák mellett a tantárgyak között, illetve az egyes oktatási szinteken megjelenő redundáns szakmai tartalmak megvizsgálása és feltárása szintén célként jelent meg. Az áttételes, felesleges szakmai ismeret selejtezésével jelentős tanulási időt lehetett volna felszabadítani, az ilyen módon nyert idővel az oktatásban az új kooperatív tréning módszerek során sokkal hatékonyabb oktatási módszertan lett volna kialakítható. *„A rugalmas tanulási formák elterjesztésével, a nyitott tanulással, az önálló, illetve az irányított egyéni tanulással, a távoktatással a hagyományos és az új megoldások egységét kell megteremteni.”*⁴⁴ Ennek alapjairól az oktatási rendszer bevezetése során végrehajtott továbbképzésekkel megfelelő módszertani tudás birtokába jutatták a pedagógusokat. Az új oktatási módszerekkel – melyek időigényesebbek és tanulóközpontúbbak – az aktívabb órai tanulói szerepvállalással folyó oktatás felé indulhattunk volna el. A frontális oktatás háttérbe szorításával a csoportos, páros szituációs feladatmegoldások és helyzetgyakorlatok kerülhetek volna a képzés fókuszába, lényegében a közös tevékenységre fektetve a hangsúlyt ahelyett, hogy a hallás és figyelem utáni hagyományos pedagógiarendszert alkalmaznánk egy ilyen szakmára való felkészülésben.

Ami a három küldetésből biztosan megvalósult az új oktatási módszerek bevezetése mellett, az egyedül a kompetenciák feltérképezése volt, amelynek csupán a feladat-

42 Finszter Géza szerint ennek hiánya hozzájárul az anakronisztikus, tekintélyelvű rendészeti struktúrák fenntartásához, ami ellentmond az észszerűség és a hatékonyság kívánalmainak. Lásd Finszter (2009) 5.

43 A generalista ebben a kontextusban a minden rendészeti feladat ellátására alkalmas, nem szolgálatiág-specifikusan kiképzett rendőrt jelenti.

44 Szakács (2005) 10.

profilok definiálásának túlzott általánossága lett az egyetlen hibája, míg a tantárgyi struktúra átalakítása és a szakmai tartalmak átfésülése egyáltalán nem valósult meg a generalista igény fenntartása és az ahhoz nem elegendő képzési idő gyakorlati összehangolhatatlansága miatt.

A képzés jogszabályi háttérének változásai

A moduláris kompetenciaalapú képzésre való áttérés óta történt jogszabályi változások 2009-ben:

- a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, és
- a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény.
- Fentiek helyett a szakképzési kerettanterv került bevezetésre 2013-tól, amelynek alapját az alábbi két törvény adta meg:
- a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, és
- a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény.

Az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről szóló 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet váltotta fel

- az Országos Képzési Jegyzékről szóló 1/2006. (II. 17.) OM, valamint az ezt módosító 8/2008. (VI. 13.) SZMM rendeletet, illetve
- az Országos Képzési Jegyzékről szóló 133/2010. (IV. 22.) Korm. rendeletet.

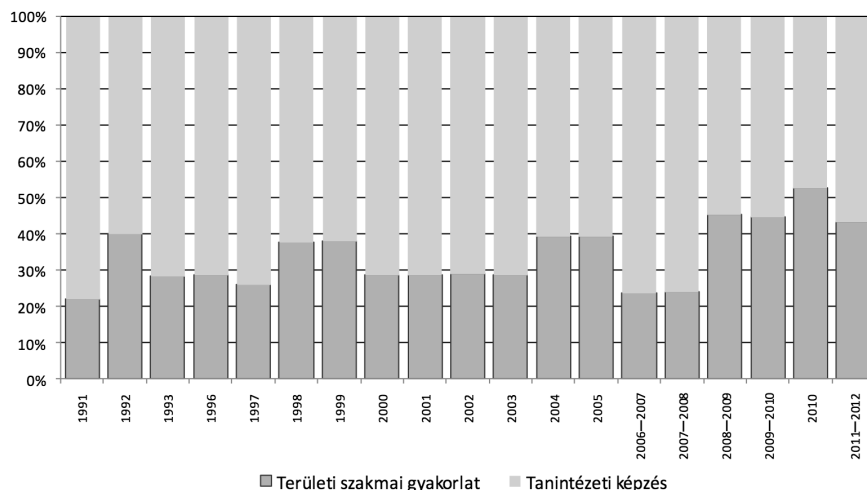
A belügyminiszter ágazatába tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről, valamint egyes, szakmai és vizsgakövetelmények kiadásáról szóló miniszteri rendeletek hatályon kívül helyezéséről rendelkező 20/2013. (V. 28.) BM rendelet váltotta fel – szabályozási területe szerint – a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről, valamint a térségi integrált szakképző központ tanácsadó testületéről szóló 8/2006. (III. 23.) OM rendeletet és az iskolai rendszerű szakképzésben részt vevő tanulók juttatásairól szóló 4/2002. (II. 26.) OM rendeletet.

Az 52 861 06 rendőr szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeit tartalmazó 15/2008. (VII. 28.) IRM miniszteri rendeletet 2013-tól az 54 861 01 rendőr tiszthelyettes (a szakmairány megjelölésével) szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeit tartalmazó 20/2013. (V. 28.) BM rendelet követte. A szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről szóló 20/2007. (V. 21.) SZMM rendeletet a komplex szakmai vizsgáztatás szabályairól szóló 315/2013. (VIII. 28.) Korm. rendelet módosította.

A képzési rendszer változásának egyéb következményei

Az oktatási rend tekintetében jelentős átalakulás történt a képzési rendszerben a 2009/2011-es és azt követő 2010/2012-es évfolyamnál. A korábbi kétéves (2008/2010-es évfolyam) – területi gyakorlat, elmélet – képzési rendszer viszonylag tagolt volt, melyben a modulokban foglalt szakmai tartalmak közel a központi programban meghatározott óraszámokat követték. Ezzel szemben az új évfolyamoknál a próbaidős képzésre való áttéréssel a képzési idő lecsökkent és az intézetben töltött oktatási idő

szak összezsúfolódott. Egységes központi döntéssel a korábbi módszerben elindult 2009/2011-es évfolyam utolsó éves oktatási időszaka fél évvel rövidült, a 2010/2012-es évfolyam az utolsó évét pedig már eleve próbaidőn, a területi gyakorlati szervnél töltötte.



1. ábra: A tanintézeti képzés és a területi szakmai gyakorlat arányának változása 1991 és 2012 között a miskolci rendőrképzésben (Forrás: Lövei László r. alezredes, Miskolci Rendészeti Szakközépiskola oktatási igazgatóhelyettese)

Az ORFK elvárásának eleget téve, a 2009/2011. évfolyam tanulói 2011. január 1-jétől területi szakmai gyakorlatra kerültek kiküldésre, ennek érdekében végre kellett hajtani a helyi tanterv módosítását. Az egységesen megnövelt és ütemezett területi szakmai gyakorlat jelentős óraszám-emelkedést eredményezett a szakmai gyakorlati időszak javára, ami döntően a tanintézeti óraszámok csökkentésével valósulhatott meg.

A kompetenciaalapú moduláris képzés lényegileg kísérleti időszak nélkül került bevezetésre a 2008/2009-es tanévben, és mindösszesen csak egy évfolyam tudta teljesíteni a 2008-ban elfogadott központi programban foglaltakat. Ez sem volt maradéktalan, merthogy a 2009-es év nyári időszakától kezdődően megnövelt, kétszer három hónap területi gyakorlati időszak lett bevezetve, azonban a képzési időre megfelelő mentori háttér nem lett biztosítva.

Leszögezhető, hogy a területi szakmai gyakorlatnak végképp nem lehet célja a végrehajtásban jelentkező aktuális munkaerőhiány orvoslása.⁴⁵ „A rendőrszakmai feladatokat ellátó állomány nagy többségének alacsony életkorából, kevés szakmai tapasztalatából, rutinjából, a nagymértékű fluktuációból, a szakmai leterheltségéből, a tanulók nagy tömegé-

45 Elég gyakran érkeztek olyan visszajelzések a gyakorlatból az elméleti oktatásba visszatért tanulók részéről, hogy őket a járőri feladatok tekintetében a területen már a végrehajtói létszám elemeként vették figyelembe, illetve úgy alkalmazták a szolgálati beosztás készítésekor.

ből adódóan a mentorok sokszor nem, vagy nem úgy látják el a szakmai betanítást, mint akik arra hivatottak vagy felkészítettek lennének.⁴⁶ A gyakorlat és elmélet aránya, fontossága minden képzés örök dilemmája. „A rendészeti területen folyó elméleti és gyakorlati képzés közötti viszony megváltoztatásának lehetőségét az biztosítaná, ha a gyakorlatban dolgozók nem annyira elutasítással, hanem inkább érdeklődéssel fordulnának a rendszerbe belépő, de ott még idegenül mozgó gyakornok irányába, ha a gyakornokra mint információs forrásra tekintenének, és felvilágosítást kapnának önmagukról és az iskolában végzett munkáról. Más szóval, ha a gyakornokot külső szemlélőként vennék figyelembe, és a kiképzés teljesítendő céljait saját okulásuk és önkorrekciónak lehetőségüként fognák fel, és hasznosítanák. Ugyanez érvényes alapvetően a tanárookra, amíg a tanulót nem megfigyelőként veszik figyelembe, aki a területi gyakorlatról visszaérkezve a tapasztalatait hozza magával és ezt nem a gyakorlati munka megismerésére és követésére használják, addig vajmi esély sincs a két rendszer közötti viszony megváltozására.”⁴⁷ Sajnálatosan a mi rendészeti szakképzésünkben egyik oldalról sem teljesült a feltétel. Az elmélet a gyakorlati képzésnek azt rója fel, hogy a tanuló kedvét, érdeklődését és motivációját töri meg a megfelelő személyi kvalitású és kompetenciákkal rendelkező mentori hálózat kiépítésének hiánya, a gyakorlat pedig az elmélet szükségletességét konstatálja, és ezzel degradálja, értékteleníti annak jelentőségét. A gyakorlat és az elmélet között a tanuló a kapocs, nem pedig egyiknek vagy a másíknak a tárgya vagy eszköze. Bár mindkettő róla szól és érte van, de a fejlődését csak a két terület kiegyensúlyozott viszonya szolgálhatja a legjobban.⁴⁸

A moduláris képzéshez visszatérve kijelenthető, hogy a központi program nem egymástól elkülönülő, szakmailag homogén egységeket hozott létre követelménymodul- és tananyagegység szinten. Szerkezetében a tantárgyi struktúra korábbi rendszerét követve oktatásában feldolgozni szándékozta az összes korábbi szakmai elméleti és gyakorlati témakört. Haladási ütemében, oktatási elveiben követte a rendészeti szakma szakirányú tantárgyainak oktatási tematikáját. Közrendvédelmi, bűnügyi és jogi vagy szabálysértési ismeretekben tehát azzal számolhattunk, hogy a tanuló az első két modulban található tananyagokat, szakmai ismereteket elsajátíthatta – természetesen lényegesen kevesebb óraszámban – úgy, hogy tanulmányai félidőben megszakadtak, azaz elkezdte egy „tantárgy” tanulását, de nem fejezte be. Ez az egyes törvényhelyek feldolgozásában vagy a szakmai didaktikus haladásban is egy komoly és értelmezhetetlen törést eredményezett.

Teljességgel logikátlan, hogy egy tanulásra szánt, egymással összefüggő, összetartozó tananyagtartalom feldolgozását félbeszakítsák, azt mondva, hogy az eddig leadott és feldolgozott anyagok alapján teljesült a részsakképesítés, és a tanuló bizonyítvány birtokában már elkezdheti a munkáját, konkrét munkakört tölthet be. A kitűzött cél, miszerint a munkaköri kompetenciákra való felkészítés érdekében a tantárgyi struktúra kizárólagosságát fel kell váltania az intézkedési helyzetekre való komplex felkészülésnek, mindössze papíron valósult meg.⁴⁹ A tantárgyi tartalmakat logikátlan módon

46 Szakács (1998) 85.

47 Stangl (2001) 13–14.

48 A magyar rendészeti képzés alapvető dilemmája az elmélet és gyakorlat megfelelő aránya.

49 Sas (2004) 130.

darabokra aprózták, miközben a korábbi önálló tantárgyakat tanító tanárok éppúgy saját tantárgyaik témáit taníthatták továbbra is.

A későbbi munkakör-analízisekből kirajzolódó következtetés az lett, hogy az összes tiszthelyettesi beosztás feladatait magában foglaló tételes feladatkompetencia-lista elkészítése és oktatása – ilyen rövid képzésre szánt idő alatt – teljességgel kivitelezhetetlen, így a képzési „kompromisszum” végül a korábbi tantárgyi tartalom moduláris formába való áttemelése és átstrukturálása lett. A már említett generalista rendőrrel szembeni elvárás, találkozó az új típusú képzési rendszerre való áttérés törvényi kötelezettségével, egy felemás, félig haladó, félig elavult oktatási torzót hozott létre. A moduláris képzés bevezetése előtti félelmek beigazolódnak látszottak. Összehasonlítva, a szakképzés könnyebb helyzetben volt a moduláris képzésre való áttéréssel, mivel homogénebb szakmaisággal rendelkezett, mint a rendőr szakma, ami számos egymástól eltérő szakmai ágazatot foglal magába és nehezen képezhető le összesen egy szakmai végzettséggel. A rendőri szolgálati beosztások (közrend, határrendészet, bűnügy stb.) a közös alapon túl gyökeresen más szakmai ismereteket és gyakorlati tudást takarnak.

Az elmélet és a gyakorlat összhangja és kapcsolódása nem valósult meg, a területi gyakorlatok ütemezése és a szakmai monitoring nem szaktanári kontroll alatt zajlott, így az ütemezett és az elmélettel egybeépülő tanintézeti gyakorlat hiányában az elméleti oktatás nem kapta meg gyakoroltató fázisát. Az egyes tananyagelemekre készült tanulási útmutatók alapvetően a központi programban foglalt tananyagokra épültek, nem dolgozták és nem integrálták egységbe a szakirányú munkakörök szakmai területeit komplex szemléletű, projekt alapú bontásokban. Mindezeket az anomáliákat látva számos erőfeszítés született részünkről annak érdekében, hogy a gyakorlatorientált képzés elméleti oldalról kontrollálható mederbe kerüljön. Sajnálatosan a szervezeti kívánalmak hektikus változásai miatt ezek a kezdeményezések többnyire „pilotfázisban” rekedtek.⁵⁰

A képzési rendszer manapság

A többéves szakmai erőfeszítéssel, képzésekkel és számos más technikai és adminisztratív előkészülettel, hovatovább több százmillió forint investálásával együtt járó új képzési forma úgy tűnik, csődöt mondott. 2013-ban a rendészeti középfokú képzésben újra visszatértek a hagyományos tantárgyi formához, de a modularitás okozta oktatási széttagoltság a szakági irányokban⁵¹ megmaradt. A helyzet annyiban romlott, hogy a korábbi szakközépiskolai, generalista képzési formában a tanuló, ha kis mértékben is, de legalább találkozott minden szakág területével (közrendvédelem, közlekedés, bűnügy, igazgatásrendészet), hiszen járőri munkája során bármely területtel kapcsolatba kerülhetett, az ott jelentkező problémakörben intézkednie kellett.

50 A 2009-ben vezetésem alá tartozó Miskolci Rendészeti Szakközépiskola Alapozó Ismereti Szakcsoportnál (bűnügy, jogi ismeretek, igazgatásrendészet, kommunikáció) alkalmazott, az ILIAS-rendszerre épülő, a tanuló gyakorlati munkáját felügyelő és kontrolláló, informatikai alapú távoktatási módszerrel minden tanulót szaktanárhoz kapcsolva számoltattunk be a kijelölt gyakorlati feladatok teljesítéséről és a megszerzett tapasztalatokról.

51 A képzésben szereplő szakágak: közrendvédelem, közlekedés, bűnügy, határrendészet. Az igazgatásrendészetet beolvastották ezekbe.

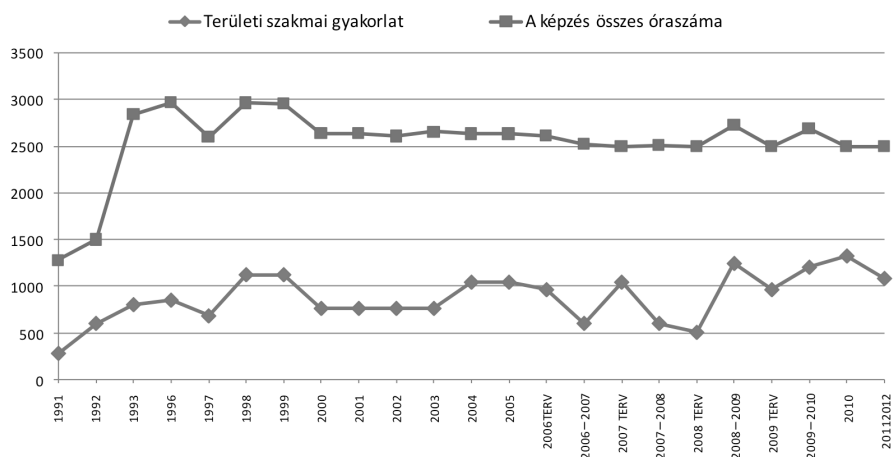
Ezzel szemben az új képzési rendszerben megszűnt a kétéves generalista képzés és kétéves szakirányú képzés került bevezetésre. Szintén beiktatták – a pálya vonzóságának elérése érdekében – a rendészeti szakgimnáziumi képzést. Először 2013/2014-ben indítottak ilyen képzési formát, amely lényegében kiváltotta volna az ágazati OKJ-képzést, ahogy a kerettanterv is fogalmaz: „a szakközépiskolai képzésben a kétévfolyamos képzés második évfolyamának (2/14.) szakmai tartalma, tantárgyi rendszere, órakerete megegyezik a 4+1 évfolyamos képzés érettségi utáni évfolyamának szakmai tartalmával, tantárgyi rendszerével, órakeretével. A kétévfolyamos képzés első szakképzési évfolyamának (1/13.) ágazati szakközépiskolai szakmai tartalma, tantárgyi rendszere, összes órakerete megegyezik a 4+1 évfolyamos képzés 9–12. középiskolai évfolyamokra jutó ágazati szakközépiskolai szakmai tantárgyainak tartalmával, összes óraszámával.”⁵² A stratégiai gondolkodás hiányát jól demonstrálja, hogy ebben a formában a teljes rendészeti szakközépiskolai képzés ágazaton kívülre került volna, amit még az első évfolyam kifizetése előtt megváltoztattak. Az új, módosított rendelkezés szerint a rendészeti ágazati szakgimnáziumi képzés 2015-től mindössze már csak fél évvel rövidebb képzési előnyt biztosított a 4+1 éves rendészeti szakgimnáziumban érettségizőknek.⁵³ Azonban ez a rendszer sem tarthatott még egy évig sem, mert 2016-tól – a korábbi képzési forma helyett – bevezetésre kerültek a rendészeti ór és a rendészeti ügykezelő képzési formák, amelyek során a tanulók a 4 éves érettségit nyújtó képzést követően 1 éves OKJ-specifikációs képzésben vesznek részt, ez pedig már nem fél, hanem 1 év képzési kedvezményt biztosít a rendészeti szakközépiskolába felvételizőknek.⁵⁴ Ez utóbbi képzési forma a pályát a középiskolában elkezdők számára lényegében az érettségit követően 2 éven belül teszi lehetővé a munkába állást, vagyis egyáltalán nem rövidítette meg a munkába állás előtti képzési időt.

A 2. ábra diagramja az összóraszám-arányok változásán keresztül jól szemlélteti, hogy a területi gyakorlat mennyire szorítja háttérbe az iskolai elméletet, miközben a törvényes és szakszerű intézkedésekhez szükséges jogszabályi háttérret csak az elmélet tudná biztosítani.

52 2013-as 2.94.5. kerettanterv a XXXVIII. a rendészet ágazathoz.

53 A belügyminiszter közleménye a rendészeti ágazati szakközépiskolai képzésről.

54 Szakképzési kerettanterv a XXXVIII. Rendészet és Közszolgálat ágazatához tartozó 3486101 rendészeti ór és 5286101 rendészeti ügyintéző szakképzésekhez.



2. ábra: A középfokú rendészeti képzés területi szakmai gyakorlat-óraszámának alakulása a képzés összóraszámhoz viszonyítva 1991–2011 között (Forrás: Lövei László r. alezredes, Miskolci Rendészeti Szakközépiskola oktatási igazgatóhelyettese)

A jelenlegi képzési formában tehát – elég kusza módon – egyszerre üzemel:

- az érettségit követő kétéves rendészeti szakközépiskolai képzés (klasszikus),
- a négyéves rendészeti szakú szakközépiskolák elvégzése után a másfél éves rendészeti szakközépiskolai képzés,
- a négyéves és egy év kiegészítő speciális rendészeti szakú szakközépiskolák elvégzése utáni az egyéves rendészeti szakközépiskolai képzés,
- kifutó jelleggel a belügyi rendészeti fakultációs képzés, amely nem biztosít képzési idő- rövidülést a rendészeti szakközépiskolákban, de többletpontot és felvételi előnyt igen.

Az ágazati rendészeti szakközépiskolai képzést szakirány (közrendvédelem, közlekedés, határrendészet, bűnügy) szerint, centrikusan képezve, egyenként kétéves formában, közel egyéves elmélettel és egyéves gyakorlattal összekötve hajtják végre. Hozzáteve, hogy – amint az 1. táblázatban⁵⁵ látható – a képzendő osztályok és tanulók közel 80 százalékát a közrendvédelmi szakág képzése teszi ki, míg az összes többi szakirányon történő képesítés megszerzésére a későbbiek során csak a „munkáltató” esetleges szakmai igénye esetén kerülhet sor, amely – a korábbi fejezetben említett munkakör-képzettség rugalmas összekapcsolása⁵⁶ miatt – csak igen elvétve merül fel.

55 2014-es országos adat. Bűnügyi képzés csak az Adyligeti Rendészeti Szakközépiskolában folyik, míg közlekedési csak a Miskolci Rendészeti Szakközépiskolában.

56 A rendőrség esetében az egyes beosztások egészen más szakmai ismereteket várnak el, de a humánigazgatás számára az új beosztásba helyezés és a szakképesítés megléte csak a vertikális szintek, vagyis a tiszt-tiszthelyettes esetén kötött, de ott sem teljes mértékben, mert gyakran alkalmazzák a tiszt státusz terhére történő tiszthelyettesi kinevezést is. Holott a horizontális, vagyis eltérő szakirányú képesítést igénylő beosztásokba helyezés esetén a szakképesítés megszerzése nem feltétele a beosztás betöltésének, arra előírható akár több év is, ami a nagyfokú munkaerőmozgás miatt szinte kötetlen mozgásteret jelent a munkáltatónak.

1. táblázat: A rendészeti középfokú képzésben részt vevő tanulók aránya szolgálati ágankénti megoszlásban 2014-ben (Forrás: Lövei László r. alezredes, Miskolci Rendészeti Szakközépiskola oktatási igazgatóhelyettese)

Határrendészeti rendőr	Közrendvédelmi rendőr	Bűnügyi rendőr	Közlekedési rendőr
180	802	38	55
Összes: 1075			

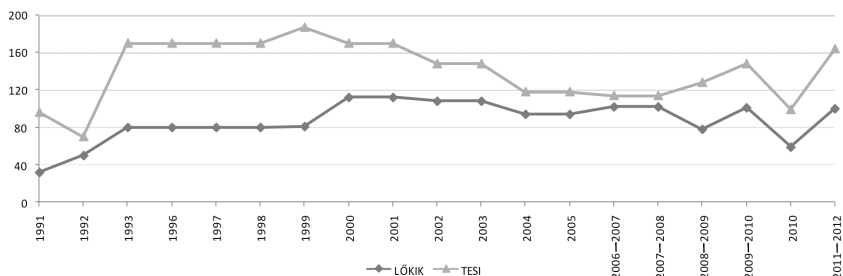
A bevezetett rendszer nyilvánvaló indoka a jelentkezőszám csökkenése és a növekvő elvándorlás miatt a humánerőforrás utánpótlásának biztosítása. „A közismerten nehéz anyagi források között vergődő rendőri vezetés, a problémamegoldásra hivatott anyagi és személyügyi szolgálatok számára súlyos gond, hogy az évente önmagát reprodukáló fluktuáció, s a rendőrség munkaerőmegtartó erejének gyengesége miatt lényegesen több tanulót kell kiképezni, mint amennyire valójában szükség lenne. Ez többletkiadásokkal jár, forrásokat von el a rendőrség más egységeitől.”⁵⁷ Érdekes tendenciára lehetünk figyelmesek: míg a nyugat-európai országokban, többek között Németországban is, a rendészeti alapképzés időtartama egyre inkább kitolódik, növekszik és egyes tartományokban lényegében a főiskolai BA-képzéssel összemosódik,⁵⁸ addig nálunk a munkaerő-utánpótlás „kényszere” egy olyan felemás helyzetet szült, hogy lényegében a jogszabályi és nagyrészt szakismereti tudást jelentő „tantárgyak-szakágak” ismeretanyagát mesterségesen leválasztották, az alapképzésre szolgáló ismeretanyagot „szakágcentrikusra” redukálták. Ezzel együtt azonban az eltérő szakágazathoz tartozó beosztásokban való munkavégzésnek továbbra sem elemi feltétele a szakirányú képesítés megléte.

A képzés az évek során teljesen átértékelődött, és miközben a rendőr intézkedése és munkája során alkalmazni szükséges joganyag óriásira duzzadt, addig a képzésben éppen az ellenkező tendenciát tapasztaltuk: vagyis pont az „erőszak” alkalmazását igénylő képzési időkeret növekszik, míg a jogi tudás, a szakmai intelligenciát és a kommunikációs készséget növelő ismeretek órakerete permanensen és drasztikusan csökken. Ezt ábrázolják a 3., 4. és 5. ábrák diagramjai.⁵⁹ (Az ábrák készítőjének az 1994-95-ös évekről nem állt rendelkezésre adat.)

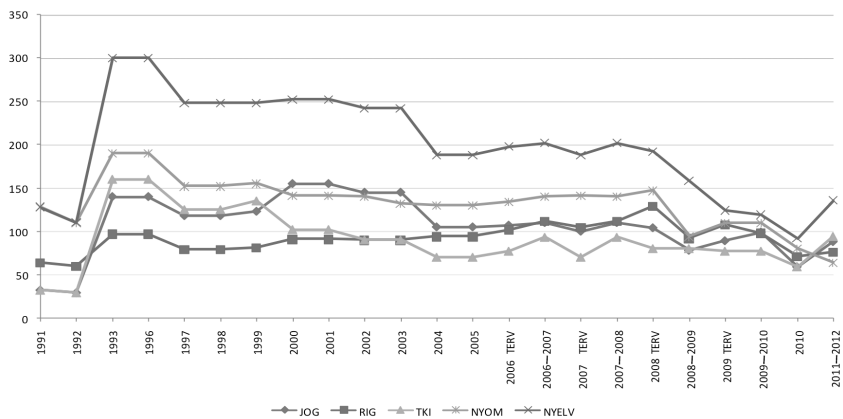
57 Szakács (1998) 83.

58 Saját tapasztalat, a személyesen 2014-ben az alsó-szászországi Hann. Münden-i, illetve a bajor königsbrunni rendőrákadémián tett látogatásom, illetve kutatásom megfigyelése alapján.

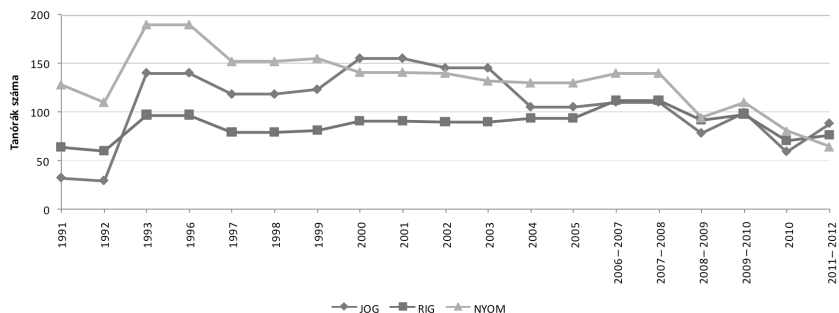
59 A Miskolci Rendészeti Szakközépiskola vonatkozásában mutatják be a Lövei László r. alezredes, oktatási igazgatóhelyettes által készített diagramok.



3. ábra: A lökiképzés (LŐKIK) és a testnevelés (TESI) szerepének növekedése a képzésben (Forrás: Lövei László r. alezredes, Miskolci Rendészeti Szakközépiskola oktatási igazgatóhelyettese)



4. ábra: A jogi (JOG), a rendészeti igazgatási ismeretek (RIG), társadalmi és kommunikációs ismeretek (TKI), nyomozási ismeretek (NYOM) és az idegen nyelv (NYELV) szerepének csökkenése (Forrás: Lövei László r. alezredes, Miskolci Rendészeti Szakközépiskola oktatási igazgatóhelyettese)



5. ábra: A jogi ismeretek (JOG), a rendészeti igazgatási ismeretek (RIG) és a nyomozási ismeretek (NYOM) óraszámának csökkenése húsz év alatt (Forrás: Lövei László r. alezredes, Miskolci Rendészeti Szakközépiskola oktatási igazgatóhelyettese)

A diagramok jól mutatják, hogy a rendészeti szakképzési iskolarendszer a megrendelő aktuális elvárásaihoz illeszkedő gyors alkalmazkodásával a képzési rendszert nem stabilizálta. Két egymást követő azonos képzési rendszerben elinduló és végző évfolyamról már hosszú évek óta nem lehet beszélni, ami a képzési rendszer erőtlenségét, ingatlanságát és szerepe megítélésének bizonytalanságát is jól mutatja. Csak bízni tudunk abban, hogy a jelenlegi vezetés, felismerve a karrier és a képzés összehangoltságának fontosságát, az új életpályamodell bevezetésével és az intézményrendszer átalakításával immár az állandóság és a kiszámíthatóság legfőbb értékeit tartja szem előtt.

Következtetések

„Az oktatás stratégiai ágazat. Ha álreformok történnek, amelyek arrogáns módon mellőzik a szakmai megfontolásokat, és nem is gondolkodnak a távolabbi jövőről, akkor ezt a szakoktatás nem tudja követni.”⁶⁰ A képzés és hatékonyság hiánya egyértelműen az elméleti tudás devalválódása és a gyakorlati készségek amortizációja felé mutat,⁶¹ amit a képzési szisztéma permanens változása és a valós idejű helyzete közötti összefüggés tendenciózan az alábbi következtetésekben tükröz vissza:

- folyamatosan romló színvonal a képzési rendszerbe bekerülők és jelentkezők között;⁶²
- az egyik alrendszer (oktatás) jogi és intézményi reformja a szorosan kapcsolódó másik (személyügy) nélkül okafogyott, értelmetlen;⁶³
- a folyamatos változásigény a szervezetben bizonytalanságot és kapkodást okozhat;⁶⁴
- az „álreform” rendkívül költségigényes, és eredeti szándékával éppen ellentétes lehet;
- az elméleti alapvetések önmagukban nem elegendőek a feltételek biztosítása nélkül, így hiába a gyakorlat elmélettel szembeni dominanciájára irányuló szándék, ha a területi gyakorlat mentori hálózatában és a finanszírozás ösztönzőrendszerében nem történnek fejlesztések;⁶⁵
- a képzés fragmentálódásának, amely a szakmai provincializmus örvényébe taszítja az egész képzési rendszert, eredményeképpen a törvényi és jogi ismereteket tartalmazó szakágak leválasztása a főképzési törzsről (közrendvédelmi szakág) és ezzel a képzés elméleti és partikuláris területeinek, tudásbázisának (bűnügyi, közlekedési, határrendészeti szakág) sorvadása;

60 Finszter (2005) 96.

61 Tiborcz (2006) 72–73.

62 Várfalvi (2001) 51.

63 Bartos László szerint a moduláris képzés működőképessége feltételezte volna, hogy a rendőrség személyügyi tekintetben a korábbi diszkrecionális mozgásteréről nagymértékben lemondjon, aminek hiánya véleményem szerint jelentősen hozzájárult a képzési rendszer csődjéhez. Lásd Bartos (2009) 8.

64 Sziklai László szerint komolyabb a baj és súlyosabb a következmény, ha a bizonytalanságot a hierarchikus vezetési rendszer anomáliái idézik elő. Ilyen esetben a szervezet alrendszereiben is egyre fokozódik a bizonytalanság miatti feszültség, veszélybe kerülnek a szervezeti célok, gyengül a közösségeken belüli kohézió. Lásd Sziklai (2003) 108.

65 Mészáros Gábor kutatása megerősítette, hogy főleg a tanintézeti gyakorlatról visszatérve csökkent a tanulók motivációja, ami főleg a rendőrség társadalmi presztízsét érintő egyéni tapasztalatoknak tudható be leginkább. Lásd Mészáros (2010) 185.

- a parciális szakmai érdekérvényesítési körbe nem tartozó, azonban a törvényeséget, jogszerűséget, kommunikációs és idegen nyelvi ismereteket jelentő tantárgyak óraszámainak folyamatos csökkenése.⁶⁶

Mindezzel a „szakmai megrendelő” félreérthetetlenül azt „üzeni”, hogy a törvényes és a kulturált rendőri intézkedésekre kevésbé van szüksége, mint az „erőszak-monopólium” gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos fogások ismeretére. Amíg az egyik a polgárokhoz és a társadalmi beágyazódáshoz közelebb visz, addig a másik a rendőr-állampolgár viszonyt gyengíti. Ami a helyzet átgondolatlanságát még inkább mutatja, hogy éppen azt a generális képzést szüntette meg a jelenlegi képzési szisztéma, amelynek fenntartása miatt bukott meg a kompetenciaalapú moduláris képzés.⁶⁷ Fel nem ismerve azt a tényt, hogy közel sem a képzési rendszer jellege, hanem a generalista felfogás okozta a gondot, a vízzel együtt a gyereket is kiöntötte: vagyis a komplex, kompetenciákra irányuló képzést is száműzte a rendészeti oktatásból, visszatérve a hagyományos képzés tantárgyi formájához, immár elismerve, hogy a szolgálati ágak önmagukban kívánják meg az egyéves elméleti képzést.

A „mindent” megtanítani akarás rendészeti képzési programja túlzó hatásvárással egy olyan képzési formát alkotott, amely elvette a tanuló felelősségét saját karrierjének építésétől. Meggyőződésem, hogy a szakirány és a képzési forma kiválasztását, továbbá a haladási ütem eldöntését is a rendszerbe belépő tanulóra kell testálni. Ehhez viszont egy könnyen értelmezhető és átlátható képzési rendszer kialakításán kell fáradoznunk.⁶⁸ Úgy gondolom, hogy ez az új megközelítés közép- és hosszú távon a humánerő-gazdálkodásnak sem okozna számottevő hátrányt, nem mellesleg egy hatékonyabban dolgozó, lelkesebb és elhivatottabb munkaerőhöz juthatnánk, ráadásul még a fluktuációt is jelentősen visszaszoríthatnánk.

A rendészeti képzés gyakorlatának és elméletének erővonalait illetően kitűnően fogalmazta meg Finszter Géza: *„Az olyan közigazgatási szervezet, amelyik saját bőrén tapasztalja a kapkodó átszervezések, szakmai felkészületlenség hiányosságait, a hektikus hivatalnokváltás, a vezetők bizonytalanságát és az anyagi és technikai feltételek hiányának következményeit, nem fog túl sok jelentőséget tulajdonítani az olyan elmélet »általánosításainak«, amely nem képes kézzelfogható fogódzót adni a zavarok felismerésére és elhárítására.”*⁶⁹ Ezt annyival egészíteném ki, hogy a hektikusság „biztosítása” rendkívül költséges tényező, így nem sorolnám az állandó forráshiányt a bizonytalanságot okozó átszervezések halmazába, amely sokkal inkább az észszerűtlenség, a források pazarlásának és

66 Az alaki és testnevelési foglalkozások térnyerését az elméleti tudás és ismeretek hátrányára róttá fel hozzászólásában Korinek László professzor, egy a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán tartott konferencián. Lásd még Korinek (2014).

67 Ahogy Bartos László is írja, ha a képzés nem generális, hanem konkrét beosztásellátásra történő, úgynevezett speciális képzés lenne, bármely más beosztásba történő áthelyezés vagy kinevezés új képzési szükségletet generálna. Ez elsősorban finansziális és humángazdálkodási kérdés, mintsem elvi jellegű. Részletesebben lásd Bartos (2009) 13.

68 Ezt támasztja alá az a 2004-ben Sóti Kálmán által végzett kérdőíves felmérés, amely szerint olyan képzési struktúrát és módszert kell kialakítani, amely a képzésben résztvevők önállóságára és irányított egyéni felkészülésére épül, felhasználja a távoktatás és az e-learning ismeretátadási elemeit, és összekapcsolódik a karrierrendszer egyéni kontrollálásának szükségével. Lásd Sóti (2005).

69 Finszter Géza (2010) 69.

ezzel együtt a hatékonyság hiányának önálló kategóriája.⁷⁰ Hisz a konzervatív értékrendben a hagyomány tisztelete és a „status quo” megőrzése nem egyszerűen csak egy ideológiai konstrukció, sokkal inkább a folyamatos változás okozta „káoszt” elkerülő költségkímélő pragmatizmus.

IRODLOMJEGYZÉK

- A belügyminiszter közleménye a rendészeti ágazati szakközépiskolai képzésről.* 2015. március 12. Forrás: <http://www.kormany.hu/download/7/57/40000/Rendészeti%20képzés%202015.pdf>
- Bánságiné Bakonyi Beáta (2000): Gondolatok a rendvédelmi tisztek továbbképzéséről. In: *Magyar Rendészet*, 1. évf. 3–4. sz. 196–207.
- Bartos László (2009): Gondolatok a rendészeti oktatásról. *Rendészeti Szemle*, 57. évf. 3. sz. 3–15.
- Beregnyei József (2003): A határőr tiszthelyettesképzés múltja jelene, és lehetséges jövője. In: *Belügyi Szemle*, 51. évf. 6. sz. 29–35.
- Beregnyei József (2004): A rendészeti szakképzés tervezett módosításáról. In: *Magyar Rendészet*, 4. évf. 4. sz. 128–132.
- Beregnyei József (2005): Határrendészeti szakképzés és minőség. In: *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények*, 4. kötet. Forrás: <http://www.pecshor.hu/periodika/2005/beregnyei.pdf> (2015. 02. 10.)
- Beregnyei József (2007): A középfokú rendészeti szakképzés és a rendőrség-határőrség integrációjának kapcsolódása, lehetőségei. In: *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények*, 7. kötet, 153–158.
- Bodonyi Ilona (2011): Néhány megjegyzés a kompetenciaalapú oktatásról. In: *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények*, 12. kötet, 223–228.
- Csatai Tamás (2010): A rendőrré válás és szolgálatellátás alatti pályakialakulási követelmények alakulása az 1800-as évek végétől napjainkig. In: *Belügyi Szemle*, 58. évf. 7–8. sz. 84–99.
- Dános Valér (1992): A rendőr-szakoktatásról egy tudományos konferencia keretében. In: *Rendészeti Szemle*, 30. évf. 1. sz. 38–44.
- Dános Valér (1997): *A rendőrség kompetencia alapú emberi erőforrás-menedzsmentjének integrált modellje.* Budapest, ORFK Rendőrségi Vezetőképző Intézet.
- Dremmel István (2008): Kompetenciaalapú moduláris rendszer a rendészeti szakközépiskolai képzésben. In: *Magyar Rendészet*, 8. évf. 4. sz. 94–107.
- Finszter Géza (2005): Kerekasztal-beszélgetés a rendészeti oktatásról. In: *Belügyi Szemle*, 53. évf. 7–8. sz. 84–99.
- Finszter Géza (2008): Viziók a rendőrségről. In: *Belügyi Szemle*, 56. évf. 1. sz. 10–41.
- Finszter Géza (2009): Teljesítménymérés a rendőrségnél. In: *Rendészeti Szemle*, 57. évf. 6. sz. 3–8.
- Finszter Géza (2010): *A rendészet és a rendészeti igazgatás elmélete.* RTF–MA jegyzet, Budapest.
- Hanvay Csaba (2004): Rejtett tartalékok a rendőrségnél. In: *Belügyi Szemle*, 57. évf. 9. sz. 141–159.
- Hegyí Hella (2010): A kompetenciaalapú kiválasztás lehetőségei a rendvédelmi szerveknél. In: *RTF Rendvédelmi Füzetek*, 1. sz. 78–89.
- Jakó Melinda (2004): A kompetencia fogalmának értelmezési lehetőségei Magyarországon. In: *Humánpolitikai Szemle*, 15. évf. 5. sz. 47–55.
- Kalmár Tamás (2002): Rendőri feladatok – szervezeti struktúra. In: *Belügyi Szemle*, 50. évf. 9. sz. 55–59.
- Kiss Rita (2005): A belügyi rendészeti képzés Magyarországon. In: *Magyar Rendészet*, 5. évf. 2. sz. 150–171.
- Korinek László (2007): A rendőrség három „ösbünye”. In: *Népszabadság*, 2007. június 1.
- Korinek László (2014): A tudós hatalom. In: *Magyar Rendészet*, 14. évf. 1. sz. 61–65.
- Krémer Ferenc – Molnár Katalin (2011): A szociális kompetenciák szerepe a rendészeti szakmai gondolkodás formálásában. In: *Pécsi Határőr Tudományos Közlemények*, 12. kötet, 229–243.

⁷⁰ A Pirger Tamás által nemrégiben egy rendőrkapitányságon végzett kutatás szerint szintén a bizonytalanságfaktor volt a legproblémásabb terület. Lásd Pirger (2013) 9.

- Krémer Ferenc – Molnár Katalin – Szakács Gábor – Valcsicsák Imre (2010): A rendészeti foglalkozási kultúra átalakulása – stratégiai koncepció. In: *Tanulmányok a rendészeti stratégiáról*. Rendészeti Szemle Különszám, 269–306.
- Mészáros Gábor (2010): A rendészeti szakközépiskolába járó tanulók pályamotivációjának vizsgálata. In: *Magyar Rendészet*, 10. évf. 3–4. 172–186.
- Mogyoródi Gergely (2009): A bűnözés elleni háborútól a közösségi rendőrségig. A magyar rendőrség metamorfózisa a rendszerváltás után. In: *RTF Rendvédelmi Füzetek*, 3. sz. 6–18.
- Mohácsi Gabriella (1996a): Kompetencia modell nemzetközi környezetben, 1. rész. *Humánpolitikai Szemle*, 7. évf. 11. sz. 3–11.
- Mohácsi Gabriella (1996b): Kompetencia modell nemzetközi környezetben, 2. rész. *Humánpolitikai Szemle*, 7. évf. 12. sz. 3–15.
- Nagy Ákos Péter (2011): *A magyar és német rendőrtisztképzés tapasztalatainak összehasonlítása. A német rendőrtisztképzés jellemzői és tapasztalatai*. Tudományos Diákköri Dolgozat. Budapest, Rendőrtiszti Főiskola.
- Pirger Tamás (2013): Szervezeti kultúra a magyar rendvédelemben. In: *Magyar Rendészet*, 13. évf. 1. sz. 1–10.
- Sas Ferenc (2004): Modularitás a rendészeti szakközépiskolai képzésében. In: *Magyar Rendészet*, 4. évf. 3. sz. 127–139.
- Sóti Kálmán (2005): A BM képzési rendszerének korszerűsítését előkészítő, a belügyi oktatási rendszert áttekintő kérdőíves vizsgálat tapasztalatai. In: *Magyar Rendészet*, 5. évf. 3. sz. 75–105.
- Stangl, Wolfgang (2001): A rendőrképzés gyakorlati és tudásszociológiai problémái. In: *Belügyi Szemle*, 49. évf. 10. sz. 3–15.
- Szakács Gábor (1991): Reformra szorul-e a magyar rendőrtisztképzés? In: *Rendészeti Tanulmányok*, 2. évf. 1. sz. 71–85.
- Szakács Gábor (1998): A rendőrképzés korszerűsítésének szükségességéről. In: *Belügyi Szemle*, 46. évf. 1. sz. 78–89.
- Szakács Gábor (1999): Kulcsszerepben (!) az emberi erőforrás gazdálkodás. In: *Főiskolai Figyelő*, 1. sz. 12–28.
- Szakács Gábor (2005): A belügyi oktatási rendszer fejlesztésének lehetőségei. In: *Belügyi Szemle*, 53. évf. 7–8. sz. 3–27.
- Szakács Gábor (2009): Az emberierőforrás-gazdálkodás új alapokra helyezésének szükségessége a közigazgatásban és a rendészetben. In: *Rendészeti Szemle*, 57. évf. 6. sz. 39–49.
- Sziklai László Péter (2003): Identitás, elkötelezettség, hivatástudat. In: *Magyar Rendészet*, 3. évf. 4. sz. 97–113.
- Tiborcz János (2006): Gondolatok a rendőrség jövőjéről. In: *Belügyi Szemle*, 54. évf. 4. sz. 71–89.
- Udvardi-Lakos Endre (2006): Kompetencia, modularitás – paradigmaváltás a gyakorlatban II. (Kompetencia és modularitás). In: *Szakképzési Szemle*, 22. évf. 1. sz. 91–114.
- Várfalvi Dénes (2001): Főiskolát végzett járőrök? In: *Belügyi Szemle*, 49. évf. 10. sz. 44–58.
- Vári Vince (2011): A rendészettudomány a rendészeti szakképzésben. In: *RTF Rendvédelmi Füzetek*, 1. sz. 26–50.
- Vári Vince – Tihanyi Miklós (2015): „Jó állam, jó rendészet”. A rendőrség hatékonyságmérésének koncepciója. In: *Magyar Rendészet*, 15. évf. 4. sz. 117–127.
- Zajác István (2011): A tehetséges rendőr képe a rendőrség különböző szolgálati ágainál a rendőri szakmai munkához szükséges kompetenciák oldaláról. In: Sarka Ferenc (szerk.): *Tehetség gondozás a Miskolci Rendészeti Szakközépiskola képzési rendszerében*. Módszertani kézikönyv. Miskolc, Miskolci Rendészeti Szakközépiskola, 44–56.

Jogforrások

1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

4/2002. (II. 26.) OM rendelet és az iskolai rendszerű szakképzésben részt vevő tanulók juttatásairól

- 1057/2005. (V. 31.) Korm. határozat a szakképzés-fejlesztési stratégia végrehajtásához szükséges intézkedésekről
- 1/2006. (II. 17.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről
- 8/2006. (III. 23.) OM rendelet a a szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről, valamint a térségi integrált szakképző központ tanácsadó testületéről
- 10/2007. (II. 27.) SZMM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről szóló 1/2006. (II. 17.) OM rendelet módosításáról
- 20/2007. (V. 21.) SZMM rendeletet a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről
- 8/2008. (VI. 13.) SZMM rendeletet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről szóló 1/2006. (II. 17.) OM rendelet módosításáról
- 15/2008. (VII.28) IRM miniszteri rendelet az igazságügyi és rendészeti miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról
- 133/2010. (IV. 22.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 150/2012. (VII. 6.) Korm. rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzék módosításának eljárásrendjéről
- 20/2013. (V. 28.) BM rendelet a belügyminiszter ágazatába tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről, valamint egyes, szakmai és vizsgakövetelmények kiadásáról szóló miniszteri rendeletek hatályon kívül helyezéséről
- 25/2013. (VI. 24.) BM rendelet a Rendőrség nyomozó hatóságainak hatásköréről és illetékességéről
- 26/2013. (VI. 26.) BM rendelet a belügyminiszter irányítása alatt álló egyes fegyveres szervek hivatásos állományú tagjai teljesítményértékelésének ajánlott elemeiről, az ajánlott elemek alkalmazásához kapcsolódó eljárási szabályokról, a minősítés rendjéről és a szervezeti teljesítményértékelésről
- 36/2013. (XII. 21.) BM utasítás a belügyminiszter irányítása alatt álló egyes fegyveres szervek szervezeti teljesítményértékelése keretében elvégzendő, a szervezeti működés teljesítménymutatói értékelésének szempontrendszeréről
- 1846/2014. (XII. 30.) Korm. határozat az új közszolgálati életpálya bevezetéséről
2015. évi XLII. törvény a rendvédelmi feladatokat ellátó szervek hivatásos állományának szolgálati jogviszonyáról

ABSTRACT

Effectiveness of law enforcement through officer training and career development

VÁRI Vince

A life cycle model of recruitment through the promotion system should in all its elements to convey the need for a strategic approach to policing organizational effectiveness. If all this is considered, and is consistent with the organization's social mission system level, the organizational culture of positive change by improving individual performance stimulating the system efficiency could be an impact on public satisfaction.

Keywords: *life cycle model, policing organizational effectiveness, organizational culture, public satisfaction*