

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 értékeljük további célok kijelölésével.¹

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.

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

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

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

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.

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 oktatót tárgyaink tartalma, de az oktatás során alkalmazott módszerek is idegenkedést 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 „készzé”, 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 ismétlődő 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 relevánsa a rendőri szakmai munkában? Miért kell készségfejlesztéssel tudatosan foglalkozni egyetemi órák keretén belül? És ami a legfontosabb, hogyan lehet ezeket jól oktatni?² 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 kom-

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

munikációs, interperszonális sajátosságaival, addig a rendészeti képzésben valahogyan az ezek fejlesztésére hivatott tudományok ezidáig háttérbe szorultak, vagy folyamatos öngazolási 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 fogantatosítanak, problémát oldanak meg, mediálnak, sőt akár még sürgősségi orvosi ellátást is biztosítanak (Goldstein et al., 1977; Mayhall, 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 megkerülhetetlenné 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 fentiek 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 alapkompenciák meghatározása is megtörtént. Ennek alapján rendészeti alapkompenciaként 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, fegyelmezettség (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, rugalmasság, 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 működés 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 kitűztünk. 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 hármat 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 dokumentumonként 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 alapkompétencia felmérése is megtörténik. A 12 rendészeti alapkompétencia 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,³ Implicit Asszociációs Teszt⁴ 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 projekt módszer, 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 tartá-

3. Lectori salutem! – Cigánylabirintus – KJK (blog.hu) https://ciganylabirintus.blog.hu/2009/03/04/bevezetes_131

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

lom változatos eszközökkel történő szemléltetésére és szituatív feladatok végzésére helyezük 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 kiállításlátogatás, 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 egésszapos 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 tár-

sadalmi 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 Iszlám 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, mikor 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 rendezésben dolgozók számára, hiszen nagyon jól láttatja a fiatakorúként 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 mi-

att.” 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 gyerekeiknek sem az. Mintha a történelem ismételné önmagát. Nem tudom, hogy ki lehet-e törni ilyen közegeből.” 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 fogom.” 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 érttem, hogy ilyen óra hogy lehet egy egyetemen. Aztán azt vettem észre, hogy sokkal többet megtudtam a világról, a rendőri munkáról, mint amikor egy előadásra 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 Közszerológálati Egyetem, Rendészetttudományi Kar.
11. Fórizs, S. (2016). A rendészeteti változások iránya, tendenciái, mozgatórugói. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.), *A határrendészetttől a rendészetttudományig* (pp. 31–40). Pécsi Határőr Tudományos Közlemények. Magyar Hadtudományi Társaság – Magyar Rendészetttudományi 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 rendészeteti képzésben. In Hegedűs, J. (Ed.), *A magatartásttudomány helye és szerepe a rendészeteti képzésben* (pp. 5–18). Nemzeti Közszerológálati 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. Kerezi, 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 rendészeteti képzésben. *Rendvédelmi Füzetek*, 2, 21–32.
19. Krémer, F. & Molnár, K. (2011). A szociális gondolkodás szerepe a rendészeteti 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 közszerológálatban. *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 közszerológálati 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.

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