



Hegedűs Judit

A pályaszocializáció jellegzetességei hallgatóink körében

Ruzsonyi Péter ízig-vérig pedagógus, neveléstudós volt. Mélységesen hitt abban, hogy a neveléstudományon belül a kriminál- és börtönpedagógiának erőteljesebb szerepet kell kapnia. A másik terület, amelyet szívügyének tekintett Péter, a hallgatók támogatása, fejlesztése volt, itt is számos ponton kapcsolódtunk egymáshoz: a közös eszmecseréink során számtalanszor kerestük arra a kérdésre a választ, hogyan lehet támogatni abban a hallgatókat, hogy a rendészeti pályán megtalálják számításukat, megvalósítsák önmagukat. Ezek a gondolatok indítottak el arrafelé, hogy a rendészeti felsőoktatásban tanuló nappali és levelező tagozatos hallgatóink pályaszocializációs jellemzőit, sajátosságait feltárjuk.

2019-ben kezdődött el kutatásunk, amelynek során arra voltunk kíváncsiak a nappali tagozatos hallgatók esetében, hogy a pályaszocializációs sikeresség hogyan kapcsolódik a tanulás iránti attitűdhez, a jövőorientációhoz, a megküzdési stratégiákhoz, valamint a pszichés jólléthez. Ennek érdekében egy kérdőíves vizsgálatot készítettünk. A levelezős hallgatók esetében kicsit más irányba indultunk el: úgy gondoltuk, hogy az általuk készített esettanulmányokból vizsgáljuk meg a pályához való attitűdjüket, pályaszocializációjuk legfőbb jellemzőit.

A rendészeti szervek szempontjából a pályaválasztással kapcsolatban már több elemzés is született,¹ ahol számos következtetést megfogalmaztak a pályaválasztás mögött álló tényezőkről, így mi egy másik megközelítést alkalmaztunk.

¹ ERDŐS 2018; BOLGÁR–SZEKERES 2015.

Elméleti háttér

A pályaszocializáció fogalmának meghatározása során abból indultunk ki, hogy ez az a folyamat, amikor az egyén a pályával azonosul, azaz definiálja magát az adott hivatásban.² A szakmai szocializáció fejlődési szakaszainak meghatározásai közül a Szabó István³ által megfogalmazottakat ismertetjük, eszerint:

- ♦ 1. szakasz: pályaaorientáció, amelynek során kialakul az elköteleződés az adott hivatás iránt.
- ♦ 2. szakasz: a szakmai életbe való belépés, a szakmai képzés.
- ♦ 3. szakasz: a pályakezdés, az első munkahely. Ekkor szembesül az egyén, hogy a pályára vonatkozó elvárások és a valóság mennyire vannak összhangban egymással.
- ♦ 4. szakasz: a pályavitel, amikor már az egyén tisztába kerül azzal, hogy az adott pályának milyen előnyös és hátrányos oldalai vannak. Ennek alapján tudja eldönteni, szeretne-e változtatni vagy nem.

A felsőoktatás szempontjából nem mindegy, hogy miként tudjuk támogatni hallgatóinkat a szakmai szerep elsajátításában, a pályaegettség kialakulásában. Ennek elérése nagyon fontos, hiszen ez egy olyan fejlettségi szintként definiálható, „amely életkoronként eltérő, és ami megalapozza az egyén valamely pályán való eredményességét, feltétele az egyén sikeres életvitelének. Az életkorra jellemző pályaegettség összetevői a megfelelő informáltság és aktivitás, a pályaismeret, az önismeret, a döntési és tervezési képességek, valamint az aktivitás. Tehát a pályaegettség egyénről elmondható, hogy cselekszik, információkat keres és gyűjt, döntéseket hoz, ezek alapján jól, eredményesen megtervezi jövőjét.”⁴

A fenti szakaszoknál a képzési szakasz kiemelten fontos. A rendészeti felsőfokú képzésbe bejutó nappali tagozatos hallgatók igen speciális helyzetbe kerülnek: a tisztjelölti viszonyal jóval nagyobb felelősség hárul rájuk, mint civil társaikra; illetve a rendészeti képzésben bekövetkezett változások számos új kihívást jelentettek mind az oktatók, mind a hallgatók számára.⁵ A szakmai szocializáció részeként új ismereteket szerez a fiatal, illetve a tapasztalatszerzés területei is kibővülnek, ugyanakkor az életkorból adódóan a felnőtté válás

² SZENTES 2016.

³ SZABÓ 1994.

⁴ SZENTES 2016: 15.

⁵ SZABÓ 2018; FORGÁCS 2020; BLASKÓ 2021; BORSZÉKI 2021; CHRISTIÁN–ERDŐS–MAGASVÁRI 2021; KOVÁCS 2021; BOGOTYÁN–FORGÁCS 2022.

feladataival is meg kell küzdenie. A szakmai önmegfogalmazás, az öndefiníció kialakulása fontos feladata e szakasznak: itt dől el, hogy képes-e a fiatal önmagát a szakmai szerephez igazítani. A felsőoktatási intézményben zajló szocializáció folyamatában alakul ki a szaktudás, a szakmai kompetenciák köre, ekkor alapozódik meg a szakmához való kötődés, illetve válik belsővé a szakmai etika.⁶

A szakmai képzés során konstruálódó tudás igen nagy mértékben a korábbi tapasztalatokból származik. Ez különösen fontos a levelezős hallgatók esetében: ők tiszthelyettesként már igen sokat tapasztaltak, nagyon gyakran kialakult nézetekkel, véleménnyel érkeznek, amelyek nem minden esetben vannak összhangban az általunk képviselt értékekkel, szemléletmóddal. Az ezekre való reagálás pedig kiemelten fontos feladatunk, éppen ezért is mind a levelező, mind a nappali tagozaton a képzés során alapvető célunknak tartjuk a reflektív gondolkodás kialakítását. Az önismeret fejlesztése, az empátia, a kommunikáció fejlesztése mind-mind olyan területek, amelyeknek kiemelt szerepet kell kapniuk a rendészeti feladatokat ellátók képzésében.⁷ Hasonlóan fontos a szervezeti értékekkel való azonosulás folyamatának segítése a képzés során.

Kutatás a nappali tagozatos hallgatókkal

A következőkben azt a vizsgálatot mutatjuk be, amelyet Pápay Nikolett-tel közösen a nappali tagozatos hallgatók körében végeztünk el. Empirikus vizsgálódásunk alapjául egy komplex tesztsomag szolgált, amely az általános pszichés jóllét mellett számos egyéb pszichológiai konstruktum mentén vizsgálta a mentális és fizikai egészségi állapotot, a tanulás iránti attitűdöt és teljesítményt, az egyetemmel kapcsolatos hallgatói attitűdöket.⁸ A kérdőív-csomagot önbeszámoló formában, online felületen töltötték ki a hallgatók. Az elemzéseket az IBM SPSS Statistics 23 programmal végeztük. A statisztikai elemzések a hipotézisek értelmében Pearson-féle korrelációs vizsgálatok és többszörös lineáris regressziós elemzések voltak.

Jelen tanulmányban csak a pályaszocializációs sikeresség alakulása szempontjából fontos faktorokat tekintjük át a teljesség igénye nélkül.

⁶ SZILÁGYI–VÖLGYESY 1985.

⁷ FEKETE 2019.

⁸ PÁPAY 2019.

Vizsgálati hipotézisek

1. hipotézis: A pályaszocializációs sikeresség magasabb szintje kedvezőbb tanulás iránti attitűddel (nagyobb érdeklődés és kitartás, valamint gyakoribb hosszú távú tervezés), valamint alacsonyabb tanulási stresszel jár együtt.
2. hipotézis: A pályaszocializációs sikeresség magasabb szintje együtt jár a határozottabb jövőorientációval, kevesebb negatív múltbéli tapasztalattal és több pozitív múltbéli tapasztalattal mind a tanulási sikeresség, mind a tanulási motiváció, mind a személyes énhatékonyság vonatkozásában.
3. hipotézis: A pályaszocializációs sikeresség magasabb szintje hatékonyabb megküzdési stratégiák (céltudatos cselekvés és a társas támogatás) alkalmazásával jár együtt.
4. hipotézis: A pályaszocializációs sikeresség magasabb szintje együtt jár a kedvezőbb pszichés jólléttel, nagyobb pozitivitással, valamint az énhatékonyság magasabb szintjével. Ugyanakkor a reménytelenég, a vitális kimerültség, valamint a nagyobb átélt stressz a pályaszocializációs sikerességet kedvezőtlenül befolyásolja.

A vizsgálati minta bemutatása

Vizsgálatunkban összesen 120 elsőéves nappalis rendészeti hallgató vett részt. Egy közös évfolyam-előadás keretében töltötték ki az online kérdőívcsomagot. A minta nemi eloszlása a következőképpen alakult: férfiak 50,8%, nők 49,2%, vagyis a nemek aránya közel egyenlő mértékben volt képviselve mintánkban. A vizsgálati résztvevők életkora 18 és 23 év közé esett, átlagéletkor $M = 19,9$ ($SD = 0,1$). Lakóhely szempontjából budapesti lakos a minta 14,2%-a, nagyvárosban él 17,5%, kisvárosban 37,5%, faluban vagy községben 37,8%.

Mérőeszközök

Kutatásunkban a *Pályaszocializációs sikerességet* a 4 tételes *Tanulással kapcsolatos énhatékonyság skálával* vizsgáltuk, kiegészítve három egyetemhez fűződő kérdéssel, amelyek a Nemzeti Közszerológati Egyetemmel kapcsolatos általános attitűdre kérdeztek rá (*Szívesen tanulok a felsőoktatásban; Összességében*

szereitek erre az egyetemre járni; A tanáraimmal általában jól kijövök). A Pályaszocializációs énhatékonyság skála így összesen 7 tételes, a tanulással kapcsolatos magabiztosságot, a feladatvégzés sikerességével, teljesítménnyel kapcsolatos pozitív elvárásokat, valamint a tanulással kapcsolatos elégedettséget monitorozza. A tételeket ötfokú Likert-típusú skálán kell értékelni.

A *Tanulás iránti attitűd kérdőív*⁹ 30 tételes, a vizsgálati személyek tanulással kapcsolatos lehetséges motivációit térképezi fel. A kérdőív 6 alskálája hat különböző attitűdöt jelez.

1. Továbbtanulás: hosszú távú célkitűzések.
2. Érdeklődés: belső indíttatású érdeklődés, intrinzik motiváció.
3. Kitartás: a tanulásban való elmélyülés képessége.
4. Eredmények: sikeresség, elismerés fontossága.
5. Társas pozíció: a társas környezet elismerése.
6. Jutalom a családban, környezetben: külső jutalmazás, extrinzik motiváció.

A kérdőívet dichotóm formában kell értékelni (0 = nem jellemző; 1 = jellemző).

A *Tanulási stressz kérdőívben* négyfokú Likert-típusú skálán kell a kitöltőknek értékelni a tanulással, számonkéréssel, dolgozatírással kapcsolatosan átélt distressz állapotukat.

Az *Időperspektíva kérdőív*¹⁰ azt térképezi fel, hogyan viszonyulnak az emberek az időhöz. Az időhöz való viszonyulásmódunk meghatározza az életstílusunkat, viselkedésünket, érzelmi állapotainkat, élethelyzetekkel kapcsolatos döntéseinket, s mindezek fényében a pályaszocializáció alakulásában is lényeges szempont lehet. A kérdőív 17 tételes, 5 alskála mentén tárja fel az időhöz való viszonyulásmódokat.

1. *múlt pozitív*: alapvetően pozitív múltbéli tapasztalatok;
2. *múlt negatív*: alapvetően negatív múltbéli tapasztalatok;
3. *jelen hedonista*: kockázatvállalás, a pillanatnyi élethelyzetek kihívásainak, izgalmainak előtérbe helyezése;
4. *jelen fatalista*: az életesemények befolyásolhatatlanságának megélése, alacsony személyes kontrollérzet;
5. *jövőorientáció*: magas személyes kontrollérzet, felelősségvállalás és a késleltetés képessége.

⁹ TÓTH 2004.

¹⁰ OROSZ et al. 2017.

A kiértékelés ötfokú Likert-típusú skálázással történik (1 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz).

A *Megküzdési módok kérdőív*¹¹ az emberek speciális stresszhelyzetekre adott kognitív és viselkedési megküzdési stratégiáit kívánja monitorozni. Minden állítást négyfokú Likert-skálán kell értékelni.

A pszichés jóllét konstruktumát a rövidített *WHO jól-lét kérdőívvel*¹² vizsgáltuk. A kérdőív 5 tételes, s az egyik leggyakrabban használt mérőeszköz a pszichológiai jóllét önértékelésen alapuló mérésére. Tételei a vizsgált személyek általános közérzetét térképezik fel az elmúlt két hétre vonatkozólag. A kérdőívben négyfokú skálán kell a tételeket értékelni.

Az *Énhatékonyság rövidített skálát* Schwarzer és Jerusalem (1995) dolgozta ki a hatékony problémamegoldó készség, a kitartás, a rugalmasság, valamint a cselekvések és döntések feletti kontrollérzet mérésére. Rövidített változata 4 tételes, a tételeket négyfokú, Likert-típusú skálán kell értékelni.

A 8 itemes *Pozitivitás kérdőívet* Caprara és munkatársai validálták 2012-ben. A mérőeszköz a jövővel, a környezettel és a személy önmagával kapcsolatos pozitív elvárásait, az optimista életszemléletet, az egyéni tapasztalatokhoz való alapvető kedvező viszonyulásmódot méri. A tételeket ötfokú Likert-skálán kell értékelni.

Kutatási eredmények alapján a *Rövidített Stressz Kérdőív*¹³ alkalmas a hétköznapi stressz érzelmi, kognitív, fiziológiai és magatartásbeli reakcióinak felmérésére, jól mutatja, hogy a vizsgált személy stresszterhelés mellett mennyire képes megőrizni pszichés egyensúlyát. Kialakításánál szempont volt az is, hogy a stresszreakció könnyen beazonosítható elemeit (például: szorongás, alvászavar, ingerlékenység) megfelelő módon mérje. A 22 tételből álló rövidített változat kiértékelése egyszerű, mivel igen-nem típusú válaszok szerepelnek kizárólag.¹⁴

A vitális kimerültség fáradtságból, energiahányból, fokozott irritabilitásból összeálló komplex érzelmi élmény, amely meghatározó a személy általános közérzete és pszichés jólléte szempontjából. Az öt tételből álló *Rövidített Maastricht Vitális Kimerültség Kérdőív* dichotóm skálájú, amelynek során azt kell megítélnie a vizsgálati személynek, igaz-e rá az adott állítás (0 = nem; 1 = igen). Igen válasz esetén egy további ötfokú Likert-típusú skálán kell

¹¹ LAZARUS–FOLKMAN 1984.

¹² HUNGAROSTUDY 2002 alapján SUSÁNSZKY et al. 2006.

¹³ RAHE–TOLLES 2002.

¹⁴ RÓZSA et al. 2005.

értékelni az észlelt tünetek intenzitását (1 = nagyon kicsit jellemző; 5 = teljes mértékben jellemző).¹⁵

A *Reménytelenség Skála*¹⁶ érzelmi, motivációs és kognitív vonatkozásban vizsgálja a kilátástalanság és reménytelenség állapotát. A kérdőívet 20 tétel mentén kell értékelni igen-nem válaszok megadásán keresztül (0 = nem jellemző, 1 = jellemző), ennek alapján minimum 0, maximum 20 pont kapható. 0–4 pont között normális, enyhe fokú reménytelenséget, míg a 9 feletti pontszám komoly szuicid veszélyt jelez.

Eredmények

Korrelációs vizsgálatok

Valamennyi korrelációs vizsgálatunkat Pearson-féle korrelációs eljárással vizsgáltuk. Az eredmények jobb követhetősége érdekében a *Pályaszocializációs sikerességgel* való együttjárásokat hipotéziseink mentén mutatjuk be.

A *Pályaszocializációs sikeresség skála* a *Tanulási attitűdök kérdőív* alskálái közül csak az *Érdeklődés* alskálával ($r = 0,40$) és a *Kitartás* alskálával ($r = 0,48$) mutatott szignifikáns pozitív együttjárást ($p < 0,001$), vagyis ezen tanulási attitűdök nagyobb gyakorisága kedvezőbb pályaszocializációs sikerességgel járt együtt vizsgálatunkban. A pályaszocializációs sikeresség és a tanulási stressz mértéke nem mutattak szignifikáns együttjárást. A *Pályaszocializációs sikeresség skála* az *Időperspektívák kérdőív* alskálái közül a *Pozitív múlt* alskálával ($r = 0,25$) és a *Jövőorientáció* alskálával ($r = 0,289$) mutatott szignifikáns pozitív együttjárást ($p < 0,001$), míg a *Negatív múlt* alskálával ($r = -0,26$) és a *Fatalista jelen* alskálával ($r = -0,33$) fordított, negatív korrelációs kapcsolatban állt. Ezenfelül a pályaszocializációs sikeresség és a középiskolai tanulási motiváció ($r = 0,26$) és középiskolai tanulási sikeresség ($r = 0,24$) szintén pozitív szignifikáns együttjárást mutattak, vagyis minél több pozitív múltbéli tapasztalat állt rendelkezésre a tanulással kapcsolatban, annál nagyobb volt a pályaaorientációs sikeresség valószínűsége a jelenben. A *Pályaszocializációs sikeresség skála* a *Megküzdési módok kérdőív* alskálái közül csak a *Céltudatos cselekvés* alskálával ($r = 0,37$)

¹⁵ KOPP et al. 1998.

¹⁶ PERCZEL FORINTOS – SALLAI – RÓZSA 2001.

és a *Segítségkérés* alskálával ($r = 0,26$) mutatott szignifikáns pozitív együttjárást ($p < 0,001$), vagyis ezen megküzdési stratégiák gyakoribb használata kedvezőbb pályaszocializációs sikerességgel járt együtt vizsgálatunkban. A *Pályaszocializációs sikeresség skála* valamennyi vizsgált pszichológiai konstruktummal szignifikáns ($p < 0,001$) együttjárást mutatott. Pozitív együttjárást állapítottunk meg a *Pszichés jóllét skálával* ($r = 0,41$), az *Énhatékonyság skálával* ($r = 0,44$), valamint a *Pozitivitás skálával* ($r = 0,56$), vagyis a sikeresebb pályaszocializáció kedvezőbb pszichés jólléttel, nagyobb énhatékonysággal és pozitív gondolkodással járt együtt. Ezzel szemben fordított, negatív együttjárást tapasztaltunk a *Reménytelenség skálával* ($r = -0,48$), a *Rövidített stressz kérdőívvel* ($r = -0,25$) és a *Vitális kimerültséggel* ($r = -0,46$). Ennek értelmében a kilátástalanság érzete, a több megélt stresszválasz, valamint az energiatartalékok kiapadása a kedvezőtlenebb pályaszocializációval mutatott együttjárást.

Mit tehetünk a nappali tagozatos hallgatók pályaszocializációjának támogatásáért?

A nappali tagozatos hallgatók támogatása elengedhetetlen a pályaszocializációjuk során. Érdemes átgondolni, hogy milyen lehetőségek állnak rendelkezésünkre. Az egyik legfontosabb feladatnak tartjuk az önismeretre, személyiségfejlesztésre való fokozottabb odafigyelést. A pályaszocializáció megsegítése érdekében olyan programokat igyekszünk szervezni hallgatóinknak, amelyek során gyakorlati tapasztalatra tehetnek szert. Erre jó példa a gyakorlati szakemberek meghívása óráinkra, illetve az intézménylátogatások. A gyakorlati szakembereket kifejezetten arra kérjük, hogy saját életútjukról, tapasztalataikról beszéljenek – térjenek ki azokra a buktatókra, nehézségekre, amelyekkel életük során találkozottak, mondjanak olyan példákat, történeteket, amelyek továbblendítették őket. A gyakorlati terepek meglátogatása során megismerkedhetnek olyan területekkel, amelyekkel kapcsolatba kerülhetnek munkájuk során, illetve megismerhetik azokat a körülményeket, amelyek között dolgozniuk kell a munkatársaknak.

Hasonlóan kiemelkedően fontosnak tartjuk a gyakorlaton a mentorok szerepét. A mentorálás egyfajta segítő kapcsolat, amelyben a mentornak az a célja, hogy a mentorált a közreműködésével előre meghatározott, hosszú távú célokat érjen el, elősegítse a mentorált kompetenciájának

és személyiségének fejlődését. A mentor a mentorálás folyamatában többféle szerepkörrel rendelkezik. Egyrészt tanácsadóként a képzésekről, a szakirodalomról információkat szerez és továbbít mentoráltja számára, segít a megfelelő munkamódszert kiválasztani, a problémát felismerni, a megoldást megkeresni, az eredményeket értékelni. Másrészt együttműködőként a mentorálttal együtt tervez, reflektál, döntést hoz, kooperál, valamint nem utolsósorban coachként támogatja a mentorált gondolkodását, problémamegoldását, céljainak elérését, az erősségek és gyengeségek feltárását, keresik a gyengeségek megszüntetésének lehetőségeit.¹⁷

Kutatás a levelezős hallgatókkal

A levelezős hallgatók esetében arra vállalkoztunk, hogy az általuk írt dolgozatokat elemeztük. A Társadalmi és kommunikációs ismeretek című órán az volt a feladatuk, hogy egy esetet elemezzenek a saját gyakorlatukból. Olyan esetet kellett választaniuk, amely valami miatt meghatározó volt számukra pályájuk során. Nem határoztuk meg, hogy pozitív vagy negatív érzés kapcsolódjon az esethez, ezt rábíztuk a hallgatókra. Az eseteket nemcsak bemutatniuk kellett, hanem elemezték is azokat magatartás-tudományi szempontból, illetve elvárásunk volt az is, hogy az esetelemzés során saját szerepükre is reflektáljanak.

A dolgozatok terjedelmüket tekintve átlagosan 7 oldalasak voltak. A 2019-ben készült dolgozatokat elemeztük a hallgatók engedélyével, ez 98 darab dolgozatot jelentett. Az elemzés során jelen tanulmányban csak és kizárólag saját szerepükre vonatkozó gondolatokat elemeztünk, nem tértünk ki az amúgy igen gazdag szöveganyag egyéb tartalmi elemeire. A tartalom-elemzés során az alábbi szempontokra fókuszáltunk:

1. Mikori élményt dolgoz fel dolgozatában.
2. Mennyire reflektál saját szerepére, hogyan értelmezte saját szerepét az eset kezelésében.
3. Mennyire jelent meg a tanultak beépítése az esetek értelmezésébe, elemzésébe.

¹⁷ DÁVID et al. 2014.

Jelen tanulmányban csupán a tendenciák bemutatására vállalkozunk, mélyebb elemzésre a számítógéppel támogatott tartalomelemzést követően lesz lehetőségünk.

A kutatás eredményei

Igen érdekes volt a dolgozatok idősíkjá: jelentős százaléka (46%) a szerzők pályájának elején készült. Úgy tűnik, hogy a pálya elején lévő tapasztalatok igen meghatározó élményeket jelentettek hallgatóinknak. Gyakran a feldolgozatlan-ság élményével találkoztunk: a főleg sikertelenséget taglaló történetekben vissza-visszatérő mozzanat volt, hogy első élményük milyen volt. Hallgatóink leírásai közül szemezgetve az alábbi élményekkel találkoztunk:

- ♦ „Nagyon érdekes és életem meghatározó élménye volt, amikor először láttam halottat. Nem gondoltam volna azt, hogy ennyire meg fog viselni. Ezt senki sem tanította meg nekünk. Azt hiszem, hogy akkor váltam igazán rendőrré.”
- ♦ „Még kezdő rendőr voltam, amikor történt velem az alábbi eset. Egy csb-hez mentem ki. Ez családon belüli erőszakot jelent, de mi magunk között csak családi botránynak neveztük a régiektől tanulva. Akkor az, amit ott láttam, elgondolkodtatott. Utána már nem úgy gondoltam, hogy családi botrány és magánügy.”

A pályakezdésen túl a jelenlegi esetekre utaló leírások is születtek: az éppen aktuális elakadásokat taglalták a kollégák, azokat a problémákat elemezték, amelyek mindennapjaikban jelen vannak. Itt érdemes például olyan helyzetekre gondolni, mint egy kollégával való konfliktus, egy nehéz nyomozati helyzet vagy korrupt kollégával való szembesülés. Az aktuális problémák taglalásánál jól látható volt a személyes bevonódás, amelynek mértéke itt igen magas volt:

- ♦ „Ha belegondolok jelenlegi helyzetembe, most is összerándul a gyomrom.”
- ♦ „Nem hagy nyugodni a helyzet.”
- ♦ „Mindennap, amikor erre a problémára gondolok, felmegy bennem a pumpa.”

Ezek az érzelmi megnyilvánulások is egyértelműen mutatják, hogy nem mindegy, hogy kap-e segítséget a pályája során az adott személy ezeknek

az élményeknek a feldolgozására. Úgy tapasztaljuk az oktatási folyamatban, hogy a személyes segítségkérés nincs igazán benne problémakezelésük eszköztárában, holott a saját mentálhigiénés egészségük érdekében hihetetlenül fontos lenne. A sok fel nem dolgozott élmény igen gyorsan hozzájárulhat ahhoz, hogy a kiégés veszélye megnövekedjen. Ez különösen abban az esetben áll fenn, amikor sok traumatikus helyzettel találkozik az egyén, amelyek kezelésére nem vagy alig kap segítséget (a segítségnyújtás nagyon gyakran azért marad el, mert nem érzi szükségét a segítségkérésnek). Ha ennek kultúrája nem alakul ki, nem lesznek adaptív megküzdési stratégiái, akkor nagyon hamar pályaelhagyóvá válhat.

A dolgozatok elemzése során bár nem volt elsődleges célunk az esetek tartalmi elemzése, de mégis érintenünk kellett, hiszen több esetben (67%) olyan problémakörre utalt leírásuk, amellyel nem találkoztak addigi pályájuk során: a különleges bánásmódot igénylő személyekkel való kommunikáció, a halálesetek kezelése, a kiskorú sértettek kihallgatása mind-mind olyan témakörök, amelyek az esetet leírók szociális érzékenységét érintették meg:

- „Számomra az egyik legnehezebb helyzet az volt, amikor bántalmazott gyerekekkel találkoztam.”
- „Tehetetlennek éreztem magamat, mikor nem tudtam, mit tegyek a skizofrén nővel.”
- „Teljesen más olvasni, mint látni.”

A saját szerepük értelmezése viszonylag kevés dolgozatban jelent meg – ennek talán az is az oka, hogy kevésbé épült be pályaszocializációjuk során az önmagukra való reflektálás képessége. Több esetben a mentegetőzés jelent meg: *„Nem voltam rá felkészülve, de nem is készített fel rá senki sem.”* Ilyen és ehhez hasonló mondatokkal próbálták megmagyarázni vélt vagy valós kudarcukat. Érdekes jelenség, hiszen a dolgozat készítése során egyáltalán nem az volt a célunk, hogy számonkérjük őket, vagy bármiféle magyarázatot várjunk tőlük – de mégis megtették. Emögött a külső elvárásoknak való megfelelést erőteljesen érzékeltük. A saját szerepre való reflektálás nehezen ment, ennek okát egyik hallgatónk az alábbiakkal magyarázta: *„Még sose írtam olyan dolgozatot, ahol a személyes élményeimről, érzéseimről kell írnom. Mindig csak jelentést írtam, ezért is volt ez nekem nehéz feladat.”* Mindez azt üzenete számunkra, hogy elengedhetetlenül fontos a reflektivitás erősítése a képzési programunkban.

A dolgozatokból egyértelműen láthatóvá váltak a hallgatók nézetei a bűnözőkről, bűnelkövetésről, az esetekhez kapcsolódó erkölcsi értékrendről. Úgy tűnt számunkra, hogy igen nehéz feladat a minősítés nélküli fogalmazás: néhány esetben (12 eset) „kiszóltak” a dolgozattól, már-már akár minősítő megjegyzéseket tettek:

- ♦ „Ezek a kisebbségiek.”
- ♦ „Nem bántom őket, de hát ők ilyenek.”
- ♦ „Kutyából nem lesz szalonna.”
- ♦ „Ezek olyan nagyon egyszerű emberek.”

Természetesen nekünk sincs jogunk minősíteni ezeket a megjegyzéseket, ugyanakkor képzés tekintetében ezekre reagálni szükséges. A címkézés-elméletből kiindulva veszélyként jelenhet meg, hogy azonosul a verbálisan kimondottakkal, és tevékenységében is esetleg megjelenhet a címkézés. Ennek a folyamatnak a tudatosítása nem egyszerű feladat, hiszen gyakran azokból a tapasztalatokból általánosít a hallgató, amelyeket munkavégzése során megtapasztalt: az ilyen típusú élmények felülírása igen nagy kihívás.

Megnyugtató eredmények születtek a korrupcióval kapcsolatban: számos bűncselekményt és elkövetőjét elítélték, de talán a legkevésbé a korrupciót elkövető kollégákkal voltak megbocsátóak:

- ♦ „A határon szolgáltam, amikor elvittek több kollégát. [...] Megvetem őket, nincs semmi, ami felmentené őket.”
- ♦ „Nagyon ideges lettem, amikor megtudtam, hogy az egyik kollégát elvitte a TEK. Ez az egész szakma lejáratása.”

Hasonlóan éles mondatok születtek a kiskorúakat bántalmazókkal szemben: *„Aki a gyerekét bántja, az nem ember a szememben.”* Általában ezek az eseteleírások voltak azok, ahol inkább az érzelmi megközelítés dominált, ezekben az esetekben a saját családjukra vonatkozó információkat is megtudhattunk: *„Mivel nekem is van gyerekem, ezért nagyon felháborított.”* A személyes érintettségre is láthattunk példát: *„Gyerekkoromban én magam is átéltem ezt. Talán azért is vagyok érzékenyebb a téma iránt.”* Bár nem mondható ki következtetésként, de érdemes lenne megvizsgálni, hogy a pályaválasztás mögött mennyire érhetőek tetten a feldolgozatlan élmények. Jelen vizsgálódásunk erre nem tért ki, azonban mint új kutatási irány, igen figyelemreméltó.

A dolgozatoknak eredetileg az volt a célja, hogy szakmai ismereteik felhasználásával elemezzenek saját eseteket. Az elvárásaink – tapasztalataink szerint – magasak voltak: inkább esetleírások születtek, nem pedig elemzések. Ez egyrészt felvetette azt a kérdést bennünk, vajon jól adtuk-e át a feladatot, pontosan közvetítettük-e elvárásainkat? Másrészt pedig felmerül az a gyanú is, hogy hallgatóink eddigi pályájuk során még soha nem tudtak elgondolkodni szisztematikusan egy-egy esetükön. Pedig ez a pályaszocializációjuk szempontjából igen fontos lenne.

Zárógondolatok

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy a tiszt és tisztjelölt hallgatóink pályaszocializációját vizsgáljuk meg. Elsősorban a pályaszocializáción belül is a képzés felelősségére és a képzés során tapasztaltakra helyeztük a hangsúlyt. Ez az elővizsgálatnak tekinthető kutatás arra hívta fel a figyelmünket, hogy a pályaszocializáció során mennyire fontos a reflektív gondolkodás fejlesztése, a tanácsadói és mentori szerep, amelyet nemcsak az oktatási intézményen belül érdemes erősíteni, hanem a gyakorlati helyen is.

Felhasznált irodalom

- BOGOTYÁN Róbert – FORGÁCS Judit (2022): A jövő útja: a modern büntetés-végrehajtás tisztképzése. *Belügyi Szemle*, 70(10), 1959–1975. Online: <https://doi.org/10.38146/BSZ.2022.10.2>
- BLASKÓ Béla (2021): Rendészeti felsőoktatás – ma és holnap. *Magyar Rendészet*, 21(különszám), 213–229. Online: <https://doi.org/10.32577/mr.2021.1.ksz.16>
- BOLGÁR Judit – SZEKERES György (2015): A pályaaorientáció jellemzői, kapcsolata a pályalkalmassági vizsgálattal. *Hadtudományi Szemle*, 8(1), 283–293.
- BORSÉKI Judit (2021): Képzési és kimeneti követelmények (KKK), tanulási eredmény alapú tantervfejlesztés, 21. századi kompetenciák a rendészeti felsőoktatásban. *Belügyi Szemle*, 69(5), 751–780. Online: <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.5.3>
- DÁVID Mária et al. (2014): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- CHRISTIAN László – ERDŐS Ákos – MAGASVÁRI Adrienn (2021): Képzési innováció a magyar rendészeti felsőoktatásban. In CZENE-POLGÁR Viktória et al. (szerk.):

- Tradíció, tudomány, minőség. 30 éves a Vám- és Pénzügyőri Tanszék.* Budapest: Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozat, 62–77. Online: <https://doi.org/10.37372/mrttvt.2021.2.2>
- ERDŐS Ákos (2018): Alkalom vagy tervszerűség? A pénzügyőr tisztjelöltek pályára lépésének rövid vizsgálatáról. In CZENE-POLGÁR Viktória – ZSÁMBOKINÉ FICSKOVSZKY Ágnes (szerk.): *Innováció, elektronizáció, tudásmenedzsment.* Budapest: Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozata, 115–130.
- FEKETE Márta (2019): A magatartástudomány helye és szerepe a hazai rendészeti képzésben. In HEGEDŰS Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben.* Budapest: NKE, 32–45.
- FORGÁCS Judit (2020): A reintegrációs tisztek rendészeti képzésének fejlődési íve. *Magyar Rendészet*, 20(4), 71–83. Online: <https://doi.org/10.32577/mr.2020.4.4>
- KOPP Mária et al. (1998): Depression and Vital Exhaustion are Differentially Related to Behavioural Risk Factors for Coronary Heart Disease. *Psychosomatic Medicine*, 60(6), 752–758.
- KOVÁCS Gábor (2021): A rendkívüli helyzetek kezelésére történő felkészítés a rendészeti felsőoktatásban. In GAÁL Gyula – HAUTZINGER Zoltán (szerk.): *Rendészet a rendkívüli helyzetekben: húsz éves a Szent László napi konferencia.* Pécs: Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoport, 193–201.
- LAZARUS, Richard Stanley – Susan FOLKMAN (1984): *Stress, Appraisal and Coping.* New York: Springer.
- OROSZ Gábor et al. (2017): The Paradoxical Effect of Climate on Time Perspective Considering Resource Accumulation. *Behavioral and Brain Sciences*, 40(e92). Online: <https://doi.org/10.1017/S0140525X16001072>
- PÁPAY Nikolett (2019): Hallgatói pszichés jóllét összetevői a rendészeti felsőoktatásban. In HEGEDŰS Judit (szerk.): *A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben.* Budapest: Nemzeti Közszerkesztési Egyetem, 46–58.
- PERCZEL FORINTOS Dóra – SALLAI Judit – RÓZSA Sándor (2001): A Beck-féle reménytelenség skála pszichometriai vizsgálata. *Psychiatria Hungarica*, 16(6), 632–643.
- RAHE, Richard H. – Robbyn L. TOLLES (2002): The Brief Stress and Coping Inventory: a Useful Stress Management Instrument. *International Journal of Stress Management*, 9(2), 61–70.
- RÓZSA Sándor et al. (2005): Stressz és megküzdés: A Rahe-féle Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőívvel szerzett hazai eredmények ismertetése. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 6(4), 275–294.
- SUSÁNSZKY Éva et al. (2006): A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 248–255. Online: <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.8>

- SZABÓ Andrea (2018): A tisztjelölti jogállás sajátosságai. In ERDŐS Ákos (szerk.): *Integrált pénzügyőri ismeretek I. – Kezdő pénzügyőrök kézikönyve*. Budapest: Magyar Rendészettudományi Társaság Vám- és Pénzügyőri Tagozata, 156–180.
- SZABÓ István (1994): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SZENTES Erzsébet (2016): *A pályaszocializáció felsőoktatási lehetőségeinek vizsgálata*. PhD-disszertáció. Eger: Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola.
- SZILÁGYI Klára – VÖLGYESY Pál (1985): *A pályafejlődés vizsgálatának módszertani lehetőségei a felsőoktatásban*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- TÓTH László (2004): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.