

A tanulási motiváció és a kompetenciafejlődés tényezői a rendészeti felsőoktatás hallgatói körében

Factors Influencing Learning Motivation and Competence Development Among Students in Hungarian Law Enforcement Higher Education

HORVÁTH Bíborka¹

Bevezetés: A magyar rendészeti felsőoktatásban a közszolgálati alapkomp-
petencia-fejlesztés egyre hangsúlyosabb szerepet kap, mivel a közszolgálati
alapkompeticenciák megléte és fejlesztése alapvető feltétele a szakmai felk-
szültségnek és a minőségi szolgálatellátásnak. Noha számos kutatás foglalkozik
a kompetenciák fejlesztésének elméleti hátterével, kevés empirikus vizsgálat
tér ki arra, hogy a hallgatók hogyan érzékelik saját kompetenciafejlődésüket,
és mely tényezők befolyásolják a tanulási folyamataikat. Jelen tanulmány ezeket
a kérdéseket kívánja körbejárni.

Célkitűzések: A kutatás célja a hallgatók tanulási motivációjának, kompe-
tenciafejlődés-érzetének, valamint a fejlődést támogató és gátló tényezőknek
az átfogó vizsgálata a magyar rendészeti felsőoktatásban.

Módszer: A vizsgálat online kérdőíves módszerrel történt, amely 49 hall-
gató válaszait dolgozza fel. A kérdőív vizsgálja a tanulási attitűdöt, a motiváció
forrásait, a tanulást elősegítő és hátráltató környezeti tényezőket, valamint
az egységes közszolgálati alapkompeticenciák érzékelt fejlődését.

Eredmények: Az eredmények alapján a hallgatók tanulási motiváci-
ója összességében közepesen magasnak mutatkozik, és a többség pozitívan
értékeli a képzés kompetenciafejlesztésre gyakorolt hatását. A tanulást támo-
gató tényezők, különösen az oktatói visszajelzések, a támogató csoportlégkör
és a gyakorlatorientált oktatás, erős jelenlétet mutattak. A gátló tényezők között
leginkább az időhiány, a külső stressz és a túlterheltség jelent meg.

¹ Doktori hallgató, Rendészettudományi Doktori Iskola, e-mail: horvath.biborka@stud.uni-nke.hu

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a hallgatók számára a támogató tanulási környezet kulcsszerepet játszik a kompetenciafejlődésben. Fontos megállapítás, hogy a motiváció szorosan összefügg az oktatási módszerek minőségével és a gyakorlati alkalmazhatósággal. A további elemzések várhatóan hozzájárulhatnak olyan mérési és fejlesztési eszközök kidolgozásához, amelyek hatékonyabban támogatják a rendészeti felsőoktatásban zajló alapkompétencia-fejlesztési folyamatokat.

Kulcsszavak: kompetenciafejlesztés, közszolgálati alapkompétenciák, rendészeti felsőoktatás, tanulási motiváció

Introduction: In Hungarian law enforcement higher education, the development of core public service competencies has gained increasing emphasis, as the presence and enhancement of these competencies are essential for professional preparedness and high-quality service delivery. Although numerous studies address the theoretical background of competence development, relatively few empirical investigations examine how students perceive their own competence development and which factors influence their learning processes. The present study aims to explore these questions in depth.

Objectives: The research investigates students' learning motivation, perceived competence development, and the supporting and hindering factors that shape their development within the context of Hungarian law enforcement education. Data were collected through an online questionnaire completed by 49 students. The instrument assesses learning attitudes, sources of motivation, environmental factors that facilitate or impede learning, and the perceived development of unified core public service competencies.

Methods: Based on the results, learning motivation of students appears moderately high overall, and most respondents evaluate the competence-enhancing impact of the training positively. Supporting factors – particularly instructor feedback, a supportive group atmosphere, and practice-oriented teaching – were strongly present, while hindering factors were primarily related to time constraints, external stress, and overload.

The findings suggest that a supportive learning environment plays a crucial role in the competence development of students. An important conclusion is that motivation is closely linked to the quality of instructional methods and the practical applicability of the material. Further analyses are expected to contribute to the development of assessment and training tools that can more effectively support competence development processes in law enforcement higher education.

Keywords: competence development, core public service competencies, law enforcement higher education, learning motivation

Bevezetés

A felsőoktatás nem csupán tudásátadás, hanem komplex szocializációs és identitásformáló közeg, amely befolyásolja a hallgatók attitűdjeit, értékorientációját, valamint saját fejlődésük és kompetenciáik megélését. A tanulási környezet, az oktatási módszerek és az intézményi kultúra együttesen hatnak arra, hogy a hallgatók miként értelmezik szakmai szerepüket és jövőbeli működésüket (HALÁSZ 2018; JACKSON–FLEMING–ROWE 2019). A rendészeti felsőoktatás esetében ez a hatás különösen jelentős, mivel a képzés egyszerre közvetít szakmai tudást, normarendszert, etikai elvárásokat és szervezeti lojalitást, amelyek hosszú távon meghatározzák a rendészeti pályára lépők döntéseit és viselkedését (BARÁTH 2023b).

A hazai empirikus vizsgálatok elsősorban a rendészeti hallgatók pályaválasztási motivációit, attitűdjeit és professzionalizmushoz való viszonyát elemezték. Baráth (2023a, 2023b) kutatásai rámutattak arra, hogy a rendészeti felsőoktatásba belépő hallgatók komplex attitűdmintázatokkal rendelkeznek, amelyekben egyszerre jelennek meg professzionalizmusorientált, közösségi és hierarchikus elemek. A szervezeti szocializáció és a képzés során közvetített normák fokozatosan strukturálják ezeket a mintázatokat, hozzájárulva a szakmai identitás és hivatástudat formálódásához. A professzionalizmus értelmezése a szakirodalomban a speciális szakmai tudás, az etikai normák, a felelősségvállalás és a társadalmi legitímáció integrációjaként jelenik meg, amelynek kialakulásában a felsőoktatási képzésnek kiemelt szerepe van (BARÁTH 2021; FINSZTER 2018).

A rendészeti munka gyakorlatorientált jellegéből fakadóan kulcskérdés az elméleti tudás és a kompetenciaalapú fejlesztés közötti egyensúly megteremtése. A tapasztalati tanulás, a reflektív gyakorlat és a szakmai értékek internalizációja egyaránt hozzájárul a szakmai énkép kialakulásához (SCHÖN 1983; BARÁTH 2023b). Az oktatás nem csupán manifeszt módon – tantervi tartalmakon és formális követelményeken keresztül –, hanem látens módon is hat a hallgatók fejlődésére, például a rejtett tanterv, az intézményi normák és az oktatói minták révén (KOZMA 1994; BARÁTH 2021). Ezek a hatások befolyásolják azt is, hogy a hallgatók miként érzékelik saját kompetenciafejlődésüket és tanulási hatékonyságukat.

A kompetenciafejlesztés rendszerszintű intézményesülése a magyar rendészetben az elmúlt két évtizedben markáns fejlődési pályát mutat. A kompetenciaalapú gondolkodás megjelenése nem csupán a képzési programok tartalmi átalakulásában, hanem a kiválasztási, alkalmasságvizsgálati és továbbképzési rendszerek integrációjában is tetten érhető. Hegedűs, Fibiné Babos és Szatmári (2021) szerint a rendészeti vezetői kompetenciák meghatározása, az egységes közszolgálati alapkompentenciák kialakítása, valamint a KLIR és a KOMP rendszerek bevezetése egy komplex, tudományosan megalapozott kompetenciafejlesztési infrastruktúrát hozott létre. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a kompetenciaalapú képzés szükségszerűen pedagógiai paradigmaváltást is jelent: a tanulás és hallgatóközpontú megközelítés előtérbe kerülését, az oktatói szerepek átalakulását, valamint az innovatív, tréningjellegű módszerek térnyerését.

A kompetenciák komplex mérésére fejlesztett módszertanok – beleértve az interaktív tesztrendszereket és a döntéstámogató modelleket – lehetőséget teremtenek az objektív értékelésre (MALÉTSZABÓ et al. 2021), ugyanakkor elsősorban szervezeti és kiválasztási szinten jelennek meg, kevésbé reflektálnak a hallgatók szubjektív fejlődésélelésére.

A kompetenciafejlesztés hosszabb távú szervezeti és vezetői dimenzióit Szabó (2008) vizsgálta, aki empirikus kutatásban elemezte a kompetenciaalapú, moduláris és tréning-módszerrel megvalósított vezető-továbbképzések hatásait. Eredményei szerint a kompetenciafejlesztés akkor válik fenntarthatóvá, ha az egyéni tanulási folyamatok, a szervezeti célok és az innovatív oktatási megoldások összehangolt rendszert alkotnak. A vezetői kompetenciák fejlődése szoros kapcsolatban áll a reflektív tanulással, az önértékeléssel és a gyakorlati tapasztalatok strukturált feldolgozásával, ami közvetetten a kompetenciaészlelés jelentőségére is rámutat (SZABÓ 2008).

Nemzetközi szinten egyre nagyobb hangsúlyt kap a rendészeti hallgatók kompetenciaészlelésének vizsgálata. A RECPOL keretében végzett összehasonlító kutatásban Bäck, Vallès és Padyab (2017) svéd és katalán rendészeti hallgatók kompetenciapercepcióit elemezték a képzés elején és végén. A szerzők a kompetenciát holisztikus modellben értelmezték, elkülönítve a kognitív (szakmai tudás), a funkcionális (gyakorlati készségek) és a szociális-reflexív (értékek, empátia, etikai ítéletalkotás) dimenziókat. Eredményeik szerint a hallgatók mindkét országban magasra értékelték a kompetenciák jelentőségét, ugyanakkor eltérő fejlődési mintázatok jelentek meg: míg a katalán hallgatók a képzés végére növekvő jelentőséget tulajdonítottak a gyakorlati és reflexív kompetenciáknak, addig a svéd mintában a kompetenciák fontosságának csökkenése volt megfigyelhető. A szerzők értelmezése szerint ezek a különbségek részben az oktatási struktúrák, a tantervi hangsúlyok és a gyakorlati tapasztalatszerzés eltérő kereteivel magyarázhatók. A kutatás ugyanakkor korlátként jelöli meg a kizárólagos önbeszámoló mérési módszert, és hangsúlyozza a további empirikus vizsgálatok szükségességét a hallgatói kompetenciaészlelés mélyebb megértéséhez (BÄCK–VALLÈS–PADYAB 2017).

A nemzetközi eredmények megerősítik, hogy a kompetenciák fejlődésének szubjektív megélése nem tekinthető lineáris folyamatnak, és erősen függ az oktatási környezettől, a tanulási tapasztalatoktól és az intézményi elvárásoktól. Ugyanakkor a magyar rendészeti felsőoktatás kontextusában továbbra is korlátozott számban állnak rendelkezésre olyan empirikus vizsgálatok, amelyek kifejezetten a hallgatók kompetenciafejlődés-érzetét, valamint annak motivációs és környezeti meghatározottságát elemzik. E kutatási hiány indokolja olyan integrált megközelítések alkalmazását, amelyek a tanulási motivációt, a kompetenciák érzékelt fejlődését és a támogató vagy gátló tanulási tényezőket együttesen vizsgálják.

A kompetenciafejlesztés hatékonyságának vizsgálata ugyanakkor nem választható el attól a kérdéstől, hogy a tanulási folyamat során elsajátított ismeretek és készségek milyen mértékben válnak ténylegesen alkalmazhatóvá a gyakorlatban. A kompetenciaalapú képzési rendszerek strukturális és módszertani kereteinek bemutatása mellett ugyanakkor indokolt megvizsgálni azt is, hogy a fejlesztési folyamatok miként válnak a hallgatók számára ténylegesen hasznosítható tudássá és működő készségekké, vagyis milyen feltételek mellett jelenik meg a tanultak gyakorlati alkalmazása és fenntartása.

A tréning transzferje, vagyis annak mértéke, hogy a képzés során elsajátított tudás és készségek mennyire épülnek be a későbbi gyakorlatba, a munka- és szervezetszociológia egyik alapvető kérdésköre (BELL 2017). A kutatások egybehangzóan arra utalnak, hogy a transzfer nem kizárólag az egyén képességein múlik, hanem az egyéni jellemzők és a tanulási, illetve szervezeti környezet kölcsönhatásában alakul (FORD–BALDWIN–PRASAD 2018). Mivel a képzési helyzetek szükségszerűen leegyszerűsítik a valós működési

környezetet, különösen fontos az általánosítás képessége, vagyis annak felismerése, hogy a tanult elvek miként alkalmazhatók eltérő helyzetekben. Ezt támogatják az aktív felidézést segítő tanulási megoldások és a gyakorlás, amelyek hozzájárulnak a tudás megtartásához és rugalmas használatához (FORD–BALDWIN–PRASAD 2018; KRAIGER–FORD 2021).

A transzfer sikerében meghatározó szerepet játszik a környezet támogatása is. Több empirikus vizsgálat szerint a vezetői és kollegiális támogatás általában pozitív kapcsolatban áll a tanultak alkalmazásával, különösen akkor, ha a támogatás konkrét viselkedésekben – például visszajelzésben, alkalmazási lehetőségek biztosításában vagy érdeklődésben – jelenik meg (BLUME et al. 2010; GOVAERTS et al. 2017; HUGHES et al. 2020). A támogatás hiánya ezzel szemben hozzájárulhat ahhoz, hogy a képzés után csökkenjen a tanult készségek használata (FORD–BALDWIN–PRASAD 2018).

Az egyéni tényezők közül, amelyek szintén befolyásolják a tréning transzfer sikerességét, kiemelt jelentősége van a motivációnak és az énhatékonyságnak. A szakirodalom megkülönbözteti a tanulásra irányuló motivációt és a transzfer motivációját, utóbbi pedig több kutatás szerint előre jelzi, hogy a résztvevők hosszabb távon mennyire alkalmazzák a tanultakat (BURKE–HUTCHINS 2007; HUGHES et al. 2020). Az énhatékonyság, vagyis annak megítélése, hogy az egyén képes-e sikeresen végrehajtani az adott feladatot, szintén összefügg a tanulási eredményekkel és a transzferrel, és fejlesztéssel befolyásolható tényezőnek tekinthető (BURKE–HUTCHINS 2007; CHIABURU–MARINOVA 2005).

E szakirodalmi eredmények alapján a jelen kutatás kérdőíves vizsgálata olyan tényezőkre fókuszál, amelyek a tanulási motiváció, a támogatottság, az észlelt hasznosság, valamint a közszolgálati alapkompétencia-fejlődés szubjektív megélésén keresztül járulhatnak hozzá ahhoz, hogy a rendészeti felsőoktatásban zajló képzési folyamatok a hallgatók számára valódi, alkalmazható fejlődést jelentsenek.

Kutatási probléma

Bár a magyar rendészeti felsőoktatásban az egységes közszolgálati alapkompétenciák fejlesztése kiemelt célként jelenik meg, a szakirodalom elsősorban a kompetenciafejlesztés elméleti és strukturális kereteire fókuszál. Ezzel szemben kevés empirikus adat áll rendelkezésre arról, hogy a hallgatók miként érzékelik saját kompetenciafejlődésüket, valamint arról, hogy a tanulási motiváció és a képzési környezet mely elemei támogatják vagy gátolják ezt a folyamatot. A hallgatói nézőpont feltárásának hiánya korlátozza a kompetenciafejlesztési törekvések visszacsatolását és fejlesztését.

Kutatási kérdés

A fentiek alapján a kutatás arra keresi a választ, hogyan érzékelik a magyar rendészeti felsőoktatás hallgatói saját kompetenciafejlődésüket az egységes közszolgálati alapkompétenciák tekintetében, és milyen összefüggések mutathatók ki a tanulási motiváció, a támogató és gátló környezeti tényezők, valamint az egységes közszolgálati alapkompétenciák érzékelt fejlődése között.

Hipotézisek

H1. A hallgatók által észlelt oktatói támogatás pozitív kapcsolatban áll az egységes közszolgálati alapkompétenciák érzékelt fejlődésével a rendészeti felsőoktatásban.

H2. A támogató tanulói csoportlétkör és a hallgatók közötti együttműködés pozitívan összefügg a hallgatók kompetenciafejlődés-érzetével.

H3. A magasabb szintű tanulási és alkalmazási motivációval rendelkező hallgatók nagyobb mértékű kompetenciafejlődést érzékelnek.

H4. A gyakorlatorientált oktatás és a tanultak kipróbálására biztosított lehetőségek pozitívan befolyásolják a hallgatók kompetenciafejlődésének észlelését.

Módszerek

A vizsgált minta bemutatása

A felmérésben 49-en vettek részt, mind a Nemzeti Közszolgálati Egyetem rendészeti képzési területéhez tartozó hallgatók. A minta átlagéletkora 19,43 év volt ($SD = 0,979$; $min = 18$; $max = 23$). A mintában a férfi hallgatók aránya 71,4% ($n = 35$), a női hallgatóké 28,6% ($n = 14$) volt. A résztvevők 95,9%-a ($n = 47$) az első egyetemi félévének a végén járt, 2-2%-a pedig a második ($n = 1$) és az ötödik ($n = 1$) egyetemi félévét fejezte be. A legtöbb hallgató a Társadalom- és emberismeret alapjai kurzuson vett részt ($n = 40$), de voltak, akik már jártak a Rendészeti etika integritás tréningre ($n = 1$), Rendészeti kommunikáció tréningre ($n = 1$) és a Társadalom- és emberismeret kurzusra ($n = 7$) is.

A vizsgálati személyek közül mindenki betöltötte a 18. életévét. A részvétel önkéntes volt. Előzetesen tájékoztattam őket a kutatás céljáról és menetéről, valamint a rájuk vonatkozó információkról (például anonimitás), aláírták a beleegyező nyilatkozatot. A vizsgálaton való részvételért semmilyen jutalmat nem kaptak.

Módszerek, eszközök

A résztvevők a tanórákon, az oktatókkal előre egyeztetve egy körülbelül 20 perces online kérdőívet töltöttek ki, amely a tanultak alkalmazását, az ehhez kapcsolódó motivációt, valamint az észlelt társas támogatás mértékét vizsgálta. A kérdések szabadválaszos vagy Likert-skálás kérdésekből álltak. A kérdőív tételeinek kialakítása Govaerts és Dochy (2014), valamint Salamon és munkatársai (2021, 2022) transzferkutatásaira épült.

Eredmények

Az adatok statisztikai feldolgozásához az IBM SPSS Statistics Version 23 nevű programot használtam. A vizsgálat feltáró jellegére, a minta nagyságára és az alkalmazott

önbeszámolás mérőeszközökre tekintettel az elemzés célja nem kauzális összefüggések bizonyítása, hanem a hallgatók által érzékelt kompetenciafejlődés és a kapcsolódó tanulási tényezők közötti összefüggések feltárása volt, a kutatási kérdésekhez arányosan illeszkedő statisztikai eljárások alkalmazásával.

A kompetenciafejlődés-érzetet a hallgatók szubjektív önértékelése alapján mértem, amit a felkészültség, az alkalmazhatóság és a magabiztosság dimenzióit lefedő, több tételből álló skálából alakítottam ki. A felkészültséghez kapcsolódó kompetenciafejlődés-érzetet két, 7 fokú Likert-skálán mért állítás átlagával képeztem, amelyek a tananyag elsajátításának és megértésének szubjektív megélését ragadták meg. A skála megbízhatósága jó volt ($\alpha_{\text{felkészültség}} = 0,726$). A felkészültséghez hasonlóan, az alkalmazhatósághoz és a magabiztossághoz is hozzárendeltem a kapcsolódó kompetenciafejlődés-érzet állításokat. Az alkalmazhatóság a tanult ismeretek gyakorlati felhasználhatóságának és valós helyzetekben való alkalmazhatóságának, a magabiztosság pedig a szakmai önbizalom, a feladatvégzési biztonságérzet és a kompetens működés szubjektív észlelését tükrözték. A skála megbízhatósága mindkét esetben jó volt ($\alpha_{\text{alk}} = 0,852$; $\alpha_{\text{magabiz}} = 0,944$).

Az oktatói, csoporttársi, intézményi támogatáshoz és a motivációhoz kapcsolódó állításokat is skálába rendeztem. Az oktatói és csoporttársi skálák azt vizsgálják, hogy a résztvevők mennyire érzékelnek támogató hozzáállást és együttműködést társaik és az oktató részéről a kompetenciák fejlesztése során. Az előbbi öt, míg az utóbbi skála három tételből állt, amelyek 7-fokú Likert-skálán mérték a válaszokat. A skálák megbízhatósága jó volt ($\alpha_{\text{oktató}} = 0,732$; $\alpha_{\text{társak}} = 0,954$). Az intézményi támogatás skála három tétele az egyetem által biztosított, a tanult ismeretek és készségek gyakorlati alkalmazását lehetővé tevő helyzetek és feladatlehetőségek jelenlétét mérte. A skála megbízhatósága jó volt ($\alpha_{\text{intézmény}} = 0,904$). A motivációhoz tartozó három, 7 fokú Likert-skálán mért tétel azt mutatja meg, hogy a résztvevők milyen mértékben törekednek a tanult eszközök és eljárások aktív kipróbálására és használatára. A skála megbízhatósága jó volt ($\alpha_{\text{motiváció}} = 0,932$).

A kompozit skálák megalkotása után leíró statisztikákat végeztem. A skálák leíró statisztikai mutatói alapján a hallgatók összességében pozitívan értékelték mind a tanulási környezet támogatását, mind saját kompetenciafejlődésüket. A vizsgált dimenziók mindegyikében 5 feletti átlagértékek születtek a 7 fokú skálán. Az észlelt oktatói támogatás mutatta a legmagasabb átlagot ($M = 5,91$; $SD = 1,01$), amelyet a kompetenciához kapcsolódó magabiztosság ($M = 5,60$; $SD = 1,19$) és az alkalmazhatóság érzete ($M = 5,52$; $SD = 1,30$) követett. A felkészültség szubjektív megélése szintén kedvező értéket mutatott ($M = 5,37$; $SD = 1,34$). Az egyetemi és csoporttársi támogatás észlelt szintje egyaránt közepesen magas tartományba esett ($M = 5,44$; illetve $M = 5,25$), ami támogató tanulási környezet jelenlétére utal. A tanulási és alkalmazási motiváció átlaga szintén pozitív képet mutatott ($M = 5,26$; $SD = 1,40$).

A hipotézisek vizsgálatához Spearman-féle korrelációt végeztem. Az eredmények minden vizsgált esetben szignifikáns, pozitív irányú összefüggéseket mutattak a kompetenciafejlődés-érzet dimenziói és a vizsgált tanulási tényezők között ($p < 0,001$). A korrelációs eredményeket az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat: A kompetenciafejlődés-érzet dimenzióinak (felkészültség, alkalmazhatóság, magabiztosság), az oktatói, a csoporttársi és az intézményi támogatásnak, valamint a tanulási motivációnak a szignifikáns korrelációja

	Komp_felkészültség	Komp_alkalmazhatóság	Komp_magabiztosság	Oktatói támogatás	Csoporttársak támogatása	Tanulási motiváció	Intézmény támogatása
Komp_felkészültség	1,00	0,925	0,838	0,803	0,760	0,862	0,870
Komp_alkalmazhatóság	0,925	1,00	0,842	0,822	0,797	0,899	0,825
Komp_magabiztosság	0,838	0,842	1,00	0,763	0,664	0,761	0,722
Oktatói támogatás	0,803	0,822	0,763	1,00	0,739	0,844	0,810
Csoporttársak támogatása	0,760	0,797	0,664	0,739	1,00	0,831	0,838
Tanulási motiváció	0,862	0,899	0,761	0,844	0,831	1,00	0,844
Intézmény támogatása	0,870	0,825	0,722	0,810	0,838	0,884	1,00

Forrás: a szerző szerkesztése

Az észlelt oktatói támogatás erős kapcsolatot mutatott a felkészültség ($r(49) = 0,803$, $p < 0,001$), az alkalmazhatóság ($r(49) = 0,822$, $p < 0,001$) és a magabiztosság ($r(49) = 0,763$, $p < 0,001$) dimenzióival. A csoporttársi támogatás közepes–erős összefüggést jelzett a kompetenciamutatókkal (például $r_{\text{felkészültség}}(49) = 0,76$, $p < 0,001$).

A legerősebb együttjárás a motiváció és a kompetenciafejlődés-érzet között volt megfigyelhető, különösen az alkalmazhatóság esetében ($r(49) = 0,899$, $p < 0,001$). Az egyetemi tanulási környezet támogatása szintén erős kapcsolatot mutatott mindhárom kompetenciadimenzióval (például $r_{\text{felkészültség}}(49) = 0,87$, $p < 0,001$).

Az eredmények alapján mind a négy hipotézist megerősítettük.

A magas együttjárási értékek arra utalnak, hogy a hallgatók tanulási élményében a motiváció, a támogatói környezet és a kompetenciafejlődés szubjektív megélése szorosan összekapcsolódó pszichológiai és pedagógiai tényezőként jelenik meg, azonban ezek nem értelmezhetők oksági kapcsolatként.

A tanulási folyamatot nehezítő tényezők önbevallás szerint, több, a tanulási környezetre és alkalmazási lehetőségekre vonatkozó válaszmintázat alapján kirajzolódik, hogy a hallgatók számára elsősorban az időbeli terhelés ($n = 14$), a párhuzamos követelményekből fakadó túlterheltség ($n = 22$) és a külső stresszforrások ($n = 11$) jelenthetnek korlátozó tényezőt a tanultak elmélyítésében és gyakorlati alkalmazásában.

Diszkusszió

A jelen kutatás célja annak feltárása volt, hogy a rendészeti felsőoktatás hallgatói miként érzékelik saját kompetenciafejlődésüket, valamint hogy a tanulási motiváció és a tanulási környezet támogatói tényezői milyen kapcsolatban állnak ezzel a szubjektív fejlődés-élménnyel. Az eredmények összességében azt mutatják, hogy a vizsgált hallgatói kör pozitívan értékeli saját kompetenciafejlődését, és a kompetenciaészlelés szoros összefüggésben áll mind a motivációs, mind a környezeti támogatottsági tényezőkkel. Ez összhangban áll a kompetenciaalapú oktatás azon megközelítésével, amely szerint a kompetencia nem pusztán tudástartalom, hanem alkalmazási képesség és önszabályozott működés együttese (MULDER 2014).

A leíró statisztikai eredmények alapján a kompetenciafejlődés mindhárom vizsgált dimenziója (felkészültség, alkalmazhatóság, magabiztosság) a skála felső tartományában helyezkedett el. Ez arra utal, hogy a hallgatók többsége nem csupán elsajátítottnak tekinti a tananyagot, hanem használhatónak és működőképesnek is érzékeli azt. Ez különösen fontos a rendészeti felsőoktatás kontextusában, ahol a képzés célja nem pusztán az elméleti tudás átadása, hanem a gyakorlatban alkalmazható kompetenciák fejlesztése. Blume és munkatársai (2010) szerint a kompetenciaészlelés és az alkalmazhatóság élménye szorosan kapcsolódik a tanulás mélységéhez és a transzfer valószínűségéhez.

Az összefüggésvizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a kompetenciafejlődés-érzet a legerősebb kapcsolatot a tanulási és alkalmazási motivációval mutatta. Ez az eredmény összhangban áll azokkal a pedagógiai és tréningtranszfer-kutatási megállapításokkal, amelyek szerint a tanultak alkalmazása és fenntartása nagymértékben függ a belső motiváció és az alkalmazási szándék szintjétől (BURKE–HUTCHINS 2007; FORD–BALDWIN–PRASAD 2018). Több empirikus összegző kutatás is rámutat arra, hogy a transzfermotiváció közvetlen előrejelzője a tanult viselkedések későbbi használatának (GEGENFURTNER et al. 2009). A jelen vizsgálatban különösen az alkalmazhatóság dimenziója mutatott kiemelkedően erős együttjárást a motivációval, ami arra utal, hogy a tanulási élmény akkor válik kompetenciaélménnyé, ha a hallgató a tanultakat relevánsnak és használhatónak látja saját jövőbeli szakmai működése szempontjából. Ez az összefüggés jól értelmezhető a tervezett viselkedés elméletének keretében is, amely szerint az észlelt hasznosság és a viselkedési szándék kulcsszerepet játszik az alkalmazásban (AJZEN 1991).

Az oktatói támogatás szintén erős kapcsolatban állt mindhárom kompetenciadimenzióval. Ez megerősíti azt a szakirodalmi megállapítást, hogy az oktatói visszajelzés, az iránymutatás és az alkalmazásra ösztönző pedagógiai jelenlét kulcsszerepet játszik a tanultak beépülésében. A visszajelzés minősége bizonyítottan jelentős hatással van a tanulási eredményekre és az énhatékonyság alakulására (HATTIE–TIMPERLEY 2007). A tréningtranszfer-kutatások szintén kiemelik a vezetői vagy oktatói támogatás szerepét a tanultak gyakorlati alkalmazásának fenntartásában (GOVAERTS et al. 2017; FORD–BALDWIN–PRASAD 2018). A rendészeti felsőoktatás sajátosságaiból fakadóan az oktató nem csupán tudásközvetítő, hanem modelladó szakmai szereplő is, így a támogatás hatása nem pusztán módszertani, hanem identitásformáló szinten is értelmezhető.

A rendészeti felsőoktatás kompetenciafejlesztési gyakorlatainak pedagógiai és humán dimenzióit Fekete és munkatársai (2022) kvalitatív vizsgálatai is megerősítik. Dokumentumelemzésekre, oktatói interjúkra és óralátogatásokra épülő kutatásuk szerint a kompetenciaalapú megközelítés már hosszabb ideje jelen van a képzési struktúrákban, ugyanakkor az oktatók számára kihívást jelent a változó hallgatói összetételhez való alkalmazkodás és a pedagógiai eszköztár folyamatos fejlesztése. Eredményeik alapján a legeredményesebb kompetenciafejlesztési gyakorlatokat az interaktív, tapasztalati tanulásra épülő és reflektív feldolgozást támogató módszerek jellemzik, amelyek erősítik a hallgatói bevonódást és a tanulási motivációt. Ez jól illeszkedik a jelen vizsgálat eredményeihez, ahol az oktatói és tanulási környezeti támogatás szoros kapcsolatban állt a kompetenciafejlődés szubjektív megélésével.

A csoporttársi támogatás és a támogató tanulói közeg szintén szignifikáns, közepes–erős összefüggést mutatott a kompetenciafejlődés-érzettel. Ez arra utal, hogy a kompetenciafejlődés hallgatói megélése nem kizárólag egyéni folyamat, hanem társas tanulási térben zajlik. A szociális tanuláselméleti megközelítések szerint a megfigyelés, a közös feldolgozás és a társas visszajelzés fontos szerepet játszik az új viselkedésminták elsajátításában (BANDURA 1997). Empirikus eredmények azt is jelzik, hogy a kortársi támogatás erősen összefügg a tanult készségek alkalmazásával és fenntartásával (CHIBURU–MARINOVA 2005; HUGHES et al. 2020).

Az intézményi, illetve tanulási környezeti támogatás szintén erős együttjárást mutatott a kompetenciafejlődés mutatóival. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy a kompetenciaalapú képzés hatékonysága nem kizárólag a tananyag tartalmán vagy az oktató személyén múlik, hanem azon is, hogy az intézményi keretek mennyiben biztosítanak lehetőséget a gyakorlásra, a kipróbálásra és a visszacsatolásra. A szakirodalom szerint az alkalmazási lehetőségek, a gyakorlatorientált feladatok és a szervezeti támogatás a tanulási transzfer legfontosabb környezeti feltételei közé tartoznak (BLUME et al. 2010; FORD–BALDWIN–PRASAD 2018; HUGHES et al. 2020). A jelen eredmények ezt a felsőoktatási kontextusban is megerősítik.

A gátló tényezők tekintetében az eredmények értelmezése alapján valószínűsíthető, hogy a tanulási folyamat hatékonyságát elsősorban terhelési és erőforrás-jellegű korlátok befolyásolják. Az időkorlát, a túlterheltség és a külső stressz olyan kontextuális tényezőként értelmezhető, amely nem a képzés minőségéhez, hanem a hallgatói működési feltételekhez kapcsolódik. Több összegző tréningtranszfer-kutatás is arra jutott, hogy az idő- és erőforráskorlátok a tanultak alkalmazásának leggyakoribb akadályai közé tartoznak, még megfelelő tanulási környezet mellett is (FORD–BALDWIN–PRASAD 2018; BURKE–HUTCHINS 2007).

Limitációk

A vizsgálat eredményeinek értelmezése során több módszertani korlát is figyelembe veendő. A kutatás viszonylag kis elemszámú mintán ($N = 49$) alapult, ami korlátozza az eredmények általánosíthatóságát, és elsősorban feltáró jellegű következtetések levonását teszi lehetővé. A mérés önbeszámolóes kérdőíves módszerrel történt, így az eredmények

a hallgatók szubjektív észlelését tükrözik, nem pedig objektív kompetenciamérést. A kompetenciafejlődés érzékelt mértéke ezért nem azonos a tényleges teljesítményváltozással, hanem annak megélt oldalát ragadja meg.

További korlát, hogy a vizsgálat keresztmetszeti jellegű volt, így az összefüggések iránya és időbeli alakulása nem vizsgálható. A magas együttjárási értékek arra utalnak, hogy a vizsgált konstruktumok részben átfedhetnek egymással a hallgatói élmény szintjén. A tanulási folyamatot gátló tényezőket nem külön skálán mértük, így ezekre vonatkozóan csak indirekt, értelmező megállapítások tehetők.

Kitekintés

A jövőbeni vizsgálatokban érdemes lenne nagyobb mintán, több intézmény bevonásával megismételni a kutatást, valamint longitudinális elrendezésben követni a kompetenciafejlődés hallgatói megélésének alakulását. További fontos irány lehet az önértékelésen alapuló kompetenciaészlelés összevetése objektív teljesítménymutatókkal vagy oktatói értékelésekkel.

Módszertani szempontból indokolt lehet külön mérőeszköz beépítése a tanulást gátló tényezők, valamint a konkrét alkalmazási helyzetek és transzferélmények vizsgálatára. A jelen eredmények alapján a támogató tanulási környezet, az oktatói visszajelzés és a gyakorlatorientált feladatok kiemelt szerepet játszanak a kompetenciafejlődés megélésében, ezért ezek tudatos erősítése közvetlen fejlesztési irányként jelenhet meg a rendészeti felsőoktatási programok tervezésében.

Összegzés

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a rendészeti felsőoktatás hallgatói összességében pozitívan értékeli saját kompetenciafejlődésüket az egységes közszolgálati alapkompeticionálra vonatkozóan, és ezt a fejlődést szoros kapcsolatban élik meg a tanulási motivációval, az oktatói és tanulási környezeti támogatással, valamint a gyakorlati alkalmazhatóság élményével. A kompetenciafejlődés szubjektív megélése többdimenziós jelenségként jelenik meg, amelyben a felkészültség, az alkalmazhatóság és a magabiztosság egymással összefüggő módon alakul.

Az eredmények arra utalnak, hogy a kompetenciaalapú rendészeti felsőoktatás hatékonysága nem kizárólag a tantervi tartalomtól múlik, hanem a motivációs és tanulási környezeti tényezők minőségén is. A támogató oktatói jelenlét, a társas tanulási közeg és a gyakorlatorientált tanulási lehetőségek együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy a hallgatók a képzési folyamatot valódi, alkalmazható fejlődésként éljék meg.

Felhasznált irodalom

- AJZEN, Icek (1991): The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. Online: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- BÄCK, Thomas – VALLÈS, Lola – PADYAB, Mojgan (2017): Police Students' Perceptions of Professional Competences: A Comparative Study of Catalonia and Sweden. *Police Practice and Research*, 18(5), 478–491. Online: <https://doi.org/10.1080/15614263.2017.1288121>
- BANDURA, Albert (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- BARÁTH Noémi Emőke (2021): Rendészeti professzionalizmus. *Magyar Rendészet*, 21(2), 215–224. Online: <https://doi.org/10.32577/mr.2021.2.14>
- BARÁTH, Noémi Emőke (2023a): Motivation and Attitudes behind the Career Choices of Hungarian Student Police Officers in Light of Policing Models. *Belügyi Szemle*, 71(2. különszám), 76–92. Online: <https://doi.org/10.38146/BSZ.SPEC.2023.2.5>
- BARÁTH Noémi Emőke (2023b): *A rendészettudományi oktatás hatása az attitűdre*. PhD-disszertáció. Budapest: Nemzeti Közszerológati Egyetem. Online: https://rtk.uni-nke.hu/document/rtk-uni-nke-hu/Ertekezes_Barath_Emoke.pdf
- BELL, Bradford S. (2017): Strategies for Supporting Self-Regulation during Self-Directed Learning in the Workplace. In ELLINGSON, J. E. – NOE, R. A. (szerk.): *Autonomous Learning in the Workplace*. New York: Routledge, 117–134. Online: <https://doi.org/10.4324/9781315674131-7>
- BLUME, Brian D. – FORD, J. Kevin – BALDWIN, Timothy T. – HUANG, Jason L. (2010): Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. Online: <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- BURKE, Lisa A. – HUTCHINS, Holly M. (2007): Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296. Online: <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- CHIABURU, Dan S. – MARINOVA, Sophia V. (2005): What Predicts Skill Transfer? An Exploratory Study of Goal Orientation, Training Self-Efficacy and Organizational Supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110–123. Online: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x>
- FEKETE Márta – HEGEDŰS Judit – MOLNÁR, Katalin – HLAVACSKA Gergely – MOLNÁR István Jenő (2022): A magatartástudomány helye és a kompetenciafejlesztés lehetőségei a rendészeti felsőoktatásban. *Belügyi Szemle*, 70(10), 2029–2046. Online: <https://doi.org/10.38146/BSZ.2022.10.6>
- FINSZTER Géza (2018): *Rendészettan*. Budapest: Dialóg Campus.
- FORD, J. Kevin – BALDWIN, Timothy T. – PRASAD, Joshua (2018): Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201–225. Online: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- GEGENFURTNER, Andreas – VEERMANS, Koen – FESTNER, Dagmar – GRUBER, Hans (2009): Motivation to Transfer Training: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403–423. Online: <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>
- GOVAERTS, Natalie – DOCHY, Filip (2014): Disentangling the Role of the Supervisor in Transfer of Training. *Educational Research Review*, 12, 77–93. Online: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.002>
- GOVAERTS, Natalie – KYNDT, Eva – VREYE, Soraya – DOCHY, Filip (2017): A Supervisors' Perspective on Their Role in Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*, 28(4), 515–553. Online: <https://doi.org/10.1002/hrdq.21286>
- HALÁSZ Gábor (2018): Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány*, 6(1), 18–41.

- HATTIE, John – TIMPERLEY, Helen (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. Online: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HEGEDŰS Judit – FIBINÉ BABOS Barbara – SZATMÁRI Adrienn (2021): A kompetenciafejlesztés lehetőségei a rendészetben. *Belügyi Szemle*, 69(8), 1469–1483. Online: <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.8.9>
- HUGHES, Ashley M. – ZAJAC, Stephanie – WOODS, Amanda L. – SALAS, Eduardo (2020): The Role of Work Environment in Training Sustainment: A Meta-Analysis. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 62(1), 166–183. Online: <https://doi.org/10.1177/0018720819845988>
- JACKSON, Denise – FLEMING, Jenny – ROWE, Anna (2019): Enabling the Transfer of Skills and Knowledge across Classroom and Work Contexts. *Vocations and Learning*, 12(1), 459–478. Online: <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09224-1>
- KOZMA Tamás (1994): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KRAIGER, Kurt – FORD, J. Kevin (2021): The Science of Workplace Instruction: Learning and Development Applied to Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8(1), 45–72. Online: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-060109>
- MALÉTSZABÓ Erika – BALÁZS Katalin – KURUCZ Győző – MÜNNICH Ákos (2021): Kompetencia-rendszerek kialakítási és mérési módszertana a belügyi alkalmasságvizsgálati rendszerben. *Belügyi Szemle*, 69(8), 1361–1383. Online: <https://doi.org/10.38146/BSZ.2021.8.4>
- MULDER, Martin (2014): Conceptions of Professional Competence. In BILLET, Stephen – HARTEIS, Christian – GRUBER, Hans (szerk.): *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*. Dordrecht: Springer, 107–137. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
- SALAMON, János – BLUME, Brian D. – OROSZ, Gábor – NAGY, Tamás (2021): The Interplay between the Level of Voluntary Participation and Supervisor Support on Trainee Motivation and Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 32(4), 459–481. Online: <https://doi.org/10.1002/hrdq.21428>
- SALAMON, János – BLUME, Brian D. – OROSZ, Gábor – NAGY, Tamás (2023): The Moderating Effect of Coworkers' Training Participation on the Influence of Peer Support in the Transfer Process. *European Journal of Training and Development*, 47(10), 15–36. Online: <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2021-0102>
- SALAMON, János – BLUME, Brian D. – TÓTH-KIRÁLY, István – NAGY, Tamás – OROSZ, Gábor (2022): The Positive Gain Spiral of Job Resources, Work Engagement, Opportunity and Motivation on Training Transfer. *International Journal of Training and Development*, 26(3), 556–580. Online: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12277>
- SCHÖN, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SZABÓ Szilvia (2008): *A vezetői kompetencia-fejlesztés tapasztalatai és lehetőségei egyes rendvédelmi szervek hivatásos állományai körében*. PhD-disszertáció. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem.