

HÍD AZ ISKOLA ÉS A HELYI KÖZÖSSÉG KÖZÖTT

— A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT TAPASZTALATAI

Budai Gábor

Bevezetés

A tanulmány írásának évében, 2025-ben, is helytálló az a korábbi megállapítás, miszerint a tanulás olyan közügy, melyben az iskola, a helyi közösségek és a gazdasági szereplők együttesen törekszenek a tradicionális oktatási folyamatok megújítására. Az említett tényezők Magyarországon is jelen vannak és hatnak a hazai oktatásra is, amely e tekintetben komoly pedagógiai kihívásokkal szembesül. Ennek értelmében felmerül a kérdés, hogy az iskolarendszerű képzés hogyan tud megfelelni a társadalmi elvárásoknak (Budai 2014).

A középiskolák társadalmi felelősségvállalásának egyik eszköze az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ), amely kulcsszerepet játszik a helyi közösségek és az oktatási intézmények közötti kapcsolat erősítésében. Míg a „harmadik misszió”¹ fogalma elsősorban a felsőoktatási intézmények társadalmi szerepvállalását írja le – az oktatás és kutatás mellett –, egyre több szakmai diskurzusban jelenik meg az a megközelítés, hogy a középfokú oktatási intézmények is aktív szereplőivé válnak

¹ A „harmadik misszió” fogalma a felsőoktatás kontextusában az oktatás és kutatás mellett a társadalmi szerepvállalást jelöli (Benneworth et al. 2010). Egyes szakirodalmak ezt a funkciót tágabban értelmezik és középfokú intézményekre is alkalmazzák, különösen abban az esetben, ha azok aktívan részt vesznek a helyi közösségek életében (lásd pl. Bursik, 2020; Szabó–Veres 2019). Az iskolai közösségi szolgálat ilyen értelemben értelmezhető a középiskolák lokális társadalmi missziójának megnyilvánulásaként.

a helyi társadalmi folyamatoknak, különösen olyan programokon keresztül, mint az IKSZ. E megközelítésben az iskolák nemcsak tudásközvetítő intézményekként, hanem közösségformáló és társadalmi beágyazottságot erősítő szereplőkként jelennek meg, azaz „lokális missziós” funkciókat is betöltenek. Az IKSZ nem csupán egy rendszerszintű oktatási követelmény, hanem olyan társadalmi és pedagógiai program, amely átfogó hatással bír mind a diákok személyiségfejlődésére, mind a közösségek életére. Az érettségi vizsga feltételeként előírt ötven órás közösségi szolgálat a tanulók számára lehetőséget teremt arra, hogy aktívan hozzájáruljanak a helyi társadalom fejlődéséhez, miközben empátiát, felelősségvállalást és közösségi szemléletet sajátítanak el.

A dunaújvárosi középiskolák példáját vizsgálva láthatóvá válik, hogy a jól szervezett közösségi szolgálati programok milyen mértékben képesek támogatni a diákok fejlődését és a helyi közösségek igényeinek kielégítését. Az iskola és a helyi közösségek közötti együttműködés nemcsak az oktatási célokat szolgálja, hanem hosszú távon hozzájárul a társadalmi kohézió erősítéséhez is.

A kutatásom arra fókuszál, hogy feltárja az IKSZ különböző dimenzióit: a diákok elköteleződését, a helyi szervezetekkel való kooperáció fontosságát és azok formáit, valamint a pedagógusok támogató szerepét. Ezen túlmenően a program hatékonyságának értékelése rámutat arra, hogy a közösségi szolgálat miként járul hozzá a harmadik missziós tevékenységek sikeréhez, és milyen módon válhat az iskolák és a helyi közösségek közötti híd építőkövévé.

Rövid történeti és nemzetközi kitekintés

Ahhoz, hogy az iskolák és a helyi közösségek kapcsolatát mélyebben megértjük, fontos röviden körüljárni az ifjúsági munka, a társadalmi munka és a közösségi tanulás fogalmait, valamint ezek gyökereit.

Az ifjúsági munka célja, hogy támogassa a fiatalokat saját jövőjük alakításában. Európában az ifjúsági munka szorosan kapcsolódik a szociálpolitikai szakterületekhez és egyre inkább szakmaként értelmezik. Célja, hogy elősegítse a fiatalok társadalmi integrációját, aktív állampolgári részvételét, és fejlessze kulcskompetenciáikat (Kárpáti 2019). A nemzetállamok szintjén az ifjúsági programokat gyakran társadalmi kihívásokra adott válaszként szervezték, így ezek időben és térben is változó formákban jelentek meg.

A második világháborút követő szocialista Magyarországon a „társadalmi munka” politikai-ideológiai háttérű tevékenységként épült be az oktatásba. Az általános és középiskolák tanulói mezőgazdasági munkákban, egyetemisták építőtáborokban vettek részt – ezek a tevékenységek ugyan formailag hasonlítottak a közösségi szolgálatra, de nem önkéntes alapon történtek, hanem közvetett kényszerítéssel.

A közösségi részvétel hagyományait Magyarországon jól reprezentálja a Magyar Cserkészszövetség is, amely 1910 óta működik, és Baden-Powell nevelési elveire² épül. A cserkészmozgalom önkéntességen, személyiségfejlesztésen és közösségi élményeken alapul. A második világháború után azonban a cserkészlet háttérbe szorult, és a politikai ifjúsági szervezetek (DISZ, KISZ)³ kerültek előtérbe, amelyekben szintén jelentős szerepet kapott a kollektív cselekvés, de erősen központosított formában (Matolcsi 2013).

A rendszerváltást követően a középfokú oktatással összefüggő, kötelező jellegű politikai programok megszűntek, a diákok közösségi tevékenységei egyre inkább önkéntes alapon szerveződtek. A közösségi szolgálat hivatalos, jogszabályban rögzített formája a 2011-es nemzeti köznevelési törvény révén jelent meg, amely 2016-tól érettségi követelménnyé tette az ötvenórás közösségi szolgálatot.

A nemzetközi gyakorlatban ehhez hasonló koncepciók már korábban is léteztek. Az Egyesült Államokban elterjedt service learning programokban a diákok a tananyaghoz kapcsolódó közösségi tevékenységeket végeznek, amelyeket pedagógiai reflexió követ (Eyler–Giles 1999). A community learning Nyugat-Európában elsősorban az iskolán kívüli tanulás keretében jelenik meg, ahol a fiatalok aktív részesei a helyi közösségek életének (Percy–Smith–Burns 2013). Mindkét megközelítés közös jellemzője, hogy a tanulás és a társadalmi felelősségvállalás egymással összefonódik, és az iskolák az oktatáson túlmutató társadalmi küldetést is vállalnak – ezt a nemzetközi szakirodalom a harmadik misszió kiterjesztéseként is értelmezi (Benneworth–Jongbloed 2010; Szabó–Veres 2019). Az IKSZ tehát nemcsak történeti előzményekhez, hanem a nemzetközi oktatási innovációkhoz is szorosan kapcsolódik.

A közösségi szolgálat jelentősége az oktatásban

Az iskolai közösségi szolgálat során a tanulók olyan területeken próbálhatják ki magukat, amelyekkel esetleg korábban – iskolai körülmények között – még nem találkoztak. Erikson elmélete szerint az egyén személyiségfejlődése egy élethosszig tartó folyamat, melyben a serdülőkor (12–14-től 16–18 éves korig tartó életszakasz) kiemelt fontossággal bír. Ekkorra tehető ugyanis az identitás, az én-azonosság kialakulása, ami a különböző szerepeken keresztül formálódik, amelyekkel az egyén azonosul (Erikson 2002).

2 *Baden-Powell nevelési elvei* – Robert Baden-Powell (1857–1941) brit katonatiszt és a cserkészmozgalom alapítója szerint a nevelés alapja a cselekedve tanulás („learning by doing”), a kiscsoportos közösségi munka (őrsrendszer), valamint az önkéntességen, jellemformáláson és természetközelségen alapuló tapasztalati pedagógia.

3 *DISZ* – *Dolgozó Ifjúsági Szövetsége*, 1950 és 1956 között működő ifjúsági tömegszervezet, amely a kommunista párt irányítása alatt állt, és célja a fiatalok politikai és ideológiai nevelése volt. *KISZ* – *Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség*, 1957 és 1989 között működött, a Magyar Szocialista Munkáspárt hivatalos ifjúsági szervezete volt, amely a fiatalok mozgalmi életét és közösségi részvételét koordinálta.

A középiskolások életkori sajátosságait alapul véve, az oktatásukra nézve ideális, ha a diákok – akár az iskolaidőn túlmenően – olyan környezetben vannak jelen, amely segíti a felfedezést, fejleszti a kreativitást (a kreatív gondolkodást), a kommunikációt, az együttműködést akár távol lévő társakkal, az egyéni vagy csoportos munkát, a megszerzett tapasztalatok adaptációját; ezáltal erősítik az ismeretszerzést, a tudásanyag elsajátítását és a képességfejlesztést (Budai 2015).

Külső helyszíneken reális képet kaphatnak a különböző szakmákról, és jobban megérthetik, hogy melyik karrierút áll legközelebb az érdeklődésükhöz. Egy cég tevékenységének megismerése motivációt adhat a továbbtanulásra, vagy akár egy konkrét szakma kiválasztására.

A közösségi szolgálat során szerzett tapasztalatok nemcsak a szakmai világot hozzák közelebb, hanem segítenek a tanulóknak önmaguk jobb megismerésében is. Megértik, mely készségeik erősek és mely területeken kell fejlődniük.

Az iskolai közösségi szolgálat során kialakított kapcsolatok akár gyakornoki pozíciókhoz, állásajánlatokhoz vagy referenciákhoz is vezethetnek.

Az ilyen tapasztalatok már a középiskola alatt megkülönböztethetik őket másoktól az egyetemi felvételi eljárás vagy a munkakeresés során.

A cégek működésének megismerése elősegítheti a tanulók karriertervezését, mivel korábban belelátnak a munkaerő-piaci igényekbe és elvárásokba. Emellett a közösségi szolgálat révén a tanulók megtapasztalják, hogyan járulhatnak hozzá egy vállalat vagy szervezet sikeréhez, miközben felelős és aktív polgárokká válnak. A cégek számára pedig egyre fontosabbá válik, hogy képesek legyenek a munkavállalók között megtalálni (és megtartani) a „tudásbirtokosokat”, vagyis a kulcsembereket (Budai 2023).

A témában megjelent szakirodalmak között olyannal is találkoztam, amely a program negatívumait említi. Bodó Márton és munkatársai egy 2017-ben végzett vizsgálatban rámutattak arra is, hogy az IKSZ-es programok többségénél a felkészítés és feldolgozás hiánya mutatkozik, még hozzá kevésbé a fogadó intézmények, annál inkább az iskolák részéről, ahol humán erőforrás hiányában nehezen fordítanak időt és energiát ezekre a fontos programelemekre. Az aktívabb iskolai felkészítés és feldolgozás kulcsfontosságú lehet a hatékonyság fokozásában. Az elemzésből az is kiderül, hogy az egyházi iskolák diákjai pozitívabban ítélik meg a programot, mint az állami iskolák tanulói és közülük nagyobb számban vállalnának önkéntes tevékenységet az érettségi vizsga után is (Bodó et al. 2017).

Jogszabályi háttér

Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének jogszabályi alapját a 2011. évi CXCV. törvény⁴ a nemzeti köznevelésről, a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet⁵, valamint a 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet⁶ alkotják. Ezek együttesen határozzák meg, hogy a középiskolai tanulók az érettségivizsgára-bocsátás feltételeként kötelesek legalább ötven óra közösségi szolgálatot teljesíteni, amelyet a középfokú tanulmányaik teljes időtartama – jellemzően négy vagy öt év – alatt fokozatosan, több tanéven keresztül is teljesíthetnek. A jogszabályok kitérnek a szolgálat megszervezésének és dokumentálásának intézményi feladataira is.

E rendelkezések célja, hogy a közösségi szolgálat az oktatás-nevelés szerves részévé váljon és hozzájáruljon a tanulók személyiségfejlődéséhez, társadalmi érzékenységének és felelősségtudatának fejlesztéséhez. A jelen tanulmány célja nem a jogszabályok részletes értelmezése, hanem azok pedagógiai hatásainak vizsgálata az iskolai gyakorlat tükrében. E jogszabályok együttesen biztosítják, hogy az iskolai közösségi szolgálat az oktatási rendszer szerves részévé váljon és hozzájáruljon a fiatalok társadalmi érzékenységének fejlesztéséhez.

Kutatásmódszertan

A kutatás során kvalitatív módszereket alkalmaztam, elsősorban dokumentumelemzést és interjúelemzést, amelyek lehetővé tették a közösségi szolgálat programjaival kapcsolatos részletes információk gyűjtését és mélyebb megértését.

Az iskoláktól kért dokumentumok főként a közösségi szolgálathoz kapcsolódó partnerekről és a különböző tevékenységekről szóltak. Az adatgyűjtés a 2014 és 2024 közötti időszakra vonatkozott, és az iskolák által rendelkezésre bocsátott anyagok segítségével elemeztem a programok struktúráját, azok hatását a tanulók személyiségfejlődésére, valamint. Az iskolák és helyi közösségek közötti kapcsolatokat.

A vizsgálati periódus választását több okból is indokoltnak tartottam. A kezdő dátumra – 2014-re – azért esett a választásom, mert úgy véltem, hogy a 2012-es jogszabályi változás hatásai addigra már mérhető adatokban mutatkoztak.

A 2014–2024 közötti időszak vizsgálata azért volt kiemelten fontos számomra, mert ebben az időszakban jelentős változások mentek végbe a közoktatási rendszerben, amelyek hatással voltak a közösségi szolgálat programjainak kialakítására és megvalósítására. Az új jogszabályok, a közoktatási törvények módosításai és a pedagógiai irányelvek változása mind hozzájárultak ahhoz, hogy a közösségi szolgálat szerepe és struktúrája átalakuljon.

4 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 6. § (4) Hatályba lépett: 2012. szeptember 1-jén

5 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, 133. § Hatályba lépett: 2012. szeptember 1-jén

6 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról, 12. § Hatályba lépett: 1997. június 13-án

A 2012-es jogszabályi változások és azok implementálása új kihívásokat és lehetőségeket teremtettek az iskolák számára, ezért szükséges volt egy évtizedes időszak adatainak alapos elemzése. Ennek értelmében a 2014–2024 közötti évtized lehetőséget biztosított arra, hogy nyomon követhessem a közösségi szolgálat fejlődését, a pedagógusok és iskolák szerepét, valamint az iskolai közösségi szolgálat hatásait a helyi közösségekre, különösen a fiatalok személyiségfejlődésére. Az időszak vizsgálata tehát lehetőséget biztosít arra, hogy értékeljem a közösségi szolgálat hosszú távú hatásait és a benne rejlő fejlődési irányokat.

Az adatok feldolgozása kizárólag a dokumentumokban szereplő információk alapján történt. Az elemzés során további információkhoz is hozzáfértem az iskolák honlapjain, ahol pedagógiai programokban, szakmai programokban és helyi tantervekben találtam értékes adatokat – mint például a tanulók élménybeszámoló –, amelyek segítették a közösségi szolgálat szerepének és megvalósításának mélyebb megértését. Az elemzés célja az iskolai közösségi szolgálat gyakorlati megvalósításának megértése és annak hatása a diákok és a közösség számára a vizsgált időintervallumban. A dokumentumok- és az interjúválaszok elemzéséhez a ChatGPT4o szoftvert alkalmaztam.

A mintába bevont iskolák kiválasztása során célom az volt, hogy különböző fenntartású és képzési profilú intézményeket vizsgáljak meg, amelyek a vizsgálati időszakban a dunai régióban működtek, és aktívan kapcsolódtak a szervezett közösségi szolgálati programokhoz. A vizsgálatomban hét középiskola vett részt, köztük állami, egyházi és alapítványi fenntartású intézmények is, amelyek különböző képzési típusokat (gimnáziumi, technikumi, szakképző iskolai) kínálnak.

A mintába bevont intézmények jellemzői:

1. **Gimnázium** – állami fenntartású (Klebsberg Központ) gimnázium. Erőteljes kulturális és nyelvi profil, a közösségi szolgálat főként kulturális rendezvényeken és idősoththonokban történik.
2. **Gimnázium** – alapítványi fenntartású gimnázium, kisebb létszámmal, családiasabb környezettel. A közösségi szolgálat során a tanulók gyakran dolgoznak civil partnerekkel, különösen jótekonysági rendezvényeken és környezetvédelmi akciókban, amit az iskola nevelési programja tudatosan támogat.
3. **Technikum és Kollégium** – állami fenntartású (DSZC)⁷ szakképző intézmény. A közösségi szolgálat tevékenységek jellemzően gazdasági szemléletű intézményekkel és önkormányzati projektekhez kapcsolódnak.
4. **Technikum és Szakképző Iskola** – állami fenntartású (DSZC) szakképző intézmény, műszaki fókuszú képzéssel. A közösségi szolgálat keretében gyakoriak a környezetszépítési és rendezvényszervezési feladatok.
5. **Technikum és Szakképző Iskola** – állami fenntartású (DSZC) szakképző intézmény, ahol a közösségi szolgálat főként rendezvényeken, ételosztásokon és szociális intézményekben zajlik, a vendéglátásra épülő gyakorlati feladatok mentén.

⁷ *Dunaújvárosi Szakképzési Centrum*, a szakképzési rendszer 2015-ös átalakítása nyomán létrejött állami fenntartó szervezet, amely több dunai szakképző intézményt fog össze.

6. **Technikum, Szakképző Iskola és Szakiskola** – állami fenntartású (DSZC) szakképző intézmény építőipari fókusszal. A közösségi szolgálat keretében a tanulók jellemzően környezetszépítő, technikai támogatást igénylő, valamint közösségi rendezvényeken végzett feladatokban vesznek részt.
7. **Technikum** – alapítványi fenntartású – vegyes profilú szakképző iskola (műszaki, informatikai, gazdasági), jellemzően természettudományos és műszaki orientációval. A közösségi szolgálat jellemzően az egészségügyi és a karitatív szervezetekkel való együttműködésen keresztül valósul meg.

A mintaválasztásom szándékoltan reprezentálja a régió iskolai sokszínűségét és lehetőséget adott arra, hogy különböző típusú iskolák közösségi szolgálati gyakorlatait összehasonlítsam. Az intézmények kiválasztása során a cél az volt, hogy a közösségi szolgálat szervezeti, pedagógiai és infrastrukturális eltérései is vizsgálhatók legyenek.

Dokumentumelemzés

A kutatás során elsősorban dokumentumelemzést alkalmaztam, amely a dunajvárosi középiskolák közösségi szolgálati programjaira vonatkozó adatok gyűjtését és értékelését foglalta magában. Az iskoláktól begyűjtött dokumentumok alapján készült az elemzés, amelyek tartalmazták a vizsgált időszakban megvalósított közösségi szolgálati tevékenységek részleteit. A dokumentumok összegyűjtésének célja az volt, hogy átfogó képet kapjak az egyes iskolák által végzett programokról és azok hatásairól. Az elemzés során különös figyelmet fordítottam arra, hogy milyen típusú közösségi szolgálati tevékenységek váltak a legnépszerűbbé a diákok körében, és mely programok bizonyultak a legnagyobb hatásúnak mind a tanulók, mind a helyi közösségek számára.

Az összegyűjtött dokumentumokat tartalomelemzési módszerrel dolgoztam fel. Az elemzés során az alábbi szempontokra koncentráltam:

- Az iskolák kapcsolatai a szerződött partnerekkel.
- A közösségi szolgálatok főbb tevékenységei.
- A közösségi szolgálat hatásai.
- A COVID–19 hatása a közösségi szolgálatra.

Az elemzés eredményei lehetővé tették, hogy feltárjam az iskolai közösségi szolgálat hatásait a tanulók társadalmi felelősségvállalására és a helyi közösségek fejlődésére. Az így nyert adatok alapján összehasonlító elemzést készítettem, amely rávilágított az egyes iskolák közötti különbségekre, valamint a legjobb gyakorlatokra.

A közösségi szolgálat partnerei

A közösségi szolgálat iskolai megvalósításának egyik kulcstényezője a fogadó partnerekkel való kapcsolat. Az iskoláktól beérkezett dokumentumok és partnerlisták alapján – a vizsgált időszakban – a közösségi szolgálatot biztosító partnerek rendkívül sokszínűek voltak. A dokumentumok alapján a partnerintézmények száma iskolánként 8 és 35 között mozgott. Ezek között szerepeltek önkormányzati intézmények (művelődési házak, múzeumok, könyvtárak), civil szervezetek (alapítványok, egyesületek), egészségügyi és szociális ellátók (kórház, idősek otthona, gyermekotthon, fogyatékkal élőket segítő szervezetek), valamint egyházak és karitatív szervezetek is.

A legtöbb iskola tartós együttműködési megállapodással rendelkezik ezekkel a szervezetekkel, amelyek éves vagy féléves munkaterv alapján fogadják a diákokat. A dokumentumok alapján az is látszik, hogy bizonyos partnerek – például egyes idősotthonok vagy környezetvédelmi alapítványok – kiemelt fogadószerkezeti státuszt töltöttek be, azaz évről évre visszatérő helyszínei voltak a közösségi szolgálatnak.

A partnerségi kapcsolatok jellege változatos: egyes esetekben az iskolák szervezték a teljes programot és delegálták a tanulókat, míg máshol a tanulók maguk választottak a nyilvánosan elérhető partnerlistáról, vagy éppen saját családi/ismeretségi körből hoztak lehetőséget, amit az iskola utólag hagyott jóvá.

A partnerekkel való kapcsolattartásban kulcsszerepe van az iskolai közösségi szolgálati koordinátor(ok)nak, akik rendszeresen egyeztetnek a fogadó szervezetekkel, rögzítik az elvégzett órákat, és figyelemmel kísérik a tanulók bevonódását. A dokumentumok tanúsága szerint a partnerek visszajelzései – ha történtek – többnyire pozitívak voltak, a diákokat segítőkésznek, motiváltak és nyitottnak írták le.

Interjúk készítése és elemzése

A dokumentumelemzés mellett interjúkat is készítettem, hogy mélyebb betekintést nyerjek a közösségi szolgálat diákokra gyakorolt hatásába. A vizsgált középiskolákban véletlenszerűen kiválasztottam 12 tanulót, akikkel strukturált interjúkat készítettem a közösségi szolgálati tevékenységükkel és élményeikkel kapcsolatban. Az interjúk célja az volt, hogy jobban megértsem, hogyan befolyásolta a program a diákok gondolkodásmódját, személyiségfejlődését és a közösségi életben való aktív részvételüket.

Eredmények

A kutatás során a dunaújvárosi középiskolák iskolai közösségi szolgálati programjainak kapcsolatait, tevékenységeit és hatásait elemeztem. Az alábbiakban az egyes intézmények programjainak főbb eredményeit mutatom be.

Bár a dokumentumok nem tartalmaztak formális hatásvizsgálati jelentéseket, a tanulói élménybeszámolók és záróértékelések rendszeresen visszatérő motívumai alapján arra következtetésre jutottam, hogy a közösségi szolgálat pozitívan hatott a tanulók szociális készségeire és empátiájára. Ezek a reflexiók kvalitatív jellegű, indikátorszerű adatokat nyújtottak. A tanulók például gyakran említették, hogy jobban megértik mások helyzetét, türelmesebbé váltak és fontos számukra a közösségért végzett munka.

A dokumentumelemzések eredményei

A dokumentumelemzések során feltárt adatok alapján megállapítottam, hogy az iskolák közösségi szolgálati programjainak struktúrája – az általam vizsgált időszakban – igazodott a helyi közösségek igényeihez. Az intézmények törekedtek arra, hogy a diákok számára releváns és hasznos tevékenységeket biztosítsanak.

Az iskoláktól beérkezett dokumentumok (pedagógiai programok, éves munkaterv, partnerlisták, élménybeszámolók, szerződésmenták) alapján megállapítottam, hogy a közösségi szolgálat szervezése legtöbb helyen tudatos és rendszer-szerű volt. A tevékenységek többnyire illeszkedtek az adott iskola képzési profiljához (pl. vendéglátóipari tanulók ételosztásban, technikumi tanulók rendezvénylogisztikában való részvétele), emellett figyelembe vették a tanulók életkori sajátosságait és szociális érzékenységét is.

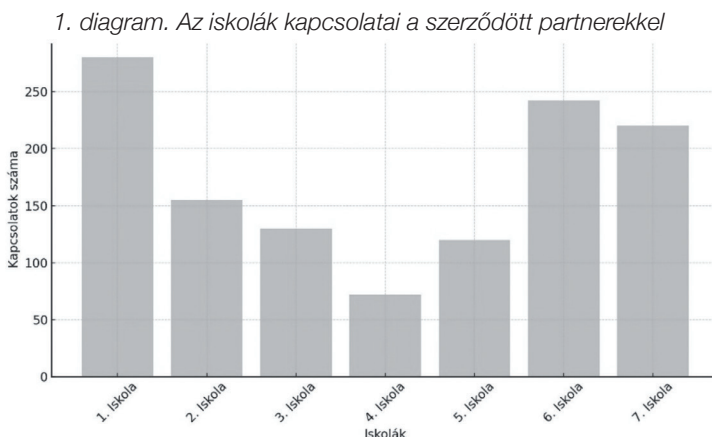
Az iskolák jellemzően 8 és 35 közötti számú partnerintézménnyel álltak kapcsolatban. Ezek között szerepeltek önkormányzati intézmények, szociális és egészségügyi ellátók, civil és egyházi szervezetek, valamint rendezényszervező közösségek. A dokumentumokból az is kiderült, hogy egyes partnerek (pl. idősek otthona, karitatív szervezetek) visszatérő fogadók, amelyek rendszeresen biztosítanak lehetőséget a tanulók számára. Ugyanakkor több iskola jelezte, hogy a partnerintézmények keresése és a dokumentáció vezetése jelentős adminisztratív terhet ró a koordinátor pedagógusokra.

A dokumentumok alapján a közösségi szolgálatban végzett tevékenységek öt fő típusba sorolhatók: (1) szociális segítő tevékenység, (2) kulturális rendezvényeken való közreműködés, (3) környezetvédelmi és kézműves tevékenységek, (4) rendezényszervezési feladatok, valamint (5) intézményi háttérmunka (pl. szertár-kezelés, adminisztrációs segítség). A diákok élménybeszámolóiban gyakran utalnak a tevékenységek során szerzett új tapasztalatokra, és a dokumentumokban visszatérő elem az, hogy a közösségi szolgálat segíti a tanulók személyiségformálását.

A vizsgált dokumentumokban ritkábban jelentek meg a partnerek részéről érkező formális visszajelzések, értékelések. Ez arra utalhat, hogy a közösségi szolgálat hatásainak mérése még nem teljesen beépült a rendszerbe. Ugyanakkor több esetben találkoztam olyan intézményi kezdeményezéssel, amely a tanulók által végzett munkát nyilvánosan ismerte el (pl. oklevél, iskolai ünnepségen történő köszönet), ami megerősítheti a diákok elköteleződését és pozitív élménnyé formálhatja a szolgálatot.

Az iskolák kapcsolatai a szerződött partnerekkel

Az 1. diagramon az iskolákkal szerződött partnerek adatait szemléltetem.



Forrás: Saját szerkesztés.

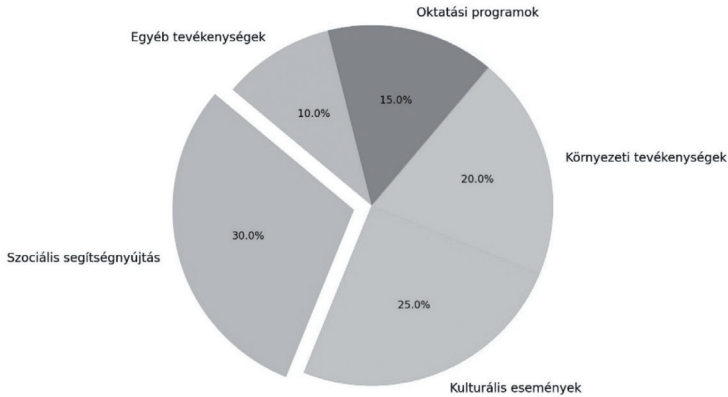
Az 1. diagramon látható, hogy az iskolákkal szerződött partnerek száma a 72-től 280-ig terjedt.

A dokumentumok szerint az egyes iskolák 8–35 partnerintézménnyel álltak kapcsolatban, ugyanakkor az összesített adatok alapján a partnerintézmények száma egyes években elérte a 280-at is, mivel egyes partnerek több iskolával is együttműködtek.

A közösségi szolgálatok főbb tevékenységei

A közösségi szolgálatok főbb tevékenységeinek megoszlását a 2. diagramon szemléltetem.

2. diagram. Tevékenységtípusok megoszlása a közösségi szolgálatban



Forrás: Saját szerkesztés.

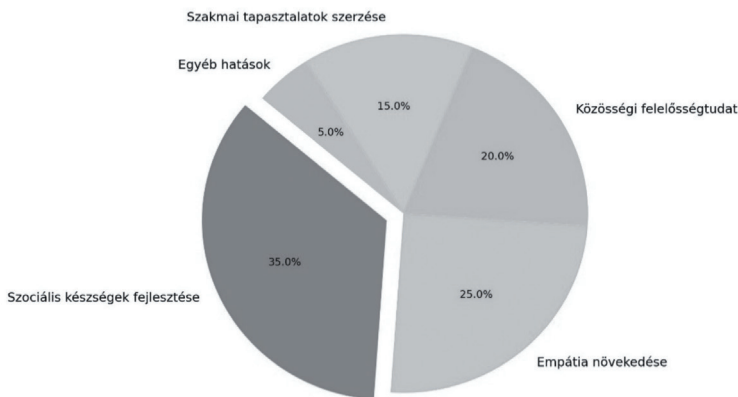
A 2. diagramon a közösségi szolgálat tevékenységtípusainak megoszlását ábrázolom. A kördiagram jól szemlélteti, hogy a szociális segítségnyújtás és a kulturális események a legjelentősebbek az összes tevékenység között.

Ez a megoszlás jól tükrözi a közösségi szolgálat humán fókuszát, amely a társadalmi érzékenyítés és az empátia fejlesztése felé mutat. A dokumentumelemzés alapján elmondható, hogy a szociális és kulturális tevékenységek azok, amelyekben a tanulók leggyakrabban találkoznak közvetlen emberi sorsokkal, élethelyzetekkel. A környezeti, technikai vagy adminisztratív jellegű tevékenységek aránya alacsonyabb, de ezek is fontos szerepet játszanak abban, hogy a diákok megtapasztalják a közösségért végzett munka értékét. A 2. diagram alapján kijelenthető, hogy a közösségi szolgálat a legtöbb iskolában olyan tevékenységeket részesít előnyben, amelyek közvetlen társas interakciót és személyes jelenlétet igényelnek.

A közösségi szolgálat hatásai

A közösségi szolgálatok alatt kialakult hatásokat a 3. diagramon szemléltetem:

3. diagram. Hatások megoszlása a közösségi szolgálatban



Forrás: Saját szerkesztés.

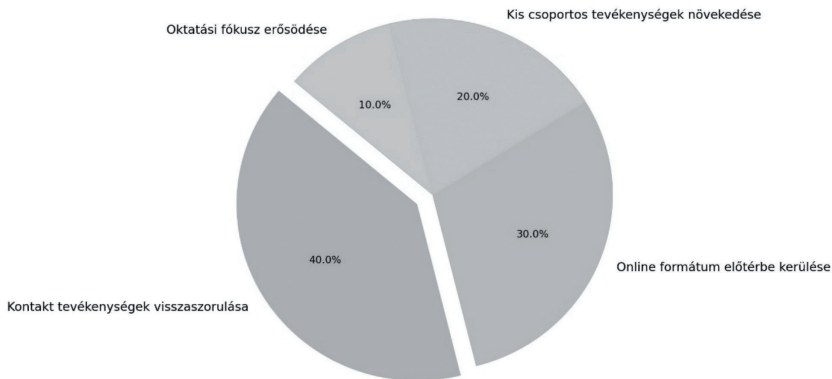
A 3. diagramon azt szemléltetem, hogy a közösségi szolgálat legnagyobb mértékben a diákok szociális készségeinek fejlesztésére és empátiájuk növekedésére hatott. A közösségi felelősségtudat és a szakmai tapasztalatok szerzése szintén jelentős hatásként jelentek meg.

Az interjúk és élménybeszámolók alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a közösségi szolgálat során a tanulók számára a személyes élmények – különösen a másokkal való kapcsolatteremtés – meghatározóak voltak. A szociális készségek fejlődése és az empátia növekedése nemcsak elméleti szinten jelent meg, hanem konkrét élethelyzeteken keresztül, például idősekkel vagy hátrányos helyzetű csoportokkal való találkozások során. A közösségi felelősségtudat megerősödését több diák is úgy értelmezte, hogy a szolgálat „szemléletformáló élményként” hatott rájuk. Bár a szakmai tapasztalatszerzés kisebb arányban jelent meg, ez főként a technikai és szakképző iskolák tanulói körében volt kiemelhető.

A COVID–19 hatása a közösségi szolgálatra

A 4. diagramon a COVID–19-világjárvány hatásait szemléltetem a közösségi szolgálatra vonatkozóan.

4. diagram. A COVID–19 hatása a közösségi szolgálatra



Forrás: Saját szerkesztés.

A 4. diagramon jól látható, hogy a legjelentősebb hatás a kontakt tevékenységek visszaszorulása volt, amit az online formátum előtérbe kerülése és a kis csoportos tevékenységek növekedése követett. Az oktatási fókusz erősödése kisebb, de még mindig jelentős változásként jelent meg.

A COVID–19-járvány időszakában (2020–2021) a közösségi szolgálat jelentős strukturális átalakuláson ment keresztül: a kontakt tevékenységek aránya drasztikusan csökkent, helyüket jellemzően digitális formák (pl. online mentorálás, ismeretterjesztő videók készítése) vagy otthoni munkák (pl. maszkvarrás, csomagkészítés) vették át. Ezek az alternatívák ugyan nem pótolták teljes mértékben a közösségi élményt, de új pedagógiai tapasztalatokat hoztak mind a tanulók, mind a pedagógusok számára.

Az eddig bemutatott eredmények a dokumentumelemzésekből származtak, amelyekkel az iskolai közösségi szolgálati programok szerkezetét és működését vizsgáltam. Most pedig az interjúk elemzésére térek rá, amelyeken keresztül a diákok személyes tapasztalatait és élményeit mutatom be.

Interjúk elemzésének eredményei

A kvalitatív adatgyűjtés részeként 2025 januárban 12 félig strukturált interjút készítettem olyan jelenlegi vagy volt középiskolai diákkal, akik a 2014 és 2024 közötti időszakban teljesítettek közösségi szolgálatot. Az interjúalanyok különböző évfolyamokból (9–12. osztály), különböző típusú iskolákból kerültek ki, biztosítva ezzel a válaszok sokszínűségét. Az elemzés célja annak feltárása volt, hogy a közösségi szolgálat milyen hatást gyakorol a tanulók gondolkodásmódjára, társadalmi érzékenységre és pályaeorientációjára.

Az interjúk alapján kirajzolódó tematika négy fő dimenzió köré szerveződött:

1. Motivációk és helyszínválasztás

A legtöbb tanuló a közösségi szolgálat helyszínét ismerősök vagy családtagok ajánlására választotta, ami azt mutatja, hogy a program nem csupán iskolai keretek között szerveződik, hanem szorosan kapcsolódik a tanulók személyes hálózataihoz. Emellett az online közösségi platformok – például a DunaFERR Községi Szolgálat nevű Facebook-csoport – is fontos szerepet játszottak az önálló döntéshozatalban és tájékozódásban.

2. Tevékenységek és élmények

A tanulók által végzett feladatok széles spektrumot öleltek fel: idősök otthonában történő beszélgetések, kézműves foglalkozások, szertárrendezés, rendezvényszervezés, rendvédelmi projektek stb. Ezeket a diákok többsége pozitív és értékes tapasztalatként élte meg. Zoltán (12.C) például külön kiemelte a kézműves tevékenységek kreatív oldalát, míg mások a csapatmunka során szerzett gyakorlati tudást hangsúlyozták. Egyes diákok önállóan kezdeményeztek projekteket, például sporteszközök rendszerezését vagy közösségi terek rendbetételét – ez a proaktivitás jól mutatja a közösségi szolgálat fejlesztő hatását.

3. Érzelmi és szociális hatások

Az interjúalanyok több mint fele számolt be arról, hogy a szolgálat során szerzett élmények hatására nőtt az empátiájuk, társadalmi érzékenységük és felelősségtudatuk. Vince (11.B) például azt fogalmazta meg, hogy jobban megbecsüli a fiatalságát az idősökkel való beszélgetések hatására. Mások kezdeti idegenkedésről számoltak be a fogyatékkal élőkkel való munka kapcsán, amit később mély emberi élményként értékeltek. A közös munka öröme és a személyes kapcsolódások a szociális készségek fejlődését erősítik – ezt több élménybeszámoló és visszatérő történet is alátámasztja (pl. „Jani bácsi történetei Oroszországról”).

4. Hosszú távú hatások és jövőorientáció

A megkérdezett tanulók kétharmada úgy nyilatkozott, hogy a közösségi szolgálat nem csupán kötelezettségként jelent meg, hanem olyan élményként, amit a jövőben is szívesen folytatnának. Néhányan kifejezetten említették, hogy a program hatással volt pályaválasztásukra is – például a rendészeti pálya iránti érdeklődésre. Az élmények egyértelműen hozzájárultak a társadalmi felelősségvállalás, együttműködési készség és közösségi identitás fejlődéséhez. A partnerintézmények dokumentumaiból és az interjúkból közvetett módon az is érzékelhető, hogy a diákok részvétele nem csupán tanulási, hanem tényleges társadalmi hozzájárulásként is értékelhető. Egy helyi idősek otthona például évről évre visszajelzést küld az iskolának, melyben méltatják a fiatalok segítőkészségét és nyitottságát. Egy másik partnerintézmény (falunapot szervező egyesület) szerint a közösségi szolgálatban részt vevő diákok érdemi segítséget nyújtottak a rendezvény lebonyolításában, sőt, kreatív ötletekkel is hozzájárultak a program sikeréhez.

Összességében az interjúk kvalitatív, indikátor jellegű információkat nyújtottak a közösségi szolgálat tanulóira gyakorolt hatásairól. A válaszok alapján jól azonosíthatóak azok az élményelemek, amelyek fejlesztik a szociális kompetenciákat, és megalapozzák a tanulók aktívabb társadalmi szerepvállalását. Bár a mintaszám korlátozott, az egybehangzó visszajelzések lehetővé teszik óvatos, de releváns következtetések levonását a program hosszú távú nevelési értékéről.

Összefoglalás

A dunaújvárosi középiskolák közösségi szolgálati programjainak elemzései során számos értékes következtetést vonhattam le. A vizsgálati tevékenységeim rávilágítottak arra, hogy a közösségi szolgálat jelentős hatást gyakorol mind a diákok személyiségfejlődésére, mind pedig a helyi közösségek életére.

Az iskolák és partnereik közötti együttműködések sokszínűsége jól tükrözi a közösségi szolgálat komplexitását. A tevékenységek között a szociális segítségnyújtás és a kulturális események kiemelkedő szerepet játszanak, míg a környezetvédelmi és egyedi kezdeményezések szintén hozzájárultak a diákok közösségi és szakmai kompetenciáinak fejlődéséhez. Az egyes programok hatásait vizsgálva világossá vált, hogy a közösségi szolgálat nem csupán a diákok empátiáját és szociális készségeit erősíti, hanem lehetőséget teremt a felelősségteljes állampolgári attitűd kialakítására is.

A COVID-19-világjárvány, amely a társadalom szinte minden területén leállásokat és átalakulásokat okozott, jelentős kihívások elé állította a közösségi szolgálati programokat is. A kontakt-tevékenységek visszaszorulása miatt számos program online formátumban valósult meg, miközben a kis csoportos tevékenységek kerültek előtérbe. Ez a helyzet rávilágított a digitális megoldások szerepének növekvő fontosságára az oktatásban és a közösségi munkában.

A vizsgálati eredményeim alátámasztják, hogy a közösségi szolgálat nemcsak a tanulók érettségi vizsgájának feltétele, hanem a társadalmi felelősségvállalás és a közösségi kapcsolatok erősítésének is hatékony eszköze. Az iskolák és a helyi közösségek közötti együttműködés pedig hosszú távon hozzájárul a társadalmi kohézió és a közösségek fenntartható fejlődéséhez.

A kutatásból származó tapasztalatok alapján javasolt a közösségi szolgálati programok további fejlesztése, különös tekintettel az alábbiakra:

- *A programok digitalizációjára és online lehetőségekre:* A COVID-időszak alatt alkalmazott otthoni és online tevékenységek bebizonyították, hogy ezek jól illeszthetők a szolgálat keretébe, különösen hátrányos helyzetű tanulók esetében.
- *A vidéki térségek iskoláinak bevonására és támogatására:* A vizsgálatban részt vevő vidéki iskolák tapasztalatai alapján a partnerintézmények elérhetősége és sokszínűsége szűkebb, ezért ezeknek az iskoláknak célzott segítségre van szükségük.
- *A tevékenységek szélesebb spektrumának biztosítására:* A tanulói interjúk és a dokumentumok alapján indokolt a partneri kínálat bővítése, hogy a közösségi szolgálat jobban igazodjon az egyéni érdeklődéshez és a pályaaorientációhoz.

A fentiekben ismertetett irányok elősegíthetik, hogy a közösségi szolgálat még hatékonyabban járuljon hozzá a diákok személyes és szakmai fejlődéséhez, valamint a helyi közösségek erősítéséhez.

Irodalom

- Benneworth, P. et al. (2010): *Universities and Regional Innovation: Regional Innovation Strategies and the Third Mission of Universities*.
- Benneworth, P.–Jongbloed, B. (2010): Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education*, 59., (5), pp. 567–588. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9265-2>
- Bodó M.–Sárosi T.–Markos V. (2017): *Az iskolai közösségi szolgálat program tanulságai online diákkérdőívek és monitori vizsgálat tükrében*. Országos Neveléstudományi Konferencia, Nyíregyházi Egyetem.
- Budai G. (2014): Tanulói és tanulási utak a rendszerváltástól napjainkig. *Dunakavics*, 2., (6.), pp. 5–28.
- Budai G. (2015): Információs társadalom iskolái: hagyományos és elektronikus tanulás. *Dunakavics*, 3., (9.), pp. 27–42.
- Budai G. (2023): A tudás hasznosítása a munkaerőpiacon. *Dunakavics*, 11., (1), pp. 35–37.
- Bursik M. (2020): Az iskolai közösségi szolgálat társadalmi vetületei. *Oktatáskutató Intézet Tanulmánykötete*.
- Erikson E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris.
- Eyler, J.–Giles, D. E. (1999): *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- G. Merva M. (Szerk.) (2009): A magyar cserkészlet története 1910-től napjainkig. *Kiállítási katalógus*, Gödöllő: Gödöllői Városi Múzeum.

- Kárpáti Á. (2019): Ifjúságsegítő képzések Európában. In Nagy Á. (Szerk.): *Egyszer volt, hol nem volt... Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon*. Neumann János Egyetem, Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely.
- Matolcsi Zs. (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány*, 4., pp. 70–83.
- Percy-Smith, B.–Burns, D. (2013): Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment*, 18., (3.), pp. 323–339. <https://doi.org/10.1080/13549839.2012.729565>
- Szabó I.–Veres Zs. (2019): Közösség és iskola – a harmadik misszió értelmezési lehetőségei a középfokú oktatásban. *Neveléstudomány*, 7., (1), pp. 5–23.