



Markos Valéria

**Úton a felelős
állampolgári lét felé**

**Az iskolai közösségi
szolgálat közvetlen
és közvetett hatásai**

**Oktatáskutatók
könyvtára 10.**

Center for Higher Education
CHERD
Research & Development - Hungary

MARKOS VALÉRIA: ÚTON A FELELŐS ÁLLAMPOLGÁRI LÉT FELÉ AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT KÖZVETLEN ÉS KÖZVETETT HATÁSAI

MARKOS VALÉRIA

ÚTON A FELELŐS ÁLLAMPOLGÁRI LÉT FELÉ
AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT KÖZVETLEN ÉS
KÖZVETETT HATÁSAI

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 10.

SOROZATSZERKESZTŐ

PUSZTAI GABRIELLA

©MARKOS VALÉRIA, 2020

© CHERD-HUNGARY 2020

MARKOS VALÉRIA

ÚTON A FELELŐS ÁLLAMPOLGÁRI LÉT FELÉ
AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT KÖZVETLEN ÉS
KÖZVETETT HATÁSAI

DEBRECENI EGYETEM
FELSŐOKTATÁSI KUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ KÖZPONT
CENTER FOR HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT
HUNGARY

LEKTORÁLTA: BODÓ MÁRTON, KINYÓ LÁSZLÓ
& MÁRKUS EDINA

BORÍTÓTERV: FERENCZI ZSOLT
NYOMDAI MUNKÁK:

"A KUTATÁS AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA ÚNKP-18-3-
III-DE-240. KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK
TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT."

ISBN 978-615-6012-05-0

ISBN 978-615-6012-06-7 (PDF)

ISSN 2064-9312

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	1
2. Az önkéntesség múltja és jelene Magyarországon	19
3. Az iskolai közösségi szolgálat nevelésméleti vonatkozásai.....	30
4. Az iskolai közösségi szolgálat oktatáspolitikai kontextusban.....	45
5. Az iskolai közösségi szolgálat céljai.....	61
6. Az IKSZ 2015-2018 és az IKSZ 2018 empirikus kutatások koncepciója.....	81
7. Négy év tapasztalata az iskolai közösségi szolgálatról Nyíregyházán.....	88
8. Végzős középiskolások tapasztalatai a közösségi szolgálatról	110
9. Tanulságok és javaslatok	184
Felhasznált irodalom.....	195
Függelék	221

1. Bevezetés

Az oktatáskutatás nemzetközi szakirodalmában több évtized óta központi kérdés, hogy az oktatási rendszer hogyan képes hozzájárulni a fiatalok társadalmi részvételének növeléséhez, aktívabb állampolgári szerepvállalásuk és társadalmi szolidaritásuk erősítéséhez. Könyvünk e diskurzushoz kíván hozzájárulni az iskolai közösségi szolgálat implementációjának vizsgálatával, elsősorban a középiskolás diákok attitűdjeinek, tapasztalatainak neveléstudományi és szociológiai szempontú elemzésével. A kutatási téma hazai aktualitását az adja, hogy Magyarországon 2011-ben bevezették az iskolai közösségi szolgálatot, melyet eddig kevesen vizsgáltak. A nemzetközi kutatási eredmények rávilágítanak arra, hogy a közösségi szolgálat jellegű programok Európában és Európán túl egy jól bevált pedagógiai módszer (service-learning). Hazánkban a középiskolás diákoknak 50 óra közösségi szolgálatot kell teljesíteniük bármely állami, önkormányzati, egyházi, civil vagy nonprofit szervezetnél, mellyel az intézmény együttműködési megállapodásban áll. 2016. január 1-jét követően az érettségi bizonyítvány kiadásának feltétele a közösségi szolgálat teljesítésének igazolása. 2016 óta az érettségi vizsga tehát nem csak a tantárgyi tudást méri. Célja, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy a szociális készségek és a társadalmi érzékenység megléte éppen úgy szükséges ahhoz, hogy valaki érett legyen – azaz lezárhassa középiskolai tanulmányait –, mint a tantárgyi tudás.

1.1. A téma aktualitása és fontossága

A szolgálat bevezetését számos nemzetközi vizsgálati eredmény hívta életre, mint az European Social Survey (2004, 2006), International Social Survey Program (2004), World Values Survey (2005-2009), The European Quality of Life Survey (2007) és az Eurobarométer (2004). A vizsgálatok összehasonlítható nemzetközi adatokkal szolgálnak az Európán belüli és Európán túli társadalmi jellemzőkről, azaz vizsgálják a lakosság politikai és közéleti preferenciáinak változását, életminőségük megítélését, valamint a cselekvésüket befolyásoló értékek alakulását. Ezen vizsgálatok adataira támaszkodva állított össze a TÁRKI 2009-ben egy társadalmi jelentést, melyben felhívta a figyelmet arra, hogy Magyarországon – a többi európai országhoz képest – igen alacsony a társadalmi és a politikai intézmények iránti bizalom, valamint a segítőkészség és az altruista megnyilvánulás. A civil társadalmi aktivitás a vizsgált országok közül hazánkban mutatkozott a legalacsonyabbnak (Giczi–Sík 2009). Tehát ezek az eredmények sürgető beavatkozást indukáltak.

Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének fontosságát a hazai és nemzetközi reformpedagógiai gyakorlatok is indokolták. Magyarországon a 19. század elején elsősorban az egyházi szellemiségben működő oktatási intézmények célja

volt a tanulók társadalmi felelősségvállalásának elősegítése. Erős volt a civil háttér is, hiszen számos jelenlegi oktatási, kulturális intézmény elődje civil formában jött létre először Magyarországon ebben az időszakban. Az egyházi intézményekben nevelési cél volt az altruizmus és a rászorulókon való segítségnyújtáson túl a valósi és lelki fejlődés elősegítése is. Nemzetközi szinten azonban kevésbé az egyházi, inkább a társadalmi nyomás és a civil szektor erősödése, valamint a reformpedagógiai mozgalmak keltették életre a közösségi szolgálat bevezetését. A 20. század elején először az Amerikai Egyesült Államokban jelentek meg ún. „service-learning” jellegű tevékenységek, melyek jó példával szolgáltak a program magyarországi adaptálásához. Bár az iskolai közösségi szolgálat történeti háttérének bővebb kifejtése a 2. fejezet célja, fontos hangsúlyozni, hogy a közösségi szolgálat nem csak hazai, és nem csak XXI. századi innovatív pedagógiai program. A hazai oktatási rendszerbe az iskolai közösségi szolgálat bevezetése tehát olyan időszerű és szükségszerű beavatkozás volt, melyet a nemzetközi statisztikai eredmények, a társadalmi folyamatok, valamint az oktatás fejlődése hívott életre.

A közösségi szolgálatról hazánkban eddig kevés átfogó, tudományos vizsgálat készült. Az ezzel kapcsolatos tapasztalatok vizsgálatára lehetőség nyílik a különböző aktorok szemszögéből, úgymint a diákok, szülők, fogadószervezetek koordinátorai és oktatási intézmények mentorainak, azaz a közösségi szolgálat iskolai koordinátorainak tapasztalata, véleménye. Kutatásunkban nem törekszünk a több szempontú megközelítésre, hiszen ez túlmutatna monográfiánk célján. Korábbi kutatásaink során a diákok attitűdjein túl vizsgáltuk a fogadószervezetek koordinátoraink tapasztalatait (Markos 2018a), mely eredmények hozzásegítettek kutatási kérdéseink megfogalmazásához. Jelen könyv célja a diákok tapasztalatainak mélyebb vizsgálata longitudinális és keresztmetszeti felmérések segítségével. Továbbá vizsgáljuk azokat a tényezőket, amelyek a fiatalok állampolgári aktivitását és a közösségi szolgálat iránti attitűdjeit befolyásolhatják.

A közösségi szolgálat vizsgálata számos diszciplínához kapcsolódó problémát vet fel. A közösségi szolgálat szociológiai, gazdasági, politikai, pszichológiai és neveléstudományi dimenziói egyaránt segítenek felismerni a szolgálat szükségességét.

Szociológiai szempontból a közösségi szolgálat hozzájárul a társadalmi integráció és inklúzió eléréséhez, hiszen segíti egyrészt a fiatalok szocializációját, ugyanakkor a segítségre szoruló célcsoport társadalomba való beilleszkedését is. A közösségi szolgálat közösségépítő, kapcsolati és társadalmi tőke növelő szerepe kiemelkedő, hiszen nemcsak a szolgálatot végző diákok között jöhetnek létre új kapcsolatok vagy erősödhetnek a meglévők, hanem a szolgálat minden aktora is kapcsolatba léphet egymással.

Gazdasági szempontból vizsgálva, a közösségi szolgálat egyfajta befektetés az emberi tőkébe, hiszen a program során időt és energiát fektet az egyén a szolgálatba, mely alatt tudása és készségei fejlődnek. Ez hozzájárulhat ahhoz, hogy a

munkaerőpiacra lépést követően a befektetett munka kamatozzon akár új munkalehetőségek, akár szakmai tapasztalat formájában. Azon túl, hogy a szolgálat az emberi tőkébe való beruházásként értelmezhető, azaz szellemi értékteremtés jön létre, beszélhetünk anyagi értékteremtésről is. A közösségi szolgálatot végző diákoknak 50 órát kell teljesíteni, mely a fogadószervezetnek bérmeztakarítást jelent. A bérmeztakarításon túl munkaerő-meztakarításról is beszélhetünk, hiszen a fiatalok hozzájárulnak mikro- és makroszinten is a gazdasági fejlődéshez.

Politikai oldalról vizsgálva a program a politikai szocializációs folyamat fontos részét képezi. A szolgálat egyik célja a fiatalok civil részvételének fokozása, a politika attitűdök elsajátítása, és a demokratikus értékrend kialakítása. Mivel a szolgálat megvalósulásának egyik színtere a civil szervezetek, így a program hozzájárulhat a civil szervezeti tagság növekedéséhez. Ezeken túl közvetetten szolgálhatja a különböző társadalmi szervezetekhez (pl. pártokhoz) való csatlakozást, vagy a társadalmi megmozdulásokban való aktív részvétel is eredménye lehet a szolgálatban való részvételnek.

Pszichológiai szempontból a szolgálat hozzájárulhat a szociális kompetenciák és képességek fejlesztéséhez, úgymint az empátia, az együttműködés vagy a tolerancia fokozásához, de különböző készségeket is fejleszthet, mint a kommunikációs vagy a konfliktuskezelési készség. A közösségi szolgálat a 14-18 éves korosztályra vonatkozik, mely a felnőtté válás szakasza, ez idő alatt megy végbe a legtöbb pszichés változás a fiatal életében. Az érzelmekkel és élményekkel teli közösségben töltött szolgálat jelentősen hozzájárulhat az egyén pozitív személyiség-fejlődéséhez.

Végül kutatásunk egyik legfontosabb aspektus a neveléstudományi nézőpont. A nemzetközi oktatáskutatásban több évtized óta központi kérdés, hogy az oktatási rendszer hogyan képes hozzájárulni a fiatalok aktívabb állampolgári szerepvállalásához, társadalmi szolidaritásuk elősegítéséhez (Jones–Kiser 2014, Clifford 2017). A service-learning megjelenése az Amerikai Egyesült Államokban egy adaptálható gyakorlatnak tűnt, mely a 2000-es éveket követően több európai ország köz- és felsőoktatásában is megjelent (Bekkers 2009, Vonk 2011, Dokter 2011, Baltes–Seifert 2010, Zentner 2011).

Az iskolai közösségi szolgálat neveléstudományi aspektusból vizsgálva egy újfajta tanítási módszer, így tanítás-módszertani szempontból is fontos. A program tanulás- és tanításmódszertani relevanciáját már a 20. században kimutatta többek között John Dewey (1897, 1938), David Kolb és Ron Fry (1974, 1979) is. A közösségi szolgálat, mint pedagógiai módszer kapcsolódhat a tananyaghoz úgy, hogy a kötelező 50 órát követően a diákok, pedagógusok segítségével tervszerűen feldolgozzák a szolgálat során szerzett tapasztalataikat. Ellentétben a service-learning-gel, a program nem a tananyag része, illetve nem reflektál a tananyagra, hanem kiegészíti azt. Olyan ismereteket, tudást sajátíthat el a fiatal a szolgálat alatt, melyre az iskola falain belül nem nyílik lehetősége. A való életből merített

tapasztalatok hozzájárulnak ahhoz, hogy a fiatalok intellektuális készségei kiegészüljenek azokkal az élményekkel, melyet a közvetlen környezetükben tapasztalnak. Ezen élmények pedagógiai feldolgozása nélkülözhetetlen a program sikeressége érdekében.

Az iskolai közösségi szolgálat tehát egyértelműen pedagógiai eszköz. Közoktatási kutatási feladat annak vizsgálata, hogy milyen az a tanulói csoport – azaz milyen szocio-kulturális jellemzőkkel írhatók le azok a diákok –, akik számára pozitív élményt, tapasztalatot jelentett a szolgálat, és valódi tanulásról számoltak be az 50 óra után. Könyvünkben elsősorban a közösségi szolgálat neveléstudományi és szociológia aspektusával foglalkozunk, azonban érintjük a politikai, gazdasági és pszichológiai jellegzetességeket is.

1.2. A kutatás újszerűsége, kutatási kérdések és problémák

Ha áttekintjük a hazai és nemzetközi kutatási eredményeket, megválaszolatlan kérdések sora áll előttünk, melyeket ebben a fejezetben ismertetünk. Feltárva a hazai kutatási eredményeket láthatóvá válik, hogy az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kivételével nem készülnek nagy mintás, átfogó kvantitatív vizsgálatok az iskolai közösségi szolgálatról. A kutatások egyrészt a pedagógusok és intézményvezetők véleményét és tapasztalatait vizsgálják a közösségi szolgálattal kapcsolatban (Bodó 2014, 2015b, c, 2016b), másrészt egy-egy iskola helyi programjának tapasztalatait mutatják be (Bilik 2013, Domján 2014, Velkey 2014).

Korábbi kvalitatív (Markos 2015) és kvantitatív (Markos 2016a, 2017) kutatásainkban vizsgáltuk a középiskolás diákok közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdjeit, valamint Bodó Mártonnal és munkatársaival (Bodó 2017 et. al) egy országosan, nemre és iskolatípusra reprezentatív mintán vizsgáltuk az első tapasztalatokat. Mivel hazánkban a 2012-es tanévben került bevezetésre a közösségi szolgálat, így annak hosszú távú hatását mérni egyelőre nem lehet. Jelenleg az első tapasztalatokat és attitűdöket tudjuk vizsgálni, és hipotetikus eredményeket tudunk bemutatni azzal kapcsolatban, hogy milyen egyéni és társadalmi hatása van a szolgáltatnak. Azokban az államokban azonban, ahol már több évtizede működik a program, a kutatási eredmények lehetővé teszik a hatásvizsgálatot.

Számos nemzetközi kutatás vizsgálja, hogy a szolgálat milyen kompetenciaterületeket fejleszt, illetve hogyan hat a service-learning a tanulmányi eredményességre (Astin–Sax 1998, Hesser 1995, Eyler–Giles–Braxton 1997, Mabry 1998). Vizsgálják továbbá azt, hogy hogyan lehet sikeres és fenntartható a program (Cushman 2002), illetve hogyan képes a szolgálat egy-egy tantárgy tananyagát hatékonyan kiegészíteni (Barreneche–Flores 2013).

Bodó Márton kutatásaiban (2014, 2015b, 2015c, 2016a, 2016b) az oktatási intézmények alkalmazottainak oldaláról vizsgálja az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos véleményeket. A monitoring vizsgálatok során az iskolák vezetőinek,

a közösségi szolgálat koordinátorainak, illetve a pedagógusok véleménye tükrében mutatja be a program körül kialakult diskurzust, és hívja fel a figyelmet arra, hogy milyen tényezők nehezítik a közösségi szolgálat működését. Ilyenek például az információhiány, a gyakorlati tapasztalatok és a motiváció hiánya. A 2016/17-es tanévben végzett kvantitatív adatfelvétel már a diákok megkérdezésének eredményein alapult. A kutatási eredmények rávilágítanak arra, hogy jelenleg a program pedagógia hatása csekély. A felkészítés és a lezáró foglalkozások hiányában a szolgálat céljai és eredményei alig tudatosulnak a diákokban. A szerzők megfogalmazzák a konklúziót, miszerint az iskolákat és a fogadó intézményeket szakmai támogatásban kell részesíteni – képzések, szakmai műhelyek, hálózatos területi működés biztosítása – a hatékonyabb működés érdekében (Bodó et al. 2017).

A kutatás hiányossága azonban az, hogy a megkérdezettek nemén és az iskola típusán kívül más háttérváltozókkal nem támasztják alá az eredményeket. További háttérváltozók – iskola fenntartója, település típusa, szülők szociokulturális és gazdasági háttere, vallási identitás, szervezeti tőke stb. – bevonásával mélyebben magyarázhatók lennének a szolgálattal kapcsolatos attitűdök, melyekre ebben a munkában kerül majd sor.

Saját kutatásaink egyrészt kvalitatív (Markos 2015), másrészt kvantitatív (Markos 2016a) jellegűek. A kvalitatív vizsgálat egy olyan feltáró kutatás volt, melyben a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk keretein belül vizsgáltuk a közösségi szolgálat első tapasztalatait. Az eredmények iránymutatást nyújtottak ahhoz, hogy a kvantitatív kutatás során mely tényezők mentén érdemes mélyebb összefüggéseket keresni. Ilyenek voltak többek között a fiúk és lányok szolgálat iránti attitűdbeli különbségei, mely eltérések nemcsak a megosztott tapasztalatokban nyilvánultak meg, hanem a szolgálati tevékenység kiválasztásánál is. A kutatás során nyitva maradt továbbá az a kérdés is, hogy vajon motivál-e a közösségi szolgálat a későbbi önkéntességre (pl.: egyetemista korban). Az interjúk eredmények azt mutatták, hogy a diákok nem szívesen végeznének közösségi szolgálatot, ha az nem lenne kötelező. Érdemes megvizsgálni tehát azt, hogy a közösségi szolgálat vajon növeli-e az önkéntesség iránti elköteleződést a jövőben esetlegesen az egyetemista generáció körében. Nemzetközi eredmények is kimutatják a program pozitív hatását a jövőbeni önkéntességre (Kirlin 2002, Parker et al. 2009).

Ha a hazai iskolai közösségi szolgálat is képes növelni az önkéntesség iránti hajlandóságot, akkor felmerül a kérdés, hogy az altruista vagy individualista motivációjú önkéntességre van inkább pozitív hatással. Ezt egy szűkebb csoport, az egyetemisták megkérdezésén alapuló kutatásban lehet majd pontosabban vizsgálni, de jelen kutatásban is törekszünk arra, hogy hipotetikus választ adjunk erre a kérdésre.

Hazánkban több kutató a felekezeti intézményekben vizsgálta a szolgálat szerepét. Ezekben az intézményekben már az iskolai közösségi szolgálat megjelené-

se előtt működtek hasonló szolgálati tevékenységek (Domján 2014, Zarándy 2014). Karlowits-Juhász Orchidea (2015, 2019) egyházi és nem egyházi középiskolákban folytatta kutatásait Miskolcon. Vizsgálata elsősorban arra irányult, hogy a Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban már korábban működő szolgálati program, mennyiben adaptálható a közoktatás számára. Jelen munkánkban szükségesnek érezzük az Észak-alföldi régió több oktatási intézményében is összevetni a szolgálattal kapcsolatos attitűdöket az intézmény fenntartójára vonatkozóan, és vizsgálni a regionális különbségeket, illetve hogy vajon az egyházi intézmények – melyek egy részében már a közösségi szolgálat bevezetését megelőzően is voltak hasonló programok – tanulói másként tekintenek-e a szolgálatra, mint állami vagy magán intézményben tanuló társaik.

Domján Zsuzsanna (2014) eredményei szerint a szolgálat segíti a fiatalok munkaerőpiaci integrációját és a pályaeorientációt, valamint növeli a fiatal azon kapcsolati hálóját, melyre az álláskeresés során szüksége lehet. A kutatás hiányossága azonban, hogy nem vizsgálta azt, hogy a tanuló képzési területe összhangban áll-e a választott szolgálati területtel, hiszen ha igen, akkor segítheti a mielőbbi munkaerőpiaci elhelyezkedést és a plusz „gyakorlati órák” alatt tovább mélyítheti szaktudását. Egy kvantitatív kutatásunkban már vizsgáltuk a középiskola típusa menti tapasztalatok különbözőségeit. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a szolgálat segítheti a pályaszocializációt, hiszen a szakgimnáziumba járó diákok igyekeztek a saját irányultságuknak megfelelő területet választani. Ez legmarkánsabban az egészségügyi képzésre járó diákok esetében volt jellemző. Arra azonban nem kaptunk választ, hogy ezáltal valóban sikerül-e munkaerőpiaci esélyeiket növelni, vagy legalábbis olyan kapcsolati hálót kiépíteni, mely a jövőben kamatoztatható lenne a munkaerőpiacon számukra. A kutatás jellegéből adódóan azonban nem volt utánkövetés (Markos 2016a).

A nemzetközi kutatások rávilágítottak arra, hogy pozitív összefüggés mutatkozik a tanulmányi eredményesség és a service-learning között. (Astin and Sax 1998, Hesser 1995, Eyler, Giles–Braxton 1997). Kvantitatív vizsgálatunkban (Markos 2016a) eddig kizárólag a tanulmányi átlag és közösségi szolgálat iránti attitűd összefüggéseit vizsgáltuk, azonban nyitott kérdés maradt, hogy milyen más eredményességi mutatókra van hatással a program. Továbbá azt sem vizsgáltuk eddig, hogy a közösségi szolgálat hatással van-e a tanulmányok iránti fokozottabb elköteleződésre.

A service-learning fejleszti az interkulturális, (Amerson 2010, Sautú 2013), állampolgári (Battistoni 1997) és szociális kompetenciákat (Billig 2009). Eredményeink szerint (Markos 2017) ezeket egészítik ki a munkaerőpiaci kompetenciák is. Feltáratlan terület, hogy milyen más kompetenciaterületen és képességek terén mutatható ki pozitív változás. Kérdés az is, hogy a közösségi szolgálatot szabályozó dokumentumokban leírt és várt kompetencia- és képességfejlődés vajon bekövetkezik-e.

A service-learning lehetőséget nyújt az új kapcsolatok kialakítására, így a kapcsolati tőke növelésére, hiszen nemcsak a megszokott társadalmi környezetén belül, de az azon túli kapcsolatok kialakítását is segíti (D’Agostino 2006). Számos kutató (Campbell 2000, Dufour 2005, Kahne et al. 2006, Pucino–Penniston 2014, Keller–Dupree et al. 2014) a szolgálatot végzett diákok tapasztalatait vizsgálta a kapcsolati hálózat szempontjából. Kimutatták, hogy a szolgálat hatással van a társadalmi tőkére, azonban a kapcsolatháló mintázatát, és a kötések erősségét kevesen vizsgálták.

Korábbi kutatásunkban (Markos 2017) vizsgáltuk, hogy a diákok vajon felismerik-e az iskolai közösségi szolgálatban a kapcsolati háló bővítésének, kiépítésének lehetőségét. Vajon az erős (család) vagy gyenge (barátok, ismerősök, osztályfőnök) kötéseiket hívják segítségül a megfelelő intézmény kiválasztásánál? Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a szolgálatról kialakított attitűdöket képes-e befolyásolni a célcsoporttal és a fogadószervezet alkalmazottaival kialakított kapcsolat minősége. A közösségi szolgálat során kialakított kapcsolatok vajon elősegítik-e azt, hogy a diákok a jövőben önkéntesként tovább folytassák tevékenységüket? Az eredmények azt mutatták, hogy a fiatalok a szolgálatot nem használják tudatos kapcsolatépítésre. A fogadószervezetek kiválasztásánál a gyenge kötések domináltak. A diákok pozitív kapcsolati hálót alakítottak ki a célcsoporttal és a fogadószervezet alkalmazottaival, gyakran a szolgálat során kialakított pozitív kapcsolatok segítették elő a jövőbeni önkéntességet. A jövőbeni önkéntes munka folytatásában a munkatársakkal való pozitív viszony volt kiemelten meghatározó.

Kutatásunk során véljük, hogy az iskolai közösségi szolgálat bevezetése kapcsán legfontosabb kérdés annak vizsgálata, hogy átvehető-e a közép-európai régióban az Amerikai Egyesült Államokban már több évtizede bevezetett, és azóta is sikeresen működő service-learning. Amennyiben ez a pedagógiai módszer átvehető, a legfőbb kérdés, hogy vajon hogyan és milyen formában lesz képes hatékonyan működni a hazai társadalmi, gazdasági és politikai viszonyok között.

A kutatási probléma, hogy eléri-e céljait jelen formájában az iskolai közösségi szolgálat. A következő kérdésekre keressük a választ: Segíti-e az iskolai közösségi szolgálat az állampolgári tudatosság kialakítását a fiatalok életében, és elősegíti-e a demokráciára nevelést? Mi jellemzi a közösségi szolgálat során kialakított kapcsolatokat? A közösségi szolgálat hozzájárul-e a tudatosabb pályaválasztáshoz, és segíti-e a munkára való szocializációt és a team-munkát? Növeli-e a jövőbeni önkéntességet, és hozzájárul-e a segítő tevékenységekben való aktív részvételhez? A közösségi szolgálat mennyiben segíti az empatikus, a rászorulókat segítő fiatalok nevelését? Kutatásunkban vizsgáljuk azt is, hogy mely háttértényezők befolyásolják a diákok iskolai közösségi szolgálathoz kapcsolódó attitűdjeit (nem, iskolatípus, a szolgálat végzésének körülményei: terület, célcsoport; tanulmányi eredményesség, korábbi önkéntes munkavégzés, szervezeti tagság, extrakurriku-

láriis tevékenységek, kulturális tőke, vallásosság). Vizsgálatunkban kérdés az is, hogy az iskolai közösségi szolgálat milyen képességeket és kompetenciákat képes fejleszteni a fiataloknál.

Kutatásunk legfőbb kérdése tehát, hogy az iskolai közösségi szolgálat eléri-e a hivatalos dokumentumokban leírt és felvázolt célokat; azaz a társadalmi részvételben és a pályaszocializációban érzékelhetünk-e pozitív elmozdulást. Fontos kérdés az is, hogy a szolgálat során létrejön-e a tapasztalati tanulás és képességfejlődés. Amennyiben igen, akkor ezt hogyan befolyásolja a szolgálattal kapcsolatos attitűd. Központi kérdés az is, hogy van-e a programnak társadalmi háttérrel ki-egyenlítő szerepe, és az egyes szocio-demográfiai háttértényezőknek milyen hatásuk van az attitűdökre. Az ezzel kapcsolatos részletes hipotéziseket a 6. fejezetben mutatjuk be.

1.3. A központi fogalmak szakirodalmi és értekezésbeli értelmezése és mérése

A közéletben gyakran téves definíciók terjedtek el a közösségi szolgálattal kapcsolatban, és sokan szinonimaként használták az önkéntesség fogalmával. Célunk az efféle fogalmi zavar tisztázása, továbbá olyan fogalmak beemelése a közösségi szolgálattal kapcsolatos diskurzusba, melyek szorosan kapcsolódnak hozzá, és segítenek megérteni a program tartalmát.

Ha az **iskolai közösségi szolgálat** fogalmát vizsgáljuk, érdemes megvizsgálni azt, hogy maga a szolgálat miért van ellátva az „iskolai” és „közösségi” jelzőkkel, hiszen a három szó sok mindent elárul a programról. Emellett a szolgálat kifejezésnek is többféle megközelítése ismert. Egyrészt asszociálhatunk a szolgálat kifejezés keresztyén jelentésére, mely Isten szeretetéből eredő, emberek szolgálatára készítő tevékenységet jelöl. Másrészt gondolhatunk a sorkatonai szolgálatra, mely egyértelmű kötelezőséget foglal magába, hiszen hosszú évtizedeken át a katonai szolgálatban való részvétel jelentette a hazáért hű állampolgári magatartás gyakorlását. Az iskolai közösségi szolgálat e kettő között helyezhető el, hiszen egyrészt tényleg „kötelező”, másrészt törekszik a társadalom, a közösségek és emberek szolgálatára.

Az, hogy a szolgálat „iskolai”, egyértelműen a pedagógiai beágyazottságra utal, azaz arra, hogy a szolgálat szorosan kapcsolódik az oktatási intézményhez. Jelen esetben a program „iskolai” abban a tekintetben, hogy az 50 óra keretén belül az oktatási intézmény 5 óra felkészítő és 5 óra lezáró foglalkozást tart a diákok számára, mely során a megélt tapasztalatok az iskolai falain belül kerülnek megvitatásra, pedagógiai feldolgozásra. A fogadóintézményekkel való kapcsolatfelvétel szintén az iskola közreműködésével történik. Továbbá az is a pedagógiai beágyazottságra utal, hogy az érettségi vizsga feltétele a közösségi szolgálat teljesítése.

A szolgálat „közösségi” abból a szempontból, hogy a tevékenység nem csak egyedül, de csoportosan is végezhető, mely a társadalom hasznát, a közjót szolgálja. A program során megismerkednek és érintkeznek olyan csoportokkal, akik számára segítséget nyújtanak – legyenek azok akár idősek, akár sajátos nevelési igényű gyerekek. Maga a tevékenység végzése tehát „közösségi”, hiszen részben megszokott (osztálytársakkal) részben új (segítségre szoruló célcsoport, fogadó-szervezet közössége) közösségben történik.

Ha a közösségi szolgálat tartalmát még mélyebben szeretnénk megismerni, Bodó Márton (2014) értelmezéséből kiindulva, még két másik fogalmat is tisztáznunk kell: a társadalmi felelősségvállalást/részvételt, és az önkéntesség fogalmát. Az 1. ábrán látható, hogy a közösségi szolgálat a társadalmi felelősségvállalás és az önkéntesség részhalmaza ugyan, de egyikkel sem azonos.

1. ábra: A közösségi szolgálat, önkéntesség és társadalmi felelősségvállalás fogalmi kapcsolódásai



Forrás: Bodó Márton (2014): *A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai*

A **társadalmi felelősségvállalás** a közszférában (GSR=governmental social responsibility) és a vállalati világban (CSR=corporate social responsibility) egyaránt fellelhető. Barát (2012) szerint a társadalmi felelősségvállalás az, ha a társadalomban sajátos helyzetük alapján elkülönült embercsoportok tudatosan vállalják fel döntéseik, cselekedeteik következményeit. A társadalmi felelősségvállalás fogalmát kezdetben a vállalati világban alkalmazták, majd fokozatosan áttért a közszféra világára is. Egyes definíciók más-más tevékenységre helyezik a hangsúlyt, azonban kijelenthető, hogy a közszférában a társadalmi felelősségvállalás fő célja a közösségi célok elérése, melyhez a különböző szektorok együttműködésére van szükség. Fontos a fenntartható gazdasági-társadalmi fejlődés iránti elkötelezettség, mind egyéni, mind intézményi szinten (Vörös 2012). Létrejötték a közszféra társadalmi felelősségvállalásának nevelési és oktatási területei is. A társadalmi felelősségvállalás területei a következők:

- felelősségvállalás a környezetünkért,
- felelősségvállalás a munkatársainkért,
- felelősségvállalás a társadalmunkért (Bodó 2014).

Bodó (2014) fogalmi ábráját követve definiálnunk kell a közösségi szolgálathoz szorosan kapcsolódó **önkéntesség** fogalmát is. A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján az önkéntességnek négy fő kritériuma van (Cnaan–Amroffell 1994, Wilson 2000, Dekker–Halman 2003, Handy et al. 2010, Bartal 2010):

- Önkéntesnek tekinthető az a személy, aki a nem kötelezően elvégzendő munkát önszántából, szabad akaratából, valamiféle belső indíttatásból végzi.
- Az önkéntes munkát az egyén elsősorban nem az anyagi ellenszolgáltatásért és nem a pénzszerzés lehetőségének reményében végzi.
- Elsősorban más személy, csoport, vagy a társadalom hasznát, a közjót szolgálja.
- Az önkéntesség elsősorban szervezeti keretek között folyik. (Fényes 2014).

Az önkéntesek **motivációját** két csoportra bonthatjuk; a hagyományos és az új típusú motivációk. A hagyományos, régi, klasszikus típusú csoportba tartozók motivációját a szegényeken való segítség, a vallás és a hit fontossága, erkölcsi kötelesség és a közösséghez tartozás jellemzi. Az új típusú önkéntesek motivációját pedig a tapasztalatszerzés, a kihívás és szakmai fejlődés, a szabadidő hasznos eltöltése, és új barátok szerzése foglalja magában. Az új típusú önkéntesség tudatos választással jár, individuálisabb, értékrend szempontjából megosztott, ellentmondásos, és inkább a fiatalokra jellemző (Fényes–Kiss 2011, Czike–Bartal 2004). Könyvünkben az önkéntesség alatt a négy fenti kritériumnak való megfelelést értjük, és a fent jellemzett motivációs típusait különböztetjük meg (bővebben lásd a 2. és az 5.2. fejezetet).

Bodó Márton tipológiáját kiegészítve néhány fogalmat még fontosnak tartunk tisztázni azért, hogy még világosabb legyen a szolgálat tartalma. A társadalmi felelősségvállaláshoz szorosan kapcsolódó fogalom a **társadalmi részvétel**. Warren (1963) (idézi Nárai–Reisinger 2016) az amerikai társadalmat vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy ahhoz, hogy egy közösség működőképes legyen, öt tényező megléte szükséges, melynek egyike a társadalmi részvétel. Nárai és Reisinger (2016) szerint a társadalmi részvétel lehetőséget nyújt arra, hogy a döntések minél szélesebb társadalmi közeg közreműködésével szülessenek meg. A részvételi demokrácia kapcsán az állampolgárok szerepét hangsúlyozzák, bár a részvételi elvek minden társadalmi és gazdasági szereplőt érintenek, úgymint az állami szereplőket, helyi önkormányzatokat, cégeket, vállalatokat és vállalkozásokat; oktatási és kutatási intézményeket, szakmai szervezeteket, civil és nonprofit szervezeteket, és nem utolsósorban az állampolgárokat. Ha ezen utóbbi két résztvevőre, azaz a civil/nonprofit szervezetekre és az állampolgárookra csökkentjük a résztvevők körét, társadalmi részvételről beszélünk. Ebből következik tehát, hogy Nárai és Reisinger (2016) a következőképp határozta meg a társadalmi részvétel fogalmát: „*Társadalmi részvétel alatt azt értjük, hogy az állampolgárok egyénileg vagy közösségi módon, illetve a civil/nonprofit szervezetek lehetőségeit kapnak arra, hogy a szűkebb-tágabb környezetükben történő folyamatokért felelősséget vállalhassanak, vagyis be-*

vonják őket a különböző társadalmi, gazdasági ügyek alakításába (...)” (Nárai–Reisinger 2016:51).

Mindez megvalósulhat a helyi vagy térségi döntéshozókkal (pl. jogszabályok létrehozása, fejlesztési ügyek), vagy a döntéshozók nélkül (pl. a hétköznapi ügyek megvitatása). Könyvünkben társadalmi részvételen tehát egyrészt az *állampolgári aktivitást* értjük, azaz az állampolgárokat körülvevő szűkebb-tágabb gazdasági-, politikai közösségükben betöltött megmozdulásukat. Gáti (2010a) szerint az állampolgárság fogalma az évek során jelentősen kibővült, így már olyan tevékenységeket is magába foglal, mint a környezetvédelem, a tudatos fogyasztás, vállalkozókészség, és az *önkéntes tevékenység*. Munkánkban ezeket az elemeket is a társadalmi részvétel részének tekintjük.

Ahhoz azonban, hogy a társadalmi részvétel megvalósuljon, mindenekelőtt társadalmi, *szociális érzékenyítésre* van szükség. Az érzékenyítés során egy egyén vagy csoport figyelmét ráirányítja valamely lényeges társadalmi problémára. Azon túl, hogy felhívja a célcsoport figyelmét, fokoznia kell a téma iránti érzékenységet is. Berti és munkatársai (1998) szerint (idézi Baki 2017), az érzékenyítés folyamán az egyén felé közvetített információk hatására olyan folyamatok játszódnak le bennük, melyek előidézik az attitűd és a viselkedésbeli változást. Az érzékenyítés során az egyén és a társadalom számára lehetőség nyílik arra, hogy döntést hozzon, és felelősséget vállaljon életének irányításában (Meggyesné–Máténé 2015).

Az iskolai közösségi szolgálat kapcsán is kiemelt szerepet kap az érzékenyítés, hiszen a kötelező 50 órán belül az iskolának felkészítő és lezáró foglalkozásokat kell tartani. Könyvünkben társadalmi érzékenyítésen értjük a közösségi szolgálat kontextusában a levezető és lezáró foglalkozásokat, mely során megtörténik a figyelemfelkeltés a társadalmi problémák iránt, és a tapasztalatok visszacsatolása is. Monográfiánkban az állampolgári aktivitáson, önkéntességen túl a szociális érzékenységet is a társadalmi részvétel kompetensének tekintjük.

A közösségi szolgálatnak azonban nemcsak a társadalmi részvétel elősegítése, de a **pályaszocializáció** is célja. (A célokat részletesen az 5. fejezetben fejtjük ki). Szabó István (1994) négy lépésben határozta meg a pályaszocializáció folyamatát. Az első lépés a pályaorientáció, ahol kialakul a választott pálya iránti elköteleződés. Második lépés a szakmai képzés, ahol a pálya elméleti és gyakorlati ismereteit sajátítja el az egyén. Harmadik lépés a pályakezdés szakasza, amelyben fény derül arra, hogy valóban felkészülte-e a pályára és neki való-e a választott szakma. Az utolsó lépés a pályavitel, melyben megismeri az egyén a pályájának előnyeit és hátrányait is.

Az iskolai közösségi szolgálat azon túl, hogy pályára szocializál, segítséget nyújthat azoknak a fiataloknak is, akik még nem találták meg a személyiségükhöz illő pályát. Lehetőség nyújt ahhoz, hogy kipróbálhassák magukat különböző területeken, segítve ezzel a pályaorientációt is.

Szilágyi Klára (2005) szerint a **pályaorientáció** a pályaválasztást befolyásolni akaró, a személyiség döntését segíteni kívánó eszköz. Kenderfi Miklós (2012) megfogalmazása szerint a pályaorientáció fogalma egy folyamatos változást, fejlődésbe vetett hitet rejt magában. A pályák világában való tájékozódást jelenti, a személy egyéni igényeinek megfelelően. Egy olyan folyamatot takar, mely először a pályákra, majd később a munka világában történő eligazodásra készít fel, figyelembe véve az egyéni érdeklődést, képességeket, értékeket. A folyamat során az egyén először megismeri önmagát – azaz felismeri saját értékeit, képességeit, készségeit és kompetenciáit, meghatározza céljait –, és ezzel párhuzamosan ismereteket szerez a körülette lévő világról, munka- és karrierlehetőségekről. A folyamat során felismeri, hogy milyen egyéni változtatásokra van szükség a kitűzött cél eléréséhez. A pályaorientáció során tehát összhangba kell kerülni az egyéni készségeknek, a társadalmi igényeknek és a választott szakmának. Ebben a folyamatban kiemelt szerepe van az iskolának, hiszen az iskolai szocializáció során kap visszajelzést a fiatal, hogy melyek azok a személyiségjegyek, melyek hasznosak és hosszú távon felhasználhatóak. Továbbá, a közoktatás biztosítja azokat az intézményes kereteket, melyek a pálya-, munka-, és munkahelyválasztáshoz szükséges ismeretekhez juttatják (R. Bögös–Dávid 2003, Szilágyi 2005, Suhajda 2017).

Könyvünkben a pályaszocializációs folyamat részeként értelmezzük a közösségi szolgálatot, és egyben a közösségi szolgálat célja is a pályaszocializáció. A program során a fiatal megismeri önmagát, felismeri erősségeit és hiányosságait, kipróbálja magát különböző élet- és munkahelyzetekben, és ez segíti a későbbi pálya kiválasztásában.

A **munkahelyi beágyazódás** (job embeddedness) elmélet szerint (Holtom–O’Neill 2004) a fluktuáció akkor alacsony, ha a munkavállaló személyes értékei, karriercéljai és jövőtervei illeszkednek az intézményi kultúrához és a munkahelyi követelményekhez. Ha egy munkavállalónak jó az alkalmazkodó képessége, és képes jó kapcsolatokat kialakítani a kollégáival és vezetőivel, akkor nagyobb az esélye annak, hogy a személyes kötődése az intézményhez erős lesz. Ez egyfajta megtartó erőt foglal magában, hiszen a munkavállaló nem csak elégedettebb, de elkötelezettebbé is válik a munkahely felé. Az iskolai közösségi szolgálatnak is célja a személyes kapcsolati háló bővítése, mely segítheti a későbbi munkaerőpiaci integrációt. Könyvünkben a munkahelyi beágyazódáson elsősorban a fogadó-intézménynél kialakított kapcsolatokat értjük.

A pályaorientáció definiálása során említésre kerültek a **készség, képesség és kompetencia** fogalmai, melyek nem csak a pályaorientációnak, de a közösségi szolgálatnak is lényeges elemei lehetnek. Nagy József (2000) szerint „*a készségek öröklött és tanult rutinokból, és egyszerűbb készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus rendszerek, melyek a képességek, kompetenciák komponenseiként aktiválódnak a személyiség működésében, viselkedésében*” (Nagy 2000:255). Tehát a készségek tanulás eredményei, melyek a tevékenység végzése során automatizálódnak, és a cselekvés során

tudatos felidézés nélkül is működésbe lépnek. A készség a teljesítménytudás része, tanulás eredménye, és kellő számú gyakorlás esetén a cselekvés automatizálódik.

A **kompetencia** fogalma hasonló a képességhez, valamire való alkalmasságot, ügyességet jelent. Vajda Zsuzsa szerint (1997) a kompetencia alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek és egyéb emocionális tényezők is. Oktatástörténeti szempontból vizsgálva az 1990-es években nemzetközi szinten megkezdődtek a kompetencia-területekre vonatkozó elemzések. Nagy hangsúlyt fektettek a következő területekre: együttműködés, a kritikus gondolkodás, az önbecsülés, a felelősségérzet és a tolerancia, melyek közül egy terület sem köthető egyetlen tantárgyhoz, diszciplináris tantervi tartalomhoz. Látható, hogy összetett rendszerről van szó, alkotóelemei az egyén szociális kompetenciáihoz, az állampolgári és társadalmi műveltséghez is köthetők (Vass 2009).

A **képesség** az egyén pszichikus tulajdonsága, ami egy tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki, és tevékenységvégzésben jelenik meg. Elsajátításához és fejlődéséhez időre van szükség. A képesség fejlesztésének alapját az adottságok jelentik. Az adottságok alatt a személyiség azon sajátosságait értjük, hogy képes valamit eredményesen elvégezni. A képesség, ellentétben a készséggel, nem automatizált, és nem elsősorban tanulás eredménye, fontos kiemelni azonban, hogy a képesség fejleszthető. (Lénárd 1979, Csapó 2003).

Fényes és munkatársai (2015) tanulmányukban három fő kompetenciacsoportot vizsgáltak; az interkulturális-, az állampolgári- és szociális kompetenciákat (ezek részletes bemutatására a 3.2. fejezetben kerül sor). Ugyanakkor úgy véljük, az iskolai közösségi szolgálat célja elsősorban a képességek fejlesztése, hiszen a képesség a tevékenységvégzésben nyilvánul meg, és e három kompetenciacsoport (interkulturális, állampolgári és szociális) mentén rajzolódik ki.

Könyvünkben kulcsfogalom a **tapasztalati tanulás** melyen a Kolb és Fry (1974) által felvázolt tanulási modellt értjük. A tanulási modellben a tanulás tapasztalással, átéléssel és élményszerzéssel kezdődik, melyet a megfigyelés és a tapasztalatok elemzése és megértése követ. A következő szakaszban a gondolkodás eredményeként új fogalmak, elméleteket jönnek létre, melyek a jövőbeni cselekedeteit és viselkedésmódját is befolyásolhatják. Végül a tanultak új szituációkban való kipróbálása következik, újbóli cselekvés és kísérletezés. Úgy véljük, a tapasztalati tanulás során egyfajta transzformatív tanulás megy végbe, de egyéb más tanulás is végbemehet (affektív, aktív és közösségi tanulás). A tanulási modellek bővebb bemutatása a 3.1. fejezet célja.

Mivel célunk a közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdök szociológia szempontú vizsgálata, így a **szocio-demográfiai háttér** mentén is vizsgáljuk az eltérő attitűdöket. A szocio-demográfiai háttér meghatározásához Bourdieu (1998)

tőkeelméletét vesszük alapul. Bourdieu három tőkefajtaát különböztet meg: a gazdasági, a kulturális és a társadalmi tőkét.

Bourdieu értelmezése szerint a tőke egyrészt anyagi, másrészt elsajátított formában felhalmozott munka, melynek felhalmozásához időre van szükség. A gazdasági tőke szolgálja a három tőkefajta alapját. A kulturális tőkének három típusát különböztetjük meg: az inkorporált, az objektivált valamint az intézményesült kulturális tőkét. Az inkorporált tőke *„alapvetően testre szabott és valamilyen belsővé tett (inkorporációt) tételez fel.”* (Bourdieu 1986: 159). Megszerzése személyes erőfeszítést és hosszú elsajátítási folyamatot, képzési és tanulási időt igényel. Ez egyfajta személyes beruházás, mely hosszú távon térül meg (pl. képzettség megszerzése). A tőke átadása elsősorban a családban történik, melynek mértékét jelentősen meghatározza a családban rendelkezésre álló tőke súlya, és az az idő, melyet a család rendelkezésére bocsát a kulturális tőke közvetítésére, a munkaerőpiacra való belépés késleltetésére, az iskolai végzettség, valamint a szakképzettség megszerzésére (Bourdieu 1998).

Míg az intézményesült kulturális tőke a tudás megszerzését igazolja (pl. iskolai végzettség, tudományos fokozat), addig az objektivált kulturális tőke tárgyiasult formában adható át pl. festmény, hangszer, műemlékek. Megléte gazdasági tőkét, míg élvezete inkorporált tőkét feltételez, hiszen olyan kulturális képességekre van szükség hozzá, melyek nem átruházhatók. (Bourdieu 1998).

Az egyén által birtokolt társadalmi tőke nagysága azon kapcsolatok hálójának kiterjedésétől függ, melyeket ténylegesen mozgósítani tud, és attól, amit birtokol és akikkel kapcsolatban áll. A csoportokhoz való tartozásból anyagi hasznok származhatnak, például hasznos kapcsolatokkal járó különféle szívességek, vagy szimbolikus profitok, például az egyén egy tekintélyes csoport tagjává válhat. A kapcsolathálóba való beruházás eredménye a társadalmi kapcsolatok kialakítása és fenntartása. A kapcsolat fenntartása időbe, pénzbe, gazdasági tőkébe is kerül. A társadalmi tőke felhalmozásához és fenntartásához szükséges munka annál jövedelmezőbb, minél nagyobb a tőke (Bourdieu 1998).

Bourdieu alapján tehát a társadalmi, kulturális és gazdasági tőke fogalma segítségével ragadjuk meg az egyén (diák) szociális háttérét, a főbb demográfiai változókat is figyelembe véve (pl. nem, kor).

A diákok szociális háttérén túl, vizsgáljuk a tanulmányi eredményességet is a közösségi szolgálat kontextusában. Az **iskolai eredményesség** legegyszerűbben objektív mutatókkal mérhető, mint a továbbtanulási arány, tanulmányi és érettségi eredmények, a kompetenciamérések eredményei, a felvételi vizsga eredmények, vagy a tanulmányi versenyeken való sikeres részvétel (Fényes 2009, Pusztai 2009). Az eredményesség azonban ennél tágabb fogalom, és többféle módon vizsgálható; egyrészt az oktatási rendszerbe való közösségi beruházások megtérülésének aspektusából, másrészt a társadalmi mobilitás, a továbbtanulásra való

nyitottság, az értékesebb vagy biztosabb munkahelyre kerülés valószínűségének szempontjából is (Pusztai 2015).

Könyvünkben az imént felsorolt objektív és szubjektív mutatókkal mérjük a tanulmányi eredményességet. A vizsgált fogalmak operacionalizálása a függelék 1. táblázatában látható.

A fent bemutatott fogalmak köré építettük elméleti és empirikus fejezeteinket, kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket egyaránt.

1.4. Az iskolai közösségi szolgálat céljainak vizsgálata

Az iskolai közösségi szolgálat cél- és követelményrendszerét a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény szabályozza, az iskolai közösségi szolgálat aktualitását pedig a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet (Nat), és a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet írja le. A törvényi rendeleteket kiegészíti egy módszertani Segédlet, mely az Emberi Erőforrások Minisztériuma Oktatásért Felelős Államtitkársága az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet közreműködésében adott ki; valamint egy Kézikönyv, mely az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kiadásában készült el (Simonyi–Bodó 2012, Bodó et al. 2018).

A Segédlet és a Kézikönyv segít értelmezni a törvényi rendeleteket és segítséget nyújt a közösségi szolgálat résztvevőinek (pedagógusok, fogadószervezetek) a szolgálat megszervezésében és információval szolgál a diákoknak és szülőknek egyaránt. Az önkéntes tevékenységről szóló törvény és a Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012–2020 tovább segítik körvonalazni a közösségi szolgálat céljait. Ahhoz, hogy az iskolai közösségi szolgálat céljait és teljesítésének kritériumait átfogóan megismerjük, szükségszerű társadalmi és pedagógiai szempontból elemeznünk a törvényi dokumentumokat. Dokumentumelemzésünk során a következő megfigyelési szempontokat vesszük alapul:

- a közösségi szolgálat bevezetésének szükségessége
- a közösségi szolgálat tevékenységi köre
- a közösségi szolgálat keretrendszere (fogadóintézmények, időkeretek)
- elvárt hatása (képesség-, készségfejlesztés)
- egyéni és társadalmi hasznosulása

Ezen tényezők feltárását követően kísérletet teszünk arra, hogy meghatározzuk a közösségi szolgálat azon céljait, melyet a törvényi rendelkezések és hivatalos dokumentumok látenszen tartalmaznak.

A következőkben tehát a törvényi és jogszabályi dokumentumok alapján vizsgáljuk a korábban felvázolt elemzési szempontok szerint a közösségi szolgálat tartalmát.

Vizsgáljuk azt is, hogy rejtett módon hogyan nyilvánulnak meg a közösségi szolgálat céljai azokban a dokumentumokban, melyek elsősorban nem a közösségi szolgálatról szólnak, hanem arról, hogy a közoktatásnak milyen funkciókat kell ellátnia. A Nemzeti alaptanterv vagy a Nemzeti Önkéntes Stratégia egyaránt előír olyan intézkedéseket, melyek a közösségi szolgálat során megvalósulhatnak.

A 2011. évi CXCV. törvény 4.§ 15. cikke alapján az iskolai közösségi szolgálat definíciója a következő: „*szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása.*”

A törvény értelmében láthatóvá válik, hogy a közösségi szolgálat öt lényeges tényezőn alapszik, melyek a következők:

- társadalmi felelősség- és szerepvállalás (a végzett tevékenység a helyi társadalmat szolgálja)
- formalizált keretrendszer (a munkavégzés szervezett keretek között történik)
- altruizmus (a tevékenység elsősorban mások érdekeit szolgálja, amely anyagi érdektől független)
- önszerveződés és team-munka (egyéni vagy társas tevékenység)
- pedagógia (pedagógiai feldolgozás)

A törvénycikk továbbá szabályozza azt is, hogy az érettségi vizsga megkezdésének feltétele 50 óra közösségi szolgálat elvégzésének igazolása, azaz 2016. január 1-je után kizárólag az a diák kezdheti meg az érettségi vizsgát, aki igazolja az iskolai közösségi szolgálat teljesítését.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 04.) Kormányrendelet több pontban utal a **szolgálat bevezetésének szükségességére** és relevanciájára. Hangsúlyozza egyrészt a 9-12. osztályos diákok körében a pályaaorientáció és a közösségi szerepek elsajátításának lehetőségét, és a civil szervezetek tevékenységeinek megismerését. Továbbá felhívja a figyelmet a szűkebb-tágabb közösségért (iskola, helyi közösség, település) végzett önkéntes munka jelentőségére. A dokumentum hangsúlyozza, hogy az oktatás nevelési céljai között szerepelni kell a hátrányos helyzetű, fogyatékkal élő emberek iránti szociális érzékenység, segítő magatartás kialakításának úgy, hogy a diákok saját élményeik és tapasztalataik által ismerjék meg a célcsoportok sajátos igényeit, élethelyzeteit. Ezen ismeretek nélkülözhetetlenek a tudatos és felelős állampolgári léthez.

A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 133. §-a tartalmazza, hogy a középiskola illetve az intézmény vezetőjének felelőssége az, hogy megszervezze a közösségi szolgálatot, melynek a tanuló választásán kell alapulnia. Többek között állami, önkormányzati, civil, nonprofit vagy egyházi szervezetnél teljesíthetik a diákok az 50 óra szolgálatot. A rendelet meghatározza, hogy **mely területeken teljesíthető a szolgálat**. Ezek a következők:

a) az egészségügy,

- b) a szociális és jóléti helyzet, a szociális és jóléti helyzet,*
- c) az oktatási,*
- d) a kulturális és közösségi,*
- e) a környezet- és természetvédelem,*
- f) a katasztrófavédelem,*
- g) az óvodás korú, sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal, az idős emberekkel közös sport- és szabadidő*
- h) az egyes rendőrségi feladatok ellátására létrehozott szervezeteknél bűn- és baleset-megelőzési területen (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet).*

A rendelet továbbá szabályozza a **szolgálat teljesítésének időkereteit** tanítási napokon és tanítási napokon kívül, ütemezését, valamint a szolgálat időtartamát. Leírja a szolgálat dokumentálásának kötelező elemeit (jelentkezési lap, együttműködési megállapodás stb.), illetve a felkészítő és lezáró foglalkozások szükségességét.

Az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez kiadott Segédletben és a Kézikönyvben (Simonyi–Bodó 2012, Bodó et al. 2018) körvonalazódik, hogy mely **készségeket, képességeket fejlesztheti a közösségi szolgálat**. Ezek a következők: kritikus gondolkodás, érzelmi intelligencia, önbizalom, felelősségvállalás, állampolgári kompetenciák, felelős döntéshozatal, hiteles vezetői készségek, szociális érzékenység, társadalmi felelősségvállalás, kommunikációs készség, együttműködés, empátia, konfliktuskezelés és problémamegoldás.

A Segédlet (Simonyi–Bodó 2012) hangsúlyozza a közösségi szolgálat **egyéni és társadalmi hasznosulását** egyaránt. Kiemeli, hogy a szolgálat megszervezése során fontos, hogy a végzett tevékenység ne csak a diákok számára jelentsen egyéni hasznát, hanem a szűkebb-tágabb közösség számára is. Egyrészt értékteljesítés jöjjön létre, másrészt a diák érezze azt, hogy olyan tevékenységet végez, ami a helyi közösség, a helyi intézményekben élők, dolgozók számára egyaránt hasznos.

Mivel az iskolai közösségi szolgálat céljai szorosan kapcsolódnak az önkéntes tevékenységvégzés céljaihoz, az önkéntességre vonatkozó dokumentumok további támpontot nyújtanak a közösségi szolgálat megszervezéséhez. Ilyen dokumentum egyrészt a 2005. évi LXXXVIII. törvény (mely kimondja, hogy a szolgálat nem esik az önkéntes törvény hatálya alá), másrészt a Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012–2020 elfogadásáról és a végrehajtásához szükséges középtávú feladatokról szóló 1068/2012. (III.20.) Kormányhatározat. A 2005. évi önkéntes törvény meghatározza azt a keretrendszert, mely elsősorban a fogadóintézmények számára nyújt segítséget ahhoz, hogy miképp tudják foglalkoztatni az önkénteseket. Továbbá a törvény deklarálja azt, hogy a fiatalok milyen feltételek mellett foglalkoztathatóak, ugyanakkor az önkéntesek köteleességeire és jogaira is felhívja a figyelmet. A Nemzeti Önkéntes Stratégia 2020-ig javaslatokat fogalmaz meg többek között arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet növelni az állampolgárok

önkéntességbe való bevonását. Kijelöli azokat az indikátorokat és monitorozási eszközöket, melyekkel vizsgálható az önkéntességgel kapcsolatos számadatok változásának nyomon követése. Cél lehet például, hogy a lakosság legalább 25%-a vegyen részt önkéntes tevékenységben, vagy hogy a szenior korú önkéntesek aránya 50%-kal növekedjen az önkéntes programokban.

Az Európai Parlament és a Tanács 2006-ban kiadott ajánlásában, az élethosszig tartó tanuláson túl, a szociális és állampolgári kompetenciák fejlesztését tűzte ki célul. A magyarországi önkéntesség fejlesztési stratégiája című dokumentum a 14 éven felüli lakosság önkéntességbe való bevonását célozza meg, azaz hogy a lakosság 40%-a vegyen részt önkéntes tevékenységekben. A fő cél: növelni az általános és a középiskolákban az önkéntes programokban való részvételt.

Látható, hogy a fenti dokumentumok egyértelműen nem határozzák meg az iskolai közösségi szolgálat céljait. Utalásokat találunk arra vonatkozóan, hogy melyek azok a fő irányelvek, melyeket az oktatási rendszernek figyelembe kell venni arra vonatkozóan, hogy a tárgyi tudáson kívül egyéb tudását és képességeit fejlessze a diákoknak. Értelmezésünk szerint, a közösségi szolgálat fő célja nem a politikai aktivitás, mindinkább a civil aktivitás elősegítése.

Az iskolai közösségi szolgálat céljait – a fent bemutatott hivatalos dokumentumok alapján – két dimenzióra bontjuk, és a következőkben határozzuk meg:

Társadalmi részvétel elősegítése:

- Növelni az állampolgári aktivitást.
- Motiválni a fiatalokat az önkéntes munkavégzésére és a társadalmi felelősségvállalásra a középiskola elvégzését követően.
- Elősegíteni a toleranciát, a segítő szándékot a fiatalok körében, valamint a szociális érzékenyítés.

Pályaszocializáció elősegítése:

- Fokozni a szociabilitást és elősegíteni a kapcsolat- és közösségépítést és munkahelyi beágyazódást.
- Könnyíteni a pályaaorientációt (Markos 2015).

Az iskolai közösségi szolgálat kialakítása, megtervezése és megszervezése nem egyik napról a másikra történt, mai napig alakulóban, formálódóban van. (A közösségi szolgálat bevezetésének körülményeit, a programot megelőző pilot vizsgálatok eredményeit a következő fejezetben mutatjuk be). Fontos vizsgálni a fiatalok szolgálathoz fűződő attitűdjeit és első tapasztalatait, és a kutatási eredmények iránymutatást nyújthatnak abból a célból, hogy mely területeken kell beavatkozni és változtatni ahhoz, hogy az iskolai közösségi szolgálat minél sikeresebb legyen, és minél rövidebb időn belül elnyerje végleges és hatékony formáját, valamint azt, hogy a fent említett öt célja beteljesülhessen.

2. Az önkéntesség múltja és jelene Magyarországon

A következő fejezetben bemutatjuk, hogy Magyarországon a rendszerváltást követően a nonprofit szektor fejlődése milyen összefüggést mutatott az önkéntesség elterjedésével. Nemcsak az önkéntesség tendenciáit tárjuk fel, hanem azt is, hogy az évek során hogyan alakult annak mintázata. Az önkéntesség hazai jellegzetességei meghatározzák azt, hogy milyen az iskolai közösségi szolgálat társadalmi fogadtatása. Bemutatjuk, hogy oktatási téren milyen előzményei voltak a programnak, valamint ismertetjük a szolgálattal kapcsolatos első kutatások eredményeit is.

2.1. A nonprofit szektor kibontakozása a rendszerváltás után

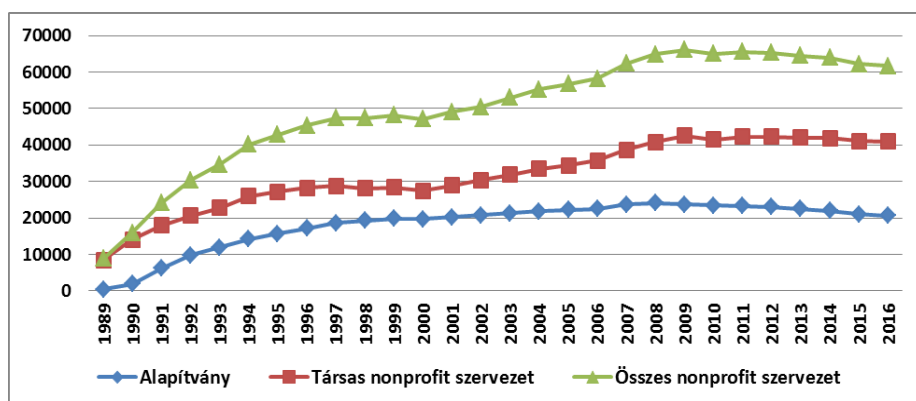
Az 1980-as évek végéig alig volt jelen a köztudatban az önkéntes munka jelensége. Ugyan korábban is működtek önkéntes szervezetek (KISZ, Nőszövetség, Hazafias Népfront), de ezek elsődleges célja a párt, és annak politikai támogatása volt. Az állam az élet minden területét áthatotta, saját maga igyekezett a megoldásokat megtalálni, és így a társadalmi problémák felszámolására irányuló, alulról szerveződő állampolgári kezdeményezések nem értek célba. A Központi Statisztikai Hivatal jelentései alátámasztják az önkéntes szervezetek meglétét. Azok rendszertelenül és szervezetlenül működtek, és a szervezetek nagy része nem tudatosan foglalkoztatott önkénteseket, valamint a többségük nem fordított kellő figyelmet arra, hogy mit lehetne az önkéntesek bevonásával megoldani (F. Tóth–Nagy 2009).

A rendszerváltást követően a „vadkapitalista” szemlélet terjedésével az emberek többsége az anyagi ellenszolgáltatás nélkül végzett tevékenység értelmét részben megkérdőjelezte. Ennek ellenére a rendszerváltás idején a törvényi változásokkal párhuzamosan jelentős mértékben növekedni kezdett az önkéntes munkán alapuló egyesületek és egyletek száma; és többségük bekapcsolódott a szociális feladatok ellátásába is. Fő céljuk az volt, hogy megpróbáljanak megoldási javaslatokat találni a fennálló társadalmi problémákra.

A harmadik szektor kiépülése több lépésben ment végbe. Bizonyos civil tevékenységek kibontakozása – például a kultúra vagy a természetvédelem területén – már a nyolcvanas években megkezdődött. Lényeges változást azonban az 1987-es Polgári Törvénykönyv módosítása hozott, mivel ekkor nyílt meg a lehetőség az alapítványok létrehozására, majd ezt követően 1988-ban alakult ki egy olyan adórendszer, amely már támogatta a civil szektort. 1989-ben jött létre az a rendelet, amely visszaállította az egyesülés teljes szabadságát. A rendszerváltást követően egyre inkább megjelent a nonprofit szervezetek civil, társadalmi funkcióját hangsúlyozó, érték kifejező, érdekvédelmi, közösségépítő, társadalmi tőkét létrehozó szerepe (Szigeti 2003, Márkus 2016).

A Központi Statisztikai Hivatal az ún. társas nonprofit szervezetek – mely magában foglalja az egyesületeket, klubokat, köröket stb. – gyarapodásával méri az önkéntesség növekedését, mivel ezek elsősorban önkénteseket foglalkoztató szervezetek. Ezek többségében kis létszámmal, fizetett alkalmazott nélkül, vagy kis létszámú, fizetett alkalmazottak foglalkoztatásával működnek. Elsősorban baráti, érdeklődési, szomszédsági, területi vagy szakmai csoportok, ahol a feladatokat maguk a szervezet tagjai látják el bármiféle fizetség nélkül. Természetesen az alapítványok is alkalmazhattak önkénteseket, de a klasszikus önkénteseket foglalkoztató szervezeteknek a társas nonprofit szervezetek tekinthetők (2. ábra) (Czike–Kuti 2006).

2. ábra: A társas nonprofit szervezetek alakulása Magyarországon 1989-2015 (ezer fő)



Forrás: KSH (2017), Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012-2020

A nonprofit szervezetek számának növekedése a csúcstól 2009-ben érte el, amikor 66.145 ilyen szervezet működött. 2009 óta nem sikerült elérni ezt a magas arányt, azóta fokozatos csökkenés érzékelhető: 2010 (64.987), 2011 (65.561), 2012 (65.255), 2013 (64.542), 2014 (63.894), 2015 (62.152), 2016 (61.616) (KSH 2017).

A civil társadalom alapját képező, önkéntes szektor feltételeinek javítása egyfajta figyelemfelhívást is jelent az önkéntesség szükségszerűségére, jelentőségére és népszerűsítésére. Hazánkban a szociális ellátás területén elsősorban a civil szervezetek által felkínált önkéntes tevékenységek a jellemzőek. Az egyéni felajánlások – egyéni segítők – megjelenése még igen ritka, és főként a területi ellátásban jelenik meg (például a házi gondozásban). Az önkéntes segítő munka presztízsének növeléséhez és az önkéntes segítőik számának emeléséhez nagymértékben hozzájárultak azok a főiskolai/egyetemi képzések (például a szociális munkás), tanfolyami képzések (például a szociális gondozó), amelyeket az elmúlt néhány évben indítottak be (Zentai 2006).

2.2. Az önkéntesek jellemzőinek alakulása a rendszerváltástól napjainkig

Az önkéntesek száma jelentősen függ az önkéntesség definíciójától. A Központi Statisztikai Hivatal 1993-tól méri az önkéntesség alakulását, és a jogi formával rendelkező szervezetek önbevallása alapján határozta meg az önkéntesek számát, mely a rendszerváltás óta 300-500.000 fő között mozog. Az ezredfordulót követően számuk kissé visszaesett, majd újra növekedni kezdett. A világgazdasági válság hatására 2008-2009-ben újabb csökkenés mutatható ki, majd 2010-től napjainkig számuk fokozatosan nő.

A Nemzeti Munkaügyi Szervezet (ILO) és a John Hopkins Egyetem (JHU) által, az önkéntesség mérésére összeállított módszer adaptálására 2011-ben került sor. Így a Központi Statisztikai Hivatalnak 2011-től már nem csak a formális önkéntességről, hanem az informális, azaz a közvetlen módon történő önkéntes segítségnyújtásról is vannak információi. Ettől kezdve önkéntesnek tekintette azt a személyt, aki: (1) közvetlenül vagy valamilyen szervezeten keresztül, (2) önszántából, ingyen, ellenszolgáltatás, fizetség nélkül, (3) háztartásukon kívül élő személyek javára, vagy a társadalom hasznára végzett valamilyen munkát, tevékenységet az elmúlt egy évben. Ekkor a lakosság 28,4%-a nyilatkozott úgy, hogy az elmúlt egy évben végzett valamiféle önkéntes munkát, amely mindegy 2 millió 153 ezer főt jelentett (Batta 2013, Németh et al. 2013, KSH 2012).

Az önkéntességnek nemcsak számbeli alakulásában történtek változások az elmúlt húsz évben, hanem a társadalomstatisztikai jellemzőiben is. Míg a rendszerváltozást követően elsősorban a férfiak szabadidő eltöltési szokása volt az önkéntesség, mára egyre inkább női tevékenységnek számít. Az életkor tekintetében is változás érzékelhető, hiszen a fiatalabb korosztály helyett egyre inkább az idősebbek, a nyugdíjasok szabadidő eltöltési szokásává válik. A családi állapot tekintetében nem történtek változások, ma is, mint ahogy húsz évvel ezelőtt, inkább a házasok önkénteskednek. Korábban az önkénteseknek átlagosan kettő-három gyermeke volt, ez 2014-re két gyermekre csökkent. Míg az iskolai végzettség tekintetében eleinte a felsőfokú végzettségűek érezték kötelességüknek az önkéntességet, mára a segítő magatartás integráltsága érzékelhető, és a szakmunkás és szakközépiskolai végzettségűek körében is népszerű a nem fizetett munkavégzés. A településtípus tekintetében a községek dominanciája jellemző, azonban a második helyet a fővárostól egyre inkább a kisebb városok veszik át (1. táblázat).

1. táblázat: A magyarországi önkéntesek társadalomstatistikai jellemzői 1993-2014.

Társadalomstatistikai jellemzők	1993	2004	2014
Nem	Főként férfi	Főként férfi	Főként nő
Életkor	21-50	31-50	35-69
Családi állapot	Házas	Házas, hajadon/nőtlen	Házas
Gyermekek száma	Leginkább 2-3	Leginkább 1-3	Leginkább 2
Iskolai végzettség	Felsőfok	Középiskola, felsőfok	Szakiskola, Szakközépiskola, felsőfok
Településtípus	Község, főváros	Község, főváros	Község, város
Összesen (Fő)	1.726.778	3.474.731	7.446.056

Forrás: KSH (2016), Bartal Anna Mária (2009): *Önkéntesek és nem-önkéntesek jellemzői a 2008. évi Európai érték vizsgálat tükrében.*

Számos hazai tanulmány vizsgálja az önkéntesség motivációjának átalakulását (Czike–Bartal 2004, Bartal–Kmetty 2011, Czike–Szabóné 2010, Fényes–Kiss 2011, Fényes–Markos 2016). Korábban az önkénteseket a tradicionális motivációk jellemezték, azaz erkölcsi kötelességnek érezték a másokon való segítséget, és fontosnak tartották a közösséghez tartozást. Jellemző volt az erős vallási indíttatás, az altruista attitűd, az értékelvűség, a közösségi motívum, a szolidaritás. Később az új típusú (modern, reflexív) önkéntesség vált jellemzővé a fiatalok körében, ahol többek között a szakmai tapasztalatszerzés, a kihívás és szakmai fejlődés, a szabadidő hasznos eltöltése, az új barátok szerzése a fő motiváló erő. Ez a típusú önkéntesség már kevésbé altruista, és kevésbé spontán, inkább érdekalapú, tudatos választás; növekvő reciprocitás és professzionalizáció jellemzi.

Napjaink önkénteseit az imént említett két típusú önkéntes motiváció csak részben jellemzi. Nem csak hazánkban, de Európa több országában is egyre több kutatás számol be az önkéntesek ún. kevert motivációjáról, ahol a tradicionális és az új típusú önkéntesség jegyei egyszerre vannak jelen. Az önkénteseket a társadalmi hasznon túl (például a másokon való segítség) az egyéni haszn elérése is motiválja (például szabadidő hasznos eltöltése, kapcsolati tőke bővítése, önéletrajzba való beírhatóság, nyelvtanulás, készség- és képességfejlesztés stb.) (Stefanescu–Osvat 2011, Fényes 2015).

Magyarország az Európai Unió országai közül az utolsó előtti helyen áll az önkéntességi ráta alapján.¹ Annak okát, hogy Magyarországon az önkéntesek száma még mindig jóval elmarad a nyugati országokéhoz képest, a következőkkel magyarázzák:

- a pozitív szülői és/vagy társadalmi minta hiánya,
- a hagyományos közösségek felbomlása (például az urbanizáció),
- a civilek szervezési készségeinek hiányosságai,

¹ Flash Eurobarométer 455. Report European Youth (2017) adatai alapján.

- emberi erőforrások hiánya (mivel kevés a fizetett alkalmazott a szervezeteknél, azok hiányában nem képes a szervezet megfelelően bánni az újonnan érkező önkéntesekkel),
- az emberek pénzkeresésért vívott küzdelme (a nyugati országokéhoz képest kevesebb idő jut szabadidős programokra, és a rosszabb anyagi helyzet miatt inkább fizetett túlmunkát vállalnak),
- a megfelelő törvényi háttér hiánya,
- hiányzik az önkéntesség megfelelő társadalmi elismerése (Szigeti 2003, Bócsi–Fényes–Markos 2017).

Látható tehát, hogy szükségszerű olyan intézkedéseket szorgalmazni, melyek orvosolják ezt a problémát. Az Amerikai Egyesült Államokban és Európa több országában jelen van az ún. service-learning, melyhez hasonló program bevezetésére Magyarországon 2011 óta az iskolai közösségi szolgálat keretein belül került sor, amely ösztönözheti a diákokat arra, hogy a későbbiekben önkéntes munkát vállaljanak, így ezáltal nőne az önkéntesek száma hazánkban is.

2.3. Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének körülményei és az első empirikus kutatások eredményei Magyarországon

Az iskolai közösség szolgálat kialakulása Magyarországon körülbelül 30 évre nyúlik vissza. A nemzetközi érettségivel azonos időben kiépített program elsőként a Waldorf-pedagógiát követő intézményekben jelent meg. Elsőként Budapesten a 12. kerület középiskoláiban és a jezsuita pedagógia elvei szerint működő miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban került bevezetésre a közösségi szolgálat. A jezsuita program névadója, Pedro Arrupe atya fogalmazta meg a „másokért élő ember” eszményét, és a jezsuiták oktatásának középpontjába helyezte a szociális gondoskodást. A program eredménye, hogy a tanulók sokkal elfogadóbbakká, megértőbbé váltak a hátrányos helyzetű csoportok iránt, szemben más kortársaikkal, akik nem a jezsuita oktatásban részesültek. A jezsuita példát több egyházi iskola is követte, így egyre több oktatási intézmény pedagógiai programjába épült be ez az alternatív pedagógiai elem (Simonyi–Bodó 2012).

2011-ben már a nem egyházi fenntartású középiskolákban is megjelentek hasonló kezdeményezések, úgy, mint a TÁRS-program, melynek tartalma többnyire megegyezett napjaink iskolai közösségi szolgálatának alapelveivel. A program célja az volt, hogy lehetőséget biztosítson a középiskolások számára az aktív állampolgári létre való felkészülésre, fejlessze bizonyos kompetenciájukat (pl. együttműködés, problémamegoldás, projektmenedzsment stb.), valamint egyfajta szemléletváltás következzen be a környezetükben és a közjóhoz fűződő viszonyuk tekintetében. Emellett célja volt még a társadalmi felelősségvállalás, befogadás, aktivitás és kreativitás növelése. A TÁRS-program szolgálati időtartamát minimum 30 órában határozták meg (Bodó et al. 2011).

A TÁRS-programban több mint száz középiskolai közösségi szolgálati projekt valósulhatott meg országszerte. A projektek legfőbb eredményei közé tartozott az, hogy számos iskola kiépített egy olyan partneri hálózatot, mely az oktatáson túllépő kapcsolati hálót eredményezett az intézmény számára elsősorban civil szervezetekkel. Betekintést nyújtott mind a diákok, mind az oktatási intézményeknek, hogy eddig számukra kevésbé ismert területeket fedezhessenek fel. Gyakori volt, hogy a pályázat eredményeit a helyi médiában, vagy közösségi oldalakon is bemutatták. A legtöbb pályázat a tanulók szociális kompetenciájának fejlesztésére irányult, mint például gyűjtőprogramok határon túli gyermekintézmények számára, adventi gyűjtés, szociális intézményekkel közös program kidolgozása, gyermekotthonokban élők segítése stb. Számos jó gyakorlat született, melyek adaptálhatóvá válhatnak más intézmények számára is, például a Vöröskereszt által szervezett vetőmag program, diákvér program stb. (Bodó et al. 2011).

Magyarországon a Nemzetközi Érettségi Program (International Baccalaureate - IB) egyik eleme a közösségi szolgálat teljesítése. Elsőként több mint 20 éve tehettek nemzetközi érettségit, és teljesíthették az ún. CAS (creativity, activity, service) projektet a budapesti Karinthy Frigyes Gimnáziumban, majd később három másik fővárosi intézményben (The British International School of Budapest, American International School of Budapest, SEK Budapest Nemzetközi Oktatási Központ), és a debreceni Tóth Árpád Gimnáziumban. A CAS kreatív, sport és szolgálati tevékenységeket foglal magába, ahol a tapasztalati tanulás során a tanulók fejleszthetik személyes és interperszonális készségeiket. A végzett tevékenységek célja az, hogy a tanulókat kitartásra, együttműködésre nevelje és növelje a problémamegoldó és döntéshozatali készségüket. Mivel minden tanuló eltérő kiindulási pontról indul, így eltérő célokkal is rendelkeznek. A fő cél az, hogy a tanulók mélyreható, és meghatározó élettapasztalatokat szerezhessenek a projektek teljesítése során (CAS Guide).

Matolcsi Zsuzsa (2013) az IB-t és az iskolai közösségi szolgálatot vizsgáló tanulmánya kapcsán kifejti, hogy az Nemzetközi Érettségi Programban 8 területen várnak tanulási eredményeket a tanulóktól, amelyeket a szolgálat végére igazolniuk kell. Elsősorban az önismeretben bekövetkező fejlődésről, készség- és képességbeli, valamint szociális képességfejlődésről kell számot adni.

Magyarországon eddig kevés olyan nagy mintavételű kutatás készült, mely a közösségi szolgálat tapasztalatait vizsgálta volna. Nagy mintás kvantitatív kutatásokat kizárólag az Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet készített, így a következőkben ezeket a kutatási eredményeket vizsgáljuk, valamint kitérünk saját, korábbi kutatási eredményeink rövid bemutatására is.

Az Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, az EMMI Köznevelésért Felelős Államtitkárság, valamint a Pedagógiai Intézet 2013-ban tartott tájékoztató napjain olyan intézményvezetők és pedagógusok vettek részt, akik az iskolai közösségi szolgálat feladataival voltak megbízva. A résztvevőkkel attitűdmérő és hatásmérő

kérdőíveket töltettek ki. A vizsgálat eredményei szerint a pedagógusok a közösségi szolgálattal kapcsolatban problémaként az információhiányt és a gyakorlati tapasztalatok hiányát említették. A válaszadók 66%-a a 2012/2013-as tanév végén csak hallomásból ismerte, míg 80%-a nem vett részt a közösségi szolgálat szervezésében. Annak ellenére, hogy a 2012-es tanévben a közösségi szolgálat bevezetésre került, a vizsgálati eredmények szerint a tanév második felében az iskolák jelentős része még nem volt tisztában azzal, hogy miről is van szó. Sejtethető, hogy a tájékoztató napokon azok a pedagógusok jelentek meg és töltötték ki a kérdőívet, akik nem csak érdeklődtek a szolgálat iránt, hanem ezzel kapcsolatos feladatokat láttak el az intézményben (Bodó 2014).

A tájékoztató napokon tartott előadásokból az a következtetés vonható le, hogy különböző a viszonyulása a közösségi szolgálat bevezetéséhez azoknak az iskoláknak, melyek már meglévő tapasztalatokkal rendelkeznek a programot illetően, míg nehezebb a helyzetük azoknak az intézményeknek, akik korábban nem szerveztek hasonló szolgálatot, pl. nem voltak részesei a TÁRS-programnak (Bodó 2014).

Bodó Márton 2015. február 20-án az „Iskolai Közösségi Szolgálat: Kutatási eredmények és jó gyakorlatok” című konferenciáján mutatta be a legfrissebb, közösségi szolgálattal kapcsolatos eredményeit. 2014. november - decemberében kutatást végeztek általános és középiskolás intézményvezetők, valamint az iskolai közösségi szolgálat koordinátorai körében. Az érdeklődő válaszolók száma 517 fő volt, akiknek 67%-a úgy nyilatkozott, hogy az iskolai közösségi szolgálat még nem jelenik meg az iskola hivatalos pedagógiai programjában. Az adatok szerint a diákok többsége 10. osztályban végzi a szolgálatot. A válaszadók fele úgy nyilatkozott, hogy az iskolájukban a diákok saját döntése az, hogy hogyan teljesítik a közösségi szolgálatot, azaz melyik évfolyamon, hány részre osztva stb. A diákok passzivitásáról tanúskodik, hogy a válaszadók 57%-a úgy véli, hogy lesznek olyan diákok, akinek a 2015/2016-os, azaz az utolsó tanévre marad szolgálati kötelezettsége. Fő oknak az érdeklődés hiányát, a diákok túlzott leterheltségét említették, de magas volt azok aránya is, akik szerint a diákoknak ez tudatos döntése volt, vagy épp a fogadóintézményeknek nem volt elegendő kapacitásuk a szolgálat teljesíthetőségére (Bodó 2015b).

A kutatás szervezői kitértek arra is, hogy az iskolák hogyan találtak rá az egyes fogadóintézményekre. Legnagyobb arányban a diákok ajánlásával történt a fogadóintézmények kiválasztása. Sokan válaszként jelölték a „*az iskolával már korábban kapcsolatban állt*”, a „*szülők ajánlották*”, a „*szervezet jelentkezett a feladatra*”, vagy a „*koordinátorok/pedagógusok ajánlották az intézményt*” válaszlehetőségeket. Azzal kapcsolatban, hogy a válaszadók milyen változtatásokat javasolnának, a következő válaszok születtek. A megkérdezettek nagy része, 32,4%-a rugalmasabbá tenné a teljesítési kereteket, 16,6%-a választhatóvá tenné a szolgálat teljesítését, 13,8%

csökkentené az kötelező 50 órát, 13,3%-a pedig növelné a tevékenységi területek körét (Bodó 2015b).

Bodó Márton 2015 januárjában az iskolai közösségi szolgálatot szervező koordinátorok, osztályfőnökök és intézményvezetők körében online kérdőíves adatfelvételt végzett. A kérdőív nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy vizsgálja a pedagógusok, illetve elsősorban a koordinátori szerepet betöltők munkamotivációit. A koordinátorok mindössze 13,4%-ának volt személyes indíttatása, mely komoly veszélyt jelenthet a közösségi szolgálat eredményességére. Mivel a koordinátorok lelkesedése jelentős mértékben befolyásolja a diákok motivációját, ezért fontos, hogy a legmotiváltabb és legelkötelezettebb személy töltse be ezt a pozíciót. A kutatási eredmények szerint azonban a döntést az iskolavezető a személyes motiváció feltérképezésén túl az alapján hozza meg, hogy kiknek van megfelelő jártassága, felkészültsége, kapcsolatrendszere és kapacitása a szervezéshez. A személyes indíttatás aránya tehát csekély. További problémaként jelenik meg, hogy a pedagógusok a 22-26 órás munkaidejükön túl, a szabadidejükben szervezik a közösségi szolgálatot. A koordinátor a 26 óra megtartásán túl nem képes az adminisztráción kívül bármilyen más tevékenységet elvégezni, és még a szervezési feladatokat is áthelyezi a diákokra és a szülőkre. Ebből következik, hogy a felkészítő illetve levezető órák sem történnek meg. Fontos lenne tehát a koordinátorok anyagi vagy természetbeni elismerése ahhoz, hogy a közösségi szolgálat sikeresebb legyen (Bodó 2016a).

2015 júniusában Bodó Márton egy debreceni konferencia keretein belül ismertette a fent említett kutatás további eredményeit. A pedagógusok válaszai alapján a diákok 69%-a érdeklődik a közösségi szolgálat iránt, 79%-a egy teljesítendő kötelezettségnek tartja, 71%-át foglalkoztatják a közösségi szolgálat során szervezett tapasztalatok, valamint a diákok 40%-a szabadidejük főlegesen lefoglalásának tarja. A kutatás rávilágított arra is, hogy a tanulók 73%-a többek között kulturális és közösségi területen, 47%-a oktatási területen, 27%-a környezet és természetvédelmi, 24%-a szociális és jóléti területen teljesíti a szolgálatot. A kutatás során kitértek arra is, hogy megvizsgálják, vajon mi lehet annak az oka, hogy egyes diákok a 12. évfolyamra hagyják a szolgálat teljesítését. A pedagógusok szerint elsősorban a tanulók érdeklődésének hiánya és a motivátlansága (78%), másodsorban a túlzott leterheltsége (37%) ennek a magyarázata (Bodó 2015c).

Látható, hogy a közösségi szolgálat szereplői nem kizárólag a diákok, hanem a szülők, pedagógusok és fogadóintézmények is hozzá tudnak járulni a közösségi szolgálat sikeréhez vagy kudarcához.

2015-ben fókuszcsoporthoz tartozó interjúk segítségével vizsgáltuk a 10-11. évfolyamos középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatait.

Különbségek mutatkoztak a gimnáziumba járó és a szakközépiskolába² járó diákok közösségi szolgálat iránti attitűdjeiben. Bár mindkét csoport elsősorban kényszerként, kötelezettségként fogta fel a közösségi szolgálatot, a gimnazisták jobban érzékelték annak hosszú távú céljait, és azt, hogy milyen plusz előnyökkel járhat későbbi életük során. A szakközépiskolába járó diákok elmondásuk alapján nem törekedtek arra, hogy a tanult szakmájukhoz hasonló területen végezzék a szolgálatot, még ha lett volna is rá lehetőségük. Egyes esetekben – ha mégis kapcsolódott a terület a tanulmányokhoz – a szolgálat során olyan kiegészítő feladatot végeztek a diákok, ami nem segítette szakmai tapasztalatszerzésüket. A két oktatási intézménytípus közötti különbség abból adódhat, hogy a gimnáziumokban magasabb szintű a közösségi szolgálatra való felkészítés minősége, vagy több információval látják el a diákokat, de adódhat akár a gimnazisták érdeklődőbb hozzáállásából vagy jobb társadalmi háttéréből is (Markos 2015).

Bár kutatásunk kvalitatív kutatás volt – melyből statisztikai következtetések nem vonhatók le – mégis markánsak voltak a férfi-női iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűd különbségek. Az eltérések már a tevékenység kiválasztásánál is megmutatkoztak, hiszen az általunk megkérdezett lányok inkább egészségügyi, szociális vagy oktatási területen; míg a fiúk inkább környezet- és természetvédelmi, illetve katasztrófavédelmi területen végezték a szolgálatot. Nemenként nemcsak a terület kiválasztásánál voltak különbségek, hanem a fiatalokra bízott tevékenységben is. A fiúkra gyakrabban bízta fizikai munkákat, melyek inkább elkedvtelenítették őket a közösségi szolgálatról. (Markos 2015).

Egy kutatásunkban a nyíregyházi középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatait vizsgáltuk kvantitatív módszerrel (N=185). Az eredmények azt mutatatták, hogy szignifikáns az összefüggés a diákok tapasztalatai és az iskolatípus között. Az iskola típusa jelentős mértékben befolyásolta a fiatalok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatait (a területválasztást, a területválasztás motivációját, hol teljesítik a közösségi szolgálatot, vannak-e felkészítő és feldolgozó órák). Látható volt, hogy míg a gimnazisták az óvodáskorú és sajátos nevelési igényű fiatalokkal, idős emberekkel közös sport- és szabadidős, valamint az oktatási területen végezték szívesebben a szolgálatot, a szakközépiskolába járó diákok igyekeztek a saját szakterületüknek megfelelően választani (például az egészségügyi szakközépiskolába járó tanulók egészségügyi intézménynél végezték a szolgálatot). A tanulmányi átlag viszont (a területválasztáson kívül) nem befolyásolta ezeket a tapasztalatokat (Markos 2016a).

Az adatbázist tovább elemezve vizsgáltuk, hogy az iskolai közösségi szolgálat során a diákokat mennyire motiválja a kapcsolati háló bővítésének lehetősége, és képesek-e felismerni annak fontosságát. Az eredmények arra világítottak rá, hogy

² A 2016/2017-es tanévtől kezdve átalakultak a szakképző iskolák: a szakközépiskolákból szakgimnáziumok, a szakiskolák pedig szakközépiskolák lettek. A 2015-ös adatfelvételünk idején tehát szakközépiskolán az érettségit nyújtó szakképző iskolákat értjük.

a fiatalok a szolgálatot nem használják tudatos kapcsolatépítésre. A korábbi hazai kvalitatív eredmények arra mutattak rá, hogy a fiatalok a családi és baráti kapcsolataikon keresztül találnak rá az adott fogadóintézményre. Úgy tűnt, hogy mintánkban a fiatalok a terület kiválasztásánál elsősorban az iskolához fordultak segítségért, melyből látható, hogy a vártnál nagyobb szerep jutott az oktatási intézményeknek. Kiemelten fontosak tehát azok az információk, melyeket az iskola közvetít a diákok felé, hiszen jelentős mértékben képesek befolyásolni a szolgálatról kialakított elképzeléseket. Az eredmények tükrében az is látható, hogy a fogadószervezet kiválasztásánál a fiatalok már saját kényelmi szempontjait vagy kapcsolataikat vették igénybe, tehát nem az erős kötések domináltak a fogadóintézmény választásánál. Feltételeztük kutatásunkban, hogy azok a diákok, akik pozitív kapcsolati hálót képesek kialakítani a célcsoporttal és a fogadószervezet alkalmazottaival, pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek a közösségi szolgálat iránt. Ez a hipotézisünk beigazolódni látszott. Az a feltételezésünk is beigazolódtott, miszerint a szolgálat során kialakított pozitív kapcsolatok elősegítik a jövőbeni önkéntesség kialakítását is. Rávilágítottunk arra is, hogy a további önkéntes munka folytatásában a munkatársakkal való pozitív viszony sokkal meghatározóbb és motiválóbb, mint a célcsoporttal kialakított pozitív kapcsolat (Markos 2018b).

Egy kvalitatív vizsgálat során azt a célt tűztük ki, hogy megvizsgáljuk azt, hogy a közösségi szolgálatot végző diákokat fogadó intézmények (melyek elsősorban civil szervezetek voltak) koordinátorai milyen attitűdökkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a programmal kapcsolatban. Empirikus kutatásunkban kilenc koordinátorral készítettünk félig strukturált interjút. A koordinátorok pozitív és negatív tapasztalatain túl a szolgálattal kapcsolatos jövőképüket, problémáikat vizsgáltuk. Eredményeink szerint a koordinátorok egyaránt rendelkeznek pozitív és negatív tapasztalatokkal. A közösségi szolgálat pozitívumának tekintették, hogy sokszor nagy segítséget nyújt számukra a plusz munkaerő, és előfordul, hogy a diákok a szolgálat teljesítését követően önkéntesként tovább segítik a szervezet munkáját. A szolgálat további pozitívumaként említették azt, hogy segíti a pályaorientációt, és munkára szocializálja a fiatalokat. A közösségi szolgálat negatívumát a magas óraszám, a szűk fogadóintézményi kínálatban, a szolgálat kötelezőségében és a visszaélések ellenőrizhetetlenségében látták (Markos 2018a).

Bodó Mártonnal és munkatársaival készített közös kutatásunkban vizsgáltuk a 9. osztályos és 12. osztályos diákok attitűdjeit az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatban. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy míg a 9. osztályos diákok körében a legnépszerűbbek a sport-és szabadidős területen végzett tevékenységek, és a 12. osztályosok körében a kulturális és közösségi területen végzett tevékenységek, addig a szociális terület által nyújtott feladatok kevésbé vonzóak az évfolyamok számára. Valószínűsíthető, hogy a diákok tartanak az időséssel, a

fogyatékkal élőkkel vagy a hátrányos helyzetű gyerekekkel való közös tevékenységtől. A 9. évfolyamos diákok várakozással tekintettek a szolgálatra, melyet az mutat, hogy 77%-a szüleikkel, 59%-a osztálytársukkal is beszélgetett róla. A diákok a közösségi szolgálat legfőbb céljaként a munka világával való megismerkedést, a másokon való segítséget, a közös élményszerzést és az önismeret fejlesztését emelték ki. A közösségi szolgálat céljainak részletes megismerése segítené a céltudatosabb területválasztást, hozzájárulna motivációjuk növekedéséhez és a szolgálat iránti pozitívabb attitűdök kialakulásához (Bodó et al. 2017, 2018).

Bodó Mártonnal készített tanulmányunkban arra az eredményre jutottunk, hogy a tanulók hasznosnak, örömtelinek és élvezetesnek tartották a közösségi szolgálatot. Elsősorban a lányoknál mutattunk ki fejlődést az állampolgári készségeik kapcsán. A fiúknak inkább a pályaaorientációs készségeik fejlődtek. A pályaaorientációs készségek fejlődése összefüggést mutatott az oktatási intézmény típusával, elsősorban a szakgimnazisták esetében állapítottunk meg készségfejlődést. További eredményünk volt, hogy az egyházi fenntartású intézmények tanulói körében nagyobb arányban nőttek az állampolgári és előítélet-mentes készségek, mint az egyéb fenntartású intézményekben (Bodó–Markos 2019).

Összességében látható, hogy az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatban bár ambivalens, többnyire pozitív tapasztalatokról számoltak be a megkérdezettek. Kutatásunk egyik célja annak vizsgálata, hogy milyen tényezők állnak a negatív tapasztalatok mögött, és milyen tényezők segíthetik a közösségi szolgálat minél sikeresebb működését.

3. Az iskolai közösségi szolgálat nevelésméleti vonatkozásai

A következő fejezetben megválaszoljuk, hogy az iskolai közösségi szolgálatra miért tekinthetünk úgy, mint egy pedagógiai módszerre, ami egyben egyfajta tanulás is. A tanulás outputjaként képességfejlődést feltételezünk, és vizsgáljuk, hogy melyek azok a képességszempontok, amelyek a szakirodalom szerint fejleszthetők a program által. Emellett az egyes tanulási elméletek ismeretében megalkotjuk a magyar közösségi szolgálat fogalmi ábráját.

3.1. Az iskolai közösségi szolgálat mint pedagógiai módszer

A „service-learning” teoretikusai szerint John Dewey (1938) tapasztalati tanulás modellje nyújtja a program elméleti alapját (Giles–Eyler 1994, Kiely 2005, Currie–Mueller–Littlefield 2018). E modell egyértelműen elutasítja a XIX. századi Európában uralkodó Herbart-féle pedagógiát, mely a korszak iskolai gyakorlata, valamint a neveléssel kapcsolatos felfogást jelentős mértékben meghatározta.

A herbarti normatív pedagógia alapja, a gyermek nevelhetőségébe vetett hit. E szellemi irány egyaránt áthatotta a nevelői gondolkodást, az iskola működését és az osztálytermi munkát. Pedagógiai célja az egyén erkölcsös magatartásának kialakítása, mely elősegíti azt, hogy a felnövekvő egyén teljes emberré váljon, ezáltal megtalálja helyét a társadalomban. Pedagógiájában a nevelési folyamat céltudatosan és tervszerűen zajlik, a kormányzás, oktatás és vezetés által (Pukánszky–Németh 1996, Bicsák 2016).

A nevelés első szakasza a kormányzás, melynek legfőbb feladata, hogy felkészítse az egyént a tanulásra, ha szükséges, akár kényszerrel nevel engedelmességre. E nevelés eszközei az állandó foglalkoztatástól, a parancsok és tilalmakon át egészen a szabadságmegvonásig vagy a testi büntetésig terjednek. Herbart pedagógiáját szigorú alá-fölérendeltség és a tekintélyelvűség jellemzi. A nevelés második szakaszában, az oktatási folyamat az erkölcsi fejlődésre irányul. Eszköze az ún. nevelő-oktatás, mely elsősorban a műveltség átadását célozza meg, és nem a szakmai ismeretek nyújtását. E folyamatban központi helyet foglal el a tanuló érdeklődése, hiszen ez segíti a tananyag elsajátítását és az erkölcsi elvek megtartását. Cél tehát a sokoldalú érdeklődés – mely irányulhat az ismeretek és emberi kapcsolatokra egyaránt – kialakítása a fiatalokban. A nevelés harmadik szakaszában, az oktatással párhuzamosan folyó vezetés segítségével válik a nevelés teljesé. Ebben a szakaszban már nem a külső parancsoknak engedelmeskedik az egyén, hanem létrejön az erkölcsi és etikai meggyőződés, mely a tetteit irányítja (Pukánszky–Németh 1996, Bábosik 2004).

A herbartianus pedagógia kritikusai a századforduló idején fogalmazták meg a „zárt iskolák” kritikáját, mely a *„mindent előre látni, eltervezni, megszabni, az engedetlen*

gyermeket erősen kézben tartani, a jól kidolgozott és egyedül hatásosnak tartott rendszerbe beleszoktatni, ha kell, beletörni” (Pukánszky–Németh 1996:485) jellemzőkkel foglalták össze. A tanulás az előírt tanterv alapján működött, szigorú órarenddel, rövid szünetekkel. A tanítás elsősorban a hallgatásra és a leckefelmondásra, azaz a passzív befogadásra készítette a tanulókat. A Herbarti pedagógia szerint a tudás kizárólag könyvekből tanulható meg. A diák a tanulási folyamatban annyira tehetetlen és kiszolgáltatott, hogy kizárólag a tanár által kap lehetőséget az ismeretek elsajátítására. A tanító autoriter módon büntető hatalommal is rendelkezett (Pukánszky–Németh 1996).

Ennek az intézményes gyakorlatnak a megszüntetésére törekedtek a XX. századi reformpedagógia képviselői, akiknek elképzelései elsősorban a pragmatikus nevelésfelfogásban mutatkoztak meg. Ezen amerikai filozófiai irányzat legfőbb képviselői többek között Charles S. Peirce és William James, míg az irányzat pedagógiai képviselője John Dewey. Mivel a „service-learning”-et neveléstudományi aspektusból kívánom vizsgálni, így a következőkben az ő elméletébe ágyazva vizsgálom a program teoretikus megalapozottságát.

John Dewey (1897) *My Pedagogic Creed* című művében az iskolát a közösségi élet alapvető formájának tekinti, melynek fő célja az egyén életre való nevelése. Hangsúlyozza, hogy a társadalom az iskolán keresztül határozza meg az erkölcsi értékeket, és az iskolának a társadalomfejlődés és megújulás elsődleges és leghatékonyabb eszközévé kell válnia. Az iskolának egy leegyszerűsített társadalmi környezetet kell tükröznie, amely azt a valóságos életet jeleníti meg, amellyel a gyerek a környezetében és otthon egyaránt találkozik. Az iskola olyan információkat közvetít a tanulók számára, melyeket nemcsak az osztálytermi keretek között tud hasznosítani, hanem a való életben is. Dewey szerint az ismeretszerzés készségére kell megtanítani a tanulókat, azért, hogy képesek legyenek a hasznosítható tudás megszerzésére. Úgy véli, a tanulásnak tehát nem formális úton, hanem tevékenységeken keresztül kell történnie. Dewey fogalmazta meg a tapasztalati tanulás eszményét, miszerint egy gyereket az állandóan változó társadalmi körülményekre elsősorban úgy lehet felkészíteni, ha a problémamegoldás képességét sajátítja el. A pedagógusnak nem a kész információkat kell közölnie, hanem segíteni és irányítani, hogy az ismereteket maga szerezzze meg a diák. Mindez problémahelyzetekkel, hipotézisteszteléssel és alternatív megoldások kipróbálásával válik lehetővé.

Dewey (1938) arra is felhívja a figyelmet, hogy az a meggyőződés, hogy minden valódi nevelés a tapasztalaton keresztül jön létre, nem jelenti azt, hogy minden tapasztalat valódi vagy egyformán nevelő jellegű. Élete során az egyén olyan tapasztalatot is átél, ami nem nevelő jellegű, vagy épp rosszul nevel; ugyanakkor lehet kellemes is a tapasztalat, és előfordul, hogy az önmagában nincs pozitív hatása a jövőbeni tapasztalatokra. A tapasztalat és a nevelés tehát nem azonosít-

ható egymással. Azt, hogy hogyan lehet a tapasztalat nevelő hatású, Dewey két alapelv mentén mutatja be: a folytonosság elve és az interakció elve.

A folytonosság elve szerint minden tapasztalat egy folytonosság mentén történik, ahol a tapasztalatok egymásra épülnek, és a fejlődés végpontjára irányulnak. Ebben a folyamatban a pedagógus szerepe kiemelkedő, hiszen irányítania és formálnia kell e tapasztalatokat, és annak megélésének módját. Az interakció elve szerint a tapasztalat belső és objektív aspektusai kölcsönhatásba lépnek, így megteremtődik a szituáció. A tanulás az egyén és a környezet közötti interakcióból születik. Dewey ezt „szituációs tanulásnak” nevezi. A két elv kölcsönhatásba lép és létrejön a „tapasztalat longitudinális és laterális aspektusa”. A megszerzett tudást a visszaemlékezés és újraalkalmazás során használni kell különböző helyzetekben, különben elkülönülnek a tapasztalattól és elfelejtődnek, vagy nem jönnek vissza az új tapasztalatok megszerzése idején (Dewey 1938, Giles–Eyler 1994).

Dewey (1933) hangsúlyozza a reflexív gondolkodást, miszerint a gondolkodás és a cselekvés elválaszthatatlanul összekapcsolódik, és a reflexió együtt jár a megfigyeléssel. Ez jelenti az empirikus tudás alapját, és a kapcsolatot a tapasztalat között, és aközött, hogy hogyan tudja feldolgozni a tapasztalatot annak érdekében, hogy létrejöjjön a tanulás. A tények és a javaslatok, megoldási lehetőségek, a reflexiók tevékenység nélkülözhetetlen tényezői. Dewey fontos szerepet tulajdonít ebben a folyamatban a tanárnak, hiszen segítségével biztosítottak azok a tárgyi és környezeti feltételek, amelyek segítségével egyrészt az egyén kíváncsisága olyan területek felé irányulhat, melyek eredményt képesek hozni a tudás növelésében, másrészt segítenek feldolgozni a megélt tapasztalatokat.

Dewey szerint (1933) négy követelménynek kell teljesülni ahhoz, hogy a tanulási tapasztalat nevelő hatású legyen:

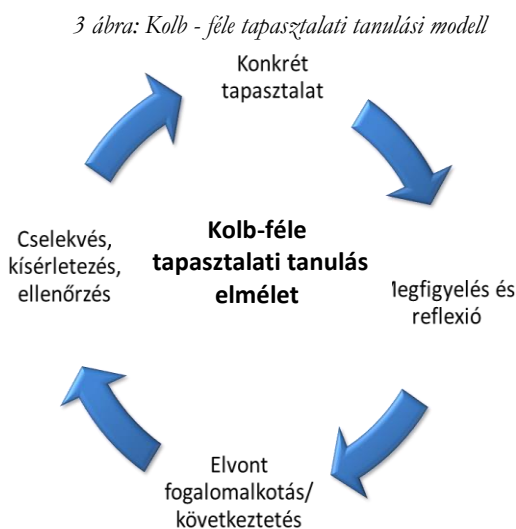
- érdekes legyen;
- érdemleges legyen;
- olyan problémákat tárjon fel, melyek felkeltik az érdeklődést és az igényt az információszerzésre;
- hosszú időtartamú legyen, és ez időtartam alatt segítse az egyén fejlődését.

Coleman (1977) hasonlóan Dewey-hoz a tapasztalati tudás fontosságát hangsúlyozza. A *Differences between experiential and classroom learning* című művében az ún. „információ asszimilációs modell”-t – mely az osztálytermi oktatást elsősorban jellemzi – állítja szembe a tapasztalati tanulással (Kraft 1990).

Az információs, asszimilációs modell szerint a tanulás során a tananyag és az információk szimbolikusan jelennek meg, például könyvek, előadások, videók – tehát nem élő tapasztalat – által. Ezeknek az információknak az elsajátítása alapvetően deduktív érveléssel vagy gondolatkísérlettel történik, nem pedig direkt tapasztalatok általi tanulással, melyek a való életből és élethelyzetekből adódnának. Az előnye ennek a modellnek, hogy képes nagy mennyiségű információ

átadására rövid időtartamon belül, és segíti az információk logikai, koherens, kognitív elrendezését. A módszer gyengesége azonban, hogy a diákok valódi információszerzése és a hosszú távú információmegtartása igen problematikus. Az információ asszimilációs modelljével szemben a tapasztalati tanulás során az információk induktívan és direkt személyes tapasztalatokból, megfigyelésekből származnak. Ez a megközelítés az információátadás tekintetében kevésbé hatékony, mint az olvasás és órai előadások. Másrészt azonban, hatékonyabbá tehető, ha a tapasztalati tanulás az osztálytermi instrukciók segítségével történik, melyben jelen van a tudományos tartalom és a valós élet problémáinak összekapcsolódása. A tudás elsajátítása több időbe és erőfeszítésbe telik, mint az asszimilációs modell esetén. Az információt és a tudást a megélt tapasztalatokból kell generálnia az egyénnek. Ugyanakkor a tudás sokkal tartósabb is lesz, hiszen a tanult dolog összekapcsolódik konkrét tapasztalatokkal, cselekedetekkel és eseményekkel is (Markus et al.1993, Kraft 1990).

David Kolb (2015) a service-learning-et a tapasztalati tanulás egyik formájának tekinti. David Kolb és Ron Fry (1974, 1979) szerzőpáros szintén a tapasztalati tanulást hangsúlyozták, és a hetvenes években kidolgozták a reflexióra épülő tapasztalati tanulás négy lépésből álló ciklusát, melyek a következők: gyakorlati tapasztalás - reflexió - absztrakció/elmélet - aktív kísérletezés (3. ábra).



Forrás: Kolb, D–Fry, D. (1974): *Toward an Applied Theory of Experiential Learning*.

Ebben a négyszakaszos tapasztalati tanulási modellben a tanulás a konkrét tapasztalással, átéléssel, élményszerzéssel kezdődik, amely a megfigyelés és az elemzés kiindulópontja, alapja. Ezt követi a megfigyelés és a tapasztalatok elemzése és megértése. A harmadik szakaszban a gondolkodás következményeként új fogalmak születnek meg, az egyén elméleteket hoz létre, ez a jövőbeni cselekedeteit és viselkedésmódját befolyásolni fogja. Az utolsó szakaszban a tanultak új

szituációkban való kipróbálása következik, azaz az újbóli cselekvés és kísérletezés. Ez egy körfolyamat, hiszen az újbóli cselekvés következménye az újbóli tapasztalatszerzés (Kolb–Fry 1974).

Számos oktatási intézmény kínál olyan programokat, melyek a tapasztalati tanulás modelljén alapszanak. Többek között ilyenek a service-learning programok is (Kolb 2015), hiszen ahhoz, hogy a szolgálat során szerzett tapasztalatszerzésből tanulás legyen, szintén ezen a négy szakaszon kell keresztül menni az egyéneknek. Kolb modelljét többen kritizálják, mivel egyrészt nem nyújt elegendő információt a tapasztalati tudás társadalmi és kontextuális aspektusairól (Jarvis 1987, Fenwick 2003), a reflexió természete és folyamata még mindig nagyrészt differenciálatlan és rejtve marad (Cone–Harris 1996). Másrészt a pedagógus identitása, az érzelmek, a hatások, a kontextus, az ideológia és a hatalom szerepe a Kolb-modellben kevésbé jelenik meg (Fenwick 2003, Kiely 2005).

Akár Dewey, akár a Kolb-féle tapasztalati tanulási elméletet tekintjük a közösségi szolgálat alapjának, a folyamat során a megfigyelést és tervezést a cselekvés követi, majd a tanulságok levonása. Így lesz a tapasztalatból tanulás.

A nemzetközi szakirodalom megkülönbözteti az „active-learning” (Bonwell–Eison 1991, Prince 2004), a „community based learning” (Marullo 1998, Mooney–Edward 2001), a „service-learning” (Furco 1996, Astin–Sax 1998, Bringle–Hatcher 1995, Marullo–Edwards 2000a), a „community-service” (Gray et al. 1999, Furco 1996) és a „transformatív learning” (Mezirow 2000, Kiely 2005) típusú tevékenységeket. A következőkben ezek bemutatására vállalkozunk.

Bonwell és Eison (1991) szerint az aktív tanulás egy olyan oktatási tevékenység, mely során a diákok bevonódnak a gondolkodásba és abba, amit csinálnak. Fontos, hogy az aktivitás elsősorban abban nyilvánuljon meg, hogy a diák lehetőséget kapjon az elemzésre, a szintézisre és az értékelésre is. Ilyen aktív bevonási módszer lehet a kiselőadás tartása, vagy a kiscsoportos tevékenységek.

Prince (2004) szerint is az „active-learning”, azaz az aktív tanulás a tanuló tanulási folyamatba való bevonódását jelenti. Az aktív tanulás megkívánja, hogy a diák jelentősegteljes, értelmes feladatot végezzen, valamint mérlegelje, amit tesz és gondol. Bár ez a definíció magába foglalhatja a házi feladat elkészítését is, az aktív tanulás mégis azt célozza meg, hogy a tevékenység az osztályteremben menjen végbe. A közösségi szolgálat esetében is jelen van az aktív tanulás, amely a felkészítő és feldolgozó órák keretein belül, az osztályteremben valósul meg. Azonban fontos megjegyezni, hogy nem minden aktív tanulási technika tapasztalati jellegű.

A „community based learning”, azaz a közösség alapú tanulás egy olyan pedagógiai eszköz, mely során a szűkebb-tágabb közösség is bekapcsolódik a tanulási folyamatba. A közösség alapú tanulási kezdeményezések aktív tanulási formának tekinthetők, és a tapasztalati tanulás egy formája. Ahhoz, hogy jobban

megértsük a community based learning, azaz a közösség alapú tanulás fogalmát, a 2. táblázat nyújt segítséget (Marullo 1998, Mooney–Edward 2001).

2. táblázat: A közösség alapú tanulás hierarchiája

Community based learning (Közösség alapú tanulás)	Out-of-Class Activities (Osztálytermen kívüli tevékenységek)	Volunteering (Önkéntesség)	Service-Add-ons (Jutalmazott szolgáltatások végzése)	Internship (Szakmai gyakorlat)	Service-learning (Szolgálati tanulás)	Service-learning Advocacy (Érdekvépriseleti service-learning)
Társadalmi problémák megoldásáért végzett tevékenység						x
Strukturált reflexiók					x	x
Alkalmazott/szerzett készségek				x	x	x
Tantervi kredit			x	x	x	x
Szolgáltatás nyújtás		x	x	x	x	x
Közösségi tevékenység	x	x	x	x	x	x

Forrás: Linda A. Mooney–Bob Edward (2001): *Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives*

Mooney és Edward (2001) a közösség alapú tanulás fogalmát úgy jellemzi, hogy annak részhalmaza a service-learning típusú tevékenység. Ugyanakkor nehéz az egyes típusok (fázisok) között meghúzni a határt, hiszen van olyan service-learning tevékenység, ami a szakmai gyakorlathoz áll közel, egy másik viszont a service-learning-et támogató társadalmi tevékenységhez.

Az osztálytermen kívüli tevékenységek magukba foglalják például a tanulmányi kirándulásokat. Ezek a tevékenységek elsősorban nem a szolgáltatásnyújtásra, vagy az egyéni készségfejlődésre koncentrálnak, hanem arra, hogy a diákoknak lehetőségük nyíljon, látni, hallani, megismerni új dolgokat és embereket, melyek a segítik a tananyag elsajátítását.

Az önkéntesség során a hangsúly inkább a szolgáltatásnyújtásra helyeződik. Az önkéntesség tradicionális jelentése szerint fő célja lehet például a rászorulókon való segítségnyújtás. Azonban Hironimus-Wendt és Lovell-Troy (1999) szerint az önkéntesek gyakran olyan szolgáltatást nyújtanak (pl. ételosztás), mely során nem megy végbe készségfejlődés. Everett (1998) megállapítja, hogy a service-learning nem egyezik meg az önkéntességgel, hiszen sokan önkénteskednek anélkül, hogy kritikusán szemlélnék a társadalomban felmerülő problémákat. A tevékenység mechanikus végzése nem elegendő a tanulásához. Azonban fontos kiemelni, hogy ez a fajta önkéntesség-fogalom leszűkíti az önkéntesség definícióját, és az önkéntesség értelmezése az évek során kibővült, melyet a bevezetőnkben ismertettünk.

A „service add-on”-ról, azaz jutalmazott szolgáltatás nyújtásról akkor beszélhetünk, ha a fiatal „jutalmat”, például kreditet kap a tevékenység végzéséért. Az

ilyen tevékenységek során a diákok elkötelezettsége alacsonyabb, hiszen a motivációt valamilyen külső tényező befolyásolja – ez esetben a kredit megszerzése. A tevékenység közösségi hatása is kismértékű, mivel a tevékenység teljesítése választható, és így jóval kevesebb fiatal kapcsolódik be, mintha kötelező lenne. Ugyanakkor feltételezhető a program indirekt hatása, mivel ha az egyén a jutalmazott szolgáltatás keretében bekapcsolódik egy önkéntes tevékenységbe, valószínűsíthető, hogy a jövőben hajlandó lesz kipróbálni magát más környezetben is önkéntesként (Mooney–Edward 2001).

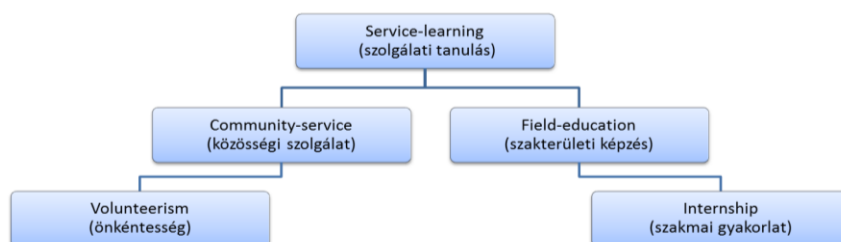
Az internship, azaz a szakmai gyakorlat egy olyan önálló kurzus, amelyben megjelenik a szolgálati jelleg, de az összekapcsolódik tananyagi kritériumokkal. Szükségesek hozzá a már meglévő készségek is és a szakértelem. Mivel a szakmai gyakorlat a tanterv része, így a diák kredit-et is kap a végzett tevékenységért cserébe (Mooney–Edward 2001).

A service-learning, azaz a szolgálati tanulás keretén belül a tanuló szolgáltatást nyújt a közösség számára, amiért tanulmányi osztályzat vagy kredit jár. Eközben használja és fejleszti a különböző készségeit, képességeit, majd a szerzett tapasztalatokra reflektál, mely segíti a tananyag tartalmának könnyebb megértését és feldolgozását. Végül a tapasztalatait társadalmi kontextusban értelmezi. A reflexió és az élmények feldolgozásának hatására növekedhet az egyén állampolgári felelősségtudata is (Astin–Sax 1998, Bringle–Hatcher 1995, Marullo–Edwards 2000).

Az érdekképviselési service-learning jellegű tevékenység során az egyén tevékeny állampolgárrá válhat, az állampolgári részvétel pedagógiájának segítségével (Koulish 1998). Azaz már nem csak megérti és felismeri a társadalmi jelenségek mögötti problémát, hanem törekszik arra, hogy tegyen a vélt társadalmi igazságtalanságok ellen.

A magyar nyelvben használt iskolai közösségi szolgálatnak kétféle angol megfelelője ismert, a service-learning és a community-service, és mindkettő a tapasztalati tanulás egy fajtája, a kettő közötti különbséget a következő ábra mutatja.

4. ábra: A „service-learning” fogalom meghatározásának ábrája



Forrás: Andrew Furco (1996): *Service-learning: A balanced Approach to Experiential Education*

Ha a fenti ábra alapján megvizsgáljuk a „service-learning” kifejezést, akkor láthatjuk, hogy a fogalom magában foglalja a „community-service”-t és a „field-education”-t egyaránt. Míg az első fogalom a szolgálati jelleghez áll közelebb, az utóbbi a tanuláshoz, így e kettő együttesen alkotja meg a „service-learning”-et. A „service-learning” kifejezés Robert Sigmon nevéhez fűződik, aki egyfajta kölcsönös tanuláson nyugvó gyakorlati oktatásként definiálja a fogalmat. Azok, akik a szolgáltatási tevékenységet nyújtják, és azok, akik igénybe veszik ezt a szolgáltatást, egyaránt tanulnak a tapasztalatokból. Úgy véli, akkor nevezhető „service-learning”-nek a tevékenység, ha mind a szolgáltató és mind a szolgáltatást igénybe vevő részesül a haszonból (Furco 1996).

A „service-learning”-gel ellentétben a „community-service” magát a szolgáltatásnyújtást állítja a középpontba, valamint azt, hogy a szolgáltatás hasznára váljon azoknak, akiknek ezt nyújtják. A tanulónak pozitív élményt jelent az, ha rádöbben arra, hogy az általa végzett tevékenység pozitív irányú változást hoz a szolgáltatást igénybe vevők életében. A „community-service” és az önkéntes programok ezen elv szerint működnek, önzetlen és jótékony indíttatásúak (Furco 1996).

Kiely szerint (2005) a Jack Mezirow (2000) nevéhez kötődő transzformatív (átalakító) tanulás – mely elsősorban a felnőttképzésben használt fogalom – jelenti a service-learning kutatások elméleti alapját. E modell hasznos elméleti keretet nyújt a service-learning szereplőinek, hiszen a tanulási és viselkedési változások értelmezésére összpontosít. Emellett meghatározza a reflexiók együttesének különböző módjait, és a jelentőségteljes párbeszéd elvezet ahhoz, hogy az egyén elköteleződjön az igazságosabb és társadalmilag felelős cselekvés irányába.

Mezirow a *Learning as Transformation* (2000) kötetében a transzformatív tanulást a következőképp határozta meg: *„A tanulás olyan folyamat, melyben a korábbi interpretációink felhasználásával egy új vagy átvértékelt interpretációt hozunk létre, a tapasztalataink jelentéséről, hogy a jövőbeli cselekedeteinket ez irányítsa majd”* (Mezirow 2000:5). Továbbá hangsúlyozza azt is, hogy ez egy olyan tanulási folyamat, mely során átalakítjuk a korábbi gondolkodásmódunkat, azért hogy átfogóbban, nyitottabban, reflektívebben szemléljük a világot, felhasználva mások tapasztalatait is.

Mezirow (2000) transzformatív tanulási modellje a következő – nem egymást követő – tanulási fázisokat foglalja magába:

1. Dezorientáló probléma fennállása.
2. Önvizsgálat, mely akár félelemmel, büntudattal, dühvel vagy szégyenérzettel is járhat.
3. Előfeltevések kritikai vizsgálata.
4. Annak felismerése, hogy elégedetlenségünkkel és a változás megtapasztalásával nem vagyunk egyedül.
5. Új szerepek, kapcsolatok és cselekvések keresése.
6. Cselekvési terv megalkotása.

7. Tudás és készségek elsajátítása az egyéni tervek megvalósításához.
8. Az új szerepek kipróbálása.
9. Kompetencia és önbizalom kiépülése az új szerepekben és kapcsolatokban.
10. Új perspektíva szerinti feltételek beépítése az egyén életébe.

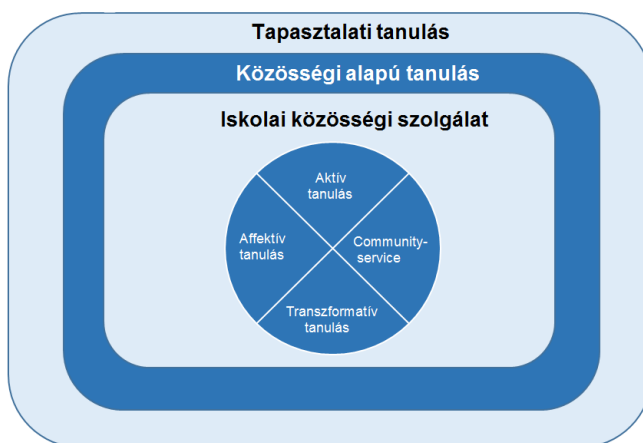
A perspektivikus átalakulás folyamatát és az egyéni és a társadalmi átalakulás közötti kapcsolatot gyakran nehéz meghatározni, megmagyarázni és értékelni, a módszertani korlátok, a kontextuális tényezők, a különböző egyéni tanulási stílusok és személyiségek, valamint a különböző oktatási programok sokfélesége miatt (Taylor 1998).

Kiely (2005) vizsgálati adatai azt mutatják, hogy az affektív tanulás és a kritikai reflexió kulcsfontosságú annak megértéséhez, hogy miként megy végbe a transzformációs tanulás az idő múlásával. További fontos eredménye a kutatásnak, hogy a diákok transzformációs tanulása inkább előfordul és áll fenn tartósan hosszabb távon, ha strukturált lehetőségek állnak fenn a résztvevők számára, és bekapcsolódnak a reflektív (azaz feldolgozó) és nem reflektív (azaz személyre szabott, összekapcsolódó) tanulási folyamatokba társaikkal, oktatóikkal és a közösség tagjaival.

Zsók és Garas (2003) tanulmányukban azt hangsúlyozzák, hogy amint érzelmek kerülnek a tanulási folyamatba, a tanulás hatékonysága a sokszorosára nő. Ez megjelenik a közösségi szolgálat során is, hiszen a szolgálati tevékenység során érzelmek és a saját élmények, tapasztalatok egyaránt jelen vannak. A tevékenységek többsége vagy magukhoz az emberekhez kapcsolódnak (a helyi közösséghez), vagy magukban a közösségekben végződnek. A szolgálat teljesítését követően a diákok a pedagógusok segítségével egyrészt megbeszélik a helyi közösség szociális és egyéb problémáit – melyből tanulnak a fiatalok –, másrészt (jobb esetben) megpróbálnak javaslatokat megfogalmazni, hogy helyi szinten milyen lehetőségek állnak fenn a probléma megoldásához. Ezzel egyrészt nő a társadalmi felelősségérzetük, másrészt pedig nemcsak a problémát magát ismerik meg, hanem ráébrednek arra, hogy akár maguk is képesek megoldásokat találni, és tehetnek valamit a megoldás érdekében, mely készségfejlődéssel is járhat.

Összességében az látható, hogy a közösségi alapú és tapasztalati tanuláson túl aktív tanulásról beszélünk, melyre az osztályteremben kerül sor a felkészítő és lezáró foglalkozások kapcsán, másrészt community-service-ről, mely a szolgálati tevékenységen alapszik és az osztálytermen kívül történik. Az aktív tanuláson és community-service-en túl affektív és transzformatív tanulás egyaránt végbemegy. A transzformatív tanulás során egy olyan problémamegoldó folyamat megy végbe, mely egyrészt érzelmi harccal, másrészt új szerepek, készségek elsajátításával egyaránt jár.

5. ábra: Az iskolai közösségi szolgálat fogalmi ábrája



Forrás: Sajat szerkesztés

A magyar iskolai közösségi szolgálat fogalmi ábrája azt mutatja (5. ábra), hogy a közösségi szolgálat során alapvetően közösségi alapú tanulásról és tapasztalati tanulásról beszélünk.

A következő fejezetben azt vizsgáljuk, hogy a közösségi szolgálat milyen készségeket képes fejleszteni.

3.2. Az iskolai közösségi szolgálat képességfejlesztő hatása

A bevezető fejezetben meghatároztuk a kompetencia, készség és képesség fogalmát. Láthattuk, hogy a kompetencia alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de kiemelt hangsúlyt kapnak benne a motivációs elemek, képességek és egyéb emocionális tényezők is. A készség viszont öröklött és tanult rutinokból, és egyszerűbb készségekből, ismeretekből álló pszichikus rendszerek, mely a tanulás eredménye, a tevékenység végzése során automatizálódik, és a cselekvés során tudatos felidézés nélkül is működésbe lép. A képesség azonban nem automatizált és nem elsősorban a tanulás eredménye, azonban fejleszthető (Lénárd 1979, Csapó 2003, Nagy 2000).

Fényes és munkatársai (2015) tanulmányukban olyan kompetenciákat vizsgáltak, amelyek fejlesztése az oktatási intézményeknek nem elsődleges célja, azonban az egyén az oktatási intézmény falain túl a való életben folyamatosan alkalmaz. A szerzők három fő kompetenciacsoportot elemeztek: az interkulturális, az állampolgári és szociális kompetenciát. Úgy véljük, az iskolai közösségi szolgálatnak is elsődleges célja ezen képességek fejlesztése, így a következőkben e három kompetenciacsoportot vesszük sorra.

3.2.1. Az interkulturális kompetencia

Az oktatásnak egyik fontos célja az interkulturális nevelés, mely a különböző kultúrák egymásra hatását, szocializációját hangsúlyozza. Az interkulturális nevelés során meg kell tanítani és tanulni, hogy az egyén hogyan viselkedjen, éljen, és működjön együtt többféle kultúra hordozóival (Forray 2003).

Az interkulturális nevelés megalapozásához elengedhetetlen az interkulturális kompetencia fejlesztése, azaz hogy az egyén képes legyen a kulturális különbségekből eredő konfliktusokat megérteni és feloldani, továbbá képes legyen a kulturális sokszínűségből fakadó lehetőségeket és előnyöket felismerni és hasznosítani a való életben. Berardo (2005) megfogalmazása szerint, „*Az interkulturális kompetencia az a képesség, mellyel hatékonyan és megfelelően tudunk közreműködni számos interkulturális helyzetben, sikeresen felhasználva saját interkulturális forrásainkat (pl. tudás, képességek és attitűd)*” (Berardo 2005:4).

Chen és Starosta (1997) megkülönbözteti az *interkulturális kompetencia* (intercultural competence; ICC), *interkulturális tudatosság* (intercultural awareness; ICA) és *interkulturális érzékenység* (intercultural sensitivity ICS) fogalmát. Az *interkulturális kompetencia* alatt azokat a viselkedésszerű képességeket érti, amelyek az interkulturális tudatosságon és interkulturális érzékenységen alapszanak. Az *interkulturális tudatosság* olyan képességet jelent, amely során a kulturális különbségek megértése és azok elfogadása pozitív érzelmeket alakít ki, és az interkulturális kommunikációban eredményes viselkedést generál. A pozitív érzés akkor születik meg, ha adottak az alábbi személyiségjegyek és készségek: önbecsülés, önmegfigyelés, nyitottság, empátia, interakcióra való odafigyelés és nem ítélkező attitűd. A szerző Bronfenbener és munkatársai (1958) definícióját alkalmazza az *interkulturális érzékenység* meghatározásánál, miszerint „*ez az egyén azon képessége, hogy tudja azt, hogy mások viselkedése, percepciói és érzései miben különböznek a sajátjától*” (Polyák et al. 2012:2).

Falkné (2012) az interkulturális kompetencia négy fő összetevőjét határozta meg:

- Megérteni egymás nézőpontját.
- Önmagunk külső szemlélete, önértékelés.
- Alkalmazkodás egy új kulturális környezethez, a hallgatás és megfigyelés készsége.
- Általános nyitottság az interkulturális tanulásra és más népek kultúrájából való tanulásra. Azaz a képesség arra, hogy alkalmazkodjunk a változó interkulturális kommunikációs és tanulási stílusokhoz.

Amerson (2010) szerint a service-learning pedagógia egyik célja, hogy az egyént megtanítsa arra, hogy felismerje, megértse és megfelelően kezelje a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberek problémáit, illetve egyfajta támogató hozzáállásra nevelje az egyént.

Sautú (2013) szerint a service-learning keretén belül az egyénnek olyan szervezett tevékenységben kell részt vennie, mely elsősorban valamilyen közösségi igényre reagál. Ennek keretein belül lehetősége nyílik interakcióba lépni más kultúrájú személyekkel azért, hogy jobban megértse és megismerjen különböző kultúrákat. A service-learning segíti az előítéletek csökkentését, növeli az egyéni és más kultúrák elfogadását, erősíti a társadalmi igazságosság kérdésében a tudatosságot, és fejleszti a kultúrák közötti kommunikációs készséget.

Magyarországon számos fogadóintézmény kínál a középiskolás diákok számára olyan tevékenységet, ahol lehetőségük nyílik interkulturális környezetben tölteni az 50 óra közösségi szolgálatot. Ilyen intézmények többek között a menekülttáborok, különböző ifjúsági házak, vagy olyan kulturális és szabadidős egyesületek, ahol az *European Voluntary Service* (EVS) keretében hazánkban tartózkodó külföldi fiatalokkal nyílik lehetőség a találkozásra, és a társadalom számára is hasznos tevékenység végzésére.

3.2.2. Az állampolgári kompetencia

Az aktív, tudatos állampolgárság azt jelenti, hogy az egyén aktívan vesz részt a közügyekben, a civil társadalom életében, a mindennapi élet döntéseinek politikailag reflexív kezelésében, és tisztában van az emberi jogok és a demokratikus intézmények működésével. Az állampolgári kompetenciák jelentik azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket és cselekvési formákat, melyek a demokratikus léthez szükségesek és melyeket az egyén élete során a különböző közösségekben másoktól, a másokkal való interakciókból sajátít el, és fejleszt tovább (Dancs–Kinyó 2010, Fényes et al. 2015).

Az állampolgári kompetenciáknak egy kognitív és egy affektív dimenziója különböztethető meg. Míg előbbihez az ismeretek és készségek, utóbbihoz az attitűdök és értékek tartoznak. Az állampolgári tudatosság bizonyos értékek melletti elköteleződést feltételez, mint a demokratikus értékek vagy a közösségi integritás. Az állampolgári tudatosság készség elemei közt megtalálható a társas környezettel való eredményes együttműködés, a konstruktív közösségi részvétel, a közügyekben való részvételi hajlandóság, a szolidaritás. Ugyanakkor magába foglalja a kritikus és kreatív gondolkodásmódot, vagy a döntéshozatal képességét, az együttműködést, a felelősségvállalást és az önbizalmat is (Fényes et al. 2015, Matolcsi 2017).

Battistoni (1997) szerint az aktív állampolgárságra nevelés fő célja az ún. „gondolkodó állampolgárok létrehozása”. Olyan individuumokat kell felnevelni, akik különböző módszerek segítségével és különböző eszméken át vizsgálják a világot, hogy abból következtetéseket vonjanak le. A szerző szerint a service-learning programoknak is hasonló célt kell kitűzniük, azaz hogy fejlesszék a fiatalok kritikai gondolkodását, vagyis hogy kritikusan értelmezzék az őket körülvevő

világot. Például az a diák, aki hajléktalanszállón teljesíti a közösségi szolgálatot, egyrészt interakcióba kerül a hajléktalanokkal, melyből számos tapasztalatot szerezhethet. Másrészt, képes lesz szembenézni olyan társadalmi problémával, mint például a szegénység. Ezeknek az információknak a segítségével vizsgálhatja a saját és mások nézeteit a szegénységről, a közpolitikát és a demokráciát szemben a saját megfigyeléseivel; és valódi élettörténeteket ismerhet meg a hajléktalanoktól. A demokratikus állampolgárság megkívánja a közügyekről való tiszta gondolkodást, de ugyanennyire fontos a kommunikáció is. Részben a vertikális kommunikáció, azaz a kommunikáció a vezetőkkel, részben pedig a horizontális, azaz a kommunikáció a célcsoport tagjaival és más állampolgárokkal. A demokratikus service-learning programok kiemelt célja, hogy fejlesszék a diákok kommunikációs készségét, valamint előadásmódját és íráskészségét, és megfontoltak legyenek abban az esetben, ha nyilvánosság előtt kell szerepelniük. Mindez a gyakorlatban az alapján is fejlődik, hogy a szolgálati tapasztalataikról számot adnak az osztálytársak előtt, ahol a prezentációt követően megvitatják a végzett tevékenységet.

Az utóbbi évek szakirodalmában egyre inkább előtérbe kerül az a nézet, hogy a hagyományos service-learning megközelítés nem elegendő (Robinson 2000a, b, Mitchell 2008). Egyre nagyobb támogatást kap az ún. kritikai service-learning, melynek célja a társadalmi igazságosság erősítése. Így megkülönböztetünk egy ún. hagyományos service-learning-et, mely a szolgáltatásra helyezi a hangsúlyt anélkül, hogy figyelembe venné az egyenlőtlenség rendszerét, és egy kritikai service-learning-et, melynek célja, hogy leépítse a társadalomban fellelhető igazságtalanságokat. Ez utóbbi megközelítés úrafogalmazza a közösség tagjainak (diákok, tanárok) szerepét a service-learning során.

Matolcsi Zsuzsa (2017) tanulmányában az aktív és felelős állampolgári képességek fejlesztését és a közösségi szolgálat kapcsán a pedagógusok szerepét hangsúlyozza. Eredményei szerint minél gyakorlatiasabb és kritikusabb a tanár hozzáállása, annál pozitívabb a véleménye a közösségi szolgálatról. Emellett azok, akik a kritikus gondolkodást a gyakorlatban is támogatják, és a gyakorlatban is folytatnak állampolgári nevelést, azok fontos pedagógia eszközként tekintenek a közösségi szolgálatra.

3.2.3 Szociális kompetencia

A szociális kompetencia Nagy József szerint (idézi Dancsó 2005), olyan szociális ismeretek, motívumok, készségek és képességek rendszere, melyek elősegítik a szociális viselkedést. A funkcionalitás felől vizsgálva, akkor tekintünk egy egyént szociálisan kompetensnek, ha készségei és képességei olyan szinten szerveződtek rendszerré, mely segíti társadalmi beilleszkedését, szociális viselkedését. A szociális kompetencia fejlesztésekor először azt kell megvizsgálni, hogy a jelen társadalom milyen szociális ismereteket igényel; milyen képességek, készségek kialakítá-

sát kell rendszerré fejleszteni, és az előbbieket összességében milyen szociális viselkedést eredményez. A szociális kompetencia a személy attitűdjait, készségeit és képességeit jelzi, amelyek hozzájárulnak harmonikus életviteléhez, és meghatározzák közösségi beilleszkedését.

Waters és Sroufe (1983) szerint a szociálisan kompetens egyén hatékonyan tudja használni környezeti és személyes adottságait, valamint képes jó eredményeket elérni fejlődése során. A szociális kompetenciák fejlődését befolyásolják a személyiségből eredő tényezők, és a család mellett az iskola által közvetített minták, értékek, tapasztalatok és az ismeretek is (Uzsálné 2015). Bodó (2019a) hangsúlyozza, hogy a szociális készségeket nem lehet különválasztani más készségektől, például az érzelmi intelligenciától. Bizonyos szociális helyzetek értelmezésekor szükségszerű a másik fél érzelmi állapotának megértése és érzelmeinek elfogadása, az empátikus hozzáállás valamint a saját érzelmi állapot megértése.

Az elmúlt két évtized kutatásai bizonyítják (Parker et al. 2009, Cole–Cole 2001, Kasik 2006), hogy az egyén szociális készségének és képességének (például tolerancia, együttműködés, segítőkészség) magasabb foka pozitív hatással van az énképre és az iskolai karrierre, azonban nem megfelelő működése pszichikus rendellenességek, devianciák kialakulásához vezethet. Egy gyerek szociális készsége és képessége már az iskola megkezdésétől erősen befolyásolja az iskolai teljesítményének alakulását. Azok a diákok, akik nehezen képesek figyelni másokra, alkalmazkodni társaikhoz vagy nehezen képesek érzelmeiket kontrollálni, ők rosszabbul fognak teljesíteni a többiekénél. A tanulmányi sikeresség egyik kulcseleme az is, hogy az egyén milyen kapcsolatot tud kialakítani tanáraival és kortársaival. Ez a kapcsolat segítheti, de gátolhatja is a jó eredmények elérésében.

Zsolnai és Kasik szerint (2007) a szociális kompetencia makroszociális készségekre (empátia, segítség, kooperáció) és mikroszociális (szociális percepció, a verbális és nem verbális kommunikáció, érzelmek kifejezése) készségekre bontható. A szociális kompetenciával foglalkozó szakirodalom száznál több szociális készséget vizsgál, ezek közül a legfontosabbnak a kommunikációs készséget tartják. A verbális és nem verbális kommunikációs jelzések, úgymint a szemkontaktus, testtartás, szociális távolság, beszédtonus megfelelő alkalmazása és értelmezése szükségszerű ahhoz, hogy az egyén hatékony legyen interperszonális kapcsolataiban (Argyle 1999). A kommunikációs készségen túl, Daniel Goleman (1996) modellje szerint a szociális kompetencia további összetevője a társas készségek, úgymint az együttműködés, csapatmunka, kapcsolatépítés³.

Eyler és Giles (1999) kutatása szerint a service-learning egyik legfőbb eredménye, hogy a résztvevők megtanulhatnak egymással közösen, csapatban dolgozni. A service-learning során lehetőség nyílik a team-munkára, ahol a fiatalok

³ A közösségi szolgálat kapcsolati háló bővítő funkciójáról az 5.5. fejezetben írunk.

közösön munkálkodnak egy kitűzött közös cél felé. A csapatmunka megkívánja a jó kommunikációs és együttműködő készséget, tárgyalókészséget, melyek egyaránt fejlődhetnek a service-learning által (Falk 2012).

Magyarországon a közösségi szolgálatra vonatkozó törvény elsősorban a szociális területeken való segítségnyújtásra helyezi a hangsúlyt, és kimondja, hogy a „*közösségi szolgálat: szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása*” (2011. évi CXCV. törvény 4. § 15. pont). Azonban nem csak a törvény, de a diákok számára létrehozott kézikönyv (Karlóczy–Juhász–Reif 2013) is a közösségi szolgálatot (vagy közösségi munkát) úgy definiálja, mint a szűkebb vagy tágabb közösségünk érdekében végzett segítő tevékenységet. Mindezek alapján látható, hogy gyakran a fiatalok előtt feltáratlanok maradnak a közösségi szolgálat egyéb funkciói, mint a korábban bemutatott állampolgári vagy interkulturális készségek fejlesztésének lehetősége.

Warner–Grossman (2001) szerint a service-learning abban különbözik más oktatási vagy társadalmi programtól, hogy elsősorban magukra a résztvevőkre koncentrál, és az alapvető célja, hogy akik tanulnak a service-learning programokból (a diákok), pozitív változást tapasztaljanak a tudásukban, képességeikben, attitűdjeikben és a viselkedésükben.

A hazai és nemzetközi szakirodalom egyaránt alátámasztja (Markus, Howard–King 1993, Giles–Eyler 1994, Zsóka–Garas 2003, Spring et al. 2008, Billing 2009, Conway et al. 2009, Harwood–Radloff 2009), hogy a service-learning számos képességet fejleszthet, mint például demokratikus képességet, együttműködést, empátiát, érzelmi intelligenciát, kommunikációt, a döntéshozatalt, az önbizalmat, a részvételt, a felelősségvállalást, a problémamegoldást, a kritikus gondolkodást, a kreatív gondolkodás, valamint a hiteles vezetői képességet. Lehetőséget nyújt a projektmunkában való tapasztalatszerzésre, a közösségfejlesztésre, a társadalmi szolidaritás és együttműködés erősítésére, illetve segít a pályaaorientációban is. Mindezek mellett megjelennek azok a készségek és képességek, amelyeket az adott munka elvégzése során specifikusan sajátítanak el (pl.: betegápolás, számítógépes ismeretek stb.) ezért egyfajta kulturális tőke is.

Astin és munkatársai vizsgálták, hogy a szolgálat milyen képességet fejleszt. Növeli az öntudatot, fejleszti az interperszonális és vezetői képességeket, felkészíti az egyént az állampolgári és szakmai felelősségvállalásra. Pozitív hatással van a tanulmányi teljesítményre (írás-készség, kritikai gondolkodás), különböző értékekre (aktivitási kötelezettség, támogatja a faji megértést), az önhatékonyságra, a vezetői képességekre (vezetői tevékenység, önálló vezetési készség, interperszonális készségek) (Astin et al. 2000). Mint ahogy az a szakirodalomban láthattuk, számos képességet fejlesztenek a service-learning jellegű tevékenységek. Könyvünk fő célja empirikusan is vizsgálni, hogy a Fényes (2015) által meghatározott kompetenciacsoportok jelen vannak-e az iskolai közösségi szolgálatban.

4. Az iskolai közösségi szolgálat oktatáspolitikai kontextusban

A demokratikus társadalmak működésének alapját az állampolgárok közügyekben való aktivitása jelenti. Napjainkban az aktív és demokratikus állampolgárságra nevelés eszménye az oktatásban egyre fontosabb célként jelenik meg világszerte, amelyet a hazai és nemzetközi oktatáspolitikai koncepciók és szakpolitikai iránymutatások (pl.: Oktatás és képzés 2020⁴, Nemzeti Önkéntes stratégia 2012-2020⁵ stb.) is alátámasztanak. Ahogy az Európa Tanács Chartája⁶ meghatározza, a demokratikus állampolgárságra nevelés magában foglalja az oktatást, a tudatos-ságnevelést, a tájékoztatást, a gyakorlatokat és a tevékenységeket.

Célja, hogy a diákok számára közvetített készségek és megglátások, a szemléletmódjuk és magatartásuk formálása révén alkalmassá váljanak a társadalomban demokratikus jogaik, és kötelezettségeik gyakorlására, megóvására, a multikulturalizmus elismerésére, valamint a demokratikus életben való aktív részvételre, a demokrácia és a jogállamiság elősegítésére és védelmére. További célja, hogy felkészítse a fiatalokat arra, hogy képesek legyenek tenni az emberi jogok, a demokrácia, a jogállamiság védelméért és előmozdításáért a társadalomban. A dokumentum továbbá kimondja, hogy a tagállamoknak a demokratikus állampolgárságra nevelést fel kell venniük az iskolaelőkészítő, az alapfokú és középfokú formális oktatás és formális szakképzés tanterveibe. 2006-ban „uniós elvárás-ként” jelent meg a demokráciára nevelés erősítése az iskolákban, és 2006-ot a demokráciára nevelés évének nyilvánították.

Míg a Charta elsősorban a formális oktatásban írja elő az állampolgári aktivitás elősegítését, számos ország a nem-formális és az informális oktatás keretében is törekszik ezen célok elérésére. Könyvünk elsődleges célja annak vizsgálata, hogy az oktatási rendszerek hogyan képesek elősegíteni a civil tudatosságot a diákokban, és cselekvő állampolgárokat nevelni. Vizsgáljuk továbbá azt is, hogy hogyan tudják a nem-kormányzati szervek segíteni ezen célok elérését, például a tapasztalati tanulás által.

4.1. Az oktatáspolitikai és a társadalom viszonya

Az oktatáspolitikai egyrészt az oktatással, az oktatási rendszerrel kapcsolatos érdekek érvényesítésével, másrészt, mint szakpolitika, az oktatással kapcsolatos fejlesztési elképzelések összességéként értelmezhető. Az érdekek érvényesítése

⁴ Szegei Eszter (2016): Az Európai oktatási szakpolitikai prioritásai

⁵ Magyar Közlöny 32. szám. pp. 6487.

⁶ Az Európa Tanács Chartája a demokratikus állampolgárságra nevelésről és emberi jogi nevelésről (2010)

nem más, mint a meghatározott célok elérése, melyhez különböző fejlesztési programok kidolgozása és követése szükséges (Polónyi 2008).

E fejlesztési programok kidolgozása és követése az emberek feladata. Ők azok, akik a hétköznapi életben interpretálják a szöveges formában megjelenő közpolitikai szándékokat. Így tehát az ő tevékenységük és magatartásuk befolyásolja annak alakulását, ezáltal az oktatáspolitiká formálódását is. Az oktatáspolitiká úgy érthető meg igazán, ha az egyes politikai és nem politikai szereplők viselkedésén keresztül vizsgáljuk az oktatásügyi változásokat. Az oktatáspolitikának számos szereplője van, akik közrejátszanak az oktatáspolitiká alakulásában. Az oktatáspolitiká aktorai a hallgatók, az oktatók, a kormányzatok, a transznacionális szervezetek és a civilek is. Ezek együttműködése, konfliktusai és küzdelmei világítanak rá az oktatáspolitiká alakulására (Kozma 2012, Berényi et al. 2015).

Ezen aktoroknak nem csak az oktatáspolitiká alakulásában, de a társadalmat alkotó egyének politikai szocializációjában is fontos szerepük van. Ők azok, akik mintát mutatnak a politikai viselkedéssel kapcsolatban. Megtanítják, hogy melyek azok a politikai életben működő játékszabályok, és melyek azok a normák, amelyeket a társadalom tagjainak is követni érdemes. Emellett ismernie kell annak intézményeit, viselkedésmódját, értékrendszerét és mintáit. Ezek ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy az egyén részt vegyen a közéletben. A politikai szocializáció során az állampolgár megismeri, átadja, és átveszi az őt körülvevő közösség politikai kultúráját, és képes lesz kifejezni és érvényesíteni saját és közösségének érdekeit – legyen az oktatáspolitikával vagy más ágazati politikával kapcsolatos érdekérvényesítés. Résztvevőjévé válhat a politikai elit különböző szervezeteinek, csoportosulásainak, elfogadva azok célkitűzéseit, támogatva megmozdulásaikat, ezzel is hozzájárulva az érdekek érvényre juttatásához (Kozma 2012).

Az oktatáspolitiká szereplői különböző szervezetek által tudják nyilvánosságra hozni érdekeiket. Többek között a pedagógusok szakszervezeteik által, a tanulók szülei a különböző szülői szervezeteik által, a nem kormányzati szervek a non-profit, for-profit, a kisebbségi (nemzeti, etnikai, vagy nyelvi kisebbségek) szervezeteik vagy egyházi szervezeteik által. Ez utóbbiak, a nem kormányzati szervek alkotják az oktatáspolitiká egyik jelentős szereplői csoportját. Könyvünkben e csoport egy részével, a non-profit szervezetek oktatásban betöltött szerepével kívánunk a következőkben foglalkozni.

4.2. A civil társadalom fogalmi - ideológiai meghatározása

A civil szervezetek oktatáspolitiká rendszerben elfoglalt helyének meghatározása kapcsán szükségszerű megvizsgálni a civil társadalom államhoz és gazdasághoz való viszonyát, kitekintve az ideológiai megközelítésekre is. A következőkben erre kerül sor.

A civil társadalom kifejezés az elmúlt időszak egyik legsikeresebb fogalma. A fogalom gyakran kritizált homályossága és elmosódott körvonalai ellenére kirajzolódik egy jelentéstartalom, mely a civil társadalomhoz kapcsolódik. Az 1960-as és 1970-es években felbukkanó társadalmi mozgalmak, melyek politikai célokkal rendelkeztek, nem törekedtek a politikai hatalom megszerzésére, csupán társadalmi problémákra próbáltak szervezett válaszokat adni. A civil szervezetek aktívabb állampolgári részvételre buzdítanak, az erőszakmentesség elvét szem előtt tartva, és ehhez az aktivitáshoz igyekeznek megteremteni a színtereket. A civil társadalom az állam, a társadalom és a gazdaság viszonyrendszerében egy új pozíciót foglal el, de ezen újdonság ellenére maga a fogalom nem új, esetleg csak annak használata. A civil társadalom fogalmának történeti áttekintése során három elkülönült értelmezési időszakot különíthetünk el. Az ókori gondolkodóknál jelent meg a fogalom első, tradicionális értelmezése, mely az állam és a társadalom között még nem tesz különbséget. A modern értelmezés elkülöníti és szembe is állítja egymással az államot és a társadalmat. A közelmúlt értelmezései pedig az állam mellett, már a gazdaságot is leválasztják a fogalomról, így kirajzolódnak a civil társadalom ma leginkább használt jellemzői, határai:

- kormányzati szervektől független,
- nem profitorientált,
- önkéntes módon szerveződő társadalmi szervezetek, egyesületek (Cohen–Arató 1992a).

A civil társadalom fogalmát a következőkben egy pragmatikus, szociológiai tartalom szerinti értelmezés kapcsán vizsgáljuk tovább. A szociológiai megközelítés különböző civiltársadalom meghatározásai mögött különböző kutatási kérdésfelvetések rejlenek. Ebből a szempontból a két szélsőséges álláspont, melyek között számos más köztes definíciót is találunk, a generalistáké és a minimalistáké. A generalisták szerint a civiltársadalom egy, a társadalmak számára előírt ideáltípus, a leginkább követendő társadalmi berendezkedés. Ebben a felfogásban a civiltársadalom társadalmi és politikai intézmények sorozata, melyekben fontos a törvény uralma, a korlátozott és elszámoltatható közhatalom, a gazdasági piacok, a gazdasági decentralizáció, az állam és egyház elválasztása, a társadalmi pluralizmus és a nyilvánosság. Az irányzat egyik fő képviselője Victor Pérez-Díaz (Pérez-Díaz 1998, Gellner 2004).

A generalisták tágran értelmezett fogalmával szemben a minimalisták szűkebben értelmezik a civiltársadalmat, kizárják belőle a gazdasági szférát és az államot. Az így kapott civiltársadalom társaságok vagy társadalmi mozgalmak és a nyilvánosság kombinációja, melynek az a szerepe, hogy az államot korlátozza, illetve lehetőséget biztosítson politikai részvételre. A két legismertebb alakja az elméletnek Cohen és Arató, akik szerint a civiltársadalom egy önálló társadalmi rész, ami mind az államtól, mind a gazdaságtól elkülönül (Cohen–Arató 1992a, 1992b, Arató 1999, Huszár 2009).

A két szélsőséges álláspont között az egyik leismertebb definíció John Keane-től származik, aki elveti a generalista megközelítést, de kibővíti a minimalistát a gazdasággal, így csak a kormányzati elemeket zárja ki belőle (Keane 1988, 2004). A generalista megközelítés elsősorban olyan kutatásokban alkalmazható, ahol egy nem nyugati társadalmat kívánnak összehasonlítani a generalisták szerint ideális nyugati társadalmi berendezkedéssel, azaz az általuk definiált civiltársadalommal. Viszont nehezen értelmezhető abban az esetben, ha a kutatás tárgya egy nyugati társadalom. A minimalista megközelítés viszont bármely társadalomban vizsgálható, mivel itt a civil társadalmat elkülönülten vizsgálhatjuk.

Márkus (2016) megállapítja, hogy a civil társadalom fogalma az államtól független szervezeteket jelenti. A különbség abban mutatkozik, hogy a civil szervezetek a gazdasági szervezeteket magukban foglalják-e (Keane 1988, 2004), vagy sem (Arató 1999).

Bárhogy is értelmezzük a fogalmat, abban minden megközelítés egyetért, hogy a civil társadalom legfőbb mozgatórugói a társadalomban spontán kialakuló, alulról építkező csoportos aktivitások, melyek civil szervezetek és egyesületek formájában formalizálódhatnak. A civil társadalom szervezetei általában olyan önkéntes szerveződések, melyeket az emberi jogok érvényesülését biztosító jogrendszer intézményesíti, és szem előtt tartja a társadalom sokszínűségét. A non-profit szervezetek közvetítőként jelennek meg az állam és az állampolgárok között, valamint a gazdasági hatalom és állampolgárok között. Egyrészt eszközként jelennek meg a társadalmi szükségletek kifejezéséhez, másrészt ösztönzik az egyéneket arra, hogy a társadalmi élet minden területén állampolgárként viselkedjenek, és ha szükséges, bátran lépjenek fel az államhatalommal szemben. Céljuk, hogy védjék és erősítsék a pluralizmust, elfogadják a társadalmi sokszínűséget, az etnikai, nyelvi, vallási és kulturális identitásokat. A központi, állami ellátásokkal szemben függetlenebb és rugalmasabb szolgáltatásokat szeretnének nyújtani. További céljuk, hogy kialakítsanak olyan mechanizmusokat, melyek segítségével a kormány és a piac a társadalom által felelősségre vonhatóvá és ellenőrizhetővé válik (Nárai 2004).

4.3. A civil szervezetek szerepe az oktatásban

Az oktatáspolitikának arra a terepére, ahonnan a kormányzat akár önként vagy kényszerből kilép, helyére lépnek a nem kormányzati szervezetek (vállalkozások, egyházak, alternatívok, civilek). A civil szervezetek közül az oktatásra elsősorban az oktatási szándékkal létrejött civil szervezetek hivatottak befolyással lenni, amelyekre akár módszertani fejlesztéseken vagy szakterületi érdekvédelmen keresztül kerül sor. A civil szervezetek, melyek lehetnek egyesületek, társulások, vallási gyülekezetek vagy politikai fórumok stb., olyan terepet nyújtanak a fiatalok szá-

mára, ahol lehetőségük nyílik a politikai nyilvánosság megismerésére is (Kozma 2006).

Az iskolai közösségi szolgálat egyik fő célja, hogy segítse a fiatalok és a civil szervezetek egymásra találását. Az oktatási intézmények és a civil szervezetek együttműködésének egyaránt pozitív hozama van az oktatási rendszer vagy oktatási intézmény és szereplői, az állam, valamint a civil szervezetek számára. Az állam (gazdasági és humán) erőforrásokat takaríthat meg azáltal, hogy a diákokat ilyen formában hozza kapcsolatba az ismereteket átadó fórumokkal. A civil szervezetek számára azért hasznos, mert sor kerülhet a meglévő tudásuk hasznosítására, növelhetik ezáltal humán-erőforrás állományukat, és nézeteiket megismer-tethetik a felnövekvő társadalom jelentős csoportjaival.

Az oktatási intézmények számára hasznos, hiszen ezáltal lehetőségük nyílik az oktatás tartalmának megújítására, az oktatási eredmények társadalmi beágyazódására, az oktatási esélyegyenlőség megteremtésére. A civil szervezetek nagymértékben segíthetik a pedagógusok munkáját azáltal, hogy olyan oktatást kiegészítő tevékenységet kínálnak, mely nem része a kerettantervnek, ugyanakkor fontos és hasznos tudást és információt közöl a diákok számára. Ilyen például az egészség-neveléssel, egészségmagatartással kapcsolatos preventív előadások, pályaválasztási tanácsadói segítségnyújtás, vagy akár különféle tréningek biztosítása (pl. konfliktuskezelés, kommunikációs tréning). A civil szervezetek segíthetik a pedagógusok felkészültségét is, szakmai képzések és továbbképzések alkalmával.

A civil szervezetek nemcsak a pedagógusok munkáját támogatják, hanem a tanulók tanulását és fejlődését is. A tanulás azonban létrejöhet nem formális vagy informális oktatási keretek között is, melyek lehetséges színterei többek között civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl.: ifjúsági szervezetek, szakszervezetek). Ezen intézményi keretek között tehát nem feltétlenül a tantárgyi tudás növelésére kell gondolnunk, hanem azokra a nem kifejezetten tanulmányi eredményességi mutatók fejlesztésére, melyek megléte vagy hiánya befolyásolhatja az egyén tanuláshoz való hozzáállását, tanulmányi sikerességét vagy sikertelenségét.

Nemzetközi és hazai oktatáspolitikai kezdeményezések jöttek létre azért, hogy minél több diák csatlakozzon különböző szervezetekhez, és ne csak az osztálytermen belül, hanem egy nyitott tanulási környezetben is végbemegehessen az ismeretek elsajátítása. Ilyen kezdeményezés volt az Amerika Egyesült Államokban a 20. század közepe óta jelenlévő service-learning (közösségi szolgálat), mely azóta több európai országban is működik. Azt azonban, hogy mennyire nyitott egy oktatási rendszer, és mennyire képes adaptálni bizonyos nem formális oktatási módszereket, jelentős mértékben meghatározza az adott ország oktatási rendszerének modellje. A következő fejezetben azt vizsgáljuk, hogy az egyes oktatási modellekben az állam mennyire engedi be a civil-szervezeteket, és mennyire képes befogadni az imént említett nem formális és informális tanulási módszereket.

4.4. A civil aktivitásra nevelés az oktatási rendszerek függvényében

Az, hogy egy ország mekkora hangsúlyt fektet az iskolai állampolgári nevelésre, jelentős mértékben meghatározza az ország történelmi múltja, földrajzi elhelyezkedése, társadalmi-politikai és gazdasági berendezkedése, finanszírozási feltételei, továbbá az adott ország oktatási rendszere, oktatási rendszerének értékei és céljai. Mi a következőkben az oktatási rendszerek két altípusa alapján – az európai vagy kontinentális, és angolszász vagy atlanti – vizsgáljuk az állampolgári nevelés megjelenését, továbbá a civil szervezetek és az állam szerepét az oktatásban.

A kontinentális rendszer meghatározója a klasszikus középiskola. Elsősorban nem a diákok tanításán, hanem a tantárgy oktatásán van a fő hangsúly, ami egy központi és egységes tanterv alapján történik. Az oktatási rendszer irányítása az államigazgatás részét képezi. Az iskola az állam tulajdonában van, ő felelős az oktatási intézmények fenntartásáért, irányításáért és finanszírozásáért is. Az oktatásigazgatás nem önálló, az állami igazgatási rendszer mintájára jön létre. Az imént leírtak alapján látható, hogy ebben a rendszerben az állam kevés helyet és szerepet hagy fenn magán kívül más szereplőknek, így a civil szervezeteknek is csak korlátozott szerep juthat ebben a modellben. Ilyen iskolarendszer alakult ki többek között Franciaországban és Németországban (Kozma 2006, Kozma 2015).

Az atlanti oktatási rendszer célja a fiatalok közösség tagjává nevelése. A tananyagot, a kontinentális rendszerrel ellentétben nem az állam, hanem a szűkebb-tágabb közösség kultúrája határozza meg. A képzés elsősorban gyakorlatorientált, és nagy hangsúlyt fektet a helyi közösségi elfogadásra, a különböző kompetenciák és készségek fejlesztésére. Az atlanti oktatási rendszer nem a formális oktatást hangsúlyozza, hanem az alulról építkező rendszer kiépítése a cél. Önálló és autonóm rendszerjelleg jellemzi. Gyenge a közszféra, azonban erős a magánszféra és a civil társadalom. Látható, hogy ez a rendszer fontos helyet és lehetőséget biztosít a legkülönbélebb, nem állami szereplőknek is a nagyobb szerepvállalásra. Ilyen iskolarendszer alakult ki Angliában és az Amerikai Egyesült Államokban (Kozma 2006, Kozma 2015).

Manapság a nemzetközi oktatáspolitikai célja, hogy az atlanti rendszer egy-egy sikeres gyakorlatát vagy technikáját átültesse a kontinentális rendszer keretei közé. Az, hogy ez mennyire működhet sikeresen vagy sikertelenül, meghatározza az adott ország oktatási rendszere. Arra korábban kitértünk, hogy mind az európai, mind az Európán kívüli országok törekszenek a fiatalok állampolgári aktivitásának előmozdítására, civil tudatosságuk erősítésére. Ezt igazolják az Eurydice hálózat 2017-es adatai, mely országos bontásban ismerteti ezen célok elérésére törekvő intézkedéseket. Míg egyes országok a tananyagon keresztül igyekeznek a diákok számára átadni ezeket az ismereteket, értékeket és attitűdök – elsősorban

a kontinentális oktatási rendszer országai – , addig más országok, főként az atlanti oktatási rendszer államai, a tapasztalati tanulás által törekednek ezen célok elérésére.

4.4.1. Civil aktivitás oktatása a kontinentális rendszerben

A formális oktatás előtérbe kerülése a kontinentális oktatási rendszer jellemzője. Az európai országok többsége ezen oktatási modellt részesíti előnyben – legalábbis a gyakorlat ezt mutatja –, mely a civil aktivitás, állampolgári tudatosság fejlesztésében is megmutatkozik. Az európai országok elsősorban háromféle módon törekszenek (az ISCED 3-as szinten) az állampolgári ismeretek és e kompetenciák fejlesztésére (6. ábra):

1. Tantárgyközi ismeretek átadása során, azaz a pedagógusok „szállítják” az ismereteket. Az oktatási szakemberek szerint a hatékony állampolgári nevelésnek két fő feltétele van: kompetens tanárok és demokratikus iskolai kultúra. Azaz, a tanároknak nem szabad elárasztaniuk a diákokat mindenféle információval, hanem egyfajta közvetítőként kell részt venniük az állampolgári nevelésben. Motiválniuk kell a diákokat arra, hogy kifejezzék véleményüket (Urbanová 2016).

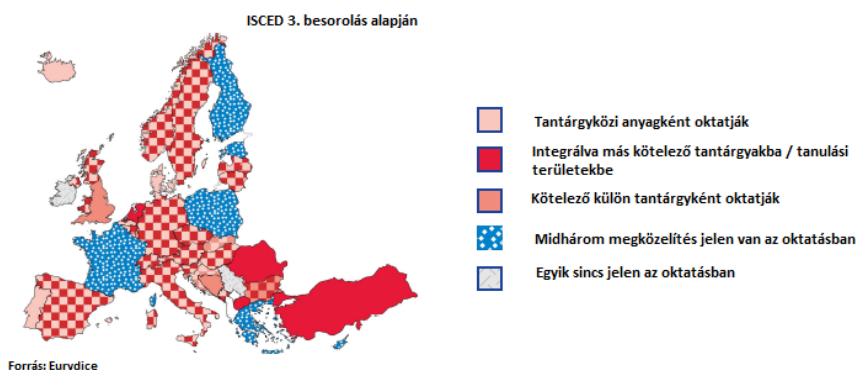
2. Más tantárgyakba (pl.: társadalomismeret) integrálják, építik be az állampolgári ismereteket.

3. Önálló tantárgyként oktatják az ún. „citizenship education” (állampolgári nevelés, állampolgári ismeretek) tárgyat (Eurydice report 2017).

Ezekben a formákban elsősorban az attitűdök, tudás és értékek átadására törekszenek, mintsem a tapasztalatok általi tanulásra.

Az alábbi térképen látható, hogy Európában a két legelterjedtebb oktatási módja az állampolgári nevelésnek (vagy állampolgári ismereteknek) a tantárgyközi anyagként való oktatás és a más tárgyba való integráció.

6. ábra.: Az állampolgári nevelés a középfokú oktatásban 2016/2017.



Forrás: Eurydice report 2017

Tantárgyközi anyagként oktatják elsősorban Dániában, Belgiumban és Portugáliában. Dániában a középfokú oktatási tanterv, az oktatási programok és az iskolai kultúra célja, hogy segítse a tanulók részvételét, támogassa jogait és felelősségvállalását egy szabad és demokratikus társadalomban. Belgiumban a középiskolák kollektíven felelősek annak eldöntéséért, hogy hogyan valósíthatók meg az állampolgári neveléssel kapcsolatos különböző tantárgyi célok (pl.: felelősségvállalás) és más specifikusabb célok (pl.: a politikai-igazságügyi ismeretek összefüggésében). Portugáliában a 2012-ben kiadott egyedi iránymutatások szerint az állampolgári nevelést transzverzális (kereszttantervi) területként kell végrehajtani. Ez megvalósítható projektek és különböző tevékenységek fejlesztése révén is, az iskola és közösségének kapcsolati keretein belül, vagy kötelező különálló tantárgyként. A 2017 szeptemberében bevezetett új állampolgári nevelési stratégia alapján jelenleg az állampolgársággal és fejlődéssel foglalkozó témát kísérelnek kötelezően oktatni egyrészt külön tárgy formájában, másrészt az oktatási rendszer többi részében is Portugáliában (Salema 2007, Global Education in Portugal 2016, Eurydice Report 2017).

Az állampolgári nevelést más tantárgyakba integráltan oktatják Törökországban, Romániában és Hollandiában. Az Európai országok többségében az integrált oktatás mellett tantárgyközi anyagként is oktatják, például Spanyolországban, Norvégiában, Svédországban, Lettországon, Litvániában, Németországban, Svájcban, Ausztriában, Csehországban, Skóciában, Észak-Írországon és Walesben, Szlovéniában és Magyarországon (Eurydice Report 2017).

Szlovéniában például nincs külön állampolgári nevelés tantárgy, azonban évente 15 tanóra keretén belül kell ehhez kapcsolódó információkat szerezniük a fiataloknak. A tanulóknak különböző témaköröket kell megismerniük (pl.: az állampolgári kultúra), mindezt más tárgyakban építve, mint a történelem vagy a filozófia. Csehországban a kötelező tanulási témakör az „emberek és társadalom” a 6-9. évfolyamon, a polgári nevelés és a polgári és társadalomtudományi alapok pedig a 10-11. évfolyamon, egyes tantárgyak keretein belül. Litvániában a középfokú oktatás utolsó évfolyamában a diákok lehetőséget kapnak a nemzeti érettségi vizsga keretein belül történelem vizsgára, amely olyan témákkal foglalkozik, mint a Litván Köztársaság alkotmánya vagy a demokratikus részvétel. Németországban 2014-ben az Oktatásügyi és Kulturális Miniszterek által tartott konferencián megfogalmazásra került, hogy az iskoláknak olyan iskolai profilokat kell létrehozniuk, amelyek a demokrácia, az emberi jogok és a történelmi emlékezet tiszteletét tükrözik, és határozottan előírja ezeket az értékeket az iskolai programokban. Az állampolgári oktatást a német tartományi kulturális hatóság határozza meg, így a szövetségi államtól függ, hogy mekkora fontosságot tulajdonít annak. A tárgy oktatása az oktatási rendszer minden szintjén jelen van, de a gyakorlatban kevesebb, mint két órát szánnak rá hetente (Lange 2008, Sardoc 2008, Gáti 2010b, Urbanová 2016, Eurydice Report 2017).

Magyarországon 2012 óta „Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek” tantárgy segíti a tanulók állampolgári szocializációjának, társadalmtudományi műveltségének fejlesztését. A kerettanterv szerint az 5-8., illetve a 9-12. évfolyamokon a tantárgy központi eleme a történelemtanítás, mely kiegészül állampolgári, társadalomismereti, gazdasági, médiaelméleti tartalmakkal is; segítségével hívva a szociológia, a szociálpszichológia, a politológia, a jogtudomány, a közgazdaságtan és a média tudományterületekből származó ismereteket, és alkalmazza annak szóhasználatát. Az alap és középfokú oktatásban a tantárgy elsődleges célja a múltbéli és jelenkori tudás összekapcsolása, az állam-gazdaságtársadalom működésének megismerése, az emberi és állampolgári normáknak megfelelő viselkedésmód elsajátítása egyrészt a tanulók történelmi tudására építve, másrészt a saját életükre vonatkoztatva. A tantárgy célja az is, hogy ösztönözze a tanulókat arra, hogy aktív állampolgárként a helyi közösségekbe és az ország életébe bekapcsolódjanak; továbbá az őket érintő társadalmi jelenségekre reagáljanak. A tantárgy során fontossá válik az olyan kulcskompetenciák fejlesztése mint a demokrácia iránti elköteleződés, a nemzeti értékeink ápolása, a kezdeményezőkéesség és a vállalkozói kompetencia fejlesztése, a másokért való felelősségvállalás és az önkéntességre való hajlandóság növelése, gazdasági és pénzügyi nevelés és pályaeorientáció (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet)

2020 óta újra önálló tantárgyként jelenik meg a Nemzeti Alaptantervben az Állampolgári ismeretek tantárgy az alapfokú oktatás 7-8. évfolyamában (alsóbb évfolyamokban az etika tantárgy célja a hasonló ismeretátadás és a készségek fejlesztés). A tantárgy küldetése elsősorban a kompetenciafejlesztés és a tevékenység alapú oktatás. 2020-tól olyan kompetenciák fejlesztése válik méginkább hangsúlyossá, mint a digitális, kommunikációs, tanulási, személyes és társas kapcsolati, valamint a matematikai, gondolkodási kompetenciák. Nagyobb szerepet kap a tantárgy keretein belül a kreativitás, a kreatív alkotás, az önkifejezés és a kulturális tudatosság kompetencia és a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetencia (Kerettanterv 2020).

Kötelező különálló tárgyként Angliában, Bosznia-Hercegovinában, Bulgáriában oktatják, míg mindhárom megjelenési forma jelen van Görögországban, Franciaországban, Lengyelországban, Észtországban, Finnországban és Ciprus oktatási rendszerében.

Lengyelországban a diákok számára a kötelező állampolgári nevelést, mint külön tantárgyat tanítják négy évfolyamon keresztül a középfokú oktatásban. Nagy hangsúlyt fektetnek az ún. globális állampolgári nevelésre. Az állampolgári nevelés során központi szerep jut az ország történelmének, nemzeti hagyományainak tiszteltetésére, de emellett arra buzdítják a fiatalokat, hogy nyissanak a világ felé, a globális közösségüknek is aktív részévé váljanak – melyre az évekig tartó külföldi nyomás miatt nem volt lehetőségük –, és felkészítse őket a globális problémákra. Görögországban a kötelező oktatásra vonatkozó kerettanterv szerint hetente

kettő vagy három órát fordítanak az interdiszciplináris projektalapú tevékenységekre, amelyek az állampolgári nevelés szempontjából releváns témákhoz kapcsolódnak, mint a média ismerete, használata, nemek közötti egyenlőség, interkulturális kommunikáció és interakció, valamint környezetvédelmi témák. A leghosszabb ideig az állampolgári oktatást, mint külön tárgyat, Észtországban, Franciaországban, és Finnországban oktatják, legalább hét tanévig, és legfeljebb 12 évig (Leek 2016, Eurydice Report 2017).

Szlovákiában tantárgyközi anyagként és kötelező külön tantárgyként is oktatják az állampolgári ismereteket. Az oktatás első éveiben az állampolgári ismereteket más tárgy keretein belül tanítják, míg az utolsó években önállóan van jelen (Krzywosz-Rynkiewicz et al. 2018).

4.4.2. Civil aktivitás oktatása az atlanti rendszerben

Korábban bemutattuk, hogy az európai országok szinte mindegyike törekszik valamilyen formában oktatási rendszerének résztvevőit a civil cselekvő magatartás elsajátítására nevelni. Az atlanti oktatási rendszer elsősorban a nem formális oktatásra helyezi a hangsúlyt, mely során a tanuló a saját környezetében szerzett tapasztalatai alapján tanul. Az atlanti oktatási rendszer legjellegzetesebb példája az Amerika Egyesült Államokban zajló oktatási rendszer.

Az önkéntesség kialakulása Amerikában igen hosszú időkre nyúlik vissza. Megjelenése Alexis de Tocquevielle nevéhez fűződik, aki az amerikai demokráciát hasonlította össze más országok demokráciájával. Tocquevielle 1830-ban átutazva az országot arra a következtetésre jutott, hogy a demokrácia egyik alappillére, hogy az állampolgárokat a másokon való segítségre kell buzdítani, és arra, hogy hajlandóak legyenek pénzüket vagy szabadidejüket áldozni a jóléti állam érdekében (Furco 1996).

Az önkéntesség – mint a köz- és a társadalom szolgálata – által az amerikaiak az egyéni erőfeszítéseikbe vetett hitüket, és a mások iránti törődésüket fejezték ki. Ezen értékek átadásának módja a fiatalabb generáció számára a service-learning és a community-service jellegű tevékenységek bevezetése az oktatásban, ahol a fiatalok megkezdhetik elsajátítani az aktív társadalmi szerepvállalási formákat, mely egyben hozzájárul a közösségi igények kielégítéséhez. Azt az elképzelést, miszerint a nemzet iskolái kulcsfontosságú szerepet töltenek be abban, hogy ez az erkölcsi elv továbböröklődjön generációról generációra, Dewey (1900) is megerősítette, és hangsúlyozta, hogy leghatékonyabban az állampolgári nevelés úgy jöhet létre, ha a diákok, a tanárok, és a közösség tagjai együtt dolgoznak a társadalmi igények kielégítésén (Spring et al. 2008).

A 20. században community-service programok indultak olyan intézményekben, mint a polgári védelmi hadtest (1933), a békehadtest (1961) vagy az amerikai hadtest (1993). Helyi szinten az iskolák megkezdtek az iskolai community-service

programok intézményesítését, és hozzákezdtek a különböző lehetőségek feltáráshoz, illetve a diákok számára előírt követelmények meghatározásához. A community-service jellegű programok népszerűsödését tovább támogatták a különböző nemzeti jogalkotási reformok, mint az 1990-es „National and Community-Service Act”, valamint a „Serve-America” és a „Learn and Serve America” programok, melyek az oktatási rendszer minden szintjén (alap-, közép- és felsőoktatás) megjelentek. Bár Dewey már a 20. század elején javasolta a service-learning jellegű programok bevezetését, azaz a community-service programok tantervbe való beépítését, igazi áttörés a 70-es évekig nem történt. Egy 1984-ben végzett kutatás eredményei azt mutatták, hogy az amerikai középiskolák (köz- és magánintézmények együttvéve) 27%-a kínált a diákjai számára valamilyen community-service jellegű tevékenységet, míg az iskoláknak csak 9%-a biztosít service-learning tevékenységet, azaz olyan programot, ami kapcsolódott a tantervhez. Egy későbbi, 1996-os adatfelvétel szerint a 6-12 évfolyamos diákok 49%-a vett részt community-service programban. Ezeknek a diákoknak 56%-a mondta azt, hogy a szolgálat beépült a tantervbe, azaz service-learningról beszélhetünk (Newmann–Rutter 1985, Skinner–Chapman 1999).

Spring és munkatársai (2008) szerint a community-service és service-learning jellegű programok oktatásba való bevezetése magyarázhatja az önkéntesség magas arányát az amerikai társadalomban. Az iskolai service-learning a felnőttkori önkéntességre is hatással van. A 2008-as Bureau of Labor Statistic’s eredményei alátámasztották azt, hogy míg 1989-ben a 16-19 éves önkéntesek aránya 13% volt, ez az arány 2008-ra 28%-ra nőtt. 2015-ben az amerikai felnőtt társadalom 27,8%-a számolt be önkéntességről, ami 2008-hoz képes szintén növekedést mutat. Mindezekből azt sejthetjük, hogy az önkéntesek számának növekedése párhuzamba állítható a service-learning népszerűsödésével (Bureau of Labor Statistic 2015).

Az, hogy az ezredfordulón az önkéntesség az USA-ban élő felnőtt lakosság körében nőtt, befolyásolta az is, hogy a felsőoktatásban is egyre elterjedtebbé váltak a hasonló programok. Az 1980-as évek végére a „serve and learn” programoknak köszönhetően növekedésnek indultak a service jellegű programok a felsőoktatásban, többek között az olyan ernyő szervezeteken keresztül, mint a Campus Compact. A Campus Compact a nemzeti egyetemek és főiskolák rektorainak együttműködésével jött létre azért, hogy elősegítse és támogassa a tudományos alapú community-service-t (Mooney–Edwards 2001).

Mára a service-learning jellegű programok nagy intézményi támogatottságot tudhatnak maguk mögött Amerikában. Ennek okát az oktatás gyorsan alakuló társadalmi, gazdasági és politikai változásával indokolják egyes kutatók (Marullo–Edward 2000). A globalizálódó gazdaság megköveteli az olyan készségeket és képességeket, melyeket a service-learning képes fejleszteni. Ebből következik, hogy az oktatási intézményeket a munkaerőpiac arra ösztönzi, hogy a kritikus

gondolkodást elősegítő oktatási módszereket, komplex olvasási és íráskészségeket, és problémamegoldást és konfliktus-feloldási képességeket fejlesszen a service-learning programok által (Mooney–Edwards 2001).

Számos kutató, Astin és Sax (1998), Hesser (1995), Eyler, Giles és Braxton (1997) és Mabry (1998) a különböző szervezetekben való önkéntes bekapcsolódás mellett a következő pozitívumokat sorolták:

1. Pozitívan hathat a diákok tanulmányi előmenetelére (academic development) és szakmai fejlődésére. Az önkéntes munkát is végző diákoknak jobbak a tanulmányi eredményei, nagyobbak a tanulási aspirációi, nagyobb az általános tudásnövekedésük tanulmányaik alatt (önbevallás alapján), fejlődik a tanulási önképük (academic self concept), fejlődik a matematikai és írás készségük és az intellektuális önbizalmuk. Az önkéntesek több időt fordítanak tanulásra, többen vállalnak extra tanulási munkákat, gyakoribb körükben a tanárokkal való kapcsolattartás.
2. Fejleszti az életben szükséges készségeket és kompetenciákat is (life skill development). Fokozhatja a vezetői ambíciókat és képességeket, a szociális önbizalmat, a kritikai gondolkodást, a problémamegoldó készségeket, az interperszonális és kommunikációs készségeket, a konfliktusmegoldó készséget és a team munka készségeket. Növelheti a más kultúrákról, etnikumokról való ismereteket, elősegítheti a közösséggel kapcsolatos problémák jobb megértését, támogathatja az egyéni értékrend, célok és attitűdök változását, elősegítheti a nagyobb toleranciát más csoportokkal szemben.
3. Fejleszti az állampolgári tudatosságot, felelősségvállalást, fokozhatja az általános bizalmat (pl.: a közösségi akciókban való részvétel, segítség a veszélyeztetett csoportoknak, szemétszedés által). Emellett növeli a társadalmi igazságosság és méltányosság elfogadását és a politikai aktivitást (Fényes–Markos 2016).

A fentiek mellett a civil szervezeti tagság és önkéntesség pszichológiai hatása, hogy fejleszti a kognitív készségeket, az érveléstechnikát, a döntéshozatali technikát, a morális hozzáállást, fejlődhet a személyiség és a szociális problémák iránti érzékenység (Batchelder–Root, 1994).

A civil szervezeti tagságnak, vagy akár az ott végzett önkéntes tevékenységnek, így az iskolai közösségi szolgálatnak az oktatásban számos pozitív hatása van akár egyéni, akár társadalmi szinten. Az önkéntesség hatásainak egyéni, társadalmi, tanulmányi és a tanárokkal kialakított pozitív kapcsolati hatása is kimutatható (Eyler et al. 2001, Fényes–Markos 2016), melyet a következő táblázat szemléltet (3. táblázat).

3. táblázat: Az önkéntesség egyéni, társadalmi, tanulmányi és tanári kapcsolati hatásai

Egyéni outputok	Társadalmi outputok	Tanulmányi outputok	Diák és intézmény kapcsolata
a diák egyéni fejlődése, egyéni eredményesség növekedésének érzékelése, egyéni identitás erősödése, spirituális és erkölcsi fejlődés, interperszonális fejlődés, készség a team munkára, vezetői és kommunikációs készségek fejlődése	sztereotípiák csökkenése, kulturális, faji és etnikai csoportok jobb megértése, társadalmi felelősségvállalás erősödése, állampolgári készségek fejlődése, későbbi önkéntességre való hajlam erősödése	jobb tanulmányi eredmények, a való világ jobb megértése, komplex gondolkodásmód elősegítése, a problémafeldolgozás, kritikus gondolkodás fejlődése, kognitív fejlődés, morális fejlődés	tanár-diák kapcsolatok fejlődése, növeli az elégedettséget az intézménnyel, nagyobb arányban történik sikeres végzés

Forrás: Fényes Hajnalka–Markos Valéria (2016:252): *Az intézményi környezet hatása az önkéntességre.*

Ontario Államban 1999-óta szerveznek service-learning programokat középiskolákban, melyet 2003-ban kötelezővé is tettek, és időkeretét 40 órában határozták meg. A hatásvizsgálat során megfigyelt diákok három csoportot alkotnak:

Az 1. csoportba a megkérdezettek 15% tartozik. Ők mindössze a kötelező 40 órát teljesítették. Okai: A családjukban nem jellemző sem az önkéntes munkavégzés, sem a vallásosság. Nem érdeklődnek sem az önkéntesség, sem a service-learning iránt. Nem érznek állampolgári felelősséget mások felé. Úgy érzik, az emberek csak magukért felelnek.

A 2. csoportba a megkérdezettek 36%-a tartozik: Ők jellemzően többet teljesítenek, mint a kötelező 40 óra. Okai: Szüleik önkénteskednek. Nem járnak rendszeresen templomba, a családban fontos szerepe van a vallásnak. Az állampolgári felelősségtudatuk mérsékelt. Többnyire bíznak másokban, és toleránsak a különböző háttérű emberekkel szemben. Szimpatizálnak az önkéntességgel.

A 3. csoportba a válaszadók 49% került. Ők legalább a dupláját teljesítik a kötelező 40 órának. Okai: Szüleik önkénteskednek, vallásos háttérrel rendelkeznek. Úgy vélik, az embereknek segíteniük kell másokon. Hajlamosak megbízni másokban, és nyitottak a különböző háttérű emberekkel szemben (Brown D. et al. 2007, Padanyi et al. 2009).

Maryland Államban 1993-tól működik az ún. student service-learning. A diákoknak a tanulmányaik befejezéséig 75 óra service tevékenységet kell teljesíteniük az 5. osztálytól egészen a 12. osztályig. A diákoknak a szolgálatot közintézménynél kell végezni, amelyet az iskola korábban jóváhagy. Az iskolai koordinátor nyomon követi a diákok tevékenységét, szükség esetén hozzá fordulhatnak segítségért. A program nagy hangsúlyt fektet a felkészítésre, a végzett tevékenységre és a feldolgozásra, visszacsatolásra (Kauffman et al. 2014).

4.4.3. A service-learning és a community-service programok adaptálása

A service-learning és a community-service jellegű programok nem csak Amerikában vannak jelen, napjainkban már egyre több európai ország adaptálta őket. Ha a programok megjelenését vizsgáljuk az európai országok körében, azokat tartalmi felépítésük alapján három csoportra oszthatjuk: Az első csoportba tartoznak azok, ahol az iskolák koordinálnak hasznos kezdeményezéseket a helyi közösség számára, melyek a diákok számára nem kötelezőek, és a program jellege hasonlít a community-service-hez. A második csoportba tartoznak azok az országok, melyek átmenetet képeznek a community-service és a service-learning jellegű tevékenységek között. A harmadikba pedig azok sorolhatók, melyek programjai megegyeznek az Egyesült Államokban ismert service-learning programokkal. A következőkben ezeket vizsgáljuk meg részletesebben, egy-egy ország példáján keresztül.

Az európai országok oktatási rendszereinek többsége nem törekszik az atlanti országokban jelen levő community-service vagy a service-learning programok átvételére. Ezek saját társadalmuk számára olyan hasznos tevékenységeket, programokat fejlesztettek ki, melyek nem részei a tantervnek. Ilyen például az egyik svájci magániskola kezdeményezése, mely során azokat a diákokat, akik valamely tárgyból kiemelkedően teljesítenek, arra ösztönzik, hogy ingyenesen korrepetálják a tanulásban gyengébb társaikat. A 30 óra korrepetálást követően igazolást kap a diák a segítő tevékenységéről, mely előnyben részesítheti őt az egyetemi felvételi során. Szintén community-service-hez hasonló programot biztosít Marseille egyik egyházi fenntartású gimnáziuma, ahol az intézmény évente 20-30 fogadó intézménnyel veszi fel a kapcsolatot. A fogadóintézmények szociális, kulturális, oktatási vagy egészségügyi tevékenységekbe vonják be az iskola diákjait. A program fő célja a másokon való közvetlen segítség. Franciaországban sok iskola évente megrendezi az ún. telethont-t, mely összekapcsolja a futást valamilyen karitatív céllal, például a fogyatékkal élők megsegítésére szolgáló adománygyűjtéssel (Bodó 2014, 2015a, 2019b).

Bár nem kapcsolódik közvetlenül az oktatáshoz, Franciaországban 2010 óta működik a Service Civique (polgári szolgálat), melynek célja, hogy motiválja és támogassa elsősorban a 16-25 év közötti fiatalok állampolgári szerepvállalását. Az önkéntes kötelezettség 6 hónaptól 12 hónapig terjedhet, mely többek között a kulturális, az oktatási, az egészségügyi, a nemzetközi fejlesztés és a humanitárius cselekvés területeire terjedhet ki. A program szervezői nagy hangsúlyt fektetnek a személyes kapcsolatok ápolására, így mellőzik a számítógép előtt végezhető tevékenységeket, elsősorban a közvetlen kapcsolatok elősegítésére helyezik a hangsúlyt (Sárosi 2019b).

Hollandiában 2006-ban jelent meg az ún. „civic internship”, mely 2015-ben került kivezetésre az oktatásból. A program átmenetet képzett a community-service és a service-learning között. Egyrészt ez egy kötelező, iskola által előírt tevékenység volt (mely a service-learning-hez állt közel), másrészt nem volt beágyazva a kerettantervbe (ennyiben a community-service-hez közelített). A program kötelezően 30 óra volt, mely során az iskola szabad kezét kapott abban, hogy meghatározza, mennyi idő alatt kell teljesíteniük a diákoknak a szolgálatot, megkövetelhettek egy év alatt, de akár több év alatt is. A civic internship-et, egy olyan önkéntes tevékenységként határozták meg, mely során a diákok aktív módon ismerkedhettek meg a társadalom különböző aspektusaival. A program egyik célja az állampolgári részvétel és az állampolgári tudatosság elősegítése volt. A tevékenység során a diákok elsajátíthattak olyan értékeket és normákat, melyek hozzájárulhattak az aktívabb állampolgári lét kialakulásához. Néhány oktatási intézményben problémaként merült fel, hogy a service-learning, mint egy kiterjesztett szakmai gyakorlat volt jelen, így gyakran a szolgálat a diákok saját munkahelyi karrierjének elősegítésére irányult. Ez azzal a következménnyel járt, hogy kevésbé jelentek meg a társadalmi értékek és kevésbé segítette elő az állampolgári elköteleződést (Bekkers 2009, Vonk 2011, Dokter 2011).

Németország több tartományában 2001-ben vezették be az ún. „Lernen durch Engagement”, mely az amerikai service-learning megfelelője. A program olyan tanulási és tanítási módszerként van jelen, mely egyesíti a diákok állampolgári elköteleződését a kognitív tanulással. A program nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a diákok által végzett tevékenység valós társadalmi igényeket elégítsen ki, és elősegítse az aktív állampolgári részvételt. További célja, hogy a társadalom érdekében végzett tevékenység a tananyag része legyen, azaz a diák a program során tanultakat az osztályteremben is hasznosítani tudja. Az azonban hosszú évekbe telt, míg a community-service-től eljutottak a service-learning-ig. Mára azonban a tevékenység összefügg az iskolában tanultak tartalmával és a tanulási célokkal. Például a gyerekek a bevándorlásról, a különböző kultúrákról tanulnak, majd a szolgálat alatt korrepetálják a migráns diákokat; vagy egy szakközépiskola diákjai wellness szolgáltatást nyújtottak idős emberek számára, mialatt gyakorolják a kozmetikai kezelés folyamatait (Baltes–Seifert 2010, Zentner 2011).

A Magyarországon 2012-ben került bevezetésre a service-learning-hez és community-service-hez is hasonló program, az iskolai közösségi szolgálat. A fenti csoportosítás alapján, az iskolai közösségi szolgálat a második csoportba tartozik, azaz átmenetet képez a community-service és a service-learning jellegű tevékenységek között. Az oktatási rendszer előírja a kötelező 50 óra szolgálat teljesítését az érettségi vizsga megszerzéséhez, és a tanrendben lehetővé tesz 5 felkészítő és 5 levezető órát a tapasztalatok és élmények feldolgozására, azonban a szolgálati tevékenység nem kapcsolódik a tananyag tartalmához. A tanulók maguk választhatják meg, hogy milyen területen (oktatási, egészségügyi, környe-

zetvédelmi, katasztrófavédelmi, szociális stb.), és mely fogadószervezetekenél szeretnék aktívan eltölteni az 50 órát. Az osztályteremben mindössze a reflexiók megvitatása történhet, és nem törekszenek a tanítási anyaggal való összeegyeztetésére (Markos 2015, 2016a). Bodó (2019a) hangsúlyozza, hogy annál kevésbé megy végbe fejlődés, minél kevésbé hagyjuk azt, hogy a tanulók maguk döntsenek a szolgálati tevékenységgel kapcsolatban. Tehát a program fontos eleme a diákok szabad döntésének biztosítása.

Összességében kijelenthető, hogy a különböző oktatáspolitikai koncepciók és szakpolitikai iránymutatásokban megjelenő állampolgári aktivitásra, és annak oktatására való törekvés többnyire megjelenik az európai országok oktatási rendszerében is. Az, hogy az egyes országok a formális oktatást – kiegészítve nem formális vagy informális elemekkel –, vagy a tapasztalatok és élmények általi tanulást részesítik előnyben az állampolgári kompetenciák kialakítására és átadására, jelentős mértékben függ az ország oktatási rendszerétől. Azokban az országokban, ahol elsősorban a formális oktatáson keresztül törekednek ezen készségek átadására (kontinentális modell), többségében az iskola bizonyos tantárgyain, vagy a pedagógus attitűdjein keresztül adja át ezeket a készségeket, illetve néhány országban van külön állampolgári nevelés tárgya, amely ezeket a célokat hivatott szolgálni. Ebben a modellben az állam kevés helyet enged a nem állami szereplőknek az oktatási rendszerben. Azonban megfigyelhető az is, hogy egyre inkább nyit az állam a nem állami szereplők felé, és megjelenik az iskola falain túli oktatás, ahol már nem csak az iskola, de egyéb más intézmények is részesei lehetnek az ismeretek átadásának.

Ilyen intézmények lehetnek a civil szervezetek is, melyek olyan kiegészítő tevékenységeket nyújthatnak, melyre az államnak nincs kapacitása, vagy szándékosan enged teret más szereplőknek. A különböző service-learning vagy community-service jellegű oktatási programokon keresztül is lehetőségük nyílna a különböző civil szervezeteknek az oktatásba való bekapcsolódásra, mely számos előnnyel járhat mind az oktatási intézmény szereplőjé, mind a szervezetek, mind az állam számára. A diákok a „civil életben” képesek elsajátítani azokat a készségeket, melyek a felnőtt lét és a demokratikus társadalom fontos alapkövei. Fontos hangsúlyozni, hogy az állampolgári oktatásra nem feltétlenül a formális oktatáson keresztül vezet az út, és egyre több ország a service-learninghez és community-service-hez hasonló programokkal segíti elő ezen célok elérését. Magyarország az iskolai közösségi szolgálat bevezetésével egy lépéssel közelebb került ahhoz, hogy segítse a fiatalok cselekvő állampolgári magatartásának kialakulását. Bár a rendszer még számos hiányossággal küzd (Markos 2016a,b), remélhetőleg néhány éven belül társadalmi szinten és a társadalmi cselekedetekben, magatartásbeli változásokban is kimutathatóak lesznek az iskolai közösségi szolgálat hatásai. Könyvünk elsődleges célja ennek vizsgálata.

5. Az iskolai közösségi szolgálat céljai

Az 1.4. fejezetben ismertettük a közösség szolgálat céljait, melyet két fő dimenzióban határozunk meg: a társadalmi részvétel növelésében és a pályaszocializáció elősegítésében. Míg a társadalmi részvételen a civil aktivitást, önkéntességet és a szociális érzékenységet, addig a pályaszocializáción a pályaaorientációt és a munkahelyi beágyazódást, a kapcsolati tőke növelését értjük (Markos 2015).

A továbbiakban a nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján sorban megvizsgáljuk a szolgálat céljait.

5.1. Az állampolgári aktivitás elősegítése a közösségi szolgálat által

Számos hazai kutató (Szabó–Csepeli 1984, Csákó 2004, Szabó–Falus 2009, Kinyó 2010, Csákó 2011, Csőzik 2012) vizsgálja az oktatási intézmény szerepét a fiatalok társadalmi szerepvállalásának, politikai szocializációjának alakulásában. Szabó Ildikó és Csepeli György (1984) szerint a tanulók az iskolában nemcsak a politikai jelenségeket és tényeket ismerik meg, hanem a politikához való viszonyuk is megváltozhat, politikai magatartásmintákat sajátíthatnak el. Ez akkor is megtörténhet, ha az iskolának nem közvetlen célja a politikai magatartásminta átadása. Nyitottságával, közvetített értékeivel és demokratikus működésével is példát mutathat a fiatalok számára. A politikához való viszonyt, a bizalmat azonban meghatározza az iskola típusa, illetve a szülők társadalmi státusza is (Szabó–Falus 2009, Csákó 2011).

A szülők társadalmi státuszán kívül hangsúlyos a szülői magatartásminta, és az is, hogy a családban milyen probléma- és konfliktusmegoldó, valamint érdekérvényesítő stratégiák működnek, hiszen valószínűsíthető ezeknek a mintáknak az átörökítése a fiatalabb generációra. Továbbá a család hatalomhoz való viszonya és a családon belüli hierarchizált viszonyrendszerek is befolyásolják a politikai szocializációt (Csákó et al. 2010).

Fontos ellenben hangsúlyozni, hogy az aktív állampolgári lét kialakításához nem elegendő a család és az iskola szerepe. Lényeges kiemelni a civil társadalom és a civil szervezetek társadalmi szerepvállalását. Ezek a szervezetek egyrészt közvetítőként jelennek meg az állam és állampolgárok között, és többségében nem kifejezetten politikai jellegűek, de szorosan kapcsolódnak a politikához. Másrészt eszközként jelennek meg a társadalmi szükségletek kifejezéséhez, valamint ösztönzik az egyéneket arra, hogy a társadalmi élet minden területén aktív állampolgárként viselkedjenek, és ha szükséges, bátran lépjenek fel a hatalommal szemben. A közösségi szolgálat azzal, hogy a közintézményekkel és civil szervezetekkel való együttműködésre ösztönzi a fiatalokat, segíti az állampolgári és politikai szocializációt és részvételt is.

Ekman és Amna (2012) tipológiájában a politikai vagy állampolgári részvétel kétféle módon nyilvánulhat meg; látens és manifeszt módon (4. táblázat).

4. táblázat: Az állampolgári részvétel tipológiája

Látens politikai részvétel		Manifeszt politikai részvétel		
Bevonódás	Aktivitás	Hivatalos politikai részvétel	Aktivizmus (parlamenten kívüli részvétel)	
			Legális	Illegális
Egyéni				
Érdeklődés, figyelem, a politikai kérdések nyomon követése	Aktivitás közéleti és társadalmi kérdésekben	Választói részvétel	Parlamenten kívüli részvételi formák (petíció aláírása, bojkott)	Politika által motivált egyéni törvénytelen akciók
Közösségi				
Közösségi identitás hétköznapi magatartásban (pl.: öltözködés, zene, étkezés) való kifejezése	Lokális, értékalapú közösségi tagság, önkéntes munkát végző csoporttagság	Szervezett politikai részvétel: politikai párt-, szakszervezeti tagság	Lazán szervezett, network alapú szerveződések akcióiban való részvétel (demonstráció, sztrájk, tüntetés)	Illegális és erőszakos akciók (zavargások, épületek megszállása, rongálás)

Forrás: Ekman, Joakim–Amna, Erik (2012:292): *Political participation and civic engagement: towards a new typology*.

A látens politikai részvétel magába foglalja a politikai-, és társadalmi kérdések iránt érdeklődő magatartásmódot, valamint a szervezetekben való tagságot és önkéntes munkavégzést. A manifeszt politikai részvétel a hivatalos politikai részvételből (választásokon való részvétel, párttagság) és parlamenten kívüli részvételből áll, melyek lehetnek legálisak (pl. petíció, aláírás, demonstráció) és illegálisak is (pl. törvénytelen akciók, zavargások). Az iskolai közösségi szolgálat célja elsősorban a látens politikai részvétel elősegítése. A következőkben feltárjuk azokat a tényezőket, melyek segítik a fiatalok állampolgári elköteleződését és a politikai – elsősorban a látens politikai – részvételét.

Martínez és munkatársai (2012) a különböző szocioökonómiai háttérű, valamilyen politikai vagy szociális szervezet aktív tagjaként tevékenykedő serdülőkorú fiatalok társadalmi és politikai elköteleződésének folyamatát mutatták be. A mélyinterjú vizsgálat szerint mind egyéni, mind kontextuális hatások szerepet játszanak a hosszan tartó állampolgári elköteleződésben. Az elköteleződés első lépése, amikor a fiatal maga is felismeri azokat a politikai és társadalmi problémákat, melyeket az adott szervezet – melynek tagja – hivatott orvosolni. A támogató környezeten túl az egyénnek lehetősége nyílik a szervezet keretein belül, a csoportos találkozások alkalmával az ötleteik megosztására és társadalmi szerepvállalásra.

lásra, ezek mind központi elemei a civil elköteleződésnek. E felismerést követően a fiatalok azonosulnak a szervezet céljaival, és beépítik azokat személyes identitásukba. Ezzel párhuzamosan a szervezet segítségével igyekeznek változtatni a szűkebb vagy tágabb környezetükön. A közösen végzett tevékenységek által – a társadalmi hasznon túl – az egyénben erősödik a társadalmi problémák megoldása iránti egyéni elköteleződés.

Katharina Eckstein és munkatársai (2012) szintén a fiatalok politikai és állampolgári elköteleződésének alakulását vizsgálják, és az egyes háttérváltozók (nem és iskolatípus) mentén kialakuló különbségekre világítanak rá. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a serdülőkor a politikai látásmód megjelenésének, kialakulásának és megerősödésének időszakasza. Kohorsz vizsgálatuk eredményei azt mutatják, hogy a különböző szintű oktatási intézménybe járó diákoknak eltérő az állampolgári elköteleződése. A növekvő elköteleződés elsősorban a magasabb szintű oktatási intézményekben (gimnáziumban) járó diákoknál mutatható ki, míg az alacsonyabb szintű iskolák tanulói esetében nincs változás a politikai részvételi hajlandóságban. (Ugyanakkor csökkenés tapasztalható a politikai elköteleződés iránti pozitív attitűdökben.) A markáns nemi különbségeket kimutató szakirodalommal (pl. hogy a fiúk jóval inkább hajlandók belépni egy pártba) ellentétben a szerzők nem találtak jelentős különbséget a fiúk és a lányok politika iránti elköteleződése között.

Pusztai (2017) munkájában kimutatta, hogy a kisebbségi státuszú felsőoktatási hallgatók, a diplomás apákkal rendelkezők, a bourdieu-i magaskultúra fogyasztásban erős hallgatók, és azok, akik az oktatókkal szorosabb kapcsolati hálót építettek ki, gyakrabban vesznek részt civil szervezetek munkájában. A civil szervezetben való részvétel nem mutatott összefüggést az anyagi helyzettel és a lakóhely településtípusával. A kutatás eredményei arra is rávilágítottak, hogy az aktív civil közösségi tagság erősebben növelte a diákok eredményességét, mint a szocio-demográfiai változók, ugyanakkor a szülőkkel, oktatókkal való jó kapcsolatnak szintén pozitív hatása volt.

A fiatalok politika és állampolgári elköteleződésének, részvételének és identifikációjának kontextuális hatásával foglalkozott többek között Christine Schmid (2012), aki tanulmányában a társadalmi biztonság – mint érték – szocializációjára fókuszált. Eredményei azt mutatják, hogy a megkérdezett fiatalok hasonló értékrenddel rendelkeznek, mint szüleik és barátaik. Többszörös regressziós analízis segítségével nemi különbségeket mutatott ki. Az autoriter szülői nevelés és politikai események gyakori otthoni megvitatása pozitív kapcsolatban állt a fiúk társadalmi biztonságérzetével. A lányok értékrendje inkább megegyezett a szülőkével, elsősorban az édesanyjáéval. A fiatalok értékrendje erős hasonlóságot mutatott a barátokéval (a lányoknál kicsit nagyobb). További eredmény, hogy a szülő-gyerek kapcsolat minősége pozitív kapcsolatban állt a társadalmi biztonságérzettel.

A családi hatást tovább vizsgálva Laura Wray-Lake és Constance A. Flanagan (2012) a társadalmi bizalom kérdéskörét elemezte. Összevetve a serdülőkor elején, közepén és végén járó diákok társadalom iránti bizalmi attitűdjét, megállapították, hogy a bizalom a serdülőkor elején a legnagyobb, később csökken. Közös családi beszélgetésre gyakrabban kerül sor serdülőkorban, mint később. Középserdülőkorban a fiúknak magasabb a társadalmi bizalomérzete, mint a lányoknak. A lány serdülők a család által közvetített értékek közül első helyen említették az együttérzést és az elővigyázatosságot (a lányos édesanyák mindkettőt jobban hangsúlyozzák nevelési gyakorlatuk során, mint a fiús édesanyák). Az adatok segítségével a szerzők azt is kimutatták, hogy az édesanyák érzéseiket sokkal gyakrabban megosztják lányaikkal, mint fiaikkal. A fiúk nagyobb társadalmi bizalma a szerzők szerint annak köszönhető, hogy kevesebb óvatosságra intő üzenetet kapnak otthon.

Elvira Cicognani és munkatársai (2012) tanulmányukban szintén a politikai érdeklődés és politikai részvétel mentén megmutatkozó nemi különbségeket hangsúlyozzák. A vizsgálat a fiú serdülők magasabb társadalmi részvételéről számolt be. A politikai tevékenységek terén és a szavazási hajlandóságban viszont a szerzők nem találtak nemenkénti eltérést. Kimutatták viszont, hogy a serdülők politikai elköteleződésére és részvételére jelentős hatással van a szülők politikai részvétele – elsősorban a lányok körében –, illetve a szülők társadalmi és civil részvétele – elsősorban a fiúk körében.

A fentiekből több konklúzió is levonható. Először is, a különböző (politikai, szabadidős vagy társadalmi problémákkal foglalkozó) szervezeteknek jelentős hatása van a fiatalok értékrendjének kialakulására, állampolgárt formáló eszközként is jelen vannak. Másrészt, elhamarkodott mindenfajta, a serdülők állampolgári részvételével kapcsolatos általános következtetés, jelentős különbségek mutathatók ki ugyanis az egyes háttérváltozók mentén (pl. nem, kor, iskolatípus). Harmadrészt, az állampolgári aktivitás vizsgálatakor nem lehet figyelmen kívül hagyni a kontextuális hatásokat: azaz a serdülők viselkedésére – beleértve a civil magatartásformákat is – jelentős hatással van az a közeg, kultúra, amelyben szocializálódnak. Kiemelkedik a család és a kortárs csoport szerepe. Az általuk közvetített mintákat és normákat a fiatalok beépítik saját értékrendjükbe, és később továbbadják saját gyerekeiknek. Ezek az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdöket a társadalmi háttérváltozókkal összefüggésben érdemes vizsgálni, hiszen azok is jelentős magyarázóerővel bírhatnak.

5.2. Jövőbeni önkéntesség elősegítése a közösségi szolgálat által

Bár a bevezetésben meghatároztuk az önkéntesség fogalmát, lényeges annak motivációit és típusait is bemutatni.

Az önkéntességről hazánkban törvényi rendelkezés is született, a 2005. évi LXXXVIII. törvény, mely kimondja, hogy önkéntes az a személy, aki a fogadó szervezetnél közérdekű tevékenységet anyagi ellenszolgáltatás nélkül végez (Czike–Szabóné 2010).

A szakirodalom szerint az önkéntesség négy legfőbb ismérve a következő (Cnaan–Amroffell 1994; Wilson 2000; Dekker–Halman 2003; Handy et al. 2010, Bartal 2010 alapján):

1. Önkéntes tevékenységet végez az a személy, aki a nem kötelezően elvégzendő munkát szabad akaratából, belső indíttatásból végzi. Azonban a fogalom nem tartalmazza a „társadalmi munkát” vagy más kötelező közösségi munkát.
2. Az egyén tevékenységéért cserébe nem jár anyagi jutalom, (azonban lehet anyagilag támogatni az önkénteseket foglalkoztató szervezeteket, valamint a munkavégzés során keletkező költségeket el lehet számolni) így kizárható a fizetett munka (bérmunka), a viszonzossági elven nyugvó kalács és a honorált „polgári munka” (Beck 2009).
3. Bár az önkéntes személy számára haszonnal is együtt járhat az önkéntesség, elsősorban más személy, csoport vagy a társadalom hasznát, a közjót szolgálja. Ennek értelmében kizárhatók az egyéni indíttatású, önmagára irányuló, öncélúságot és önérdékűséget középpontba helyező, nem kényszer jellegű cselekedetek (hobby, amatőr tevékenységek, sport vagy játék).
4. Az önkéntesség lehet belső (szubjektív, értékorientált) és/vagy külső (instrumentális, de nem közvetlenül anyagi) motivációjú.

Stefanescu–Osvat (2011) a fiatalok önkéntességének motivációit két nagy csoportba sorolta (a két nagy csoporton kívül megjelenhetnek kevert motivációk is):

1. Altruista motivációk: hogy a társadalom számára hasznos legyen, másokért cselekedjen, a saját és mások jogainak és érdekeinek védelmében.
2. Önérdékű, szakmai tapasztalatszerző motivációk: kapcsolatépítés, hasonló érdeklődésűekkel való találkozás, szabadidő hasznos eltöltése, sport és kulturális aktivitások tanulása és végzése, információszerzés, készségfejlesztés, könnyebb munkához jutás.

A régi típusú (tradicionális vagy közösségi) önkéntességre jellemző az erős vallási háttér, idealisztikus-altruista attitűd, értékelvűség, közösségi motívum, a szolidaritás valamint a segítség szándéka.

Az új típusú önkéntesség rövidebb elkötelezettségű és változatos, és ez az ún. „forgóajtós önkéntesség” (Hustinx 2001) lesz a vonzó az „élménytársadalom”

(Schulze 2000; 2003) fiataljainak. Ez a fajta (modern vagy reflexív) önkéntesség a hagyományos önkéntességhez képest individualizáltabb, egoistább és reflektáltabb. A fiatalok a forgóajtós szocializáció során különböző helyzetekben próbálhatják ki magukat, a munka motivációját az érdeklődés és az élmény vezérli. A tevékenység során felértékelődik a reciprocitás, valamint a tevékenység belső önértéke egyaránt. (Butcher 2003).

Handy és munkatársai (2010) szerint az új típusú önkéntességen belül a karrierépítő motivációt nem feltétlenül egoista motivációk vezérlik, hiszen az egyén karriertudatosságát és a feladatra való alkalmasságát bizonyítja, így tehát ez egy fontos jelzés a munkaadó felé.

Az utóbbi években a fiatalokat főként az új típusú önkéntesség jellemzi. Wollebaek és Selle (2003) szerint az egyéni értékek átalakulása az oka az önkéntesség típusaiban bekövetkezett változásoknak. Inglehart (1977; 1990) szerint a materiális értékeket a posztmateriális értékek váltották fel pl. demokrácia, emberi jogok, nemi egyenlőség, önmegvalósítás, környezetvédelem és felértékelődik a szabadidő fontossága. Ezzel szemben Putnam (1995; 2000) úgy véli, hogy egyre inkább nő a politikai apátia, csökken az alulról szerveződés, és a materialista és individualista értékek erősödnek meg. Inglehart (2003) ellenőrizte Putnam (1995; 2000) kijelentéseit, és arra a következtetésre jutott, hogy a fiatal generáció körében nem csökken az önkéntesség, hanem a korábbiakkal ellentétben, egy új, rugalmasabb, nem kizárólag szervezeti keretek között működő önkéntesség jellemző.

A Központi Statisztikai Hivatal önkéntesség kutatásában nem az ENSZ által elfogadott definíciót, hanem attól tágabb fogalom-meghatározást használt. Önkéntességnek értelmezte a háztartáson kívül élő szülő, gyermek, rokon, javára végzett segítő tevékenységet is. Minden segítőkész embert besorolt az önkéntesek körébe, aki hajlandó mások vagy egy cél érdekében önzetlenül tevékenykedni. Eszerint Magyarországon az önkéntesség informális együttműködéseket, valamint magánszükségleti kielégítéseket is jelent. Az önkéntesek által végzett tevékenység háromnegyede (76,7%-a) 2011-ben családi, baráti segítségnyújtásból, házkörül munkákból, gyermekfelügyeletből, betegápolásból és idős gondozásból állt. A KSH adatai szerint 2011-ben a megkérdezettek 28,4%-a nyilatkozott úgy, hogy az elmúlt egy évben végzett önkéntes munkát. A nemek tekintetében megállapítható, hogy a nők valamivel nagyobb arányban (29,1%) végeznek segítő tevékenységet, mint a férfiak (27,6%). Az önkéntesek száma párhuzamosan nő az iskolázottsági szinttel, így az önkéntes munkát végzők legnagyobb arányban felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. Míg az alapfokú végzettségűeknek 23,7%-a végzett önkéntes tevékenységet, addig a középfokúaknak 29,7, a diplomásoknak 31,6%-a (KSH 2011).

A munkaerő-felmérés 2017-es adatai szerint a megkérdezettek 36,7%-a végzett önkéntes munkát, ami 8%-kal magasabb, mint a 2011-ben mért országos

adat. Itt is az látható, hogy a nők valamivel magasabb arányban önkénteskednek (37,6%), mint a férfiak (35,8%). Az iskolázottsági szint és az önkéntes tevékenységvégzés esetén hasonló eredményeket láthatunk, mint 2011-ben, azaz az iskolázottsággal nő az önkéntességi hajlandóság (Munkaerő-felmérés 2017).

Fényes (2015) a Debreceni Egyetemen hallgatóinak önkéntességét vizsgálta – fogalmán az ENSZ által elfogadott definíciót érti – és kimutatta, hogy a rendszeres fizetetlen munkát végzők aránya az utóbbi évek folyamán fokozatosan nőtt. Míg 2005-ről 2010-re az önkéntesek száma több mint kétszeresére emelkedett (2010-ben a hallgatók 26%-a végzett valaha ilyen tevékenységet), azonban nemként alig volt különbség a két adatfelvétel során, még annak ellenére sem, hogy a vallásosság növeli az önkéntesség előfordulását (Pusztai–Fényes 2014), és a nők gyakoribb közösségi vallásgyakorlók. Az eredményt még az sem befolyásolja, hogy a felsőoktatásban tanuló férfiak általában jobb társadalmi háttérrel érkeznek, és a fizetetlen munkavégzés is a jobb háttérű diákokra jellemző.

Fényes–Kiss (2010) eredményei szerint a tradicionális háttérváltozók, mint a nem vagy az életkor hatása, csekélynek mutatkozik az önkéntességre. Az anyák magasabb iskolai végzettsége, mint kulturális tőke, a diák jobb anyagi helyzete és erősebb vallásossága azonban növelte az önkéntesség esélyét. A nemek tekintetében a lányokra elsősorban a tradicionális motiváció (másokon való segítség, karitatív munka, önkéntes szervezeti tagság) jellemző, addig a fiúk körében népszerű a sport, kultúra, civil szervezetekben, természetvédő csoportokban, illetve a politikai szervezetekben való tevékenységvégzés. A 2012-es adatok szerint ugyancsak nem mutatható ki szignifikáns különbség a férfiak és nők önkéntessége között (Fényes 2015).

Handy és munkatársai (2010) kimutatták, hogy a középiskolai években végzett önkéntesség pozitívan hat a felsőoktatásban végzett önkéntességre. Ugyanakkor azt is hangsúlyozták, hogy azokban az országokban, ahol az önkéntesség egy erős és pozitív mutató a munkáltatók felé, több fiatal vett részt önkéntes munkában.

Marzana és munkatársai (2012) az önkéntes elköteleződést vizsgálták. Fogalomértelmezésükben az önkéntesség négy fő kritériuma a következő: (1) tervezett és tudatos tevékenység; (2) hosszú távú viselkedésforma; (3) anyagi ellenszolgáltatás nélküli, nem kötelező cselekvés; (4) szervezett keretek között folyó tevékenység. A szerzők a Penner-féle modellt tesztelik, mely szerint az önkéntességre közvetlenül négy tényező hat: demográfiai tényezők; személyes attitűdök; társadalmi/családi nyomás; illetve különböző aktivátorok. E négy tényező alapján tesznek különbséget elkötelezett és nem elkötelezett diákok között. Megállapításaik szerint a közösségtudat, a tanórán kívüli tevékenységekben szerzett tapasztalatok (serdülőkorban és gyermekkorban) inkább kimutathatók az önkéntesek körében, mint a kontrollcsoportnál, míg a politikailag aktív fiatalok között az önállóság, valamint az elköteleződés jelenik meg nagyobb súllyal, mint a kontrollcsoport esetében. Az önkéntesekre a nagyobb vallásosság és társadalmi bizalom

jellemzőbb, míg a politikailag elhivatottakat inkább magasabb elkötelezettség, önállóság jellemzi és gyakoribbak körükben az aktív állampolgári viselkedésformák is.

Anne A. J. van Goethem és szerzőtársai (2012), valamint Elisabetta Crocetti, Parissa Jahromi és Wim Meeus (2012) vizsgálták, hogy miként változik az önkéntességre való hajlam és az önkéntesség iránti elköteleződés a serdülőkor előrehaladtával. Mindkét tanulmányban arra a következtetésre jutnak a szerzők, hogy minél idősebb az egyén, annál inkább vállal el önkéntes feladatokat, miközben hatékonyabb is, és összességében erősebb a törekvése arra, hogy hozzájáruljon a társadalom fejlődéséhez. Crocettiék tanulmányának egyik erőssége, hogy azon túl, hogy megvizsgálták, mekkora az önkéntesség valószínűsége, kitértek arra is, hogy az önkéntesek mennyire vonódnak be magába az önkéntes tevékenységbe, és mennyire érzik át annak társadalmi hasznát.

Az, hogy az egyén középiskolai éve alatt részt vesz-e önkéntes tevékenységben, vagy önkéntes szervezet tagjává válik, jelentős mértékben befolyásolja a felnőttkori önkéntességhez való hozzáállását. Astin és Sax (1998) megállapítják, hogy a service-learning hatására a diákok elkötelezettebbé válnak a másokon való segítség és a közösség szolgálata iránt, és az önkéntesség mellett nagyobb eséllyel csatlakoznak különböző civil szervezetekhez is.

Burnst (2011) az Y generáció tagjai között vizsgálta a service-learning hatását az önkéntességre. Az eredmények alátámasztották feltételezését, miszerint a service-learningben való részvétel növeli a későbbi önkéntesség iránti motivációt. A fiatalok többsége szerint a service-learning a jövőben kamatoztatható, és képes felkészíteni őket a jövőbeni önkéntességre.

Látható, hogy a service-learning pozitív hatással van a jövőbeni önkéntességre. Fontos lenne vizsgálni azt, hogy vajon az iskolai közösségi szolgálat is képes-e növelni a jövőbeni önkéntességet. Mint azt a hazai eredmények mutatják, Magyarországon a fiatalokat elsősorban a vegyes motivációk jellemzik. Vizsgálni szükséges azt, hogy az iskolai közösségi szolgálat vajon milyen típusú motivációkat képes növelni, azaz elsősorban a hagyományos altruista típusú, vagy az individuálisabb ún. új típusú önkéntességi motivációkat fokozza inkább.

5.3. Szociális érzékenység fejlesztése a közösségi szolgálat által

Molnar (2010) szerint a service-learning egyik célja, hogy az egyént gondoskodó és empátikus egyénné formálja, miközben saját személyiségének erősségeit és gyengeségeit is megismeri. A gondoskodó és empátikus fiatal megformálása a társadalmi érzékenyítés segítségével mehet végbe. A bevezető fejezetben hangsúlyoztuk, hogy a társadalmi érzékenyítés során az egyén figyelmét kell felhívni az egyes társadalmi problémákra, és fokozni a probléma iránti érzékenységet is. Mindez akkor sikeres, ha ez attitűd- és viselkedésbeli változást is előidéz.

A szocialitás magába foglalja a személyiség szociális értékrendjét, a szociális kompetenciáját és a szociális aktivitást (szociális magatartást, viselkedést) (Nagy 2002). Fejlettségének három szintje van: az antiszociális, a lojális és a proszociális viselkedés. A közösségi szolgálat célja a proszociális viselkedés kialakítása, azaz a segíteni akaró, figyelmes, altruisztikus, empátikus és erkölcsös magatartás támogatása és fejlesztése. Kasik és munkatársai (2011) hangsúlyozzák, hogy ez a magatartás elsősorban érzelmi tapasztalatok során alakul ki, és mintákat követve, élményszerű azonosulás során tanuljuk meg. Ezért fontos, hogy az egyént proszociális magatartást képviselő személyek vegyék körül, valamint hogy az érzelmi tapasztalatok és a személyes élmények gyakoriak legyenek (Uzsálné 2015).

Cooper és munkatársai szerint (2013) a service-learning egyik célja az altruizmus fejlesztése. Altruizmuson olyan viselkedésmódot értenek, mely belső normák által vezérelt és belső értékek által generált, tehát nem értik bele a külső társadalmi normák által motivált segítségnyújtást. Az altruizmuson túl fontos az empátia fejlesztése is. Az empátiával rendelkező emberek nagyobb valószínűséggel vesznek részt állampolgári kötelezettségekben, önkéntes tevékenységekben, adományoznak pénzt jótékonyaságból, vagy adnak pénzt egy hajléktalan embernek, segítenek egy idegennek a cipekedésben, vagy gondoskodnak egy barátjuk növényéről vagy háziállatáról (Bekkers–Wilhelm 2006, Hawkins–Kaplan 2016).

Lundy (2007) kutatása alátámasztotta, hogy az érzelmi beleélés, az empátia pozitív kimenete a programnak. Service-learning programban részt vett és a programban részt nem vett hallgatók empátia pontszámát vetette össze, és az eredmények azt mutatták, hogy a service-learninget teljesítő magasabb pontszámot értek el. Lundy a szolgálat teljesítése előtt is vizsgálta a megkérdezettek empátia fokát, és akkor nem volt kimutatható különbség a két csoport között, ebből következik, hogy a service-learning előnyei nem a csoportok közötti, korábban létező különbségeknek tudhatók be.

Morgan és Steb (2001) szerint a service-learning során a fiatalok szembesülnek a társadalmi valósággal, és jobban felismerik a társadalom sokféleségét. A program lehetőséget nyújt arra, hogy a különböző kultúrájú, nemzetiségű, korú és háttérű, kompetenciájú és képességű emberekkel lépjenek kapcsolatba. Ez a tapasztalat segítheti a diákokat saját maguk megismerésében és önismeretük fejlesztésében, ugyanakkor mások megértését, elismerését és tolerálását is segíti. A service-learning programok lehetővé teszik a diákok számára, hogy kapcsolatot alakítsanak ki egyrészt társaikkal, másrészt a program további résztvevőivel. Ezek a kapcsolatok segítik a társadalmi igazságosság megértését, valamint emberek más csoportjai iránti tolerancia kialakítását és fejlesztését, és az együttműködés képességének javítását eredményezhetik a diákok körében.

Bizonyított, hogy az emberek nagyobb valószínűséggel alkotnak negatív sztereotípiákat azokról az emberekről vagy csoportokról, akikkel nem állnak kapcsolatban. Ilyen csoportok lehetnek a fogyatékkal élők vagy az idős emberek. Ha a

fiataloknak lehetőségük van különböző háttérű emberekkel való interakcióra megfelelően strukturált környezetben, az előítéletek és a sztereotípiák csökkenhetnek. Erre adnak lehetőséget az olyan service-learning programok, ahol a fiatalok tanítják az időseket például számítógép és internet használatra. Azáltal, hogy a fiatalok tanítják az idősebbeket, közelebb kerülhetnek egymáshoz és megismerik egymás jellegzetességeit, szokásait, gondolkodásmódját, így csökken a másik csoporttal szembeni előítéletük (Morgan–Steb 2001).

Bringle és munkatársai (2016) szerint a service-learning szoros kapcsolatban áll a társadalmi felelősségvállalással. A program során a fiatalok szembesülnek bizonyos társadalmi jelenségekkel, melyeket értelmeznek, majd reflektálnak rá. A service-learning így egy eszközt jelent ahhoz, hogy a marginalizált és hátrányos helyzetű embereket érintő, összetett társadalmi kérdésekre megoldásokat találjanak. Ez lehetővé teszi azt, hogy a program túllépjen egy jótékonyági akción, és mint a társadalmi felelősségvállalás egy formája, előtérbe helyezze a társadalmi igazságossággal kapcsolatos kérdéseket, és azok megoldását.

Látható, hogy a service-learning jellegű, illetve a közösségi szolgálat jellegű programoknak nagy szerepe van a proszociális viselkedés kialakításában. Ha olyan közegben végzi az egyén a szolgálatot, ahol empatikus, altruista magatartású személyek veszik körül, az elősegíti azt, hogy ő maga is követője legyen ennek a viselkedésmódnak, illetve a szolgálat során a célcsoporttal való interakcióban is kialakulhat a diákokban ez a viselkedésmód. Kutatásunk egyik célja az, hogy a közösségi szolgálat mennyiben járul hozzá az egyén szociális kompetenciájának fejlődéséhez, illetve az a közeg, ahol a szolgálatot tölti, képes-e pozitív irányba befolyásolni a személyiségfejlődést.

5.4. Pályaorientáció, pályaszocializáció és közösségi szolgálat

A pályaorientáció fogalmán – mint ahogy azt a bevezető fejezetben is írtuk – azt a folyamatot értjük, mely során először a pályákra, majd a munka világában történő eligazodásra készül fel az egyén. Ezen folyamat során figyelembe kell venni az egyéni motivációkat, készségeket és képességeket is. A pályaorientáció a pályaszocializáció első szakasza, melyet a szakmai képzés követ. Míg a pályaorientációs periódusban alakul ki az elköteleződés egy adott pálya iránt, a szakmai képzés során tanulja meg az egyén azokat az elméleti és gyakorlati ismereteket, melyek a pálya elsajátításának alapjai. A képzés végére az egyén pályaeretté válik, azaz képes lesz a szakmában elhelyezkedni és megállni helyét a munkaerőpiacon. A szakmai képzést követi a pályakezdettség időszaka, amely során fény derül arra, hogy az egyén valóban képes-e helytállni a választott pályán. Ha igen, és sikereket ér el, munkája során kialakul a hivatásérzet, mely a pályán marasztalja őt. Az utolsó periódus a pályavitel, mely során az egyén már tisztában van a pályájának előnye-

ivel és hátrányaival, és kijelentheti, hogy megismerte pályája minden területét (Szabó 1994).

Borbély–Pecze (2016) szerint az egyén életútját munkaerőpiaci szempontból nem a szakképzés határozza meg, hanem az a pályaegettség, amelyet az egyén a munkatevékenységek gyakorlásával ér el. A szakemberré válásnak fontos része a munkatevékenység gyakorlása és az ez alatt végbemenő önreflexió, tanulás és fejlődés.

Daheim (idézi Szilágyi 1993) szerint a pályaszocializáció egyes szakaszaira a képzés szereplőin túl hatással vannak más szereplők is, mint például a család, a kortársak, a munkatársak és a felettesek is. Ilyen pályaszocializációs közeg lehet a közösségi szolgálat is. Ha a Szabó (1994) féle pályaszocializációs szakaszokat vesszük alapul, látható, hogy a közösségi szolgálat a szocializáció minden egyes szakaszában jelen lehet, és befolyásolhatja annak alakulását. Azaz a közösségi szolgálatra tekinthetünk úgy is, mint egy pályaszocializációs folyamatra. A pályaeorientációs szakasz során, az iskolai közösségi szolgálatban résztvevő fiatal lehetőséget kap arra, hogy információt kapjon és megismerjen egyes szakmákat, felmérje saját készségeit és képességeit, megtudja, hogy vajon képes-e helyállni ezeken a területeken, és személyiségével mennyiben van összhangban az adott szakma. A szolgálat során olyan szakmai és gyakorlati tapasztalatot és tudást szerezhethet, melyek segíthetik a pályaeelsajátítását, és megkezdődik az ún. pályaekezdesi szakasz is, mely során a fogadóintézményeknél lehetőség nyílik a szakma kipróbálására is. Mivel a közösségi szolgálat egy korlátozott időtartamra szól, így a pályaevitel szakasza nem minden esetben következik be, hiszen az ötven óra nem elegendő ahhoz, hogy egy pályát minden szempontból megismerjen, de az ötven óra mindenképpen hozzájárul ahhoz, hogy abba betekintést nyerjen.

A közösségi szolgálat tehát lehetőséget nyújt a pályaszocializációra, ugyanakkor nem kötelezi az egyént a végleges pályaeválasztásra. A szolgálat egyrészt lehetőség azok számára, akik nem tudják eldönteni, hogy milyen területen szeretnének elhelyezkedni, mert általa kipróbálhatják magukat egy-egy szakmában. Másrészt, egy pozitív lehetőség azok számára, akik már választottak egy pályát, és az ismereteiket, szaktudásukat, szakmai kapcsolataikat tovább szeretnék bővíteni. Astin és munkatársai (1998) is alátámasztották, hogy a service-learning-nek erős hatása van a karriertervekre és azok megvalósítására, persze elsősorban akkor, ha a választott területen végzi a szolgálatot az egyén.

Ha a közösségi szolgálatra úgy tekintünk, hogy segíti a pályaeorientációt és a pályaszocializációt, akkor a service-learning jellegű programoknak is hasonló hatásuk lehet. Monográfiánkban többször hangsúlyoztuk, hogy a service-learning több, mint csupán közösségi szolgálat, mivel a magyar iskolai közösségi szolgálat vagy a community-service programok általában segítik a tanulók szakmai ismereteinek elsajátítását is. Tan és Phillips (2005) szerint a service-learning által lehető-

ségük nyílik a diákoknak megismerni azt, hogy milyen munkát várnak el tőlük a munkaadók a tanulmányaik befejezését követően.

Mayhew (2012) szerint a service-learning programok a felsőoktatásban elsősorban a humán- és bölcsészettudományi szakok esetén népszerűek, míg az építészeti vagy mérnöki szakokon kevésbé azok. Abes és munkatársai (2002) is hangsúlyozzák, hogy a service-learning programok számos tudományterületen hasznosak lehetnek, mint például az egészségügyi szakmák, a szociális munka, az oktatás, a mezőgazdaság, míg kevésbé népszerűek a fizikai és biológiai képzéseken, matematikai, mérnöki és informatikai területeken.

Feen, Calligan és Matthews (2016) a zenei képzésekben vizsgálták a service-learning szerepét. Kiemelik, hogy bár a zeneoktatási képzésnek része a kötelező szakmai gyakorlat, az nem mindig elegendő ahhoz, hogy felkészítse a diákokat a tanári szakmára, és arra, hogy elegendő tanítási gyakorlattal lépjenek a munkaerőpiacra. A service-learning azonban – a szakmai gyakorlaton túl – lehetőséget nyújt további szakmai tapasztalatszerzésre, ugyanakkor egyfajta megerősítést is kaphat a diák, hogy megfelelő-e számára a választott pálya, ezáltal magabiztosabbá válik a pályaválasztásban. A segítő tevékenységek által a diákoknak lehetőségük nyílik pedagógiai készségeik és szakmai identitásuk fejlesztésére, a pozitív tanítási környezet kialakítása képességének fejlesztésére, pedagógiai ismereteik bővítésére (pl. óratervezés, osztálytermi menedzsment), valamint segítheti a kulturális érzékenység növelését is (Barnes 2002, Meaney et al. 2008, Haston–Russell 2012).

A művészeti területeken a szakmai ismeretek elsajátítását segíthetik a művészet alapú service-learning tevékenységek (Art-based service-learning=ABSL), melynek során a vizuális művészek és előadóművészek service-learning tevékenységére olyan társadalmi kontextusban kerül sor, ahol lehetőségük nyílik kreatív gyakorlatok elvégzésére, kipróbálására. Ezáltal olyan közösségi szükségleteket elégítenek ki, melyben a hangsúly a művészeti alapú oktatási célok megvalósításán van, mint például a kreatív önkifejezés kompetenciákkal való összekapcsolása és fejlesztése (Bartleet et al. 2014, Feen Calligan–Matthews 2016).

A művészképzésen túl az egészségügyi területen is népszerű a service-learning, ugyanis ápolási, gyógyszerészeti és orvostudományi képzésekben is használják (Brown et al. 2007, Knight et al. 2007, Lautar–Miller 2007). Redman és Clark (2002) szerint a service-learning azon túl, hogy fejleszti az állampolgári kompetenciákat, hozzájárul a klinikai munkára való felkészülésükben is. A leendő ápolónők megismerik az egészségügyi ellátáshoz való hozzáférési lehetőségeket, és figyelembe veszik a méltányosság szerepét is az egészségügyi ellátásokban.

Chen, McAdams-Jones, Tay és Packer (2012) azt vizsgálták, hogy a service-learning hogyan integrálható az egészségügyi képzésbe. Cél, hogy az ápolási ellátásban létrejöhessen egyfajta pozitív változás a tanulók életében, és mindezt a kulturális kompetenciák tekintetében vizsgálták. Kulturális kompetencián a meg-

felelő ápolási és gondozási gyakorlatotokat, tevékenységeket értik, mely öt fő tényezőből áll:

- Kulturális tudatosság: az egyéni előítéletek, feltételezések és más kultúrák iránti sztereotípiák önvizsgálati folyamata.
- Kulturális tudás: egészségügyi ellátók (esetünkben az ápolók) megbízható és tudományos információforrást keresnek a kulturálisan különböző csoportokról.
- Kulturális készség: olyan készség, mellyel összegyűjtük és kiszűrjük a lényeges információkat a kultúrák megismerése érdekében.
- Kulturális találkozás: az a folyamat, amikor az egészségügyi dolgozók közvetlenül érintkeznek a különböző háttérrel rendelkező betegekkel.
- Kulturális vágy: az egészségügyi dolgozók törekvése és motivációja, hogy részt vegyenek abban a folyamatban, hogy kulturálisan is kompetensek legyenek.

Az eredmények azt mutatták, hogy az ápoló tanulók a service-learning során fejlesztették kulturális kompetenciájukat, és a kulturális tudatosságról eljutottak a kulturális vágyig.

Bassi (2011) a service-learning-et teljesítő és ápolói képzésben résztvevő fiatalokat vizsgált. Megállapította, hogy a program sikeresen növelte a tudományos, a szociális és a személyes fejlődést, miközben partnerségi kapcsolatot épített ki az iskola és a service-learning egyéb szereplői között, beleértve az iskolai ápolókat, vezetőket, tanárokat és a családtagokat. A szerző úgy véli, a program segítséget nyújtott az egyes kompetenciák fejlesztésében, az autonómiában, az integritásban, miközben a fiatalok elsajátítják azokat a szerepeket, amelyre a pályájuk során szükségük lesz.

A service-learning az informatikai képzésekben is hasznos, mivel lehetőséget nyújt egyes speciális informatikai készségek fejlesztésére (Sanderson 2003). Tan-Phillips (2005) szerint a service-learning segíti a fiatalok interperszonális képességeinek fejlődését, etikai készségüket (pl. titoktartás), társadalmi tudatosságukat (pl. digitális megosztottság), és segíti a tanulókat a gazdasági kérdések megválaszolásában is (az informatika hatása a környezetre).

Az informatikán túl Oakes és munkatársai (2002) a service-learning mérnök-képzésben elfoglalt szerepét vizsgálták. Úgy vélik, a mérnökök számára a munkaerőpiacon többre lesz szükségük, mint kizárólag műszaki tudásra. Munkájuk során kapcsolatba kell lépniük és együtt kell dolgozniuk különböző társadalmi és kulturális háttérű emberekkel. A fiatalok számára ez a service-learning azért fontos, mert olyan dolgokat tanulhatnak meg a szakmáról, mint a mérnöki projektek folyamatában a mérnök és ügyfél szerep megjelenése, a csapatmunka, a nagy projektek menedzselésének és vezetésének nehézségei, és elsajátíthatják azokat a készségeket és tudást, amelyek más diszciplínákból származnak, és nélkülözhetetlenek a különböző műszaki problémák megoldása kapcsán. Például olyan dolgo-

kat is megtanulnak, mint az állampolgári felelősségvállalás, a közösség szolgálatának szerepe a társadalomban; vagy a mérnöki ismereteknek a közösségekre gyakorolt hatása; és a másokon való segítségnyújtás. Ez a fajta segítségnyújtás az egyéni, a mérnöki és az állampolgári tudatosság növekedéséhez vezet (Oakes et al. 2002, Oakes 2004).

Bár a fentiekben a service-learning jellegű programok néhány tudományterületen betöltött szerepét emeltük csupán ki, a nemzetközi szakirodalom szerint a service-learning a legtöbb tudományterületen a szakmai és gyakorlati tudás elsajátításának kiegészítéséül szolgál. Összességében tehát a pályaszocializáció során fontos szerep hárul a service-learning jellegű programokra, így a közösségi szolgálatra is. Fontos kérdés vizsgálni azt, hogy a diákok mennyiben ismerik fel a közösségi szolgálat pályaaorientációt és pályaszocializációt támogató funkcióját, és amennyiben felismerik, tudatosan alkalmazzák-e. Ugyanakkor fontos vizsgálni azt is, hogy képes-e a közösségi szolgálat fejleszteni olyan készségeket – amennyiben a szolgálat kapcsolódik a választott szakmához –, melyek a választott pályán szükségesek.

5.5. A közösségi szolgálat szerepe a kapcsolati tőke alakulásában

A bevezető fejezetben ismertettük Bourdieu (1998) tőkeelméletét, mely három tőkefajtát különböztet meg: a gazdasági tőkét, a kulturális tőkét és a társadalmi (kapcsolati) tőkét. Megállapítottuk, hogy a tőkefajtákkal való rendelkezés jelenti a társadalomban kialakuló egyenlőtlenségek alapját.

Fényes Hajnalka és munkatársai (2012) az önkéntes munka vonatkozásában vizsgálták a bourdieu-i tőkefajták konvertációját. Ha nemcsak az önkéntes munkára, hanem a közösségi szolgálatra is kivetítjük értelmezésüket, látható, hogy – hasonlóan az önkéntes munkához – a közösségi szolgálatnak sem közvetlen célja a gazdasági tőkenövelés, hanem inkább a kulturális és társadalmi tőke bővítésére koncentrál. Ha valaki szocializációja során nem rendelkezik elegendő kulturális tőkével, a közösségi szolgálat során szerzett tudás, tapasztalat, információ segítheti az egyént például inkorporált kulturális tőkéhez jutni. Az inkorporált tőke elsajátítását hosszú folyamat előzi meg. Ezt az időt, energiát az egyén fekteti be, az idő beruházása áldozatokkal jár, ugyanakkor az inkorporált tőke a személyiség részévé válik. A kulturális tőke mellett, ha valaki nem rendelkezik elegendő kapcsolati tőkével – társadalmi és munkaerőpiaci perspektívából – annak hiányát a közösségi szolgálattal is kompenzálni tudja. Emellett a program segíti az egyént a tapasztalatszerzésben, megmutatja számára, mely normák fontosak egy munkahelyen, segíti a munkatársakkal, munkaadóval való produktív kapcsolat kialakítását és kezelését, valamint a megfelelő időkeretek betartását.

Coleman (1988) az oktatás társadalmi kontextusának vizsgálatába vonta be a társadalmi tőke fogalmát. Értelmezése szerint a társadalmi tőke a személyek közötti viszonyokban testesül meg, és akkor jön létre, ha „*az emberek közötti viszonyok úgy változnak meg, hogy elősegítsék a cselekvést*” (Coleman 1998:17). A társadalmi tőke három típusát különbözteti meg: kötelezettségek és elvárások, az információs csatornák, normák és szankciók. A társadalmi tőke létrehozásának, fenntartásának és alakulásának feltételeit, a kapcsolatháló zártságát és stabilitását nyújtó társadalomszerkezeti jellegzetességek, ideológiák és társadalmi szervezetek alkotják. Coleman hangsúlyozza, hogy a szülők és a gyermekek közti viszonyoknak, az iskolát körülvevő közösségeknek fontos szerepük van az oktatás eredményességében, az emberi tőke felhalmozása szempontjából (Orbán–Szántó 2005).

Print és Coleman (2003) szerint a társadalmi tőke gyakran az olyan állami intézményeken keresztül támogatható, mint az oktatási rendszer. Hangsúlyozzák, hogy az állam az oktatási rendszeren keresztül képes irányítani az ifjúságot, és hozzásegíti őket ahhoz, hogy megértsék társadalmukat, amelyben élnek.

Hanifan (1916) és Dewey (1916) a tapasztalati oktatásra tekintettek úgy, mint a társadalmi tőke növelésének eszköze, mely lehetőséget nyújt a társadalom fel lendítésére. Az iskolák a tervezett és szervezett tevékenységeik által esélyt adhatnak a társadalmi tőke kiépítésére. Ilyen szervezett tevékenység lehet a service-learning. A service-learning azon túl, hogy lehetőséget nyújt az új kapcsolatok kialakítására, hangsúlyt fektet a különböző érdekelttek közötti együttműködésre, valamint elősegíti az állampolgári szerepek és készségek fejlesztését. Támogatja azt, hogy az egyén a megszokott társadalmi környezetén belül és azon túl is kapcsolatba kerüljön más társadalmi csoport tagjaival (D’Agostino 2006).

Számos kutató (Campbell 2000, Dufour 2005, Kahne et al. 2006, Pucino–Penniston 2014) úgy tekintett a társadalmi tőkére, mint a service-learning programok egy kimeneti outputjára, kvalitatív és kvantitatív eszközökkel vizsgálták annak megjelenését. Keller-Dupree és munkatársai (2014) a service-learninget végzett diákok tapasztalatait vizsgálták a kapcsolati hálózat szempontjából. A résztvevők, elmondásuk alapján, számos ismerettel és interperszonális kapcsolattal gazdagodtak a szolgálat során. A program kapcsán kulcsszerep jutott a tevékenység vezetőjének/koordinátorának, aki segítette a partnerségek kialakítását a szolgálati tevékenység összes résztvevője között. A diákok közül többen hangsúlyozták, hogy a service-learning során olyan mentorokkal, közösségi szolgálati koordinátorokkal ismerkedtek meg, akikhez szükség esetén bármikor fordulhatnak segítségért, akár a szolgálat befejezését követően is. A kulturális különbségekkel rendelkező célcsoport tagjaival is kialakultak hasonlóan szoros kapcsolatok. Az azonban változó, hogy a szolgálat végére inkább szakmai, vagy inkább személyes (baráti) viszonyok, kapcsolatok születtek.

Campbell (2000) tanulmányában a funkcionális közösségekben látta a service-learning sikerességének kulcsát. Hangsúlyozza, hogy a katolikus iskolákban haté-

konyan működik a service-learning, annak azonban nem elsősorban a vallásosság az oka, hanem az, hogy az iskola be van ágyazva egy funkcionális közösségbe. A hangsúly a funkcionális közösségen van, ahol a tagok ismerik egymást, és állandó kölcsönhatásban állnak egymással. Minél erősebbek és sűrűbbek a társadalmi kapcsolódások a közösségbe tartozó diákok között, illetve a diákok és felnőttek között, annál több lehetőség nyílik arra, hogy a reciprocitás normája kialakuljon. A service-learning-nek tehát arra kell irányulnia, hogy tovább erősítse a már meglévő kapcsolódási kötéseket. Campbell szerint célja, hogy maximalizálják a diákok és felnőttek közötti kölcsönhatást, elősegítve a reciprocitás kialakítását.

Granovetter (1973) szerint az interperszonális kapcsolatok erőssége a minimális ismeretségtől, a barátságon át a szoros rokoni szálakig terjedhet. A kapcsolat intenzitását több tényező határozza meg, úgymint az együtt eltöltött idő hossza, a kapcsolat érzelmi erőssége, a kapcsolat közvetlensége vagy a reciprocitás mértéke.

Granovetter (1983) az erős kötéseken (családtagok, barátok) túl megkülönbözteti az ún. gyenge kötéseket, melyek során az egyén a sajátjától eltérő társadalmi csoport tagjaival kerül kapcsolatba. A gyenge kötések ereje abban mutatható ki, hogy a társadalmak fragmentált részei között teremt kapcsolatot, ezáltal integrálva azokat. Minél több a hídszerű, gyenge kötés egy csoportban, annál magasabb lesz a kohéziója, és annál inkább képes lesz a csoport az együttes, közös cselekvésre (Granovetter 1988).

A gyenge kötések információkkal és olyan erőforrásokkal járnak, melyek az egyén saját társadalmi csoportjában nem állnak rendelkezésre. Ezek a kötések nem csak a társadalom működésében, de az egyén sikerességében is szerepet játszanak. Míg válsághelyzetben az erős, szoros baráti és családi kapcsolatok biztosítják a segítséget; a gyenge kötések jelentősége a más társadalmi csoportokhoz való kapcsolódásban, a tőlük szerzett információkban, segítségben jelenik meg, például egy munkahely keresése során. Ez utóbbi hidak elősegítik a hatékony problémamegoldást, erősítik az eltérő társadalmi és kulturális csoportok közötti toleranciát, összetartozást, és építik a bizalmat (Granovetter 1973).

Angelusz és Tardos a kapcsolati tőke és a társadalmi helyzet közötti összefüggéseket vizsgálták, és arra a megállapításra jutottak, hogy a magasan iskolázott egyének több kapcsolattal rendelkeznek az alacsonyabb iskolázottságúakhoz képest, továbbá arra is rávilágítottak, hogy ismerőseik elsősorban a hozzájuk hasonló, azaz a magasabb státuszú csoportokba tartoznak. A kapcsolataikat elsősorban a gyenge kötések jellemzik, inkább funkcionális kapcsolatokat alakítanak ki, mintsem érzelmi eredetűeket (Blaskó 2002).

Dekker és Halman (2003) szerint az erős kötések jelenléte és az önkéntes tevékenység között nincs jelentős kapcsolat, azonban a gyenge kötések (távoli ismerősök, munkahelyi kapcsolatok, társadalmi osztályokon átívelő kapcsolatok) és az emberek közti bizalom elősegítik az önkéntességet.

Az iskolai közösségi szolgálat azonban az érintettek elmondása szerint a gyenge és erős kötések kialakításában és fenntartásában igen fontos szerepet játszik. A közösségi szolgálat aktorai (a diákok, szülők, iskola tanárai és a fogadószervezetek koordinátorai) mind kapcsolatban állnak egymással. A diákok szemszögéből vizsgálva a kapcsolati rendszert látható, hogy a kapcsolati háló mozgósítására már a szolgálat megkezdése előtt sor kerülhet. A fogadóintézmény munkatársainak elmondása alapján, a diákok általában a családi kapcsolataikon keresztül találhatnak rá a fogadóintézményekre. Gyakori a szoros családi kötődés is (pl. a szülő dolgozik az intézményben), és a szülők kapcsolatrendszerén keresztül való bekerülés. Az iskola és fogadóintézmény között kialakuló kapcsolat eredményeként a kezdeményező „családtag” mellett más diákok fogadására is sor kerül az adott intézménynél (Prókai–Erdős 2015).

A szülőknek azon túl, hogy segítik gyermekeik számára a megfelelő fogadóintézmény megtalálását, a szolgálat további szakaszában is fontos szerepük van. A fogadóintézménnyel kialakított személyes vagy szakmai kapcsolat a saját munkaerőpiaci jelenlétüket is befolyásolhatja, így akár önkéntesként ők is részt vállalhatnak a szervezet tevékenységében, támogathatják a szervezet célkitűzéseinek megvalósulását, misszióját (Markos 2016b).

Sárosi (2019a) kutatásai, melyek a szociális és az egészségügyi területen szolgálatot teljesítőkre vonatkoztak, azt mutatják, hogy a szülőknek többnyire nincsenek elvárásai a gyermekeikkel szemben a program kapcsán (46%). A válaszadók negyede (23%) csak annyit vár el gyermekétől, hogy az ötven órát minél hamarabb teljesítse. A szülők alig 10%-a ismeri fel a szolgálat személyiségfejlesztő hatását.

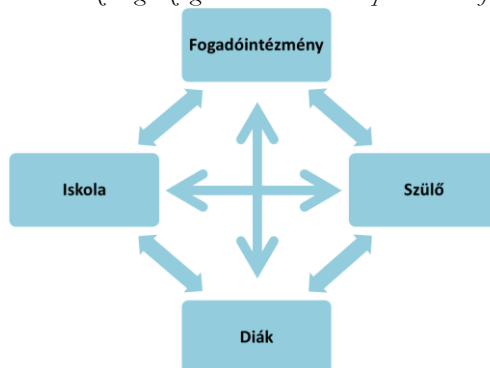
A fogadóintézménynél végzett szolgálati tevékenység során a diákok egyrészt a célcsoporttal, másrészt a fogadóintézmény munkatársaival személyes kapcsolatot alakítanak ki. A fogadószervezetek munkatársainak elmondása alapján számos példa tárul elénk (Karlóvits-Juhász 2012, Bodó 2015a), melyek a pozitív kapcsolat kialakításáról adnak számot. Ezek a kapcsolatok olykor csak a szolgálat ideje alatt állnak fenn, néha azonban hosszabb távú baráti kapcsolatokká alakulnak.

Ha a kapcsolati hálózat szerepét az iskola szemszögéből vizsgáljuk, itt is pozitív hatást figyelhetünk meg. Egy hazai kutatás eredményei szerint (Bodó 2016b) az igazgatóhelyettesek pozitívan vélekedtek a közösségi szolgálat kapcsolatépítő erejéről. Elmondásuk szerint a program kiszélesítette az iskola kapcsolatrendszerét, mely gyakran további szakmai együttműködésekhez is vezetett. A kisebb településeken általában nehézség az, hogy nincs elég fogadóintézmény, ugyanakkor lehetőség nyílik arra, hogy partnerként egymásra találjanak a különböző ágazatok szereplői a személyes ismeretségek révén. Egy nagyobb város esetén elmarad a személyes kapcsolat, ami segíthetné a kapcsolati háló kiépítését, de az iskolák beszámolója szerint a fogadóintézményekkel való együttműködés fenntartha-

tósága itt is megoldottnak látszik, hiszen a kapcsolatok kezdenek bejáratódni és az intézmények már számítanak a diákok segítségére.

Látható tehát, hogy a közösségi szolgálat alatt nem csak a diákoknak nő a kapcsolati hálója, hanem a program minden szereplője között új és hasznos kapcsolatok jöhetnek létre. Az iskolai közösségi szolgálatban részt vevő személyek, és intézmények között szoros, oda-vissza működő kapcsolatrendszer alakul ki. A következőkben a fogadóintézmények, a szülők, a diákok és az iskolák egymásra gyakorolt hatását, egymás közötti kapcsolati hálóját mutatjuk be, kvalitatív interjú eredményeink alapján (Markos 2015, 2018b), melyet jól szemléltet a 7. ábra.

7. ábra: A közösségi szolgálat aktorainak kapcsolati hálója



Forrás: Saját szerkesztés

Fogadóintézmény → Szülők: Az iskolai közösségi szolgálat során fontos az, hogy ne csak a diákok, hanem a szülők is részesei legyenek. A fogadóintézmény működésének céljai, tevékenységi köre jelentősen befolyásolhatja a szülők látásmódját, szélesítheti látókörét, hiszen közvetett módon, a gyerekeik által ők maguk is kapcsolatban állnak a fogadóintézménnyel.

Fogadóintézmény → Diákok: A fogadóintézmény feladata a diákok tevékenységének kijelölése, a tevékenységhez szükséges humán erőforrás, infrastrukturális eszközök stb. biztosítása, a diákok szolgálaton való megjelenésének dokumentálása, például jelenléti ív segítségével. A fogadóintézmény a szolgálat időtartama alatt felelősséggel tartozik a diákok testi épségéért. A tanulók a szolgálat teljesítése során megismerkednek az intézmény feladataival, és azzal, hogy tevékenységükkel milyen társadalmi célt szolgál a fogadóintézmény. Így ideológiájukat megértve a későbbiekben támogathatják az intézmény nézeteit, vagy akár önkéntesként tovább segíthetik az intézmény munkáját. A szervezetnél kialakított kapcsolatok – különös tekintetben, ha a diáknak sikerült a szakirányának megfelelő intézménynél végezni a szolgálatot – segíthetik a tanulók későbbi szakmai szocializációját, munkaerőpiaci integrációját.

Fogadóintézmény → Iskola: A fogadóintézmény és az iskola között olyan partnerségi viszony jön létre, amelyben a fogadóintézménynek lehetősége nyílik

arra, hogy szükség esetén felkérje az iskolát, hogy az diákokat toborozzon számára. Ilyen esetek akkor merülhetnek fel, ha több segítő kézre van szükség egy-egy rendezvény vagy nagyobb esemény lebonyolításához bizonyos célcsoportok (pl. idősek, fogyatékkal élők vagy hajléktalanok) segítése során.

Iskola → Fogadóintézmény: Az iskola feladata, hogy felkeresse a fogadóintézményeket és folyamatosan fenntartsa velük a kapcsolatot. Egy olyan együttműködési megállapodás kialakítása szükséges, amelyben meghatározzák a közös célokat, a feladatokat és az elvárható eredményeket. Fontos tisztázni a feleknek a felelősségi körüket, valamint a felmerülő költségek finanszírozását is.

Az iskola kapcsolathálóján múlik, milyen intézményi lehetőségeket tud a diákjainak felkínálni. Minél nagyobb az iskola kapcsolathálója, annál nagyobb és változatosabb kínálatot nyújthat a diákoknak, növelve ezzel a szolgálat iránti motivációjukat is. Az iskola emellett elköteleződhet egy-egy szervezethez, segítheti annak munkáját, akár az iskola falain belül is népszerűsítheti, támogathatja annak kezdeményezéseit pl. karácsonykor adománygyűjtést szervez számára.

Iskola → Szülő: Az iskola feladata, hogy megfelelő felvilágosítást nyújtson a szülők számára a szolgálat teljesítésével kapcsolatban. Fontos, hogy megértessék és elfogadtassák a szülővel is a szolgálat szükségességét, társadalmi hasznosságát. A szülői értekezletek során, a pedagógusok személyes tájékoztatása által még hatékonyabb lehet az üzenet átadása.

Iskola → Diákok: Az iskola folyamatosan végigkíséri a diák szolgálati tevékenységét. A kölcsönösség elve alapján a tanár-diák viszony egy új fajtája jelenik meg. Itt már nemcsak tantárgyakról, osztályzatokról szólhatnak a tanár-diák beszélgetések, hanem olyan új témák is szóba kerülhetnek a tanórán kívüli beszélgetések során, melyeket a diákok a szolgálat alatt tapasztalnak. Gyakran a tanár is nagy segítséget nyújthat egy mély és őszinte beszélgetés alkalmával az „új tudás” feldolgozásában.

Az iskola feladata, hogy felkészítő, és pedagógiai feldolgozó órákat tartson a szolgálattal kapcsolatban, mely még inkább hozzájárul a szolgálat céljainak megvalósulásához. A szolgálattal járó adminisztrációs feladatok elvégzése is az iskolára hárul pl. jelentkezési lap, tevékenységi napló elkészítése, a diákok közösségi szolgálatának dokumentálása.

Diákok → Fogadóintézmény: A diákok és a fogadóintézmény között szerződéses viszony jön létre. A diákok feladata, hogy teljesítik a fogadóintézmény által kijelölt tevékenységeket, munkájukkal elősegítsék annak hatékonyabb működését. A diákok ötleteikkel, javaslataikkal, fiatalos szemléletmódjukkal hozzájárulhatnak a fogadóintézmény megújulásához, fejlődéséhez.

Diákok → Iskola: A diákok az iskola felé számot adnak folyamatos szolgálati tevékenységükről, mind szóban, mind írásban. Szóban a feldolgozó órákon, ahol beszámolhatnak élményeikről, tapasztalataikról, írásban pedig a szolgálat során folyamatosan vezetett tevékenységi napló segítségével.

Diákok → Szülők: A diákok otthon elmesélt élményei a szülőket is motiválhatják arra, hogy szabadidejüket hasznosan töltsék el, és önkéntesként maguk is segítsék a szervezet működését. A fiatalok így közvetett módon jelentősen hozzájárulhatnak szüleik pozitív szemléletváltásához.

Szülők → Fogadóintézmény: A szülők azon túl, hogy nyomon követik gyermekük tevékenységének folyamatát, ők maguk is aktív részesei lehetnek a szolgáltatás minél sikeresebb működésének. Akár önkéntes tevékenységet is vállalva támogatathatják az intézmények tevékenységét.

Szülők → Diákok: A szülőknek kardinális szerepük van a szolgáltatás sikerességét illetően. Egyrészt, ha a szülő támogató magatartást tanúsít, az jelentősen befolyásolja a diákok pozitív hozzáállását a szolgálathoz. Negatív szülői attitűd esetén a diákok is negatív állnak a szolgálathoz. Másrészt, a szülőnek segítenie kell a diák szolgálati tevékenységét, például a megfelelő célcsoport, intézmény és tevékenység kiválasztásában. Azaz ha a szülők támogatják és tudatosítják gyermekeikben a szolgálat fontosságát, maguk is hozzájárulnak a program sikerességéhez.

Szülők → Iskola: A szülők segíthetnek az iskolának újabb fogadóintézmények toborzásában, a tanulók szállításában, szponzorációs támogatást nyújthatnak vagy kereshetnek, illetve tevékenységi ötleteikkel, javaslataikkal segíthetik a szolgálat működését.

A fentiekben a fogadóintézmények, a szülők, a diákok és az iskolák egymásra gyakorolt hatását, egymás közötti kapcsolati hálóját mutattuk be. Kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a diákok közösségi szolgálat során kialakított kapcsolatait mi karakterizálja, azaz a kialakított kapcsolatokat elsősorban az erős, vagy inkább a gyenge kötések jellemzik. Bár azt jelenleg nem tudjuk vizsgálni, hogy a tanulók ezekből a kapcsolatokból a jövőben profitálni tudnak-e, azt azonban már most láthatjuk, hogy a kialakított kapcsolat a tanulók meglátása szerint segítheti-e a jövőbeni munkaerőpiaci integrációt.

6. Az IKSZ 2015-2018 és az IKSZ 2018 empirikus kutatások koncepciója

A következő fejezetben a vizsgált kutatási kérdéseket és hipotéziseket tisztázzuk, továbbá bemutatjuk a feltételezett összefüggéseket, valamint a várható válaszokat. Részletesen kifejtjük a kutatás célját, és bemutatjuk az elemzési egységeinket és a kutatások idődimenzióit. Ismertetjük egyrészt azt, hogy milyen vizsgálati módszerekkel kívánjuk kutatási kérdéseinket megválaszolni és hipotéziseinket tesztelni; másrészt azt, hogy milyen mérőeszközök segítségével tesszük mindezt.

6.1. *Kutatási kérdések, hipotézisek*

Kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket a bemutatott hazai és nemzetközi szakirodalomra és kutatási eredményekre alapozva fogalmaztuk meg.

A közösségi szolgálat nemzetközi diskurzusban való elhelyezése kapcsán látható volt, hogy a szolgálatot nem azonosíthatjuk egyértelműen a service-learning fogalmával, hiszen a program nem a tananyag része, ugyanakkor több, mint a community-service, hiszen a feldolgozó és felkészítő órák az iskolákban zajlanak. Szükség volt tehát egy olyan modell megalkotására, ami kifejezi a hazai iskolai közösségi szolgálat pedagógiai céljait. Mivel a felkészítő és feldolgozó órák elsősorban az active-learning tartalmához kapcsolódnak, míg a szolgálati jelleg a community-service-hez köthető, ezért úgy véljük, hogy e két komponens együttesen határozza meg a hazai iskolai közösségi szolgálatot. Emellett a program keretében tapasztalati tanulás, transzformatív tanulás, affektív tanulás és közösségi alapú tanulás is végbemegy. Monográfiánkban neveléstudományi aspektusból arra is keressük a választ, hogy a bemutatott tanuláselméletek (aktív, transzformatív, affektív, service-learning) hogyan segítik a tapasztalati tanulást, valamint az iskolai közösségi szolgálat során milyen tanulás megy végbe. Vizsgálándó, hogy a tanulás során milyen képességeket fejleszt a közösségi szolgálat, illetve ezek a készségek hogyan csoportosíthatóak. Milyen faktorcsoportok körvonalazódnak a különböző készségaktorokból, illetve képességfejlődés esetén milyen összefüggés mutatható ki a szolgálat iránti attitűdökkel?

Kutatási kérdésünk továbbá, hogy az iskolai közösségi szolgálat mennyiben képes növelni a civil aktivitást és elköteleződést, valamint segíti-e az állampolgári tudatosság kialakítását a fiatalok életében, illetve elősegíti-e a demokráciára nevelést. Vajon a látens politikai részvétel, azaz a politikai és társadalmi kérdések iránti nyitottság, a civil és egyéb szervezetekben való tagság mennyiben köszönhető az iskolai közösségi szolgálatnak? A szolgálat iránti pozitívabb attitűd mennyiben befolyásolja a civil aktivitás elősegítését?

Vizsgálándó kérdés, hogy az iskolai közösségi szolgálat mennyiben képes motiválni a fiatalokat az önkéntes munkavégzésre. Mennyire jellemző, hogy a közös-

ségi szolgálatot követően tovább maradnak a fiatalok a fogadószervezetekenél önkéntesként? Az önkéntesség motivációi tekintetében a szolgálat az altruista vagy inkább az individualista önkéntességet növeli? A szolgálat iránti pozitívabb attitűd mennyiben befolyásolja az önkéntességi hajlandóságot?

Vizsgáljuk azt is, hogy a közösségi szolgálat hogyan járul hozzá a tolerancia és segítőszándék kialakításához a fiatalok életében. A közösségi szolgálat lehet-e egy ún. érzékenyítő folyamat, mely segíti az empátikus, a rászorulókat segítő fiatalok nevelését? Az élmények általi tanulás, a proszociális környezetben történő segítő tevékenység végzése mennyire képes befolyásolni a proszociális minták követését? A szolgálat iránti pozitívabb attitűd mennyiben befolyásolja a szociális érzékenységet?

További kutatási kérdés, hogy a közösségi szolgálat mennyiben segíti a kapcsolati háló bővítését. A diák-célcsoport és a diák-fogadószervezet között – a közösségi szolgálat során – kialakított kapcsolatokat inkább az erős, vagy inkább a gyenge kötések jellemzik? A szolgálat iránti pozitívabb attitűdök vajon elősegítik-e a kapcsolati háló kiépítését?

Kutatásunk további kérdése, hogy az iskolai közösségi szolgálat mennyiben segíti a pályaorientációt. Ha a fiatal a saját szakterületéhez kapcsolódó fogadószervezetnél tölti a közösségi szolgálatot, ez hogyan járul hozzá a tudatosabb pályaválasztáshoz, és mennyiben segíti a munkára való szocializációt? Amennyiben segíti a pályaorientációt a szolgálat, vajon hozzájárul-e a jobb tanulmányi eredményesség eléréséhez? A szolgálat iránti pozitívabb attitűd vajon támogatja-e a pályaválasztást?

Végül azt vizsgáljuk, hogy a szocio-demográfiai háttér hogyan befolyásolja a szolgálat iránti attitűdöket, és azt, hogy a programnak van-e társadalmi státuszt kiegyenlítő funkciója.

A következőkben a kutatási kérdéseinkre adott hipotetikus válaszainkat mutatjuk be a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján.

1. hipotézis: Feltételezzük, hogy a tapasztalati tanulás során bekövetkezett képességek fejlődésének tanulói percepciói pozitív összefüggésben állnak az iskolai közösségi szolgálat iránti pozitívabb attitűdökkel.

A vizsgált tanulási elméletek értelmében az iskolai közösségi szolgálat a tapasztalati tanulás (Dewey 1933, 1938, Kolb–Fry 1974) és a közösségi alapú tanulás (Mooney–Edward 2001) egy formája, mely során aktív tanulás (Prince 2004), transzformatív tanulás (Mezirow 2000), affektív tanulás (Kiely 2005), valamint a szolgálati jelleg – community-service – (Furco 1996) egyaránt jelen van. Ezen tanulási formák hozzájárulnak a diákok képességfejlődéséhez (Hesser 1995; Eyler–Giles–Braxton 1997; Astin–Sax 1998; Mabry 1998). Ennek alapján feltételezzük, hogy a tanulók tudják hasznosítani a szolgálat során tanultakat az iskolában, és az iskolában tanultakat a szolgálat alatt. Feltételezzük emellett, hogy a tapasztalati tanulás során három területen is képességfejlődést érzékelnek a diá-

kok: az interkulturális, a szociális és az állampolgári képességek területén (Fényes et al. 2015), illetve a képességfejlődés percepciója pozitív összefüggésben áll a szolgálat iránti pozitívabb attitűdökkel.

2. hipotézis: Feltételezzük, hogy az iskolai közösségi szolgálatban való részvétellel és a szolgálat iránti pozitív attitűdök esetén a társadalmi részvételben (önkéntesség és jövőbeli önkéntességi tervek, civil aktivitás, szociális érzékenység) és a pályaszocializációban (pályaorientáció segítése és munkahelyi beágyazódás növelése a szerzett kapcsolati tőke bővítése által) pozitív változások következnek be.

Ezt a hipotézist a diákok társadalmi részvételében bekövetkező változásokkal (9.-12. évfolyamra), illetve a 12. évfolyamosok szolgálat iránti attitűdje és társadalmi részvétele, valamint pályaorientációja közti összefüggéssel teszteljük. A hipotézis ellenőrzése során többváltozós elemzéssel kiszűrjük az egyéb háttérváltozók hatását is. A társadalmi részvételt és a pályaszocializációt a következő mutatókkal mérjük:

- A civil aktivitást Ekman és Amna (2012) tipológiája alapján a látens politikai részvétellel mérjük, mely a politikai és társadalmi kérdések iránt érdeklődő magatartásmód, és a szervezetekben való tagság által jellemezhető.
- A jövőbeli önkéntességi tervek és a szociális érzékenység mérése során támaszkodunk Astin és Sax (1998) eredményeire, miszerint a közösségi szolgálat hatására a diákok elkötelezettebbé válnak a másokon való segítség, az önkéntesség iránt, és nő a későbbi önkéntességük is. Kutatásunkban a szociális érzékenységet az adományozási hajlandósággal és a célcsoport iránti elköteleződéssel mértük. Továbbá feltételeztük, hogy az önkéntesség motivációja az altruizmus irányába mozdulhat el. Emellett Kasik és munkatársai (2011) kutatási eredményei szerint a segíteni akaró, altruisztikus, empatikus és erkölcsös magatartás kialakulása elsősorban élmények és tapasztalatok során történik. Az iskolai közösségi szolgálat során olyan érzelmi, kognitív és konatív élményeken keresztül történő tanulás és szociális érzékenyítés megy végbe, mely hatására az egyén proszociális viselkedést sajátít el.
- A pályaszocializáció része a kapcsolati háló bővítése a szolgálat által, mely segíthet a későbbi munkahelyi elhelyezkedésben. A munkahelyi beágyazódás növekedését Granovetter nyomán a gyenge kötések kialakulásával mértük, azaz hogy mennyire sikerült a fogadószervezetek alkalmazottaival jó kapcsolatokat kialakítani.
- Az iskolai közösségi szolgálat segíti a pályaorientációt is (Astin–Sax 1998), mely szintén a pályaszocializáció része. Ezt azzal mértük, hogy a fiatalok a közösségi szolgálatot mennyiben tudták összeilleszteni a szakképzési területükkel.

3. hipotézis: Feltételezzük, hogy az iskolai közösségi szolgálat – az általunk vizsgált céljai mentén – hozzájárul a kialakult demográfiai és társadalmi státuszkülönbségek csökkentéséhez, azaz az iskolai közösségi szolgálatnak társadalmi különbségeket kiegyenlítő hatása is van.

Feltételezzük, hogy a jelentősebb gazdasági, kulturális tőkével rendelkező és jobb tanulmányi eredményességgel rendelkező diákok nem számolnak be pozitívabb tapasztalatokról a szolgálattal kapcsolatban, mint a rosszabb gazdasági, kulturális háttérű társaik, illetve az ő körükben nem éri el sikeresebben a közösségi szolgálat a céljait. A közösségi szolgálatnak tehát a társadalmi különbségeket kiegyenlítő hatása nemcsak abban jelentkezik, hogy a társadalmi háttér hatása gyengül a negyedik évre a szolgálat céljainak megvalósulása mentén, hanem abban is, hogy a társadalmi háttér nem befolyásolja a szolgálat iránti attitűdöket.

6.2. A kutatás célja, elemzési egységei és idődimenziója

Kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a korábban felsorolt célok hogyan valósulnak meg a közösségi szolgálat keretein belül. Hazánkban az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet munkatársainak vizsgálatain kívül nem készültek nagymintás, kvantitatív adatfelvételek a témában. Az eddigi kutatások elsősorban nem szociológiai szempontú megközelítésre törekedtek, így szükségeszerű azt is vizsgálni – mely egyben kutatásunk újszerűségét adja –, hogy milyen szocio-kulturális, környezeti és egyéni tényezők befolyásolják a közösségi szolgálat iránti attitűdöket. Emellett a neveléstudományi aspektusok is új szint visznek az eddigi kutatásokba.

Vizsgálatunk populációja egyrészt a nyíregyházi a 2015/16-os tanévben 9. és 2018/19-es tanévben 12. évfolyamos tanulók, valamint további 12. évfolyamos középiskolás diákok Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, és Borsod-Abaúj-Zemplén megye összesen 30 középiskolájában. Elemzési egységünk a diákok, akik közül a keresztmetszeti vizsgálat esetén többlépcsős mintavétellel, a longitudinális vizsgálat esetén szakértői mintavétellel választottuk ki mintánk tagjait. Ez utóbbi vizsgálatunk részben panel vizsgálat is, mivel a 2015/16-os tanévben az akkor 9. évfolyamos diákokat csoportszinten már megkérdeztük – a közösségi szolgálat teljesítése előtt –, és 2018. szeptemberében ezeknek az osztályoknak az újbóli felkeresésére került sor – a közösségi szolgálat teljesítését követően. Kvázi panel a vizsgálat, hiszen a diákok beazonosítása a 2015/16-os tanévben nem történt meg, azaz személy szerint nem tudjuk nyomon követni az attitűdváltozást. Kutatásunknak a személyes attitűdváltozás longitudinális vizsgálata nem célja, hiszen az elsősorban a pszichológiai folyamatok feltárására lenne alkalmas, míg a jelen könyv neveléstudományi és szociológiai vizsgálati célokat állított fel. Így elsősorban a csoportszinten bekövetkezett attitűdváltozásokat vizsgáljuk majd meg.

Kutatásunk másik célja Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében többlépcsős rétegzett mintavétel segítségével nagymintás (N=637) kérdőíves felmérés végzése volt a 2018/19-es tanév végzős diákjainak körében. Az elemzési egység kiválasztásánál figyelembe vettük azt, hogy a

Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján olyan megyéket válasszunk ki, ahol magas (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye), ahol közepes (Hajdú-Bihar megye) és ahol alacsonyabb (Borsod-Abaúj-Zemplén megye) az önkéntesség aránya (KSH 2016a). Ennek háttérében az áll, hogy azokon a területeken, ahol magasabb az önkéntességi arány, várhatóan motiváltabb a lakosság is a civil kezdeményezések iránt. Az ilyen minta pozitív hatással lehet az iskolai közösségi szolgálat iránti attitűdökre a fiatalok körében is.

6.3. A vizsgálati módszer

Kutatási módszerünk a valószínűségi mintavétel logikája szerinti kvantitatív kutatás, az idődimenzió tekintetében pedig longitudinális és keresztmetszeti vizsgálat. Kutatási témánk indokolta a kvantitatív vizsgálatot, hiszen célunk a középiskolás diákok nagy mintás attitűdbeli változásainak feltárása, melyet standardizált kérdőív segítségével mérünk, számszerűsítünk, majd az így nyert adatokból statisztikai eredményeket mutatunk be.

Magyarországon nagymintás longitudinális vizsgálat nem készült az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatban, azonban a nemzetközi szakirodalom alátámasztja azt, hogy legjobban longitudinális vizsgálattal mérhetők az iskolai közösségi szolgálat során bekövetkezett attitűdváltozások (pl. Astin et al. 2000).

A longitudinális vizsgálaton belül kutatásunk részben panelvizsgálat is, hiszen ugyanazon 9. évfolyamos diákokat felkerestük újból, immár 12. évfolyamos végzős hallgatókként. A lekérdezés osztályonként történt, így elsősorban a csoport-szinten bekövetkezett attitűdváltozásokat vizsgáljuk.

6.4. A kutatás során alkalmazott mérőeszközök és mutatók

A kutatás során használt mérőeszköz saját fejlesztésű, azonban tartalmaz adaptált kérdésblokkokat is. A következőkben a közösségi szolgálat céljai alapján bemutatjuk, hogy milyen attitűdskálák és kérdőív tételek segítségével operacionalizáltuk a vizsgálandó célokat.

A társadalmi részvétel jellemzőit és a demokratikus értékeket Csákó Mihály (2008) „*Iskola és társadalom*” középiskolai kutatása alapján vizsgáljuk (1=egyáltalán nem fontos, 4= nagyon fontos):

Az igazság érvényesülése, a törvények betartása, barátság, becsületesség, békés világ, belső harmónia, beleszólás a politikába, bizalom, biztonság, család, egyenlő bánásmód mindenkivel, egyesülési szabadság, kisebbségi jogok érvényesülése, a társadalmi különbségek csökkentése, emberi méltóság, érdekes, változatos élet, hagyományok tisztelete, hatalom, hírnév, magánélet tiszteletben tartása, magyarságtudat, másképpen gondolkodók megértése, másság elfogadása, önmegvalósítás, őszinteség, egyenesség, pénz, anyagi javak; politizálás, politikai választás lehe-

tősege, rasszizmus-ellenesség, részvétel a közügyekben, segíteni másokon, sikeres élet, szabadidő, szabadság, szerelem, szolidaritás a rászorulókkal, szólásszabadság, szórakozás, társadalmi igazságosságot, többpártrendszert, törvény előtti egyenlőséget, tudás, vallásosság.

Az **aktív állampolgári** indikátorokat szintén Csákó (2008) kutatása és a TÁRKI (2014) Állampolgárság II. kérdésblokkjának felhasználásával állítottuk össze: Véleményed szerint jellemzőek-e rád, mint „jó állampolgárra” a következő kijelentések? (1. Jellemző. 2. Nem jellemző, de a jövőben szeretném. 3. Nem jellemző és nem is szeretném.) Szavazok minden választáson. Ismerem hazám történelmét. Részt veszek egy igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban, tüntetésben. Tagja vagyok egy pártnak. Figyelemmel kísérem a politikát az újságban, rádióban, TV-ben vagy az interneten. Részt veszek az emberi jogokat támogató tevékenységekben. Segítem a rászorulókat. Tagja vagyok olyan civil szervezetnek, melynek célja a másokon való segítség. Beszélgetek a politikáról. Részt veszek környezetvédelmi tevékenységekben.

A korábbi, jelenkori és jövőbeni **önkéntességgel** kapcsolatos motivációkat, valamint az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos motivációkat a Clary és munkatársai (1998) féle Volunteer Functions Inventory (VFI) 20 item-es⁷ Likert-skálája alapján vizsgáljuk, mely az alábbi elemeket tartalmazza: Szabadidő hasznos eltöltése. Új ismeretek szerzése, szakmai fejlődés. Hitbéli meggyőződés. Gyakorolja készségeit. Segítsen másokon. Új ismerősök, barátok szerzése. Szakmai kapcsolatok szerzése. Munkatapasztalat szerzése. Jobban érezze magát, hasznosnak érezze magát. Nyelvtanulás. Új kultúrák megismerése. Változtatni szeretett volna a világon. Felülemelkedjen saját problémáin. Valahol elismerjék. Másként lássa a világot az önkéntesség által. Megismerje és megértse másokat. Beírhasa az önéletrajzába. Környezetvédelem, globális problémák megoldása. Hagyomány, kulturális értékek védelme. Barátai, családtagjai is önkénteskednek.

A motivációs item-eken túl kíváncsiak voltunk az önkéntességre való hajlandóságra is, melyet a következő kérdésekkel mérünk: Az 50 órán felül maradnál-e önkéntesként valamelyik terephelyen? Részt vennél-e az Iskolai Közösségi Szolgáltatásban, ha nem lenne kötelező? Szeretnél-e önkénteskedni a középiskola befejezése után?

A **szociális érzékenység** és az empátia fejlődését az alábbi változókkal vizsgáltuk: Hogy viszonyulsz a célcsoporthoz, amióta együtt dolgoztál velük? (1. megszerettem a célcsoportot 2. közömbös vagyok velük szemben 3. nem szerettem meg a célcsoportot). Mit gondolsz, a közösségi szolgálat alatt, mennyire voltak jellemzők rád az alábbiak? (1=egyáltalán nem, 4=teljes mértékben). Volt konfliktusod a célcsoporttal? Érezted, hogy a célcsoportodnak szüksége van a Te

⁷ Terjedelmi korlátok miatt a skálát csökkentettük.

segítségére? Problémásnak tartottad a célcsoporttal való foglalkozást? Segített a tevékenység a célcsoportnak?

A **pályaszocializáción belül a pályaaorientációt** az alábbi saját fejlesztésű változókkal vizsgáltuk: Mennyiben kapcsolódott az iskolai közösségi szolgálat a karrierterveidhez, pályaválasztásodhoz? (igen/nem). Önéletrajzban feltüntethetőnek találom. Elkötelezetté tett a szakma iránt. Segített a pályaválasztásban, mert több helyen is kipróbálhattam magam. Olyan tevékenységet végeztem, amivel később foglalkozni szeretnék. (igen/nem)

A szakmai **kapcsolatok kiépülését** a következőképp vizsgáltuk: Milyen volt a kapcsolatok a szervezet alkalmazottaival? (1= egyáltalán nem, 4=teljes mértékben). A legtöbben segítőkészek voltak. A legtöbben átnéztek rajtam. Nem tudták hogyan viselkedjenek velem. Tudtam alkalmazkodni hozzájuk. Értelmes feladatokat tudtak adni nekem. Megszerettem őket. Azóta is tartjuk a kapcsolatot. A szolgálat segített kapcsolatok kiépítésében (igen/nem); Olyan kapcsolatokra tettem szert, amit a későbbi munkámban hasznosítani tudok (igen/nem).

Az **iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos** általános **attitűdöket** a következőképp mértük (1= egyáltalán nem fontos, 4= nagyon fontos). Érdekesnek találtad a közösségi szolgálatot? Sok idődet vonta el a közösségi szolgálat? Hasznosnak találtad a közösségi szolgálatot? Tehernek érezted a közösségi szolgálatot? Sikert éreklődésnek megfelelő helyet találni? Érdemleges és hasznos munkát tudtál végezni? Megszeretted-e a végzett tevékenységet? Majd egy nyitott kérdés formájában megkérdeztük, ha tehetnéd, mit változtatnál az iskolai közösségi szolgálton? (Nevezd meg a három legfontosabbat!)

A **képességfejlődés** vizsgálata kapcsán felsorolt item-eket a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján állítottuk össze (Markus, Howard–King 1993, Giles–Eyler 1994, Zsóka–Garas 2003, Spring et al. 2008, Billing 2009, Conway et al. 2009, Harwood–Radoff 2009) (1= egyáltalán nem, 4= teljes mértékben fejlesztette): Csapatmunkában való együttműködő képesség. Segítőkészség. Döntéshozó képesség. Kritikus gondolkodás. Önbizalom. Nőtt a más kultúráról, etnikumról való ismeretem. Toleránsabb lettem más kultúrákkal, etnikummal. Vezetői készség. Teherbírás. Időkeretek betartása. Felelősségtudat a munkával szemben. Kommunikációs képesség. Prezentációs képesség. Rugalmasság. Problémamegoldó képesség. Konfliktusmegoldó képesség. Kreativitás. Önállóság és teljesítő-képesség.

7. Négy év tapasztalata az iskolai közösségi szolgálatról Nyíregyházán

A következő fejezetben a longitudinális kutatásunk mintavételének körülményeit, majd a vizsgálat eredményeit ismertetjük. Elsőként összevetjük, hogy melyek voltak a szolgálat megkezdése előtt várt elképzelések, majd azt vizsgáljuk, hogy az 50 óra után ezek mennyiben valósultak meg, különös tekintettel a második hipotézisünkben vizsgált társadalmi részvétel mutatóira.

7.1. A longitudinális minta és mintavétel bemutatása

A mintánk kiválasztásához segítséget nyújtott az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének (KIR) adatbázisa, melyből leválogattuk Nyíregyháza összes érettségit nyújtó intézményét a 2015/16-os tanévben. Összesen 23 intézmény állt rendelkezésünkre, melyből megkeresésünkre 12 iskola engedélyezte a kérdőív kitöltését. A szakértői mintavétel módszerével minden iskolából egy 9. évfolyamos osztályt választottunk ki, ahol a jelenlevő összes tanulóval kitöltettük kérdőívünket. Az osztályok kiválasztásánál lehetőség szerint a legnagyobb létszámú osztályra esett a választás. A mintánkba hat szakközépiskolai osztály, és hat gimnáziumi osztály került. Fenntartó tekintetében 2015-ben Nyíregyházán mindössze néhány gimnázium volt egyházi fenntartó kezében; így három egyházi és három állami fenntartású gimnázium tanulóit kérdeztük meg. Összesen 324 – gimnazista és szakgimnazista – tanuló töltötte ki a kérdőívünket. A 2018/19-es tanév első félévében ugyanezeknek az osztályoknak az újbóli felkeresésére került sor. Lemorzsolódás és iskolaváltás miatt azonban a 2018/19-es tanévben mindössze 265 diákkal tudtuk kitölteni a kérdőívünket. A függelék 2. táblázatában látható iskolánkénti/osztályonkénti bontásban, hogy hogyan alakultak az osztálylétszámok.

Legnagyobb csökkenést a szakgimnáziumok esetén tapasztalhatunk. A szakirodalom szerint a lemorzsolódást több tényező is befolyásolhatja, úgy mint a nem megfelelő pálya- vagy iskolaválasztás, rossz iskolai közérzet, érdektelenség, tanár-diák viszony, túl magas iskolai követelmények, lakóhelyváltás, munkaerőpiacra való kilépés stb. (Blaug 2001, Liskó 2003, Fehérvári 2008).

Nem kerülheti el a figyelmünket az, hogy az elemszám csökkenés együtt járhat a szociodemográfiai jellemzők átalakulásával is, így az 5. táblázatban a 9. és a 12. évfolyamos diákok társadalmi, gazdasági és kulturális háttérét vetjük össze. A két adatfelvétel között jelentős különbség nem mutatható ki a tanulók társadalmi, gazdasági és kulturális háttérének tekintetében. Kivételt képez ez alól a tanulmányi átlag, mely 9. évfolyamról (3,83) a 12. évfolyamra (4,41) szignifikánsan növekedett ($p=0,021$). Ebben vélhetően a felsőoktatásba való tudatos felkészülés játszik szerepet.

5. táblázat: A 9. és 12. évfolyamos diákok szociodemográfiai jellemzői (N=589)

		9. évfolyam	12. évfolyam
Nem ⁸	Nő	58,8%	58,4%
	Férfi	41,2%	41,6%
Településtípus ⁹	Falu	38,6%	37%
	Város	61,4%	63%
Iskolatípus ¹⁰	Szakgimnázium	50,9%	48,5%
	Gimnázium	49,1%	51,5%
Szubjektív anyagi helyzet ¹¹		6,40 (átlag) 1,48 (szórás)	6,55 (átlag) 1,53 (szórás)
Objektív anyagi helyzet ¹²		8,31 (átlag) 2,25 (szórás)	8,17 (átlag) 2,16 (szórás)
Apa iskolai végzettsége ¹³		12,35 (átlag) 2,31 (szórás)	12,56 (átlag) 2,67 (szórás)
Anyai iskolai végzettsége ¹⁴		12,65 (átlag) 2,77 (szórás)	13,06 (átlag) 2,77 (szórás)
Kulturális tőke ¹⁵		2,60 (átlag) 1,66 (szórás)	2,55 (átlag) 1,86 (szórás)
Individuális vallásgyakorlat ¹⁶		1,96 (átlag) 2,06 (szórás)	2,07 (átlag) 2,13 (szórás)
Közösségi vallásgyakorlat ¹⁷		1,77 (átlag) 1,47 (szórás)	1,77 (átlag) 1,51 (szórás)
Vallási kisközösség tagja ¹⁸		31,3%	33,3%
Tanulmányi átlag * ¹⁹		3,83 (átlag) 0,77 (szórás)	4,41 (átlag) 0,62 (szórás)

Forrás: IKSZ 2015-2018

⁸ A nem változót a többváltozós statisztikai műveletek elvégzéséhez átkódoltuk, 0=nő 1=férfi

⁹ A településtípusra a következőképp kérdeztünk rá: Milyen típusú településen élsz? 1. fővárosban, 2. megyeszékhelyen, 3. egyéb városban, 4. községben, faluban; 5. tanyán. Kétértékű dichotóm változót hoztunk létre, ahol a 4-5. attribútumok a 0 (falu) értéket kapták, és az 1-3. attribútumok az 1 (város) értéket kapták.

¹⁰ Az iskolatípusra a Milyen típusú középiskolai osztályba jársz? kérdéssel kérdeztünk. 1. négyosztályos gimnázium, 2. hatosztályos gimnázium, 3. nyolcosztályos gimnázium, 4. öt évfolyamos nyelvi képzés, 5. szakgimnázium/szakközépiskola. Dichotomizáltuk a változót, így 0 értékkel szakgimnázium (5. attribútum) és 1 értékkel gimnázium (1-4. attribútumok) hoztunk létre.

¹¹ A kérdést így tettük fel: Hova helyeznéd családodat egy tízfokú gazdasági skálán, ahol 1=legszegényebbeket 10=leggazdagabbakat jelöli? A táblázatban a skála átlagértékei láthatók.

¹² Az alábbi materiális javakból készítettünk egy összevont mutatót, amely az alábbi 12 item-ből áll: 1. saját lakás, családi ház 2. nyaraló, telek 3. személyautó 4. mosogatógép 5. asztali számítógép/laptop 6. táblagép/e-book olvasó 7. otthoni internet 8. mobil internet 9. okostelefon 10. Plazma TV, LCD TV, LED TV 11. klíma, légkondicionáló 12. biztonsági riasztóberendezés. A táblázatban az index átlagai láthatók.

¹³ Az apa iskolai végzettségét az elvégzett osztályok számára kódoltuk a következők alapján: Kevesebb, mint 8 osztály=6, Befejezett 8 osztály=8, Szakmunkásképző/Szakiskola=11, Szakközépiskola érettségivel, gimnázium érettségivel=12, Technikum=13, Főiskolai diploma=15, Egyetemi diploma=17, Tudományos fokozat=20. Az elvégzett osztályok számából egy folytonos változót hoztunk létre, így a táblázatban az elvégzett osztályok átlaga látható.

¹⁴ A 13. lábjegyzethez hasonló módon, az anya iskolai végzettségét is az elvégzett osztályok számával határoztuk meg. A táblázatban az elvégzett osztályok átlaga látható.

¹⁵ A kulturális tőke meghatározásához az alábbi kérdéssort használtuk fel: Milyen gyakran végzed a következő tevékenységeket: 1=soha, 2=évente többször, 3=havonta többször, 4= hetente többször, 5=naponta többször. Az alábbi hét változóból 0-1 átlag alatti és átlag feletti változókat képeztünk: 1. olvasok 2. művészi alkotótevékenységet végzek 3. art moziba megyek 4. színházba megyek 5. kiállítás, múzeumot látogatok 6. részt veszek komolyzenei koncerten.

¹⁶ Milyen gyakran szoktál imádkozni? soha, nagy ünnepeken, havonta többször, hetente egyszer, hetente többször, naponta egyszer, naponta többször. Az attribútumok átlagát mutatja a táblázat.

¹⁷ Milyen gyakran jársz templomba? soha, évente egyszer, nagy ünnepeken, havonta néhányszor, hetente egyszer, hetente többször. Az attribútumok átlagát mutatja a táblázat.

¹⁸ Tagja-e vagy tartozik-e a következőhöz? Egyházi felekezeti szervezet, vallásos kisközösség. 1= Igen, 2=Nem tartozom, de a jövőben szeretnék. 3=Nem tartozom és a jövőben sem szeretnék. Dichotomizáltuk a változót, így 0 értékkel a nem tartozik (2-3 attribútum), 1 értékkel a tartozik. A táblázatban a két évfolyam százalékos megoszlása látható.

¹⁹ Könyvünkben a Khi-négyszet próba, a kétmintás t-próba, az Anova teszt és a lineáris és logisztikus regressziós együtthatók szignifikancia szintjeit az alábbi módon jelöljük: 0,01<p<0,05*, 0,001<p<0,01**, p<0,001*** Terjedelmi korlátok miatt csak néhány esetben tüntetjük fel a szignifikancia konkrét értékét.

Adatbázisunkban a lányok, a településtípus tekintetében a városban élők vannak többségben. Az iskolatípust illetően hasonló arányban vannak gimnazista és szakgimnazista tanulók a megkérdezettek között. A szubjektív anyagi helyzetük a tanulónak átlagosnak mondható, az 1-10-ig tartó skálán hat pontra értékelték az anyagi helyzetüket. Az objektív anyagi helyzet, azaz az anyagi javak számbavételén alapuló átlag is hasonló értéket mutat, mint a szubjektív alapon megítélt gazdasági becslés. A materiális javakat tartalmazó blokkban tizenkét tartós fogyasztási cikket soroltunk fel, melyből átlagosan nyolccal rendelkeznek a tanulók és családjaik. A szülők kulturális tőkéjét az elvégzett osztályok számával mértük, mely szerint az édesapák és az édesanyák átlagosan 12 osztályt teljesítettek, azaz jellemzően középfokú végzettséggel rendelkeznek. A kulturális tőkén a tanulók szerzett kulturális tőkéjét értjük, és látható, hogy az általunk felsorolt hat kulturális aktivitásból, átlagosan 2,5-et végeztek a tanulók. A vallásosság tekintetében a belső (imádkozik-e), a külső (jár-e templomba) és a vallási közösségi tagságot vizsgáltuk. A tanulók átlagosan nagy ünnepeken vagy havonta többször imádkoznak, templomba pedig átlagosan évente vagy nagy ünnepeken járnak. A válaszadók több mint 30%-a volt tagja valamilyen vallási kisközösségnek.

7.2. Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos várt elképzelések és valós tapasztalatok

Az alábbi fejezetben azt kutatjuk, hogy az iskolai közösségi szolgálat megkezdése előtt milyen elképzelésekkel, elvárásokkal rendelkeztek a diákok, majd vizsgáljuk, hogy 12. évfolyamra mennyiben változtak a kezdeti elképzeléseik. Egyrészt megvizsgáljuk, hogy 9. évfolyamos tanulóként milyen területen és milyen célcsoporttal tervezték végezni a szolgálatot, majd az 50 óra elvégzése után milyen tényleges tapasztalatokról adnak számot a terület- és célcsoportválasztás kapcsán. Feltárjuk azt is, hogy a diákokat milyen tényezők motiválták a szolgálat elvégzésére az 50 óra megkezdése előtt, majd ezeket a válaszokat összevetjük a 12. évfolyamban adott válaszokkal.

A 9. évfolyamos diákok megkeresésére a 2015/16-os tanév második félévében került sor. A tanulók ekkor átlagosan 6 órát teljesítettek a közösségi szolgálatból. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 133. § 4. pontja szerint a koordináló pedagógus legfeljebb 5 óra felkészítő és 5 óra lezáró foglalkozást tarthat. Ha azt feltételezzük, hogy az oktatási intézmények mind az 5 felkészítő órát megtartották a közösségi szolgálat megkezdése előtt, akkor az látható, hogy az adatfelvételünk idején a tanulók átlagosan a felkészítő órán túl egy óra szolgálati tevékenységet végeztek.

A 6. táblázatban látható keresztábrák eredmények azt mutatják, hogy 9. évfolyamban elsősorban természetvédelmi és egészségügyi területeken, illetve a sport

területén szerették volna végezni a diákok a szolgálatot, míg kevésbé tartották vonzónak az oktatási, a katasztrófavédelmi és a szociális területeket. Mindezek ellenére az látható, hogy egyedül a sport területének a dominanciája marad meg, és megnőtt a kulturális és szociális területeken tevékenykedők aránya. Az is látható, hogy a szolgálat megkezdése előtt vonzóbbnak tartott területeken – mint a természetvédelmi és az egészségügyi terület –, a tanulók kisebb hányada végezte a szolgálatot. Ezek az eredmények párhuzamban állnak Bodó és munkatársaival (2017) készített kutatásunk eredményeivel, ahol országos mintán vizsgáltuk a 9. és 12. évfolyamos diákok területválasztási tapasztalatait. Kimutattuk, hogy míg a 9. évfolyamosok körében a sport terület, addig a 12. évfolyamos diákok körében a kulturális és közösségi területek voltak a legnépszerűbbek, hasonlóan a mi eredményeinkhez.

6. táblázat: A 9. évfolyamos diákok területválasztási tervei és a 12. évfolyamos tanulók választott szolgálati területeinek megoszlása (%) (N=570)

	9. évfolyam	12. évfolyam
egészségügyi *** ²⁰	22,1	7,8
szociális *** ²¹	17,9	34,5
oktatási	14,7	15,1
kulturális *** ²²	20,8	39,5
természetvédelmi*** ²³	54,5	13,2
katasztrófavédelmi * ²⁴	17,6	11,6
sport	35,3	31
egyéb** ²⁵	8,3	2,3

Forrás: IKSZ 2015-2018

A szignifikáns csökkenést az egészségügyi, a természetvédelmi, a katasztrófavédelmi és az egyéb területeken, míg a szignifikáns növekedést a szociális és kulturális területeken vélhetően a szűkebb-tágabb fogadószerkezeti kínálat okozta. Valószínűleg azok a területek, melyek a 9. évfolyamos tanulók körében népszerűek voltak, nem fogadtak, vagy közülük csak kevés intézmény fogadott tanulókat. Míg azok a területek, melyek kevésbé voltak népszerűek a szolgálat megkezdésének idején (kulturális és szociális), nagyobb fogadószerkezeti kínálattal rendelkeztek, így a diákok vélhetően jobb híján ezeken a területeken végezték a szolgálatot. Az egyéb terület alátámasztja feltételezésünket, hiszen a tanulók ezen a kategórián belül többek között kereskedelmi, mezőgazdasági, biztonságvédelmi területeket jelöltek meg, mely területek nem tartoznak a közösségi szolgálat által preferált, törvényben engedélyezett területek közé. Ebből arra is következtethetünk,

²⁰ $\chi^2=22,112$ $p=0,000$

²¹ $\chi^2=20,387$ $p=0,000$

²² $\chi^2=23,844$ $P=0,000$

²³ $\chi^2=104,864$ $p=0,000$

²⁴ $\chi^2=4,007$ $p=0,029$

²⁵ $\chi^2=9,619$ $p=0,001$

hogy a felkészítő óra ellenére a diákok nem teljesen voltak tisztában azzal, hogy milyen intézményekben végezhetik a szolgálatot.

Mint ahogy tettük a területválasztás esetén, a célcsoport választás kapcsán is összevetettük keresztábla elemzés segítségével a 9. évfolyamos tervek, és a 12. évfolyamra megvalósult választás eredményeit, melyet a 7. táblázat szemléltet. 9. évfolyamban a diákok átlag feletti mértékben állatokkal, óvodásokkal, tanulókkal, bölcsődésekkel és más nemzetiségűekkel szerették volna végezni a szolgálatot, míg 12. évfolyamban tanulókkal, óvodásokkal és idősekkel. Kitűnik, hogy az óvodások és a tanulók mindkét évfolyamban a legnépszerűbb célcsoportok közé tartoznak.

7. táblázat: A 9. évfolyamban választandó és a 12. évfolyamban választott célcsoportok megoszlása (%) (N=570)

	9. évfolyam	12. évfolyam
bölcsődés *** 26	22,7	2,3
óvodás	37,5	32,7
tanuló **27	34,6	48,6
sajátos nevelési igényű gyerekek	6,8	4,7
idős emberek	13,9	18,3
betegek ** 28	9,7	3,5
tartósan beteg	5,2	4,7
szellemi fogyatékos	6,5	8,2
testi fogyatékos	5,8	5,1
más nemzetiségű *** 29	21	4,7
nehéz sorsú emberek *** 30	14,9	2,7
munkanélküli	4,5	3,1
állatok *** 31	56,6	10,5
egyéb **32	4,2	11,3

Forrás: IKSZ 2015-2018

Szignifikáns csökkenés a bölcsődés célcsoporttal, a betegekkel, a más nemzetiségűekkel, a nehéz sorsú emberekkel és az állatokkal történő közös tevékenységvégeztés esetén történt, míg számottevő növekedés a tanulók és az egyéb terület esetén mutatható ki. A célcsoportok esetén történő csökkenés és növekedés párhuzamban áll a területválasztási tendenciákkal. Korábban láthattuk, hogy többek között az egészségügyi és természetvédelmi területeknél állt fenn szignifikáns csökkenés, melyek magukba foglalhatják a betegek, a nehéz sorsú emberek és az állatok célcsoportjait, melyekkel szintén csökkent a közös tevékenységvé-

²⁶ $\chi^2=49,832$ $p=0,000$

²⁷ $\chi^2=11,386$ $p=0,001$

²⁸ $\chi^2=8,425$ $p=0,003$

²⁹ $\chi^2=31,975$ $p=0,000$

³⁰ $\chi^2=24,457$ $p=0,000$

³¹ $\chi^2=130,075$ $p=0,000$

³² $\chi^2=10,229$ $p=0,001$

zés. Növekedést a szociális és a kulturális területeken mutattunk ki, melyek a tanulókat is magukba foglalhatják. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a tanuló célcsoport a szociális és kulturális területen túl más területeken is megjelenhetnek, például az oktatás területén.

A választandó és választott területeken és célcsoportokon túl két mintás t-próba segítségével vizsgáltuk azt is, hogy melyek azok a tényezők, amik a tanulókat motiválták a szolgálat kezdetén és a végén, és kutattuk, hogy vajon e két adatfelvétel között kimutatható-e különbség a motivációk mentén. A motivációk kapcsán igyekeztünk a szolgálat céljait meghatározni, úgymint a másokon való segítség, tapasztalatszerzés, kapcsolati háló bővítés (8. táblázat).

Látható, hogy 9. évfolyamban a tanulók a közösségi szolgálat egyes céljait, mint motiváló erőt (kapcsolatépítés, tapasztalatszerzés, hasznos tevékenységvégzés, önmaga több területen való kipróbálása és hasznos időtöltés) szignifikánsan nagyobb arányban tartották fontosnak, mint a szolgálat végén, végzős diákként. Úgy tűnik tehát, hogy a közösségi szolgálati órák felülírták a kezdeti motivációkat, melyek jelentős mértékben csökkentek a szolgálat végére. Kivételt képez ez alól a másokon való segítség, ahol bár szintén csökkenés mutatkozik, mégsem olyan mértékű, mint a többi motivációs tényezőnél. Azt láthatjuk tehát, hogy a másokon való segítségbe vetett hit végigkísérte a diákokat a szolgálat alatt.

8. táblázat: A közösségi szolgálat iránti motivációk fontosságának átlaga és szórása (N=570)

Évfolyam		Máso- kon segítés	Kapcso- latok kiépítése	Tapasz- talatszer- zés	Hasznos tevékeny- ségvégzés	Kipró- bálhatom magam	Hasznos szabad- idő eltöltés
9. évfolyam	Átlag	3,02	3,07	3,36	2,99	3,17	2,72
	Fő	310	310	310	310	310	310
	Szórás	,85860	,86142	,81214	,90627	,85263	1,06312
12. évfolyam	Átlag	2,91	2,72	2,93	2,66	2,24	2,24
	Fő	260	260	259	260	260	260
	Szórás	,97253	1,03157	,96425	1,01002	1,00337	1,05034
Összesen	Átlag	2,97	2,91	3,16	2,84	2,50	2,50
	Fő	510	570	569	569	570	570
	Szórás	,91329	,95777	,90946	,96820	,94733	1,08389
Szignifikancia		0,137	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Forrás: IKSZ 2015-2018

Felmerül a kérdés tehát, hogy a közösségi szolgálat során mennyire erős az altruisztikus motiváció, és kijelenthetjük-e, hogy a diákok a közösségi szolgálat céljának elsődlegesen a másokon való segítséget nevezik meg, míg az individualisztikus motivációk (kapcsolatépítés, önmegvalósítás, pályaorientáció) háttérbe szorulnak. A következő fejezetek egyik célja lesz többek között ennek a kérdésnek a tisztázása, továbbá vizsgáljuk azt is, hogy a szolgálati célok milyen összefüggést mutatnak a megélt tapasztalatokkal. Elsősorban arra keressük a választ, hogy a közösségi szolgálat eléri-e a már korábban felsorolt céljait.

7.3. Az iskolai közösségi szolgálat hatása a társadalmi részvételre

Az alábbi fejezetben a már korábban ismertetett második hipotézisünk vizsgálatára kerül sor. Mivel a longitudinális felmérésünk nem ad választ minden feltételezésünkre, így a következőkben kizárólag a 9. és a 12. évfolyamos diákok társadalmi részvételében bekövetkező változásokat vizsgáljuk, azaz az önkéntességben és jövőbeli önkéntességben, a civil aktivitásban és a szociális érzékenységben bekövetkező elmozdulásokat.

A második hipotézisen túl vizsgáljuk a harmadik hipotézisünket is, miszerint az iskolai közösségi szolgálat hozzájárul a kialakult demográfiai és társadalmi státuszkülönbségek csökkentéséhez, és azt feltételezzük, hogy a 9.-ről a 12. évfolyamra gyengül a társadalmi háttér hatása, azaz a társadalmi háttér kevésbé fogja meghatározni a társadalmi részvételt. A hipotézis ellenőrzése során többváltozós elemzéssel kiszűrjük az egyéb háttérváltozók hatásait is, és azt, hogy milyen háttértényezők befolyásolják az esetleges változásokat. A háttérváltozók függő változóra gyakorolt hatását lineáris regressziós módszerrel vizsgáljuk, ugyanakkor a változók lépcsős bevonásával rávilágítunk a változók közötti interakciós hatásokra is. Nyolc lépésben vonjuk majd be a független változókat (melyeket a 7.1. fejezetben részletesen bemutattunk) a következő sorrendben: nem (lány, fiú), településtípus (falu, város), iskolatípus (szakgimnázium, gimnázium), szubjektív anyagi helyzet (1-10-ig terjedő skála), objektív anyagi helyzet (objektív anyagi helyzet mutatókból összevont 12 fokú index), édesapa és édesanya kulturális tőkéje (elvégzett osztályok számával mérve), saját kulturális tőke index (7 fokú index), vallásosság (belső, külső, vallási kisközösségi tagság) és a tanulmányi átlag.

7.3.1. Civil aktivitás

Második hipotézisünkben azt feltételeztük Ekman és Amna (2012) tipológiája alapján, hogy a közösségi szolgálat elősegíti a látens politikai részvétel kialakulását, melyet a politikai és társadalmi kérdések iránti nagyobb érdeklődésben érhetünk tetten a diákok körében.

Az állampolgári és demokratikus attitűdökön túl vizsgáltuk a tényleges állampolgári részvételt is. Az állampolgári részvételi indikátorokat a TÁRKI (2014) Állampolgárság II. kérdésblokkjának felhasználásával állítottuk össze.

A kereszttáblás vizsgálat eredményeit bemutató 9. táblázat alapján megállapítható, hogy a szavazási hajlandóság több mint ötszörösére nőtt az évek során, melynek elsődleges oka lehet, hogy időközben a tanulók zoón-politikonná, azaz választó és választható állampolgárrá váltak. A politikáról való beszélgetés gyakorisága szintén jelentős mértékben növekedett az évek során. 12. évfolyamra a fiatalok 25,7%-a vallotta azt, hogy beszélget a politikáról, mely arány magasabb, mint

a Magyar Ifjúság (2016) által ezen korosztályban mért alig 10%-os országos adat (Szabó 2018). Szintén jelentős a különbség a környezetvédelmi tevékenységekben való részvétel tekintetében, és furcsa módon 9. évfolyamról 12. évfolyamra jelentősen lecsökkent az ezen a területen aktívak aránya.

A többi állampolgári részvételi mutató esetén nem észlelhető jelentős különbség a két lekérdezés között. Mindkét évfolyamban kimagasló volt azok aránya, akik figyelemmel kísérik a politikát a médiában, míg 10% alatti a tüntetéseken és tiltakozásokon résztvevők, illetve az emberi jogokat támogató tevékenységekben résztvevők aránya.

9. táblázat: 9. és 12. évfolyamban vizsgált civil aktivitási mutatók (az igen válaszok aránya, %) (N)

	9. évfolyam	12. évfolyam	Fő
Szavazok minden választáson ^{***33}	4,8	23,9	574
Részt veszek egy igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban, tüntetésben	7,9	10,8	574
Figyelemmel kísérem a politikát az újságban, rádióban, TV-ben vagy az interneten	24,7	27,6	577
Részt veszek az emberi jogokat támogató tevékenységekben	7	8,1	575
Beszélgetek a politikáról ^{***34}	14,2	25,7	577
Részt veszek környezetvédelmi tevékenységekben ^{*35}	28,3	21	580

Forrás: IKSZ 2015-2018

Az attitűdökön túl feltérképeztük a közéleti aktivitást, amit a szervezeti tagsággal vizsgáltunk szintén Csákö (2008) kutatásának kérdésblokkja alapján (10. táblázat). A kereszttábla eredményei szerint jelentős különbség nem mutatható ki a közéleti aktivitás tekintetében, kivéve a környezetvédő szervezeti tagság esetében, ahol több mint harmadára csökkent a tagok aránya 9. évfolyamról 12. évfolyamra. A Magyar Ifjúság 2016-os adatai alapján a környezetvédelmi, a természetvédelmi és az állatvédelmi szervezetek a negyedik helyen állnak a szervezeti preferencia sorrendjében. Látható tehát, hogy országos szinten a diákok 4%-a tagja ilyen szervezeteknek (Oross–Monostori 2016). A 12. évfolyamos átlag tehát megközelíti az országos adatot. Annak okát, hogy 9. évfolyamban 10%-os volt a környezetvédő szervezetekben való részvétel, mutathatja egy-egy természetvédelmi szervezet aktívabb toborzásának eredménye is.

Nyíregyházán az ezredforduló környékén készült kutatás eredményei szintén azt mutatták, hogy a környezetvédelem már akkor is kiemelten fontos volt a 14-18 éves korosztály számára. Fónai és Fábián (1999) úgy vélték, a fiatalok akkor mutatnak aktivitást egy-egy mozgalom iránt, ha önmagukat is érinti, azaz minél

³³ $\chi^2=44,999$ $p=0,000$

³⁴ $\chi^2=11,938$ $p=0,000$

³⁵ $\chi^2=4,093$ $p=0,027$

személyesebben élik meg az adott problémát. A fiatalok tehát bevonhatók különböző társadalmi megmozdulásokba akkor, ha azok személyes céljaikhoz, értékeikhez is közel állnak.

Az organizációkhoz való kötődés kapcsán a Magyar Ifjúság (2016)³⁶ adatai szerint a 15-19 éves korosztály 13,1 %-a tagja valamilyen diák vagy hallgatói szervezetnek, környezetvédelmi szervezetnek 3,5%-a, jótékonyági szervezetnek 1,8%, emberi jogi szervezetnek 0,7%, míg politikai, ifjúsági szervezeteknek alig 1,6 % -uk tagja. Az általunk megkérdezett fiatalok a hallgatói és a környezetvédelmi szervezeteknek hasonló arányban tagjaik, míg az emberi jogokat védő szervezetek esetén kisebb, az ifjúsági és politika szervezetek esetén nagyobb aktivitást mutatnak.

10. táblázat: 9. és 12. évfolyamban vizsgált szervezeti tagsági mutatók (az igen válaszok aránya, %) (N)

	9. évfolyam	12. évfolyam	Fő
Civil szervezet	7,9	6,9	575
Tagja vagyok olyan civil szervezetnek, melynek célja a másokon való segítség	6,7	9,6	576
Politikai szervezet, párt, mozgalom	2,2	3,8	573
Tagja vagyok egy pártnak	3,5	3,5	573
DÖK vagy egyéb képviseleti tagság	13,1	13,1	578
Emberi jogokat védő szervezet	4,1	3,8	575
Fajgyűlölet ellen fellépő szervezet	3,2	2,9	576
Környezetvédő szervezet *** ³⁷	10,1	3,1	575
Magyarságot védő szervezet	6,6	7,0	
Egyéb, éspedig: ³⁸	8,6	2,3	228

Forrás: IKSZ 2015-2018

A 9. és a 10. táblázatban bemutatott indikátorokból³⁹ egy összevont mutatót, indexet hoztunk létre, mellyel a következőkben a civil és politikai aktivitást mérjük. Kiegészítettük indexünket olyan politikai és demokratikus értékek fontosságát jelző mutatókkal, mint a beleszólás a politikába, a politizálás és a részvétel a közügyekben. Így tehát egy 18 indikátorból álló indexszel mértük a civil aktivi-

³⁶ Az adatok forrása a Magyar Ifjúság Kutatás 2016.

³⁷ $\chi^2=10,970$ $p=0,001$

³⁸ $\chi^2=3,720$ $p=0,045$

³⁹ Az indexben az alábbi 0-1 értékűvé kódolt változókat vontuk be: Szavazok minden választáson. Részt veszek egy igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban, tüntetésben. Figyelemmel kísérem a politikát az újságban, rádióban, TV-ben vagy az interneten. Részt veszek az emberi jogokat támogató tevékenységekben. Beszélgetek a politikáról. Részt veszek környezetvédelmi tevékenységekben. Tagja-e a következőknek: Civil szervezet. Tagja vagyok olyan civil szervezetnek, melynek célja a másokon való segítség. Politikai szervezet, párt, mozgalom. Tagja vagyok egy pártnak. DÖK vagy egyéb képviseleti tagság. Emberi jogokat védő szervezet. Fajgyűlölet ellen fellépő szervezet. Környezetvédő szervezet. Magyarságot védő szervezet. Mennyire fontosak számodra az alábbiak (0=egyáltalán nem fontos/nem fontos, 1= fontos/nagyon fontos): beleszólás a politikába, politizálás és részvétel a közügyekben. Az alábbi 18 item-ből képeztük a civil aktivitás mérésére szolgáló indexünket.

tást. A két adatfelvétel között a civil aktivitás tekintetében statisztikailag mérhető változás nem következett be, azonban 9. évfolyamról (2.4 pont) 12. évfolyamra (2.6 pont) nőtt az aktivitás a tanulók körében.

Mint ahogyan azt korábban írtuk, az általános attitűdökön és a négy év alatt bekövetkezett attitűdváltozásokon túl vizsgáljuk az egyes háttérváltozók hatásait is a célokra, jelen esetben a civil aktivitásra. Függő változónk az imént bemutatott index, magyarázó változóink pedig a korábban ismertetett háttérváltozók. Mindezeket elsőként a 9. évfolyamos, majd a 12. évfolyamos tanulók körében vizsgáljuk lineáris regressziós modell segítségével, majd összevetjük a kapott eredményeket, és keressük a választ arra, hogy a bekövetkezett változás mennyiben köszönhető az iskolai közösségi szolgálat hatásának.

A függelék 3. táblázatában látható, hogy az első lépcsőben bevont nem változó, a második lépcsőben bevont településtípus, és a harmadik lépcsőben bevont iskolatípus változók nem befolyásolják az állampolgári aktivitást, azaz nem mutatható ki különbség a fiúk és lányok, városban és falun élők, valamint a szakgimnáziumban és gimnáziumban tanulók civil aktivitása között. Az anyagi helyzet, azon belül is a szubjektív anyagi helyzet azonban már befolyásoló erővel bír. A 9. évfolyamban a jobb anyagi helyzetű tanulók állampolgári aktivitása magasabbnak tűnik, mint a rosszabb háttérű diáktársaiké. Fazekas és Nagy (2015) kutatási eredményei szerint a jobb anyagi körülmények között élő fiatalok körében magasabb az egyes szervezeti tagok aránya, mint a rosszabb helyzetűek között. A szerzőpáros eredményei szerint háromszor-négyszer nagyobb az esélye annak, hogy valakiből tag lesz, ha a szubjektív alapon megítélt anyagi helyzetét jobbnak ítéli. Keaney (2006) szerint a jövedelmen túl az iskolai végzettség is befolyásoló tényező lehet.

Ugyanakkor eredményeinkből az is látható, hogy a szülők iskolai végzettségének bevonását követően ez a hatás eltűnik, annak ellenére, hogy a szülők kvalifikációja nem befolyásolja szignifikánsan a civil aktivitást. A kereszttáblás eredmények azt mutatják, hogy az anya iskolai végzettsége szignifikáns összefüggésben áll az anyagi helyzettel, tehát az anya magasabb iskolai végzettsége miatt volt magasabb a család szubjektív anyagi helyzete ($p=0,002$). Fontos eredményünk, hogy a tanuló saját kulturális tőkéje pozitív hatással van a civil aktivitásra, azaz a nagyobb kulturális aktivitású tanulók aktívabbak a civil aktivitás területén is. Kmetty és Tóth (2011) eredményei alátámasztják megállapításunkat, miszerint a gazdasági és a társadalmi tőke növekedésén túl a kulturális tőke is növeli a politikai választásokon való részvételt, így a politikai aktivitást. Stolle és Rochon (1998) szerint a kulturális vagy vallási csoport tagjai körében a legmagasabb az általános és politikai bizalom, valamint a tolerancia az egyes társadalmi csoportok iránt. Hasonló eredményre jutott Keaney (2006), aki szerint a kulturális tagság szintje erős összefüggésben van a demokratikus intézményekbe vetett bizalommal és elégedettséggel. Nem csak a bizalom, de a szavazási hajlandóság és a

petíció aláírási hajlandóság is magasabb. Jeannotte (2003) is pozitív kapcsolatot fedezett fel a kulturális tőke és a civil magatartás között, míg Matarasso (2000) szerint a művészeti tevékenységekben való részvétel fejleszti az egyén azon képességét, hogy hajlandóbb legyen átvenni az irányítást az élete felett, aktívabb állampolgár legyen, és akár újjáépítse környezetét.

A kulturális tőke bevonásával már a nem változó is befolyásoló erővel bírt, vagyis azonos kulturális tőke esetén láthatóan a fiúk körében nagyobb az esély az aktívabb magatartásra. Ennek oka a szakirodalom szerint (Bourdieu 1973, 1986 1998, DiMaggio 1982), hogy a lányok kulturális aktivitása nagyobb és ez növeli a civil aktivitást, de ha ezt a hatást kiszűrjük, már a fiúknak nagyobb a civil aktivitása. Hetedik lépcsőben a vallásosságot (három mutatóval mérve), mint magyarázó változót vontuk be, és látható, hogy azoknak a tanulónak a körében magasabb az aktivitás, akik vallási kisközösségek tagjai. Ugyanakkora vallási kisközösségi tagság mellett megmarad a nem és a kulturális tőke pozitív hatása is, vagyis ezek önálló hatótényezők. A szakirodalom szerint a vallásosság növeli a szavazási hajlandóság esélyét (Kmetty–Tóth 2011), és egy olyan tényező, amely arra ösztönzi az egyént, hogy aktívabb politikai résztvevő legyen (Straight–Reed 2016). Driskell és munkatársai (2008) felhívják a figyelmet a vallásosság megjelenésének egyéb típusaira, mint az egyházi kórusban való részvétel vagy a bibliaórára járás, melyek jobban kapcsolódnak a polgári erényekhez, ezáltal jobban növelik a civil aktivitást.

Adataink azt mutatják, hogy a tanulmányi átlag nem befolyásolta a társadalmi részvételt. Ennek oka az lehet, hogy a társadalmi réteghelyzet hatásait és a kulturális aktivitás hatását már kiszűrtük, és ezek a változók befolyásolhatják a tanulmányi átlagot (Szemerszki 2015, Szilvási 2008, Venter–Márton 2009, Balázsi et al. 2013).

Összességében az látható, hogy az elsőéves középiskolások körében a fiúk, a magasabb kulturális aktivitással rendelkező diákok, és a vallási kisközösségek tagjai körében legnagyobb arányú a civil aktivitás, és így a legnagyobb az esély arra, hogy aktívabb állampolgárok legyenek a jövőben is. A 12. évfolyam esetén az látható, hogy elsősorban a fiúk tűntek aktívabb magatartásúnak, és az ő előnyük a többi háttérváltozó bevonását követően is megmaradt (függelék, 4. táblázat). A politika a fiatalok egy szűk rétegének, elsősorban az iskolai státushierarchia magasabb pozíciójában lévő családok fiú gyermekei számára jelentenek nagyobb értéket, és a szervezeti tagság, valamint a választásokon való részvétel tekintetében a legnagyobb aktivitást ők mutatják (Bauer–Szabó 2009, Szabó–Oross 2012, Bognár 2014, Csákó 2018). Nárai Márta (idézi Veszprémi 2017) eredményei is alátámasztják a fiúk magasabb arányát a politikai szervezetekben, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a lányok minden más szervezeti tag-ságban nagyobb aktivitást mutatnak.

Az adataink azt is mutatják, hogy a nemen kívül sem a településtípus, sem az iskolatípus nem befolyásolta a civil aktivitást. A szubjektív anyagi helyzet némiképp növelte a civil aktivitás esélyét, de a kulturális tőke bevonásával az anyagi helyzet hatása megszűnt. Hasonlóan a 9. évfolyam eredményeihez, a saját kulturális tőke hatott még pozitívan a civil aktivitásra, azaz a nagyobb kulturális aktivitású diákok aktívabbak a civil területen a 12. évfolyamban is. A saját kulturális tőke bevonásával ugyan kicsit csökkent a fiúk előnye, de így is megmaradt.

Összességében az látható, hogy míg 9. évfolyamban a nem, a saját kulturális tőke és a vallási kisközösségi tagság befolyásolta a civil aktivitást, addig 12. évfolyamra mindössze a nem és a saját kulturális tőke játszott szerepet benne. Mindkét évfolyamban azt láthattuk tehát, hogy elsősorban a fiúknak és a magasabb kulturális tőkájú fiataloknak nagyobb az állampolgári aktivitása. Ugyanakkor 9. évfolyamról 12. évfolyamra a saját kulturális tőke hatása valamelyest gyengült, ami lehetséges, hogy az iskolai közösségi szolgálat hatása is. Ez pozitív eredmény, hiszen ha a kulturális tőke kevésbé befolyásolja a civil aktivitás, akkor azok a diákok is aktívabb állampolgárokká válnak a közösségi szolgálat hatására, akik alacsonyabb kulturális tőkével rendelkeznek. Így tehát a közösségi szolgálat csökkentheti a kulturális tőke által kialakult különbségeket a civil aktivitás terén. Látható az is, hogy a 9.-ről a 12. évfolyamra a vallási kisközösségi tagság pozitív hatása megszűnt, tehát 12. évfolyamon már nemcsak a vallásos diákoknak magasabb a civil aktivitása, hanem nőtt azok aktivitása is, akik nem tagjai vallási kisközösségnek. Feltételezhetjük tehát, hogy ezeknek a tanulóknak az iskolai közösségi szolgálat hatására is nőhetett a civil aktivitásuk, amely szintén pozitív hatása a programnak. Így tehát a közösségi szolgálat növelheti a vallási közösséghez nem tartozó diákok civil aktivitását is.

7.3.2. Önkéntesség

Feltételeztük Astin és Sax (1998) eredményei alapján, hogy a közösségi szolgálatot követően a diákok motiváltabbá váltak az önkéntesség iránt, és motivációjuk az altruizmus irányába mozdult el. Az adataink azt mutatják, hogy a 2015/16-os tanévben a diákok 50,7%-a végzett – az iskolai közösségi szolgálaton kívül – önkéntes munkát, míg 2018-ra 35,5%-ra csökkent az önkéntesek aránya⁴⁰. Feltételezhetően a felsőbb éves diákoknak az iskolai közösségi szolgálaton túl nem jutott idejük egyéb önkéntes tevékenységet folytatni. Egy korábbi kutatásunk során, melyben a nyíregyházi fiatalok jövőképét és jövőterveit vizsgáltuk, az önkéntesség tekintetében hasonló eredményre jutottunk. A 2015-ben megkérdezett 11. évfolyamos gimnazista és szakgimnazista diákok 35%-a végzett önkéntes tevékenységet (Engler–Fedor–Markos 2016).

⁴⁰ $\chi^2=12,925$ $p=0,000$

Arra a kérdésre, hogy a közösségi szolgálat befejezését követően tovább maradna-e az adott helyen önkéntesként, a 12. évfolyamos tanulók 22%-a válaszolt pozitívan, és a 18,7%-a gondolta úgy, hogy akkor is részt venne a közösségi szolgálatban, ha az nem lenne kötelező. Az adatok alapján úgy tűnik, az iskolai közösségi szolgálat hatására a diákok egyötödének jött meg a kedve önkéntes tevékenységet folytatni. A Flash Eurobarométer 2017-es adatai szerint jelentős eltérések mutathatók ki országonként, a fiatalok önkéntes tevékenységében. Írországban, Dániában és Hollandiában a 15–30 év közötti fiatalok több mint egyharmada vett részt szervezett önkéntes tevékenységekben az elmúlt egy évben, míg Görögországban, Horvátországban, Bulgáriában és Szlovákiában önkénteskedtek a legkevesebben. Magyarországon a megkérdezettek 19%-a végzett önkéntes tevékenységet, ami jelentősen elmarad az EU-s átlagtól (31%). Fontos felhívni arra a figyelmet, hogy azokban a nyugati országokban, ahol a demokrácia stabil, az önkéntesség aránya jóval magasabb, mint a keleti országokban (Juknevičiusa–Savicka 2003). Összességében tehát azt láthatjuk, hogy a nyíregyházi mintánkban a tanulók az országos átlaghoz hasonló arányban tervezik tovább végezni a szolgálati tevékenységet önkéntesként.

Egy másik kérdéssel is vizsgáltuk a jövőbeli, azaz a hosszú távú önkéntességet, vagyis, hogy a középiskola befejezését követően is szeretne-e önkénteskedni a fiatal. E tekintetben a kereszttáblás eredmények azt mutatják, hogy a 9. évfolyamosok 9,7%-a vélte úgy, hogy szeretne a középiskola befejezését követően önkénteskedni, és a 12. évfolyamosok körében is 9% volt az önkéntességre motiváltak aránya. Az önkéntesség iránti motiváció szinte alig változott. Azok aránya, akik alkalmanként szeretnének önkénteskedni, 62,5%-ról 32,8%-ra csökkent, míg akik egyáltalán nem szeretnének önkénteskedni, azok aránya 27,8%-ról 58,2%-a nőtt⁴¹. Az adatokból arra következtethetünk, hogy azoknak a tanulónak, akik korábban nem önkénteskedtek, a közösségi szolgálat elvégzését követően sem nőtt a hajlandóságuk a segítő tevékenység folytatására. Úgy tűnik, az önkéntességnek egy rövid távú hatása jelenik meg, azaz a fogadószervezetnél egy kisebb ideig hajlandóak lennének a fiatalok önkénteskedni, de a tanulmányaik befejezését követően már nincsenek hosszabb távú önkéntes céljaik. Az iskolai közösségi szolgálat önkéntességre gyakorolt hatását évek múltán, vagy majd a felsőoktatásban tanuló fiatalok körében tudjuk pontosabban vizsgálni, ahol az önkéntes tevékenység végzése tényleg önkéntes, és ahol már megszűnik a kötelezőség nyomása. A fogadószervezetek koordinátorai körében végzett kvalitatív kutatásunk során arról számoltak be a megkérdezettek, hogy a diákok csak kis hányada marad tovább önkéntesként a fogadószervezetknél (Markos 2018).

Az önkéntességi terveken túl kereszttábla elemzéssel vizsgáltuk azt is, hogy azokat a fiatalokat, akik végeztek önkéntes munkát, mi motiválta az önkéntes

⁴¹ $\chi^2=41,788$ $p=0,000$

munkavégzésükben (11. táblázat). A motivációk tekintetében a másokon való segítség fontossága erősödött meg, összhangban a várakozásokkal. Míg a 9. évfolyamos önkéntesek 45,4%-át motiválta a másokon való segítség, 2018-ra az önkéntesek 59,2%-át jellemezték hasonló motivációk. A motiváció tekintetében az új kultúrák megismerése épp ellenkező irányba mozdult el. Míg 2015-ben az önkéntesek 7,3%-át motiválta, addig 2018-ra mindössze 2%-ukat. Murányi (1998, 1999) szerint a tizenévesek körében az etnikai, nemzeti és deviáns kisebbségekre, idegen csoportokra vonatkozó előítéletesség mértéke az életkor előrehaladtával nő. Az életkorral növekvő előítéletességen túl azonban más tényezők is befolyásolhatták az új kultúrák megismerésére irányuló motivációjuk csökkenését, mint például a globális, újkori népvándorlás nemzetközi és hazai hatásainak következményei. Látható tehát, hogy hipotézisünk beigazolódnak látszik, miszerint az individualista, egocentrikus motiváció csökken (új kultúrák megismerése), és nő az altruista motiváció (másokon való segítség) az önkéntesség során.

11. táblázat: Önkéntességi motivációk a 9. és 12. évfolyamban (az igen válaszok aránya %) (N=303)

	2015/16.	2018/19.
Szabadidő hasznos eltöltése	28,7	32
Új ismeretek szerzése	39,5	31,6
Hitbéli meggyőződése	5,9	10,2
Gyakorolja készségeit	14,4	14,3
Másokon segíteni ^{*42}	45,9	59,2
Új barátok szerzése	25,4	34,7
Szakmai kapcsolatok	10,2	14,3
Munkatapasztalat	26,3	18,4
Jobban érzem magam	11,7	13,3
Hasznosnak érzem magam	28,3	25,5
Nyelvtanulás	11,2	9,2
Új kultúrák megismerése ^{*43}	7,3	2
Önéletrajzba való beírhatóság	4,9	6,1
Környezetvédelem	11,7	14,3
Hagyományőrzés	9,3	8,2
Barátaim miatt	10,7	17,2

Forrás: IKSZ 2015-2018

A jelenlegi és jövőbeni önkéntesség vizsgálatához létrehoztunk egy önkéntességet mutató összevont változót⁴⁴ azért, hogy vizsgáljuk azt, hogy a 9.-ről a 12. évfolyamra hogyan alakultak a diákok önkéntességgel kapcsolatos attitűdjei (független változó) az egyes háttérváltozók függvényében. A lineáris regressziós modellünkbe itt is bevontuk a nem, a diák állandó lakhelyének településtípusa, az iskolatípus (gimnázium vagy szakgimnázium), az anyagi helyzet (szubjektív és objektív), a

⁴² $\chi^2=5,064$ $p=0,017$

⁴³ $\chi^2=3,485$ $p=0,048$

⁴⁴ Te magad végeztél-e valaha önkéntes munkát az iskolai közösségi szolgálaton kívül? és a Szeretnél-e önkénteskedni a középiskola befejezése után? változókból létrehoztuk az önkéntesség attitűd index változót, mely 0, 1, és 2 értékeket vehetett fel.

szülői és a saját kulturális tőke, a vallásosság (belső, külső, kisközösségi tagság) változókat és a tanulmányi átlagot is.

A függelék 5. táblázata azt mutatja, hogy 9. évfolyamban az első lépcsőben bevont nem hatása szignifikáns a jelenlegi és jövőbeli önkéntességre, azaz elsősorban a lányokat jellemezte, szemben a korábban vizsgált civil aktivitással, ami inkább a fiúkra jellemző. Bartal (2009) és a Központi Statisztikai Hivatal (2016) eredményei szintén alátámasztják azt, hogy Magyarországon a nők körében magasabb az önkéntesek aránya.

A településtípusnak, az iskolatípusnak és az anyagi helyzetnek nem volt kimutatható hatása az önkéntességre. A kulturális tőke tekintetében a szülő iskolai végzettsége nem hatott, míg a saját kulturális tőke index pozitív irányú hatást fejtett ki, akár csak a civil aktivitásnál. Azaz a nagyobb kulturális tőkével rendelkező tanulók körében nagyobb az esély a jelenlegi és jövőbeli önkéntes munkavégzésre is. Ebben a szakirodalom is egyetért, miszerint a kulturális tőke növeli az önkéntesség esélyét (Harflett 2015).

Ugyanakkor az is látható, hogy a saját kulturális tőke bevonásával a nem hatása megszűnt, mivel a szakirodalom szerint (DiMaggio 1982) a lányoknak magasabb a kulturális aktivitása, mint a fiúknak (több saját évek alatt szerzett kulturális tőkével rendelkeznek), és ezért végeznek/terveznek többen önkéntes munkát, és ha ezt a hatást kiszűrjük, már megszűnik a lányok előnye.

A vallásosság tekintetében az látható, hogy az individuális (személyes) vallásgyakorlat van pozitív hatással az önkéntességre. Eszerint tehát az altruizmus, a morális kötelezettség belső értékrendje, a másokon való segítség fontossága növeli az önkéntességet (Fényes 2015). Paxton és munkatársai szerint (2014) az egyéni vallásgyakorlat (pl. rendszeres imádkozás) pozitív hatással van az önkéntességre. Prouteau és Sardinha (2015) szerint pedig az aktív imádkozók gyakrabban önkénteskednek egyházi keretek között, mint szekuláris környezetben. Azonban más kutatók szerint elsősorban a közösségi vallásgyakorlat növeli az önkéntesség esélyét (Wilson–Musick 1997, Becker–Dhingra 2001, Voicu–Voicu 2003, Ruiter–De Graaf 2006, Tienen et al. 2011).

Az adatok azt is mutatják továbbá, hogy az utolsó lépcsőben bevont tanulmányi átlag nem volt hatással az önkéntességi hajlandóságra.

Hasonlóan a fentiekhez, a 12. évfolyamban is vizsgáltuk lineáris regressziós módszer segítségével a háttérváltozók hatását a jelenlegi és jövőbeli önkéntességre (függelék, 6. táblázat). Ahogy 9. évfolyamban, úgy a végzősök körében is szignifikáns a nem hatása az önkéntességre, és elsősorban a lányokat jellemzi. A településtípus és iskolatípus hatása itt sem kimutatható, ugyanakkor látható, hogy az iskolatípus változó bevonásával a nem hatása megszűnik, mivel a gimnazisták körében magasabb a lányok aránya. A hazai statisztikai adatok szerint a lányok aránya a gimnáziumokban magasabb, a szakiskolákban pedig a fiúk vannak többségben (KSH 2016b).

A szubjektív anyagi helyzet azonban már jelentősen hat az önkéntességi attitűdökre. Látható, hogy az anyagi helyzet negatív irányba befolyásolja az önkéntességet, azaz a rosszabb – szubjektív alapon megítélt – anyagi helyzetű tanulók körében magasabb a jelenbeli és jövőbeli önkéntesek aránya. Érdekes eredmény, hiszen a jobb gazdasági helyzet és az önkéntesség kapcsolata a szakirodalom szerint egyértelmű (Youssim et al. 2015). Wilson és Music (1998) szerint a magasabb jövedelmű egyének kiterjedtebb kapcsolati hálójával rendelkeznek, ezáltal az önkéntességre is több lehetőségük nyílik. Ezzel ellentétben az alacsonyabb gazdasági helyzetűek az önkéntességre luxusként tekintetnek, amire nincs idejük és lehetőségük (Plagnol–Huppert, 2010). Ugyanakkor feltételezzük, hogy a hátrányosabb helyzetűek szolidárisabbak a saját vagy a rosszabb társadalmi csoportjukba tartozó személyekkel, ezáltal hajlandóbbak az önkéntességre, illetve a szegregáció miatt a szegényebbek hátrányosabb helyzetű térségekben élnek, úgy mint Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén vagy Hajdú-Bihar megye (Garami 2013), ezáltal éppen több lehetőségük nyílik másokon segíteni.

Az ötödik lépcsőben bevont szülői kulturális tőke nem hatott az önkéntességi attitűdökre, azonban hasonlóan a 9. évfolyamot jellemző eredményekhez, a saját kulturális tőke hatása szintén pozitív. A kulturális tőke mutató azonban nem írta felül az anyagi helyzetet jelző mutató hatását, tehát a rosszabb anyagi helyzet és a magasabb saját kulturális tőke egyaránt szerepet játszik a 12. évfolyamosok önkéntességi attitűdjé kapcsán. Musick és Wilson (1997) szerint az önkéntesség társadalmi, humán és kulturális tőkét egyaránt megkíván, bár a kulturális tőkén ők elsősorban a másokon való segítséget, a vallásos hit és imádkozás fontosságát értik, mely segít a kulturális tőke növelésében.

Bennett és Parameshwaran (2013) szerint a kulturális tevékenységekben való részvétel (színház-, koncert-, múzeum- vagy galérialátogatás) a fiatalok önkéntességének egyik prediktora, ugyanakkor a civil aktivitásra is nagy befolyása volt. A szerzőpáros szerint az önkéntesség és a kulturális tevékenység közötti kapcsolatot az magyarázza, hogy a fiatalok az önkéntességet egyfajta „társadalmi előny” jelzésére használják, azért, hogy másoktól megkülönböztessék magukat, vagyis a jobb társadalmi és kulturális helyzetüket hangsúlyozzák a nyugat-európai társadalmakban. Harflett (2015) szerint az önkéntes munkavégzés függetlenül attól, hogy milyen területen önkénteskedik az egyén, legyen az sport vagy szabadidő, egyaránt igényel kulturális tőkét, így az önkéntesség a kulturális részvétel egy formája. Ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezőket is motiválni kell az önkéntes munkavégzésre, hiszen az hozzájárulhat a kulturális tőke növeléséhez (Bennett–Parameshwaran 2013).

Érdekes eredmény, hogy a vallásosság változóit bevonva már megszűnik az anyagi helyzet hatása, és csak a saját kulturális tőke és a vallási kisközösségi tagság növelte 12. évfolyamban az önkéntességet. A vallásos kisközösségbe járó diákok anyagi helyzete tehát rosszabb ebben az országrészben, mint az ilyen kisközös-

ségbe nem járó társaiké. A vallásosság és az önkéntesség kapcsolatát az magyarázhatja, hogy a vallásos közösségekben több lehetőség adódik az önkéntes aktivitásokra, így a vallásos emberek jobban bevonódnak a segítő tevékenységekbe, illetve morális kötelezettségüknek is tartják a vallásos tanítások miatt (Storm 2014, Pusztai–Fényes 2014). Ruiter és De Graaf (2006) a World Value Survey felmérés alapján megállapította, hogy 1981–2001 között az emberek az önkéntességük 46%-át vallási szervezeteknél végezték.

Végül az utolsó lépcsőben bevont tanulmányi átlag – mint ahogy a civil aktivitásnál sem – nem befolyásolta az önkéntességgel kapcsolatos attitűdöket.

Ha összevetjük a 9. és 12. évfolyamban vizsgált önkéntességi attitűdöket, látható, hogy a nem hatása (azaz, hogy a lányok hajlandóbbak önkénteskedni) csak az iskolatípus és a kulturális tőke bevonásáig marad meg. Ennek oka egyrészt az, hogy a lányok nagyobb arányban vannak jelen a gimnáziumokban (és ott feltehetőleg inkább akarnak önkénteskedni a fiatalok, bár a hatás nem volt szignifikáns), másrészt a lányoknak nagyobb a saját kulturális tőkéje (Dimaggio 1982).

Adataink azt is mutatják, hogy a saját, azaz szerzett kulturális tőke mindkét évfolyamban erősen növelte az önkéntességet. Láthattuk azt is, hogy 12. évfolyamban a kulturális tőkén túl már az anyagi helyzet is befolyásoló tényező volt, de csak az egyházi kisközösségi tagság pozitív hatásának bevonása előtt. Úgy tűnik tehát, hogy a kisközösségi tagok rosszabb anyagi helyzetűek, ugyanakkor ez a tagság felemel és motivál az önkéntességre.

Összességében az látható, hogy a 9. és a 12. évfolyamban a kulturális tőke egyaránt befolyásolta az önkéntességi attitűdöket. Míg 9. évfolyamban a belső vallásosság, addig 12. évfolyamra a vallási kisközösségi tagság hatása nőtt meg az önkéntességre. Valószínűsíthető tehát, hogy a közösségi szolgálat hatással volt a vallási kisközösségi tagokra, és tovább erősítette, tudatosította bennük az önkéntesség fontosságát.

7.3.3. Szociális érzékenység

Kasik és munkatársai (2011) kutatási eredményei szerint a segíteni akaró, altruisztikus, empatikus és erkölcsös magatartás kialakulása elsősorban érzelmi tapasztalatok során történik. Feltételezzük tehát, hogy az iskolai közösségi szolgálat során olyan érzelmi, élményeken keresztül történő tanulás és szociális érzékenyítés megy végbe, mely hatására az egyén proszociális viselkedést sajátít el. Ezt a magatartásmódot kutatásunkban 10 változóval mértük, melyet a 12. táblázatban láthatunk.

A kereszttáblás vizsgálat eredményei szerint a segítő magatartásmód növekedése a családon kívüli, idegen személy számára adott tanácsokban (pl. kérvény kitöltése), illetve a szervezetben, klubban vagy egyesületben való segítségnyújtásban valósult meg.

12. táblázat: 9. és 12. évfolyamban vizsgált szociális érzékenység mutatói (%) (N)

	2015/16.	2018/19.	Fő
Segítettél lakóhelyeden	28,3	22,9	548
Szociális intézményben segítettél	28	22,5	548
Gondoskodtál valakiről, aki nem családtagod **45	41,3	27,9	548
Tanácsot adtál valakinek **46	26,6	40,1	548
Egyházi közösségben segítettél	19,9	19,1	548
Szervezetben, klubban, egyesületben segítettél*47	16,1	22,1	548
Adománygyűjtésben vettél részt	14,7	17,6	547
Jótekonysági rendezvényen vettél részt	19,9	13,8	547
Segítem a rászorulókat	30,8	32,6	579
Jótekonysági, karitatív szervezet tagja vagyok	7,9	8,8	576

Forrás: IKSZ 2015-2018

Míg a diákok körében a tanácsadás egy idegen személy számára 26,6%-ról 40,1%-ra nőtt az évek során, addig a gondoskodás (bevásárlás, gyógyszerkiváltás, állatgondozás) 41,3%-ról 27,9%-ra csökkent. Ennek oka lehet, hogy az iskolai közösségi szolgálat keretén belül, szervezeten történő segítségnyújtás jön létre, míg a nem formális keretek között létrejövő, önkéntes segítségnyújtásra nem jut már idő. Úgy tűnik, a másokon való segítség növekedése a szavak szintjén, és nem a tettekben valósult meg. Ugyanakkor szignifikánsan nőtt a szervezetben, klubban vagy egyesületben nyújtott segítségnyújtás, mely lehetséges, hogy az iskolai közösségi szolgálat hatása. Ugyanakkor azt is látjuk, hogy a szervezetben való részvétel aránya nem nőtt, így valószínűleg a diákok nem állandó tagjai annak a szervezetnek, azaz nem állnak velük szerződéses kapcsolatban, amelyben segítettek. Alkalmadtán egy-egy tevékenységbe vagy programba kapcsolódhattak be, és segíthettek a szervezeteknek, egyesületeknek.

A korábbiakhoz hasonlóan lineáris regressziós modell segítségével vizsgáljuk a háttérváltozók hatását a szociális érzékenységre. A szociális érzékenység vizsgálatára létrehoztunk egy összevont változót⁴⁸, mely a 12. táblázatban bemutatott változókból áll, kiegészítve néhány szociális érzékenységre utaló értékkel. Az

⁴⁵ $\chi^2=10,807$ $p=0,001$

⁴⁶ $\chi^2=11,271$ $p=0,001$

⁴⁷ $\chi^2=3,259$ $p=0,045$

⁴⁸ A következő értékeket 1-4 terjedő Likert skálán osztályozták a tanulók fontosság szerint, melyet 0-1 értékű változóvá alakítottunk (0=egyáltalán nem fontos/nem fontos, 1= fontos/nagyon fontos): 1. Kisebbségi jogok érvényesülése 2. társadalmi különbségek csökkentése 3. emberi méltóság 4. másképp gondolkodók megértése 5. másság elfogadása 6. segíteni másokon 7. szolidaritás a rászorulókon 8. társadalmi igazságosság. Az indexbe bevontuk az alábbi változókat is: Önszántából végeztet-e a következő tevékenységek közül valamelyiket iskolai közösségi szolgálaton kívül az elmúlt egy évben (0=nem 1=igen)? 1. Segítettél lakóhelyeden? 2. Szociális intézményben segítettél? 3. Gondoskodtál valakiről, aki nem családtagod? 4. Tanácsot adtál valakinek? 5. Egyházi közösségben segítettél? 6. Szervezetben, klubban, egyesületben segítettél? 7. Adománygyűjtésben vettél részt? 8. Jótekonysági rendezvényen vettél részt? Továbbá dummy változóvá (0=nem 1=igen) kódoltunk két szociális érzékenységet mérő változót; 1. segítem a rászorulókat, 2. jótekonysági, karitatív szervezet tagja vagyok. Ebből a 18 változóból készítettük a szociális érzékenységet vizsgáló indexünket.

eredmények azt mutatják, hogy a 0-17-ig terjedő skálán a tanulók szociális érzékenysége a 9. évfolyamban mért 8.7 pontról 8.8 pontra nőtt 12. évfolyamra, azonban a növekedés nem szignifikáns. A következőkben az egyes háttérváltozók hatásának bevonását követően összevetjük a 9. és a 12. évfolyamos tanulók szociális érzékenységevel kapcsolatos attitűdbeli különbségeket (függelék, 7. táblázat).

Első lépcsőben a nem hatását vontuk be, és látható, hogy szignifikáns hatással bír a szociális érzékenységre. Azaz (hasonlóan az önkéntességhez) a lányok körében magasabb az általunk összeállított indexszel mérve a szociálisan érzékenyebb tanulók aránya. A második lépcsőben bevont településtípus nem befolyásolt, ugyanakkor a nem hatása továbbra is szignifikáns maradt. A harmadik lépcsőben bevont iskolatípusnak már volt hatása, azaz a szakgimnáziumba járók szociálisan érzékenyebbnek tűntek. Az anyagi helyzet és a szülők kulturális tőkéje nem hatott a proszociális viselkedésre, ugyanakkor a saját kulturális tőke hatása már jelentősebb, hiszen a magasabb kulturális tőkével rendelkezőkre jellemzőbb a szociális érzékenység iránti magasabb attitűd. Látható, hogy a kulturális tőke bevonását követően a nem hatása megszűnt, mely arra enged következtetni, hogy a lányok kulturális tőkéje magasabb, és az iskolatípus hatása is megszűnik, mivel a gimnazisták saját kulturális tőkéje is nagyobb.

A vallási kisközösségi tagság pozitív hatása a szociális érzékenység kapcsán is tetten érhető: azok, akik vallási közösség tagjai, proszociálisabban viselkednek, melynek oka, hogy morális kötelezettségüknek érzik azt (Pusztai 2009). Einolf (2011) szerint a vallási tanítások által átadott normákat és értékeket internalizálják az egyének, és tevékenységeik során követik ezt a magatartásmódot.

Az adatok azt mutatják, hogy a kulturális tőke hatása megmaradt a vallásosság bevonását követően is, azonban a tanulmányi átlag (mint ahogyan azt a civil aktivitásnál és az önkéntességnél is láthattuk) nem hatott a szociális érzékenységre a társadalmi háttérváltozók bevonása után sem.

Hasonlóan a 9. évfolyamhoz a 12. évfolyamban is mértük a szociális érzékenységgel kapcsolatos attitűdöket (függelék, 8. táblázat). A 12. évfolyamban is látható, hogy a nem hatása jelentős, azaz a lányok körében még mindig magasabb a szociálisan érzékenyebb tanulók aránya, mely az összes háttérváltozó bevonását követően is szignifikáns maradt.

A második lépcsőben bevont településtípus változó is szignifikáns befolyással bírt. A faluban élők és a lányok körében magasabb a szociálisan érzékenyebb tanulók aránya. Putnam (2000) szerint a településméret csökkenésével nő az egyének bizalmi szintje, azaz a vidékiek körében nagyobb, mint a városiak körében. A bizalom azonban erősíti a közösséghez tartozást, az identitást, a toleranciát és a szolidaritást. Feltehetőleg a bizalom magasabb szintje lehet az oka a faluban élők magasabb szociális érzékenységének.

Továbbá azt láthatjuk, hogy az iskolatípusnak nem volt befolyásoló ereje a proszociális viselkedésre, míg az anyagi helyzetnek már igen. Megfigyelhető, hogy a rosszabb szubjektív anyagi helyzet növelte a magasabb szociális érzékenység esélyét. A szakirodalom szerint az anyagiasság és a pénz fontossága csökkenti a segítői hajlandóságot (Vohs et al. 2006, Mogilner 2010).

A szülők iskolai végzettsége nem volt hatással a szociális érzékenységre. A szerzett kulturális tőke itt is szignifikánsan növelte a szociális érzékenységet, azaz a magasabb kulturális tőkével rendelkezőkre jellemzőbb a szociális érzékenység. A kulturális tőke bevonását követően továbbra is megmaradt a nem és a településtípus hatása, míg az anyagi helyzet befolyásoló ereje megszűnt. Azaz, a kulturális tőke és az anyagi helyzet között kapcsolat mutatkozik, miszerint épp a rosszabb anyagi helyzetűeknek magasabb a kulturális tőkéje. Korábban azt láttuk, hogy a jobb gazdasági helyzet járt együtt a magasabb kulturális tőkével (Bukodi–Róbert 2006), most azonban ennek az ellenkezője látható adataink szerint.

A vallásosság tekintetében a vallásossági kisközösségi tagság növelte a szociális érzékenységet is. Ennek oka, hogy a vallásos emberek körében fontosabb az erkölcsileg vezérelt viselkedés, és a másokon való segítség (Wilson–Janoski 1995, Musick et al. 2000). Az utolsó lépcsőben bevont változóknak, azaz a tanulmányi átlagnak nem volt befolyásoló ereje.

Összességében tehát az látható, hogy 12. évfolyamban elsősorban a faluban élő, magasabb kulturális tőkével rendelkező, vallási kisközösségi tagságú lányok érzékenyebbek szociálisan.

Ha összevetjük a 9. és a 12. évfolyamban vizsgált szociális érzékenységi mutatókat, látható, hogy a nem hatása (azaz, hogy a lányok szociálisan érzékenyebbek) 9. évfolyamban a kulturális tőke bevonásáig maradt meg, míg 12. évfolyamban a kulturális tőke hatása mellett is megmaradt a lányok előnye, azaz 12. évfolyamra a lányok még inkább érzékenyebbé váltak. 12. évfolyamban már megjelent a településtípus hatása, azaz a falusiak körében nőtt a szociális érzékenység. A végzősök körében az anyagi helyzetet a kulturális tőke nagysága írta felül. Mindkét évfolyamnál látható, hogy a vallási kisközösségi tagság és a saját kulturális tőke pozitívan hat a szociális érzékenységre. Összességében tehát feltételezhető, hogy 9.-ről 12. évfolyamra részben – eredményeink szerint – a közösségi szolgálat hatására a lányok, és a faluban élők körében nő a szociális érzékenység.

7.4. Összegzés

Az iskolai közösségi szolgálat tényleges hatásának mérése kapcsán fontos hangsúlyoznunk, hogy a négy év alatt bekövetkezett attitűdváltozást a közösségi szolgálaton kívül más tényezők is befolyásolhatják. Mivel a négy év alatt az életkorral járó pszichológiai, érték- és attitűdváltozás egyaránt megjelenik, nehéz kimutatni

a szolgálat tiszta hatását. Mégis azonban a longitudinális vizsgálat visz legközelebb ahhoz, hogy a feltételezhető hatást kimutassuk.

Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az iskolai közösségi szolgálatban való részvétellel a társadalmi részvételben (önkéntesség és jövőbeli önkéntességi tervek, civil aktivitás, szociális érzékenység) pozitív változások következnek be. Az eredmények azt mutatják, hogy a társadalmi részvétel valamelyest nőtt, az önkéntesség esetén viszont csökkenés mutatható ki.

Ebben a fejezetben arra is törekedtünk, hogy megvizsgáljuk a társadalmi, kulturális és gazdasági háttér hatását a fiatalok társadalmi részvételére. Érdekes eredményünk, hogy a közösségi szolgálat céljaira (civil aktivitás, önkéntesség, szociális érzékenység) nem ugyanazok a háttértényezők hatnak, tehát az egyes célok mentén kirajzolódnak a szociodemográfiai különbségek.

A civil aktivitásnál láthattuk, hogy a közösségi szolgálat elvégzését követően a kevésbé vallásos, azaz a vallási kisközösséghez nem tartozó diákok körében is erősödött a civil aktivitás. A fiúk esetében és a magasabb kulturális tőkével rendelkezők körében a szolgálat előtt és után is magasabb volt az állampolgári aktivitás. Ez arra enged következtetni minket, hogy fontos lenne a lányok, az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező és a vallási kisközösséghez nem tartozó diákok körében népszerűsíteni az olyan tevékenységeket, melyek az állampolgári magatartás fokozását célozzák meg.

Az önkéntesség kapcsán kimutattuk, hogy míg a közösségi szolgálat előtt a személyes vallásosság, azaz az imádkozás növelte az önkéntességi hajlandóságot, addig a közösségi szolgálatot követően a kisközösségi tagok körében mutatható ki az önkéntesség iránti nagyobb motiváció. Mind a 9., mind a 12. évfolyamban a nagyobb kulturális tőkével rendelkező fiatalok voltak motiváltabbak az önkéntességre. Fontos lenne tehát az alacsonyabb kulturális tőkéjű és a kevésbé vallásos fiatalokat motiválni az önkéntességre a közösségi szolgálat által.

A szociális érzékenység tekintetében rávilágítottunk, hogy a szolgálat hatására a lányok és a faluban élők számára vált fontosabbá a mások iránti szociális érzékenység. A lányok szociális érzékenységének nagyobb foka abban is megmutatkozik, hogy szignifikánsan többen foglalkoztak testi ($p=0,008$) és szellemi ($p=0,021$) fogyatékoságú emberekkel a szolgálat alatt, mint a fiúk. Ugyanakkor, mint ahogy az önkéntességnél feltártuk, a nagyobb kulturális tőke és a vallási kisközösségi tagság pozitív irányban befolyásolta a szociális érzékenységet mindkét évfolyamban. Érdemes lenne tehát a fiúk és a városban élők körében, az alacsonyabb kulturális tőkéjű fiatalok, és azok körében is népszerűsíteni a szociális érzékenységet célzó programokat, akik egyházi szervezetnek nem tagjai.

Összességében tehát azt láthatjuk, hogy a vizsgált társadalmi háttértényezők közül a nem, a településtípus, a vallásosság és a kulturális tőke hat befolyásoló erővel a társadalmi részvétel általunk mért három mutatójára (civil magatartás, önkéntesség, szociális érzékenység). A harmadik hipotézisünkben azt feltételez-

tük, hogy az iskolai közösségi szolgálat hozzájárul a kialakult demográfiai és társadalmi státuszkülönbségek csökkentéséhez, azaz a szolgálatnak társadalmi különbségeket kiegyenlítő hatása van. Az eredmények értelmében kijelenthető, hogy a civil aktivitás esetén a vallási kisközösségi tagok, az önkéntesség esetében pedig a gyakrabban imádkozók körében változott pozitív irányban az állampolgári magatartás. Ugyanakkor az is látható a civil aktivitás és az önkéntesség esetén, hogy a kulturális tőke hatása gyengült, azaz a kulturális tőke kevésbé bír befolyásoló erővel a 12. évfolyam végére. Bourdieu kimutatta, hogy a saját kulturális tőke jelentősen függ a társadalmi háttértől, azaz a kulturális tőke szerepének csökkenése részben a társadalmi háttér csekélyebb befolyásoló szerepének is köszönhető. A szociális érzékenység esetén a lányok és a faluban élők körében változott pozitív irányba az állampolgári magatartás – vélhetően a közösségi szolgálat hatására. Összességében megállapítható, hogy a vallási kisközösségi tagok, a gyakrabban imádkozók, a lányok és a faluban élők azok, akik körében a szolgálat hátránykompenzáló ereje megjelenhet, azaz ők azok, akiknek a szolgálat hatására nőtt a társadalmi részvételük.

8. Végzős középiskolások tapasztalatai a közösségi szolgálatról

Az alábbi fejezetben a keresztmetszeti kutatásunk eredményeit mutatjuk be. Először ismertetjük a mintavétel körülményeit és a minta jellegzetességeit. A későbbiekben megvizsgáljuk, hogy mik a tanulók általános tapasztalatai a szolgálat kapcsolatban, és hogy kik körében sikerül pozitív attitűdöket kialakítani. Kitérünk arra is, hogy milyen területeken és célcsoportokkal tevékenykedtek a tanulók, hiszen ennek fényében számos egyéb összefüggésre is rávilágíthatunk, illetve a későbbi eredményeink értelmezéséhez is magyarázattal szolgálhatnak. A bevezető fejezetben a társadalmi érzékenyítés fogalmát is kiemeltük, hiszen a szolgálatot érzékenyítő foglalkozás(ok)nak kell megelőznie. Ennek hiányában a program nem biztos, hogy eléri a várt eredményt. Ebben a fejezetben megvizsgáljuk a társadalmi érzékenyítés körülményeit, és azt, hogy hogyan valósul meg a tapasztalati tanulás.

Az első hipotézisünkben azt feltételezzük, hogy a tapasztalati tanulás során képességfejlődés megy végbe, mely összefüggésben állhat a szolgálat iránti pozitívabb attitűdökkel. Így nem csak a tapasztalati tanulás megvalósulását, de a szolgálat iránti attitűdöket is vizsgáljuk ebben a fejezetben. Ezt követően foglalkozunk a szolgálat társadalmi felelősségvállalást és pályaeorientációt segítő céljainak megvalósulásával a már korábban bemutatott társadalmi háttérváltozók és a szolgálat iránti attitűd függvényében. Emellett vizsgáljuk azt is, hogy a szolgálat mennyiben járul hozzá a társadalmi különbségek kiegyenlítéséhez, és a szolgálat iránti attitűdöt mennyiben befolyásolja a társadalmi háttér.

8.1. Mintavétel

A három megyét felölelő kutatásunk mintájának kiválasztásához a többlépcsős mintavétel módszerét alkalmaztuk. Az első lépcsőben a szakértői mintavétel segítségével kiválasztottunk három megyét a Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján, ahol magas (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye), ahol közepes (Hajdú-Bihar megye) és ahol alacsony (Borsod-Abaúj-Zemplén megye) az önkéntesség aránya. A megyék kiválasztását követően második lépcsőben az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének adatbázisából válogattuk ki a mintába kerülő iskolákat, ahol az OM azonosító alapján rendeztük sorba megyénként az oktatási intézményeket. Az iskolák kiválasztása a megyékben található iskolákból valószínűségi alapon, szisztematikus mintavétellel történt (minden n . iskola került be a mintába úgy, hogy létszamarányosan Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből 9 iskola, Hajdú-Bihar megyéből 9 iskola és Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből 12 iskola kerüljön be az elemzési egységünkbe). Abban az esetben, ha egyazon fenntartási

hely gimnáziumi és szakgimnáziumi képzést is nyújt, külön intézményként szerepeltettük. Harmadik lépcsőben került sor az osztályok kiválasztására, ahol az intézményben található legnagyobb létszámú végzős osztályra esett a választás. Az osztályokat teljes körűen kérdeztük le, és összesen 637 diák töltötte ki a pápíralapú kérdőívünket.⁴⁹ A kérdőívek szerkesztése, az adatok bevitele és rögzítése az EvaSys rendszer segítségével történt.

8.2. Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos általános tapasztalatok

Mielőtt rátérünk a közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatok bemutatására, ebben a fejezetben szükségszerűnek tartjuk a megkérdezett diákok szociodemográfiai hátterének bemutatását. Azért fontos ismertetnünk, mert a szolgálattal kapcsolatos tapasztalatokat az egyes háttérváltozók összefüggéseiben is megvizsgáljuk. A 13. táblázatban feltüntetett értékek alapján megállapítható, hogy az általunk megkérdezett tanulók több mint fele lány. Ha a mintánkat megyei bontásban vizsgáljuk az látható, hogy a diákok 37,8%-a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei, 34,9%-a Hajdú-Bihar megyei, míg 27,3%-a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei oktatási intézményben tanul. A megkérdezett diákok többsége városban él.

Az iskolatípus tekintetében törekedtünk az arányosságra, így a megkérdezettek 46,2%-a szakgimnáziumi és 53,8%-a gimnáziumi tanuló volt. Az anyagi helyzet feltérképezése során a szubjektív és objektív anyagi helyzetre egyaránt rákérdeztünk. Megfigyelhető, hogy a tanulók az 1-10-ig terjedő skálán átlagosan 6,35 pontra ítélték a szubjektív anyagi helyzetüket, míg az általunk felsorolt 12 objektívált javakkal való ellátottságuk átlagosan 8,28. A szülők kulturális tőkéjét az iskolai végzettséggel mértük, azon belül is az elvégzett osztályok számával. Látható, hogy a szülők átlagosan 12 osztályt végeztek, azaz középfokú végzettséggel rendelkeztek, ugyanakkor más vizsgálatokhoz hasonló trend (Fényes 2010), hogy az anya iskolai végzettsége valamivel magasabb, mint az apáé. A szülők kulturális tőkéjén túl a tanulók kulturális tőkéjét is vizsgáltuk az általunk felsorolt hat kulturális aktivitással mérve. A vizsgált hat tevékenységből (olvasás, művészeti alkotótevékenység, art-mozi, színház, kiállítás, könnyűzenei koncert) átlagosan több mint kettőt végeznek a diákok. A vallásosságot három dimenzióval mértük (individuális vallásgyakorlás, közösségi vallásgyakorlás és kisközösségi szervezeti tagság), és az látható, hogy gyakrabban imádkoznak a tanulók, mint templomba járnak. Tehát az individuális vallásosság jellemzőbb, mint a közösségi vallásgyakorlás (Pusztai 2004). Ugyanakkor mindössze 21,3%-uk tagja valamilyen vallási kisközösségnek. A táblázatból az is kiderül, hogy a tanulók tanulmányi eredménye átlagosan jó érdemjegű.

⁴⁹ "A KUTATÁS AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA ÚNKP-18-3-III-DE-240. KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT."

13. táblázat: A mintába kerülő tanulók szocio-demográfiai jellemzői (N=637)

			Fő
Nem	Nő	63,1%	396
	Férfi	36,9%	232
Megye	Borsod-Abaúj-Zemplén	37,8%	241
	Hajdú-Bihar	34,9%	222
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	27,3%	174
Településtípus ⁵⁰	Falu	39,7%	251
	Város	60,3%	381
Iskola típusa ⁵¹	Szakgimnázium	46,2%	294
	Gimnázium	53,8%	343
Fenntartótípus	Állami	69,4%	442
	Egyházi	30,6%	195
Szubjektív anyagi helyzet ⁵² (1-10)		6,35 (átlag) 1,37 (szórás)	530
Objektív anyagi helyzet ⁵³ (1-12)		8,28 (átlag) 2,00 (szórás)	618
Apa iskolai végzettsége ⁵⁴ (6-20)		12,06 (átlag) 2,41 (szórás)	599
Anya iskolai végzettsége ⁵⁵ (6-20)		12,42 (átlag) 2,68 (szórás)	606
Saját kulturális tőke ⁵⁶ (1-6)		2,64 (átlag) 1,82 (szórás)	550
Individuális vallásgyakorlás ⁵⁷ (0-6)		2,72 (átlag) 2,02 (szórás)	614
Közösségi vallásgyakorlás ⁵⁸ (0-5)		2,25 (átlag) 1,33 (szórás)	619
Vallási kisközösség ⁵⁹	Nem tagja	78,7 %	498
	Tagja	21,3 %	135
Tanulmányi átlag (1-5)		4,03 (átlag) 0,62 (szórás)	619

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

⁵⁰ A településtípusra a következőképp kérdeztünk rá: Milyen típusú településen élsz? 1. fővárosban, 2. megyeszékhelyen, 3. egyéb városban, 4. községben, faluban; 5. tanyán. Kétértékű dichotóm változót hoztunk létre, ahol a 4-5 attribútumok a 0 (falu) értéket kapták, és az 1-2-3 attribútumok az 1 (város) értéket kapták.

⁵¹ Az iskola típusra a Milyen típusú középiskolai osztályba jársz? kérdéssel kérdeztünk. 1. négyosztályos gimnázium, 2. hatosztályos gimnázium, 3. nyolcosztályos gimnázium, 4. öt évfolyamos nyelvi képzés, 5. szakgimnázium/szakközépiskola 6. egyéb. Dichotomizáltuk a változót, így 0 értékkel szakgimnáziumot (5. attribútum) és 1 értékkel gimnáziumot (1-4 attribútumok) hoztunk létre.

⁵² A kérdést így tettük fel: Hova helyeznéd családodat egy tízfokú gazdasági skálán, ahol 1=legszegényebbeket 10=leggazdagabbakat jelöli?

⁵³ Az alábbi materiális javakból készítettünk egy összevont mutatót (1-12): 1. saját lakás, családi ház 2. nyaraló, telek 3. személyautó 4. mosogatógép 5. asztali számítógép/laptop 6. táblagép/e-book olvasó 7. otthoni internet 8. mobil internet 9. okostelefon 10. plazma TV, LCD TV, LED TV 11. klíma, légkondicionáló 12. biztonsági riasztóberendezés.

⁵⁴ Az apa iskolai végzettségét az elvégzett osztályok számával mértük.

⁵⁵ Hasonlóan lásd apa iskolai végzettsége.

⁵⁶ Az kulturális tőke meghatározásához az alábbi kérdéssort használtuk fel: Milyen gyakran végezd a következő tevékenységeket: 1 =soha, 2=évente többször, 3=havonta többször, 4=hetente többször, 5=naponta többször. Az alábbi hét változóból átlag alatti (0) és átlag feletti (1) változókat képeztünk: 1. olvasok, 2. művészi alkotótevékenységet végzek, 3. art moziba megyek, 4. színházba megyek, 5. kiállítás, múzeumot látogatok, 6. részt veszek komolyzenei koncerten.

⁵⁷ Milyen gyakran szoktál imádkozni? 0=soha, 1=nagy ünnepeken, 2=havonta többször, 3=hetente egyszer, 4=hetente többször, 5=naponta egyszer, 6=naponta többször. Az attribútumok átlagát mutatja a táblázat.

⁵⁸ Milyen gyakran jársz templomba? 0=soha, 1=évente egyszer, 2=nagy ünnepeken, 3=havonta néhány-szor, 4=hetente egyszer, 5=hetente többször. Az attribútumok átlagát mutatja a táblázat.

⁵⁹ Tagja-e vagy tartozik-e a következőhöz? Egyházi felekezeti szervezet, vallásos kisközösség: Igen. Nem tartozom, de a jövőben szeretnék. Nem tartozom és a jövőben sem szeretnék. Dichotomizáltuk a változót, így 0 értékkel; a nem tartozik (nem tartozik, de a jövőben szeretne; nem tartozik és a jövőben sem szeretném), 1 értékkel; tartozik. A táblázatban a százalékos megoszlás látható.

8.2.1. Célcsoport és területválasztási jellemzők

A következőkben a tanulók közösségi szolgálatának általános jellemzőit vizsgáljuk. Mielőtt rátérünk arra, hogy a tanulók milyen területeken és milyen célcsoportokkal tevékenykedtek együtt, a szolgálat során fontos megvizsgálunk azt, hogy egy vagy több helyen végezték-e a szolgálatot. A közösségi szolgálat megvalósításának egyik alappillére a változatosság elvének szem előtt tartása, azaz, hogy a diákok több területen vagy intézménynél végezzék a szolgálatot, de abban az esetben, ha mégis egy területen vagy intézménynél teljesítik az 50 órát, fontos, hogy minél változatosabb tevékenységekben vegyenek részt (Bodó 2015).

Az adatok azt mutatják, hogy a diákok 55,6%-a több helyen, 44,4%-a pedig egy helyen teljesítette a szolgálatot. Arra nem kérdeztünk rá, hogy azok a tanulók, akik egy helyen szolgáltak, hányféle tevékenységet végeztek az adott intézménynél, de azt biztosan állíthatjuk, hogy a tanulók valamivel több, mint felénél eléri a célját a változatosság elvének megvalósulása. Mivel ennek az elvnek a tudatosítása részben az iskolai koordinátorok feladata, vizsgáltuk azt, hogy van-e összefüggés az iskolai közösségi szolgálati koordinátor személye, illetve a felkészítő órák megléte és a között, hogy egy- vagy több helyen végezték a diákok a szolgálatot.

Az látható, hogy azok között, akiknek volt mentoruk, iskolai közösségi szolgálati koordinátoruk az iskolában, szignifikánsan többen végezték több helyen a szolgálatot (63,3%), mint ahol nem volt ilyen személy (52,7%)⁶⁰. A felkészítő óra megléte is pozitív összefüggésben áll a változatos intézményválasztással⁶¹. Azok a tanulók, akiknek volt felkészítő órájuk nagyobb arányban végezték több helyen a szolgálatot (60,4%), mint akiknek nem volt felkészítésük (52,2%). Ugyanakkor azt is fontos megjegyezni, hogy azoknak a tanulóknak, akik több helyen végezték a szolgálatot, feltehetőleg kevesebb lehetőségük volt a közösségi szolgálat teljesítés nélküli leigazoltatására, hiszen ez jóval összetettebb és kiterjedtebb kapcsolati hálót igényelt volna, melybe nem biztos, hogy investált az a tanuló, aki nem akarta a szolgálatot elvégezni. Így feltételezhetjük, hogy akik több helyen végezték az 50 órát, érdeklődőbbek voltak a szolgálati tevékenységek iránt. Természetesen nem kizárható, hogy akik egy helyen végezték a szolgálatot, elkötelezetté váltak bizonyos intézmények iránt, vagy motiválttá váltak az egyes célcsoportok megsegítésére, és ezért végezték egy helyen a szolgálatot.

Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy az 50 óra teljesítés nélküli leigazoltatása egy olyan rejtett megoldás, melynek előfordulását nem tudjuk vizsgálni abból kifolyólag, hogy az érettségi vizsga előfeltétele a szolgálat teljesítése, így az érettségi előtt a 12. évfolyamos diákok nem fedik fel az 50 óra megszerzésének mikéntjét akkor, ha az nem legalizált módon történt. Valószínűsíthető, hogy a középiskolás diákok körében jelen van egy olyan látens csoport, akik a kapcsolathá-

⁶⁰ $\chi^2=5,956$ $p=0,009$

⁶¹ $\chi^2=4,210$ $p=0,024$

lójukra támaszkodva a szolgálat elvégzése nélkül igazoltatták le az 50 órát. Mindössze csak sejthetjük, hogy melyek azok a tényezők – mint például az, hogy egy helyen végzi a diák a szolgálatot – melyek növelhetik a „lepapírozás” lehetőségét.

Fontosnak tartjuk feltárni azt, hogy kik azok a tanulók, akik – tudatosan vagy kevésbé tudatosan – törekedtek a közösségi szolgálat változatossági elvének betartására, azaz, hogy minél színesebb közösségi szolgálati tevékenységről számoljanak be az érettségi vizsga előtt. A következőkben tehát az egyes háttérváltozók összefüggéseiben vizsgáljuk azt keresztábra elemzések és két mintás t-próbák segítségével, hogy hány helyen teljesítették a szolgálatot a diákok (14. táblázat).

14. táblázat: A háttérváltozók összefüggésének vizsgálata azzal, hogy hány helyen végezte a tanuló a szolgálatot⁶² (%) (N)

		Egy helyen teljesítette	Több helyen teljesítette	Szignifi- kancia ⁶³	Fő
Megye	Borsod-Abaúj-Zemplén	42,3%	57,7%	$\chi^2=13,350$	241
	Hajdú-Bihar	37,8%	62,2%		217
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	56%	44%		166
Iskolatípus	Szakgimnázium	50,9%	49,1%	$\chi^2=8,941$	285
	Gimnázium	38,9%	61,1%		339
Fenntartótípus	Állami	50,3%	49,7%	$\chi^2=20,325$	433
	Egyházi	30,9%	61,1%		191
Anya iskolai végzettsége		12,1 (átlag) (2,65 (szórás))	12,6 (átlag) (2,68 (szórás))	0,048	595

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A nem és a település típusa tekintetében nem mutatható ki különbség a között, hogy hány helyen teljesítették a szolgálatot a diákok, azaz a fiúk és a lányok, a faluban és a városban élők hasonló arányban végzik egy és több helyen a szolgálatot. Megyei bontásban azonban már szignifikáns a különbség, mivel legnagyobb arányban a hajdúsági diákok végezték változatos helyeken a szolgálati tevékenységüket, melyet a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, majd a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élő diákok követnek. Ez az eredmény összefügghet azzal, hogy a Hajdú-Bihar megyében szignifikánsan nagyobb arányban számoltak be arról, hogy volt felkészítő óra az iskolában ($p=0,000$). Azoknak a diákoknak, akiknek volt felkészítő órájuk 43,4%-a Hajdú-Bihar megyében, 33,6%-a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében és 23,1%-a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében él. Lát-

⁶² A táblázatban a szignifikáns ($p<0,05$) és a χ^2 eredményeket tüntettük fel. Folytonos változó esetén a zárójelben a szórást is ismertettük.

⁶³ Folytonos változó esetén a kétmintás t-próba szignifikancia szintje, keresztábránál pedig a χ^2 próba szignifikancia szintje és a χ^2 értéke szerepel.

ható tehát, hogy a felkészítő óráknak szerepe lehetett abban, hogy felhívják a diákok figyelmét arra, hogy a szolgálat során érdemes több területen kipróbálniuk magukat (Bodó 2015, Bodó et al. 2017).

Iskolatípus tekintetében is jelentős a különbség a gimnazista és szakgimnazista tanulók között, a gimnazisták nagyobb arányban végezték több helyen a szolgálatot, mint a szakgimnazista társaik. Ennek oka az lehet, hogy a szakgimnazista tanulók területspecifikusabban választanak intézményt, azaz olyat, ami a szakirányukkal megegyező területen működik, így valószínűleg annál az intézménynél teljesítik mind az 50 órát. Más kérdés az, hogy az oktatási intézmények képesek-e vagy van-e lehetőségük színes fogadóintézményi palettát kínálni az adott szakterületen. A fenntartó tekintetében is különbség mutatkozik az egyházi és nem egyházi fenntartású iskolák között, és az látható, hogy az egyházi fenntartású középiskolás diákok nagyobb arányban végzik több helyen a szolgálatot, mint az állami intézmények tanulói. Bár statisztikai összefüggés nem mutatható ki a fenntartó és a iskolai közösségi szolgálati koordinátor, mentor megléte, valamint a felkészítő órák között, valamelyest azonban itt is nagyobb az egyházi intézményben tanulók körében azok aránya, akiknek volt mentoruk és felkészítő órájuk.

Az anyagi helyzet (sem objektív, sem szubjektív) nem befolyásolja azt, hogy a tanulók hány helyen végezték a szolgálatot. Az apa iskolai végzettsége sem befolyásoló erejű, azonban az anyáé igen. Azok a tanulók, akik több helyen végezték a szolgálatot, azok édesanyja szignifikánsan magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, mint akik csak egy helyen végezték. Láthatóan az anya kulturális tőkéjének nagy szerepe van abban, hogy a közösségi szolgálat egyik alapelve megvalósulhasson. Az anya iskolai végzettségével ellentétben a tanuló saját kulturális tőkéje nem befolyásolta a vizsgált kérdést.

A vallásosság tekintetében az látható, hogy sem az individuális vallásgyakorlás, sem a közösségi vallásgyakorlás, de még a kisközösségi tagság sem befolyásolta azt, hogy hány helyen végzik a diákok a szolgálatot, emellett a tanulmányi átlaggal sem volt összefüggés.

Összességében tehát az látható, hogy elsősorban azok a tanulók végezték több helyen a szolgálatot, akik Hajdú-Bihar megyében élnek, gimnazista osztályba járnak, egyházi fenntartású intézményben tanulnak és édesanyjuk magasabban kvalifikált. Ezeknek az információknak a birtokában fontos lenne a szakgimnazista, állami szektorban lévő iskolák körében felhívni a figyelmet arra, hogy népszerűsítsék a fiatalok körében azt, hogy minél több helyen végezzék a szolgálatot. Mint ahogyan az elméleti részben is kitértünk rá, a szülők is fontos aktorai a közösségi szolgálatnak, így az ő bevonásukkal – elsősorban az alacsonyabb végzettségű szülők bevonásával – sikeresebb szolgálati tevékenységről adhatnának számot a diákok. Ugyanakkor az oktatási intézmények figyelmét pedig arra kell felhívni, hogy növeljék a fogadószervezeti kínálatot, hiszen ha nincs a diákoknak

lehetőségük a választásra, azaz nem teljesül a szabad választás elve, nem teljesülhet a közösségi szolgálat változatossági alapelve sem.

A következőkben megvizsgáljuk azt, hogy a tanulók milyen területeken teljesítették a közösségi szolgálatot. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet alapján a kötelező 50 órát nyolc tevékenységi területen végezhetik a diákok. A 15. táblázat azt mutatja, hogy melyek voltak ezek közül a legnépszerűbbek.

15. táblázat: A közösségi szolgálat 8 tevékenységi területének megoszlása a diákok körében (az igen válaszok aránya %) (N)

	Százalék	Fő
kulturális és közösségi	61,2	625
szociális és jótekonysági	46,4	631
oktatási	33,3	624
sport	21,4	627
környezet és természetvédelmi	15,9	626
rendvédelmi	9,1	624
katasztrófavédelmi	9	625
egészségügyi	7	626

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A legnépszerűbb területek a kulturális és közösségi, a szociális és jótekonysági, valamint az oktatási területek voltak. Legkevésbé az egészségügyi, a katasztrófa- és rendvédelmi területet választották a diákok. Bodó Mártonnal és munkatársaival (2018) készített kutatás során az országos adatokat vizsgálva hasonló megállapításra jutottunk. Azaz a 12. osztályosok körében a kulturális és közösségi területen végzett tevékenységek voltak a legnépszerűbbek. A korábban bemutatott longitudinális kutatási eredményeinknél is hasonló sorrend alakult ki, hiszen az első két helyen a kulturális- és szociális terület állt, míg az utolsó helyeken az egészségügyi és katasztrófavédelmi területek.

Vizsgáljuk azt is, hogy a korábban bemutatott háttérváltozók mentén (nem, megye, településtípus, iskolatípus, anyagi helyzet, kulturális tőke, vallásosság, tanulmányi átlag) milyen különbségek mutathatók ki a választott terület tekintetében. Elsőként a nem változó összefüggését vizsgáljuk a szolgálati területekkel (16. táblázat).

16. táblázat: A nem változó összefüggése a választott területtel (az igen válaszok aránya %) ⁶⁴ (N)

	Lány	Fiú	Szignifikancia	χ^2	Fő
szociális és jótekonysági	50,5	38,7	0,003	8,142	287
oktatási	38,7	23,8	0,000	14,287	204
katasztrófavédelmi	6,2	14	0,001	10,516	56
rendvédelmi	5,1	16,2	0,000	20,891	57

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A nem változó szignifikáns összefüggést a szociális, az oktatási, a katasztrófavédelmi és a rendvédelmi területekkel mutat. Míg a lányok a fiúkhöz képest szigni-

⁶⁴ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

fikánsan nagyobb arányban választották a szociális és az oktatási területet, addig a fiúk inkább a katasztrófavédelmi és a rendvédelmi területet választották nagyobb arányban. Ezek az eredmények feltehetőleg a nemek közötti társas és érzelmi különbségeken alapulnak, hiszen a lányok számára fontosabb a gondoskodás, a segítőkészség és az együttműködés (melyet a szociális és oktatási területeken kamatoztathatnak), mint a fiúknak (N. Kollár–Szabó 2004). Feltételezhető, hogy ezért választották a lányok a szociális és az oktatási területet nagyobb arányban, a rendvédelmi és a katasztrófavédelmi terület pedig egyértelműen férfias szakma.

17. táblázat: *A településtípus változó összefüggése a választott területtel (az igen válaszok aránya %)⁶⁵ (N)*

	Falu	Város	Szignifikancia	χ^2	Fő
szociális és jótékonyági	51,8	42,7	0,016	4,956	290
oktatási	38,2	29,8	0,018	4,782	205
katasztrófavédelmi	4	12,4	0,000	12,479	56

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A település típusa a szociális és jótékonyági, az oktatási és a katasztrófavédelmi területekkel áll szignifikáns összefüggésben (17. táblázat). Az adatok azt mutatják, hogy a faluban élők választották a jótékonyági és az oktatási területet nagyobb arányban, míg a katasztrófavédelmi terület mellett a városiak szignifikánsan magasabban arányban döntöttek. Ezeket az eredményeket a település típusonkénti eltérések, az egyes intézményi és szolgáltatási ellátottság hiányából vagy sokszínűségéből eredő különbségek magyarázzák. Míg napjainkban a falusi és a városi településeken a szociális és az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés többnyire egyaránt biztosított, addig a katasztrófavédelmi szervek elsősorban városokban találhatóak (KSH 2015). Ez tehát lekorlátozza azoknak a fiataloknak a választási lehetőségét, akik bár katasztrófavédelmi szerveknél szeretnék tölteni a szolgálatukat, azonban kis településen vagy faluban élnek. A kisebb településeken is lehetőség nyílik ugyan polgárőrségi szolgálatot végezni, azonban a kínálat jóval korlátozottabb a szociális és az oktatási tevékenységek lehetőségeivel szemben.

18. táblázat: *A megye változó összefüggése a választott területtel (az igen válaszok aránya %)⁶⁶ (N)*

	Borsod-Abaúj-Zemplén	Hajdú-Bihar	Szabolcs-Szatmár-Bereg	χ^2	Szignifikancia	Fő
szociális és jótékonyági	55	42,2	40	11,593	0,003	293
kulturális és közösségi	67,6	64,5	47,9	17,744	0,000	384
katasztrófavédelmi	6,8	7,3	14,2	7,790	0,020	56

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Tovább vizsgálva a háttérváltozók és a területválasztás összefüggéseit, szignifikáns kapcsolat mutatható ki a megye és a szociális és jótékonyági terület, a kulturális és közösségi terület és a katasztrófavédelmi terület között (18. táblázat). A

⁶⁵ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

⁶⁶ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

megye és a szociális és jóléti, valamint a megye és a kulturális és közösségi terület tekintetében az látható, hogy a borsodi diákok választották legnagyobb arányban ezeket a területeket, míg őket követik a Hajdú-Bihar megyében és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élő diákok. A katasztrófavédelmi területet a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élő diákok választották legtöbben, míg szignifikánsan kevesebben a hajdúsági és borsodi diákok.

Ha a Központi Statisztikai Hivatal adatbázisában számba vesszük a hazai nonprofit szervezeteket tevékenységi jellegét és megyék szerinti bontását, akkor jól látható, hogy hasonló tendencia mutatható ki, mint ami a mi adatainkból is látszik. A 2015-ös KSH-s adatok szerint szociális területen Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 334, Hajdú-Bihar megyében 301 és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 296 intézmény működik. Kulturális területen Borsod-Abaúj-Zemplén megyében üzemel a legtöbb 459, melyet Hajdú-Bihar megye 371-el és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye 300 intézménnyel követett. A mi mintavételünk tehát hasonlóan reprezentálja a megyei intézményi kínálati adatokat. Polgárvédelmi és tűzoltási intézmény Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében van a legtöbb (48), és a mintánkban is az itt élő fiatalok választották legnagyobb arányban ezt a területet. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 44, Hajdú-Bihar megyében 29 ilyen szervezet van.

19. táblázat: Az iskolatípus változó összefüggése a választott területtel (az igen válaszok aránya %)⁶⁷(N)

	Szakgimnázium	Gimnázium	Szignifikancia	χ^2	Fő
oktatási	26,8	38,9	0,001	10,116	208
katasztrófavédelmi	2,8	14,2	0,000	24,426	56
rendvédelmi	12,2	6,5	0,011	5,985	57

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Az iskolatípus szignifikáns összefüggést az oktatási, a katasztrófavédelmi és a rendvédelmi területtel mutatott (19. táblázat). A gimnazisták nagyobb arányban választották az oktatási területet, mint a szakgimnazisták. A területek közül az oktatási terület az, mely nem igényel plusz szakképzettséget, így valószínűleg ezért választották ezt a gimnazisták nagyobb arányban. Ugyanakkor valószínűleg a gimnazista tanulók elkötelezettebbek az oktatás iránt, hiszen szüleik szignifikánsan magasabb iskolai végzettségűek, mint a szakgimnazista tanulóké, emellett a tanulmányi átlaguk is magasabb. Hasonlóan az oktatási területhez a katasztrófavédelmi területet is a gimnazisták részesítették előnybe; hiszen 14,2%-uk választotta ezt a területet, míg a szakgimnazistáknak mindössze 2,8%-a. A rendvédelmi területen a szakgimnazisták kerekedtek felül. Ennek valószínűsíthető oka, hogy a mintánkban két rendvédelmi szakgimnazista osztály is volt.

⁶⁷ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

20. táblázat: A fenntartótípus változó összefüggése a választott területtel (az igen válaszok aránya %)⁶⁸ (N)

	Állami	Egyházi	Szignifikancia	χ^2	Fő
szociális és jóléti	42,9	54,4	0,005	7,101	293
kulturális és közösségi	58,4	67,7	0,017	4,872	384
környezet- és természetvédelmi	9,7	22,8	0,000	19,326	86
rendvédelmi	11,5	3,7	0,001	9,830	57

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Az iskolafenntartó változó szignifikáns összefüggést a szociális és jóléti, a kulturális és a közösségi, a környezet- és természetvédelmi területtel és a rendvédelmi területtel mutatott (20. táblázat). Az adatokból látszik, hogy az egyházi fenntartású középiskolákban a tanulók nagyobb arányban választották a szociális és jóléti, a kulturális és közösségi, valamint a természetvédelmi területeket, mint az állami fenntartású iskolák tanulói. Az egyházi iskolák erkölcsi neveléséből eredően nagyobb hangsúlyt fektetnek a jóléti, a közösségi értékekre, így ez lehet az oka annak, hogy inkább az egyházi iskolák jelentek meg magasabb arányban ezeken a területeken. Az érték tudattal társított szociális felelősségvállalás jelenléte lehet az oka az egyházi iskolák ezen előnyének (Kozma 2005, Pusztai 2009). Ugyanakkor a rendvédelmi területet az állami iskolák diákjai nagyobb arányban választották, mint az egyházi fenntartású iskolák tanulói.

21. táblázat: Az objektív anyagi helyzet változó összefüggése a választott területtel (%)⁶⁹ (N)

Környezet- és természetvédelmi terület	Objektív anyagi helyzet mutató átlaga	Szórás	Szignifikancia	Fő
igen	7,86	2,16	0,049	84
nem	8,32	1,94		523

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A szubjektív és az objektív anyagi helyzet, valamint a választott terület kapcsán szignifikáns (bár nem túl erős) összefüggés mutatható ki a környezet- és természetvédelmi terület és az objektív anyagi helyzet között (21. táblázat). A kétmin-tás t-próba eredménye azt mutatja, hogy azok a tanulók, akik természetvédelmi területen végeztek a szociális tevékenységet rosszabb objektív anyagi helyzetűek, míg, akik nem végeztek ezen a területen, azok jobb anyagi helyzettel rendelkeznek. A szakirodalom egyértelműen alátámasztja azt a feltevést, hogy a környezeti értékek fontossága együtt jár a magasabb anyagi helyzettel (Monostori–Hórich 2008). Marjainé Szerényi és munkatársai (2012) középiskolások körében végzett kutatásukban azonban vizsgálták a kapcsolatot az anyagi jólét, környezet-tudatos világ iránti vonzalom és a mindennapos környezetbarát cselekedet között. Eredményeik szerint azok a tanulók, akik szívesebben élnének visszafogottabban, de egészséges környezetben, jobban odafigyelnek környezetükre.

⁶⁸ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

⁶⁹ Az objektív anyagi helyzetet 1-12 terjedő összevont folytonos változóval mértük.

22. táblázat: A szülők kulturális tőkéjének összefüggése a környezet- és természetvédelmi területtel⁷⁰
(átlag és szórás) (N)

Környezet- és természetvédelmi terület	Apa elvégzett osztályainak száma mutató átlaga	Szórás	Fő	Anya elvégzett osztályainak száma mutató átlaga	Szórás	Fő
igen	11,35	2,54	84	11,65	2,99	83
nem	12,18	2,35	506	12,53	2,60	514
Szignifikancia	0,003			0,005		

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A kulturális tőkét egyrészt a szülők iskolai végzettségével, másrészt a tanulók szerzett kulturális tőkéjével mértük. A kétmintás t-próba eredményei szerint szignifikáns az összefüggés az apa és az anya elvégzett osztályainak a száma és a környezetvédelmi terület között (22. táblázat).

Azoknak a diákoknak az édesapja, akik környezetvédelmi területen végeztek a szolgáltatot, átlag alatti iskolai végzettséggel rendelkeznek, tehát átlagosan 11 osztályt végeztek el; míg azok, akik nem ezt a szolgálati területet végezték, azok édesapja szignifikánsan több, azaz 12 osztályt végzett. Hasonló tendencia mutatható ki az édesanyák iskolai végzettsége kapcsán. Itt is látható, hogy a természetvédelmi területen tevékenykedők édesanyja szignifikánsan alacsonyabb végzettséggel rendelkezik.

A szakirodalom – ahogyan a jövedelem esetén is – az iskolai végzettség kapcsán is pozitív kapcsolatot mutat a környezettudatos attitűddel (Monostori–Hórich 2008). Tehát a magasabb iskolai végzettség együtt jár a környezettudatosabb szemlélettel. Láthatóan a mi adatbázisunkban épp ellenkező eredmény mutatható ki, hiszen az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekei választották ezt a területet.

Ez a fajta környezettudatos attitűd azonban a szolgálati idő során jelent csak meg, hiszen szignifikáns összefüggés nem mutatható ki a szülő iskolai végzettsége és a között, hogy részt vesz-e a tanuló környezetvédelmi tevékenységekben a szolgálaton kívül. A diák szerzett kulturális tőkéje azonban nem mutat statisztikai összefüggést a választott területtel. Összességében az látható, hogy a környezet és természetvédelmi területet elsősorban a rosszabb anyagi helyzetű és alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező diákok választják.

A vallásosság tekintetében az individuális vallásgyakorlat és a kisközösségi tagság, valamint a területválasztás között az oktatási terület esetén mutatható ki szignifikáns összefüggés (23. táblázat).

⁷⁰ A szülők kulturális tőkéjét az elvégzett osztályok számával mértük 6-20-ig terjedő folytonos változóval.

23. táblázat: A vallásosság összefüggése az oktatási területtel⁷¹ (N)

	Oktatási területen végezte	Oktatási területen nem végezte	Szignifikancia	Fő
Individuális vallásosság	2,13 (átlag) 2,12 (szórás)	1,51 (átlag) 1,95 (szórás)	p=0,000	603
Kisközösségi tagság ⁷²	29%	17,7%	p=0,001 $\chi^2=10,463$	133

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A két mintás t-próba és a keresztábrás eredmények azt mutatták, hogy akik oktatási területen végezték a szolgálatot, azok gyakrabban imádkoznak, azaz havonta többször, mint akik nem végezték ezen a területen, hiszen ők nagy ünnepeken vagy havonta imádkoztak. Továbbá az oktatási területet választók (akiknél láthatuk, hogy szignifikánsan gyakrabban imádkoznak) szignifikánsan nagyobb arányban tagjai vallási kisközösségnek is, mint akik nem választották ezt a területet. Ennek oka lehet, hogy adatbázisunkban a gimnazisták (akik nagyobb arányban választották az oktatási területet) szignifikánsan (p=0,000) nagyobb arányban tagjai vallási kisközösségeknek, és magasabb (bár nem szignifikánsan) körükben a gyakrabban imádkozók aránya is.

24. táblázat: A vallásosság összefüggése a sport területtel⁷³ (átlag és szórás) (N)

	Sport területen végezte		Sport területen nem végezte		Szignifikancia	Fő
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Individuális vallásosság	2,20	2,22	1,58	1,94	0,002	603
Közösségi vallásgyakorlás	1,51	1,37	1,18	1,31	0,013	607

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Akik a sport területén végezték a szolgálatot, azok imádkozási gyakorisága kapcsán hasonló eredmények mutathatók ki, mint az oktatási területnél (24. táblázat). Ők átlagosan gyakrabban imádkoznak, mint akik nem választották ezt a területet. Azonban nem csak imádkoznak, de a templomba is szignifikánsan gyakrabban járnak, mint a más területet választók. Nagy ünnepeken vagy havonta járnak templomba, míg a sport területet nem választók inkább csak évente vagy nagyobb ünnepeken. Érdekes eredmény azonban, hogy a vallási kisközösségi tagság és a sport terület között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés, tehát a sportot választókra nem jellemzőbb, hogy tagjai vallási kisközösségnek. Kovács Klára (2015), aki felsőoktatási hallgató körében vizsgálta a vallásosság és a sportolás

⁷¹ Az individuális vallásosságot az imádkozás gyakoriságával, 0-6-ig terjedő folytonos változóval mértük.

⁷² Az igen válaszok aránya %.

⁷³ Az individuális vallásosságot az imádkozás gyakoriságával, 0-6-ig terjedő folytonos változóval, míg a közösségi vallásosságot a templomba járás gyakoriságával, 0-7-ig terjedő folytonos változóval mértük.

összefüggéseit, kimutatta, hogy a vallásos fiatalok számára fontosabb a közösségi lét, sportosabbak és szabadidő orientáltabbak. Bár kérdőívünkben nem kérdeztünk rá, hogy a megkérdezett sportol-e, feltételezhetjük, ha ezt a területet választotta, akkor kapcsolatban áll a sportolással.

A tanulmányi átlag a környezetvédelmi területtel mutat szignifikáns összefüggést (25. táblázat).

25. táblázat: A tanulmányi átlag összefüggése a környezetvédelmi és a rendvédelmi területtel⁷⁴ (átlag és szórás) (N)

	Tanulmányi átlag	Szórás	Szig-nifika-ncia	Fő
Környezet- és természetvédelmi területen végezte	3,85	0,68	0,003	85
Környezet- és természetvédelmi területen nem végezte	4,07	0,60		528
Rendvédelmi területen végezte	3,75	0,75	0,000	55
Rendvédelmi területen nem végezte	4,07	0,59		554

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A környezetvédelmi területet választók rosszabb tanulmányi eredményűek, mint a területet nem választók. A környezetvédelmi területet választók, ahogy azt korábban láthattuk, rosszabb (objektív) anyagi helyzetűek, alacsonyabb a szüleik iskolai végzettsége és tanulmányi eredményességük is rosszabb, mint azoknak, akik más területet választottak. Szignifikáns még a kapcsolat a tanulmányi átlag és a rendvédelmi terület között is. Azok a tanulók, akik ezt a területet választották, szignifikánsabb rosszabb átlaggal rendelkeztek, mint akik nem választották ezt a területet. Ennek oka, hogy a rendvédelmi területet elsősorban a fiúk választották, akiknek alapvetően rosszabb a tanulmányi átlaga, mint a lányoknak (Szemerszki 2015).

Fontos felhívni arra a figyelmet, hogy a választott terület nem biztos, hogy megegyezik a végzett tevékenység jellegével. Ha a diák szociális és jótékonyági területen végzi a szolgálatot, nem biztos, hogy érintkezik hátrányos helyzetű személyekkel, hisz végezhet olyan tevékenységet is, mely nem kívánja meg a rá-szorulókkal való fizikális érintkezést (pl. irodai munka) (Markos 2018). Ahhoz azonban, hogy még tisztább képet kapjunk arról, hogy kikkel is dolgoztak együtt a diákok, vizsgáltuk a célcsoportokat is (26. táblázat). Mivel a tanulók az 50 óra alatt több területet is kipróbálhattak, így több célcsoporttal is megismerkedhettek. Az eredmények értelmezésénél ezt fontos figyelembe vennünk.

Látható, hogy a diákok többsége tanulókkal, óvodásokkal vagy idős emberekkel tevékenykedett együtt, míg legkevésbé testi fogyatékkal élő személyekkel, nehéz sorsú emberekkel és munkanélküliekkel. Az országos mintában is hasonló-

⁷⁴ Az individuális vallásosságot az imádkozás gyakoriságával, 0-6-ig terjedő folytonos változóval mértük.

an alakult a célcsoportok kedveltségének aránya, azonban ott az idősebb emberekkel való szolgálat a kevésbé kedvelt területek közé tartozott (Bodó et al. 2018).

26. táblázat: A szolgálat során választott célcsoportok megoszlása (az igen válaszok aránya, %) (N=631)

	Százalék
tanulókkal	55,6
óvodásokkal	34,9
idős emberekkel	21,2
egyéb célcsoporttal ⁷⁵	11,9
más nemzetiségűekkel	6,8
sajátos nevelési igényű gyerekekkel	6,3
szellemi fogyatékosokkal	6
betegekkkel	5,4
állatokkal	5,1
tartósan beteg emberekkel	4,9
bölcsődésekkel	4,4
nehéz sorsú emberekkel	4,1
munkanélküliekkel	3,6
testi fogyatékosokkal	3,5

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Itt érdemes megjegyezni, hogy a kínálat vagy egy-egy intézmény esetében a kedvezőbb vagy könnyebb óraszervezési lehetőség jelentősen meghatározza azt, hogy milyen célcsoportot vagy területet választanak a diákok. Tehát azzal, hogy a mi mintánkban az idősebb személyekkel való szolgálat ilyen kiemelkedő helyen szerepel a választható célcsoportok között, nem vonható le az a következtetés, hogy a tanulók ezekben a megyékben toleránsabbak, vagy nagyobb segítői hajlandóságot mutatnak az idősek iránt, mint az ország egyéb területein.

27. táblázat: A nem változó összefüggése a választott célcsoporttal (az igen válaszok aránya nemeként, %) ⁷⁶ (N)

	Lány	Férfi	Szignifikancia	χ^2	Fő
bölcsődés	6,4	1,3	0,002	8,58	28
óvodás	45	17,5	0,000	48,42	217
tanulók	51,1	62,9	0,003	8,06	345
sajátos nevelési igényű gyerekek	7,9	3,5	0,019	4,75	39
testi fogyatékosokkal élők	4,6	1,7	0,048	3,40	22

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A nem tekintetében hasonlóan alakult a célcsoport választási kedveltség, mint ahogy azt a területválasztásból következtettük (27. táblázat). A lányok elsősorban a nőiesebb szakmákhoz kapcsolódó célcsoportokat választották szignifikánsan nagyobb arányban (N. Kollár–Szabó 2004), úgy mint a bölcsődés, óvodás, sajátos

⁷⁵ Ide tartoznak azok a „célcsoportok”, ahol a diákok az intézmény munkatársaival dolgoztak együtt, és legtöbbször irodai munkát végeztek, pl.: hivatalban, könyvtárban vagy rendezvények megszervezésében vettek részt, és közvetlenül nem érintkeztek célcsoportokkal.

⁷⁶ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

nevelési igényű, testi fogyatékkal élő személyek, azonban a tanulókkal már a fiúk foglalkoztak többen. A többi célcsoportot hasonló arányban választották a fiúk és a lányok.

28. táblázat: A településtípus változó összefüggése a választott célcsoporttal (az igen válaszok aránya településtípusok szerint, %) ⁷⁷ (N)

	Falu	Város	Szignifikancia	χ^2	Fő
óvodásokkal	43,7	29,3	0,000	13,70	219
sajátos nevelési igényű gyerekekkel	9,3	4,5	0,013	5,82	40
betegekkel	8,1	3,2	0,006	7,49	32

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A település típusa az óvodásokkal, a sajátos nevelési igényű gyerekekkel és a betegekkel mutatott szignifikáns összefüggést. A 28. táblázat alapján megállapítható, hogy mindhárom célcsoport a faluban élő fiatalok körében volt népszerűbb. A területválasztásnál is azt láthattuk, hogy a szociális és jótékonyági, valamint az oktatási területet preferálták a falusi diákok. Úgy tűnik tehát, hogy ezek a területek az óvodás, a sajátos nevelési igényű és a beteg célcsoportokat fedik le.

29. táblázat: A megye változó összefüggése a választott célcsoporttal (az igen válaszok aránya megyék szerint, %) ⁷⁸ (N)

	Borsod-Abaúj-Zemplén	Hajdú-Bihar	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Szignifikancia	χ^2	Fő
óvodásokkal	38,6	25,8	41,1	0,002	12,68	220
tanulókkal	61	57,5	45,6	0,007	10,05	631
állatokkal	2,9	9,5	2,4	0,001	13,93	32

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A megye változó az óvodásokkal, a tanulókkal és az állatokkal mutatott ki szignifikáns összefüggést (29. táblázat). Óvodásokkal a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők foglalkoztak a legtöbbet, akiket a Borsod-Abaúj és a Hajdú-Biharmegyében élők követtek. Tanulókkal legnagyobb arányban a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élők foglalkoztak, valamivel kevesebben a Hajdú-Biharban és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők. Az állatok segítése mellett a hajdúságiak döntöttek legnagyobb arányban, a borsodiak és a szabolcsiak csak kis része választotta ezt a célcsoportot. Mivel mintánkban a pedagógia tagozaton tanuló diákok Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében tanulnak, feltehetően ez az oka annak, hogy ők választották nagyobb arányban célcsoportként a bölcsődéseket és óvodásokat.

Az iskolatípus tekintetében a bölcsődésekkel, a tanulókkal, az idős emberekkel, a betegekkel és a munkanélküliekkel mutatható ki szignifikáns összefüggés (30. táblázat).

⁷⁷ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

⁷⁸ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

30. táblázat: Az iskolatípus változó összefüggése a választott célcsoporttal (az igen válaszok aránya iskolatípus szerint, %)⁷⁹(N)

	Szakgimnázium	Gimnázium	Szignifikancia	χ^2	Fő
bölcsődésekkel	6,2	2,9	0,038	3,89	28
tanulókkal	49,8	60,6	0,004	7,35	351
idős emberekkel	27,1	16,2	0,001	11,28	134
betegekkel	7,2	3,8	0,044	3,54	34
munkanélküliekkel	5,2	2,4	0,049	3,50	23

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Itt is látható, mint ahogy azt a területnél is láthattuk, hogy a szakgimnazisták hajlandóbbak speciálisabb célcsoportokkal foglalkozni a szolgálat során (betegek, idősek, bölcsődések), mint a gimnazisták. Ez a képzésük nyitottságából, szakirányukkal való összeegyeztethetőségből eredhet.

31. táblázat: A fenntartótípus változó összefüggése a választott célcsoporttal (az igen válaszok aránya iskolafenntartó szerint, %)⁸⁰(N)

	Állami	Egyházi	Szignifikancia	χ^2	Fő
bölcsődésekkel	5,7	1,5	0,011	5,59	28
tanulókkal	53,2	61	0,041	3,33	351
idős emberekkel	19,3	25,6	0,045	3,27	134
betegekkel	3,7	9,2	0,005	8,17	34
munkanélküliekkel	4,6	1,5	0,042	3,57	23

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A fenntartó tekintetében a bölcsődésekkel, a tanulókkal, az idős emberekkel, a betegekkel és a munkanélküliekkel volt kimutatható szignifikáns összefüggés (31. táblázat). Az állami fenntartású intézményben tanulók szignifikánsan nagyobb arányban tevékenykedtek együtt bölcsődésekkel és munkanélküliekkel, mint az egyházi intézményben tanulók. Látható, hogy az egyházi értékek újra megjelennek a célcsoport választás esetén is, hiszen az egyházi iskolák diákjai hajlandóbbak a szociálisan talán a legrászorulóbb célcsoportokkal, a betegekkel vagy idősekkel foglalkozni (Pusztai 2011).

Az anyagi helyzet és a célcsoport választás kapcsán az látható (32. táblázat), hogy a szubjektív anyagi helyzet a sajátos nevelési igényű és az egyéb célcsoporttal mutatott kapcsolatot. Azaz a sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozó fiatalok rosszabb (szubjektív) anyagi helyzettel rendelkeztek, és az egyéb célcsoporttal foglalkozók pedig jobb jövedelmi helyzetűek. Ez utóbbi területen átlag feletti objektív anyagi helyzettel is rendelkeztek a diákok. Azt korábban jeleztük, hogy az egyéb célcsoportot azok a tanulók jelölték, akik nem tudtak megnevezni célcsoportot, hiszen olyan tevékenységet végeztek, mely során nem nyílt lehetőségük a szervezet alkalmazottain kívül más célcsoporttal érintkezni (pl.: irodai adminisztratív munka, rendezvény megszervezése stb.). Feltételezhető tehát, hogy a jobb anyagi helyzetű tanulók a területválasztásnál törekedtek arra, hogy ne

⁷⁹ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

⁸⁰ A táblázatban csak a szignifikáns eredményeket tüntettük fel ($p < 0,05$).

kelljen közvetlen segítséget nyújtaniuk, inkább közvetve segítettek egy-egy célcsoporton.

32. táblázat: A szubjektív⁸¹ és objektív⁸² anyagi helyzet változó összefüggése a választott célcsoporttal (átlag és szórás) (N)

		Anyagi helyzet mutató átlaga	Szórás	Szignifikancia	Fő
Sajátos nevelési igényűekkel foglalkozott	Szubjektív anyagi helyzet	5,81	1,18	0,021	34
Sajátos nevelési igényűekkel nem foglalkozott		6,36	1,31		491
Egyéb célcsoporttal foglalkozott		6,83	1,57		65
Egyéb célcsoporttal nem foglalkozott		6,25	1,30		460
Egyéb célcsoporttal foglalkozott	Objektív anyagi helyzet	8,85	2,03	0,007	71
Egyéb célcsoporttal nem foglalkozott		8,18	1,97		541
Állatokkal foglalkozott		9,06	2,34		32
Állatokkal nem foglalkozott		8,21	1,96		580

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Azok a diákok, akik állatokkal foglalkoztak jobb objektív anyagi helyzettel rendelkeztek, mint akik nem választották ezt a célcsoportot. Érdekes eredmény, mert korábban azt láthattuk, hogy akik a természet- és környezetvédelmi területen végeztek a szolgáltatást rosszabb anyagi (objektív) helyzettel rendelkeztek, mint akik nem ezen a területen végeztek. Úgy tűnik, hogy nem azok a rosszabb anyagi helyzetűek, akik állatokkal foglalkoztak, hanem az egyes környezetvédelmi akciókba becsatlakozók (pl. szemétszedő fiatalok) anyagi helyzete a rosszabb.

33. táblázat: A szülők iskolai végzettségének összefüggése a választott területtel⁸³ (átlag és szórás) (N)

		Szülők elvégzett osztályainak száma mutató átlaga	Szórás	Szignifikancia	Fő
Óvodáskorúakkal foglalkozott	Apa elvégzett osztályainak száma	11,73	2,01	0,014	209
Óvodáskorúakkal nem foglalkozott		12,24	2,56		384
Munkanélküliekkel foglalkozott	Anyá elvégzett osztályainak száma	11,34	2,82	0,050	23
Munkanélküliekkel nem foglalkozott		12,46	2,66		577
Állatokkal foglalkozott		13,48	2,39		31
Állatokkal nem foglalkozott		12,36	2,68		569

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

⁸¹ A szubjektív anyagi helyzetet 1-10-ig terjedő összevont folytonos változóval mértük.

⁸² Az objektív anyagi helyzetet 1-12-ig terjedő összevont folytonos változóval mértük.

⁸³ A szülők iskolai végzettségét egy 6-20-ig terjedő összevont folytonos változóval mértük.

A kulturális tőke tekintetében látható, hogy az apa iskolai végzettsége és az óvodás célcsoport között van statisztikai összefüggés. Az óvodáskorúakat választó fiatalok édesapja kevesebb elvégzett osztállyal rendelkezik, mint akik nem ezt a területet választották. További szignifikáns kapcsolat az anya iskolázottsága és a munkanélküli célcsoport, valamint az állatok között mutatható ki. Azaz az látható, hogy míg a munkanélkülieket célcsoportnak az alacsonyabb végzettségű anyák gyerekei választották, addig az állatokat a magasabb iskolai végzettségű anyák gyerekei. Az állatok esetén korábban azt láttuk, hogy a jobb anyagi helyzetűek választották célcsoportként, melyet láthatóan a magasabb szülői kulturális tőke is kiegészít (33. táblázat).

34. táblázat: A saját kulturális tőke összefüggése a választott területtel⁸⁴ (átlag és szórás) (N)

Hajléktalanokkal foglalkozott	Kulturális tőke mutató átlaga	Szórás	Szignifikancia	Fő
igen	3,40	2,06	0,044	22
nem	2,60	1,81		522

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A saját kulturális tőke tekintetében az látható, hogy hajléktalanokkal az átlag feletti szerzett kulturális tőkével rendelkezők foglalkoztak a szolgálat alatt (34. táblázat). Ez alapján feltételezhetnénk, hogy a magasabb műveltség együtt jár a nagyobb szociális érzékenységgel, azonban a tanulmányi átlag és a célcsoport választás kapcsolata részben cáfolja a feltételezésünket.

35. táblázat: A tanulmányi összefüggése a választott területtel (átlag és szórás) (N)

Idősekkel foglalkozott	Tanulmányi átlag átlaga	Szórás	Szignifikancia	Fő
igen	3,94	0,61	0,030	131
nem	4,07	0,61		482

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A tanulmányi átlag és az idős embereket választott célcsoport mentén van szignifikáns különbség, azaz, akik ezt a célcsoportot választották rosszabb tanulmányi átlaggal rendelkeztek, mint akik nem választották (35. táblázat). Látható tehát, hogy mindössze néhány célcsoport esetén mutatható ki különbség a kulturális tőke és a tanulmányi eredményesség, valamint a célcsoport választás kapcsán. Az esetek többségében nem függ össze a célcsoport választással az, hogy mekkora a család vagy az egyén kulturális tőkéje és milyen a tanulmányi eredményessége.

⁸⁴ A saját kulturális tőkét 1-6-ig terjedő összevont folytonos változóval mértük.

8.2.2. A célcsoportok iránti attitűdök vizsgálata

Vizsgáltuk a diákok viszonyát a választott célcsoportokkal. Fontos ezt vizsgálnunk azért, mert a közösségi szolgálat egyik célja a társadalmi érzékenyítés, mely a célcsoportokkal való közös tevékenységvégzés során megy végbe. Előfordulhat, hogy a tanulónak nem volt személyes tapasztalata egy-egy célcsoporttal, vagy nem látogatott el olyan intézménybe, ahol a célcsoportok megtalálhatóak. Ez az első találkozás jelentősen meghatározhatja a célcsoporthoz kapcsolódó későbbi attitűdjeit is. Az is előfordulhat, hogy a korábbi pozitív vagy negatív tapasztalatokat írja felül a közösségi szolgálat során szerzett újabb tapasztalat. Mindenképp érdemes nagy hangsúlyt fektetni arra, hogy milyen a célcsoporttal való viszonyuk a diákoknak, hiszen a közösségi szolgálat során a célcsoport az egyik legmeghatározóbb aktor, ami befolyásolja a szolgálathoz fűződő attitűdöt. A diákok 44,5%-a megszerette, 49,9%-a közömbös vele szemben és 5,6%-a nem szerette meg a választott célcsoportot. Ezt az eredményt annak tükrében kell értelmeznünk, hogy a diákok az 50 óra alatt több célcsoporttal is dolgozhattak együtt, és nem kérdeztünk rá minden célcsoporttal való viszonyra, hanem összességében kértünk, hogy értékeljék a kapcsolatot. Tehát egy negatív vagy egy pozitív élmény a teljes szolgálat során kialakított kapcsolatokat befolyásolhatta. Elsőként a nem változó összefüggéseit vizsgáljuk a célcsoportok iránti attitűdökkel (36. táblázat).

36. táblázat: A célcsoport iránti attitűd összefüggése a háttérváltozókkal (N)

		Megszerette a célcsoportot	Közömbös a célcsoporttal	Nem szerette meg a célcsoportot	Szignifikancia	Fő
Nem	Fiú	36,5%	56,2%	7,3%	p=0,012 $\chi^2=8,899$	219
	Lány	48,7%	46,6%	4,7%		384
Megye	Borsod-Abaúj-Zemplén megye	38,6%	54,9%	6,4%	p=0,005 $\chi^2=14,869$	233
	Hajdú-Bihar megye	41,3%	53,4%	5,2%		213
	Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	57%	38,2%	4,8%		165
Objektív anyagi helyzet (1-12) *		8,15 (2,07)	8,29 (1,92)	9,06 (1,24)	p=0,048	592
Saját kulturális tőke (1-6) *		2,87 (1,86)	2,52 (1,77)	2,12 (1,68)	p=0,026	530
Individuális vallásosság (0-6) *		2,08 (2,09)	1,53 (1,95)	1,05 (1,75)	p=0,001	589
Közösségi vallásosság (0-5) *		1,55 (1,42)	1,07 (1,20)	0,69 (1,26)	p=0,000	594
Vallási kisközösség	Tagja	55,7%	42%	2,3%	p=0,007 $\chi^2=9,839$	131
	Nem tagja	41,6%	51,9%	6,5%		478

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Megjegyzés: *Az átlag mellett zárójelben a szórást is feltüntettük.

A nem tekintetében szignifikáns összefüggés mutatható ki a célcsoporthoz való viszony kapcsán. Látható, hogy a lányok szignifikánsan jobban megszerették a célcsoportot, mint a fiúk, és körükben jóval alacsonyabb azok aránya, akik egyáltalán nem szerették meg a választott célcsoportot.

Megyei bontásban az látható, hogy legpozitívabban a szabolcsi fiatalok vélekedtek a célcsoportokról, és megfigyelhető az is, hogy itt a legalacsonyabb azok aránya, akik nem szerették meg a célcsoportot. Korábban láttuk, hogy a szabolcsi diákok szignifikánsan magasabb arányban választották az óvodás célcsoportot, és most az látható, hogy a teljes mintában azok a diákok, akik óvodásokkal dolgoztak, szignifikánsan magasabb arányban vélekedtek pozitívabban a célcsoporttal való kapcsolatról, mint akik nem dolgoztak óvodásokkal.

Az objektív anyagi helyzet kapcsán megállapítható, hogy azok a diákok, akik közömbösek, és akik nem szerették meg a célcsoportot átlag feletti objektív anyagi helyzettel rendelkeztek. Úgy tűnik tehát, hogy a rosszabb anyagi helyzet összefügg a pozitívabb célcsoporti kapcsolatokkal. Ennek oka lehet, hogy a hátrányosabb helyzetű tanulók empatikusabbak a hasonlóan hátrányos helyzetű célcsoportokkal szemben.

Míg a szülők kulturális tőkéje nem befolyásolta a célcsoporttal való kapcsolatot, addig a saját, szerzett kulturális tőke igen. Akik megszerették a célcsoportot átlag feletti kulturális tőkével rendelkeztek, akik közömbösek, és akik nem szerették meg, átlag alattival. Érzékelhető, hogy a kulturális tőkének milyen nagy szerepe van a célcsoporttal való viszony kapcsán.

Az individuális vallásosság és a közösségi vallásgyakorlás szignifikánsan összefügg a célcsoporttal való kapcsolattal. Az látható, hogy akik az átlagnál (1,75=nagy ünnepeken vagy havonta) gyakrabban imádkoznak, azok megszerették a célcsoportot, míg akik átlag alatti gyakorisággal, közömbösek vagy nem szerették meg. A templomba járás kapcsán is hasonló eredményeket kaptunk. Átlag (1,26=évente vagy nagy ünnepeken) feletti gyakorisággal templomba járók megszerették, átlag alatti templomba járók közömbösek vagy nem szerették meg. A kisközösségi tagságnál is hasonló arány látható ($p=0,007$). Akik egyházi közösség tagjai azok szignifikánsan nagyobb arányban szerették meg a szolgálat során a célcsoportot, mint akik nem tagjai ilyen szervezetnek.

Összességében az látható tehát, hogy a lányok, a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, azaz magas önkéntességi rátájú megyében élők, a rosszabb anyagi helyzetűek, a nagyobb saját kulturális tőkével rendelkezők és a vallásosak nagyobb eséllyel alakítanak ki pozitívabb viszonyt a célcsoporttal. Korábban azt láttuk, hogy a célcsoportok kiválasztása is ezen háttértényezők mentén különbözött.

Tovább vizsgálva a célcsoporttal való kapcsolatot az látható, hogy a diákok legnagyobb aránya nem számolt be konfliktusról, valamivel kevesebben pedig úgy nyilatkoztak, hogy a végzett tevékenység segített a célcsoportnak. A tanulók

87,2%-a nem tartotta problémásnak a célcsoporttal való együttműködést, és 77%-uk érezte, hogy szüksége volt a célcsoportnak a segítségére (37. táblázat).

37. táblázat: A tanulók célcsoporttal való kapcsolata (%) (N)

	Százalék	Fő
Nem volt konfliktusa a célcsoporttal ⁸⁵	99,7	630
Segített a tevékenysége a célcsoportnak	98,5	621
Nem tartotta problémásnak a célcsoporttal való foglalkozást ⁸⁶	87,2	618
Érezted, hogy a célcsoportnak szüksége volt a segítségére	77,1	594

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A 37. táblázatban felsorolt változókból egy célcsoport iránti attitűd indexet hoztunk létre. Az 1-4-ig terjedő indexben átlagosan 3,63 pontban határozhatjuk meg a célcsoporttal való szolgálat minőségét. Ez jó eredménynek számít, melyből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanulók többsége konfliktus- és problémamentesnek, valamint hasznosnak találta a célcsoporttal való együttműködést, és úgy érezte, ténylegesen segítséget tudott nyújtani nekik.

38. táblázat: A háttérváltozók összefüggései a célcsoport iránti attitűdökre (%) (átlag és szórás) (N=637)

		Célcsoport iránti attitűd mutató átlaga	Szórás	Szignifikancia
Nem	Fü	3,69	0,62	p=0,003
	Lány	3,52	0,75	
Településtípus	Falu	3,70	0,62	p=0,033
	Város	3,58	0,70	
Fenntartótípus	Állami	3,69	0,62	p=0,001
	Egyházi	3,49	0,75	

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Korábban láthattuk, hogy a lányok jobban megszerették a választott célcsoportot a szolgálat során, ezt az eredményt igazolja az is, hogy szignifikánsan pozitívabban számoltak be a célcsoporttal való együttműködésről (38. táblázat). Míg a lányok átlag (3,62) feletti mértékben, addig a fiúk átlag alatti mértékben számoltak be a pozitívabb kapcsolatáról.

A településtípus tekintetében szignifikáns az összefüggés a célcsoporttal kialakított kapcsolat tekintetében. Korábban azt láthattuk, hogy a faluban élők óvodásokkal, sajátos nevelési igényűekkel és betegekkel foglalkoztak nagyobb

⁸⁵ A kérdés így volt feltéve: Volt konfliktusod a célcsoporttal? (1=egyáltalán nem 4=teljes mértékben). A változót pozitív kijelentéssé kódoltuk, ahol a 1=4, és a 4=1, majd kétértékű változók képeztünk, ahol a 0=egyáltalán nem, inkább nem és az 1=inkább igen, teljes mértékben igen.

⁸⁶ A kérdés így volt feltéve: Problémásnak tartottad a célcsoporttal való foglalkozást? (1=egyáltalán nem 4=teljes mértékben). A változót pozitív kijelentéssé kódoltuk, ahol a 1=4, és a 4=1, majd kétértékű változók képeztünk, ahol a 0=egyáltalán nem, inkább nem és az 1=inkább igen, teljes mértékben igen.

arányban. A faluban élők szignifikánsan pozitívabb kapcsolatról számoltak be a választott célcsoportokkal, mint a városban élők. A falusiak átlag (3,63) feletti mértékben érezték pozitívnak a kapcsolatot, míg a városiak átlag alatti mértékben érezték ezt. Ennek oka lehet, hogy a faluban élők több hátrányosabb helyzetű emberrel találkoznak, így toleránsabbak, mint a városban élő társaik.

Az iskolatípus tekintetében az látható, hogy az állami iskolába járók átlag (3,63) feletti mértékben érezték pozitívnak a célcsoporttal kialakított kapcsolatot, mint az egyházi fenntartású iskolák diákjai. Ennek oka lehet, hogy az egyházi fenntartású iskolába járó diákok számára – az intézmény egyházi szellemiségéből eredően – több lehetőség, kínálat áll fenn segítő tevékenységek végzésére (Pusztai 2009), míg az állami intézményben tanulók kizárólag a közösségi szolgálat során tudtak segíteni, és ismerkedtek meg hátrányos helyzetű csoportokkal. Így rájuk sokkal nagyobb hatással volt a szolgálat, így az érzékenyítés is sikerebben végbement, mint az egyházi intézményben járók számára.

Pearson-féle korrelációval vizsgáltuk az anyagi helyzet és a célcsoport iránti attitűd közötti kapcsolatot. Az adatok azt mutatták, hogy az anyagi helyzet (szubjektív, objektív) nem mutat összefüggést a célcsoport iránti attitűddel.

A szülők iskolai végzettsége tekintetében az anya elvégzett osztályainak száma nem áll összefüggésben a célcsoporttal kialakított kapcsolattal, azonban az apa elvégzett osztályainak száma igen. Az apa iskolai végzettsége negatív összefüggést mutat, azaz minél magasabb az apa iskolai végzettsége, a diák annál rosszabbnak ítélte meg a kapcsolatot a célcsoporttal.⁸⁷ A saját kulturális tőkénél viszont azt láthattuk, hogy minél nagyobb a saját (szerzett) kulturális tőkéje a tanulónak, annál sikeresebbnek érezte a célcsoporttal való együttműködést⁸⁸.

A vallásosság kapcsán a templomba járás gyakorisága mutatott szignifikáns összefüggést a célcsoport iránti attitűddel. A Pearson-féle korreláció⁸⁹ eredményei azt mutatták, hogy minél gyakrabban járt valaki templomba, annál pozitívabb attitűdöket társított a célcsoportokhoz.

Összességében tehát megállapítható, hogy legpozitívabban a szolgálati tevékenységről és arról, hogy probléma- és konfliktusmentesen, hasznosan végeztek a szolgálatot a célcsoporttal a lányok, a faluban élők, a gimnáziumba járók, az állami fenntartású intézményben tanulók, a magasabb kulturális tőkével rendelkezők és a gyakoribb templomba járók számoltak be.

⁸⁷ Apa iskolázottsága és a célcsoporttal való kapcsolat közötti korreláció értéke -0,112, és ennek szignifikanciája 0,009.

⁸⁸ Saját kulturális tőke és a célcsoporttal való kapcsolat közötti korreláció értéke: 0,090, és ennek szignifikanciája 0,043.

⁸⁹ A templomba járás gyakorisága a célcsoporttal való kapcsolat közötti korreláció értéke: 0,094, és ennek szignifikanciája 0,026.

8.2.3. Közösségi szolgálat iránti attitűdök

Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdöket klaszterelemzéssel is megvizsgáltuk. Öt tanulói csoportot hoztunk létre annak mentén, hogy milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a tanulók a szolgálattal kapcsolatban. A vizsgálatot a K-means klaszterelemzéssel végeztük, és az ötklaszteres megoldást fogadtuk el. Az iskolai közösségi szolgálat iránti attitűdök mentén öt csoport alakult ki: pozitívak, időhiányos pozitívak, közömbösek, kritikusak és negatívak. (A klasztersúlyokat lásd az 39. táblázatban.)

39. táblázat.⁹⁰ Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdök alapján kialakított klasztersúlyok (klasztersúlyok 1-4-ig) (N=590)

	1. pozitívak	2. időhiányos pozitívak	3. közömbösek	4. kritikusok	5. negatívak
Érdekesnek találta	3,43	3,25	2,53	2,10	1,24
Nem vont el sok időt	3,22	1,88	2,72	1,49	1,97
Nem volt teher	3,59	2,42	2,94	1,61	1,94
Érdeklődésednek megfelelő helyet talált	3,42	3,25	2,41	2,45	1,31
Érdemleges és hasznos munkát végzett	3,44	3,33	2,78	2,84	1,40
Megszerette a végzett tevékenységet	3,33	3,13	2,19	1,88	1,14
Összességében szerette a szolgálatot	3,42	3,25	2,53	1,56	1,26
Összesen (fő)	144	103	144	111	88

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A felsorolt változók közül az „érdeklődésének megfelelő helyet sikerült találni” változó időben megelőzi a szolgálat teljesítését. A további hat változó azt vizsgálja, hogy a diák milyen tapasztalatokat szerzett a tevékenység közben, illetve utólag hogyan tekint vissza a szolgálatra. Az „érdekesnek és hasznosnak találta”, valamint a „megszerette a végzett tevékenységet” változók a tevékenység közben szerzett tapasztalatokra utalnak, míg a „teher”, a „sok időt vont el” és az „összességében szerette a szolgálatot” változók magára a program teljesíthetőségére irányulnak.

Az **pozitívak** csoportjába tartozó diákoknak sikerült érdeklődésüknek megfelelő helyet találni, ahol hasznos, érdekes tevékenységeket végeztek, és szerették a szolgálatot. Nem tekintettek rá teherként, vagy időpazarlasként, és összességében pozitív emlékekkel tekintenek vissza a szolgálatra.

Az **időhiányos pozitívak** a közösségi szolgálatot pozitívan értékelték, mert alapvetően érdekesnek, hasznosnak találták a szolgálatot, és szerették a tevékeny-

⁹⁰ A 2,45 feletti értékeket vastagon szedtük.

séget, amit végeztek. Pozitívan tekintenek vissza a közösségi szolgálatra, azonban úgy vélik, hogy sok időt von el tőlük és valamennyire teherként tekintenek rá.

A **közömbösek** azok a tanulók, akiknek nem sikerült olyan fogadóintézményhez menni, ahova szerettek volna, melyből kifolyólag nem is szerették meg a végzett tevékenységet. Ugyanakkor pozitívan értékelték a szolgálatot; érdekesnek találták, hasznos tevékenységet végeztek, és nem éltek meg teherként, időpazarlásként. Összességében megszerették a szolgálatot, de nem annyira, mint az abszolút pozitívak vagy az időhiányos pozitívak.

A **kritikusok** csoportjába azok a tanulók kerültek, akiknek sikerült olyan fogadóintézmény találni, amelyet szerettek volna, és ott érdemleges és hasznos munkát is végeztek, mindezek mellett kritikusan tekintenek a szolgálatra. Úgy érzik teher számukra, és sok időt von el tőlük. Ugyanakkor nem szerették meg a végzett tevékenységet, nem találták érdekesnek, és összességében sem szerették a szolgálatot.

A **negatívak** csoportjába tartozó diákoknak már az érdeklődésüknek megfelelő területet sem sikerült kiválasztaniuk. A végzett tevékenység során sem sikerült megszeretni a területet, sem érdekesnek, sem hasznosnak nem tartották, és a végzett tevékenységet sem szerették meg. Az ebbe a csoportba tartozó diákok úgy vélik a közösségi szolgálat teher számukra, és az 50 óra sok időt vont el a szabadidejükből. Összességében nem szerették meg a közösségi szolgálatot. Ebbe a csoportba tartozik a tanulók legkisebb hányada.

A következőkben vizsgáljuk az egyes háttérváltozók összefüggéseit a klasztercsoportokkal (40. táblázat).

A nem változó tekintetében azt láthatjuk, hogy a lányok alapvetően pozitívabb attitűdöket rendeltek a közösségi szolgálathoz, mint a fiúk. A lányok legnagyobb arányban a pozitív és az időhiányos pozitívak csoportjában jelentek meg, míg a fiúk a negatívak csoportjában tűntek fel magasabb arányban. A kvalitatív eredményeink azt mutatták, hogy a fogadószervezetek alkalmazottai gyakran különbséget tesznek a tevékenységek kiosztásánál a fiúk és lányok között (pl. a lányok inkább kapnak szellemi, a fiúk fizikai munkát), mely jelentősen befolyásolhatja az attitűdöket (Markos 2015, 2018).

A település típusa mentén látható, hogy a falusiak nagyobb arányban vélekedtek kizárólag pozitívan a szolgálatról, mint a városban élők. Ugyanakkor a városban élők inkább idővesztésgként és teherként tekintettek a szolgálatra. Az is látható, hogy a városban élők szignifikánsan magasabb arányban jelentek meg a negatívak csoportjában, azaz kritikusabban szemlélték a szolgálatot, mint a falusi társaik.

40. táblázat: A klasztercsoportok és a háttérváltozók összefüggéseinek vizsgálata (%) (N)

		Pozitív	Időhiányos pozitív	Közömbös	Kritikus	Negatív	Szignifikancia	Fő
Nem ⁹¹	Fiú	27,7%	27,5%	39,9%	45,5%	54,7%	p=0,00 0 χ ² =24,249	582
	Lány	72,3%	72,5%	60,1%	54,5%	45,3%		
Településtípus ⁹²	Város	49,7%	54,4%	63,9%	62,7%	75,6%	p=0,00 1 χ ² =17,713	586
	Falu	50,3%	45,6%	36,1%	37,3%	24,4%		
Édesapa elvégzett osztályainak száma*		11,78 (2,07)	12,29 (2,44)	11,65 (2,36)	12,17 (2,29)	12,60 (2,50)	p=0,01 9	556
Édesanya elvégzett osztályainak száma*		12,25 (2,45)	12,15 (2,86)	11,97 (2,66)	12,90 (2,68)	13,00 (2,54)	p=0,01 2	563
Saját kulturális tőke*		2,92 (1,74)	3,11 (1,88)	2,43 (1,79)	2,46 (1,76)	2,20 (1,78)	p=0,00 2	512
Közösségi vallásosság*		1,60 (1,40)	1,43 (1,28)	1,09 (1,27)	1,15 (1,22)	0,95 (1,40)	p=0,00 1	574

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Megjegyzés: *Az átlag mellett zárójelben a szórást is feltüntettük.

A szülők iskolai végzettségének tekintetében úgy tűnik, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei nem társítanak pozitívabb attitűdöket a közösségi szolgálathoz, és épp az alacsonyabb végzettségű szülők gyerekei a pozitívabbak. Mivel a negatívak és a kritikusok csoportjába tartozó diákok szülei átlag feletti iskolázottságúak⁹³, arra következtethetünk, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei számára feltehetőleg az egyetlen pozitívum legfeljebb a szolgálat során azt volt, hogy sikerült olyan fogadószervezetet találni, ami érdeklődési körüknek megfelelő volt, és ott hasznos munkát is végeztek, ez azonban kevés volt ahhoz, hogy ne teherként és időpazarlásként tekintsenek vissza a szolgálatra, és hogy összességében pozitívan emlékezzenek vissza az 50 órára. Bár az időhiányos pozitívak csoportjában is átlag feletti az apák iskolázottsága, összességében mégis azt mondhatjuk, hogy a szülők kulturális tőkéje választóvonalat jelenthet abban a tekintetben, hogy mindent összevetve pozitív vagy negatív attitűdökkel rendelkezik a tanuló a szolgálattal kapcsolatban.

Hasonlóan a szülők kulturális tőkéjéhez, a tanuló saját kulturális tőkéje is szignifikáns kapcsolatban áll a klasztercsoportokkal. Úgy tűnik, a magasabb kul-

⁹¹ Az aláhúzással közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

⁹² Az aláhúzással közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

⁹³ Anya iskolai végzettségének átlaga: 12,39; Apa iskolai végzettségének átlaga: 12,03

turális tőkével rendelkezők pozitívabban állnak a szolgálathoz, hiszen körükben átlag feletti a pozitívak és az időhiányra panaszkodó pozitívak aránya. Ez utóbbi csoportnak legmagasabb a kulturális tőkéje. Az is látható, hogy a legalacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők a legnegatívabbak.

A vallásosság kapcsán az látható, hogy a gyakoribb templomba járók pozitívabban állnak a szolgálathoz, mint akik ritkábban járnak. A pozitívakon belül azt látjuk, hogy a teljes mértékben pozitívak gyakrabban járnak templomba, mint az időhiányos pozitívak. Legnegatívabbak azok, akik soha vagy legfeljebb évente járnak templomba.

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a társadalmi háttértényezőkön kívül milyen más változók befolyásolhatják az attitűdöket. Az előző fejezetben azt láttuk, hogy az, hogy a tanuló hány helyen végzi a szolgálatot szoros összefüggésben áll a társadalmi háttérrel, ezért most megvizsgáljuk azt, hogy az attitűdökkel milyen összefüggést mutat.

41. táblázat: Az attitűdklaszterek összefüggése azszal, hogy hány helyen végezte a tanuló a szolgálatot (az igen válaszok aránya %) (N=581)

		Pozitív	Időhiányos pozitív	Közömbös	Kritikus	Negatív	Szignifikancia χ^2
Hány helyen teljesítette	egy helyen végezte	55,2	45,5	45,4	41,3	33,3	0,022 11,449
	több helyen végezte	44,8	54,4	54,6	58,7	66,7	

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Legpozitívabban azok a tanulók vélekedtek a szolgálatról, akik egy helyen végezték azt (41. táblázat). Ennek valószínűsíthető oka, hogy több idejük jutott a fogadószervezet megismerésére, az alkalmazottakkal és a munkatársakkal való pozitív kapcsolatok kialakítására. Úgy tűnik, hogy a személyes kapcsolatok és az, ha hosszabb ideig egy helyen végzi a szolgálatot a tanuló, meghatározóbb a szolgálattal kapcsolatos pozitívabb attitűdök kapcsán. Azok a tanulók azonban, akik több helyen végezték a szolgálatot, már kritikusabban álltak a programhoz, hiszen a ráfordított időt és a tevékenység hasznosságát is kifogásolták.

A vizsgált klasztercsoportokból egy kétértékű dummy változót hoztunk létre, ahol az egyik csoportba kerültek a szolgálat iránti pozitívabb attitűdökkel rendelkező tanulók csoportja – azaz a pozitív és az időhiányos pozitív tanulói csoportok – és a negatívabb attitűdökkel rendelkező tanulók csoportja – a közömbös, kritikus és negatív csoportba tartozók.⁹⁴ A következőkben az említett kétértékű attitűdváltozóra ható háttértényezőket vizsgáltuk logisztikus regressziós módszerrel (függelék, 9. táblázat).

⁹⁴ Dummy változó, ahol 0= negatívabb attitűdökkel rendelkezők csoportja, 1=pozitívabb attitűdökkel rendelkezők csoportja.

Az attitűdre ható tényezők közül szignifikánsan hat a nem, Borsod-Abaúj-Zemplén megye, a településtípus, az iskolatípus és az individuális vallásgyakorló változók. Az adatok azt mutatják, hogy a lányok, az alacsony önkéntességi rátájú megyében élők, a faluban lakók, a szakgimnáziumba járók és a gyakrabban imádkozók pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek a szolgálatról. Úgy tűnik, a társadalmi háttér (kulturális és anyagi tőke) nem befolyásolja az attitűdöket.

Összességében tehát az látható, hogy feltételezésünk, miszerint a jelentősebb gazdasági, kulturális tőkével rendelkezők és a jobb tanulmányi eredményűek nem társítanak pozitívabb attitűdöket a szolgálathoz, mint a rosszabb gazdasági és kulturális tőkével rendelkezők, teljesült, hiszen azt láttuk, hogy nincs szignifikáns összefüggés a társadalmi háttér és az attitűdök között, tehát nem hat a társadalmi háttér a szolgálat iránti attitűdre. Bár a kereszttablás eredmények azt mutatták, hogy a nagyobb saját kulturális tőkének pozitív hatása van az attitűdökre, a regressziós eredmények nem támasztották ezt alá. Továbbá vizsgáltuk azt is, hogy a társadalmi háttértényezőkön kívül milyen más tényezők befolyásolhatják a szolgálat iránti viszonyt. Az láthattuk, hogy a pozitívabb attitűdöket erősítheti az, ha a tanuló egy helyen végzi a szolgálatot, valamint, hogy a szakirányát össze tudja illeszteni a közösségi szolgálattal. Azt is láthattuk, hogy a felkészítő órák inkább az intézményválasztást segítik, és nem a pozitívabb attitűdök kialakítását.

8.3. Közösségi szolgálat és tapasztalati tanulás

Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az iskolai közösségi szolgálat a tapasztalati tanulás egy formája, mely során aktív tanulás (Prince 2004), transzformatív tanulás (Mezirow 2000), affektív tanulás (Kiely 2005), tapasztalati tanulás (Dewey 1933, 1938, Kolb–Fry 1974) és a szolgálati jelleg (Furco 1996) egyaránt jelen van. Az alábbi fejezetben a fenti hipotézis vizsgálatára kerül sor.

Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos törvény kimondja, hogy a diákoknak a négy év alatt, lehetőleg egyenletesen felosztva kell teljesíteniük a szolgálatot. Terepmunkám során azt tapasztaltam, hogy egyes iskolák előírják azt, hogy mikorra kell teljesíteni a szolgálatot, azaz nem áll mindenki rendelkezésére négy tanév a szolgálat elvégzésére. Vannak olyan iskolák is, akik arra motiválják a tanulókat, hogy minél korábban teljesítsék a szolgálatot, hiszen így a tanulmányok végéhez közeledve több idő jut majd a továbbtanulásra való felkészülésre. Ez a közösségi szolgálat céljainak elérését tekintve nem egy kedvező pedagógiai attitűd, hiszen a diákokat arra kellene motiválni, hogy a közösségi szolgálat egy olyan „lelki utazás” legyen, mely végigkíséri őket a tanulmányaik alatt. Az adatok azt mutatják, hogy a diákok igyekeztek a pedagógiai elvárásoknak megfelelni, hiszen többségük már 9. évfolyamban – de elsősorban 9. nyarán – teljesítette a szolgálatot (42. táblázat).

42. táblázat: A közösségi szolgálat ütemezése (az igen válaszok aránya évfolyamként, %) (N=633)

	Százalék
9.évfolyamban tanév közben	39,2
9.évfolyamban nyári szünetben	42,7
10.évfolyamban tanév közben	36,8
10.évfolyamban nyári szünetben	32,1
11.évfolyamban tanév közben	25,1
11.évfolyamban nyári szünetben	24
12.évfolyamban tanév közben	14,2
12.évfolyamban nyári szünetben	6,8
13.évfolyamban tanév közben	3

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Ahogy korábban is láthattuk, a közösségi szolgálat aktorai közül kulcsszerep jut az osztályfőnököknek, iskolai közösségi szolgálati koordinátoroknak. Az osztályfőnök feladata, hogy az osztályon belül nyomon kövesse a tanulók közösségi szolgálati tevékenységét. A mentortanárok, vagy más néven az iskolai koordinátorok, azok a személyek, akik felelősek az iskolai felkészítő és feldolgozó órákért, és az évek alatt nyomon követik és ellenőrzik a tanulók szolgálati tevékenységeit. Az ő feladatuk a fogadóintézményekkel való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás, illetve a tanulók koordinálása, és adott esetben közvetítés az iskola és a fogadószervezetek között. A közösségi szolgálat bevezetését követően minden intézménynek ki kellett jelölni egy erre a feladatra alkalmas pedagógust. Az adataink azt mutatják, hogy a tanulók mindössze 30,5%-a állította azt, hogy volt olyan tanár az iskolában, egy mentor, akivel konzultálhattak az iskolai közösségi szolgálati tevékenységgel kapcsolatban. Ez az arány elég alacsony ahhoz képest, hogy több mint öt éve bevezetésre került a szolgálat, ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a közösségi szolgálat megszervezése a pedagógusok számára számos nehézségbe ütközik (Bodó 2016).

Ez az eredmény mégis arra enged következtetni, hogy a diákok nagy része nincs tisztában azzal, hogy melyik az a pedagógus, akihez fordulhat a diák a szolgálattal kapcsolatos kérdéseivel, problémáival. Valószínűsíthető, hogy gyakran az osztályfőnökök látják el a koordinátori feladatokat, és ők követik nyomon a diákaik szolgálati tevékenységét, ezért nem tudták a diákok megnevezni az iskolájukban erre a posztra hivatalosan kinevezett személyt.

A korábbi fejezetben láthattuk, hogy az iskolai közösségi szolgálati koordinátoroknak és a felkészítő óráknak pozitív hatásuk van arra vonatkozóan, hogy a közösségi szolgálat során teljesüljön a változatosság alapelve, és minél több területen kipróbálhassák magukat a diákok. A következőkben azt kutatjuk, hogy a mentortanár, azaz az iskolai közösségi szolgálati koordinátor léte – mint függő változó – hogyan függ össze a könyvünkben eddig vizsgált társadalmi háttérváltozókkal és az attitűdökkel.

Megyei bontásban és szektorközi bontásban nincs, de iskolatípus tekintetében statisztikai összefüggés mutatható ki ($p=0,036$) abban a tekintetben, hogy van-e

közösségi szolgálati koordinátor, mentortanár az iskolában. A szakgimnazisták 34,3%, a gimnazisták 27,3%-a számolt be arról, hogy volt mentora az iskolában. Mindezek alapján azt sejthetjük, hogy a szakgimnáziumokban szervezettebben működik a közösségi szolgálat iskolai szintű megszervezése, mint a gimnáziumokban. Ugyanakkor, ha a felkészítő óra összefüggéseit vizsgáljuk az iskolatípus mentén, azaz megnézzük azt, hogy a szakgimnáziumokban vagy gimnáziumokban számoltak-e be nagyobb arányban a felkészítő óra meglétéről, ott már nem találunk statisztikai különbséget. Ez azt jelenti, hogy a koordináló pedagógus léte még nem garancia arra, hogy megvalósul a szolgálatra való felkészítés. A felkészítő és a feldolgozó óra szerves része a közösségi szolgálatnak, hiszen akkor kerül sor az érzékenyítésre, és a tapasztalatok pedagógiai feldolgozására.

A megkérdezett diákok kevesebb, mint fele, 45,5%-a mondta azt, hogy volt felkészítő órája a közösségi szolgálatot megelőzően, azonban – ahogyan láttuk – sem iskolatípus, sem fenntartótípus menti bontásban nem mutatható ki különbség ezeknek az óráknak a megléte esetén. Megyei szinten azonban szignifikáns különbség tapasztalható ($p=0,000$). Legnagyobb arányban (59,1%) Hajdú-Bihar megyében számoltak be arról, hogy volt iskolai felkészítésük, melyet a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők (52,4%) és a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élők követtek (27,7%). Azt azonban meg kell jegyeznünk, hogy osztályon belül sem egységes a válasz arra vonatkozóan, hogy volt-e felkészítő óra vagy sem. Ez arra enged következtetni, hogy a felkészítő órák jelentősége csekély a tanulók és – ahogyan azt korábban is láttuk – a tanárok körében is. Azok a diákok, akik arról számoltak be, hogy voltak felkészítő óráik, az órák hasznosságát egy 1-4-ig terjedő skálán 2,76-ra, azaz valamelyest eredményesnek értékelték.

Adataink szerint azok a diákok, akiknek volt felkészítő órájuk, arról számoltak be legnagyobb arányban, hogy ezen az órán tájékoztatták őket az iskolai közösségi szolgálat teljesítésének feltételeiről, elmondták, hogy mire számíthatnak, megismerték a választható tevékenységeket, és tájékoztatták őket a szolgálat céljáról (43. táblázat). Valamivel kevesebben mondták azt, hogy a konkrét fogadóintézmények és célcsoportok bemutatására is sor került az órán, pedig színesíthetnék az iskolák úgy is a felkészítést, hogy külső előadókat, szakembereket kérnek fel erre a feladatra (Bodó 2015).

Azt tapasztaljuk, hogy a diákok igényeinek felmérésére, azaz, hogy hol szeretnék tölteni az 50 órát, csak kevés helyen került sor. A diákok mindössze 35%-ának hozta meg a kedvét a szolgálathoz a felkészítés. Ez elég alacsony arány, hiszen a felkészítő óráknak kulcsszerepük van a szolgálat megítélését illetően. Ekkor van lehetőség arra, hogy tudatosítsák a diákokban az iskolai közösségi szolgálat céljait, így ha ezek a célok nincsenek letisztázva, maga a szolgálat is értelmét vesztheti. Vannak azonban olyan fogadóintézmények, akik pedagógiai feladatként értelmezik a diákokkal való foglalkozást, így ők maguk is tartanak felkészítést, ahol a saját tevékenységeiken túl szót ejtenek a közösségi szolgálat

céljairól is (Bodó et al. 2017). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a fogadóintézményi felkészítés nem helyettesíti az iskolai felkészítést (active-learning), hiszen csak akkor beszélhetünk iskolai közösségi szolgálatról, ha az oktatási intézmény is részese a tapasztalati tanulásnak. Annak hiányában, mindössze osztálytermen kívüli közös tevékenységről (out-of-class activities) vagy önkéntességről (volunteering) beszélhetünk (lásd 3.1. fejezet).

43. táblázat: A felkészítő órák jellemzése (az igen válaszok aránya a felkészítő órákat mérő item-ek szerint, %) (N)

	Százalék	Fő
Tájékoztattak az iskolai közösségi szolgálat teljesítésének feltételeiről.	89,7	279
Feltehettem kérdéseimet.	86,5	284
Megismertem a végezhető tevékenységeket.	85,8	282
Pontos tájékoztatást kaptam a szolgálatról és elmondták, hogy mire számíthatok.	84,6	279
Tájékoztattak a közösségi szolgálat céljáról.	81,7	284
Megismertem a célcsoportokat.	67,4	282
Megismertem a fogadóintézményeket.	66,5	284
Felmérték az igényeimet, motivációimat.	40,5	284
Az órák után megjött a kedvem a közösségi szolgálatához.	35,1	282

Forrás: IKSZ adatbázis (2018).

Megvizsgáltuk, hogy az előző fejezetben bemutatott attitűdklaszterek milyen összefüggést mutatnak a közösségi szolgálati koordinátorok létevel és a felkészítő órák megtartásával. A keresztábla elemzés eredményei azt mutatják, hogy a mentortanár léte nem áll összefüggésben a szolgálat iránti attitűdökkel, azonban a felkészítő órákkal már szignifikáns kapcsolatot mutat (44. táblázat).

44. táblázat: Az attitűdklaszterek összefüggése a felkészítő órákkal (%) (N=586) ($p=0,009$)

Attitűdcsoportok	Volt felkészítő óra
Pozitívak	37,8 %
Időhiányos pozitívak	46,1 %
Közömbösek	43,7 %
Kritikusok	60,4 %
Negatívak	45,5 %

Forrás: IKSZ adatbázis (2018).

Az adatokból úgy tűnik, hogy azok a diákok, akiknek volt felkészítő órájuk kritikusabban tekintenek vissza a szolgálatra, mint akiknek nem volt felkészítésük. Akiknek megelőzte a szolgálatot a szociális érzékenyítés, azok körében igen magas a kritikusok csoportjába tartozó diákok aránya, azaz, akik pozitívként az érdeklődésüknek megfelelő hely megtalálását, és a hasznos tevékenységvégzést emelték ki. Az, hogy sikerült rátalálni a hozzáillő intézményre feltehetőleg a felkészítő órának köszönhető, azonban úgy tűnik, hogy a felkészítő óra, csak az intézményi kínálat megismerésében segített, hiszen ezek a tanulók sem hasznosnak, sem érdekesnek nem találták a szolgálatot, sőt inkább időpazarlásként tekintettek rá. Legkisebb arányban a pozitívak mondták azt, hogy volt felkészítő órájuk. Ennek értelmében úgy tűnik, hogy a legpozitívabb attitűdhez a felkészítő óra

csak kis mértékben járulhat hozzá. A felkészítő óra meglétén kívül vizsgáltuk azt is, hogy melyik attitűdcsoportba tartozó tanulók vélekedtek legpozitívabban a felkészítésről.

45. táblázat: A klasztercsoportok összefüggése a felkészítő órákkal való elégedettség átlagával (átlag és szórás) (N=299) ($p=0,000$)

Attitűdcsoportok	Átlag	Szórás
Pozitívak	2,62	0,93
Időhiányos pozitívak	3,05	0,89
Közömbösek	2,52	0,93
Kritikusok	2,58	1,02
Negatívak	1,93	1,14

Forrás: IKSZ adatbázis (2018).

A 45. táblázat alapján megállapítható, hogy legelégedettebbek a felkészítő órákkal azok a pozitív tanulók voltak, akik bár időhiányra panaszkodtak, mégis elégedettek a szolgálattal. Ezekről a tanulókról tudjuk, hogy magasabb kulturális tőkével rendelkeznek, és édesapjuk is magasabb iskolázottságú, mint a tisztán pozitív csoportba tartozó tanulóké. Ők feltehetőleg nyitottabbak a szolgálat iránt, jobban megértették a program lényegét, így hasznosabbnak is találták a felkészítő órákat. Az időhiányos pozitívokon túl, a pozitív klasztercsoportba tartozók is pozitívan vélekedtek a felkészítésről. Bár az 44. táblázat azt mutatta, hogy legkevésbé a pozitívabb attitűddel rendelkezők számoltak be a felkészítő órák jelenlétéről, mégis úgy tűnik, hogy ahol megfelelő felkészítést kaptak a tanulók, azaz elégedettek voltak vele, ott a szolgálat iránt is pozitívabb attitűdöket tudtak társítani. Átlag feletti mértékben jellemezték pozitívként a felkészítést a kritikus csoport tanulói is, azaz úgy tűnik a szolgálat kritikai szemlélete nem hat negatívan a feldolgozó órák megítélésére.

Hasonlón a felkészítő órákhoz, a feldolgozó órákkal kapcsolatban is felmértük a diákok tapasztalatait. A tanulók 23,3%-a számolt be arról, hogy volt feldolgozó óra, és hasznosságát az 1-4 terjedő skálán 2,73-ra értékelték. Látható, hogy a diákok kisebb aránya számolt be arról, hogy a szolgálat utána volt feldolgozás, ugyanakkor hasonló arányban tartották hasznosnak, mint a felkészítő órát. Tovább vizsgálódva felfedezhetjük, hogy a feldolgozó óra és a megye kapcsolata mutat szignifikáns összefüggést ($p=0,000$). Hasonlóan a felkészítésről, erről is a Hajdú-Bihar megyében élők számoltak be legnagyobb arányban (29%). A jövőben érdekes lenne vizsgálni azt, hogy az ebben a megyében élők körében miért nagyobb arányú a feldolgozó és a felkészítő órák száma. Azt sejtjük, hogy több pedagógus vett részt olyan képzéseken, mely a közösségi szolgálat iskolai megszervezésével kapcsolatos, melynek hatására sokkal elkötelezettebbé váltak a szolgálat iránt, és nagyobb hangsúlyt fektettek a szolgálat megfelelő működésére. A feldolgozó óra tekintetében a Hajdú-Bihar megyében élőket a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (28,9%) és a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élők

követik (14%). Hasznosság tekintetében az órák megléte kapcsán nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a megyékkel, a fenntartóval és az iskolatípussal sem.

Láthatjuk, hogy a diákok kevésbé érezték hasznosnak a feldolgozó órákat (46. táblázat). Azok a diákok, akiknek volt feldolgozó órájuk, arról számoltak be, hogy megoszthatták társaikkal a szolgálat során szerzett tapasztalataikat, feltehették kérdéseiket, amire választ kaptak. A diákoknak valamivel több, mint a fele mondta azt, hogy ezek az órák hasznosak voltak abban a tekintetben, hogy segítettek feldolgozni az élményeiket, átértékelni a tapasztalataikat, és hogy jobban érezték magukat a szolgálat után. A diákok 38%-ának írásban kellett nyilatkoznia a tapasztalatairól, ugyanakkor 27%-ukban maradtak megválaszolatlan kérdések, és mindössze 22%-uk kezdené újra a szolgálatot. Érdekes módon azt láthatjuk, hogy a feldolgozó órák lehetőséget nyújtottak a tapasztalatok feldolgozására, mindezek ellenére mégsem értékelték a tanulók túlságosan hasznosnak az órát. Ennek oka lehet, hogy a tanulók magához a szolgálathoz is negatívan álltak, vagy épp teherként élték meg a szolgálat teljesítését követő tapasztalatok feldolgozására szánt időt. Az eredményeket magyarázhatják továbbá a szolgálatot koordináló pedagógusok motivátlansága, kompetenciáinak hiánya.

46. táblázat: A feldolgozó órák jellemzése (az igen válaszok aránya a feldolgozó órákat mérő item-ek szerint, %) (N)

	Százalék	Fő
Feltehettem kérdéseimet, választ kaptam rájuk.	77,1	142
Megoszthattam szóban a többiekkel a szolgálat során szerzett tapasztalataimat.	76,6	141
Az órák segítettek feldolgozni az élményeimet.	58,2	141
Átértékeltem a szolgálat során szerzett tapasztalataimat az órák után.	57,1	141
Jobban éreztem magam a feldolgozó órák után.	54,6	141
A feldolgozó órák után átértékeltem a közösségi szolgálatot	49,6	140
A tapasztalataimról, élményeimről írásban kellett beszámolnom.	38,7	140
Vannak megválaszolatlan kérdések bennem az élményeimmel kapcsolatban azóta is.	27,1	141
Szívesen újrakezdeném az 50 órát.	22,1	140

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Mint ahogy a felkészítő óra esetén tettük, vizsgáljuk azt, hogy a szolgálat iránti attitűdök milyen összefüggésben állnak a feldolgozó órák meglétével és annak értékelésével. Az eredmények nem mutatnak szignifikáns kapcsolatot a feldolgozó órák megtartásával kapcsolatban, azonban összefüggés mutatkozik a feldolgozó órák hatékonyságával (47. táblázat).

Látható, hogy a feldolgozó órák hasznosságáról átlag (2,24) feletti mértékben, a szolgálatról alapvetően pozitívan vélekedő tanulók nyilatkoztak, azaz az időhiányos és az abszolút pozitív klasztercsoportba tartozók. Úgy tűnik, hogy a szolgálat iránti attitűdöket a felkészítő és a feldolgozó órák egyaránt befolyásolni tudják. Míg a felkészítő órák a kritikai attitűdöket is erősítik, addig a feldolgozó órák csak a pozitívokat. Annak, hogy itt is az időhiányos pozitívak számoltak be a

legnagyobb hatékonyságról a feldolgozó órák tekintetében, hasonlító okokat tulajdonítunk, mint a felkészítés esetén. Azaz, a magasabb kulturális tőke okozhatja azt, hogy a tanulók hatékonyabban élték meg a szolgálatot. Fontos lenne a jövőben az oktatási intézményeknek nagy hangsúlyt fektetni ezeknek az óráknak a szakszerű megteremtésére, hiszen ahogy látjuk, ezek az órák nagyban képesek megalapozni a szolgálat iránti attitűdöket.

47. táblázat: *A klaszterszempontok összefüggése a feldolgozó órákkal való elégedettség átlagával (átlag és szórás) (N=451) ($p=0,000$)*

Attitűdcsoporthoz	Átlag	Szórás
Pozitív	2,55	0,93
Időhiányos pozitív	2,77	0,89
Közömbösök	2,16	0,93
Kritikusok	1,89	1,02
Negatív	1,82	1,14

Forrás: IKSZ adatbázis (2018).

Mivel könyvünkben úgy tekintünk a közösségi szolgálatra, mint tapasztalati tanulásra, – ezáltal mintegy hatékonysági kritériumra – két irányból közelítjük meg a tapasztalati tanulás megvalósulását. A Kolb és Fry (1974) féle tapasztalati tanulási modellnél láthattuk, hogy a tapasztalati tanulás egy körkörös folyamat, ahol a konkrét tapasztalat jelenthet egy konkrét információt vagy ismeretet is. Úgy gondoljuk fontos vizsgálni azt, hogy a tanulók tudták-e kamatoztatni a tudásukat a közösségi szolgálat során. Egyrészt azt kutatjuk, hogy az iskolai tudást, azaz az elméleti ismereteket tudták-e hasznosítani a szolgálat során a gyakorlatban, hiszen már a tudás transzformálásával is beszélhetünk tapasztalati tanulásról. Másrészt vizsgáljuk azt is, hogy a szolgálat során tanultak hatással voltak-e a tanulmányi teljesítményükre, azaz az osztálytermi sikerességükre.

A tanulók egynegyede (25,3%) számolt be arról, hogy tudta hasznosítani az iskolában tanultakat a közösségi szolgálat során. Ez igen alacsony arány, hiszen a közösségi szolgálatnak lehetőséget kellene nyújtania arra, hogy a tanulók kipróbálhassák magukat azokon a szakterületeken, amiket tanulnak, és lehetőséget nyújtani arra is, hogy az osztályteremben elsajátított tudást a mindennapi életben alkalmazhassák. Úgy tűnik tehát, hogy az osztályteremből hozott tudás való életbe való átalakítása a közösségi szolgálat esetén kevésbé valósul meg. Ennek egyrészt az lehet az oka, hogy a tanulóknak nincs lehetőségük olyan fogadóintézményekhez menni, vagy olyan tevékenységeket végezni, ahol erre lehetőségük nyílna, másrészt az, hogy a tanulók alapvetően nehezen tudják az iskolában megszerzett tudást más helyzetekben kamatoztatni (Molnár 2001), amelyet az iskolai pedagógus koordinátorok és a felkészítő órák sem segítenek.

A tanulók neme, az oktatási intézmény megyéje és az iskolafenntartó tekintetében nem mutatható ki összefüggés azzal kapcsolatban, hogy a diák tudta-e hasznosítani az iskolában szerzett tudást a szolgálat során (48. táblázat).

48. táblázat: Az iskolai tudás hasznosításának összefüggése a vizsgált háttérváltozókkal (N)

		Tudta hasznosítani	Nem tudta hasznosítani	Szignifikancia	Fő
Településtípus	Falu	32,1%	67,9%	p=0,002 $\chi^2=9,236$	240
	Város	21,2%	78,8%		378
Iskolatípus	Szakgimnázium	31,9%	68,1%	p=0,000 $\chi^2=12,177$	285
	Gimnázium	19,7%	80,3%		335
Objektív anyagi helyzet*		7,97 (1,94)	8,36 (2,00)	0,043	603
Édesapa elvégzett osztályainak száma*		11,69 (2,26)	12,20 (2,42)	0,025	589
Édesanya elvégzett osztályainak száma*		11,96 (2,67)	12,60 (2,62)	0,011	595
Kulturális tőke*		3,04 (1,93)	2,50 (1,77)	0,003	541
Közösségi valósággyakorlás*		1,48 (1,31)	1,16 (1,32)	0,011	604
Tanulmányi átlag*		3,91 (0,60)	4,07 (0,62)	0,044	603

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Megjegyzés: *Az átlag mellett zárójelben a szórást is feltüntettük.

A fenti táblázat alapján megállapítható, hogy a faluban élők nagyobb arányban tudták hasznosítani az iskolában szerzett tudást a szolgálat során, mint a városban élők. Korábbi eredményeink azt igazolták, hogy a faluban élők jelentősen pozitívabban vélekedtek a szolgálatról, mint a városban élők, mely összefüggésben állhat azzal, hogy adaptálni tudták az iskolában tanultakat a szolgálat alatt.

A településtípuson túl a középiskola típusa is szignifikáns összefüggést mutat a vizsgált változóval, és az látható, hogy a szakgimnazisták nagyobb arányban tudták hasznosítani a szolgálat során az iskolában szerzett tudást. Korábbi elemzésünkben láthattuk, hogy a szakgimnazisták nagyobb arányban végeztek olyan tevékenységet, melyet a későbbiekben végezni szeretnének, vagy ami szakmájukkal, érdeklődési területükkel megegyezik. Feltehetőleg ez is lehet az oka annak, hogy tudták hasznosítani az iskolai tudást.

Az anyagi helyzet tekintetében az objektív anyagi helyzet mutatott szignifikáns összefüggést a vizsgált változókkal. Azok, akik tudták hasznosítani az iskolában tanultakat a szolgálat során, rosszabb objektív anyagi helyzetűek, mint akik nem tudták hasznosítani. Ennek valószínűsíthető oka, hogy a rosszabb anyagi helyzetűek körében magasabb a szakgimnazisták aránya, akik mint láttuk, jobban tudták hasznosítani az iskolai tudást, mint a gimnáziumba járók.

Mind az édesapa, mind az édesanya iskolai végzettsége összefüggésben áll azzal, hogy mennyiben tudta a tanuló hasznosítani az iskolában tanultakat a közösségi szolgálat során. Mindkét szülő esetén az látható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei átlag feletti mértékben tudták hasznosítani az iskolai tapasztalataikat. Ennek oka az lehet, hogy akiknek a szülei iskolázottabbak Bourdieu (1986, 1998) alapján, otthonról is hozhatnak olyan tudást, melynek

birtokában az iskolában előnyhöz juthatnak, míg a hátrányos helyzetűek kizárólag az iskolában tájékozódnak, ott jutnak ismeretekhez, és ezt tudják hasznosítani a szolgálat alatt. Így tehát az alacsonyabb végzettségű szülők gyerekei inkább érzik azt, hogy az iskolában elsajátított tananyagot hasznosítani tudták, mint azok, akik a családban is hozzájutnak a tudáshoz. Az is látható, hogy azok a diákok, akiknek a szülei alacsonyabb iskolai végzettségűek, a tanulmányi átlaguk is szignifikánsan rosszabb. Így tehát azok a tanulók, akik hátrányosabb helyzetűek, azaz kevésbé eredményesek az iskola falain belül, sőt alacsonyabb gazdasági és családból hozott kulturális tőkével rendelkeznek, a közösségi szolgálat során sikerélményhez juthatnak.

A saját kulturális tőke is összefüggést mutat a vizsgált változóval. Itt azonban már a kulturális tőke fordított kapcsolata mutatható ki, mint ahogyan a szülők esetén láthattunk. Azok a diákok, akik magasabb kulturális tőkével rendelkeznek jobban össze tudták kapcsolni a tapasztalataikat az iskolában tanultakkal, mint akiknek átlag alatti kulturális tőkéjük van. Ez a bourdieu-i értelemben vett inkorporált kulturális tőke tehát, amit a tanulók az évek alatt sajátítottak el, és nem feltétlenül csak a családból hozták vagy az iskolában szereztek, segíti azt, hogy az iskolában tanultakat jobban össze tudják kapcsolni a szolgálat során tapasztaltakkal. A magasabb kulturális tőkének köszönhetően, ezek a diákok feltehetőleg szélesebb látókörrrel rendelkezhetnek, melynek hatására jobban össze tudjuk kapcsolni a különböző életterületeken szerzett tapasztalataikat egymással.

A vallásosság tekintetében azt láthatjuk, hogy az individuális vallásgyakorlat és a kisközösségi tagság nem, azonban a közösségi vallásgyakorlat pozitív összefüggésben áll a vizsgált változónkkal. Azok, akik tudták hasznosítani az iskolában tanultakat átlag feletti gyakorisággal járnak templomba míg, akik nem tudták hasznosítani az iskolában szerzett tudást ritkábban járnak templomba, inkább csak évente. Ennek oka lehet, hogy a templomba járás egyrészt kapcsolati tőkét, másrészt kulturális tőkét egyaránt növelhet (Pusztai 2009), mind a hátrányos helyzetűek, mind a jobb helyzetűek körében. Így tehát ezen keresztül is hathat.

A tanulmányi átlag is szignifikánsan összefügg azzal, hogy tudta-e hasznosítani a diák az iskolában tanultakat. Érdekes módon, akik tudták hasznosítani a tanultakat alacsonyabb átlaggal rendelkeznek, mint akik nem tudták. Ez pozitív eredmény, hiszen azok a tanulók, akik kevésbé eredményesek az iskola falain belül, a közösségi szolgálat során mégis fel tudják használni az iskolában szerzett tudást. Ezek a tanulók otthonról kevés tudást hoznak, részben ezért rosszabbul teljesítenek az iskolában (Bourdieu 1973), de az oktatási intézményben szerzett ismereteket jobban fel tudják használni a szolgálat során, mint azok a tanulók, akik otthonról magasabb szintű ismereteket hoznak.

A közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdök is szignifikáns összefüggést mutatnak azzal kapcsolatban, hogy tudták-e hasznosítani az iskolában tanultakat a szolgálat alatt. A 49. táblázatban látható, hogy azok, akik egyértelműen pozití-

van vagy pozitívan, bár időhiányra panaszkodtak, azok a tanulók nagyobb arányban tudták hasznosítani a szolgálat során az iskolában tanultakat, és felülreprezentáltan jelentek meg közöttük. Ugyanakkor az is látható, hogy a negatívan vélekedők, és azok, akiknek nem sikerült érdeklődésüknek megfelelő helyet találni, és nem szerették meg a végzett tevékenységet (közömbösek), valószínűleg ebből kifolyólag, nem tudták hasznosítani az iskolai tudást sem.

49. táblázat: Az iskolai tudás hasznosításának összefüggése az attitűdcsoportokkal (%) (N=579)

	Tudta hasznosítani az iskolában tanultakat	Nem tudta hasznosítani az iskolában tanultakat	Szignifikancia
Pozitívak	43,3	46,7	p=0.000 $\chi^2=89,762$
Időhiányos pozitívak	48	52	
Közömbösek	20,7	79,3	
Kritikusok	5,4	94,6	
Negatívak	7,1	92,9	

Forrás: IKSZ adatbázis (2018).

Logisztikus regressziós módszerrel tovább vizsgáltuk azt, hogy a háttérváltozók vajon hatnak-e arra, hogy tudta-e hasznosítani az iskolában tanultakat a szolgálat során a tanuló (függelék, 10. táblázat).

A keresztáblás eredmények egy részét a logisztikus regresszió is igazolta, hiszen az adatokból kirajzolódik, hogy a szakgimnazisták és azok, akik pozitívabb attitűdöket kapcsoltak a szolgálathoz, tudták hasznosítani az iskolai tudásukat a szolgálat során. Ez utóbbi csoport esetén nyolcszor nagyobb az esélye annak, hogy tudta kamatoztatni a tanultakat.

Eddig azt vizsgáltuk, hogy az iskolában tanultak hogyan befolyásolják a közösségi szolgálati tapasztalatokat, de fordítva is megnéztük azt, hogy a tanulmányi eredményességét befolyásolta-e a tanulóknak a közösségi szolgálati tevékenység. A tanulók 87,2%-a arról számolt be, hogy nem befolyásolta a tanulmányi munkáját a szolgálat, míg pozitív irányba tanulók 7,7%-ának, addig negatív irányba 5,1%-uknak befolyásolta. Ha a Kolb-féle (1974) tapasztalati tanulás modelljét vagy Mezirow (2000) transzformatív tanulás modelljét vonatkoztatjuk a közösségi szolgálat tanulási folyamatára, akkor láthatjuk, hogy a szolgálat során egyfajta tanulási folyamat megy végbe. Ha ezt a tanulást a tanuló felismeri, és ha az iskolai tanulmányi eredményességére is pozitívan hat, a közösségi szolgálatot valóban nevezhetjük tapasztalati vagy transzformatív tanulásnak. Az adataink azt mutatják, hogy a tanulók nagy arányának nem befolyásolta a szolgálat a tanulmányi eredményességét saját meglátásuk szerint, ez azonban nem jelenti azt, hogy nem jött létre tanulás. Tanulási folyamat végbemehetett, legfeljebb azt az oktatási környezetben – ezidáig – nem kamatoztatta, vagy nem ismerte fel a tanulás folyamatát vagy eredményét.

A következőkben a háttérváltozókkal összefüggésben vizsgáljuk azt, hogy milyen irányban befolyásolta a diákok tanulmányait a szolgálat (50. táblázat).

50. táblázat: A háttérváltozók összefüggése azzal kapcsolatban, hogy milyen irányba befolyásolta a szolgálat a tanulmányi eredményességet (N)

		Pozitív irányba	Semleges	Negatív irányba	Szignifikancia	Fő
Nem	Nő	7,7%	89,7%	3,6%	p=0,001	389
	Férfi	7%	83,8%	9,2%	$\chi^2=13,287$	228
Településtípus	Falu	12,2%	85,3%	2,4%	p=0,000	245
	Város	4,5%	88,9%	6,6%	$\chi^2=17,186$	377
Iskolatípus	Szakgimnázium	10,7%	83,1%	6,2%	p=0,013	290
	Gimnázium	5,1%	90,7%	4,2%	$\chi^2=8,671$	335
Apa elvégzett osztályainak száma*		11,2 (1,97)	12(2,37)	12,8 (2,99)	p=0,001	590
Kulturális tőke*		3,52 (1,85)	2,59 (1,81)	2,29 (1,77)	p=0,008	539
Tanulmányi átlag*		3,94 (0,62)	4,06 (0,61)	3,7 (0,58)	p=0,027	608

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Megjegyzés: *Az átlag mellett zárójelben a szórást is feltüntettük.

Összevetve a fiúk és lányok véleményét látható, hogy a fiúk nagyobb arányban számoltak be arról, hogy negatív irányba befolyásolta a tanulmányukat a szolgálat. Ennek oka lehet, hogy a fiúk szignifikánsan kisebb arányban tudták olyan helyen végezni a szolgálatot, ahol kamatoztatni tudták volna azt a tudást, amivel későbbi pályájuk során foglalkozni szeretnének (p=0,000). Így tehát a megélt tapasztalatokat sem tudták hasznosítani az iskolában. Másik oka lehet, hogy a fiúk alapvetően – és a mintánkban is – rosszabbul tanulnak a lányoknál (Fényes 2010), amiért a szolgálatot is hibáztathatják, hiszen az 50 óra időt von el a tananyagból való felkészüléstől.

A településtípus is összefüggést mutat a tanulmányi eredményességre vonatkozó hatással. A 50. táblázat alapján megállapítható, hogy a közösségi szolgálat pozitívabban hatott a tanulmányi eredményességre a falusiak körében, és ők jobban is tudták hasznosítani az iskolában tanultakat a szolgálat során, mint a városban élő társaik. Korábban azt láthattuk, hogy a faluban élőknek szignifikánsan jobb kapcsolatuk alakult ki a célcsoporttal, ugyanakkor pozitívabban is vélekedtek a szolgálatról, mint a városban élők. Úgy tűnik tehát, hogy az iskolában is jobban tudják kamatoztatni a közösségi szolgálat során szerzett tapasztalatokat. Míg korábban azt láthattuk, hogy a szakgimnazisták tudtak az iskolai tapasztalataikból profitálni a szolgálat során úgy tűnik, hogy a szolgálati tapasztalatokat is ők tudták jobban hasznosítani az osztályteremben a gimnazistákkal szemben. Ennek szintén a szakiránnyal való könnyebb összeegyeztethetőség lehet az oka. Ugyanakkor az adatok azt is mutatják, hogy a gimnazisták igen nagy csoportjának nem befolyásolta a tanulmányi eredményességét a program. Valószínűleg – mivel kevésbé tudják összekapcsolni az érdeklődési területükkel – nem érzik annyira hasznosnak a szolgálatot, és fontosabbnak tartják a továbbtanulási céljaik miatt – hiszen körükben szignifikánsan nagyobb azok aránya, akik mesterképzést vagy

tudományos fokozatot szeretnének szerezni ($p=0,000$) – azt, hogy a tananyag elsajátítására koncentráljanak, és a közösségi szolgálat ne befolyásolja az iskolában elért eredményeiket. A szakgimnazisták vélhetően hamarabb kilépnek a munkaerőpiacra, ezért hatékonyabban próbálják meg kihasználni a közösségi szolgálat pályorientációs lehetőségét, míg a gimnazisták a hosszabb időre tervezett tanulmányaik miatt, jelenleg kevésbé tartják fontosnak a szakmai ismeretek megszerzését a közösségi szolgálat által.

Az anyagi helyzet nem volt hatással arra, hogy mennyiben befolyásolta az 50 óra a tanulmányi eredményességet. A szülők iskolai végzettsége tekintetében az apa iskolai végzettsége mutatott szignifikáns összefüggést azzal, hogy hogyan hatott a szolgálat a diákok tanulmányi sikerére. Magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek azoknak a tanulóknak az édesapjai, akik úgy érezték, hogy nem befolyásolta a közösségi szolgálat a tanulmányaikat, és azoknak az édesapjai, akik úgy érezték, hogy negatív irányba befolyásolta. Úgy tűnik tehát, hogy azok, akik a családból alacsonyabb kulturális tőkét hoztak, pozitívabb eredményekről számoltak be, míg akik édesapja iskolázottabb, kritikusabban tekintenek a szolgálatra, és negatívabb hatásról nyilatkoztak.

A saját, azaz a szerzett kulturális tőke esetén fordított eredmény mutatható ki. Szignifikánsan magasabb kulturális tőkével rendelkeznek azok, akiknek pozitív irányba befolyásolta a tanulmányi eredményességét a szolgálat, mint akiknek nem befolyásolta vagy negatív irányba befolyásolta. Hasonló eredményt láhattunk korábban, amikor az iskolai tudás összefüggéseit elemeztük a közösségi szolgálattal kapcsolatban. Úgy tűnik tehát, hogy a magasabb kulturális tőke segíti a tapasztalati tanulás felismerését, és akik magasabb kulturális tőkével rendelkeznek, még inkább képesek kamatoztatni a tanulmányaik során a közösségi szolgálat által szerzett új ismereteket.

Az individuális, a közösségi vallásgyakorlat és a kisközösségi tagság sem mutatott összefüggést a közösségi szolgálat tanulmányi eredményességre gyakorolt hatásával. A tanulmányi átlaggal azonban szignifikáns az összefüggés. Akiknek nem befolyásolta a tanulmányi eredményességüket a szolgálat – saját meglátásuk szerint –, azoknak a legjobb a tanulmányi átlaga, őket követik, akiknek pozitív irányba befolyásolta, és végül, akiknek negatív irányba, mivel azoknak az átlaga a legalacsonyabb. Tehát azt látjuk, hogy a legjobb tanulók nem érzik azt, hogy a tanulmányi eredményességük függne a közösségi szolgálattól, mert valószínűleg a tanulással nem látják összefüggőnek a szolgálatot, és az 50 óra plusz terhet is teljesíteni tudják a tanulmányi eredményük romlása nélkül is. Míg a rosszabb tanulók úgy vélhetik, hogy a szolgálat sok időt vont el a tanulástól, így negatívnak érzik a hatását. Látható tehát, hogy a tanulmányi átlaguk alapján a középső csoportba (nem a legjobb, de nem is a legrosszabb átlagúak) tartozó fiatalok érzik legpozitívabbnak a szolgálatot a tanulmányi eredményükre.

A szolgálattal kapcsolatos attitűdöket is megvizsgáltuk azzal összefüggésben, hogy hogyan befolyásolta a szolgálat a tanulmányi eredményességet. Az adatok azt mutatják, hogy szignifikáns összefüggésben áll az attitűd azzal, hogy hogyan befolyásolta a tanulmányi eredményességet a szolgálat (51. táblázat). Ahogy azt kimutattuk, a tanulók többségének nem befolyásolta a tanulmányi teljesítményét a szolgálat, azonban az attitűdök mentén különbségek mutatható ki. A pozitív és időhiányos pozitív csoportba tartozó tanulók körében felülreprezentáltak jelentek meg azok, akiknek pozitív irányba befolyásolta a tanulmányait a szolgálat. Az is látható, hogy azok a tanulók, akik negatívan vélekedtek a szolgálat iránt, azoknak a tanulmányi eredményére is negatívan hatott a szolgálat. Míg a kritikusoknak is inkább negatív, a közömbösöknek már inkább pozitív irányba mozdította el a tanulmányi teljesítményét.

51. táblázat: Az attitűdök osztályozása összefüggése azzal, hogy milyen irányba befolyásolta a szolgálat a tanulmányi eredményességet (%) (N=583)

	Pozitív irányba	Semleges irányba	Negatív irányba	Szignifikancia
Pozitívak	13,4	86,6	0	p=0,000 $\chi^2=54,80$
Időhiányos pozitívak	14,9	83,2	2	
Közömbösök	5,6	90,9	3,5	
Kritikusok	1,8	89,2	9	
Negatívak	2,3	81,4	16,3	

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Logisztikus regressziós módszerrel megvizsgáltuk azt, hogy a vizsgált háttérváltozók hogyan hatnak arra, hogy mennyiben befolyásolta a szolgálat a tanulmányi eredményességet (függelék, 11., 12., 13. táblázat). Az adatok azt mutatják, hogy az iskolatípus, a tanulmányi átlag, az édesapa iskolai végzettsége, a saját kulturális tőke és a szolgálat iránti attitűd befolyásolta szignifikánsan a tanulmányi eredményességet. Az látható, hogy a magasabb iskolai végzettségű apák gyerekeinek, az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők körében és a szolgálat iránt negatívabb attitűddel rendelkezők körében nagyobb az esély, hogy negatív irányba befolyásolja a szolgálat a tanulmányi előmenetelt. Pozitív irányba a gimnazistáknak és a jobb tanulmányi átlagúaknak befolyásolta a szolgálat a tanulmányi eredményét. A gimnazisták esetén az is látható, hogy esetükben szignifikánsan nagyobb az esély arra is, hogy egyik irányba se befolyásolja a szolgálat a tanulmányi eredményességet. Úgy tűnik tehát, hogy a gimnazisták tűnnek a legkevésbé sebezhetőnek abban a tekintetben, hogy a tanulmányi eredményességükre negatív hatással van az 50 óra szolgálat.

Összességében azt láthattuk, hogy a kereszttáblás eredmények szerint az iskolai tapasztalatokat a szolgálat során elsősorban a faluban élő, a szakgimnazista, az alacsony objektív anyagi helyzetű és az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei tudták leginkább kamatoztatni, és azok a diákok, akik alacsonyabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek, ugyanakkor magas kulturális tőkével bírnak, gyakoribb

templomba járók és pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek a szolgálat iránt. A regressziós vizsgálat az alábbi felsorolt változók közül kettő esetében szignifikáns hatást jelzett, miszerint a szakgimnazisták és a pozitívabb attitűdökkel rendelkezők tudták leginkább hasznosítani a szolgálat során az iskolában tanultakat. Egyre jobban beigazolódní látszik az a feltételezésünk, miszerint a szakgimnazisták mintegy szakmai gyakorlatra, vagy pályaaorientációs lehetőségként tekinthetnek az 50 órára, hiszen lehetőségük nyílik arra, hogy az iskolában tanult ismereteiket, szaktudásukat a gyakorlatban is kipróbálhassák egy szakmájukhoz illeszkedő intézménynél. Az iskolatípuson túl talán még fontosabb az, hogy milyen attitűdöket kapcsol a tanuló a szolgálathoz, hiszen láthatóan a pozitívabb attitűdök befolyásolhatják azt is, hogy mennyire képes hasznosítani azt a tudást a való életbe, amit az iskolában tanult, azaz a transzformatív tanulás létrejön-e.

A közösségi szolgálat alatt szerzett tapasztalatokból az osztályteremben – a keresztáblás eredmények szerint – a lányok, a faluban élő és a szakgimnáziumba járó diákok, illetve azok profitáltak, akik édesapja alacsonyabb iskolázottságú, ugyanakkor magasabb a diák saját kulturális tőkée és pozitívabbak az attitűdjeik a szolgálat felé. Mindeközben a regressziós eredmények azt igazolták, hogy a közösségi szolgálat tanulmányi eredményességre vonatkozó pozitív hatásáról a gimnazisták és a jobb tanulmányi átlaggal rendelkezők számoltak be. A gimnazisták esetén azonban meg kell jegyeznünk, hogy esetükben a szolgálat pozitív és semleges hatása egyaránt bizonyított, ugyanakkor legerősebben pozitív irányú a hatás a tanulmányi eredményességre. Bár a keresztáblás eredmények azt mutaták, hogy a szakgimnazistáknak hat legpozitívabban a szolgálat során szerzett tapasztalat a tanulmányi előrehaladásra, a regressziós vizsgálat ezt nem igazolta, ugyanakkor láthattuk, hogy a gimnazistáknak pozitív és semleges irányba egyaránt befolyásolta az eredményességét. A tanulmányi átlag vizsgálatánál a keresztábla és a regressziós vizsgálatok eredményei alapján azt mindenképp kizárhatjuk, hogy a legrosszabb tanulmányi átlagú tanulóknak segíti a tanulmányi sikerességét a szolgálat, míg azt sejthetjük, hogy a szolgálat hozzájárul ahhoz, hogy az amúgy is jó tanulók még jobb tanulmányi eredményt érjenek el. A regressziós eredmények arra is rávilágítanak, hogy a negatív attitűdök negatívan hatnak a tanulmányi teljesítményre.

Ha a tapasztalati tanulás általunk mért két indikátorát összevetjük – azaz az osztálytermi tudást hasznosította a szolgálat során, és a szolgálat során szerzett tapasztalatokat kamatoztatta a tanulmányai alatt –, akkor az látható, hogy mindkét indikátor a falusiak, a szakgimnazisták, a magas saját kulturális tőkével rendelkezők és az alacsonyabb iskolázottságú édesapák gyermekei esetén, valamint a rosszabb tanulmányi átlagúak körében mutatott pozitív összefüggést, azaz az ő körükben beszélhetünk tapasztalati tanulásról a közösségi szolgálat során.

Ez az eredményünk a harmadik hipotézisünket is igazolja, miszerint a közösségi szolgálatnak társadalmi kiegyenlítő szerepe van. Azaz, a hátrányosabb hely-

zetűek körében is létrejött a tapasztalati tanulás. Emellett az attitűdök kapcsán arra az eredményre jutottunk, hogy azok a tanulók, akik pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek a szolgálat iránt, jobban tudják transzformálni a tudást az iskolából a való életbe, és fordítva. Bár kereszt táblás eredményeinket a regressziós vizsgálatok nem teljes mértékben támasztották alá, mégis valószínűnek tűnik, hogy az ezekkel a jellemzőkkel rendelkező tanulók körében jöhetett létre a tapasztalati tanulás. Mivel azt feltételeztük, hogy a tanulás során készségfejlődés megy végbe, a következő fejezetben ennek a vizsgálatára kerül sor.

8.4. A közösségi szolgálat során bekövetkezett készségfejlődések vizsgálata

Az alábbi fejezetben azt vizsgáljuk, hogy a diákok bevallása szerint milyen képességeik fejlődtek az 50 óra alatt. Az 52. táblázat alapján megállapítható, hogy jelentős mértékben a segítői hajlandóságuk fejlődött, melyet olyan munkaerőpiaci képességek követnek, mint a felelősségtudat a munkával szemben, az önállóság és teljesítőképesség, a problémamegoldó készség, a kommunikációs készség, a csapatmunka, az időkeretek betartása, a kreativitás, a rugalmasság, a teherbírás és a konfliktusmegoldó képesség. Átlag alatti mértékben fejlődött a fiatalok döntéshozó képessége, önbizalma, vezetői képessége, kritikus gondolkodása, prezentációs és interkulturális képessége (52. táblázat).

52. táblázat: Az iskolai közösségi szolgálat által fejlesztett készségek 1-4-es skála átlagai (N=560)

	Átlag
Segítőképeség	3,02
Felelősségtudat a munkával szemben	2,95
Önállóság és teljesítőképesség	2,90
Problémamegoldó készség	2,83
Kommunikációs készség	2,82
Csapatmunkában való együttműködő készség	2,75
Időkeretek betartása	2,71
Kreativitás	2,71
Rugalmasság	2,70
Teherbírás	2,61
Konfliktusmegoldó készség	2,60
Döntéshozó képesség	2,58
Önbizalom	2,47
Vezetői készség	2,39
Kritikus gondolkodás	2,34
Prezentációs készség	2,21
Tolerancia más kultúrákkal, etnikummal kapcsolatban	2,18
Más kultúráról, etnikumról való ismereteket	2,10
Átlag	2,60

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Bodó és munkatársai (2017) kutatásában a rangsor kissé eltérően alakult. Az első helyen a kommunikációs képesség állt, melyet a „semmilyen nem fejlesztett” válaszon túl a másokkal való együttműködés, a másokra jobban odafigyelés és a tolerancia követett. A kutatás szerint a diákoknál a legkevésbé a tanár-diák kapcsolatban állt be változás, és legkevésbé az állampolgári tudatosságuk fejlődött.

A következőkben az általunk vizsgált itemeket faktorelemzés segítségével csoportosítottuk. A statisztikai program két faktorcsoporthoz különböztetett meg: egy munkaerőpiaci képességek faktort és egy interkulturális faktort, melyek faktorsúlyai a 53. táblázatban láthatóak. A várt harmadik faktorcsoporthoz, azaz az állampolgári képességek fejlődési csoportjához, melynek összerendeződését a hipotézisünkben feltételeztük, nem tudtuk kimutatni.

53. táblázat: A közösségi szolgálat által fejlesztett képességekből képzett faktorok faktorsúlyai (N=637)

	Munkaerőpiaci képesség faktor	Interkulturális képesség faktor
Csapatmunkában való együttműködő készség	,633	
Segítőkészség	,717	
Döntéshozó képesség	,642	
Kritikus gondolkodás	,529	
Önbizalom	,523	
Más kultúráról, etnikumról való ismereteket		,852
Tolerancia más kultúrákkal, etnikummal kapcsolatban		,853
Vezetői készség	,518	
Teherbírási	,635	
Időkeretek betartása	,633	
Felelősségtudat a munkával szemben	,801	
Kommunikációs készség	,729	
Prezentációs készség	,510	
Rugalmaság	,746	
Problémamegoldó készség	,803	
Konfliktusmegoldó készség	,721	
Kreativitás	,684	
Önállóság és teljesítőképeség	,763	

Forrás: IKSZ adatbázis (2018) Módszer: Maximum Likelihood. Rotálás: Varimax

A munkaerőpiaci képességek faktorába került a képességek többsége, míg két item – a más kultúráról, etnikumról való ismeret és a tolerancia más kultúrákkal, etnikummal kapcsolatban – került az interkulturális képességek faktorba. A faktorokat a korábban vizsgált változókkal összefüggésében is megvizsgáltuk. A munkaerőpiaci képességek faktor a nem változóval mutatott szignifikáns összefüggést, átlag feletti mértékben a lányok számoltak be ezeknek a mutatóknak a fejlődéséről (54. táblázat). Ennek oka az lehet, hogy mivel ez a faktorcsoporthoz számos szociális kompetencia itemet is tartalmazott, mely képességek a lányok-

nak fejlettebbek (Zsolnai 1998), a közösségi szolgálat során is ők vették inkább igénybe – és ezáltal érezték jobban a fejlődésüket.

54. táblázat: *A munkaerőpiaci képességek faktor értéke és a nem változó összefüggéseinek vizsgálata (átlag és szórás) (N=553)*

	Átlag	Szórás	Fő
Férfi	-0,25	1	200
Nő	0,14	0,89	353
Anova	0,000		

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Az interkulturális faktorok esetén szignifikáns összefüggést találtunk a tanuló oktatási intézményének megyéjével (55. táblázat). Az adatok azt bizonyítják, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében átlag feletti mértékben nőttek az interkulturális képességek a fiatalok körében, míg a másik két megyében átlag alatt. Valószínűsíthető, hogy ebben a megyében több olyan célcsoporttal dolgoztak együtt a fiatalok, akik körében megtalálhatóak voltak más kultúrájú, etnikumú emberek (Garami 2013). Ahhoz, hogy ezt pontosan igazolni tudjuk, ismernünk kellene a pontos fogadóintézményeket, ahol a tanulók a szolgálatot töltötték, erre azonban kérdőívünkben nem kérdeztünk rá.

55. táblázat: *Az interkulturális képességek faktor és a megye változó összefüggései (átlag és szórás) (N=560)*

	Átlag	Szórás	Fő
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	-,08	0,90	210
Hajdú-Bihar megye	-,05	0,93	200
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	,19	0,91	150
Anova	0,009		

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A településtípus mindkét képességcsoporttal szignifikáns összefüggést mutatott, így az látható, hogy a faluban élőknek minden képességük átlag feletti mértékben fejlődött (56. táblázat). Korábban azt láttuk, hogy a faluban élők jelentősen pozitívabban vélekedtek a szolgálatról, mint a városban élők, és jobban tudták adaptálni az iskolában tanultakat a szolgálat során, illetve az iskolában is a szolgálat során tanultakat. Úgy tűnik, hogy a tapasztalati tanulás a szolgálat alatt, és az ezzel együtt járó képességfejlődés elsősorban a faluban élők körében ment végbe.

56. táblázat: *A munkaerőpiaci és az interkulturális képesség faktorok és a településtípus változó összefüggései (átlag és szórás) (N=556)*

		Átlag	Szórás	Fő
Munkaerőpiaci képességek	Falu	,19	0,90	215
	Város	-,11	0,96	341
	Anova	0,000		
Interkulturális képességek	Falu	,16	0,89	215
	Város	-,10	0,93	341
	Anova	0,001		

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Az interkulturális képességszint csoport szignifikáns összefüggést mutat az iskolatípus változóval is (57. táblázat). A szakgimnazisták körében átlag feletti mértékben nőtt az interkulturális mutatók aránya. Ahogy korábban láthattuk a szakgimnazisták szignifikánsan magasabb arányban tevékenykedtek együtt munkanélküliekkel, a munkanélküliek körében magasabb a romák aránya (KSH 2015), így valószínűleg a szakgimnazisták nagyobb eséllyel dolgoztak együtt romákkal.

57. táblázat: Az interkulturális képesség faktor és az iskolatípus változó összefüggései (átlag és szórás) (N=560)

	Átlag	Szórás	Fő
Gimnázium	-,08	0,92	302
Szakgimnázium	,10	0,91	258
Anova		0,014	

Forrás: Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A fenntartó tekintetében nem mutatható ki szignifikáns összefüggés, mint ahogy az objektív és a szubjektív anyagi helyzet tekintetében sem. A Pearson-féle korrelációs eredmények azonban azt mutatják, hogy a szülők iskolai végzettsége szignifikáns és negatív⁹⁵ összefüggésben áll a munkaerőpiaci képességek faktorral. Azaz minél magasabb iskolai végzettségűek a tanulók szülei, annál kevésbé érezték azt a diákok, hogy fejlődött volna a munkaerőpiaci képességük.

A saját kulturális tőke esetén azonban pozitív összefüggést látunk a képességfejlődéssel. Mindkét csoport, a munkaerőpiaci ($p=0,000$) és az interkulturális ($p=0,004$) esetén is az látható, hogy minél nagyobb a tanuló szerzett kulturális tőkéje, annál inkább számolt be arról, hogy nőtték az egyes képességei. Úgy tűnik tehát, hogy a kulturális tőkének kiemelt szerepe van a közösségi szolgálat során, hiszen mind a tanulmányi eredményességet, mind pedig a képességfejlődést pozitív irányba befolyásolta.

A vallásosság és a képességfejlődés kapcsán az látható, hogy bár a kisközösségi tagsággal nem mutatható ki összefüggés, az individuális vallásgyakorlás összefügg a képességfejlődéssel ($p=0,024$). Azaz minél gyakrabban imádkozik a tanuló, annál nagyobb interkulturális képességfejlődésről számolt be. Feltehetőleg az imádkozás gyakorisága növeli a toleranciát más kultúrákkal szemben. Tovább vizsgálva a vallásosság és a képességfejlődés kapcsolatát az látható, hogy a közösségi vallásgyakorlás mindkét faktorral, a munkaerőpiaci ($p=0,000$) és az interkulturális ($p=0,001$) faktorcsoporttal is szignifikáns összefüggést mutatott. Minél gyakrabban jár a tanuló templomba, annál inkább számolt be a képességei fejlődéséről. Az látható tehát, hogy a vallásosság – az individuális és a közösségi val-

⁹⁵ Anya iskolázottsága és munkaerőpiaci képesség fejlődése közötti korreláció értéke -0,152 és ennek szignifikanciája 0,000.

Apa iskolázottsága és munkaerőpiaci képesség fejlődése közötti korreláció értéke -0,156 és ennek szignifikanciája 0,000.

lásgyakorlás – szerepet játszik a közösségi szolgálat által bekövetkezett nagyobb képességfejlődésben.

Vizsgáltuk azt is, hogy milyen összefüggés mutatható ki a képességcsoportok és az attitűdcsoportok között (58. táblázat).

58. táblázat: Az attitűdklaszterek összefüggései a képességfaktorokkal (N=637)

	Munkaerőpiaci képességek	Interkulturális képességek
Pozitív (átlag)	,58	,22
Fő	127	127
Szórás	,68	,99
Időhiányos pozitív (átlag)	,38	,41
Fő	93	93
Szórás	,72	,95
Közömbös (átlag)	-,076	-,04
Fő	128	128
Szórás	,73	,82
Kritikus (átlag)	-,15	-,17
Fő	99	99
Szórás	,86	,83
Negatív (átlag)	-1,08	-,48
Fő	82	82
Szórás	,98	,76
Összesen (átlag)	-,00	,00
Fő	529	529
Szórás	,96	,92
Anova	0,000	0,000

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Látható, hogy a szolgálat iránti attitűdcsoportok szignifikáns összefüggést mutatnak a képességcsoportokkal. Azok a tanulók, akik pozitívabban vélekedtek a szolgálatról, azaz a pozitív és időhiányos pozitív klasztercsoportokba tartoznak, szignifikánsan nagyobb képességfejlődésről számoltak be minden képesség esetén, mint a szolgálatról negatívabban vélekedők. Ez pozitív eredmény, hiszen ha sikerül a tanulóknak pozitív attitűdöket kialakítani a szolgálatról – annak ellenére is, hogy olykor teherként tekintenek a szolgálatra, vagy épp szívesebben töltenék mással a szabadidejüket –, jobban tudatosul bennük az is, hogy milyen képességeik fejlődtek a szolgálat alatt.

A két csoport közötti attitűdbeli különbséget mutatja, hogy míg a pozitívoknak a munkaerőpiaci képességeit, az időhiányos pozitívoknak az interkulturális képességeit fejlesztette jobban a szolgálat. Ennek oka lehet, hogy mivel az időhiányos pozitívok körében jellemzően magasabb arányban vannak a városban élő tanulók, és a szolgálat során lehetőségük nyílt hátrányosabb helyzetű, más kultúrájú célcsoportok megismerésére, nagyobb mértékben tulajdonították ezt a képességfejlődést a szolgálatnak. Azok a tanulók, akik nem szerették meg a végzett tevékenységet – azaz kifogásolták az időhiányon túl azt, hogy olyan helyet találtak, ami nem megfelelő számukra, és úgy érezték, kevésbé végeztek hasznos munkát – már kevésbé számoltak be képességfejlődésről.

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy lépcsőzetesen bevonva a háttérváltozókat, azok hogyan hatnak az egyes faktorokra. Elsőként a munkaerőpiaci képességek faktorra vizsgáljuk a háttértényezők hatását (függelék, 14. táblázat).

A munkaerőpiaci képességek fejlődéséről elsősorban a lányok számoltak be – mint ahogyan azt a keresztátlás eredmények is alátámasztották –, és az ő előnyük a többi háttérváltozó bevonását követően is megmaradt.

A második lépcsőben bevont két megye közül Borsod-Abaúj-Zemplén megye hatása szignifikáns és negatív, azaz az ebben a megyében élő fiatalok nem számoltak be arról, hogy nőttek volna a munkaerőpiaci képességeik. Mivel Hajdú-Bihar megye nem mutat szignifikáns kapcsolatot a munkaerőpiaci képesség faktorral, feltehetőleg a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei tanulóknak nőttek ezen képességeik.

Érdekes eredmény, hogy a településtípus változó bevonása után is fennmaradt a lányok és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők pozitív hatása, ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a faluban élők számoltak be inkább a munkaerőpiaci képességek fejlődéséről – mely eredmény alátámasztja a korábbi adatainkat.

Az iskolatípus nem hatott a képességfejlődésre, ugyanakkor a korábban bevont változók hatását sem befolyásolta. A fenntartótípus szintén nem bírt befolyásoló erővel, ugyanakkor annak bevonásával Borsod-Abaúj-Zemplén megye hatása megszűnt, azaz ebben a megyében feltehetőleg több állami iskola volt, mint egyházi fenntartású, és ezért volt a megyének szignifikáns hatása.

Az anyagi helyzet mutatói (objektív és szubjektív) és a szülők iskolai végzettsége szintén nem befolyásolták a képességfejlődést. Bár a korrelációnál korábban azt láthattuk, hogy minél magasabb iskolai végzettségűek a szülők annál kevésbé érezték azt a tanulók, hogy fejlődött a munkaerőpiaci képességük, ezt a kijelentést a regressziós vizsgálat eredményei nem igazolták.

A saját kulturális tőke azonban hatott a képességfejlődésre, mégpedig pozitív irányban. A magasabb kulturális tőkével rendelkezők nagyobb képességfejlődésről számoltak be – mely eredmény tovább igazolja korábbi megállapításunkat.

A vallásosság tekintetében azt láthatjuk, hogy a személyes vallásosság és a közösségi vallásosság nem hatott a képességfejlődésre, azonban a közösségi vallásgyakorlás pozitív irányú hatása érzékelhető. Azaz, akik gyakrabban járnak templomba, nagyobb képességfejlődésről számoltak be. Ugyanakkor a vallásosság bevonásával megszűnt a településtípus negatív hatása, azaz a templomba járók körében feltehetőleg magasabb a faluban élők aránya.

A tanulmányi átlag nem befolyásolta a képességfejlődést, ugyanakkor a tanulmányi átlag bevonásával a településtípus negatív hatása újra szignifikánsan megjelent. A városban élőknek valószínűleg jobb a tanulmányi átlaguk.

Utolsó lépcsőben bevontuk a szolgálat iránti attitűdváltozót, és az láthatjuk, hogy a munkaerőpiaci képességek faktor szignifikáns összefüggést a szerzett kulturális tőkével és az attitűdváltozóval mutat. Tehát a magasabb kulturális tő-

kével és a szolgálat iránt pozitív attitűdökkel rendelkezőknek fejlődtek a munkapiaci képességeik a szolgálat során. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy az attitűdváltozó bevonását követően a nem változó, a településtípus, a fenntartótípus és a közösségi vallásosság változó hatása megszűnt. Úgy tűnik a lányok, a faluban élők, az állami iskolában tanulók és a gyakoribb templomba járók pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek.

Összességében megállapítható, hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkezők és a szolgálat iránt pozitívabb attitűdökkel kapcsolódó tanulók számoltak be munkaerőpiaci képességfejlődésről.

A munkaerőpiaci képességek és a háttérváltozók összefüggéseinek vizsgálatához hasonlóan a következőkben az interkulturális képességekkel összefüggésben vizsgáljuk az egyes változókat (függelék, 15. táblázat).

Az interkulturális képességfejlődésre az első lépcsőben bevont nem változó hatása nem mutatható ki a többi változó bevonását követően sem.

A második lépcsőben bevont megye változó már szignifikánsan befolyásolta a vizsgált képességfaktor fejlődését. Mivel mindkét megye változó negatív irányba hatott, látható, – mint ahogyan arra a keresztábrás eredmények is utaltak –, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők körében nőtt leginkább a tanulók interkulturális képessége.

A harmadik lépcsőben bevont településtípus azonban már felülírta Hajdú-Bihar megye hatását, és a településtípus változó negatív irányban hatott a képességek fejlődésére, azaz a faluban élők jellemzi elsősorban az interkulturális képességfejlődés – a munkaerőpiaci képességek mellett.

Az iskolatípus, az iskola fenntartója, az anyagi helyzet és a szülők iskolai végzettsége nem hatott az interkulturális képességek növekedésére, míg a saját kulturális tőke hatása pozitív. Mint ahogyan korábban a munkaerőpiaci képességeknél is láthattuk, az interkulturális képességfejlődés is az ő körükben magasabb. Ugyanakkor az is látható, hogy a kulturális tőke bevonásával a településtípus hatása megszűnt, azaz a faluban élők körében magasabb a feltehetőleg nagyobb kulturális tőkével rendelkezők aránya. Ugyanakkor az is látható, hogy a szülők iskolai végzettségének bevonásával Hajdú-Bihar megye hatása újra szignifikáns lett, és negatív irányba hatott, azaz Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében nagyobb a magasabb iskolai végzettségű szülők aránya. Ellenben azt is látjuk, hogy a saját kulturális tőke bevonásával megszűnt ez a hatás, tehát ott magasabb a szerzett kulturális tőkével rendelkezők aránya.

A vallásosság tekintetében a közösségi vallásosság mutatott szignifikáns összefüggést, azaz, akik gyakoribb templomba járók nagyobb interkulturális képességfejlődésről számoltak be. A tanulmányi átlag nem befolyásolta a képességfejlődést.

Az utolsó lépcsőben bevont szolgálat iránti attitűdváltozó pozitív összefüggésben áll az interkulturális mutatókkal, azaz, akik pozitívabb attitűdökkel ren-

delkeznek a szolgálat iránt, azok számoltak be inkább az interkulturális képességfejlődésről. Az attitűdváltozó bevonásával továbbra is megmaradt Borsod-Abaúj-Zemplén megye és az iskolatípus hatása, ugyanakkor a saját kulturális tőke és a közösségi vallásosság hatása megszűnt. Valószínűleg a magasabb kulturális tőkével rendelkezők és a közösségi vallásgyakorolók alapvetően pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek.

Összességében tehát az látható, hogy interkulturális képességfejlődésről a Hajdú-Bihar és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők, azaz a közepes és magas önkéntességi rátájú megyében élők, a szakgimnáziumba járók és a szolgálat iránt pozitívabb attitűdökkel rendelkezők számoltak be. Mindkét képességfejlődést mérő faktor esetén kimutatható, hogy a szolgálat iránti pozitív attitűdök növelik annak esélyét, hogy fejlődjenek ezek a képességek a közösségi szolgálat során. Ha a tapasztalati tanulás kapcsán kimutatott eredményeinket – azaz az alacsonyabb iskolázottságú édesapák gyermekei, a magas saját kulturális tőkével bírók, a pozitívabb attitűdökkel rendelkezők és a rosszabb tanulmányi átlagúak körében következett be a mért indikátorok szerinti tapasztalati tanulás – vetjük össze a képességfejlődéssel az látható, hogy a pozitívabb attitűdök hatása mindkét esetben kiemelkedő. Azaz, azok a tanulók, akik pozitívabb attitűdökkel rendelkeznek a szolgálat iránt, azok tapasztalati tanulása a leghatékonyabb, és az ő képességeik fejlődtek a legnagyobb arányban a közösségi szolgálat alatt.

8.5. Az iskolai közösségi szolgálat céljainak vizsgálata

8.5.1. Civil aktivitás

Második hipotézisünkben azt feltételeztük Ekman és Amna (2012) tipológiája alapján, hogy a közösségi szolgálat elősegíti a látens politikai részvétel kialakulását, melyet a politikai és társadalmi kérdések iránti érdeklődőbb magatartásváltozással követhetünk nyomon.

Az 59. táblázat alapján megállapítható, hogy a tanulók civil aktivitása – az általunk vizsgált indikátorok alapján – elsősorban a szavazási hajlandóságban nyilvánul meg, melyet a politika iránti érdeklődő magatartás követ. A tanulók több mint negyede kíséri figyelemmel a politikai híreket és beszélget a politikáról. A kollektív cselekvés már kisebb arányban jellemezte a fiatalokat, úgy, mint környezetvédelmi megmozdulásokban, törvény ellene tiltakozásokban vagy emberi jogokat támogató tevékenységekben való részvétel. Bognár Adrienn (2015) az Iskola és társadalom kutatás eredményei alapján a középiskolások állampolgári attitűdjei mentén arra a megállapodásra jutott, hogy az állampolgárság fogalmához elsősorban a kötelezettségeket társítják a fiatalok (törvények tisztelete, adófizetés), és ennél kisebb fontosságot tulajdonítanak a politikai aktivitásnak, az önálló véleményalkotásnak, a mások megsegítésének és a kisebbség jogok betartásá-

nak is. Bár mi az állampolgári kötelezettségekre nem kérdeztünk rá, Bognár (2015) eredményeihez hasonló fontossági sorrendről nyilatkoztak az általunk megkérdezett diákok is, melyet az 59. táblázat is szemléltet. Ugyanakkor a 7.3.1. fejezetben bemutatott nyíregyházi almintánkban is megegyezett a civil aktivitási mutatók sorrendje az alábbi táblázatban feltüntetettel.

59. táblázat: A civil aktivitási mutatók 12. évfolyamban (az igen válaszok aránya, %) (N)

	12. évfolyam	Fő
Szavazok minden választáson	37,6	625
Figyelemmel kísérem a politikát az újságban, rádióban, TV-ben vagy az interneten	32,6	628
Beszélgetek a politikáról	24,8	630
Részt veszek környezetvédelmi tevékenységekben	19,7	623
Részt veszek igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban, tüntetésben	10,5	622
Részt veszek az emberi jogokat támogató tevékenységekben	9,1	625

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Az individuális és a kollektív attitűdökön túl vizsgáltuk a kollektivitásnak azt a formáját is, amely közösségi tagsággal jár. A 60. táblázatban látható, hogy a tanulók legnagyobb arányban iskolai és diák önkormányzati szervezeteknek tagjai, melyet a civil szervezeti tagság követ. Ez utóbbi esetén látható, hogy valamivel többen tagjai olyan civil szervezetnek, melynek célja a másokon való segítség. A magyarságot, a környezetet és az emberi jogokat védő szervezeti tagság a középmezőnyben helyezkedik el, míg a politikai szervezeti tagság és a fajgyűlölet ellen fellépő szervezeti tagság a rangsor végén szerepel. Ha összevetjük a kapott eredményeinket a korábban ismertetett longitudinális eredményekkel, azt láthatjuk, hogy Hajdú-Bihar, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében kisebb arányban tagjai politikai szervezeteknek a tanulók, mint azt a nyíregyházi mintánkban láttuk.

A korábbi fejezetben megállapítottuk, hogy politikai szervezeteknek a tanulók 3,8%-a, politikai pártnak 3,5%-a tagja. Ez érdekes eredmény, hiszen a Központi Statisztikai Hivatal (2015) eredményei szerint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található a legkevesebb politikai célú civil szervezet, mégis az adatok azt mutatják, hogy Nyíregyházán magasabb a politikai szervezeti tagok száma, mint a vizsgált többi megyékben. Ugyanakkor, ha a három megye mentén vizsgáljuk a politikai szervezetek, pártok munkájában aktívan részt vevők arányát, az adatok már nem mutatnak megyénkénti különbségeket. Úgy tűnik tehát, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében Nyíregyházán kimagaslóan magas a politikai szervezetek, pártok tagjainak aránya, melynek, mint láttuk, nem a magasabb kínálat az oka, hanem valószínűsíthetően az egyes pártok, szervezetek aktívabb és eredményesebb toborzása.

60. táblázat: 12. évfolyamban vizsgált szervezeti tagság mutatói (az igen válaszok aránya, %) (N)

	12. évfolyam	Fő
DÖK vagy egyéb képviseleti tagság	11	625
Tagja vagyok olyan civil szervezetnek, melynek célja a másokon való segítség	8,2	622
Civil szervezet	6,6	620
Magyarságot védő szervezet	6,6	621
Környezetvédő szervezet	6,1	624
Emberi jogokat védő szervezet	4,6	628
Egyéb	3,7	488
Tagja vagyok egy pártnak	2,6	627
Politikai szervezet, párt, mozgalom	2,1	627
Fajgyűlölet ellen fellépő szervezet	2,1	622

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Az 59. és az 60. táblázatban ismertetett indikátorokból egy összevont mutatót, indexet⁹⁶ készítettünk annak érdekében, hogy a tanulók civil és politikai aktivitását a korábban is vizsgált háttérváltozók összefüggéseiben is vizsgálhassuk. Az indexet ebben az esetben is – mint a longitudinális vizsgálatnál láttuk –, kiegészítettük olyan politikai és demokratikus értékeket jelző mutatókkal, mint a politikába való beleszólás, a politizálás és a közügyekben való részvétel. Az adatok azt mutatják, hogy a felsorol 18 indikátorból átlagosan 2,99 pontot ért el a tanulók, azaz átlagosan három általunk mért civil részvételben mutatnak aktivitást.

A szolgálat iránti attitűdök és a civil aktivitás között szignifikáns összefüggést tapasztalhatunk (61. táblázat).

61. táblázat: Az attitűdkezelések összefüggései a civil aktivitás átlagával ($p=0,003$) (N=637)

	Pozitív	Időhiányos pozitív	Közömbös	Kritikus	Negatív
Átlag	3,37	3,74	2,67	2,36	3,02
Szórás	2,70	3,00	2,82	2,34	2,37
Fő	116	86	124	99	68

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Az időhiányos pozitív és a pozitív csoportba tartozó tanulók tűnnek a legaktívabb magatartásúnak, azonban érdekes eredmény, hogy a szolgálatról negatívan vélekedők átlag (3,01) körüli civil aktivitásról számoltak be. Feltételezhetően, ők

⁹⁶ Az indexben az alábbi 0-1 értékű kódolt változókat vontuk be: Szavazok minden választáson. Részt veszek egy igazságtalannak vélt törvény elleni békés tiltakozásban, tüntetésben. Figyelemmel kísérem a politikát az újságban, rádióban, TV-ben vagy az interneten. Részt veszek az emberi jogokat támogató tevékenységekben. Beszélgetek a politikáról. Részt veszek környezetvédelmi tevékenységekben. Tagja-e a következőknek: Civil szervezet. Tagja vagyok olyan civil szervezetnek, melynek célja a másokon való segítség. Politikai szervezet, párt, mozgalom. Tagja vagyok egy pártnak. DÖK vagy egyéb képviseleti tagság. Emberi jogokat védő szervezet. Fajgyűlölet ellen fellépő szervezet. Környezetvédő szervezet. Magyarságot védő szervezet. Mennyire fontosak számodra az alábbiak (0=egyáltalán nem fontos/nem fontos, 1= fontos/nagyon fontos): beleszólás a politikába, politizálás és részvétel a közügyekben A fenti 18 íte mből képeztük a civil aktivitás mérésére szolgáló indexünket.

kritikai szemmel tekintenek a szolgálatra, és inkább annak megvalósítását, mintsem céljait nehezményezték. A közömbös és a kritikus csoportba tartozók azonban a hétköznapi életben már alacsony civil magatartásúak. Ezek a tanulók azt kifogásolták, hogy nem tudtak érdemleges és hasznos munkát végezni a szolgálat alatt, ami negatívan hathat arra, hogy a szolgálat hozzásegítse őket a társadalmi felelősségvállalás fontosságának megtapasztalására.

Mint ahogy tettük azt a longitudinális vizsgálatnál, kutatjuk azt is, hogy az egyes háttérváltozók (nem, megye, iskolatípus, fenntartótípus, anyagi helyzet, szülők iskolázottsága, kulturális tőke, vallásosság, tanulmányi eredményesség) és a vizsgált attitűdök hogyan hatnak a civil aktivitásra.

Függő változónk tehát ismét a civil aktivitás, független változóink pedig az imént felsorolt háttérváltozók. Ezen változók hatását a függő változóra lineáris regressziós modellel vizsgáljuk ismét, ahol lépcsőzetesen vonjuk be az egyes korábban is vizsgált magyarázó változókat az interakciós hatások nyomon követése érdekében. A függelék 16. táblázata alapján megállapítható, hogy a fiúk aktívabb magatartása a többi háttérváltozó bevonását követően is megmaradt. Újra beigazolódtak tehát a szakirodalom alapján már korábban bebizonyított eredmények, miszerint a fiúk civil aktivitása nagyobb, mint a lányoké (Szabó–Oross 2012, Bauer–Szabó 2009).

A megye változó és a település típusa nem hatott a civil aktivitásra, azaz egyik megyében sem mutatható ki különbség a civil aktivitás mentén, ahogyan a faluban és a városban élő fiatalok attitűdjei között sem. Az iskola típusa azonban már befolyásoló erővel bírt, hiszen a gimnazista tanulók nagyobb civil aktivitással rendelkeztek, mint a szakgimnazisták. A nyíregyházi mintában nem fedeztünk fel összefüggést az iskolatípus és a civil aktivitás között, ugyanakkor a szakirodalom egy része is alátámasztja azt, hogy a gimnazisták aktívabbak, mint a nem gimnazista tanulók (Gaiser–Rijke 2008, Eckstein et al. 2012).

Az oktatási intézmény fenntartójának típusa, a család anyagi helyzete és a szülők iskolai végzettsége nem hatott a civil aktivitásra. Az egyházi és állami intézményben tanulók, a jobb és rosszabb anyagi helyzetű, valamint a magasabb és alacsonyabb iskolai végzettségű családok gyerekei is hasonló civil aktivitásról számoltak be.

A tanulók saját kulturális tőkéjüknek nagysága mentén azonban már különbségek fedezhetők fel. Azt láthatjuk, hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkező diákok aktívabb civil magatartással bírnak. Hasonló eredményeket láthattunk a longitudinális vizsgálatnál is, melyet Bourdieu (1973, 1986, 1998) és DiMaggio (1982) alapján azzal magyarázhatunk, hogy bár a lányok kulturális aktivitása nagyobb, és a nagyobb kulturális aktivitás növeli a civil aktivitást, ezt a hatást kiszűrve a fiúk nagyobb civil aktivitása mutatható ki. Az adataink ugyanakkor azt is mutatják, hogy a saját kulturális tőke bevonásával az anya kulturális tőkéje is szignifikánssá vált.

Bár a vallásosság – szubjektív, közösségi vallásosság és a kisközösségi vallásgyakorlás – hatása nem szignifikáns az állampolgári aktivitásra mégis felfedezhető, hogy a vallásosságot mérő változók bevonásával megszűnt az iskolatípus pozitív hatása, azaz a gimnazisták körében magasabb lehet a vallásos tanulók aránya.

Az 10. lépcsőben bevont tanulmányi átlag nem befolyásolta a civil aktivitást, azonban a 11. lépcsőben a pozitív attitűd szignifikánsan hatott a civil aktivitásra. Látható, hogy azok a tanulók, akik pozitív attitűdökkel rendelkeznek a szolgálat iránt, szignifikánsan aktívabb civil magatartásról számoltak be.

Összességében tehát látható, hogy a fiúk, a magasabb iskolai végzettségű édesanyák gyerekei, a magasabb kulturális tőkével rendelkező és a szolgálat iránt pozitív attitűdökkel rendelkező tanulók mutatnak aktívabb civil magatartást. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a fogadószervezeteknek fontos lenne a lányok, az alacsonyabb iskolai végzettségű édesanyák gyerekei és az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők számára olyan tevékenységeket kínálni, melyek elősegítik a civil részvételük növekedését. A longitudinális kutatásunkban arra az eredményre jutottunk a civil aktivitás vizsgálata kapcsán, hogy a fiúk és a magasabb saját kulturális tőkével rendelkezők a legaktívabb állampolgárok. Mindkét vizsgálat azt igazolja tehát, hogy a fiúk és a magasabb kulturális tőkével rendelkezők körében magasabb a civil aktivitás. Az attitűdök pozitív összefüggése kapcsán kijelenthető, hogy fontos lenne a tanulókkal megszerettetni a közösségi szolgálatot, hiszen annak pozitív hatása jelentős a civil magatartásra.

8.5.2. Önkéntesség

Feltételeztük egyrészt azt, Astin és Sax (1998) eredményei alapján, hogy a közösségi szolgálat hatására a diákok motiváltabbakká váltak az önkéntesség iránt, továbbá azt is, hogy az iskolai közösségi szolgálat hatására az önkéntesség motivációja az altruizmus irányába mozdul el.

Az adatok azt mutatják, hogy a megkérdezettek 30,2 százaléka végzett önkéntes munkát az iskolai közösségi szolgálaton kívül. Ez valamivel kisebb arány, mint amit a longitudinális vizsgálatunkban mértünk, ott a tanulók 35,5%-a nyilatkozott önkéntes munkavégzéséről, mely magasabb, mint a Flash Eurobarométer (2017) által mért önkéntességi arány. A három megyét felölelő kutatásunkban a diákok 22,3%-a szívesen maradna önkéntesként valamelyik terephelyen – ez a longitudinális vizsgálatunkban is 22% volt – ugyanakkor 24,9%-uk szeretne részt venni akkor is a közösségi szolgálatban, ha az nem lenne kötelező.

Érdekes megvizsgálnunk az önkéntesség motivációit is a 12. évfolyamosok körében, hiszen a szakirodalom alapján tudjuk, hogy az utóbbi években az altruista motivációkat egyre inkább az individualista motivációk váltják fel (Wollebek–Selle 2003, Handy et al. 2010, Fényes 2015).

A 62. táblázat eredményei szerint a közösségi szolgálatot végzett tanulókat elsősorban a másokon való segítség motiválta. Ezt az egyértelműen altruista motivációs elemet követően megfigyelhető, hogy az altruista és az individualista motivációk egyaránt jellemzik a tanulókat (Stefanescu–Osvat 2011), azaz megtalálhatóak a régi típusú önkéntesség motivációs elemei, mint a másokon való segítség, hogy hasznosnak érezzem magam; és új típusú elemek is, mint az új barátok és új ismeretek szerzése.

A longitudinális vizsgáltunk eredményei azt mutatták, hogy 9.-ről 12. évfolyamra, azaz a közösségi szolgálat elvégzését követően, a tanulók mások iránti segítő motivációja felerősödött. A másokon való segítség vágyát a végzős évfolyam körében újra kimutattuk, így egyre igazoltabbnak tűnik az a feltételezésünk, miszerint a közösségi szolgálat hatására nőtt a fiatalok segítési hajlandósága, mely az önkéntes motivációkra is hatással van. Így feltételezésünk beigazolódni látszik, miszerint az önkéntesek motivációja a közösségi szolgálat befejeztével egyre inkább az altruizmus irányába mozdul el.

62. táblázat: Az önkéntesség motivációinak vizsgálata (Az igen válaszok aránya, %) (N)

	Százalék	Fő
Másokon segíteni	83,9	186
Új barátok szerzése	67,7	186
Hasznosnak érezzem magam	64,9	185
Új ismeretek szerzése	62,4	186
Jobban érezzem magam	62,4	186
Szabadidő hasznos eltöltése	59,1	186
Munkatapasztalat	56,5	186
Gyakorolja készségeit	50,5	186
Barátaim miatt	47	185
Szakmai kapcsolatok	43,5	186
Új kultúrák megismerése	37,8	185
Hagyományörzés	34,4	186
Nyelvtanulás	31,5	184
Önéletrajzba való beírhatóság	29,6	186
Környezetvédelem	29,2	185
Hitbéli meggyőződése	21,1	185

Forrás:IKSZ adatbázis (2018)

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy az önkéntesség motivációja tekintetében milyen különbségek mutathatók ki az eddig vizsgált háttérváltozók mentén.

63. táblázat: Az önkéntesség motivációinak összefüggése a nem változóval (az igen válaszok aránya, %) (N)

	Fiú	Lány	Szignifikancia	Fő
Másokon segíteni	74,6	88,6	$p=0,015$ $\chi^2=5,869$	153
Szakmai kapcsolatok kialakítása	54,2	39	$p=0,038$ $\chi^2=3,746$	182

Forrás:IKSZ adatbázis (2018)

A nem változó és a másokon való segítség motivációs elem között mutatható ki szignifikáns összefüggés, és az látható, hogy a lányok számára fontosabb volt,

mint a fiúknak (63. táblázat). N. Kollár és Szabó (2004) eredményei szintén ezt igazolják, miszerint a lányok számára fontosabb a másokon való segítség. A szakmai kapcsolatok szerzése, mely egyértelműen új típusú motivációs elem, már a fiúk számára volt lényegesebb az önkéntesség alatt.

64. táblázat: Az önkéntesség motivációjának összefüggése a megye változóval (az igen válaszok aránya, %) (N)

	Borsod-Abaúj-Zemplén megye	Hajdú-Bihar megye	Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	Szignifikancia	Fő
Másokon segítség	90	92,7	68,9	p=0,000 $\chi^2=15,304$	156
Munkatapasztalat szerzés	67,1	54,5	45,9	p=0,047 $\chi^2=6,098$	105
Nyelvtanulás	20,3	40,7	36,1	p=0,034 $\chi^2=6,742$	58

Forrás:IKSZ adatbázis (2018)

Megyei szinten szignifikáns különbségek mutathatók ki a másokon való segítség, a munkatapasztalat szerzés és a nyelvtanulás motivációi mentén (64. táblázat). A régi típusú motiváció, mint a másokon való segítség, elsősorban a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élők és a Hajdú-Bihar megyében élők, míg legkevésbé a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők számára fontos motivációs tényező. A munkatapasztalat szerzése kapcsán szintén hasonló rangsor állt fel.

A nyelvtanulás tekintetében már a megyék másféle sorrendje fedezhető fel, és az látható, hogy elsősorban a Hajdú-Bihar megyében élők számára volt fontos, melyet a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők, majd a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élők követtek. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy nem tudunk kimutatni megyénként tisztán altruista és individualista önkéntes motivációkat, hiszen mindhárom megyét a kevert motivációk jellemzik.

65. táblázat: Az önkéntesség motivációjának összefüggése a településtípus változóval (az igen válaszok aránya, %) (N=184)

	Falu	Város	Szignifikancia
Hagyományőrzés, kulturális értékek védelme	41,3	26,1	p=0,021 $\chi^2=4,768$

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A településtípus változó a hagyományőrzés, kulturális értékek motivációs tényezővel mutatott szignifikáns összefüggést, és az látható, hogy ez a faluban élőket szignifikánsan jobban motiválta (65. táblázat). Ennek oka lehet, hogy a kisebb településeken nagyobb hangsúlyt fektetnek a lakosok a népi kultúra ápolására és a különböző identitásmegőrző tevékenységek gyakorlására, így feltehetőleg az önkéntesség során is fontos motivációs tényezőként volt jelen a fiatalok életében.

66. táblázat: Az önkéntesség motivációinak összefüggése az iskolafenntartó változóval (az igen válaszok aránya, %) (N=186)

	Állami	Egyházi	Szignifikancia
Önéletrajzba való beírhatóság	34,4	19	p=0,023 $\chi^2=4,551$
Másokon való segítség	80,5	91,4	p=0,04 $\chi^2=3,512$

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A fenntartótípus kapcsán megfigyelhető, hogy az önéletrajzba való beírhatóság, mely egy új típusú önkéntességi motivációs elem, az állami iskolába járó tanulók számára fontosabb, mint az egyház iskolák diákjai számára (66. táblázat). Ugyanakkor az altruista motiváció, azaz a másokon való segítség már az egyházi iskolában tanulókat motiválta jobban. Fényes és Pusztai (2015) feltételezték, hogy a vallásosság és az önkéntesség régi típusú motivációja között összefüggés fedezhető fel, de nem találtak kapcsolatot a vizsgált változók között – azonban ők a felsőoktatási hallgatók körében vizsgálták ezt. Ezzel ellentétben az eredményeink arra mutatnak rá, hogy az egyházi iskolába járók számára, akik körében magasabb a vallásosok aránya, kevésbé fontos az önéletrajzba való beírhatóság, de fontosabb a másokon való segítség, mint az állami intézménybe járó diákoknak.

67. táblázat: Az önkéntesség motivációjának összefüggése az iskolatípus változóval (az igen válaszok aránya, %) (N=186)

	Szakgimnázium	Gimnázium	Szignifikancia
Szakmai kapcsolatok kiépítése	52,1	34,8	p=0,012 $\chi^2=5,690$

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Az iskolatípus vonatkozásában az látható, hogy a szakmai kapcsolatok kiépítése a szakgimnazistáknak fontosabb volt, mint a gimnazista tanulóknak (67. táblázat). Úgy tűnik tehát, hogy a szakgimnazisták – ahogyan a közösségi szolgálatnál már láttuk a korábbi fejezetben – az önkéntes munkavégzésük során is törekszenek arra, hogy szakmai kapcsolatokat építsenek ki, így az önkéntességre feltehetőleg úgy tekintenek, mint egyfajta kapcsolati tőke befektetésre.

68. táblázat: Az önkéntesség motivációjának összefüggése az objektív anyagi helyzet átlagával (átlag és szórás) (N)

Barátaim, családtagjaim is önkénteskednek	Az objektív anyagi helyzet átlaga	Szórás	Szignifikancia	Fő
Igen	8,94	2,09	0,002	85
Nem	7,98	2,04		97

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Bár korábbi kutatási eredmények szerint az anyagi helyzet pozitív (Fényes–Kiss 2011) és negatív (Markos 2018) hatása az önkéntességre egyaránt bizonyított, a jelen eredményeink azt mutatják, hogy a szubjektív anyagi helyzet nem mutatott összefüggést az önkéntesség motivációjával, azonban az objektív anyagi helyzet és a barátaim, családtagjaim is önkénteskednek motivációs elem már igen (68. táblázat). Azoknak, akiknek a barátai is önkénteskedtek az 1-től 12-ig terjedő objektív

anyagi helyzetet jelölő skálán magasabb pontszámot jelöltek, mint akiknek nem önkénteskedtek a barátai. A kutatások azt bizonyítják, hogy a jobb anyagi helyzet együtt jár a tágabb kapcsolati hálóval (Albert–Hajdú 2016), azonban mi a kapcsolati háló kiterjedtségét kutatásunkban nem vizsgáltuk, így csak feltételezzük, hogy a jobb anyagi helyzetűeknek a tágabb kapcsolati hálóból kifolyólag volt fontosabb motiváció az, hogy a barátaik és a családtagjaik is önkénteskednek-e.

69. táblázat: Az önkéntesség motivációjának összefüggése a szülők iskolázottságának átlagával (átlag és szórás) (N)

	Apa elvégzett osztályainak száma				Anya elvégzett osztályainak száma			
	Átlag	Szórás	Szignifikancia	Fő	Átlag	Szórás	Szignifikancia	Fő
Új ismeretek szerzése fontos	11,7	2,33	0,041	107	12,13	2,80	0,004	110
Új ismeretek szerzése nem fontos	12,5	2,27		66	13,36	2,69		68
Szakmai kapcsolat szerzése	11,94	2,48	NS	73	12,09	2,73	0,040	75
Szakmai kapcsolat szerzése nem fontos	12,11	2,22		100	12,9	2,84		103

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Mind az apa, mind az anya iskolai végzettsége összefüggést mutat az önkéntes motivációkkal (69. táblázat). Az új ismeretek szerzése azoknak a diákoknak volt fontosabb, akik szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Úgy tűnik, akik rosszabb kulturális tőkével rendelkező családból érkeznek, felismerik az önkéntesség kulturális tőkenövelő hatását, és ki is használják azt az önkéntességük során.

Hasonló eredményt láthatunk a kapcsolati tőke esetén is, hiszen a szakmai kapcsolatok szerzése szignifikáns összefüggésben áll az anya iskolai végzettségével. Akiknek fontos volt a szakmai kapcsolatok szerzése a munkavégzése során, azok szülei alacsonyabb iskolázottságúak, mint akiknek nem volt fontos ez a fajta motiváció. Újra bebizonyosodni látszik, hogy a borudieui tőkefajta gyarapítására és azok konvertációjára (Bourdieu 1986) az önkéntesség által lehetőség nyílik (Fényes et al. 2012, Markos 2018).

A saját (szerzett) kulturális tőke számos motiváció indikátorral összefüggött, úgymint a szakmai kapcsolatok szerzése, az új kultúrák megismerése, a globális problémák megoldása, a hagyományörzés, a barátok és családtagok is önkéntes-

kedtek, a hitbéli meggyőződés miatt önkénteskedett és a másokon való segítség motiválta tényezőkkel (70. táblázat).

70. táblázat: Az önkéntesség motivációjának összefüggése a kulturális tőke átlagával (átlag és szórás) (N)

	Átlag	Szórás	Szignifikancia	Fő
Szakmai kapcsolatok szerzése fontos	3,63	1,68	p=0,049	66
Szakmai kapcsolatok szerzése nem fontos	3,06	1,80		88
Új kultúrák megismerése fontos	3,75	1,59	p=0,020	56
Új kultúrák megismerése nem fontos	3,06	1,82		98
Globális problémák megoldása fontos	4,00	1,64	p=0,001	46
Globális problémák megoldása nem fontos	3,00	1,75		107
Hagyományörzés fontos	4,16	1,37	p=0,000	54
Hagyományörzés nem fontos	2,85	1,79		100
Barátok és családtagok is önkénteskedtek fontos	3,65	1,67	p=0,027	70
Barátok és családtagok is önkénteskedtek nem fontos	3,02	1,81		84
Hitbéli meggyőződés fontos	4,10	1,66	p=0,006	30
Hitbéli meggyőződés nem fontos	3,11	1,75		123
Másokon való segítség fontos	3,48	1,63	p=0,003	131
Másokon való segítség nem fontos	2,30	2,18		23

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A felsorol motivációs elemek és a saját kulturális tőke kapcsán megfigyelhető, hogy azok számára fontosak ezek a motivációk, akik magasabb kulturális tőkével rendelkeznek.

A vallásosság összes mutatója – az imádkozás gyakorisága, a templomba járás gyakorisága és az egyházi szervezeti tagság – szignifikáns összefüggésben állt az önkéntesség hitbéli meggyőződés motivációjával (71. táblázat).

71. táblázat: Az önkéntesség motivációjának összefüggése az individuális és a közösségi vallásosság gyakoriságának átlagával (átlag és szórás) (N)

	Individuális vallásosság				Közösségi vallásosság			
	Átlag	Szórás	Szignifikancia	Fő	Átlag	Szórás	Szignifikancia	Fő
Hitbéli meggyőződés fontos	4,00	2,05	0,000	37	2,89	1,52	0,000	37
Hitbéli meggyőződés nem fontos	1,69	1,86		142	1,42	1,27		140
Új kultúrák megismerése fontos	2,64	2,25	0,014	67	1,90	1,52	NS	65
Új kultúrák megismerése nem fontos	1,84	1,94		112	1,62	1,40		111

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Akiknek fontos volt a hitbéli meggyőződés az önkéntessége alatt, azok átlagos gyakorisággal imádkoztak és gyakrabban jártak templomba, mint azok, akiknek

nem fontos ez a motivációs elem (71. táblázat). Akik tagjai valamilyen egyházi szervezetnek, azok 47,2%-ának, míg, akik nem tagjai 10,6%-ának volt fontos a hitbéli meggyőződés ($p=0,000$). Látható, hogy a szakirodalmi eredmények újra beigazolódtak, miszerint a vallásosság hatása az önkéntesség motivációiban is megmutatkozik (Fényes–Pusztai 2015).

Az imádkozás gyakorisága az új kultúrák megismerése motivációval is szignifikáns összefüggésben állt. Azok, akiknek fontos ez a motiváció gyakrabban imádkoztak, mint azok, akiknek kevésbé volt fontos az új kultúrák megismerése. A vallásosság és azzal együtt járó morális értékek (Pusztai 2009), tehát hozzájárulnak ahhoz, hogy fontosabbá váljon az önkéntesek számára az új kultúrák megismerése, elfogadása.

72. táblázat: Az önkéntesség motivációjának összefüggése a tanulmányi átlaggal (átlag és szórás) (N)

	Átlag	Szórás	Szignifikancia	Fő
Szakmai kapcsolatok szerzése fontos	3,85	0,70	$p=0,004$	81
Szakmai kapcsolatok szerzése nem fontos	4,13	0,58		104
Új kultúrák megismerése fontos	3,89	0,72	$p=0,046$	70
Új kultúrák megismerése nem fontos	4,08	0,59		114

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Végül a tanulmányi átlag és az önkéntesség motivációjának összefüggéseit vizsgáltuk (72. táblázat). A szakmai kapcsolatok kiépítése és az új kultúrák megismerése szignifikáns összefüggésben állt a tanulmányi átlaggal. Kevésbé volt fontos a szakmai kapcsolatok kiépítése azoknak, akiknek jobb tanulmányi átlaguk volt, mint akiknek rosszabb az átlaguk. Az új kultúrák megismerése pedig a rosszabb tanulmányi átlagúaknak volt fontosabb.

Ha a jövőre vonatkozó önkéntességet vizsgáljuk az látható, hogy a tanulók 7%-a tervezi, hogy a középiskola befejezését követően végez önkéntes tevékenységet. A tanulók 46,3%-a alkalmanként vállalna önkéntes munkát, míg 46,7%-a nem szeretne önkénteskedni. Ha összevetjük eredményeinket a longitudinális vizsgálat eredményeivel azt láthatjuk, hogy ott a tanulók nagyobb arányban vállalták azt, hogy biztosan szeretnének a középiskola után önkénteskedni (9%), azonban kisebb arányban voltak azok, akik alkalmanként önkénteskednének (32,8%), és nagyobb arányban azok, akik egyáltalán nem szeretnének önkénteskedni (58,2%). Bizakodásra ad okot tehát a három meggyét felölelő kutatásunk eredménye, hiszen a hallgatók több mint fele szeretne kisebb-nagyobb gyakorisággal önkéntes munkát vállalni a jövőben. Vizsgáltuk az önkéntességi mutatókból összevont index⁹⁷ és a szolgálat iránti attitűdök kapcsolatát, mely mentén szignifikáns összefüggést találunk (73. táblázat).

⁹⁷ Te magad végeztél-e valaha önkéntes munkát az iskolai közösségi szolgálaton kívül? és a Szeretnél-e önkénteskedni a középiskola befejezése után? változókból létrehoztuk az önkéntesség attitűd index változót, mely 0, 1, 2 értékeket vehetett fel.

73. táblázat: Az önkéntességi hajlandóság és az attitűdcsoporthoz közötti összefüggés ($p=0,000$) (átlag és szórási) ($N=637$)

	Pozitív	Időhiányos pozitív	Közömbös	Kritikus	Negatív
Átlag	3,25	2,83	1,81	1,29	1,17
Szórás	2,11	2,18	1,74	1,49	1,59
N	131	96	134	105	79

Forrás:IKSZ adatbázis (2018)

A táblázat azt mutatja, hogy az önkéntességi hajlandóság csökken a negatívabb attitűdök megjelenésével. Önkéntességi szándékról azok nyilatkoztak nagyobb arányban, akik legfeljebb csak az időhiányra panaszkodtak, de alapvetően szeretnék a szolgáltatást. Azok viszont, akik negatívabban álltak a szolgálathoz (közömbösök, kritikusak és negatívak) átlag alatti önkéntességi attitűdről adtak számot. Úgy tűnik tehát, hogy a szolgálat iránti attitűd összefüggésben áll a múltbeli önkéntességi tapasztalatokkal és a jövőbeni önkéntességi tervekkel. Fontos ezért a közösségi szolgáltatásnak úgy működnie, hogy minél pozitívabban éljék meg a tanulók, hiszen az a jövőbeni önkéntességükre is nagy hatással lesz.

A következőkben a lineáris regressziós modellel vizsgáljuk a háttérváltozók hatását az önkéntességi attitűdökre (függelék, 17. táblázat). Az első lépcsőben bevont nem változó negatív hatása mutatható ki, azaz az önkéntesség motivációja a lányokat inkább jellemzi. A lányok felülreprezentáltságát az önkéntesek körében az országos adatok is alátámasztják (KSH 2016a, Bartal 2009).

A megye hatása nem jelentős a többi háttérváltozó bevonását követően sem, azaz nincs különbség a három megyében élő tanulók önkéntességi attitűdjei között. Érdekes eredmény ez, hiszen a mintavétel során törekedtünk arra, hogy eltérő önkéntességi rátájú megyéket válasszunk ki (alacsony, közepes, magas) annak érdekében, hogy megvizsgáljuk azt, hogy vajon befolyásoló erővel bír-e az, ha a közvetlen lakókörnyezetben népszerűbb vagy kevésbé népszerű az önkéntesség. Úgy tűnik tehát, hogy ennek hatása nem érzékelhető, és más tényezőket kell keresnünk annak feltárásához, hogy megmagyarázzuk a tanulók önkéntességi hajlandóságát.

Ilyen tényező lehet a település típusa, melynek negatív hatása mutatható ki. Ennek értelmében a faluban élők bizonyulnak motiváltabbnak az önkéntességre. A Központi Statisztikai Hivatal (2011) kutatása is hasonló eredményekről számolt be, melyet egyrészt a nyilvánosság motiváló hatásával támasztottak alá, mely egy szűkebb közösségben nagyobb, valamint azzal, hogy a kisebb településeken élők szükségletei átláthatóbbak, így az azok kielégítése mind egyéni, mind szervezeti kezdeményezés útján könnyebben kivitelezhető.

Az iskolatípus és az iskola fenntartótípus, az anyagi helyzet és a család kulturális tőkéje nem hatott a vizsgált változókra. Azaz nem látunk különbséget a gimnazista-szakgimnazista, az állami és az egyházi fenntartású iskolák diákjai, a jobb és a rosszabb anyagi helyzetű, valamint a magasabb és alacsonyabb kulturá-

lis tőkével rendelkező tanulók önkéntességi attitűdjei mentén. Azt azonban megfigyelhetjük, hogy az anyagi helyzet bevonásával a településtípus negatív hatása megszűnt, azaz a faluban élők valószínűleg rosszabb anyagi helyzetűek.

Bár a család kulturális tőkéjének nagysága nem hatott az önkéntes attitűdökre, a saját kulturális tőke hatása pozitívnak mutatkozik. Ennek értelmében a magasabb kulturális tőkével rendelkezők motiváltabbnak bizonyulnak az önkéntes munkavégzésére. A longitudinális adatfelvételünk eredményei is ezt igazolták, tehát egyre valószínűbbnek tűnik, hogy beigazolódik a mi kutatásunkban is az, hogy a kulturális tőke pozitív hatással van az önkéntességre (Harflett 2015, Bennett–Parameswaran 2013).

A vallásosság és az önkéntesség pozitív összefüggése szintén megjelenik, mégpedig a közösségi vallásgyakorlás hatása mutatkozott pozitívnak. Eredményeink szerint a gyakoribb templomba járók motiváltabbak az önkéntességre. Míg a longitudinális vizsgálatnál azt láttuk, hogy elsősorban a kisközösségi vallásgyakorlás befolyásolja az önkéntességet, ugyanakkor úgy tűnik már a templomba járás is lehetőséget nyújt arra, hogy önkéntes lehetőségekről értesüljön a fiatal a templomban (Storm 2014), ezáltal bevonódjon az önkéntességbe.

Az utolsó előtti lépcsőben bevont tanulmányi átlag nem befolyásolta az önkéntességi attitűdöket, tehát nem mutatható ki különbség a jobb és a rosszabb tanulmányi átlagú tanulók önkéntességi motivációi mentén.

Végül az utolsó lépcsőként bevont szolgálat iránti attitűd változó szignifikáns összefüggést mutatott az önkéntességgel. Látható, hogy azoknak a tanulóknak a körében, akik pozitívabb attitűddel rendelkeznek a szolgálat iránt, nagyobb az esély, hogy a szolgálat mellett és a jövőben önkéntes munkát végezzenek.

Összességében tehát az látható, hogy a magas kulturális tőkével rendelkezők, a gyakoribb templomba járók és a program iránt pozitívabb attitűdökkel rendelkezők a legmotiváltabbak az önkéntességre. Érdemes lenne tehát az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők és a templomba nem vagy ritkán járók körében is népszerűsíteni az önkéntes lehetőségeket, továbbá nagyobb hangsúlyt fektetni arra, hogy a tanulók szívesebben végezzék a szolgálatot. A pozitívabb attitűdök a jövőbeni önkéntességre pozitívan hatnak.

8.5.3. Szociális érzékenység

Kutatásunkban azt is feltételeztük, hogy az iskolai közösségi szolgálat során olyan érzelmi, élményeken keresztül történő tanulás és szociális érzékenyítés megy végbe, melynek hatására az egyén proszociális viselkedést sajátít el. A szociális érzékenységet kutatásunkban 10 változóval⁹⁸ mértük, melyet a 74. táblázatban ismertetünk. Az adatok alapján úgy tűnik, a fiatalok többsége olyan segítséget

⁹⁸ Önszántából végezted-e a következő tevékenységek közül valamelyiket iskolai közösségi szolgálaton kívül az elmúlt egy évben?

nyújtott, mely nem jár szervezeti tagsággal, hiszen a tanulók majdnem fele állította azt, hogy az elmúlt egy évben a közösségi szolgáltatón kívül segített családján kívüli személynek (pl. ügyintézésben). A tanulók több mint egy negyede mondta azt, hogy segített szociális intézményben vagy valamilyen szervezetben, gondoskodott a közvetlen környezetében valakiről vagy segített rászorulókon. A megkérdezettek körülbelül egynegyede vett részt adománygyűjtésben, segített egyházi közösségben, vagy volt tagja karitatív szervezetnek. Ez a szociális érzékenységet jelző sorrend a longitudinális vizsgálatunknál is hasonlóan alakult.

74. táblázat: Szociális érzékenység mutatóinak vizsgálata a 12. évfolyamosok körében (az igen válaszok aránya, %) (N)

	Százalék	Fő
Tanácsot adtál valakinek	46,2	634
Szociális intézményben segítettél	37,5	634
Gondoskodtál valakiről, aki nem családtagod	36,8	634
Segítem a rászorulókat	36,4	626
Segítettél lakóhelyeden	31,4	634
Szervezetben, klubban, egyesületben segítettél	27,4	634
Adománygyűjtésben vettél részt	26,2	634
Jótekonysági rendezvényen vettél részt	21	634
Egyházi közösségben segítettél	20,7	634
Jótekonysági, karitatív szervezet tagja vagyok	8,3	624

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Mielőtt a szociális érzékenységre ható háttértényezőket vizsgáljuk, megnézzük, hogy hogyan függ össze a korábban is vizsgált szolgálat iránti attitűddel. A 74. táblázatban felsorolt item-ekből egy összevont változót, indexet hoztunk létre.

75. táblázat: Az attitűdklaszterek összefüggése a szociális érzékenység index átlagával ($p=0,000$) (átlag és szórás) (N=637)

	Pozitív	Időhiányos pozitív	Közömbös	Kritikus	Negatív
Átlag	8,95	9,70	7,88	7,43	6,39
Szórás	2,47	2,74	2,57	2,26	3,22
N	134	98	128	103	86

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A táblázat alapján megállapítható, hogy az időhiányos pozitívak szociálisan érzékenyebbnak tűnnek, mint az egyértelműen pozitívak. Ennek szintén az időhiányosokat inkább jellemzőbb magasabb kulturális tőke és a szociális érzékenység közötti összefüggés lehet az oka. A másik három klasztercsoportba tartozók, az átlagnál (8,15) kevésbé érzékenyek. Akik legnegatívabban vélekedtek a szolgálatról, őket jellemzi a legkevesbé a szociális érzékenység, míg a kritikus és közömbös csoportba tartozók szociálisan érzékenyebbek.

A regressziós eredmények, melyek a szociális érzékenységre ható okokat tárják fel (függelék, 18. táblázat), azt mutatják, hogy a lányok szociális érzékenysége nagyobb, mint a fiúké. Ezt a longitudinális vizsgálat esetén 9. és 12. évfolyamban

egyaránt megállapítottuk, miszerint egyre inkább bebizonyosodik, hogy a szociális érzékenység elsősorban a lányokat jellemzi (Thun 2007).

A megye változó nem volt hatással a szociális magatartásra, azaz nem mutatható ki különbség a Borsod-Abaúj-Zemplén, a Hajdú-Bihar és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők és ott tanuló fiatalok szociális érzékenysége mentén.

A településtípus negatív hatását ugyanakkor felfedezhetjük, azaz a faluban élőket jellemzi inkább a szociális érzékenység. Czike és Kuti (2006) kutatási eredményei szerint az adományozás és a jótékonyági hajlandóság kapcsán a „települési lejtő” nem érvényesül. A községekben élők a kisvárosban élőkhez képest ezen a területen nagyobb aktivitást mutatnak, melynek oka lehet, hogy a kisebb közösségnek átláthatóbbak a szükségletei, az együttélés és az áldozatvállalás normáinak nagyobb kényszerítő ereje mutatható ki.

Az iskola típusa és a fenntartó nem hatott a vizsgált változókra, tehát a szakgimnáziumban és a gimnáziumba, az egyházi és az állami fenntartású intézményben tanulók szociális érzékenysége hasonló. A hatodik lépcsőben bevont családi anyagi helyzet azonban már befolyásoló erővel bírt. Az anyagi helyzeten belül elsősorban az objektív anyagi helyzet volt szignifikáns hatással, azaz a magasabb jövedelműek bizonyulnak szociálisan érzékenyebbek. Ez érdekes eredmény, hiszen a longitudinális vizsgálatnál a szubjektív anyagi helyzet hatása volt szignifikáns. Ugyanakkor vizsgálatunkban az objektív anyagi helyzet szignifikáns hatása mindössze a saját kulturális tőke hatásának bevonásáig marad fenn, azaz a magasabb kulturális tőkével rendelkezők jobb objektív anyagi helyzetűek, és emiatt volt befolyásoló ereje az anyagi helyzetnek (Bukodi–Róbert 2006).

A vallásosság változók bevonásával azonban visszatért az objektív anyagi helyzet pozitív hatása, azaz valószínűleg a vallásos tanulók rosszabb objektív anyagi helyzetűek. Az is látható, hogy a lányok előnye megszűnt, azaz a lányok vallásosabbnak tűnnek. A saját kulturális tőke pozitív hatása – mint ahogy az a longitudinális vizsgálatnál is látható volt – jelentős. A nagyobb kulturális tőkével rendelkező diákok körében magasabb a szociálisan érzékenyek aránya. Csupor (2010) szerint az empátia fejlődésében nagy szerep jut a művészeteknek, és a más kultúrákkal való érintkezésnek.

A vallásosság tekintetében azt láthatjuk, hogy mind a szubjektív, mind a közösségi vallásosság mutatói pozitívan hatottak, azaz a gyakrabban imádkozók és a gyakoribb templomba járók szociálisan érzékenyebbek, mely a vallásosságból eredő erkölcsi kötelezettségekből is eredhet (Wilson & Janoski 1995, Musick et al. 2000 Pusztai 2009).

A tanulmányi átlag hatása nem szignifikáns, azaz nincs különbség a jobb és a rosszabb tanulmányi eredményű tanulók szociális érzékenysége mentén. A szolgálat iránti pozitívabb attitűd a szociális érzékenységre is pozitív hatást mutat, azaz azok a tanulók, akik pozitívabban vélekednek a szolgálatról, szociálisabban

is érzékenyebbnek mutatkoznak. Az attitűd változó bevonását követően a közösségi vallásosság pozitív hatása megszűnt, melynek oka lehet, hogy a gyakoribb temploma járó tanulók alapvetően pozitívabban álltak a szolgálathoz.

Összességében azt láthattuk, hogy az objektív alapon megítélt jobb anyagi helyzetű, a magasabb saját kulturális tőkével rendelkező, a szubjektív vallásgyakorló tanulók és a szolgálathoz pozitívabban viszonyulóknak nagyobb a szociális érzékenyséjük. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a rosszabb (objektív) anyagi helyzetű tanulók, az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők, és a templomba ritkán járó tanulók körében kellene népszerűsíteni az olyan szolgálati tevékenységeket, melyek hozzájárulnak a szociális érzékenység és a proszociális magatartás fejlődéséhez. Lényeges lenne a jövőben a felkészítő órákon is nagyobb hangsúlyt fektetni a szociális érzékenyítésre, mely a szolgálat iránti kezdeti pozitívabb attitűdöket is megalapozhatná, hiszen láthattuk, hogy a program céljainak elérésének sikerében fontos szerep jut a pozitív hozzáállásnak.

8.5.4. Kapcsolati háló

Kutatásunk további hipotézise, hogy az iskolai közösségi szolgálat segíti a kapcsolati háló bővítését (Campbell 2000, Dufour 2005, Kahne et al. 2006, Pucino–Penniston 2014, Granovetter 1973, 1983, 1988 alapján), és elsősorban a gyenge kötések kialakításában játszik fontos szerepet (Dekker–Halman 2003). Ezek a kapcsolatok kialakulhatnak a közösségi szolgálat diákjai, a diákok szülei, tanárai és a fogadóintézmények között is, különböző változatokban. Jelen kutatásban a diákok és a fogadószervezetek alkalmazottai körében kialakuló kapcsolatokat, a célcsoportokkal való kapcsolatokat (melyet a 8.2.2. fejezetben már ismertettünk), valamint a fogadóintézmény kiválasztásánál felhasznált kapcsolatokat vizsgáltuk. Azt feltételezzük, hogy a diákok elsősorban a saját és a szüleik kapcsolatait használják fel az intézmény kiválasztásánál. Ugyanakkor a közösségi szolgálat hatására pozitív kapcsolatokat építenek ki a szervezet alkalmazottaival, amit meglátásuk szerint a későbbiekben – akár a munkaerőpiacra lépést követően – kamatoztatni is tudnak.

Elsőként az vizsgáltuk, hogy vajon miért azt a helyet választották a tanulók, ahol a szolgálatot végezték. A 76. táblázat alapján megállapítható, hogy a tanulók több mint fele olyan intézményt próbált keresni, ahol már ismert valakit, azaz, ahol a már meglévő kapcsolatait tudta hasznosítani. Ezt követték a kényelmi szempontok, vagyis hogy közel legyen az intézmény a lakóhelyéhez. A rangsor harmadik helyén az intézmény, terület vagy célcsoport iránti érdeklődés állt, azaz törekedtek arra is a tanulók, hogy olyan helyre mehessenek, amely szervezet érdeklődésüknek megfelelő területen tevékenykedik. Ezt követik a baráti, a szülői, az iskolai kapcsolati hálók igénybe vétele. Úgy tűnik tehát, hogy feltételezésünk csak részben látszik beigazolódni, hiszen a fiatalok elsősorban a saját kapcsolata-

ikra és érdeklődésükre támaszkodtak az intézményválasztás kapcsán, melyet a barátok, a szülők és az iskola kapcsolatrendszere követett.

76. táblázat: *Miért azt a helyet választotta? (az igen válaszok aránya, %) (N)*

	Százalék	Fő
ismertem a helyet/ismerek ott valakit	60,3	631
közel van a lakóhelyemhez/iskolámhoz	56,1	626
érdekelt az intézmény/terület	34,6	625
barátaim miatt	30,1	625
szüleim miatt	21,9	624
kapcsolódik a jövőterveimhez	16	628
osztályfőnök, mentor miatt	13,3	626
egyéb	4,6	585

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A következőkben azt kutatjuk – a már korábban is vizsgált háttérváltozók összefüggéseiben – hogy kik azok a diákok, akik a saját kapcsolathálójukra támaszkodtak az intézményválasztás kapcsán (77. táblázat).

77. táblázat: *Az ismerte a szolgálati helyet változó összefüggése a háttérváltozókkal (%) (N)*

		Ismertem a helyet/ismertem ott valakit	Nem ismertem a helyet/nem ismertem ott senkit	Szignifikancia	Fő
Nem	Fiú	50,4%	49,6%	p=0,000 $\chi^2=14,085$	226
	Lány	65,8%	34,2%		389
Iskolafenntartó	Állami	62,7%	37,3%	p=0,036	432
	Egyházi	54,7%	45,3%	$\chi^2=3,591$	192
Megye	Borsod-Abaúj-Zemplén megye	68,8%	31,2%	p=0,002 $\chi^2=12,317$	237
	Hajdú-Bihar megye	53,2%	46,8%		220
	Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	57,5%	42,5%		167
Szubjektív anyagi helyzet*		6,21 (1,29)	6,51 (1,41)	p=0,014	519
Kulturális tőke*		2,80 (1,80)	2,36 (1,82)	p=0,007	539

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Megjegyzés: *Az átlag mellett zárójelben a szórást is feltüntettük.

Az adatok azt mutatják, hogy a lányok szignifikánsan nagyobb arányban választottak olyan helyet, amit ismertek, vagy ahol ismertek valakit. Az iskolatípus mentén nem, de az iskola fenntartója tekintetében szignifikáns volt a különbség. Az látható, hogy az állami intézmények tanulóinak nagyobb aránya választott ismeretség alapján intézményt, mint az egyházi intézmények tanulói. A megye tekintetében is jelentős különbségek fedezhetők fel, hiszen legnagyobb arányban a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élők választottak ezen motiváció alapján, valamivel kevesebben a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők, és legkevesebben a Hajdú-Bihar megyében élők. Az anyagi helyzet közül a szubjektív anyagi helyzet mutatott szignifikáns összefüggést, és úgy tűnik, hogy a rosszabb szubjektív alapon megítélt anyagi helyzetűek választják inkább azt a helyet, ahol ismernek

valakit, míg akik nem saját kapcsolati háló alapján választanak, jobb anyagi helyzetűnek tűnnek. A kulturális tőke szintén szignifikáns összefüggést mutat, és akik magasabb kulturális tőkével rendelkeznek, azok inkább választanak olyan helyet, ahol ismernek valakit, mint akiknek alacsonyabb kulturális tőkéjük van. A következőkben az interperszonális kapcsolatok (szülő, barát, osztályfőnök) összefüggéseit vizsgáljuk a háttérváltozókkal összefüggésben (78. táblázat).

78. táblázat: Szülőtől való segítségkérés összefüggése a háttérváltozókkal (%) (N)

		Szülőhöz fordult segítségért	Szülőhöz nem fordult segítségért	Szignifikancia	Fő
Nem	Fiú	27,0	73	$p=0,012$ $\chi^2=5,607$	230
	Lány	18,8	81,2		388
Iskolatípus	Szakgimnazista	18,7	81,3	$p=0,045$ $\chi^2=3,215$	289
	Gimnazista	24,6	75,4		337
Fenntartótípus	Állami	24,3	75,7	$p=0,017$ $\chi^2=4,778$	432
	Egyházi	16,5	83,5		194

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A szülőkhöz a fiúk szignifikánsan nagyobb arányban fordultak segítségért a fogadószervezetek kiválasztásában, mint a lányok. A megye tekintetében nincs különbség, az iskolatípus mentén azonban már van. Úgy tűnik, hogy a gimnazisták nagyobb arányban választottak a szüleik miatt intézményt, mint a szakgimnazisták. Nem csak az iskolatípus, de a fenntartótípus mentén is különbségek mutathatók ki, hiszen az állami fenntartású iskolák tanulói nagyobb arányban vették igénybe a szülői kapcsolathálót, mint az egyházi fenntartású intézmények diákjai. A település típusa, az anyagi helyzet, a szülők iskolázottsága és a szerzett kulturális tőke, a szubjektív és a közösségi vallásosság, valamint a vallási kisközösségi tagság, továbbá a tanulmányi átlag nem mutat összefüggést a szülői kapcsolathálóval.

79. táblázat: Barátoktól való segítségkérés összefüggése a háttérváltozókkal (%) (N)

		Barátokhoz fordult segítségért	Barátokhoz nem fordult segítségért	Szignifikancia	Fő
Iskolatípus	Szakgimnazista	24,4	75,6	$p=0,003$ $\chi^2=8,169$	287
	Gimnazista	34,9	65,1		338
Megye	Borsod-Abaúj-Zemplén megye	36,7	63,3	$p=0,000$ $\chi^2=21,950$	237
	Hajdú-Bihar megye	33,6	66,4		220
	Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	16,1	83,9		168
Fenntartótípus	Állami	26,4	73,6	$p=0,002$ $\chi^2=9,062$	432
	Egyházi	38,3	61,7		193

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A barátok miatti választásban a fiúk és a lányok tekintetében nincs különbség, azonban az iskolatípus mentén már jelentős az eltérés. A gimnazisták nagyobb arányban hallgattak a barátaik tanácsára az intézményválasztás előtt, mint a szakgimnazista diákok. A megyék tekintetében is éles különbség mutatkozik, hiszen legnagyobb arányban a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élők vették igénybe a baráti kapcsolataikat, valamivel kevesebben a Hajdú-Bihar megyében élők, míg legkevesebben a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében lakók. A fenntartó tekintetében az látható, hogy nagyobb arányban az egyházi intézményben tanulók vették igénybe a baráti kapcsolati tőkéjüket (79. táblázat). Korábban azt láttuk, hogy a szülők miatt az állami fenntartású iskolák, a barátok miatt az egyházi fenntartású iskolák diákjai választják a fogadóintézményt. A település típusa, az anyagi helyzet, a szülők iskolázottsága és a szerzett kulturális tőke, a szubjektív és a közösségi vallásosság, a vallási kisközösségi tagság és a tanulmányi átlag nem mutat összefüggést a baráti kapcsolathálóval.

80. táblázat: Osztályfőnöktől való segítségkérés összefüggése a háttérváltozókkal (N)

		Osztályfőnök-höz fordult segítségért	Osztályfőnökhöz nem fordult segítségért	Szignifikancia	Fő
Fenntartótípus	Állami	10,8%	89,2%	p=0,004 $\chi^2=7,840$	436
	Egyházi	19%	81%		195
Édesapa elvégzett osztályainak száma*		11,43 (2,21)	12,16 (2,40)	p=0,010	593
Individuális vallásosság*		2,34 (2,39)	1,64 (2,03)	p=0,004	608

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Megjegyzés: *Az átlag mellett zárójelben a szórást is feltüntettük.

Az osztályfőnök miatt választott intézmény és a nem, az iskolatípus és a településtípus mentén nincs jelentős különbség. A fenntartótípus tekintetében azt láthatjuk, hogy az egyházi intézménybe járók nagyobb arányban választottak fogadóhelyet az osztályfőnök, vagy az iskolai mentor, szolgálati koordinátor hatására.

Az anyagi helyzet nem mutat összefüggést a vizsgált változóval, azonban a szülők iskolai végzettsége közül az apa iskolai végzettsége igen. Azoknak a diákoknak, akik az osztályfőnökre hallgattak az intézményválasztás kapcsán, az édesapja alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezik, mint azoknak, akik nem az osztályfőnök javaslataira hallgattak.

A saját kulturális tőke azonban már nem függött össze azzal, hogy kért-e segítséget az osztályfőnöktől a tanuló. Az imádkozás gyakorisága szignifikánsan összefügg a vizsgált változóval, azaz akik gyakrabban imádkoznak, nagyobb

arányban kérnek segítséget az osztályfőnöktől, mint akik ritkábban imádkoznak (80. táblázat).

Összességében azt láthatjuk, hogy a fiúk többsége a szüleikhez fordul segítségért, ha az intézmény kiválasztásáról van szó, míg a lányok a saját kapcsolati hálójukra támaszkodnak. A gimnazisták elsősorban a szüleikre és barátaikra hagyatkoznak a döntésben. Az oktatási intézmény fenntartójának tekintetben az állami intézmények diákjai nagyobb arányban fordulnak segítségért a szüleikhez, vagy hagyatkoznak saját kapcsolataikra; míg az egyházi intézmények diákjai nagyobb arányban kérnek tanácsot a barátaiktól.

A megyék között is különbség mutatkozik, hiszen a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élők támaszkodnak leginkább a baráti és a saját kapcsolataikra. Ezen felül az adatok arra is rávilágítottak, hogy az osztályfőnökhöz az alacsonyabb iskolázottságú édesapák gyermekei és a gyakoribb imádkozók, míg a saját kapcsolataikra a rosszabb szubjektív anyagi helyzetű és magasabb kulturális tőkájú tanulók támaszkodtak.

A továbbiakban a diákok és a fogadószervezetek alkalmazottai közötti kapcsolatok milyenségét vizsgáljuk. Látható, hogy a fiatalok összességében pozitívan emlékeznek vissza a szolgálat során kiépített kapcsolatokra, és úgy gondolják alapvetően segítőkészek voltak az intézmény alkalmazottai, és tudtak hozzájuk alkalmazkodni a munkavégzés során. Kevésbé érezték azt, hogy megszerették őket, és még kevésbé mondták azt, hogy azóta is tartják a kapcsolatot egymással. A tanulók nem érezték azt, hogy nem tudták hogyan viselkedjenek velük az alkalmazottak, és nem érezték azt sem, hogy átnéztek volna rajtuk (81. táblázat).

81. táblázat: A fogadószervezetek alkalmazottaival kialakított kapcsolat (átlag) (N)

	Átlag ⁹⁹	Fő
Legtöbben segítőkészek voltak	3,33	630
Tudtam alkalmazkodni hozzájuk	3,24	619
Megszerettem őket	2,81	625
Azóta is tartjuk a kapcsolatot	1,95	624
Nem tudták, hogyan viselkedjenek velem ¹⁰⁰	1,76	615
Legtöbben átnéztek rajtam ¹⁰¹	1,57	621

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A 82. táblázat alapján megállapítható az is, hogy a tanulók 44,7%-a úgy véli, a közösségi szolgálat hozzájárult a kapcsolatok kiépítéséhez, azonban már csak a diákok negyede vélte úgy, hogy ezek a kapcsolatok a későbbi munkájuk során is kamatoztathatóak lesznek.

⁹⁹ 1-4 Likert skála 1= egyáltalán nem 4= teljes mértékben

¹⁰⁰ Az indexhez fordítva kódoltuk a változót.

¹⁰¹ Az indexhez fordítva kódoltuk a változót.

82. táblázat: A fogadószervezetek alkalmazottaival kialakított kapcsolatok lehetséges jövője (az igen válaszok aránya, %) (N)

	Százalék	Fő
Kapcsolatok kiépítésében segített	44,7%	627
Kapcsolatokat a későbbi munkában hasznosítani tudom	25,6%	626

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A 81. és 82. táblázatban feltüntetett item-ekből egy indexet hoztunk létre¹⁰², melyet megvizsgáltunk az attitűdklaszterek összefüggéseiben (83. táblázat).

83. táblázat: A kapcsolati tőke index átlagának összefüggése az attitűdklaszterekkel (átlag és szórás) (N) ($p=0,000$)

	Pozitív	Időhiányos pozitív	Közömbös	Kritikus	Negatív
Átlag	8,20	7,97	6,69	6,13	4,28
Szórás	1,34	1,60	1,79	1,99	2,00
Fő	129	96	127	104	80

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Látható, hogy az időhiányos és a pozitív klasztercsoportba tartozó tanulónak szignifikánsan pozitívabb kapcsolatokat sikerült kialakítaniuk a fogadószervezetek alkalmazottaival, mint a negatívabb, azaz a másik három klasztercsoportba tartozó tanulónak. Úgy tűnik tehát, ha minél pozitívabb az attitűd a szolgálat iránt, annál pozitívabbnak minősítették a kialakult kapcsolatokat is.

Lineáris regressziós modellel vizsgáltuk azt, hogy a háttérváltozók hogyan hatottak a kapcsolati tőkére. A függelék 19. táblázatából leolvasható, hogy a nem változó szignifikáns összefüggésben áll a kapcsolati tőkével, azaz a lányoknak sikerült bővíteni a kapcsolataikat a szolgálat során. Borsod-Abaúj-Zemplén megye hatása szintén szignifikáns, azonban negatív irányba, azaz a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők tudták leginkább kiépíteni a kapcsolataikat. A harmadik lépcsőben bevont településtípus negatív irányba hatott, azaz a faluban élők számoltak be pozitívabb kötelek kialakításáról.

A negyedik lépcsőben bevont iskolatípus nem befolyásolta a kapcsolatokat, azonban a fenntartótípus negatív irányba hatott. Láthatóan az állami intézmények diákjai tudtak kapcsolatokat kiépíteni. A fenntartó bevonásával Borsod-Abaúj-Zemplén megye negatív hatása megszűnt, azaz ebben a megyében valószínűleg több az egyházi intézmény.

Az anyagi helyzet és a szülők iskolai végzettsége nem hatott a fogadószervezetek alkalmazottaival kialakított kapcsolati tőkére, azonban a saját kulturális tőke pozitív hatást fejt ki. A magasabb kulturális tőkével rendelkezők tudtak pozití-

¹⁰²A 81. táblázatban bemutatott item-eket dummy változókká kódoltuk, ahol 0=átlag alatti, 1=átlag feletti. A 82. táblázatban ismertetett item-eket az index létrehozásához szintén átkódoltuk, ahol a 0=nem, 1=igen.

vabb kapcsolatokat kiépíteni. Az anyagi tőke bevonásával a szakgimnáziumok előnye szignifikáns lett, a lányok előnye pedig megszűnt.

A vallásosság és a tanulmányi átlag nem befolyásolta a kialakított kapcsolatot, azonban a szolgálat iránti attitűd igen. Az adatok azt mutatják, hogy azok a tanulók, akiknek sikerült pozitívabb attitűdöket kialakítani a szolgálat felé, pozitívabb kapcsolatokat tudtak kialakítani a fogadószervezetek alkalmazottaival. Ugyanakkor a lépcsős bevonásnak köszönhetően az is látható, hogy az attitűdváltozó bevonását követően a kulturális tőke hatása megszűnt, azaz a magasabb kulturális tőkével rendelkezők alapvetően pozitívabb attitűdökkel rendelkeztek. Az attitűdváltozó pozitív hatása együtt járt Borsod-Abaúj-Zemplén megye negatív hatásával, azaz úgy tűnik, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők rendelkeznek pozitívabb attitűdökkel.

Összességében az látható, hogy a magas önkéntességi rátájú megyében lakók és a faluban élők tudtak leginkább pozitív kapcsolatokat kiépíteni a közösségi szolgálat során az intézmények alkalmazottaival, illetve azok a tanulók, akik alapvetően pozitív attitűdökkel rendelkeztek a szolgálat iránt. Az eredményeket az magyarázhatja, hogy a falusiak alapvetően a helyi társadalomba beágyazottabb kapcsolati hálóval rendelkeznek (Angelusz–Tardos 2006), így a közösségi szolgálat lehetőséget teremt az újabb kapcsolatok kiépítésére, melyre a szűkebb lakókörnyezeten túl is sor kerülhet.

8.5.5. Pályaorientáció, pályaszocializáció, szakmai szocializáció

Kutatásunkban azt is feltételezzük, hogy az iskolai közösségi szolgálat segíti a pályaorientációt, a már választott pálya esetén pedig a pályaszocializációt (Astin 1998). Hipotézisünk az is, hogy a fiatalok töreksenek arra, hogy a közösségi szolgálat kapcsolódjon a szakképzési területükhöz, hiszen ebből többet profitálhatnak, mint csupán a segítő tevékenységekből (új típusú motivációk jelennek meg) (Barnes 2002, Oakes et al. 2002, Sanderson 2003, Oakes 2004, Haston–Russell 2012, Meaney et al. 2008, Mayhew 2012, Chen et al. 2012).

Korábbi kutatási eredményeink alapján (Markos 2016a) feltételezzük, hogy az iskolatípus és a képzési terület jelentős mértékben befolyásolja a fiatalok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatait. A területválasztás és az, hogy hol teljesíti a közösségi szolgálatot, befolyásolja a szolgálattal való elégedettséget is. Feltételezzük azt is, hogy a közösségi szolgálat motivál a jobb tanulmányi eredményesség elérésére is, amennyiben kapcsolódik a tanulmányok jellegéhez.

Először azt vizsgáltuk, hogy a közösségi szolgálati tevékenység mennyiben kapcsolódott a választott pályához, illetve a választott tevékenység segítette-e a pályaszocializációt. A 84. táblázatban felsorolt item-ekkel mértük ezt, és az látható, hogy a tanulók negyede érezte azt, hogy az önéletrajzába is feltüntethető tevékenységet végzett. Valamivel kevesebben érezték úgy, hogy segítette a szolgálat

a pályaválasztásukat, mivel több helyen is kipróbálhatták magukat. A tanulók mindössze 17%-a tapasztalta azt, hogy olyan tevékenységet végzett, amivel később foglalkozni szeretne, míg 15%-ukat elkötelezetté is tette a végzett tevékenység a szakmájuk iránt.

84. táblázat: A közösségi szolgálat összekapcsolása a pályaeorientációval (az igen válaszok aránya, %) (N)

	12. évfolyam	Fő
Önéletrajzban feltüntethetőnek találok	25,7	630
Segített a pályaválasztásban, mert több helyen is kipróbálhattam magam.	23,5	624
Olyan tevékenységet végeztem, amivel később foglalkozni szeretnék.	17	629
Elkötelezetté tett a szakma iránt.	15,4	628

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A 84. táblázat item-eiből¹⁰³ egy indexet hoztunk létre, majd vizsgáltunk annak összefüggéseit az attitűdklasztterekkel (85. táblázat).

85. táblázat: A pályaeorientációs index összefüggése az attitűdklasztterekkel ($p=0,000$) (átlag és szórás) (N)

	Pozitív	Időhiányos pozitív	Közömbös	Kritikus	Negatív
Átlag	1,29	1,56	0,43	0,45	0,17
Szórás	1,39	1,41	0,75	0,66	0,43
Fő	143	101	141	111	88

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

A pozitív és az időhiányos pozitív klasztercsoportokba tartozó tanulók érezték úgy, hogy a szolgálatot össze tudták kapcsolni a szakmai érdeklődésükkel, és segítette a pályaeorientációjukat. Legkevésbé a negatív, a közömbös és a kritikus csoportba tartozók válaszolták azt, hogy segítette a szolgálat a pályaválasztásukat, ami újra megerősíti, hogy mennyire fontos a diákok hozzáállása az iskolai közösségi szolgálathoz.

Lineáris regressziós modellel vizsgáltuk azt, hogy milyen háttértényezők hatnak arra, hogy a közösségi szolgálat segítette-e a pályaeorientációt. A függelék 20. táblázatának adataiból kirajzolódik, hogy a nem hatása negatív irányú, azaz a lányok számoltak be arról, hogy a közösségi szolgálat segítette a pályaeorientációjukat. A második lépcsőben bevont megyék közül Borsod-Abaúj-Zemplén megye hatása szignifikáns, azaz a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élőknek segítette inkább a közösségi szolgálat a pályaeorientációját. A harmadik lépcsőben bevont településtípus szintén összefüggést mutat a pályaeorientációs indexszel, és az látható, hogy a faluban élők körében volt jellemzőbb az, hogy a szolgálat segítette a pályaeorientációt. Ennek oka lehet, hogy a városokban nagyobb lehetőség

¹⁰³ A pályaeorientációs index az alábbi dummy változókból áll (0=nem, 1=igen): A végzett tevékenységet az önéletrajzban feltüntethetőnek találok; Segített a pályaválasztásban, mert több helyen is kipróbálhattam magam; Olyan tevékenységet végeztem, amivel később foglalkozni szeretnék; Elkötelezetté tett a szakma iránt.

nyílik a pályaválasztással kapcsolatos rendezvények szervezésére, így a faluban élő tanulók számára a közösségi szolgálat nyújtja ezt a lehetőséget (Suhajda 2017).

A negyedik lépcsőben bevont iskolatípus negatív irányba hatott a függő változóra, tehát a szakgimnazistáknak segített inkább a szolgálat a pályaeorientációban. Ennek oka az lehet, hogy a szakszerűbb pályaeorientációs tevékenység a gimnáziumokra jellemzőbb (Suhajda 2017), így a szakgimnazisták inkább tekinthetnek a szolgálatra pályaeorientációs tevékenységként. Az iskolafenntartó változó, az anyagi helyzet és a szülők iskolai végzettsége nem hatott a vizsgált változóra, azonban a saját kulturális tőke igen. Megfigyelhető hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkező tanulóknak segítette a pályaeorientációját a szolgálat. Úgy tűnik a 9. lépcsőben bevont vallásosság nem hatott a közösségi szolgálat pályaeorientációs céljára, ugyanakkor látható, hogy a nem hatása mindeközben megszűnt. Ennek feltételezhető oka, hogy a vallásosok körében több a lány.

Az utolsó előtti lépcsőben bevont tanulmányi átlag hatására azonban a lányok előnye újra megjelent, míg az iskolatípus hatása megszűnt. A saját kulturális tőke pozitív hatása megmaradt, és a tanulmányi átlag negatív hatása jelent meg. Azaz a rosszabb tanulmányi eredményességű diákok számára nyújtott segítséget a szolgálat a pályaeorientációban. Az utolsó lépcsőben bevont attitűd azonban pozitív irányba befolyásolta a pályaeorientációt, tehát elsősorban azoknak a diákoknak segítette a szolgálat a pályaeorientációt, akik pozitívabban viszonyultak a szolgálathoz. Az attitűd bevonásával az iskolatípus hatása szignifikáns lett, tehát a szakgimnáziumba járók körében segítette a szolgálat a pályaeorientációt. Az adatok azt is mutatják, hogy az attitűdváltozó bevonásával az anya iskolai végzettségének hatása szignifikáns lett, azaz az alacsonyabb iskolai végzettségű anyák gyerekeinek pozitívabbak az attitűdjei a szolgálathoz.

Összességében tehát az látható, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élők, a szakgimnáziumba járók, valamint azok, akiknek az édesanyja magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, azok, akiknél magasabb a saját kulturális tőke, és akiknek rosszabb a tanulmányi átlaga, azok körében nyújtott igazán segítséget a közösségi szolgálat a pályaeorientációban, továbbá azoknak, akik pozitívabb attitűdökkel állnak a szolgálathoz.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a szakgimnazista diákok, vajon hasonló területen végeztek-e a szolgálatot, mint a tanulmányi szakirányuk. Ehhez a szakokat hét nagy csoportra bontottuk¹⁰⁴, és vizsgáltuk az összefüggésüket a közösségi szolgálat során választott területtel (86. táblázat). Megállapítható, hogy az egészségügyi

¹⁰⁴ Államtudomány=rendvédelmi tagozat; Bölcsészettudomány=pedagógia, humán és szociális szakgondozói szakirány; Gazdaságtudomány=kereskedelem marketing és közgazdaságtan szakirány; Műszaki= gépészmérnök szakirány; Művészeti=táncművészeti szakirány; Egészségtudomány=ápolási szakirány; Informatika=informatika szakirány

területet az egészségtudományi területen tanulók szignifikánsan magasabb arányban választották, mint a többi tudományterület tanulói, mely eredmény a várakozásinkkal párhuzamban áll. A szakirodalom is felhívja a figyelmet arra, hogy az egészségügyi területen tanulók körében kiemelten hatékonyak lehetnek a service-learning jellegű programok, hiszen a tanulók ápolási, betegellátási szakismereteiket tovább bővíthetik a szolgálat során (Brown et al. 2007, Knight et al. 2007, Lautar–Miller 2007, Redman–Clark 2002, Bassi 2011). A táblázatból az is leolvasható, hogy az egészségtudományi területen tanulókon túl a bölcsészettudományi területen tanulók is magas arányban választották ezt a területet. Ez az eredmény sem meglepő, hiszen ebben a csoportba tartoztak a szociális szakgondozó szakos tanulók, akiknek szakterületéhez szintén közel áll az egészségügy.

86. táblázat: *A szakirány és a szolgálati tevékenységi terület összefüggéseinek vizsgálata (A tanulók több területet is megjelölhettek) (az igen válaszok aránya, %) (N=293)*

	Egészségügy	Szociális	Oktatási	Kulturális	Környezetvédelmi	Katasztrofavédelmi	Sport	Állatvédelmi	Rendvédelmi
Államtudomány	0	35,7	7,1	71,4	0	7,1	0	0	28,6
Bölcsészettudomány	15,5	63,8	50	72,4	8,6	0	19	0	1,7
Gazdaságtudomány	3,7	44,6	25	58,8	26,8	1,3	14,8	3,7	14,8
Műszaki	7,1	26,7	23,3	50	6,7	10	13,3	3,3	16,7
Művészet	0	50	11,1	44,4	0	0	22,2	0	0
Egészségtudomány	18,2	36,4	4,5	40,9	0	0	59,1	0	0
Informatika	14,3	56,3	34,3	63,4	24,6	5,7	12,9	4,3	23,2
Szignifikancia.	0,047	0,016	0,000	0,080	0,000	0,086	0,000	0,605	0,001

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Szignifikáns összefüggés mutatható ki a szociális szolgálati terület és a tudományterületek között. A bölcsészettudományi területen tanulók választották legnagyobb arányban a segítő szférát. Ennek oka – mint ahogy azt már említettük – az, hogy a bölcsészettudományi területbe soroltuk a szociális szakgondozó szakos tanulókat, akik feltehetőleg a szakmájuk mélyebb elsajátítása miatt választották a szociális területet. A bölcsészettudományi terület tanulóit az informatikai szakon tanulók követik. Úgy tűnik, hogy vannak olyan fiatalok, akik olyan területen végzik a szolgálatot, ami nem feltétlenül áll szakmájukkal összhangban. A szolgálat tehát lehetőség nyújt az ún. „forgóajtós önkéntességre”, azaz arra, hogy még több területen kipróbálják magukat a fiatalok nem hétköznapi helyzetekben. Az informatika tagozatos tanulók szociális területen való megjelenése segíthetik olyan készségeik fejlesztését, melyre a képzésükön belül nem nyílik lehetőség,

mint például az interperszonális készségeik fejlesztése vagy a társadalmi tudatosság (Tan–Phillips 2005).

Szintén szignifikáns az összefüggés az oktatási terület és a tudományterületek között. Itt is a vártak megfelelően alakultak az eredmények, miszerint a bölcsészettudományi területen tanulók választották legnagyobb arányban ezt a területet. Ebbe a tudományterületbe tartoznak a pedagógia tagozatos tanulók, akik úgy tűnik szintén felismerték a közösségi szolgálat szakmai felkészítést segítő funkcióját.

A környezetvédelmi területet szignifikánsan magas arányban választották a gazdaságtudományi és informatika tagozatos tanulók. Ennek oka lehet, hogy az alapvetően reál beállítottságú fiatalok felismerik azt, hogy a gazdaság megfelelő működése és a gazdasági fejlődés elengedhetetlen feltétele a saját természeti környezetünk megóvása.

Az adataink azt is mutatják, hogy a sporttudományi területet szignifikánsan magasabb arányban választották a művészeti és egészségtudományi területen tanuló fiatalok. Ennek oka, hogy a művészeti területen tanuló mintába kerülő fiatalok napi szinten találkoznak a sporttal, mivel táncművészeti tagozaton tanulnak.

Továbbá az egészségügyi területen tanulók körében is fontos szerep jut az egészségmegőrzésnek, ezáltal a sportnak is. A rendvédelmi területet elsősorban az államtudományi területen tanulók, azaz a rendészeti szakon tanulók választották legnagyobb arányban. Igen magas az informatika szakon tanulók aránya is, feltehetőleg azért, mert körükben szignifikánsan magasabb a fiúk aránya, mely a rendvédelmi területen szintén jellemző.

Összességében tehát azt láthatjuk, hogy a tanulók hasonló területeken végzik a szolgálatot, mint a képzési területük. Úgy tűnik a fiatalok körében tudatos választás a fogadóintézmény, és felismerik a közösségi szolgálat pályaorientációt, pályaszocializációt segítő célját, és élnek is a lehetőségekkel.

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy vajon kimutatható-e összefüggés annak kapcsán, hogy azok a tanulók, akiknél azt láttuk, hogy össze tudták kapcsolni a közösségi szolgálatot a szakterületükkel (államtudományi, bölcsészettudományi, gazdaságtudományi, művészeti, egészségtudományi), vajon elmondásuk alapján pozitív irányban befolyásolta-e tanulmányi eredményességüket (87. táblázat).

87. táblázat: A szakirány és a pozitív irányba befolyásolta-e a tanulmányokat a szolgálat változó összefüggéseinek vizsgálata (az igen válaszok aránya, %) ($p=0,023$) ($N=295$)

	Államtudomány	Bölcsészettudomány	Gazdaságtudomány	Műszaki	Művészeti	Egészségtudomány	Informatika
Pozitív irányba befolyásolta	14,3	6,8	9,8	13,8	5,6	9,1	11,3

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Pozitív irányba elsősorban az államtudományi, műszaki és informatikai területen tanuló diákok tanulmányi eredményét befolyásolta a szolgálat. Azt vártuk volna, hogy az államtudományi terület mellett az egészségügyi területen tanulók is kimagasló arányban számolnak be hasonlóan pozitív tapasztalatokról. A jövőben érdemes lenne tantárgyi differenciáltság mentén vizsgálni azt, hogy volt-e pozitív befolyással a tanulmányi eredményességre a szolgálat. Kérdőívünkben nem vizsgáltuk egyértelműen azt, hogy a szaktantárgyak esetén vagy az érettségi tárgyak esetén volt érezhető a pozitív hatás. Jövőbeni célunk a tanulmányi eredményesség egy összetettebb mutatója mentén vizsgálni ezt a kérdést.

9. Tanulságok és javaslatok

Monográfiánk fő célja annak vizsgálata volt, hogy a tanulók közösségi szolgálatban való részvétele és a szolgálat iránti attitűdjei mennyiben befolyásolják a szolgálat céljainak megvalósulását. Kutatásunk egyik fő kérdése az volt, hogy az iskolai közösségi szolgálat, melyre a tapasztalati tanulás egy formájaként tekintünk, milyen képességeket képes fejleszteni, és hogy vajon a képességfejlődés percepciója milyen összefüggésben áll a szolgálat iránti attitűdökkel. Vizsgáltuk azt is, hogy a szolgálat képes-e növelni a fiatalok társadalmi részvételét, és tudja-e segíteni a pályaszocializációjukat. Feltérképeztük, hogy a szolgálat képes-e csökkenteni a társadalmi háttérből eredő különbségeket a diákok szolgálat iránti attitűdjei mentén. Kutatásunk további célja az volt, hogy feltárjuk azokat a tényezőket, melyek a közösségi szolgálat működését, hatékonyságát segíthetik elő.

Kutatásunk újszerűségét jelenti az interdiszciplinaritás, hiszen a neveléstudományi aspektus mellett főként szociológiai szempontú, de pszichológiai és politológiai megközelítéssel is vizsgáltuk a fenti kérdéseket. Az interdiszciplinaritás a tudományterület mellett a módszertant is jellemezte, mivel kérdőívünkbe szociológiai és pszichológiai kérdésblokkokat egyaránt adaptáltunk korábbi vizsgálatokból. Továbbá újdonság még, hogy kutatási kérdéseink többségét eddig nem vizsgálták hazai viszonylatban, és nagymintás, több háttérváltozót is bevonó regressziós elemzések még nem születtek a szolgálattal kapcsolatban. Emellett a kvantitatív elemzéseinket kvalitatív vizsgálati eredményekre építettük, ami szintén újszerű.

Elemzésünk fókuszában az 50 óra elvégzése előtt és után álló középiskolás tanulók álltak, akiknek az attitűdjeit és a tapasztalatait longitudinális és keresztmetszeti vizsgálattal egyaránt feltérképeztük. A monográfiánk elején bemutatottuk a téma aktualitását és a szakirodalomban máig megválaszolatlan kérdéseket, tisztáztuk a kutatási kérdéseket és problémákat, majd konceptualizáltuk és operacionalizáltuk a legfőbb fogalmakat. Könyvünk elméleti részében törekedtünk arra, hogy az iskolai közösségi szolgálat és a kitűzött szolgálati célok relevanciáját a hazai- és nemzetközi szakirodalomba ágyazva mutassuk be. A bevezetésben ismertetett dimenziók mentén tagoltuk mind az elméleti, mind az empirikus részt, melynek köszönhetően a kutatási eredmények szorosan épültek az elméletben leírtakra.

Könyvünk első, elméleti fejezetében az iskolai közösségi szolgálat hazai kialakulásának történetét ismertettük. A rendszerváltást követően a civil szféra kibontakozása együtt járt a nagyobb önkéntességi és civil aktivitással, melyek azonban máig nem érik el a nyugat-európai szintet. Bár az önkéntesek szocio-kulturális jellemzői és a motivációi az elmúlt évek során valamelyest átalakultak, az önkéntesség és a civil szervezeti tagság még mindig számos fel nem fedezett lehetőséget rejt az egyes társadalmi csoportok számára. A közösségi szolgálat előkészíté-

sét célzó intézkedések ellenére, a bevezetést követő első tapasztalatok nem csak pozitív (szabadidő hasznos eltöltése, másokon való segítség, tapasztalatszerzés), hanem negatív képet is sugallnak (teljesítés nélküli leigazoltatás, diákok és pedagógusok motivátlansága, a rendszer nem megfelelő működése). Fontosnak tartottuk ezért azt is megvizsgálni, hogy milyen tényezők segíthetik a szolgálat sikeresebb működését.

Második fejezetünkben az iskolai közösségi szolgálat nevelésméleti vonatkozásait vettük górcső alá. A nemzetközi tanulási modellek alapján megalkottuk a hazai program fogalmi ábráját, melynek értelmében a közösségi szolgálatra a tapasztalati és közösségi alapú tanulás egy alrendszereként tekintettünk, melyen belül aktív tanulás, community-service, affektív és transzformatív tanulás mehet végbe. A szakirodalom szerint ezek a tanulási formák hozzájárulhatnak a tanulók képességfejlődéséhez is, elsősorban az interkulturális, a szociális és az állampolgári kompetenciákat fejlesztik. Monográfiánkban törekedtünk annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy a szolgálat valóban tekinthető-e a tapasztalati tanulás egy formájának, és ezáltal hozzájárul-e a képességfejlődéshez. Vizsgáltuk azt is, hogy milyen más képességegyüttesek fejlődéséről számoltak be a tanulók. A szakirodalomban máig feltáratlan az a terület, hogy milyen mögöttes szocio-kulturális különbségek fedezhetők fel az egyes társadalmi csoportba tartozó tanulók tanulási- és képességfejlődése mentén.

Harmadik fejezetünkben az iskolai közösségi szolgálatot oktatáspolitikai kontextusba helyeztük, ahol a civil szervezetek és az iskolák viszonyának milyenségét tártuk fel, valamint megvizsgáltuk azt, hogy az egyes oktatási rendszerek hogyan képesek elősegíteni a fiatalkori civil aktivitást és az önkéntességet. Akár a kontinentális, akár az atlanti rendszert vizsgáljuk, felfedezhető az állampolgári aktivitás növelésére való törekvés, azonban eltérő módon kívánja a két rendszer elérni ugyanazt a célt. Ez a fajta differenciáltság a service-learning jellegű programok adaptálásában is megjelenik, hiszen ezek más módon működnek az egyes oktatási rendszerek gyakorlataiban. Az tisztán látható, hogy az állampolgári aktivitás elősegítése a civil szféra és az oktatás összekapcsolásával érhető el a legsikeresebben.

Könyvünk negyedik fejezetében az iskolai közösségi szolgálat általunk vizsgált céljának elméleti kereteit mutattuk be. Az iskolai közösségi szolgálat céljainak egyik dimenziója a társadalmi részvétel növelése, amit három mutatóval mértünk: a civil magatartással, az önkéntességi hajlandósággal és a szociális érzékenységgel. Láthattuk, hogy a program segítheti a civil és politikai részvételt és elköteleződést, melyben a kontextuális hatások szerepe kiemelkedő. A szakirodalom szerint a korai életkorban való szervezetekhez való kötődés hatással van a fiatalok későbbi értékrendjének kialakulására, melynek fontos, társadalmi tovagyűrűző hatása is megjelenik a jövőben. Az egyes civil és politikai szervezetekben való részvétel, valamint önkéntes tevékenység kapcsán a kutatók konszenzusra jutnak abban, hogy minél fiatalabb korban kezd el önkénteskedni az egyén, annál nagyobb

az esély arra, hogy felnőtt korában is végez önkéntes tevékenységet. A szakemberek arra is felhívják a figyelmet, hogy a szolgálat önkéntességre gyakorolt hatása évek múltán lesz kimutatható. Jelen könyvben azonban az önkéntesség rövid távú hatásának felmérésére törekedtünk.

A szociális érzékenység kapcsán az irodalom arra világít rá, hogy az érzelmi tapasztalatoknak köszönhetően az altruizmus, az empátia és a tolerancia a szolgálat során növekszik. Az affektív tanulás hozzájárul a társadalmi sokféleség megismeréséhez, elfogadásához, a kialakult előítéletek és sztereotípiák csökkentéséhez, továbbá a társadalmi felelősségvállaláshoz. Azon túl, hogy ezek beigazolódtát vizsgáltuk, kitértünk arra is, hogy mely háttértényezők segítik még a hatékonyabb érzelmi fejlődést.

A közösségi szolgálat céljának másik fő dimenzióján, a pályaszocializáción belül vizsgáltuk a pályaaorientációt, és a kapcsolatháló növelésének megvalósulását. Kiemeltük a munkahelyi beágyazódás és a kapcsolati tőke fontosságát, mely esetén Bourdieu és Coleman tőkeelméletét vetítettük a közösségi szolgálat kimeneti outputjára, ugyanakkor Granovetter koncepciója alapján vizsgáltuk az erős és gyenge kötések fellelhetőségét a szolgálat során. A szakirodalom szerint a szolgálatnak mind az erős, mind a gyenge kötések kialakításában és fenntartásában kiemelt szerepe van, továbbá segíti a munkahelyi beágyazódást is. Megalkottuk a közösségi szolgálat aktorainak kapcsolati hálóját, így kijelenthetjük, hogy a szolgálat a program minden szereplőjének kapcsolati tőkét gazdagító eszköze lehet.

A pályaszocializáció dimenzióin belül, a kapcsolati tőke növelésén túl a közösségi szolgálat célja a pályaaorientáció is. Az elemzések azt mutatják, hogy a service-learning jellegű programok elsősorban a humán- és bölcsészettudományi, a szociális és egészségügyi, valamint a művészeti képzéseknek kedveznek, míg a mérnöki és természettudományos tárgyakat tanulók kevésbé képesek összekapcsolni a tanultakat a szolgálattal, mely az adott tudományterületek szervezeti kínálatának szűkösségéből ered. Hazánkban eddig nem került sor annak feltárására, hogy milyen összefüggés mutatkozik az egyes tudományterületek és a szolgálati tevékenységek között, azaz képes-e szakmailag kamatoztatni a tanuló a gyakorlatban szerzett szaktudást.

A hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintését követően ismertettük az empirikus kutatásunk koncepcióját, és megfogalmaztuk kutatási kérdéseinket, hipotéziseinket, melyeket az elméletbe ágyazva mutattunk be. A szakirodalom alapján három hipotézist fogalmaztunk meg, melyeket longitudinális és keresztmetszeti vizsgálatok segítségével ellenőriztünk.

Az első hipotézisünkben, azt feltételeztük, hogy *a tapasztalati tanulás során bekövetkező képességek fejlődésének tanulói percepciói pozitív összefüggésben állnak az iskolai közösségi szolgálat iránti pozitívabb attitűdökkel.*

Az eredményeink szerint a tanulók az 50 óra elvégzését követően képességfejlődésről számoltak be. Az önbevallás alapján mért képességfejlődés kapcsán

munkaerőpiaci és interkulturális képességek fejlődése mentén tettünk különbséget, a várt szociális és állampolgári képességek nem rendeződtek külön faktorokba. Azt láthattuk, hogy a munkaerőpiaci képességek fejlődéséről a magasabb kulturális tőkével és a szolgálat iránt pozitívabb attitűdökkel rendelkezők, míg az interkulturális képességfejlődésről a magas és közepes önkéntességi rátával rendelkező megyében élők, a szakgimnáziumba járók, és a szolgálat iránt pozitívabb attitűdökkel rendelkezők számoltak be. Mindkét faktor esetén megállapítható, hogy a szolgálat iránti pozitív attitűdök növelik annak esélyét, hogy fejlődjenek ezek a képességek a közösségi szolgálat során. Ha összevetjük a tapasztalati tanulás általunk mért két indikátora kapcsán – az osztálytermi tudást hasznosította a szolgálat során, és a szolgálat során szerzett tapasztalatokat kamatoztatta a tanulmányai alatt – kapott eredményeket (miszerint a falusi, a szakgimnáziumba járó, az alacsonyabb iskolázottságú édesapák gyermekei, a magas saját kulturális tőkével rendelkezők, a pozitívabb attitűdökkel rendelkezők és a rosszabb tanulmányi átlagúak körében következett be tapasztalati tanulás) a képességfejlődéssel, az látható, hogy a pozitívabb attitűdök hatása mindkét esetben kiemelkedő. Tehát azoknál a tanulóknál ment végbe a tapasztalati tanulás, és ezáltal fejlődtek leginkább a képességeik, akik pozitívabb attitűdöket kapcsoltak a szolgálathoz. Hipotézisünk tehát beigazolódott, hiszen pozitív attitűd esetén mind a tapasztalati tanulás, mind a képességfejlődés bekövetkezik.

Második hipotézisünkben, azt feltételeztük, hogy *az iskolai közösségi szolgálatban való részvétellel és a szolgálat iránti pozitív attitűdök esetén a társadalmi részvételben (önkéntesség és jövőbeli önkéntességi tervek, civil aktivitás, szociális érzékenység) és a pályaszocializációban (pályaaorientáció segítése és munkahelyi beágyazódás növelése a szerzett kapcsolati tőke bővítése által) pozitív változások következnek be.*

A társadalmi részvétel longitudinális vizsgálata szerint a civil aktivitás tekintetében azt láthattuk, hogy a tanulók szavazási hajlandósága, és az, hogy beszélgetnek a politikáról, jelentős mértékben növekedett az évek során. A jövőbeli önkéntességi tervek, mint a társadalmi részvétel második indikátora, azt mutatják, hogy a tanulók több mint negyede végzett önkéntes munkát a közösségi szolgáltatón kívül, azonban ennél kevesebben terveznek önkéntes tevékenységet folytatni a jövőben. Bár azt nem tudtuk igazolni, hogy a közösségi szolgálat hatására nőtt volna a hajlandóság az önkéntesség iránt, azt azonban láthattuk, hogy kötelezősége ellenére nem vette el a tanulók kedvét jelentősen az önkéntességtől. A motiváció tekintetében azonban hipotézisünk beigazolódni látszott, miszerint az önkéntesség motivációja az altruizmus irányába mozdult el. Ezt igazolja az az adat, hogy 9.-ről 12. évfolyamra nőtt a másokon való segítség motivációja, ugyanakkor az individualista motiváció, mint az új kultúrák megismerése, szignifikánsan csökkent.

A társadalmi részvétel harmadik indikátora, a szociális érzékenység kapcsán azt láthattuk, hogy a tanulók körében a közösségi szolgálat elvégzését követően

nőtt a tanácsadási hajlandóság idegen személyek számára, továbbá az egyes szervezetekben való segítő részvétel, míg a másokon való gondoskodás csökkent. Összességében tehát azt láthatjuk, a társadalmi részvétel – a civil aktivitás és a szociális érzékenység mutatók alapján – valamelyest nőtt, bár a növekedés nem szignifikáns, az önkéntesség esetén azonban csökkenés mutatható ki.

A keresztmetszeti vizsgálat során végzett regressziós eredmények azt jelzik, hogy a szolgálat iránti pozitív attitűd esetén a társadalmi részvételben (civil aktivitás, önkéntesség, szociális érzékenység) és a pályaszocializáció (pályaorientáció, munkahelyi beágyazódás) mentén pozitív elmozdulás tapasztalható. Úgy véljük, a közösségi szolgálat kulcsa a pozitív attitűdök kialakításában ragadható meg, hiszen annak fennállása jelentősen hozzájárul a szolgálat céljainak eléréséhez.

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, *hogy az iskolai közösségi szolgálat – az általunk vizsgált céljai mentén – hozzájárul a kialakult demográfiai és társadalmi státusz-különbségek csökkentéséhez, azaz iskolai közösségi szolgálatnak társadalmi különbségeket kiegyenlítő hatása van.*

A keresztmetszeti vizsgálat esetén a logisztikus regressziós eredmények azt mutatták, hogy a közösségi szolgálat iránti pozitív attitűdre a társadalmi háttér, a bourdieu-i értelemben vizsgált gazdasági és kulturális háttér hatása nem kimutatható. Azaz, a hátrányosabb helyzetű tanulóknak is sikerülhet pozitív attitűdöket kialakítani a szolgálat iránt, mely arra világít rá, hogy a szolgálatnak társadalmi kiegyenlítő szerepe van.

A longitudinális vizsgálatunk eredményei szerint a tanulók civil aktivitását a 9. évfolyamban a nem változó, a saját kulturális tőke és a vallási kisközösségi tagság befolyásolta, míg a 12. évfolyamra mindössze a nem változó és a saját kulturális tőke játszott szerepet az állampolgári aktivitásban. A nem tekintetében a fiúkat jellemezte elsősorban az aktívabb magatartás, míg a saját kulturális tőke esetén érzékelhető, hogy annak hatása az évek során gyengült. Ez pozitív eredmény abban a tekintetben, hogy ha a kulturális tőke kevésbé befolyásolja a civil aktivitást, akkor azok a diákok is aktívabb állampolgárokká válhattak a közösségi szolgálat hatására, akik alacsonyabb kulturális tőkével rendelkeznek. Fontos eredményünk tehát, hogy a közösség szolgálat hozzájárulhat a kulturális tőke által keletkezett különbségek csökkentéséhez.

További longitudinális és keresztmetszeti vizsgálateinkben – melyek már szorosan nem kapcsolódnak hipotéziseinkhez – többváltozós módszerekkel részletesebben is elemeztük, hogy a szolgálat általunk vizsgált céljait milyen társadalmi és demográfiai háttérváltozók befolyásolják.

A civil aktivitást vizsgálva kimutattuk a szerzett kulturális tőke pozitív hatását, és azt, hogy a fiúk körében jellemzőbb a civil aktivitás fejlődése a közösségi szolgálat során. Ugyanakkor azt is feltártuk, hogy a magasabb iskolai végzettségű édesanyák gyerekei és a szolgálat iránt pozitívabb attitűddel rendelkezők aktívabb civil magatartásról adtak számot.

Az önkéntesség iránti attitűdök kapcsán azt láthattuk, hogy a magasabb saját kulturális tőke, a vallásosság – longitudinális vizsgálat esetén a kisközösségi tagság, keresztmetszeti vizsgálat esetén a közösségi vallásosság –, valamint a pozitívabb attitűdök növelik az önkéntesség iránti hajlandóságot. Érdeemes lenne tehát az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők és a templomba nem, vagy ritkán járók körében is népszerűsíteni az önkéntes lehetőségeket, és nagyobb hangsúlyt fektetni arra, hogy a tanulók szívesebben végezzék a szolgálatot. A vallásosság és az önkéntesség pozitív kapcsolata a szakirodalomban már bizonyított, új eredményünk pedig az, hogy a közösségi szolgálat még tovább erősíti a vallásosok körében a másokon való segítség fontosságát.

A szociális érzékenység kapcsán a longitudinális eredményeink azt mutatták, hogy a lányok szociális érzékenysége 9. évfolyamról 12. évfolyamra nőtt, ugyanakkor a kulturális tőke mindkét adatfelvételnél erősen hatott. A longitudinális vizsgálat arra is rávilágított, hogy 12. évfolyamra a falusiak körében is megnőtt a szociális érzékenység. Mindkét évfolyamnál látható, hogy a vallási kisközösségi tagság és a saját kulturális tőke pozitívan hat a szociális érzékenységre. A keresztmetszeti vizsgálat eredményei szintén megerősítették a fenti eredményeket, azt, hogy a kulturális tőke szerepe kiemelten fontos a közösségi szolgálat szociális érzékenységet elérő céljának beteljesülése kapcsán, ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy a jobb objektív alapon megítélt anyagi helyzetű és vallásgyakorló tanulónak, valamint a szolgálat iránt pozitívabb attitűdökkel rendelkezőknek nagyobb a szociális érzékenységük.

A kapcsolati tőke tekintetében az eredményeink azt jelzik, hogy a tanulók elsősorban a saját kapcsolati hálójukra támaszkodtak az intézményválasztásnál (erős kötések), ezt követi a barátok, a szülők és az iskola kapcsolatrendszere. Egyes háttérváltozók mentén (nem, iskolatípus, fenntartótípus, megye, szülők iskolázottsága, kulturális tőke, anyagi helyzet, imádkozás gyakorisága) különbségek rajzolódnak ki annak kapcsán, hogy kinek a tanácsára választott fogadóintézményt a tanuló.

A fogadószervezet alkalmazottai körébe kiépített kapcsolatok szempontjából az látható, hogy a fiatalok alapvetően pozitívan tekintenek vissza a szolgálat során kiépített kapcsolatokra, azonban csak a tanulók negyede látta úgy, hogy ezek a kapcsolatok a későbbi munkájuk során is kamatoztathatók lesznek. A pozitívabb hozzáállású fiatalok közül kiemelkedtek a magas önkéntességi rátával rendelkező megyében lakók, a faluban élők és a pozitív attitűddel rendelkezők, akiknek az egyes háttérváltozók kiszűrését követően is megmaradt az előnyük a többi tanulóhoz képest. Ők tehát azok, akik a keresztmetszeti vizsgálat szerint leginkább tudtak pozitív kapcsolatokat kiépíteni a közösségi szolgálat során az intézmények alkalmazottaival.

A pályaaorientáció kapcsán az látható, hogy a keresztmetszeti vizsgálatunk eredményei szerint a megye, az iskolatípusa, az édesanya iskolázottsága, a tanuló

kulturális tőkéje, a tanulmányi átlag és a szolgálat iránti attitűd mentén elhatárolódnak azok a tanulók, akiknek segített a szolgálat a pályaorientációban és a pályaszocializációban. Az eredmények szerint tehát a magas önkéntességi rátájú megyében élőknek, a szakgimnazistáknak, a magasabb iskolai végzettségű édesanyák gyermekeinek, a magasabb kulturális tőkével rendelkező tanulóknak, a rosszabb tanulmányi átlagúaknak és a szolgálat iránt pozitívabb attitűdökkel rendelkezőknek segítette a szolgálat a pályaorientációját.

Az is látható, hogy a szakgimnazisták többsége törekszik arra, hogy olyan területen végezze a szolgálatot, ami tudományterületének megfelelő (egészségtudományi, államtudományi, bölcsészettudományi, gazdaságtudományi és művészeti területen tanulók). Bizonyos esetekben azt is láttuk, amennyiben a tudományterület nem illeszkedik a választott területhez, a nemi jellegből eredeztethető érdeklődési területtel megegyező területet választottak a fiatalok (pl.: A rendvédelmi területet választók körében magas az informatika tagozatos tanulók aránya). Ott, ahol sikerült a szakterületet a közösségi szolgálati területtel összekapcsolni (rendvédelmi szak) láthattuk, hogy inkább pozitívan befolyásolta a szolgálat a tanulmányi eredményességet – ezt azonban a jövőben egy komplexebb eredményességi mutatóval tovább kell vizsgálnunk. Jelen kutatás során mindössze a végzett tevékenység területéből következtettünk arra, hogy sikerült-e összekapcsolni a szakterületet a szolgálati területtel, azonban a jövőben fontos lenne a végzett tevékenység jellege szerint tovább vizsgálni az összefüggéseket.

Bár a hipotézisünkben nem vizsgáltuk, a szakirodalom rávilágít, hogy a közösségi szolgálat egyik alappillére, hogy a tanulók minél több területen kipróbálhassák magukat, ezáltal életszerű, adott esetben szakmai tapasztalatokhoz jussanak, melynek hatására személyiségük, szociális érzékenységük, állampolgári tudatosságuk és pályaorientációjuk fejlődhet. Ahogy az önkéntesség esetén, úgy az iskolai közösségi szolgálat során is beszélhetünk, ún. „forgóajtós önkéntességről”, hiszen a tanulók különböző tevékenységet próbálhatnak ki, így egyfajta kísérletező szocializáció megy végbe. Az iskolának feladata, hogy minél színesebb fogadószervezeti kínálatot biztosítson annak érdekében, hogy a változatosság elve megvalósulhasson. Az eredményeink ezzel szemben azt mutatják, hogy bár a tanulók több mint fele több területen végzi a szolgálatot, az attitűdök mentén azok a tanulók voltak pozitívabbak a szolgálat iránt, akik egy helyen végezték a szolgálatot. A felkészítő tanárok és az általuk koordinált felkészítő és feldolgozó órák – mely során aktív tanulásról beszélhetünk – hozzájárulnak ahhoz, hogy pozitív attitűdök alakuljanak ki a fiatalokban a szolgálattal kapcsolatban.

Az, hogy a tanulók változatos területeken végzik a szolgálatot, vagy az, hogy a tanulónak van választási lehetősége, több konklúzióra engedhet következtetni. Alapvetően a szabad választás elvének értelmében – mely a közösségi szolgálat céljainak elérése érdekében egy szintén fontos alapelv –, lehetőséget kell nyújtani az iskoláknak arra, hogy minél több fogadószervezethez eljuthassanak a tanulók.

Ellenkező esetben a változatosság elve sem lép életbe, hiszen ha nem biztosított legalább a nyolc szolgálati területet lefedő intézményi kínálat, nem biztos, hogy a tanulók tudnak olyan szervezetet találni, ami érdeklődési területüknek megfelelő. Ennek eredményeképp a nem megfelelő intézményválasztás gyökereiben hozzájárulhat a program iránti negatív attitűdök megalapozásához, még az 50 óra megkezdése előtt.

Abban az esetben, ha a tanulóknak adott a lehetőség arra, hogy olyan területen végezzék a szolgálatot, ami érdeklődési körüknek megfelelő, feltehetőleg szívesebben végzik a tevékenységeket, és sokkal inkább képesek bevonódni a végzett tevékenységbe, ezáltal a tanulás is hatékonyabban jöhet létre, legyen az affektív vagy tapasztalati tanulás. Úgy tűnik, hogy a fogadószervezetek rutinszerűbb látogatása és a célcsoportok számára tett hosszabb szolgálat is éppolyan fontosnak bizonyul a közösségi szolgálat iránti pozitívabb attitűdök kialakulása szempontjából, mint az, hogy a tevékenység és a környezet változatos legyen. A projektszerű közösségi szolgálat kialakítása, bár az iskola részéről nagyobb szervezést igényel, hiszen a koordinátornak több projektet kell egyszerre szerveznie és fenntartania, hozzájárul ahhoz, hogy a felkészítő és a feldolgozó órák sokkal célirányosabbak, ezáltal hatékonyabbak is legyenek. A tematikus felkészítő és feldolgozó órák akár a fogadószervezetekkel közösen is működhetnek a hatékonyság és eredményesség szolgálatában.

Könyvünkben megállapítottuk, hogy a felkészítő és feldolgozó óráknak kulcszerepük van a szolgálat iránti attitűdök kialakításában. Az adataink azt mutatták, hogy azok a tanulók, akiknek volt felkészítő órájuk, kritikusanabb tekintettel vissza a szolgálatra, mint azok, akiknek nem volt felkészítésük. Úgy tűnik, hogy a felkészítő órák inkább az intézményválasztást segítik, és nem a pozitívabb attitűdök kialakítását. Ugyanakkor azt is láttuk, hogy azok a tanulók, akik elégedettebbek voltak a felkészítő órákkal, a szolgálat irányába is pozitívabban attitűdöket kapcsolnak. A feldolgozó órák hasznossága tekintetében is hasonló eredményre jutottunk. Azok, akik hasznosnak tartották a feldolgozó órákat, pozitívabban is vélekedtek a szolgálatról.

Meglátásunk szerint a jövőben fontos lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a felkészítő és feldolgozó órák megszervezésére, a koordináló pedagógusok és a fogadószervezetek koordinátorainak felkészítésére és támogatására (pénzbeli vagy természetbeni támogatás pl.: órakedvezmény). Ez azért fontos, mert ha a közösségi szolgálat aktorai körében egy jól működő hálózat épül ki, ahol egymás között megoszthatják a szolgálattal kapcsolatos feladatokat, információkat, és segítségért tudnak fordulni egymáshoz, az minden érintett számára könnyebbséget jelent. Javasoljuk a jövőben olyan koordinációs irodák kialakítását, ahol felkészült szakemberek nyújtanak segítséget a pedagógusoknak, a fogadószervezetek alkalmazottainak és a diákoknak egyaránt. Ezekben a koordinációs pontokon lehetőség nyílna a pedagógusok és a fogadószervezetek koordinátorai számára a képzések

megszervezésére, jó gyakorlatok bemutatására, új módszerek megismertetésére, és segítséget kaphatnának az adminisztratív feladatok ellátásában is. Ezeknek az irodáknak a feladata lehetne a közösségi szolgálat teljesítésének szabályos kontrollja is, melynek hatására csökkenteni lehetne az 50 óra elvégzése nélküli leigazolítások számát. Az itt dolgozó szakemberek továbbá felügyelnék azt, hogy a fogadószervezeteknél megfelelő bánásmódban részesüljenek a diákok, és valóban hasznos szolgálatot végezzenek.

Az eredmények alapján azt is megállíthatjuk, hogy a felkészítő foglalkozásoknak még nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a szociális érzékenyítésre, a feldolgozó óráknak pedig a reflexiók megvitatására. A bemutatott tanulási modellek (tapasztalati, közösségi, transzformális, affektív tanulás) rávilágítottak arra, hogy gyakran a megélt tapasztalatok prezentálása, a megfigyelések és a reflexiók számbavétele hozzásegíti a fiataalt ahhoz, hogy még inkább realizálódjanak és fontossá váljanak az egyes társadalmi problémák, önvizsgálatra készítheti, melynek hatása cselekvésre invitálhatja az egyént. A felkészítő órákon tehát aktív szerepet kell vállalnia a fogadószervezetek koordinátorainak, ahol bemutathatják az intézményeiket, ismertethetik a végezhető tevékenységeket, továbbá szociálisan érzékenyíthetik a fiatalokat – így létrejöhet az affektív tanulás. Fontos ez azért is, hogy amikor a tanulók belépnek az intézménybe, gátlások nélkül, kellő felkészültséggel tudják szolgálatukat végezni. Nem utolsó sorban láthattuk azt is, hogy a felkészítő órák hozzájárulnak a pozitívabb attitűdök kialakításához is.

A jövőre vonatkozó további javaslataink egyike az, hogy fontos lenne az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkezők és a lányok számára minél több olyan tevékenységet kínálni, amely elősegítheti a civil részvételük növekedését. Bár a szakirodalom alátámasztja azt, hogy a lányok állampolgári és civil aktivitása alapvetően alacsonyabb a fiúkénál, a közösségi szolgálat egy eszköz lehet ahhoz, hogy a társadalmi esélyegyenlőség jegyében a lányokhoz is közelebb vigye politikai és civil részvételt.

Az eredményeink rávilágítottak arra, hogy a közösségi szolgálat még tovább erősíti a vallásosak körében a másokon való segítség fontosságát. A jövőben fontos lenne az egyházi intézményeket ösztönözni arra, hogy mint fogadószervezetek nagyobb számban legyenek jelen a kínálati oldalon. Így a diákok nem csak az önkéntességet és a másokon való segítséget tapasztalhatják meg, hanem a vallási pluralizmus is szélesítheti világnézetüket. Ez fontos lehet azért, mert az 50 óra alatt nemcsak különböző fogadószervezeteket és célcsoportokat ismerhet meg a tanuló, hanem a vallási sokszínűséget is megtapasztalhatja, ami elősegítheti az iskolai közösségi szolgálat céljaihoz való közelebb kerülését is.

A munkahelyi beágyazódásra és a kapcsolati hálóra vonatkozó eredmények alapján tett javaslataink egyike, hogy a kisebb települések, önkormányzatok vezetőségének figyelmét még inkább fel kell hívni arra, hogy az iskolai közösségi szolgálatból nemcsak a diákok, hanem a helyi fogadószervezetek, ezáltal a telepü-

lések is profitálhatnak. A fiatalok fontos erőforrást jelenthetnek egy település számára, hiszen beépíthetik innovatív ötleteiket, melyek elősegíthetik a település fejlődését. A fiatalok ezáltal érdekérvényesítési lehetőségeiket is gyakorolhatják, mely tovább segíti a civil aktivitásuk növekedését. További előnye ennek az, hogy a kisebb településeken élők a közösségi szolgálat során bővíthetik kapcsolati hálójukat, mely hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulmányok befejezését követően lakóhelyükön maradhassanak. A pozitív attitűdök erősítése a kapcsolati tőke esetén is nyilvánvaló. A fogadóintézmények körében végzett korábbi kvalitatív kutatási eredményeink azt mutatták, hogy fontos lenne a szülők bevonása a közösségi szolgálatba, akár úgy, hogy ők önkéntesként segíthessék a szervezet munkáját. Ennek eredményeképp nem csak a tanulók, de a szülők kapcsolati tőkéje is növekedhet.

A pályaorientáció kapcsán megállapítható, hogy az oktatási intézményeket még inkább motiválni kell arra, hogy minél több olyan fogadószervezettel vegyék fel a kapcsolatot, melyből a tanulók egyfajta kibővített szakmai gyakorlatként, további szakmai ismeretekre tehetnek szert. A gimnazista tanulók számára pedig szűkszerűbb a minél színesebb fogadószervezeti kínálat kialakítása.

Úgy véljük tehát, hogy kutatásunknak gyakorlati haszna is jelentkezik, hiszen az iskolai közösségi szolgálat működéséről és hatékonyságáról végzett vizsgálatunk hozzájárul az iskolában működő programok eredményességének javításához. A kutatásunk korlátja, hogy a program hatását az attitűdök önbevallás alapján történő változásával mértük, és az életkor változásával járó egyéb tényezők hatását nem tudtuk kiszűrni, továbbá mivel kutatásunk nem tisztán panelvizsgálat, a csoportszintű attitűdváltozásokat tudtuk elsősorban vizsgálni. Problémát okozhat az is, hogy kutatásunkban nem volt kontrollcsoport, mivel a közösségi szolgálatot minden érettségiző diáknak kötelező teljesíteni. Emellett a jövőben fontos lenne olyan longitudinális vizsgálatot végezni, ahol az 50 óra monitorozására kerül sor. Esettanulmányok kapcsán még mélyebben vizsgálhatnánk azt, hogy mely tényezők gátolják a pozitívabb attitűdök kialakítását, ezáltal rávilágítva arra, hogy milyen intézkedések szükségesek a pozitívabb attitűdök kialakításához.

További kutatási célunk nyomon követni a felsőoktatási hallgatók körében a társadalmi részvételben bekövetkezett változást, azaz a civil aktivitás, a szociális érzékenység és az önkéntességi hajlandóság alakulását kvantitatív módszerekkel. Az iskolai közösségi szolgálat hosszú távú hatása a kötelezőség megszűnését követően, azaz a középiskola befejezését követően lesz igazán kimutatható. Jövőbeni célunk a pedagógusok körében olyan kvalitatív vizsgálat elvégzése, melyben arra keressük a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek segíthetik a pedagógusok pozitív attitűdjeinek kialakítását a szolgálat iránt. Úgy véljük, a sikeres közösségi szolgálathoz első lépés a mentortanárok, szolgálati koordinátorok motivációjának felkeltése, hiszen egy lelkes pedagógus jelentősen meghatározhatja a felkészítő és feldolgozó órák hatékonyságát, de a tanulók szolgálat iránti

attitűdjeit is. A pedagógusokkal készített interjúk segítséget nyújthatnak egy olyan motivációs kézikönyv kidolgozásához, melyben pedagógiai aspektusból közelítjük meg a szolgálat gyakorlati megvalósítását.

Tervezzük továbbá a fogadószervezetek koordinátorai körében végzett kvalitatív kutatásunk további bővítését. A korábbi interjúk eredmények azt mutatták, hogy a fogadószervezetek koordinátorai szükséges és hasznos programnak tartják a szolgálatot, azonban gyakran bizonytalanok abban, hogy koordinátorként milyen szerepet is kell betölteniük a szolgálat során. Úgy véljük, mint ahogy a pedagógusok, úgy a koordinátorok motivációját is növelni kell a program sikere érdekében. A pedagógus kézikönyv mintájára, a koordinátorok számára is szükségserű egy olyan segédlet elkészítése, melyben a fogadószervezetek oldaláról mutatjuk be a szolgálat gyakorlati megvalósításához szükséges tudnivalókat.

Könyvünk összegzéseként megállapíthatjuk, hogy az iskolai közösségi szolgálat jelenthet egy utat az aktívabb állampolgári lét felé, de kizárólag pozitív tanulói attitűd esetén. A jövőben tehát ennek az attitűdnek a kialakítását kell szorgalmazni, melyhez meglátásunk szerint a fent ismertetett beavatkozások is hozzájárulhatnak.

Felhasznált irodalom

Dokumentumok

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> Utolsó letöltés: 2018.06.26.
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.EMM×hift=20180831&txtreferer=A1400017.EMM> Utolsó letöltés: 2020.06.14.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, *Magyar Közlöny* 162. szám, 2011. december 29.
- Az Európa Tanács Chartája a demokratikus állampolgárságra nevelésről és emberi jogi nevelésről (2010): <https://rm.coe.int/1680487827> Utolsó letöltés: 2018.06.26.
- Bureau of Labor Statistic (2015): *Volunteer rate down slightly for the year ending in September 2015* <https://www.bls.gov/opub/ted/2016/volunteer-rate-down-slightly-for-the-year-ending-in-september-2015.htm> Utolsó letöltés: 2018.06.27.
- CAS Guide: <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/creativity-activity-and-service/> Utolsó letöltés: 2020.05.26.
- Csákó Mihály (2008): *Iskola és társadalom kőröndjén*.
<https://sites.google.com/site/mcsako/kutatas/iskola-es-tarsadalom>
Utolsó letöltés: 2017.08.11.
- Eurobarometer (2004): *Eurobarometer Spring. 2004 Public opinion in the European Union*
http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb/eb61/eb61_en.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.08.
- Eurobarométer 75.2 (2011): *Önkéntesség és generációk közötti szolidaritás* TNS Opinion & Social.
- European Social Survey* (2004):
http://www.europeansocialsurvey.org/download.html?file=ESS2e03_5&y=2004 Utolsó letöltés: 2018.06.08.
- European Social Survey* (2006): <http://www.europeansocialsurvey.org/data/round-index.html> Utolsó letöltés: 2018.06.08.
- Eurydice Report (2017): *Citizenship Education at School in Europe*.
https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/news/new-eurydice-report-citizenship-education-school-in-europe-2017_en Utolsó letöltés: 2018.01.10.

- Flash Eurobarométer 455 (2017): *European Youth Report* 2018:
<http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82294>. Letöltve: 2019. 06. 30.
- Global Education in Portugal (2016): *The European Global Education Peer Review Process National Report on Global Education in Portugal*. https://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_NationalReport-Portugal.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.27.
- International Social Survey Program (2004): *Citizenship - ISSP 2004*
<https://dbk.gesis.org/dbksearch/sdesc2.asp?no=3950&search=issp%202004&search2=&field=all&field2=&DB=e&tab=0¬abs=&nf=1&af=&ll=10> Utolsó letöltés: 2018.06.08.
- Kerettanterv (2020): *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók*.
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat Utolsó letöltés: 2020.06.01.
- KSH (2011): *Önkéntes munka Magyarországon*
www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentesmunka.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.08.
- KSH (2012): *Önkéntes munka Magyarországon. (A munkaerő-felmérés, 2011. III. negyedévi kiegészítő felvétele*.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentesmunka.pdf>
 Utolsó letöltés: 2018.06.05.
- KSH (2016a): *Az önkéntes munka jellemzői*.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentes.pdf> Utolsó letöltés: 2018.06.05.
- KSH (2016b). *Statistikai tükrök*
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>
 Utolsó letöltés: 2019.04.01.
- KSH (2017): *Idősoros éves adatok - Gazdasági és nonprofit szervezetek, vállalkozások teljesítménye*
https://www.ksh.hu/stadat_eves_3_2 Utolsó letöltés: 2018.06.20.
- Magyar Közlöny* 32. szám. pp 6487
- Munkaerő-felmérés (2017): *Önkéntes munka*.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/modsz/modsz97.html> Utolsó letöltés: 2019.06.30.
- Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012-2020*: 1. melléklet az 1068/2012. (III.20.) Korm. határozathoz
- Simonyi István & Bodó Márton (2012): *Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez*.
<http://kozossegi.ofi.hu/Contents/DownloadFile?url=%2FUploads%2FDocuments%2F5ce152c2-0247-4101-8fde->

0fc50bca5815.pdf&fileName=Seg%C3%A9dlet.pdf. Utolsó letöltés: 2018.06.28.

TÁRKI (2014) *Állampolgárság II. Milyen a jó állampolgár*

http://old.tarki.hu/hu/news/2014/kitekint/20141112_allampolgar.htm
1 Utolsó letöltés: 2018.06.27.

The European Quality of Life Survey (2007):

<https://www.eurofound.europa.eu/european-quality-of-life-survey-2007>
Utolsó letöltés: 2018.06.08.

World Values Survey (2005-2009): Wave 5

<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV5.jsp> Utolsó letöltés: 2018.06.08.

Szakirodalom

- A. J. van Goethem, Anne–Van Hoof, Anne–A. G. Van Aken, Marcel–A. W. Raaijmakers, Quinten–Boom, Jan & Orobio de Castro, Bram (2012): The role of adolescents’ morality and identity in volunteering. Age and gender differences in a process model. *Journal of Adolescence*, 35. 509–520.
- Abes, Elisa S.–Jackos, Golden & Jones, Susan R. (2002): Factors That Motivate and Deter Faculty Use of Service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learnin*, Vol 9. Fall 5–17.
- Albert Fruzsina & Hajdú Gábor (2016): Integráltság, szegénység, kapcsolati tőke. *Szociológiai szemle*, 26 (3), 28–55.
- Amerson, Roxanne (2010): The impact of service-learning on cultural competence. *Nurses Education Perspectives*, 31(1), 18–22.
- Angelusz Róbert & Tardos Róbert (2006): Hálózatok a magyar társadalomban. In Kovách Imre (szerk.): *Társadalmi metszetek. Érdekek és hatalmi viszonyok, individualizáció és egyenlőtlenség a mai Magyarországon*. Budapest, Napvilág Kiadó, 227–252.
- Arató András (1999): *Civil társadalom, forradalom és alkotmány*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Argyle, Michael (1999): The development of social coping skills. In Frydenberg, Erica (ed): *Learning to cope*. Oxford University Press, New York.
- Astin, Alexander. W. & Sax, Linda. J. (1998): How Undergraduates Are Affected by Service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251–263.
- Astin, Alexander. W.–Vogelgesang, Lori J.–Ikeda, Elaine.K. & Yee, Jennifer. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: University of California Los Angeles, Higher Education Research Institute.
- Baki Flóra (2017): Érzékenyítő programok óvodában. *Tudomány és Hivatás* (2). A Semmelweis Egyetem Pető András Kar internetes folyóirata.

- Balázs Ildikó–Ostorics László–Szalay Balázs–Szepesi Ildikó & Vadász Csaba (2013): *Program for International Student Assessment PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal
- Baltes, Anna Maria & Seifert, Anne (2010): Germany: Service learning in its infancy. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 33–34.
- Barát Tamás (2012): Felelősség - Társadalmi Felelősségvállalás. Társadalom, gazdaság jog, politika: XXI. Század - Tudományos közlemények, 2012/27. 47–52.
- Barnes, Gail V. (2002): Opportunities in service learning. *Music Educators Journal*, 88 (4), 42–46.
- Barreneche, Ignacio Gabriel & Flores-Ramos Héctor (2013): Integrated or Isolated Experiences? Considering the Role of Service-Learning in the Spanish Language Curriculum. *Hispania*, 96 (2), 215–228 pp.
- Bartal Anna Mária & Kmetty Zoltán (2011): A magyar önkéntesek motivációi. *Civil Szemle*. 2011/4. 7–30.
- Bartal Anna Mária (2009): *Önkéntesek és nem-önkéntesek jellemzői a 2008. évi Európai értékelés vizsgálat tükrében*. http://volunteermotivation.info/downloads/ONK_NEMONK_BAM2009.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.25.
- Bartal Anna Mária (2010): Élnek köztünk boldog emberek is... - a magyar önkéntesek és nem-önkéntesek jellemzői. In Rosta Gergely & Tomka Miklós (szerk.) *Mit értékelnek a magyarok? Az Európai Értékelés Vizsgálata 2008. évi magyar eredményei*. OCIPE Magyarország, Budapest: Faludi Ferenc Akadémia. 143–186.
- Bartleet, Brydie-Leigh, Bennett–Dawn,–Marsh, Kathryn, Power–Anne, & Sunderland, Naomi (2014). Reconciliation and transformation through mutual learning: Outlining a framework for arts-based service learning with indigenous communities in Australia. *International Journal of Education and the Art*, 15(8), 24.
- Bassi, Sherry. (2011): Undergraduate nursing students' perceptions of service-learning through a school-based community project. *Nursing Education Perspectives*, 32(3), 162–167.
- Batchelder, Thomas. H. & Root, Susan. (1994): Effects of an Undergraduate Program to Integrate Academic Learning and Service: Cognitive, Prosocial Cognitive, and Identity Outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 341–355.
- Batta Zsófia (2013): *Önkéntesség Magyarországon 2013*. Budapest, Aduprint Kft.
- Battistoni, Richard. M. (1997): Service learning and democratic citizenship. *Theory Into Practice*, 36(3), 150–156.

- Bauer Béla & Szabó Andrea (2009): *Ifjúság 2008 gyorsjelentés*. <http://mek.oszk.hu/16100/16102/16102.pdf> Utolsó letöltés: 2019.04.07.
- Bábosik Zoltán (2004): Diesterweg és Herbart pedagógiájának összevetése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/2. 113–116.
- Beck, Ulrich (2009): *A munka szép új világa*. Szeged, Belvedere.
- Becker, Edgell Penny & Dhingra, H. Pawan (2001): Religious Involvement and Volunteering: Implications for Civil Society. *Sociology of Religion*, 62(3), 315–335.
- Bekkers, René & Wilhelm, Mark. O. (2006): Helping but Not always empathic: Helping behavior, dispositional empathic concern and the principle of care. *Social Psychology Quarterly*, 73(1), 11–32.
- Bekkers, René (2009): A new national service learning program in the Netherlands Preliminary Evidence. *Forum 21. European Journal on Child and Youth Research*, 3. 62–68.
- Bennett, Matthew & Parameshwaran, Meenakhshi (2013): *What factors predict volunteering among youths in the UK?*, Briefing Paper 102, Birmingham: Third Sector Research Centre
- Berardo, Kate (2005): *Intercultural Competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. <https://www.yumpu.com/en/document/view/4541721/intercultural-competence-a-synthesis-and-discussion-diversophy> Utolsó látogatás: 2017.04.10.
- Berényi Eszter–Imre Anna & Török Balázs (2015): *Oktatáspolitikai modellek és elemzése*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Berti, Cathi–Debacker, Maryvonne–Chervin, Philippe–Comte, Bénédicte & Robert, Aline (1998): *Awareness activities about handicap. Technical Coordination of social and community Rehabilitation*, Handicap International, Bangladesh
- Bicsák Zsanett Ágnes (2016): *Vált(ak)ozó olvasatok Johann Friedrich Herbart pedagógiájának hazai recepciójában*. Budapest, Gondolat Kiadó
- Bilik János (2013): *Az 500 órás közösségi szolgálat: szociális tanulási projekt a Prohászka Ottokár Katolikus Gimnáziumban* <http://kozossegi.ofi.hu/Contents/DownloadFile?url=%2FUploads%2FDocuments%2F3b5ad092-2d8d-4437-8954-85300f986a11.pdf&fileName=Bilik%20J.%20Szakdolgozat.pdf> Utolsó letöltés: 2018.06.26.
- Billig, Shelley. H. (2009): Does quality matter: Testing the new K-12 service-learning standards for quality practice. In Moely, Barbara E.–Billig, Shelley, H & Holland, Barbara, A. (Eds.): *Advances in service-learning research*,

- Vol 9. Creating our identities in service-learning and community engagement. Greenwich, CT: Information Age 131–158.
- Blaskó Zsuzsa (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. *Szociológiai Szemle* 2002.2, 3–27.
- Bocsi Veronika–Fényes Hajnalka & Markos Valéria (2017): Motives of volunteering and values of work among higher education students. *Citizenship Social and Economics Education*, 16(2), 117–131.
- Bodó Márton (2014): A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. In *Új pedagógiai szemle*, 2014/3-4. 47–68.
- Bodó Márton (2015a): Az iskolai közösségi szolgálat és a nemzetközi gyakorlat. In Bodó Márton (szerk.) *Az Iskolai Községi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai 2015*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 9–37 pp.
- Bodó Márton (2015b): *IKSZ Kutatások, Tapasztalatok*. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/bodo_marton_konf0220_uj_jav.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.27.
- Bodó Márton (2015c): *Service-learning experiences in the hungarian community-service programme*. Debrecen. 2015. június 19. Konferencia előadás
- Bodó Márton (2016a): A pedagógusszerep és az Iskolai Községi Szolgálat. In *Kapocs*, XV. évf. 69. 3–14.
- Bodó Márton (2016b): *Összegző jelentés az Iskolai Községi Szolgálat monitori látogatásairól*. http://www.nemzetipedkar.hu/uploads/tudaster/pdf/2016.IKSZ_monitori_összegző_jelentés.pdf Utolsó letöltés: 2017.08.11.
- Bodó Márton (2019a): Az iskolai közösségi szolgálat, avagy a kutatás, a kritériumok és a fogadó intézményi gyakorlatok találkozási pontjai. In Bodó Márton (szerk.): *Az iskolai közösségi szolgálat. Szociálpedagógia*, 13. 74–105.
- Bodó Márton (2019b): Esettanulmány a marseille-i Lycée de Provence szociális cselekvés programjáról, vagy egy nemzetközi közösségi szolgálat jó gyakorlat adaptív leírása. In Bodó Márton (szerk.): *Az iskolai közösségi szolgálat. Szociálpedagógia*, 13. 186–210.
- Bodó Márton–Kamf Alfréd & Kormos József (2011): *Iskolai közösségi szolgálat - Társ-program*. Budapest, Magyar Közlöny Lap-és Könyvkiadó Kft.
- Bodó Márton & Markos Valéria (2019): Az iskolai közösségi szolgálat diákattitűdjeinek vizsgálata végzős középiskolások körében. *Educatio*, 28(3), 616–623.
- Bodó Márton–Markos Valéria–Mézes József–Sárosi Tünde & Szalóki Mihály (2017): Az iskolai közösségi szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2017. 9-10. 41–71.

- Bodó Márton–Matolcsi Zsuzsa & Rácsok Balázs (2018): *Kézikönyv az Iskolai Közösségi Szolgálat sikeres megvalósításához*. Eger, Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Bognár Adrienn (2014): *A családi szocializációs tényezők hatása a politikai aktivitásra*. Doktori disszertáció. 304 pp.
- Bognár Adrienn (2015): A fiatalok politikai attitűdjei. *Kultúra és közösség*. IV(VI), 2015/III. 85–99.
- Bonwell, Charles C. & Eison, James A. (1991): *Active learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. 121 pp.
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2016): Szakképzés és pályaeorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio*, 2006/1. 59–69.
- Bourdieu, Pierre (1986): The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood, 241–258.
- Bourdieu Pierre (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel György & Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták*. Budapest, Aula Kiadó Kft. 155–177.
- Bourdieu, Pierre (1973): *Cultural reproduction and social reproduction in knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock
- Bringle, Robert G. & Hatcher, Julie A. (1995): A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*. Fall 1995, 112–122.
- Bringle, Robert. G.–Ruiz, Ana. I.–Brown, Margaret. A. & Reeb, Roger. N. (2016): Enhancing the Psychology Curriculum Through Service Learning. *Psychology Learning & Teaching*, 15(3), 294–309.
- Bronfenbener, Urie–Harding, John & Gallwey, Mary (1958): The measurement of skill in social perception. In McClelland, D. C. (Ed.) *Talent and Society*. NY: Van Nostrand.
- Brown, Bethanne–Heaten, C. Pamela & Wall, Andrea (2007): A Service-Learning Elective to Promote Enhanced Understanding of Civic, Cultural, and Social Issues and Health Disparities in Pharmacy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(1), 9. pp.
- Brown, D. Steven–Ellis-Hale, Kimberly–Meinhard, Agnes–Foster, Mary & Henderson, Ailsa (2007): *Community Service and Service Learning in Canada*. A Profile of Programming Across the Country. Knowledge Development Centre. Imagine Canada
- Bukodi Erzsébet & Róbert Péter (2006): Vagyoni helyzet – kulturális fogyasztás. In Kolosi Tamás–Tóth István György & Vukovich György (szerk.) *Társadalmi riport 2000*. Budapest, TÁRKI 346–376.

- Burnst, David. J. (2011): Motivations to volunteer and benefits from service learning: an exploration of marketing students. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 18. 10–23.
- Butcher, Jacqueline (2003): A Humanistic Perspective on the Volunteer-Recipient Relationship: A Mexican Study. In Dekker, Paul & Halman, Loek (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, Kluwer Academic/Plenum Publishers. 111–126.
- Campbell, David. E. (2000): Social capital and Service Learning. *Political Science and Politics*, 33(3), 64–645.
- Chen, Guo-Ming & Starosta, J. William (1997): A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1–16.
- Chen, Hsiu-chin–Jones, McAdams–Jones Dianne–Tay, Lyn Djin & Packer, M. John (2012): The impact of service–learning on students' cultural competence. *Teaching and Learning in Nursing*, 7(2), 67–73.
- Cicognani, Elvira–Zani, Bruna–Fournier, Bernard–Gavray, Claire & Born, Michel (2012): Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35. 561–576.
- Clary, Gil. E–Snyder, Mark–Ridge, Robert–Stukas, Arthur–Copeland, John–Haugen, Julie & Miene, Peter (1998): Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516–1530.
- Clifford, Joan (2017): Talking About Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1–13.
- Cnaan, Ram & Amroffell, Laura (1994): Mapping Volunteer Activity. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 23(4), 335–351.
- Cohen, Jean L. & Arató, Andrew (1992a): *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, The MIT Press
- Cohen, Jean L & Arató, Andrew (1992b): Politics and Reconstruction of the Concept of Civil Society. In Honneth, Axel et al. (eds.): *Cultural-Political Interventions in the Unfinished Project of Enlightenment*. Cambridge, The MIT Press, 121–142.
- Cole, Michael & Cole, R. Sheila. (2001): *Fejlődéslektan*. Osiris Kiadó, Budapest
- Coleman, James S. (1977): Differences Between Experiential and Classroom Learning. In *Experiential learning: Rationale, Characteristics, and Assessment* (San-Francisco: Jossey-Bass)

- Coleman, James S. (1988): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel György & Szántó Zoltán (1998) *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, AULA Kiadó.
- Cone, Dick & Harris, Susan (1996): Service learning practice: Developing a theoretical framework. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(Fall), 31–43.
- Conway, James M.–Amel, Elise L. & Gerwien, Daniel P. (2009): Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245.
- Cooper, Sherlyl B.–Cripps, Jody H. & Reisman, J. I. (2013): Service-learning in Deaf studies: Impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 413–427.
- Crocetti, Elisabetta–Jahromi, Parissa & Meeus, Wim (2012): Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 521–532.
- Currie-Mueller Jenna L. & Littlefield Robert S. (2018): Embracing Service-learning Opportunities: Student Perceptions of Service-learning as an Aid to Effectively Learn Course Material. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(1), 25–42. doi: 10.14434/josotl.v18i1.21356
- Cushman, Ellen (2002): Sustainable Service Learning Program. *College Composition and Communication*, 54(1), 40–65.
- Czike Klára & Bartal Anna Mária (2004): *Nonprofit szervezetek és önkéntesek – új szervezeti típusok és az önkéntes tevékenységet végzők motivációi*. <http://docplayer.hu/21088013-Nonprofit-szervezetek-es-onkentesek-uj-szervezeti-tipusok-es-az-onkentesek-tevekenyseget-vegzo-k-motivacioi.html> Utolsó letöltés: 2018.06.27.
- Czike Klára & Kuti Éva (2006): *Önkéntesség, jótekonyság, társadalmi integráció*. Budapest, Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány.
- Czike Klára & Szabóné Ivánku Zsuzsanna (2010): *Online kutatás az önkéntességről a lakosság körében*. Önkéntes Központ Alapítvány.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csákó Mihály (2004): Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. *Educatio*, 2004/4. 535–550 pp.
- Csákó Mihály (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In Bauer Béla & Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?)nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet 101–114.
- Csákó Mihály (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek*, 7 (3). 27–42.

- Csákó Mihály–Murányi István–Sík Domonkos & Szabó Ildikó (2010): A családi politikai szocializációról: vizsgálati szempontok egy empirikus kutatáshoz. *Társadalomkutatás*, 28(4), 419–446.
- Csőzik Rita (2012): Átalakult lázadás. Magyar egyetemisták és főiskolások politikai szocializációjának változása. In Szabó Andrea (szerk.) *Racionális lázadó hallgatók*. Belvedere Meridionale. Szeged 45–64.
- Csupor Zsolt Jánosné (2010): Az empátikus bánásmód az együttnevelésben. *Iskolakultúra*. 10, 97–103.
- D’Agostino, Maria J. (2006): *Social Capital: Lessons from a Service-learning Program*. Park University International Center for Civic Engagement
- Dancs Katinka & Kinyo László (2010): Az állampolgári aktivitást befolyásoló kulturális tőke személyes dimenziójának indikátorai: az intézmények iránti bizalom és a bevándorlók iránti attitűdök. *Iskolakultúra*, 2013/7-8. 17–30.
- Dancsó Tünde (2005): A szociális kompetencia megjelenése a nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. április. 45–52.
- Dekker, Paul & Halman. Loek (2003): Modernization and Vounteering. In *The values of volunteering. Cross-cultural perspectives*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, 2003
- Dewey, John (1916): *Democracy and education. An introduction the philosophy of education*. The Macmillan Company. New York.
- Dewey, John (1897): My pedagogical creed. *The School Journal*, LIV(3), 77–80.
- Dewey, John (1900): *School and Society: Being Three Lectures*. Chicago: University of Chicago Press
- Dewey, John (1933): *How we think*. Heath, Boston.
- Dewey, John (1938): *Experiential and education*. New York, Macmillan
- DiMaggio, Paul. (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47. 189–201.
- Dokter, Betsy (2011): *Civic internships for secondary school students and Fotorally: an opportunity to develop European citizenship*.
:http://ims.mii.lt/ims/konferenciju_medziaga/IFIP_2011/text/short%20papers%20in%20pdf/doktor.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.26.
- Domján Zsuzsanna (2014): *Középiskolások közösségi szolgálatának bemutatása a zalaegerszegi Mindszenty József Általános Iskola Gimnázium és Kollégiumban*.
http://kozossegi.ofi.hu/Contents/DownloadFile?url=%2FUploads%2FDocuments%2F7a58835c-0132-4378-a84c-fbab32e7b957.pdf&fileName=29_04_2014%20pdf.pdf. Utolsó letöltés: 2018.06.21.

- Dufour, Claude (2005): *Service learning and social capital formation*. Paper presented at the American Political Science Association Conference on Teaching and Learning in Political Science, Washington, DC.
- Eckstein, Katharina-Noack, Peter & Gniewosz, Burkhard (2012): Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35. 485–495.
- Einolf C. J. (2011): The link between religion and helping others: the role of values, ideas, and language. *Sociology of Religion*, 72. 435–455.
- Ekman, Joakim & Amna, Erik (2012): Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300.
- Engler Ágnes–Fedor Anita & Markos Valéria (2016): Vision and Plans of the Young People of Nyíregyháza about their Future. *Youth in Central and Eastern Europe. Sociological Studies*, 6(2), 118–135.
- Everett, Kevin D. (1998): Understanding social inequality through service-learning. *Teaching Sociology*, 26(4), 299–309.
- Eyler, Janet–Giles Jr. Dwight E. & Braxton, John (1997): The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (4) 5–15.
- Eyler, Janet & Giles Jr. Dwight E. (1999): *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eyler, Janet–Giles Jr., Dwight E.–Stenson, Christine M. & Gray, Charlene J. (2001): *At a Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*, Vanderbilt University, USA
- Falk, Audrey (2012): Enhancing the Team Experience in Service Learning Courses. *Journal for Civic Commitment*, 18. 1–16.
- Falkné Bánó Klára (2012): Kommunikációs kultúra - kulturális/interkulturális kompetencia, kulturális intelligencia; az interkulturális kompetencia fejlesztésének módszerei. In *Tudományos Évkönyv 2011: Útkeresés és növekedés*. Budapesti Gazdasági Főiskola, 455–466.
- Fazekas Anna & Nagy Ádám (2015): Fiatalok. De civilek? – A táborok ifjúságától a fesztiválok ifjúságáig. A fiatalok modern és posztmodern kapcsolódásai a civil társadalomhoz. *Civil Szemle*. 2015/2. 25–37.
- Feen-Calligan, Holly & Matthews, K. Wendy (2016): Pre-Professional Arts Based Service-Learning in Music Education and Art Therapy. *International Journal of Education & the Arts*, 17 (17), 1–37.
- Fenwick, J. Tara. (2003): *Learning from experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109 (1), 77–101.

- Fényes Hajnalka (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolása?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Fényes Hajnalka (2014): Önkéntesség és új típusú önkéntesség a Debreceni egyetemisták körében. In Fényes Hajnalka. & Szabó Ildikó (szerk) (2014) *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Debreceni Egyetemi Kiadó, 85–108.
- Fényes Hajnalka (2015): *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen 9–46.
- Fényes Hajnalka & Kiss Gabriella (2011): Az önkéntesség Európai Éve - Az önkéntesség társadalmi jelensége és jelentősége. *Debreceni Szemle* I. rész XIX(4), 360–368.
- Fényes Hajnalka–Kovács Klára–Dusa Ágnes Réka–Fekete Adrienn–Kardos Katalin–Kovács Edina–Márkus Zsuzsanna–Morvai Laura–Nagy Zoltán–Sebestyén Krisztina & Varga Eszter (2015): Felsőoktatásban résztvevő hallgatók különböző kompetenciáinak mérési lehetőségei. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Könyvkiadó - Personal Problems Solution - Új Mandátum Könyvkiadó
- Fényes Hajnalka–Lipcsei László & Szeder Dóra Valéria (2012): Önkéntesség a Debreceni Egyetem hallgatói táborában. In Dusa Ágnes–Kovács Klára–Márkus Zsuzsanna–Nyüsti Szilvia & Sörös Anett (szerk.): *Egyetemi élet-helyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II.* Debreceni, Debreceni Egyetemi Kiadó. 99–120.
- Fényes Hajnalka & Markos Valéria (2016): Az intézményi környezet hatása az önkéntességre. In Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika & Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Nagyvárad – Budapest, Partium – P.P.S.-Ú.M.K.
- Forray R. Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 6-7. 18–26.
- Fónai Mihály & Fábíán Gergely (1999): Nyíregyházi fiatalok politikai és demokrácia képe. In. Rozgonyi Ibolya (szerk.) „*A demokrácia 10 éve*”. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza
- Furco, Andrew (1996): *Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and learning*. Corporation for National Service, Washington DC.
- F. Tóth András & Nagy Ádám (2009): Humán infrastruktúra: Önkéntesség – foglalkoztatás – tagság. *Civil Szemle*, 2009/1-2. 59–77.
- Gaiser, Wolfgang & de Rijke, Johann (2008): Political participation of youth: Young Germans in the European context. *Asia Europe Journal*, 5(4), 541–555. doi:10.1007/s10308-007-0147-x.
- Garami Erika (2013): *Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre*. Doktori disszertáció. 277.

- Gáti Annamária (2010a): „Alattvalók vagy polgárok lesznek?” *A fiatalok aktív állampolgársági készségei Magyarországon nemzetközi összehasonlításban másodelemzés nemzetközi adatbázisok és a szakirodalom alapján.* <http://www.tarki-tudok.hu/?page=hu/aktiv-allampolgarsag/25-aktiv-allampolgarsag-magyarorszagon-nemzetkozi-osszehasonlitasban> Utolsó letöltés: 2018.06.27-
- Gáti Annamária (2010b): *Aktív állampolgárság Magyarországon nemzetközi összehasonlításban.* http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/Gati_Annamaria_TARKI_TUDOK.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.27.
- Gellner, Ernest (2004): *A szabadság feltételei.* Budapest: Typotex. (Conditions of Liberty: Civil Society and Its Rivals. Allen Lane/Penguin, 1994) .
- Giczi Johanna & Sik Endre (2009): Bizalom, társadalmi tőke, intézményi kötődés. In *Tárki Európai Társadalmi Jelentés.* http://old.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_kotet_teljes.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.08.
- Giles, Jr. E. Dwight. & Eyler, Janet (1994): The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (1) 1, 77–85.
- Granovetter, Mark S. (1973): The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Granovetter, Mark (1983): The Strength of Weak Ties. A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1. 201–233.
- Granovetter, Mark (1988): A gyenge kötések ereje. A hálózatelemzés felülvizsgálata. In Angelusz Robert & Tardos Róbert (szerk.): Válogatás a kapcsolathálózati elemzés irodalmából, *Szociológiai Figyelő*. 1988/3.
- Gray, Maryann Jacoby–Ondaatje, Elizabeth Heneghan–Fricker, Ronald D.,–Geschwind, Sandy A.–Goldman, Charles A.–Kaganoff, Tessa–Robyn, Abby–Sundt, Melora–Vogelgesang, L.& Klein, Stephen P. (1999): *Combining Service and Learning in Higher Education: Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program.* Santa Monica, CA: RAND.
- Goleman, Daniel (1996): *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.* Bantam Books.
- Handy, Femida–Cnaan, Ram A.–Hustinx, Lesley,–Kang, Chulhee,–Brudney, Jeffrey. L.–Haski-Leventhal, Debbie–Holmes, Kirsten–Meijs, Lucas C.–Pessi, Anne Birgitta,–Ranade, Bhagyashree–Yamauchi, Naoto & Zrinscak, Sinisa (2010): A Cross-Cultural Examination of Student Volunteering: Is It All About Résumé Building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 39(3), 498–523.
- Hanifan, Lyda J. (1916): The rural school community center. *Annals of the American Academy of Political Sciences*, 67. 130–138.

- Harflett, Naomi (2015): 'Bringing them with personal interests': the role of cultural capital in explaining who volunteers. *Voluntary Sector Review*, 6(1), 3–19.
- Harwood, Angela M. & Radoff, Sara A. (2009): Reciprocal benefits of mentoring: Results of a middle school–university collaboration. In B. E. Moely–S. H. Billig, & B. A. Holland (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol 9. Creating our identities in service-learning and community engagement*. 131–158. Greenwich, CT: Information Age.
- Haston, Warren & Russell, Joshua A. (2012): Turning into teachers: Influences of authentic context learning experiences on occupational identity development of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 369–392.
- Hawkins, LouAnne B & Kaplan, Leslie G. (2016): Helping the Me Generation Decenter: Service Learning with Refugees. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 17 (2), 157–175.
- Hesser, Garry (1995): Faculty Assessment of Student Learning: Outcomes Attributed to Service-Learning and Evidence of Changes in Faculty Attitudes about Experiential Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 33–42.
- Hironimus-Wendt, Rober J. & Lovell-Troy, Larry (1999): Grounding Service Learning in Social Theory. *Teaching Sociology*, 27 (4), 360–372.
- Holtom Brooks–O'Neill S. Bonnie (2004): Job Embeddedness: A Theoretical Foundation for Developing a Comprehensive Nurse Retention Plan. *The Journal of Nursing Administration*, 34 (5), 216–227.
- Hustinx, Lesley (2001): Individualization and new styles of youth volunteering: an empirical exploration. *Voluntary Action*, 3(2), 57–76.
- Huszár Ákos (2009): *A kritikai elmélet rekonstrukciója - Újszázad-elméletek és civil társadalom-elméletek a rendszerváltás időszakában*. Budapest, Napvilág Kiadó
- Inglehart, Ronald (1977): *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*. Princeton, NJ Princeton University Press
- Inglehart, Ronald (1990): *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ Princeton University Press
- Inglehart, Ronald (2003): Modernization and Volunteering. In Dekker, P. & Halman, L. (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers. 55–70.
- Jarvis, Peter (1987): *Adult learning in the social context*. London: Croom-Helm
- Jeannotte, Sharon M. (2003): Singing Alone? The Contribution of Cultural Capital to Social Cohesion and Sustainable Communities. *The International Journal of Cultural Policy*, 9 (1), 35–49.

- Jones, Lewellyn Angela & Kiser, Pamela M. (2014): Conceptualizing Criticality as a Guiding Principle for High Quality Academic Service Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 147–156.
- Juknevičius, Stanislovas & Savicka, Aida (2003): From Restitution to Innovation: Volunteering in Postcommunist Countries. In Dekker, Paul & Halman, Loek (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, 127–141.
- Kahne, Joseph–Chi, Bernadette & Middaugh, Ellen (2006): Building social capital for civic and political engagement: The potential of high school civics courses. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 387–409.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2012): *Önkéntesség, közösségi szolgálat, pedagógusképzés*. http://bolcsesz.uni-miskolc.hu/dok/jubileumikotet/26_karlowits.pdf
Utolsó letöltés: 2018.06.27.
- Karlowits-Juhász Orchidea–Reif Jenifer (2013): *Nekem nem 8. Községi szolgálatot végző diákok kézikönyve*. Miskolc, ROSVIG Kft.
- Karlowits-Juhász Orchidea (2015): *A jezsuiták szeretetszolgálat a kötelező iskolai közösségi szolgálat kontextusában*. <https://drive.google.com/file/d/13J2779XjceCfuk4Idh8gpzXmg9BIIy90/view> Utolsó letöltés: 2018.06.08.
- Karlowits - Juhász Orchidea (2019): A szeretetszolgálat módszertana és hozadéka a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban. In Bodó Márton (szerk.): *Az iskolai közösségi szolgálat. Szociálpedagógia*, 13. 160–185.
- Kasik László (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*. 2006/2.
- Kasik László–Lesznyák Márta–Máténé Homoki Tünde & Tóthné Aszalai Anett (2011): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás vizsgálata többségi és tanulásban akadályozott diákok körében. In Kozma Tamás & Perjés István (szerk.) (2012): *Új kutatások a neveléstudományokban. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány a múlt értékei és a jövő kihívásai*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Elte Eötvös Kiadó.
- Kauffman, Philip M.–O’Neill, Patricia B.–Brandman, Shirley–Docca, R. Judith–Durso, Michael A. – Smondrowski, Rebecca & Huh, Dahlia (2014): *Student service learning (SSL). Give a little time...make a big difference. 2014-2015 Guide for Students and Partents*. Rockville, Maryland 20.
- Keane, John (1988): *Democracy and Civil Society. On the Predicaments of European Socialism, the Prospects for Democracy and the Problem of Controlling Social and Political Power*, London, Verso
- Keane, John (2004): *A civil társadalom. Régi képzetek, új látomások*. Budapest, Typotex

- Keaney, Emily (2006): *From access to participation: Cultural policy and civil renewal*. London: Institute for Public Policy Research
- Keller-Dupree A–Elizabeth–Little L. Megan–Hagman, Amanda G & Deckert J., Jessica (2014): Collaborative Learning: The Effects of Service Learning on Personal and Professional Development. *VISTAS Counselor Education and Supervision*.
- Kenderfi Miklós (2012): A hátrányos helyzetű fiatalok pályaelettsége. In Szretykó György (szerk.): *Gazdasági kannibalizmus, hátrányos helyzetű csoportok a munkaerőpiacon és az emberi erőforrás menedzsment: A hátrányos helyzetű csoportok munkaerőpiaci helyzetének szociológiai és humánpolitikai aspektusai*. Pécs: Comenius Kft, 2012. 312–330.
- Kiely, Richard (2005): A Transformative Learning Model for Service-Learning: A Longitudinal Case Study. *Michigan Journal of Community Service learning*, Fall 2005. 5–22.
- Kinyó László (2010): Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltségekutatások. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 399–425.
- Kirlin, Mary (2002): Civic Skill Building: The Missing Component in Service Programs? *Political Science and Politics*, 35(3), 571–575.
- Kmetti Zoltán & Tóth Gergely (2011): A politikai részvétel három szintje. Tardos Róbert – Enyedi Zsolt & Szabó Andrea (szerk.): *Részvétel, képviselés, politikai változás*. Budapest: Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, 75–115.
- Knight, Debra–Moser, Sharon & Groh, Carla (2007): Service Learning as a Component of Physician Assistant Education: The Development of a Compassionate Practitioner. *The Journal of Physician Assistant Education*, 18(2), 49–52.
- Kolb, David A. & Fry, Ronald E. (1974): *Toward an Applied Theory of Experiential Learning*. Cambridge, Mass. M.I.T. Alfred P. Sloan School of Management.
- Kolb, David A. & Fry, Ronald E. (1979): Experiential learning Theory and Learning Experiences in Liberal Arts Education. *New Direction for Experiential learning* 6, 79–92.
- Kolb, David A. (2015): *Experiential learning. Experiences as the source of learning and development*. Pearson Education, Inc
- Kozma Tamás (2005): Egyházi iskolák - interkulturális nevelés. Az egyházi oktatás átalakulása az 1990-es években. *Educatio*. 2005/3. 465–474.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma Tamás (2012): *Oktatáspolitikai*. Debrecen - Pécs. <http://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf> Utolsó letöltés: 2018.01.08.

- Kozma Tamás (2015): *Az oktatási rendszer szociológiája*. Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium
- Kraft, Richard J. (1990): *Experiential learning*. <https://www.d.umn.edu/~kgilbert/educ5165-731/Readings/Experiential%20Learning%20-%20Kraft.pdf> Utolsó letöltés: 2018.06.27.
- Krzywosz-Rynkiewicz, Beata–Zalewska, M. Anna & Kennedy, J. Kerry (2018): *Young People and Active Citizenship in Post-Soviet Times*. New York, Routledge.
- Lange, Dirc (2008): Citizenship Education in Germany. In Georgy B. Viola (eds.) *The Making of Citizenship of Europe: New Perspectives on Citizenship Education*
- Lautar, Charla J& Miller, Faith Y.(2007): Service-learning and dental hygiene: a literature review. *Journal of Dental Hygiene*, 81(3), 64.
- Leek, Joanna (2016): Global citizenship education in school curricula. A polish perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, 7 (2), 51–74.
- Lundy, L. Brenda (2007): Service Learning in Life-Span Developmental Psychology: Higher Exam Scores and Increased Empathy. *Teaching of Psychology*, 34 (1), 23–27.
- Mabry, Beth J.(1998): Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes: How Time, Contact and Reflection Matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5(1), 32–47.
- Markos Valéria (2015): Az iskolai közösségi szolgálat iránti attitűdök a középiskolások körében. In *Juvenilia VI*. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája. Debrecen, Printart-Press Kf. 209–224..
- Markos Valéria (2016a): A nyíregyházi középiskolás diákok iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálata. *Párbeszéd Szociális Munka Folyóirat*, 3(4), 14.
- Markos Valéria (2016b): Községi szolgálat vagy önkéntesség. *Educatio*. 25 (3), 444–450.
- Markos Valéria (2017): *Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdök vizsgálata Szabolcs-Szatmár és Hajdú-Bihar megyében*. (Megjelenés alatt)
- Markos Valéria (2018a): A fogadószervezetek koordinátorainak tapasztalatai az iskolai közösségi szolgálatról. In *Iskolakultúra*, 28(3-4),12–27.
- Markos Valéria (2018b): *Az iskolai közösségi szolgálat szerepe a személyes kapcsolathálózat kiépítésében*. (megjelenés alatt)
- Markus, Gregory B.–Howard, Jeffrey P. & King, David C. (1993): Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results

- from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 410–419. doi:10.3102/01623737015004410
- Márkus Edina (2016): *Amikor a harmadik az első. A civil szektor többféle nézőpontból*. Csokonai Kiadó, Debrecen
- Matolcsi Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány* 4. 70–83.
- Matolcsi Zsuzsa (2017): Aktív és felelős állampolgári készségek és az iskolai közösségi szolgálat. In Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve*. Juvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest.
- Marjainé Szerényi Zsuzsanna–Zsóka Ágnes–Kocsis Tamás & Széchy Anna (2012): *A fiatalok fogyasztási és életmódbeli szokásai a környezeti nevelés tükrében*. Műhelytanulmány. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1011/> Utolsó letöltés: 2019.04.07.
- Martínez, M. Lorato–Peñaloza, Pilar & Valenzuela, Cristina (2012): Civic commitment in young activists: Emergent processes in the development of personal and collective identity. *Journal of Adolescence*, 35. 474–484.
- Marullo, Sam (1998): 1998. "Bringing Home Diversity: A Service-Learning Approach to Teaching Race and Ethnic Relations." *Teaching Sociology*, 26. 259–275
- Marullo, Sam & Bob Edwards. (2000): "Editors Introduction: Service-learning Pedagogy as Universities' Response to Troubled Times. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 746–755.
- Matarasso, Francis (2000): "Developing understanding of the social impact of the arts", *Culturelink*, 51–58, (Specialissue on culture and development vs. cultural development).
- Marzana, Daniela–Marta, Elena & Pozzi, Maura (2012): Social action in young adults: Voluntary and political engagement. *Journal of Adolescence*, 35. 497–507.
- Mayhew, J. Matthew (2012): A Multilevel Examination of the Influence of Institutional Type on the Moral Reasoning Development of First-Year Students. *The Journal of Higher Education*, 83(3), 367–388.
- Meaney, S. Karen–Bohler, R. Heidi, Kopf, Kelcie–Hernandez, Lesley & Scott, S. La Tosha (2008): Service-Learning and Pre-Service Educators' Cultural Competence for Teaching: An Exploratory Study. *Journal of Experiential Education*, 31(2), 189–208.
- Meggyesné Hosszu Tímea & Máténé Homoki Tünde (2015): *A társadalmi érzékenyítés módszertana kisgyermekkorban I.* http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tarsadalmi_erzekenyites_modszertana_kisgyermekkorban/ Utolsó letöltés: 2018.06.28.

- Mezirow, Jack (2000): *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*. In Mezirow and Associates (Eds.). , *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, (3-33), San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Mitchell, D. Tania (2008): Traditional vs. Critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. In *Michigan Journal of Community service Learning*. 2008. Spring 50–65.
- Mogilner, Cassie (2010): The pursuit of happiness: Time, money, and social connection. *Psychological Science*, 21(9), 1348–1354. doi:10.1177/0956797610380696
- Molnár Gyöngyvér (2001): A tudás alkalmazása új helyzetben. *Iskolakultúra*, 10.15–24.
- Molnar, Michelle Lynn (2010): *Arts-based service-learning: A curriculum for connecting students to their community*. The University of Arizona. Dissertation
- Monostori Katalin & Hórich Balázs (2008): Környezettudatosság: Attitűd vagy cselekvés. *Szociológiai Szemle*, 2. 57–86.
- Mooney, M. Linda & Edwards, Bob (2001): Experiential Learning in Sociology: Service Learning and Other Community-Based Learning Initiatives. *Teaching Sociology*, 29(2), 181–194
- Morgan, William & Steb, Matthew (2001): Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Service Learning, General Paper* 83. 154–169.
- Murányi István (1998): Szocio-kulturális és területi tényezők szerepe a 10-17 éves fiatalok előítéletes gondolkodásában. In Sík Endre & Tóth Judit (szerk.) *Idegenek Magyarországon, magyarok idegenben*. Budapest, MTA PTI.
- Murányi István (1999): Előítéletesség és családi szocializáció a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei tizenévesek körében. *Szabolcs-Szatmár-Bereg Szemle*, 1. 1–14.
- Musick, Marc A.–Wilson, John & Bynum, W. B. (2000). Race and Formal Volunteering? The Differential Effects of Class and Religion. *Social Forces*, 78 (4), 1539–1571.
- N. Kollár Katalin & Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új pedagógiai szemle*, 7-8. 255–269.
- Nagy József (2002): Szocialitás. In Nagy József (szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV–KÁOKSZI. Budapest, 83–93.
- Nárai Márta & Reisinger Adrienn (2016): *Társadalmi felelősségvállalás és részvétel. A lokális és területi közösségi folyamatokban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest - Pécs.

- Nárai Márta (2004): A civil szervezetek szerepe és jelentősége az egyének, közösségek, illetve a társadalom számára. *Educatio*, 2004/4 616–634.
- Németh Eszter–Nagy Renáta–Dr. Sebestyén István–Bécsy Etelka & Kocsis Tamás (2013): *A civil szervezetek statisztikai számbavételének módszertani kézikönyve*. Emberi Erőforrások Minisztériuma
- Newmann, M. Freed & Rutter, A. Robert (1985): A profile of high school community service programs. *Educational leadership*. 43(4), 65–71.
- Oakes, William–Duffy, J. John–Jacobius, M. Thomas–Linós, K. Panos–Lord, M. Susan–Schultz, William & Smith, Amy (2002): *Service-learning in engineering. 32nd Annual Frontiers in Education*. DOI: 10.1109/FIE.2002.1158178
- Oakes, William (2004): Service-learning in engineering: A Resource Guidebook. *Higher Education*. Paper 165.
- Orbán Annamária & Szántó Zoltán (2005): Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, 2. 55–70.
- Oross Dániel & Monostori Kristóf (2016): Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan! – ifjúságügy és civil világ. In Nagy Ádám (szerk.): *Margón kívül. Magyar Ifjúságkutatás 2016*. 350–371.
- Padanyi, Paulette–Baetz, Mark–Brown, D. Steven & Henderson, Ailsa (2009): *Does Required volunteering work? Results from Ontario's High School Community Service Program*. Social Economy Fact Sheet (23),4. pp.
- Parker, Anne Elizabeth–Myers, Natasha–Higgins, Christine Helen–Oddsson, Thorun–Price, Meegan & Gould Trish (2009): More than experiential learning or volunteering: a case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 585–596.
- Paxton, Pamela–Reith, Nicholas E. & Glanville, Jennifer L. (2014): Volunteering and the Dimensions of Religiosity: A Cross-National Analysis. *Review of Religious Research*, 56, 597–625.
- Pérez-Díaz, Victor (1998): *The return of civil society*. Harvard University Press
- Plagnol, Anke C. & Huppert, Felicia. A. (2010): Happy to help? Exploring the factors associated with variations in rates of volunteering across Europe. *Social Indicators Research*, 97(2), 157–176.
- Polónyi István (2008): *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaságtan*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Polyák Ildikó–Andrási Gábor–Kéry Dóra & Tardos Katalin (2012): *Interkulturális kompetencia és szervezeti mérésének lehetőségei című tanulmánya*. Budapest, International Business School
- Prince, Michael (2004): Does Active Learning Work? *A Review of the Research. Journal of Engineering Education*, 93. 223–231.

- Print, Murray & Coleman, David (2003): Towards understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 123–149
- Prouteau, Lionel & Sardinha, Boguslaw (2015). Volunteering and Country-Level Religiosity: Evidence from the European Union. *Voluntas*, 26, 242–266.
- Prókai Orsolya & Erdős Judit (2015): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének és megvalósításának tapasztalatai a köznevelés rendszerében*. Debrecen, Revita Alapítvány 83p.
- Pucino Amy & Penniston Thomas (2014): Service-learning and the Acquisition of Social Capital in the Community College Setting. In Traver, Amy E. & Katz, Zivah Perel (eds): *Service-learning at the American Community College*. ISBN: 978-1-349-47234-5
- Pukánszky Béla & Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest-Szeged
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó. Budapest
- Pusztai Gabriella (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*. 2011/1. 48–61.
- Pusztai Gabriella (2015): Támogató tényezők – Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium – P.P.S.-Ú.M.K. Nagyvárad – Budapest.
- Pusztai Gabriella (2017) Hallgatók civil közösségi részvétele öt ország tizenhárom felsőoktatási intézményében. *Kultúra és közösség*, 21 (3), 95–108.
- Pusztai Gabriella & Fényes Hajnalka (2014): Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In Pusztai Gabriella & Lukács Ágnes (szerk.): *Közösségteremtők. Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó 329–350.
- Putnam, Robert (1995): Bowling alone. America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65–78.
- Putnam, Robert (2000): *Bowling Alone*. New York, Simon and Schuster
- R. Bögös Zsuzsanna & V. Dávid Mária (2003): Pályaválasztási feladatok az általános és középiskolában. In V. Dávid Mária (szerk.): *Pályaválasztási információk az iskolában*. B.A.Z. Megyei Munkaügyi Központ, EKF, Eger. 5–17.
- Redman, W. Richard & Clark, Lauren (2002): Service-learning as a model for integrating social justice in the nursing curriculum. *Journal of Nursing Education*, 41(10), 446–449.

- Robinson, Tony (2000a): Service learning as justice advocacy: Can political scientists do politics? *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 605–612.
- Robinson, Tony (2000b): Dare the school build a new social order? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 142–157.
- Robyn L. Driskell – Larry Lyon & Elizabeth Embry (2008): Civic Engagement And Religious Activities: Examining The Influence Of Religious Tradition And Participation. *Sociological Spectrum. Mid-South Sociological Association*, 28(5), 578–601.
- Ruiters, De Graaf N. D. (2006): National context, religiosity, and volunteering: results from 53 countries. *American Sociological Review*, 71, 191–210.
- Salema, Maria Helena (2007): Citizenship education in Portugal. In Georgy B. Viola (eds.) *The Making of Citizenship of Europe: New Perspectives on Citizenship Education*. The Federal Agency for Civic Education in Germany, 110 – 118, ISBN: 978-3-89331-825-4
- Sanderson, Pete (2003): Where’s (the) computer science in service-learning? *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 19(1), 83-89.
- Sardoc, Mitja (2008): Citizenship Education in Slovenia. In Georgy, B. Viola (eds.) *The Making of Citizenship of Europe: New Perspectives on Citizenship Education*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sárosi Tünde (2019a): Modellek az egészségügyi és szociális területen végzett iskolai közösségi szolgálat pedagógiai hatékony megvalósításához. In Bodó Márton (szerk.): *Az iskolai közösségi szolgálat. Szociálpedagógia*, 13. 106–120.
- Sárosi Tünde (2019b): Polgári szolgálat Franciaországban. In Bodó Márton (szerk.): *Az iskolai közösségi szolgálat. Szociálpedagógia*, 13. 36–57.
- Sautú, Nadia D.L. (2013): *The effect on students’ intercultural competence from intensive intercultural service-learning through the \$ 100 solution model*. Dissertations. Paper 54.
- Schmid, Christine (2012): The value “social responsibility” as a motivating factor for adolescents’ readiness to participate in different types of political actions, and its socialization in parent and peer contexts. *Journal of Adolescence*. 35. 533–547.
- Schulze, Gerhard (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kulturszociológiája. A mindennapi élet esztétizálódása. *Szociológiai Figyelő*, 1–2. 135–157.
- Schulze, Gerhard (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása In Wessely Anna szerk. *A kultúra szociológiája*. Budapest, Osiris Kiadó, 186–204.
- Skinner, Rebecca & Chapman, Chris (1999): *Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Spring, Kimberly–Grimm, Robert & Dietz, Nathan (2008): *Community Service and Service learning in American's Schools*. Corporation for National and Community Service, Office of Research and Policy Development, Community Service and Service-Learning in America's Schools, 2008 Washington, DC 2008.
- Stefanescu, Florica & Osvat, Claudia (2011): *Volunteer Landmarks among College Students. The Yearbook of the „Gh. Zane” Institute of Economic Researches*, 20(2), 139–149.
- Stolle, Dietland & Rochon, Thomas R. (1998) “Are all associations alike? Member diversity, associational type and the creation of social capital”, *American Behavioral Scientist* 42(1), 47–65.
- Storm Ingrid (2015): Civic Engagement in Britain: *The Role of Religion and Inclusive Values. European Sociological Review*, 31(1), 14–29,
- Straghi-Reed, Corinne (2016): The role of Religion in American Elections: Civic engagement of Christians. *Undergraduate Research Journal*, 16. 131–141.
- Suhajda Csilla Judit (2017): *A pályaaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltozástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra*. Doktori disszertáció
- Szabó Andrea & Oross Dániel (2012): A demokratikus részvétel tendenciái a magyar egyetemisták és főiskolások körében. In Szabó Andrea (szerk.): *Racionálisan Lázadó Hallgatók I.*, Budapest, Belvedere Meridionale: 65–109.
- Szabó Andea (2018): A magyar fiatalok politikához való viszonya. In Székely Levente (2018): *Magyar Fiatalok a Kárpát-Medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. 435–458.
- Szabó Ildikó & Csepeli György (1984): Politikai érzelmek iskolája. *Jel – kép*, 1984/2.
- Szabó Ildikó & Falus Katalin (2000): Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 383–400.
- Szabó István (1994): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szegedi Eszter (2016): *Az Európai oktatási szakpolitikai prioritásai. Az Oktatás és Képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- Szemerszki Marianna (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Pátrai Nyomda Zrt. Budapest 52–87.
- Szigeti Ferenc Albert (2003): *Az önkéntesség szerepe a fejlett piacgazdaságban*. Szakmai dolgozat.

- http://www.onkenteszala.hu/files/Az_onkentesseg_szerepe_a_fejlett_piacgazdasagban.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.27.
- Szilágyi Klára (2005): *A fiatalok és felnőttek pályaaorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Szilágyi Klára (1993): *A tanácsadási elméletek. Útmutató a munkavállalási tanácsadó levelező tagozatos hallgatói számára*. GATE Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete Gödöllő.
- Szilvási Léna (2008): Gyermekszegénység és társadalmi kirekesztettség Magyarországon. In Sallai Éva (szerk.) *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008, 165–174.
- Tan, Joo & Phillips, John (2005): Incorporating service learning into computer science courses. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 20(4), 57–62.
- Taylor, Edward W. (1998): The theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Renew. *Information Series*, 374. 90.
- Thun Éva (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról a társadalmi nemek elméleti kereteibe foglalva. *Educatio*, 2007/4, 623–636.
- Tienen, Marike van–Scheepers, Peer–Reitsma Jan–Schilderman, Hans (2011): The Role of Religiosity for Formal and Informal Volunteering in the Netherlands. *Voluntas*, 22, 365–389.
- Urbanová, Eliska (2016): Citizenship Education in the Czech Republic with focus on participation of children at school. In *Pedagogika Společna*, 2(60), 111–131.
- Uzsálné Pécsi Rita (2015): Mi jellemzi a serdülők szociális kompetenciáit? Mit tehetünk a szociális kompetenciák fejlesztéséért serdülőkorban? In Bodó Márton (szerk.): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet, Budapest
- Vajda Zsuzsa (1997): Pedagógiai Lexikon. In Báthory Zoltán & Falus Iván (szerk.) *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest, 1997. II. kötet 266.
- Vass Vilmos (2009): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. <http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> Utolsó letöltés: 2018.06.08..
- Velkey Balázs (2014). *A középiskolai közösségi szolgálat tapasztalatai*. <http://kozossegi.ofi.hu/Contents/DownloadFile?url=%2FUploads%2FDocuments%2F5b8ce5d4-4b65-48d1-9ab5-ce5e01c22f23.pdf&fileName=Szakdolgozat%20-vezet%C5%91k%C3%A9p%C5%91-Velkey%20Bal%C3%A1s-2014.pdf> Utolsó letöltés: 2018.06.08
- Venter György & Márton Sára (2009): Iskola és hátránykezelés In Bábosik István & Torgyik Judit: *Az iskola szocializációs funkciói*. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó

- Veszprémi Attila (2017): Középiskolai diákok politikai szocializációja – konferenciabszámoló. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10,
- Vohs, Kathleen–Mead, Nicole & Goode, Miranda (2006): The Psychological Consequences of Money. *Science*, 314(5802), 1154–1156.
- Voicu, Malina & Voicu, Bodgan (2003): Volunteering in Romania: A Rara Avis. In Dekker, Paul & Halman, Loek (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, Kluwer Academic/Plenum Publishers. 143–160.
- Vonk, Adriaan (2011): *Aprendizaje de Servicio. Barcelona..*
http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/presentacio_Adriaan_Vonk.pdf Utolsó letöltés: 2018.06.28.
- Vörös Andea (2012): Mi az a társadalmi felelősségvállalás és mit tehetnek ezért a közintézmények? In *Társadalmi felelősségvállalás – Mit tehet a közszféra? Hoppá Disszeminációs Füzetek 36*, Tempus Közalapítvány 4–7
- Warren, Roland (1963): *The community in America*. IL:Rand McNally, Chicago.
- Warter, Hill Elizabeth & Grossman, M. Jennifer (2001): An application of Developmental – Contextualism to service learning. In Andrew Furco & Shelley H. Billing (eds.): *Service-learning: The essence of the pedagogy*. (ED) Greenwich, Information Age Publishing 83–102.
- Waters, Everett & Sroufe, L. Alan (1983): Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, (3), 79–97.
- Wilson, John (2000): Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26. 215–240.
- Wilson, John & Janoski, Thomas (1995): The Contribution of Religion to Volunteer Work. *Sociology of Religion*, 56(2), 137–152.
- Wilson, John & Musick, Marc (1997): Who Cares? Toward an Integrated Theory of Volunteer Work. *American Sociological Review*, 62, 694–713.
- Wilson, John & Musick, A. Marc (1998): The Contribution of Social Resources To Volunteering. *Social Science Quarterly*, 79(4), 799–814.
- WolkeBæk, Dag, & Selle, Per (2003): Generations and Organizational Change. In Dekker, Paul & Halman, Loek (eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow, Kluwer Academic/Plenum Publishers. 161–179.
- Wray-Lake, Laura & Flanagan A., Constance (2012): Parenting practices and the development of adolescents’ social trust. *Journal of Adolescence*, 35, 549–560.
- Youssim, Iaroslav–Hank, Karsten & Litwin, Howard (2015): The role of family social background and inheritance in later life volunteering: Evidence from SHARE-Israel. *Research in Aging*, 37(1), 3–17
- Zarándy Gergely (2014): *A közösségi szolgálat előzményei a magyar katolikus közoktatásban.*

<http://kozossegi.ofi.hu/Contents/DownloadFile?url=%2FUploads%2FDocuments%2Fcf4af90-b88b-43c8-99e5-6df712037867.pdf&fileName=Zar%C3%A1ndy%20Gergely%20Szakdolgozat%20200.pdf> Utolsó letöltés: 2018.06.08

- Zentai László (2006): Önkéntes segítség Magyarországon ma és holnap. *Polgári Szemle*, 2(5).
- Zentner, Sandra (2011): *“Lernen durch Engagement” - Service-learning in German schools. A promising way to get youth involved – in active learning and in civic engagement.* Publication of the network “Lernen durch Engagement“. Weinheim: Freudenberg Foundation. 17.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 187–210.
- Zsolnai Anikó & Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 3–15.
- Zsók Ágnes & Garas Ildikó (2003): Az „önkéntességből való tanulás” és a DIA-modell mint a pedagógia módszerek kiszélesítési lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (7-8.), 146–157.

Függelék

1. táblázat: A kutatásban használt fogalmak dimenziói és mérési lehetőségei

Fogalom	Dimenzió	Változók
iskolai eredményesség	középiskola típusa, fenntartója nyelvvizsga tanulmányi átlag tanulmányi teljesítmény továbbtanulási motiváció	Milyen típusú középiskolába jársz? Van-e nyelvvizsgád? Az előző tanév végén milyen volt a tanulmányi átlagod? Mennyire vagy jó tanuló 1, a jegyeid alapján 2, a tanáraid véleménye alapján 3, a saját véleményed alapján 4, a szüleid véleménye alapján 5, a diáktársaid véleménye alapján? Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit el szeretnél érni?
Tapasztalati tanulás	transzformatív tanulás	Milyen hatással volt tanulmányi eredményeidre az iskolai közösségi szolgálat? Tudtad-e hasznosítani az iskolában tanultakat a közösségi szolgálat során?
Képességfejlődés	állampolgári szociális munkaerőpiaci kompetenciák	A felsorolt 18 itemben a diákok önbevallása szerint volt-e elmozdulás.
Társadalmi érzékenyítés	mentor/ koordinátor felkészítő/lezáró órák	Volt-e mentor az iskolában? Voltak-e felkészítő és lezáró foglalkozások? Hasznosnak érezted a felkészítő órákat? (1-4 Likert skála) Jellemezd a felkészítő órákat (9 itemmel mérve) Hasznosnak érezted a feldolgozó órákat? (1-4 Likert skála) Jellemezd a feldolgozó órákat (9 itemmel mérve)
Társadalmi részvétel	a „jó állampolgár” indikátorai civil szervezeti tagság adományozási hajlandóság szociális érzékenység növelése korábbi önkéntes tevékenységek	szavazási hajlandóság, tiltakozásban való részvétel, hírek követése, emberi jogok támogatása, szervezeti tagság egyházi, civil, sport, politika, DÖK, kutatócsoport, kulturális, jótékonyági, emberjogi, környezetvédelmi, magyarságot védő szervezet Adakoztál-e az elmúlt egy évben személy vagy csoport javára? Hogyan viszonyulsz a célcsoporthoz, amióta együtt dolgoztál velük? Volt konfliktusod a célcsoporttal? Érezted, hogy szüksége van a segítségre? Problémásnak tartottad a célcsoporttal való foglalkozást? Segített a tevékenységed a célcsoportnak? Önszántadból végezted-e a közösségi szolgálaton kívül az alábbi tevékenységeket az elmúlt egy évben... 1. segítettél lakóhelyeden 2. szociális intézménynél 3. gondoskodtál valakiről 4. tanácsot adtál valakinek, segítettél ügyintézésben 5. egyházi közösségben segítettél 6. szervezetben, klubban 7. adománygyűjtésben

	jövőbeni önkéntesség	<p>tésben való részvétel 8. jótékonyági rendezvényen való fellépés</p> <p>Végeztél-e önkéntes munkát az iskolai közösségi szolgálaton kívül? Mi motivált?</p> <p>50 órán felül maradnál-e önkéntesként?</p> <p>Jövőben szeretne-e önkéntes tevékenységet végezni</p> <p>Részt vennél-e az iksz-ben ha nem lenne kötelező?</p> <p>Milyen célcsoportnak segítene?</p>
Pályaszocializáció	<p>pályaorientáció és választott terület</p> <p>választott célcsoport szolgálat teljesítésének feltételei munkahelyi beágyazódás</p>	<p>Mennyiben kapcsolódott az IKSZ a karrierterveidhez, pályaválasztásodhoz?</p> <p>Milyen területen végezted az iskolai közösségi szolgálatot?</p> <p>Miért azt a helyet választottad elsősorban?</p> <p>Ki segített a területválasztásban?</p> <p>Milyen célcsoporttal dolgoztál együtt?</p> <p>Kaptál-e elég információt a területválasztáshoz?</p> <p>Helyileg hol teljesítetted a közösségi szolgálatot?</p> <p>Hol teljesítetted? (egy v. több helyen)</p> <p>Ütemezése?</p> <p>Milyen volt a kapcsolatot a szervezet alkalmazottaival? (segítőkészek voltak, átnézték rajtam, nem tudták, hogyan viselkedjenek velem, tudtam alkalmazkodni hozzájuk, értelmes feladatokat tudtak adni nekem, megszerettem őket)</p>
Szocio-demográfiai háttér	<p>nem kor településtípus iskolátípus vallásosság</p> <p>gazdasági tőke kulturális tőke</p>	<p>Mi a nemed?</p> <p>Melyik évben születted?</p> <p>Milyen típusú településen élsz?</p> <p>Milyen típusú középiskolai osztályba jársz?</p> <p>Melyik felekezethez tartozik?</p> <p>Vallásosság (individuális, közösségi és kisközösségi tagság)</p> <p>szülők vallásossága</p> <p>szubjektív és objektív anyagi helyzet</p> <p>szülők iskolai végzettség</p> <p>Milyen gyakran végezted a következő tevékenységeket (1=soha 5=naponta többször): művészi alkotótevékenységet végzek, Art-moziba megyek, Színházba megyek, Kiállítás, múzeumot látogatok, Részt veszek komolyzenei koncerten</p>

2. táblázat: A mintába került diákok száma iskolánkénti bontásban (fő) (%)

	9. évfolyam (N)	9. évfolyam (%)	12. évfolyam (N)	12. évfolyam (%)
Általános gimnázium 1.	35	10,8	23	8,7
Általános gimnázium 2.	31	9,6	28	10,6
Általános gimnázium 3.	24	7,4	27	10,2
Evangelikus fenntartású gimnázium	28	8,6	27	10,2
Katolikus fenntartású gimnázium	21	6,5	22	8,3
Görögkatolikus fenntartású gimnázium	13	4	10	3,8
Műszaki szakgimnázium	30	9,3	31	11,7
Mezőgazdasági szakgimnázium	31	9,6	22	8,3
Művészeti szakgimnázium	31	9,6	18	6,8
Vízügyi szakgimnázium	25	7,7	23	8,7
Élelmiszeripari szakgimnázium	25	7,7	12	4,5
Egészségügyi szakgimnázium	30	9,3	22	8,3
Összesen (N) (%)	324	100	265	100

Forrás: IKSZ 2015-2018

3. táblázat: A háttérváltozók hatása a civil aktivitásra a 9. évfolyamban (N=324) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Nem	NS	NS	NS	NS	NS	,156 *	,160 *	,161 *
Településtípus		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Iskolatípus			NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet				,137 *	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet				NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke						,251 ***	,249 ***	,253 ***
Individuális vallásgyakorlat							NS	NS
Közösségi vallásgyakorlat							NS	NS
Vallási kisközösség							,162 *	,164 *
Tanulmányi átlag								NS
Adjusted R Square	,009	,004	,001	,012	,001	,057	,066	,067

Forrás: IKSZ 2015-2018

4. táblázat: A háttérváltozók hatása a civil aktivitásra 12. évfolyamban (N=265) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Nem	,230 ***	,233 ***	,239 ***	,240 ***	,209 **	,199 **	,195 **	,204 **
Településtípus		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Iskolatípus			NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet				NS	NS	NS	- ,177 *	NS
Objektív anyagi helyzet				NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke						,215 **	,212 **	,227 **
Individuális vallásosság							NS	NS
Közösségi vallásosság							NS	NS
Vallási kisközösség							NS	NS
Tanulmányi átlag							NS	NS
Adjusted R Square	,049	,048	,045	,049	,051	,084	,087	,081

Forrás: IKSZ 2015-2018

5. táblázat: A háttérváltozók hatása az önkéntességre 9. évfolyamban (N=324) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Nem	- ,156 **	- ,160 **	- ,160 **	- ,133 *	- ,147 *	NS	NS	NS
Településtípus		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Iskolatípus			NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet				NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet				NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke						,367 ***	,331 ***	,337 ***
Individuális vallásgyakorlat							,200 *	,202 *
Közösségi vallásgyakorlat							NS	NS
Vallási kisközösség							NS	NS
Tanulmányi átlag								NS
Adjusted R Square	,021	,019	,018	,009	,011	,126	,146	,145

Forrás: IKSZ 2015-2018

6. táblázat: A háttérváltozók hatása az önkéntességre 12. évfolyamban (N=265)
(Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Nem	- ,136 *	- ,131 *	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Településtípus		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Iskolatípus			NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet				- ,179 *	- ,180 *	- ,154 *	NS	NS
Objektív anyagi helyzet				NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke						,370 ***	,313 ***	,305 ***
Individuális vallásgyakorlat							NS	NS
Közösségi vallásgyakorlat							NS	NS
Vallási kisközösség							,248 **	,256 **
Tanulmányi átlag								NS
Adjusted R Square	,014	,016	,013	,023	,018	,142	,208	,197

Forrás: IKSZ 2015-2018

7. táblázat: A háttérváltozók hatása a szociális érzékenységre 9. évfolyamban (N=324)
(Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Nem	- ,154 *	- ,140 *	- ,150 *	- ,152 *	- ,159 *	NS	NS	NS
Településtípus		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Iskolatípus			,136 *	,160 *	,173 *	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet				NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet				NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke						,337 ***	,300 ***	,285 ***
Individuális vallásgyakorlás							NS	NS
Közösségi vallásgyakorlás							NS	NS
Vallási kisközösség							,154 *	,166 *
Tanulmányi átlag								NS
Adjusted R Square	,020	,021	,035	,035	,036	,147	,164	,156

Forrás: IKSZ 2015-2018

8. táblázat: A háttérváltozók hatása a szociális érzékenységre 12. évfolyamban (N=265) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Nem	-,222 ***	-,212 **	-,200 **	-,187 **	-,198 **	-,213 **	-,200 **	-,209 **
Településtípus		-,124 *	-,144 *	-,148 *	-,141 *	-,142 *	NS	NS
Iskolatípus			NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet				-,154 *	-,157 *	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet				NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség					NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke						,399 ***	,378 ***	,365 ***
Individuális vallásgyakorlás							NS	NS
Közösségi vallásgyakorlás							NS	NS
Vallási kisközösség							,249 **	,262 **
Tanulmányi átlag								NS
Adjusted R Square	,045	,056	,054	,057	,052	,203	,242	,234

Forrás: IKSZ 2015-2018

9. táblázat: A háttérváltozók hatásának vizsgálata az attitűdökre (N=637)

	Beta	Standard hiba	Szignifikancia	Exp(B)
Nem	-1,020	,267	,000	,361
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	,672	,313	,032	1,958
Hajdú-Bihar megye	,548	,308	,075	1,730
Településtípus	-,517	,244	,034	,596
Iskolatípus	-,788	,300	,009	,455
Fenntartótípus	-,191	,098	,051	,826
Szubjektív anyagi helyzet	,024	,068	,719	1,025
Objektív anyagi helyzet	,063	,063	,315	1,065
Apaiskolai végzettség	-,075	,055	,174	,927
Anyai iskolai végzettség	,087	,066	,187	1,091
Saját kulturális tőke	-,024	,077	,751	,976
Individuális vallásgyakorlat	,350	,125	,005	1,419
Közösségi vallásgyakorlat	,277	,338	,414	1,319
Vallási kisközösség	-,006	,211	,976	,994
Tanulmányi átlag	,166	1,057	,875	1,181

-2 LL százalékos csökkenése=9,3%

Forrás: IKSZ 2015-2018

10. táblázat: A háttérváltozók hatása arra vonatkozóan, hogy tudta-e hasznosítani diák az iskolában tanultakat a közösségi szolgálat során (N= 637)

	Beta	Standard hiba	Szignifikancia	Exp(B)
Nem	-,153	,329	,643	,859
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	-,726	,385	,059	,484
Hajdú-Bihar megye	-,088	,368	,810	,915
Településtípus	-,027	,302	,928	,973
Iskolatípus	-1,144	,353	,001	,319
Fenntartótípus	,461	,358	,198	1,585
Szubjektív anyagi helyzet	,053	,114	,640	1,055
Objektív anyagi helyzet	-,144	,080	,071	,866
Apaiskolai végzettség	-,071	,077	,357	,931
Anyai iskolai végzettség	,113	,072	,118	1,119
Saját kulturális tőke	,149	,081	,066	1,161
Individuális vallásgyakorlat	-,029	,093	,754	,971
Közösségi vallásgyakorlat	-,035	,150	,817	,966
Vallási kisközösség	,168	,402	,675	1,183
Tanulmányi átlag	-,122	,267	,649	,885
Attitűd	2,147	,308	,000	8,557

-2LL százalékos csökkenése = 20,83%

Forrás: IKSZ 2015-2018

11. táblázat: A háttérváltozók hatásának vizsgálata arra vonatkozóan, hogy pozitív irányba befolyásolta-e a szolgálat a tanulmányi eredményességet (N=637)

	Beta	Standard hiba	Szignifikancia	Exp(B)
Nem	-,688	,661	,298	,503
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	-,184	,866	,831	,832
Hajdú-Bihar megye	-,135	,793	,865	,874
Településtípus	-1,268	,727	,081	,281
Iskolatípus	1,536	,757	,043	4,646
Fenntartótípus	,261	,722	,717	1,298
Szubjektív anyagi helyzet	,288	,248	,246	1,333
Objektív anyagi helyzet	,095	,146	,514	1,100
Apaiskolai végzettség	-,156	,159	,326	,856
Anyai iskolai végzettség	-,105	,161	,516	,901
Saját kulturális tőke	,076	,171	,657	1,079
Individuális vallásgyakorlat	-,065	,202	,747	,937
Közösségi vallásgyakorlat	-,219	,316	,490	,804
Vallási kisközösség	-,451	1,089	,679	,637
Tanulmányi átlag	1,095	,507	,031	2,989
Attitűd	2,087	1,085	,055	8,057

-2 LL százalékos csökkenése=26,95%

Forrás: IKSZ 2015-2018

12. táblázat: A háttérváltozók hatásának vizsgálata arra vonatkozóan, hogy negatív irányba befolyásolta-e a szolgálat a tanulmányi eredményességet (N=637)

	Beta	Standard hiba	Szignifikancia	Exp(B)
Nem	,071	,556	,898	1,074
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	,802	,647	,215	2,230
Hajdú-Bihar megye	,289	,612	,637	1,335
Településtípus	,590	,507	,245	1,803
Iskolatípus	1,056	,625	,091	2,875
Fenntartótípus	-1,109	,601	,065	,330
Szubjektív anyagi helyzet	-,080	,188	,670	,923
Objektív anyagi helyzet	-,024	,144	,868	,976
Apaiskolai végzettség	,386	,155	,013	1,471
Anyai iskolai végzettség	-,135	,124	,274	,874
Saját kulturális tőke	-,304	,138	,027	,738
Individuális vallásgyakorlat	,289	,183	,114	1,335
Közösségi vallásgyakorlat	-,182	,255	,476	,834
Vallási kisközösség	,306	,628	,626	1,358
Tanulmányi átlag	-,374	,481	,436	,688
Attitűd		,516	,003	,213

-2 LL százalékos csökkenése=18,97%

Forrás: IKSZ 2015-2018

13. táblázat: A háttérváltozók hatásának vizsgálata arra vonatkozóan, hogy semleges irányba befolyásolta-e a szolgálat a tanulmányi eredményességet (N=637)

	Beta	Standard hiba	Szignifikancia	Exp(B)
Nem	-,320	,391	,414	,726
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	,385	,507	,448	1,469
Hajdú-Bihar megye	,004	,458	,992	1,004
Településtípus	-,132	,375	,724	,876
Iskolatípus	1,270	,457	,005	3,560
Fenntartótípus	-,560	,442	,205	,571
Szubjektív anyagi helyzet	,047	,141	,740	1,048
Objektív anyagi helyzet	,060	,097	,536	1,062
Apaiskolai végzettség	,120	,104	,247	1,128
Anyai iskolai végzettség	-,103	,092	,264	,902
Saját kulturális tőke	-,107	,100	,286	,898
Individuális vallásgyakorlat	,067	,121	,579	1,070
Közösségi vallásgyakorlat	-,168	,190	,375	,845
Vallási kisközösség	-,040	,531	,940	,961
Tanulmányi átlag	,331	,326	,309	1,393
Attitűd	-,413	,374	,270	,662

-2 LL százalékos csökkenése=8,61%

Forrás: IKSZ 2015-2018

14. táblázat: A háttérváltozók hatása a munkaerőpiaci képességekre (N=637) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Nem	-,196 ***	-,198 ***	-,185***	-,192 ***	-,198 ***	-,237***	-,233***	-,232***	-,194***	-,185***	NS
Borsod-Abaúj-Zemplén megye		-,108 *	-,104 *	-,104 *	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Hajdú-Bihar megye		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Településtípus			-,156 ***	-,145 **	-,143 **	-,147**	-,133 **	-,120 *	NS	-,101*	NS
Iskolatípus				NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Fenntartótípus					NS	NS	NS	NS	-,130 *	-,117 *	NS
Szubjektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke								-,140**	-,126*	-,123 *	-,109*
Szubjektív vallásosság									NS	NS	NS
Közösségi vallásosság									-,191 **	-,193***	NS
Vallási kisközösség									NS	NS	NS
Tanulmányi átlag										NS	NS
Attitűd											-,414***
Adjusted R Square	,037	,041	,062	,064	,066	,077	,094	,110	,124	,128	,280

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

15. táblázat: A háttérváltozók hatása az interkulturális képességekre (N=637) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Nem	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Borsod-Abaúj-Zemplén megye		-,133 *	-,131*	-,131*	-,143 **	-,145*	-,151*	-,154*	-,133*	-,128*	-,161*
Hajdú-Bihar megye		-,119*	NS	NS	NS	NS	-,124*	NS	NS	NS	NS
Településtípus			-,130**	-,115**	-,116 **	-,108*	-,118*	NS	NS	NS	NS
Iskolatípus				NS	NS	NS	-,122*	-,140 *	-,145 *	-,138*	-,136*
Fenntartótípus					NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	, NS
Saját kulturális tőke								,131**	,116*	,112*	NS
Szubjektív vallásosság									NS	NS	NS
Közösségi vallásosság									,143 *	,150*	NS
Vallási kisközösség									NS	NS	NS
Tanulmányi átlag										NS	NS
Attitűd											,215***
Adjusted R Square	,001	,010	,025	,028	,028	,027	,037	,051	,055	,054	,089

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

16. táblázat: A háttérváltozók hatása a civil aktivitásra 12. évfolyamban (N=637) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Nem	,190 ***	,176 ***	,174 ***	,190 ***	,188 ***	,190 ***	,174***	,158**	,170**	,171**	,174**
Borsod-Abaúj-Zemplén megye		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Hajdú-Bihar megye		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Településtípus			NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Iskolatípus				,168 ***	,170 ***	,200***	,162 **	,123 *	NS	NS	NS
Fenntartó típusa					NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség							NS	,155 *	,167 *	,177 *	,174*
Saját kulturális tőke								,245***	,258***	,254 ***	,244***
Szubjektív vallásosság									NS	NS	NS
Közösségi vallásosság									NS	NS	NS
Vallási kisközösség									NS	NS	NS
Tanulmányi átlag										NS	NS
Attitűd											2,675** *
Adjusted R Square	0,034	0,037	0,036	0,061	0,060	0,068	0,073	0,127	0,140	0,135	0,140

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

17. táblázat: A háttérváltozók hatása az önkéntességre 12. évfolyamban (N=637) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Nem	-,130 **	-,131 **	-,129 **	-,126 **	-,126 **	-,163 ***	-,172 ***	-,055 **	-,110 *	NS	NS
Borsod-Abaúj-Zemplén megye		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Hajdú-Bihar megye		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Településtípus			-,082 *	-,087 *	-,087 *	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Iskolatípus				NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Fenntartótípus					NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke								,273 ***	,228 ***	,234 ***	,249***
Szubjektív vallásosság									NS	NS	NS
Közösségi vallásosság									,215 **	,216 **	,163*
Vallási kisközösség									NS	NS	NS
Tanulmányi átlag										NS	NS
Attitűd											,183***
Adjusted R Square	0,015	0,012	0,018	0,017	0,015	0,030	0,033	0,105	0,143	0,141	0,170

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

18. táblázat: A háttérváltozók hatása a szociális érzékenységre 12. évfolyamban (N=637) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Nem	-,172 ***	-,176 ***	-,171 ***	-,164 ***	-,166 ***	-,184 ***	-,188 ***	-,146 **	NS	NS	NS
Borsod-Abaúj-Zemplén megye		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Hajdú-Bihar megye		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Településtípus			-,122 **	-,136 **	-,135 **	-,120 *	-,110 *	NS	NS	NS	NS
Iskolatípus				NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Fenntartótípus					NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet						,125 *	,130 *	NS	,118 *	,129(*)	,119*
Apaiskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke								,327 ***	,275 ***	,274 ***	,280***
Szubjektív vallásosság									,168 **	,161 **	,145*
Közösségi vallásosság									,150 *	,149 *	NS
Vallási kisközösség									NS	NS	NS
Tanulmányi átlag										NS	NS
Attitűd											,206***
Adjusted R Square	,028	,025	,039	,041	,041	,055	,048	,144	,205	,200	,230

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

19. táblázat: A háttérváltozók hatása a fogadószervezetek alkalmazottaival kialakított kapcsolatra 12. évfolyamban (N=637) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Nem	-,100 *	-,107 *	-,099 *	-,107 *	-,115 **	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Borsod-Abaúj-Zemplén megye		-,106 *	-,101 *	-,103 *	NS	NS	NS	NS	NS	NS	-,127*
Hajdú-Bihar megye		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Településtípus			-,176 ***	-,161 ***	-,161 ***	-,188 ***	-,184 ***	-,168 **	-,157 **	-,159 **	-,105*
Iskolatípus				NS	NS	-,092 *	-,103 *	NS	NS	NS	NS
Fenntartótípus					-,100 *	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Saját kulturális tőke								,128 *	,122 *	,120 *e	NS
Szubjektív vallásosság									NS	NS	NS
Közösségi vallásosság									NS	NS	NS
Vallási kisközösség									NS	NS	NS
Tanulmányi átlag										NS	NS
Attitűd											,431***
Adjusted R Square	,008	,013	,041	,044	,052	,049	,053	,058	,053	,048	0,213

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

20. táblázat: A háttérváltozók hatás a pályorientációra 12. évfolyamban (N=637) (Lépcsőzetes bevonás)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Nem	-,144 **	-,114 **	-,108 **	-,119 **	-,124 **	-,120 **	-,129 *	-,098 *	NS	-,135 *	NS
Borsod-Abaúj-Zemplén megye		-,109 *	-,104 *	-,110 *	NS	-,144 *	-,139 *	-,146 *	-,129 *	-,126 *	-,167**
Hajdú-Bihar megye		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Településtípus			-,151 ***	-,132 **	-,131 **	-,132 **	-,135 **	-,122 *	-,104 *	-,102 *	NS
Iskolatípus				-,098 *	-,094 *	-,111 *	-,145 **	-,155 **	-,149 **	NS	-,151**
Fenntartótípus					NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szubjektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Objektív anyagi helyzet						NS	NS	NS	NS	NS	NS
Apaiskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	NS
Anyai iskolai végzettség							NS	NS	NS	NS	,142*
Saját kulturális tőke								,107 *	,118 *	,117 *	,111*
Szubjektív vallásosság									NS	NS	NS
Közösségi vallásosság									NS	NS	NS
Vallási kisközösség									NS	NS	NS
Tanulmányi átlag										-,155 **	-,135*
Attitűd											,430***
Adjusted R Square	0,011	0,016	0,037	0,045	0,047	0,052	0,049	0,050	0,048	0,063	,430

Forrás: IKSZ adatbázis (2018)

Az oktatáskutatók könyvtára sorozat eddig megjelent kötetei:

Engler Ágnes (2014). Felsőoktatási metszetek. Debrecen: CHERD-Hungary.

Kovács Klára (2015). A sportolás hatása a felsőoktatási hallgatók eredményességére. Debrecen: CHERD-Hungary.

Engler Ágnes (szerk., 2018). Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei. Debrecen: CHERD-Hungary.

Ceglédi Tímea (2018). Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debrecen: CHERD-Hungary.

Tóth Dorina Anna (szerk., 2018). Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. Debrecen: CHERD-Hungary.

Kovács Klára, Ceglédi Tímea, Csók Cintia, Demeter-Karászi Zsuzsanna, Dusa Ágnes Réka, Fényes Hajnalka, Hrabéczy Anett, Kocsis Zsófia, Kovács Karolina Eszter, Markos Valéria, Máté-Szabó Barbara, Németh Dóra Katalin, Pallay Katalin, Pusztai Gabriella, Szigeti Fruzsina, Tóth Dorina Anna, Váradi Judit (2019). Lemorzsolódott hallgatók 2018. Debrecen: CHERD-Hungary.

Dabney-Fekete Iлона (2020). Nemzetköziesedő tudomány. A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása. Debrecen: CHERD-Hungary.

Kovács Karolina Eszter (2020). Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban. Debrecen: CHERD-Hungary.

Mónus Ferenc (2020). A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép-és felsőoktatásban. Debrecen: CHERD-Hungary

A könyv a szerző summa cum laude fokozattal megvédett doktori disszertációja alapján készült. Kutatásának témája a 2012-ben a középiskolákban bevezetett iskolai közösségi szolgálat, és annak fogadtatása. *„A disszertáció kiemelkedő értéke - amely egyben az újszerűségét is adja -, hogy a disszertáns a közösségi szolgálat teljesítésével kapcsolatos kutatási lehetőségeket az első adandó, legmegfelelőbb időpontban megragadta”* - írta Kinyó László, opponens. A könyv sokoldalúan tárgyalja a közösségi szolgálatot. Egyrészt mint pedagógiai programot, másrészt mint olyan tevékenységet, ami a fiatalok állampolgári aktivitását fejleszti. Emellett vizsgálja a diákok közösségi szolgálat során szerzett tapasztalatait és az ezzel kapcsolatos attitűdjeiket meghatározó tényezőket. Az elemzések módszertani megalapozottsága mellett a szerző a témát gazdagon beágyazza a nemzetközi és hazai szakirodalomba. A szerző kutatási eredményei hiánypótlóak, a szolgálattal kapcsolatban értékes és új tudományos eredményeket fogalmaz meg. A könyvet ajánlom a fiatalok civil aktivitásával és önkéntességével foglalkozó, valamint az iskolai közösségi szolgálat iránt érdeklődő doktoranduszoknak, illetve kutatóknak, pedagógusoknak és civileknek. Emellett az oktatáspolitikával és nonprofit szektorral foglalkozó szakembereknek is hasznos olvasmány, mivel a szerző javaslatokat is megfogalmazott az iskolai közösségi szolgálat működtetésével és gyakorlati megvalósításával kapcsolatban. Kutatási eredményei kiindulópontként szolgálhatnak a program hazai fejlesztéséhez.

Dr. habil Fényes Hajnalka
egyetemi docens