

# Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz

Matolcsi Zsuzsa\*

*Az iskolai közösségi szolgálat pedagógiai eszköz, és pontosan ez különbözteti meg az önkéntességtől, a közösségért végzett munkától. Az iskolai közösségi szolgálat során a másokért, a helyi közösségért folytatott tevékenység pedagógiai folyamatba ágyazódik, amelynek neveléseméleti háttere, tanulási célja és módszertana van. A magyar érettségit adó középiskolák pedagógiai programjába törvényi kötelezettséggel bekerült az iskolai közösségi szolgálat, amely számos neveléseméleti, pedagógiai és gyakorlati kérdést vet fel. A legtöbbjükre a következő évek során kereshetünk és adhatunk csak választ, de az amerikai és a korábbi magyar párhuzamokat, a módszertant és a jelen dilemmáit most is áttekinthetjük. Erre vállalkozik ez a tanulmány.*

**Kulcsszavak:** közösségi szolgálat, tapasztalati tanulás, John Dewey, pedagógiai feldolgozás, demokratikus készségek

## Bevezetés

„2016. január elseje után az érettségi vizsgabizonyítvány kiadásának feltétele 50 óra közösségi szolgálat elvégzésének igazolása. *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.*”<sup>15</sup> Az Országgyűlés 2011. december 20-án elfogadta a Nemzeti köznevelési törvényt, amely körülbelül 1200 érettségit adó középiskola számára kötelezővé teszi, hogy biztosítsa az úgynevezett service-learninget (SL=közösségi szolgálatból való tanulást). A törvény bevezetése nagyon sok gyakorlati és számos szakmai kérdést is felvet. Tisztázni kell a közösségi szolgálat definícióját, céljait, elvárható tanulási eredményeit és módszertanát, valamint azt is, hogy milyen feltételek kelljenek ahhoz, hogy a diákok a lehető legtöbbet fejlődjenek az iskolai közösségi szolgálat során. Az alábbi írásban az elméleti, történelmi és módszertani háttér bemutatása után foglalkozom a törvény által felvetett kérdésekkel.

## John Dewey filozófiája, az iskolai közösségi szolgálat elméleti alapja

Ahhoz, hogy össze tudjuk állítani az iskolai közösségi szolgálat módszertanát, következtetéseket vonhatunk le sikeres és kevésbé sikeres programok gyakorlatából, hatásvizsgálatokat végezhetünk, ám az elméleti megközelítés és megalapozás éppolyan fontos. Ehhez *John Dewey* műveiből indulhatunk ki, mert a munkáit és filozófiáját a közösségi szolgálat neveléseméleti gyökerének tekinthetjük. *Giles és Eyler* „*The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service Learning*” (1994) című cikke adja az alapot ennek az elméleti háttérnek a bemutatására.

*John Dewey* a huszadik század egyik legfontosabb nevelés- és társadalomelméleti filozófusa. Az iskolai közösségi szolgálat pedagógiai kutatása napjainkban annak is vizsgálata lehet, hogy *Dewey* nevelésfilozófiája még érvényes-e, hiszen a közösségi szolgálat egyértelműen az ő elméletére épül. A közösségi szolgálatból való tanulás a tapasztalati tanulás egyik formája, és egyben tanulás a demokráciáról is. *Dewey* filozófiájának éppen ez a két terület állt a középpontjában. Neveléseméletének egyik alapkérdése volt, hogy mitől van nevelő hatá-

\* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, projektvezető; ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD- hallgató, matolcsi.zsuzsa@i-dia.org

15. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, Magyar Közlöny 162. szám, 2011. december 29.

sa a tapasztalatnak. Szerinte azon túl, hogy a tapasztalatnak mindenekelőtt örömtelinek kell lennie, a másik legfontosabb szempont, hogy pozitív hatással legyen a későbbi tapasztalatokra. Ezért két elvet tanácsol: (1) a folytonosság elvét, miszerint minden tapasztalat egymásra épüljön, és ezek a tapasztalatok a növekedés és a fejlődés irányába tartsanak; (2) a kölcsönhatás elvét, miszerint a tanuló és a környezete kapcsolatban van egymással, és ebből a kölcsönhatásból egy konkrét helyzet, egy valós szituáció alakuljon ki. Dewey szerint akkor tud csak beépülni a tudás, ha egy konkrét helyzetben használjuk, próbáljuk ki, különben elfelejtődik, és a következő tapasztalathoz sem visszük át. Cél tehát, hogy valós élethelyzetben szerezzék a diákok a tapasztalatot, és hogy további tanulás származzon a tapasztalatból, amihez reflektív gondolkodásra kell készíteni a tanulót. A tanárnak az a szerepe, hogy irányítsa, segítse, alakítsa ezt a tapasztalatszerzési folyamatot, teremtsen meg a feltételeket ahhoz, hogy a diákok ráismerjenek problémákra a környezetükben. Dewey azt hangsúlyozta, hogy a gondolkodás és a cselekvés kibogozhatatlanul össze van kapcsolódva. Megfigyelünk, tervezünk, cselekszünk és levonjuk a tanulságokat, így lesz a feldolgozott tapasztalatból tanulás (Vámos, 2013).

A tapasztalati tanulás máig elfogadott modelljét az 1970-es évek elején David A. Kolb is Dewey elméletét alapul véve fektette le. Szerinte a tapasztalati tanulás négy elemből áll: (1) konkrét tapasztalatszerzés, szituáció; (2) a tapasztalatszerzés megfigyelése, végiggondolása és reflektálás a tapasztalatra; (3) elvont fogalmak, elképzelések alkotása a reflexió alapján; (4) a fogalmak, elképzelések alkalmazása, kipróbálása új szituációban. Ezt a négy elemet folyamatosan ismételve kapjuk a tanulás spirálját, és olyan tudáshoz jutunk, ami nagyban különbözik az elméleti tudástól.

„Az egyedül törvényes eszköz arra – írja Dewey –, hogy a nehézségből ki lehessen jutni az lenne, ha a tanítási anyagot átformálnók, a gyermek életéhez alkalmaznók és bevinnék szellemi látókörébe” (Dewey, 1930. 180.). „Dewey ezen gondolatán alapszik a tanítványa, W. H. Kilpatrick (1871–1965) által kidolgozott – a reformpedagógiai mozgalmak hatására világszerte ismertté vált – projekt módszer. Ez a hagyományos tanterv helyett a tananyagot a gyermek érdeklődésén alapuló, életszerű feladategységek köré csoportosította, melyek elsajátítása önállóan, az egyes tanulók fejlődési sajátosságainak, egyéni fejlődési ütemének megfelelően történt” (Pukánszky és Németh, 2001). Dewey négy kritériumot nevez meg ahhoz, hogy egy projekt igazán nevelő hatású legyen (1933, 217–218.): (1) legyen érdekes; (2) legyen valóban érdemleges; (3) legyenek olyan problémák, amelyek új érdeklődést és információ iránti igényt ébresztenek; (4) legyen hosszú távú és legyen képes a fejlődést segíteni az idő múlásával is. Ezek a kritériumok is jól példázzák, hogy hogyan alkalmazható Dewey elmélete az iskolai közösségi szolgálai programokban, projektekben.

Nemcsak Dewey nevelésemellete, hanem társadalom és politikai filozófiája is szorosan összekapcsolódik a közösségi szolgálattal, hiszen a demokratikus részvétel és a tudás társadalmi problémák megoldására való felhasználása kulcstémái a filozófiájának. Élete utolsó szakaszában a következőt írta a filozófia szerepéről: „Lehet, hogy (a filozófia) a nagy általános hipotézisek előrejelzésévé fog válni, ha akciótervekként használják, értelmes irányt mutat az embereknek, amikor keresik a módját, hogy a világot érdemessé és értelmessé tegyék, igazából otthonszerűvé” (Dewey, 1946. 20.). Fontosnak tartotta, hogy újraépüljenek a helyi közösségek, miután az iparosodás korszaka lerombolta őket. A közösséghez tartozás alapvető emberi ösztön, és megalapozza az élet morális, intellektuális és érzelmi jellegét, és a demokrácia alapját is ez adja. Ezért tartotta Dewey azt is fontosnak, hogy az iskolára úgy tekintsünk, mint a társadalmi élet egy formájára, egy kis közösségre, „az iskolát magát valódi aktív közösségi életformává kell tenni ahelyett, hogy olyan hely legyen, amit arra különítenek el, hogy ott órákat tartsanak” (Dewey, 1900. 27.). A közösség az a hely, ahol a demokráciát gyakorolhatjuk, és ahol a társadalmi problémákra válaszokat adhatunk. Dewey alapvető kritikája az iskolai neveléssel szemben az volt, hogy nem vezet emberibb és morálisabb társadalom felé. Az iskola csak úgy tudja felkészíteni az életre a diákokat, ha

az iskolai élet mint a társadalom életére. Véleménye szerint: „Amikor egy iskola minden egyes gyereket bevezet az ilyen kis közösségbe, és tagjává neveli, átitatva őt a szolgálat szellemével, és ellátva az önrányításhoz hasznos eszközökkel, akkor lesz meg a legmélyebb és legjobb biztosítéka annak, hogy a nagyobb társadalom érdemes, szeretetre méltó és harmonikus” (Dewey, 1900. 44.). Dewey a demokráciát is úgy értelmezte, hogy az egyén felelősen és a képességeihez mérten részt vesz a közösség formálásában és vezetésében, a csoport szükségleteinek és értékeinek megfelelően. A közösség pedig törekszik az egyéneken rejlő lehetőségek kibontakoztatására, a közösség érdekében és boldogulásáért. Hitt abban, hogy az állampolgári lét közös vállalkozás a társadalmi problémák megoldására, és abban, hogy az iskola lehet a demokrácia modellje.

Több mint száz éve írt Pedagógiai hitvallásom című művében leírt gondolatok, napjainkban is időszerűek. „A demokrácia és a modern termelési feltételek miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre nevelni, ha megtaníttjuk arra, hogy ura legyen önmagának. Vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szemé, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket; gazdaságos, hatékony cselekvésre legyen képes.” (Dewey, 1976. 98–99.) Elméletére alapulnak oktatási, nevelési reformok hazánkban és külföldön egyaránt. Számos iskolában a tapasztalatszerzés, a reflexió, a projekt módszer már pedagógiai eszközzé vált, ám a legtöbb magyarországi iskolában még mindig a tanár magyarázatát és a tankönyvekben leírtakat tekintik a tudás fő forrásának. A közösségi szolgálatból való tanulás viszont biztosan Dewey elméletén alapszik, ezért azokban az iskolákban, ahol a diákok közösségi szolgálatot foglalkoztatnak végezni, kikerülhetetlen lesz Dewey filozófiája és nevelésmélete.

## *Közösségi szolgálat az Amerikai Egyesült Államokban*

Az Egyesült Államokban az 1980-as években kezdték bevezetni az iskolai közösségi szolgálat programokat középiskolákban egy kisebb oktatási reform részeként, mikor szembesültek azzal, hogy a fiatalok mennyire elidegenedtek az őket körülvevő közösségektől és a társadalom egészétől. Más korcsoportokhoz képest kevesebben szavaztak, kevesebben önkéntes munkát végeztek, és a fő céljuk az anyagi jólét elérése volt. Az iskolai közösségi szolgálat hatékony pedagógiai megoldásnak bizonyult, mivel miközben fejleszt olyan személyiségvonásokat, mint a felelősségvállalás, részvétel, empátia, önbizalom, érzelmi intelligencia. Segíti a közösséget is, amelyben a fiatalok élnek. 1984-ben körülbelül 900 000 középiskolás diák vett részt iskolai közösségi szolgálat programokban, míg 1997-ben már 12 605 740. A középiskolák több mint felében szerveznek valamifajta szolgálatot, és bizonyos államokban pontos tanulási célokkal kötelezővé is teszik az iskolai közösségi szolgálatot. Bár a kötelezővé tételt az USA-ban is éri az a kritika, hogy nem lehet kötelező, ami önkéntes, összességében a közvélemény helyesli a fiatalok szolgálati tevékenységbe való bevonását (Billing, 2000).

A service-learning kifejezést 1967-ben Robert Sigmond és William Ramsey írta le először, és az ezt követő évek a jól működő programok alapelveinek kialakításával és az egységes definíció meghatározásával teltek. Definíálták, hogy mit jelent az iskolai közösségi szolgálat, és ebben nagy szerepe volt Andrew Furco kaliforniai kutatónak. Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education (Furco, 1996) című cikkében Furco több definíciót mutat, például a National Society for Experiential Education 1994-es definícióját: service-learning minden olyan jól felügyelt szolgálati tapasztalat, amiben a diákoknak tudatos tanulási céljaik vannak, és ami közben aktívan reflektálnak arra, amit a tanulnak. A cikk alapját Robert Sigmond 1979-es definíciója adja, miszerint csak akkor beszélhetünk iskolai közösségi szolgálatról, ha nemcsak a kedvezményezett látja hasznát a szolgálatnak, hanem az is, aki végzi. Iskolai közösségi szolgálat akkor történik, ha egyensúlyban vannak a tanulási

célok és a szolgálati eredmények. *Furco* ennek az egyensúlynak az alapján különbözteti meg az iskolai közösségi szolgálatot (service-learning), a négy hasonló tevékenységtől: az önkéntességtől, a közösségi szolgálattól (community service), a szakmai gyakorlattól és a terepgyakorlattól. Míg az első kettőnél a segítesen van a hangsúly, addig a második kettőnél a tanuláson. Az iskolai közösségi szolgálat során pedig a másokon való segítség és a személyes fejlődés egyformán hangsúlyos.

A 90-es évek végén számos olyan kutatóelemzés készült, ami már az iskolai közösségi szolgálat hatását vizsgálja. Hatásvizsgálatok előtt először tisztázták a SL programok alapvető fontosságú elemeit. Például bizonyos tanulási eredmények mérésekor fontos volt változóként figyelembe venni, hogy milyen hosszú volt a szolgálat; volt-e előkészítés és/vagy feldolgozás; a fiatal mennyire volt bevonva a szolgálati tevékenység kiválasztásába, megszervezésébe; közvetett vagy közvetlen volt-e a kapcsolat az adott társadalmi problémával a szolgálat során stb. A minőségi programnak pontokba szedett követelményei vannak, és ezeknek a pontoknak az ismeretében tudták a program hatását vizsgálni. A pontok például a következők lehetnek:

- Értelmes szolgálat: A szolgálati tevékenységnek legyen értelme és illeszkedjen a diákok egyéniségéhez.
- Tananyaghoz való kapcsolódás: A közösségi szolgálat tanulási célokat szolgál, amelyek éppúgy kapcsolódhatnak elméleti tárgyakhoz, mint a kompetenciafejlesztéshez.
- Reflexió: A közösségi szolgálat során folyamatos reflexió kell, hogy történjen. A tanulóknak megfigyelniük és elemezniük kell saját magukat és a társadalomhoz való kapcsolatukat.
- Másság: A közösségi szolgálat elősegíti a másság elfogadását és a résztvevők közötti kölcsönös tisztelet fontosságának megértését.
- Fiatalok véleménye: A közösségi szolgálat során nagy jelentősége van, hogy felnőtt felügyelete mellett a fiatalok maguk végzik a tervezést, a végrehajtást és a szolgálatból való tanulás értékelését.
- Partnerség: A közösségi szolgálat együttműködő, kölcsönösen hasznos és közösségi igényre irányuló.
- Fejlődéskövetés: A közösségi szolgálat résztvevőitől elvárják, hogy folyamatosan értékeljék a tevékenységek minőségét és azt, hogy mennyire sikerül elérni a kitűzött célokat, valamint felhasználni az eredményeket a fejlesztés és fenntarthatóság szempontjából.
- Időtartam és intenzitás: A közösségi szolgálatnak olyan hosszúnak és intenzívnek kell lennie, hogy közösségi igényt oldjon meg, és elérje az előre megadott célokat. (*National Youth Leadership Council, 2008.*)

*Shelley H. Billing* (2000) *Research on K–12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds* című cikkében elmondja azt is, hogy bár az 1990-es években már számos kutatás, hatásvizsgálat jelent meg, de ezek még általában a tanulók saját visszajelzésein alapultak, nem vizsgálták a hatást kontroll csoporttal, és nem előre meghatározott hipotézis alapján végezték a kutatásokat. Ennek ellenére az ezredfordulóra bizonyítottnak volt mondható, hogy egy minőségi SL program fejleszti az egyéni és szociális készségeket, az állampolgári felelősségvállalást, az iskolai teljesítményt, és segíti a tudatos döntést a diákok továbbtanulásával, karrierjével kapcsolatban. A legfrissebb kutatások, így már nem önmagában a készségfejlődést bizonyítják, hanem azt vizsgálják, hogy ha egy program bizonyos módszertani elemeket tartalmaz, akkor az mennyiben változtat a tanulási eredményeken. Egy nemrég megjelent amerikai meta-analízis 62 közösségi szolgálati programot vizsgáló tanulmányt elemzett (*Celio, Durlak és Dymnicki, 2011*). Egyrészt kimutatták, hogy azok a diákok, akik részt vesznek SL programban, összehasonlítva kontrolcsoporttal, jelentős fejlődést mutatnak öt területen: önismeret és önbizalom; az iskolához és tanuláshoz való hozzáállás; állampolgári elköteleződés; szociális készségek; iskolai teljesítmény. Másrészt aszerint is nézték a programok hatásait, hogy milyen módszertani gyakorlatot követett az adott program. Négy ilyen gyakorlatot néztek: tananyaghoz való kapcsolódás, diákok bevonása a döntésekbe, kap-

csolat a közösséggel, reflexió. Eredményül azt kapták, hogy kétszeres lett a fejlődés azokban a programokban, ahol mind a négy módszertani gyakorlatot használták azokhoz képest, ahol egyet sem. Elgondolkodtató rész-eredmény viszont, hogy ha már egy gyakorlatot használtak, akkor az is majdnem kétszeres változást hozott, nem lényegesen kevesebbet, mint ha kettőt, hármat vagy négyet alkalmaztak. A leggyakrabban használt módszertani gyakorlat a reflexió, így ennek a hatása tűnik a legnagyobbaknak, de ez az eredmény a gyakorisággal is összefüggésben lehet.

Összességében az amerikai kutatók nagyon fontosnak tartják, hogy további kutatások szülessenek, annak érdekében, hogy jobban megértsük, milyen feltételek kelljenek ahhoz, hogy a diákok a lehető legtöbbet fejlődjenek a SL programtól.

### *Közösségi szolgálat Magyarországon (a kötelezővé tétel előtt)*

Ahogy Dewey nevelélméletére is lassan egy évszázada hivatkoznak a reformpedagógusok az angolszász világban, úgy Magyarországon is a XX. század elejétől nyomon lehet követni a Deweyéhoz hasonló pedagógiai elméleteket és módszereket, leginkább a munkaiskola különböző irányzatainak megjelenésében, valamint a gyermek- és ifjúsági mozgalmakban, szervezetekben. A magyar gyermektanulmányok klasszikus korszakában, a századelőn, megjelent a munkáltató és közösségi iskola képe, majd a II. világháború után a nyugati minták fokozatosan átadták a helyet azok kelet-európai (szovjet) változatainak. Amennyiben a másokért élő ember, a segítség, a szolgálat szempontjából keressük a közösségi szolgálat XX. századi magyarországi hagyományait, akkor az amerikai mintákat bevalloztan ötvöző angol eredetű, hazánkban jelentős befolyást szerzett, száz éves cserkészmozgalomtól indulhatunk el. A cserkészlet célja, a cserkészfogadalom és cserkésztvények, a próbarendszer magukba foglalják a segítséget, a felelősségvállalást, valamint a mozgalomban részt vevő fiatalok a gyakorlatban is tapasztalatot szereznek ezeken a területeken.

A II. világháború után létrehozott egységes és tömegessé váló serdülőmozgalom, az úttörőmozgalom számos motívumot felhasznált a cserkészmozgalomból, a 12 pont (ami kilenc változatot élt meg az évek alatt) jól mutatja, hogy milyen – a történelmi időket árnyaltan követő – nevelési célokat és eszközöket fogalmaztak meg a szocializmus alatt. Megjelent a szeretet, a tevékeny segítség, a felelősség elméletben és gyakorlatban, ám tagadhatatlan, hogy közben az úttörőmozgalmat főként az 'új' politikai berendezkedés céljaira, a kommunista ideológia terjesztésére próbálták felhasználni. Ez az ideológia különböző árnyalatokban találkozott vagy távolodott pedagógiai progressziótól, ennek megfelelően a 'közösség szolgálatának' értelmezése is változott. Volt amikor az 'állam', a 'nagy terv: a szocializmus felépítése' alá rendelődött (vasgyűjtés, kalászszedés, agitációs kultúrmunka stb.). Voltak periódusok, amikor a mikroközösség önsegítésére szorított, máskor a helyi társadalomba ágyazódást szolgált. *Trencsényi László* tanulmánya, a Magyar úttörőmozgalom választásai (*Trencsényi, 2011*) ezt az utat kíséri végig. Hasonló folyamaton ment keresztül a középiskolások és az egyetemisták eleinte kifejezetten politikai szervezete, a DISZ és a KISZ. A 'szocialista nagyvárosok' építése (de a Szabadság-hegyi Úttörővasút építése is), a Hanság lecsapolása, a mezőgazdasági nagyüzemek idénymunkája stb. mind-mind a közösségért végzett munka elkötelező, pedagógiai céljait szolgált, vagy szolgált volna. Az úttörőmozgalom átalakulása, jelentőségének lényeges csökkenése, 'utószervezeteinek' ismeretlensége mára csaknem megszűnése 'üresen' hagyta az iskolák nagy részét a közösségépítő foglalkozások és a másokért tevékenykedés szempontjából. A középiskolákban megjelenő civil szervezetek jelentősége még kisebb, tevékenységükben még kevesebb volt a közösségi szolgálat, rövid pályájuk során hamar váltak politikai vagy érdekérvényesítő szervezetté. Nemigen került tehát ennek az úrnek a helyére olyan pedagógiai módszer, ami arra nevelné a diákokat, hogy

vállaljanak felelősséget, legyenek empátikusak, végezzenek feladatokat a közösség érdekében, tudjanak és akarjanak helyi problémákat megoldani. Az emlék, hogy a fiatalok közösségi szolgálatba való bevonása át volt itatva politikai ideológiával, még ma is megnehezíti a magyar fiatalok ilyen irányú készségfejlesztését.

A közösségi szolgálat magyarországi gyökereinek vizsgálatakor a tevékenység-központú pedagógia, a munkaiskola, a tapasztalati tanulás elméletének és gyakorlatának magyarországi megjelenéseit is ki kell emelnünk. A szocializmus alatt egyedi iskolakísérletnek számító *Gáspár László* nevéhez köthető szentlőrinci iskolakísérletben lehet ezeket a gyökereket leginkább megtalálni. (Magyarországon ez az iskolakísérlet tekinthető a makarencói nevelélmélet legteljesebb megközelítésének és egyben továbbfejlesztésének.) A kilencvenes években ennek a szentlőrinci programnak adaptációs lehetőségeit keresve talált rá *Mihály Ottó* és *Bényei Sándor* az úgynevezett 4H mozgalomra (Head-Heart-Hand-Health), majd az ő hatásukra számos magyar iskolai klub kapcsolódott ehhez a munkálkodva-tanulás alapelveire épülő mozgalomhoz. Külön elemzést érdemelne a nagy hagyományú Ifjúsági Vöröskereszt tevékenysége is, valamint a rendszerváltás után sorra alakult hosszabb-rövidebb életű gyermek-, ifjúsági szervezetek, egyesületek munkája.

A mai magyarországi ifjúsági közösségi szolgálat legújabb alapköveit azok az iskolák, szervezetek és szakemberek rakták le, akik az utóbbi 10-15 évben elkezdtek az ifjúsági önkéntességgel és a közösségi szolgálat szakmai hátterének megalapozásával foglalkozni, mert felismerték, hogy ezáltal a fiatalok demokratikus készségeit fejlesztik, olyan készségeket, amelyeket csupán az iskolapadban nem lehet elsajátítani. „*A demokratikus készségek közé soroljuk: az önbizalmat, a részvételt, a felelősségvállalást, az együttműködést, az empátiát, az érzelmi intelligenciát, a kommunikációt, a döntéshozatalt, a problémamegoldást, a kritikus gondolkodást, a kreatív gondolkodást, a hiteles vezetői készségeket.*”<sup>16</sup> A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány igazgatója, *Galambos Henriette Rita*: *Öntsünk tiszta vizet a pohárba!* című írásában ebbe a körbe sorol olyan állami, egyházi, alapítványi fenntartású iskolákat, civil szervezeteket, „*mint például (a teljesség igénye nélkül) a budapesti Karinthy Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnázium, a sárvári Tinódi Gimnázium, a Miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium, a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium, a Waldorf gimnáziumok, a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, a Magyar Vöröskereszt Ifjúsági Tagozata, a Kórházi Önkéntes Segítő Szolgálat Alapítvány, az Önkéntes Központ Alapítvány. ... Az igény megjelent a felsőoktatásban is, több helyen diákok vagy diákszervezetek szerveznek ilyen típusú tevékenységeket, mint például a HAKÖSZ és a TEK a Corvínuson, a Zöld Egyetemi Kör a BME-n, az Add tovább! az ELTE Pedagógia Pszichológiai Karán, a Csatárlánc a Miskolci Egyetemen stb. ... Magyar fiatalok ezrei adnak rendszeresen vért, önkénteskednek sportegyesületekben, múzeumokban, kulturális rendezvényeken, nyári fesztiválokon, kórházakban és időotthonokban, árvízi munkák során, gyűjtenek ruhát, élelmiszert, iskolaszert rászorulóknak, önkénteskednek itthon és külföldön. Igény tehát van rá, és amikor a feltételek adottak, a fiatalok mozdulnak. A felnőttek, a szakma dolga, hogy megfelelő körülményeket teremtsenek hozzá” (Galambos, 2011).*

Magyarországon a közösségi szolgálatot mint pedagógiai eszközt a Nemzetközi Érettségi Programon (International Baccalaureate – IB) keresztül ismerhették meg az oktatással foglalkozó szakemberek. A budapesti Karinthy Gimnáziumban huszadik éve vehetnek részt magyar diákok a Nemzetközi Érettségi Programban.<sup>17</sup> A programot azzal a céllal támogatta a minisztérium, hogy megismerjük ezt a világ ma 146 országában elfogadott érettségi és kétéves felkészülési rendszert, amelynek követelményeiben ötvözték a különböző országok legjobb tapasztalatait. Így mintaként szolgálhat a magyar oktatás és vizsgáztatás fejlesztéséhez (Vámos, 2008). Az IB küldetési nyilatkozatából kiderül, hogy „arra törekszik, hogy érdeklődő, jól felkészült és másokkal is törődő fiatalok

16. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, <http://www.i-dia.org/p/allampolgari-reszvetel.html>

17. <http://www.karinthy.hu/pages/ib/hu/>

lokká nevelje a diákokat, akik a kultúrák közti megértés és az egymás iránti tisztelet révén segítenek egy jobb és békésebb világot létrehozni. Az IB Szervezet iskolákkal, kormányokkal és nemzetközi intézményekkel működik együtt, hogy igényes programokat fejlesszen a nemzetközi oktatás és a szigorú, következetes értékelési rendszer számára. Ezek a programok a világ minden táján arra biztatják a diákokat, hogy legyenek olyan aktív, együttérző és egész életen át tanuló emberek, akik megértik, hogy a különbözőségeikkel együtt, másoknak is lehet igazuk." (International Baccalaureate Organization, 2008) Ennek az érettségi programnak kötelező eleme 40 óra közösségi szolgálat, melynek pontosan meghatározott tanulási céljai vannak, és a programot képzett koordinátorok vezetik. A Karinthy Gimnáziumban az elmúlt 18 évben nemcsak a Nemzetközi Érettségi Programban részt vevő diákok számára kötelező a közösségi szolgálat, hanem minden kilencedikes és tizedikes tanulónak.

Több tanulmány és kutatás készült Magyarországon is arról, hogy az önkéntes tevékenységekből vagy akár az iskolák által szervezett kötelező karitatív munkából milyen sokat tanulnak a fiatalok, hány fontos, az iskola-padban nem elsajátítható készségük és képességük fejlődik. A magyarországi középiskolában bevezetett kötelező közösségi szolgálat viszont az iskola pedagógiai programjának része, ezért pedagógiai eszközzé kell, hogy váljon, így nem elég a mögöttes elmélet ismerete és a tanulási eredmények kitűzése, hanem konkrét módszertanra van szüksége a pedagógusoknak.

## *Módszertan*

Egy új pedagógiai eszköz bevezetése bizonyos tanulási célok elérését kell, hogy támogassa, és tanulási eredményeket kell elérni az alkalmazásával. Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésekor is elengedhetetlen a definíció tisztázása és a tanulási célok meghatározása. Elengedhetetlen továbbá a pedagógusok módszertani felkészítése.

Számos készség fejlesztése lehet célja a közösségi szolgálati programoknak. Fejlesztheti például a már említett demokratikus készségeket: az együttműködést, az empátiát, az érzelmi intelligenciát, a kommunikációt, a döntéshozatalt, az önbizalmat, a részvételt, a felelősségvállalást, a problémamegoldást, a kritikus gondolkodást, a kreatív gondolkodást és a hiteles vezetői készségeket. Cél lehet a projektmunkában való tapasztalatszerzés, a közösségfejlesztés, társadalmi szolidaritás és együttműködés erősítése vagy akár a pályaválasztás segítése. A Nemzetközi Érettségi Program módszertani kézikönyve (International Baccalaureate Organization, 2008) és a nemzetközi, valamint a magyar tapasztalatok alapján végiggondolt módszertan rövid összefoglalója az alábbi rész. A közösségi szolgálat lehetővé teszi a tanulók számára, hogy fejlesszék személyes és szociális kompetenciáikat a közvetlen tapasztalati tanuláson keresztül. Ugyanakkor fontos ellensúlyt jelent a középiskola egyéb tantárgyi elvárásaival szemben. A megfelelő közösségi szolgálati projektnek kihívásnak és élvezetesnek kell lennie, személyes utazásnak önmagunk felfedezéséhez. Minden egyes tanuló máshonnan indul, és ezért mások a célkitűzései és szükségletei, ám a legtöbbször számára a közösségi szolgálati tevékenységek olyan fontos tapasztalatokat rejtenek, amelyek képesek megváltoztatni az életüket. A Nemzetközi Érettségi Programban 8 tanulási eredményt várnak el a tanulóktól a közösségi szolgálat elvégzése után. A közösségi szolgálatot lezáró beszámolóban mind a nyolc eredményt igazolni kell. Némelyiket többször is lehet igazolni különböző tevékenységek esetében, de a program teljesítéséhez az szükséges, hogy legyen bizonyíték minden egyes eredményre. A tanulóknak bizonyítaniuk kell, hogy a szolgálati tapasztalatok eredményeképp:

- jobban tudatában vannak annak, hogy mik az erősségeik és mik a fejlesztendő területek: képesek úgy tekinteni magukra, mint akiknek különböző készségeik és képességeik vannak, némelyik fejlettebb, mint a többi, és tudatában vannak annak, hogy döntést hozhatnak arról, hogyan akarnak előrelépni.

- új kihívásokat vállaltak: új kihívás lehet egy addig ismeretlen tevékenység vagy egy meglévő tevékenység körének kiszélesítése;
- tevékenységeket terveztek és kezdeményeztek: a tervezés és kezdeményezés gyakran másokkal együttműködésben történik. Ez bemutatható olyan tevékenységeken, amelyek nagyobb projektek, például a helyi közösségben folyó iskolai munka részét képezik, valamint kisebb, tanulók irányította tevékenységek során;
- másokkal együttműködve tevékenykedtek: az együttműködés sok különböző tevékenységben megmutatható. Számos tevékenység a társaikkal éppúgy együttműködést kíván, mint a kedvezményezettekkel;
- kitartóak és elkötelezettek voltak tevékenységeik során: ez legalábbis azt jelenti, hogy a tanulók rendszeresen részt vesznek a programokban, és kiveszik a részüket a tevékenységek során felmerülő problémák kezeléséből;
- globális jelentőségű témákkal foglalkoztak: a tanulók részt vehetnek nemzetközi projektekben is, de számos olyan globális kérdés van, amelyekkel kapcsolatban helyi vagy nemzeti szinten is tenni lehet (például az éghajlattal, az idősek gondozásával kapcsolatos tevékenységek);
- elgondolkodtak tevékenységeik erkölcsi vonatkozásairól: majdnem minden szolgálati tevékenység során felmerülnek erkölcsi kérdések (például a közösségi szolgálatot végző személyekkel való kapcsolatok terén). Az erkölcsi kérdésekről való gondolkodás különböző módokon bizonyítható, például naplóbejegyzéseken és a tanácsadókkal folytatott beszélgetéseken keresztül;
- új készségeket fejlesztettek ki: ahogy az új kihívások, az új készségek is olyan tevékenységeken keresztül mutathatók be, amelyeket a tanulók korábban nem végeztek vagy amelyek terén új tudásra tettek szert.

Alapvető, hogy a szolgálati tevékenységnek tanulási haszna legyen a tanulók számára, máskülönben nem nevezhető tapasztalati tanulásnak, és nem tarthat igényt a tanulók idejére sem. Kerülendők tehát az önmagáért való, ismétlődő tevékenységek, valamint a valódi felelősség nélküli „szolgálat”. Nemzetközi Érettségi Közösségi Szolgálat Programjában az egyik fő alapelv, miszerint a közösségi tevékenységben részt vevő összes szereplő jogait, méltóságát és autonómiáját tiszteletben kell tartani, többek között azt jelenti, hogy azoknak a szükségleteknek a meghatározása során, amelyekre a közösségi tevékenység irányulni fog, előzetesen egyeztetni és folyamatosan konzultálni kell az érintett közösséggel vagy személlyel. Ez a megközelítés, amely az együttműködésen alapul, maximalizálja mind a fogadó fél számára nyújtott potenciális előnyöket, mind a tanulók tanulási lehetőségeit. Ideális esetben az előzetes egyeztetés és konzultáció a tanulók személyes részvételével történik. Amennyiben ez nem lehetséges, az iskoláknak megfelelő partnereket és közvetítőket kell bevonniuk, például civil szervezeteket, és mindent meg kell tenniük annak biztosítása érdekében, hogy a szolgálat megfelelő legyen, és a tanulók megértsék munkájuk emberi következményeit mind az egyénekre, mind a közösségekre nézve.

A szolgálati tevékenységet lehet csoportban és egyénileg is végezni. Szerencsés megoldás, ha egy tanuló mindkét fajta programban részt vesz. A csoportban (akár egész osztállyal) végzett tevékenységnek csapatépítő hatása különösen fontos.

A szolgálati tevékenységek időtartamukban is különböznek, valamint abban is, hogy milyen mértékű elkötelezettséget várnak el a tanulóktól. Természetesen tanulási eredményben és hatásban is különbözik a rövidebb, egyszeri szolgálat attól a munkától, ami hosszabb tervezést és több időt igényelt. Megint csak más kihívásokat, nehézségeket és örömeket ad egy rendszeres, egész éven át tartó szolgálat, mint egy rövid egyszeri akció. Minden időtartalmú szolgálat értékes, csak más lehet a mögöttes tanulási cél. Fontos, hogy a diákok dönthessenek arról (akár egyénileg, akár csoportban), hogy milyen szolgálati tevékenységben szeretnének részt venni. Övék



legyen a kezdeményezés, a tervezés, a lebonyolítás és a reflexió feladata is. A kötelező részvétel sokkal természetesebbé és elfogadhatóbbá válik a fiatalok számára, ha a döntések és a felelősség az ő kezükben van.

Elengedhetetlenek a felkészítő órák. *„Ezekon nemcsak arról van szó, hogy hogyan is menedzselünk egy közösségi projektet, hogyan kommunikálunk hatékonyan stb., hanem arról is, hogy hová megyünk, ott kikkel fogunk együtt dolgozni, milyen dolgokra kell majd különösen odafigyelni stb. Sok esetben nehéz sorsú emberekkel vagy nehézségekkel küzdő intézményekkel találkozni a diákok, és mivel célunk nem az elrettentés, hanem éppen a hasznos jelenlét és segítség feltételeinek a megteremtése, mindannyiunk érdeke a várható problémák alapos felmérése, és a megoldásukra való részletes felkészítés. Éppen ilyen fontos a közösségi szolgálati tevékenység után az ún. feldolgozó óra, amely során felnőtt irányításával beszélnek meg, dolgozzák fel az élményeket. Ennek elmulasztása sok esetleges értetlenséget és problémát hagyhat tovább „erjedni”, és ezért komoly felelősség forrása lehet.”* (Galambos, 2011. o. n.) A reflexió, a feldolgozás többféleképpen történhet, de az alapokban megegyeznek. Minden tevékenység után megkérdezhetik maguktól a diákok: Mit terveztem csinálni? Mit csináltam? Mik voltak az eredmények a számomra, a csapat számára, akivel dolgoztam és mások számára? Különböző embereknek különböző fajtájú reflexió működik: nyilvános vagy bizalmas; egyéni vagy csoportos; objektív vagy szubjektív. A reflexió történhet szóban: egy osztály körben ülve értékeli a tapasztalatokat vagy kis csoportban beszélgetnek a diákok, akár az egész iskola előtt mesélik el az élményeiket, tanulságaikat. Van, hogy a tanuló a pedagógussal kettesben beszél át a felmerülő problémákat, esetleges félelmeket éppen úgy, mint a sikereket, örömeiket. Írásban is történhet a reflexió, de természetesen ahhoz is érdemes valamilyen keretet és útmutatót adni. A közösségi szolgálatról vezetett portfólió a továbbtanulásnál vagy akár egy állásinterjún is hasznos lehet. Az fenti három kérdésen túl elmondhatják vagy leírhatják a diákok például, hogyan érezték magukat, mit éreztek, tapasztaltak, mi volt a véleményük a tevékenységről, mit jelentett nekik a tevékenység, milyen értéke volt a tevékenységnek, mit tanultak a tevékenységből, és hogyan lehetne ezt a tudást (például egy perspektívaváltást) más helyzetben is alkalmazni. A szóbeli és az írásbeli reflexiókat kiegészíthetik fényképek vagy videofelvételek. Az előkészítésben és a feldolgozásban természetesen kulcsfontosságú szerepe van az ezért felelős pedagógusnak.

A tevékenységek sokszínűsége és egyedisége abban gyökeredzik, hogy minden iskolánál, minden közösségnél mások a körülmények, mások a problémák, más szervezettel, intézménnyel állnak kapcsolatban, így különböző megoldásokat fognak találni az adott közösségi igényre, tehát minden szolgálati tevékenység kicsit különböző. Ahhoz, hogy egy iskolában megfelelő minőségű és változatosságú közösségi szolgálati program működjön, mindenképpen szükségesek a megfelelő anyagi és humán erőforrások, a programért felelős és szakmailag felkészült pedagógusok és a támogató iskolavezetés és tanári kar. A program sikerének kulcsa a koordinátor személye. Nagyobb iskola esetén a koordinátoron kívül szükség van még segítő tanárookra, akik egyéni tanáccsal és támogatással segítik a diákokat. Ez komoly csapatmunkát igényel a programért felelős tanároktól és lényegében az egész tanári kartól. Nagyon fontos a szülők teljes körű tájékoztatása és esetleges bevonása a szolgálati tevékenységek tervezésébe, megvalósításába. Továbbá érdemes tájékoztatni és bevonni a helyi közösség különböző tagjait is. Amennyiben valamilyen szervezetnél vagy intézménynél történik a szolgálati tevékenység, akkor ott is szükség van egy koordinátorra. Mindkét fél felkészítése, a tevékenység előkészítése mindkét oldalon, valamint a folyamatos kommunikáció elengedhetetlen egy sikeres szolgálati program során.

Végül pedig a legfontosabb, hogy a diákoknak a program elején meg kell érteniük, hogy személyes céljuk kell, hogy legyen a szolgálati tevékenységgel, hogy nekik kell megtervezni és végigcsinálni a szolgálatot, valamint reflektálniuk kell arra, amit tanultak a programból. Természetesen a tanárok segítik a munkájukat, de a tanulási eredményekkel is ők maguk fognak majd elszámolni.

## *Közösségi szolgálat Magyarországon (a kötelezővé tétel után)*

Magyarországon a Nemzeti köznevelési törvény szerint az érettségi bizonyítvány kiadásához 50 óra közösségi szolgálat teljesítése szükséges, amelyet első alkalommal a 2016. január 1-je után érettségiző tanulóknak kell igazolniuk. A tanulók számára a középiskoláknak a 9–11. évfolyamon kell megszervezniük a közösségi szolgálat teljesítésére alkalmas tevékenységeket, tehát az iskolákban a 2012/2013-as tanévben már el kellett indulnia a programnak. Az 50 óra közösségi szolgálat megszervezése, a diákok felkészítése, munkájuk facilitálása és mentorálása, valamint a pedagógia feldolgozás a legtöbb magyar pedagógus számára új szerep, amit nem csak a tantermi munkájával kell összeegyeztetnie, hanem a tanári kar többi tagjával is összhangban kell végeznie. Egy középiskolai pedagógusnak számos nevelési célja van, és számos nevelési eszköz, pedagógiai módszer áll a rendelkezésére. Hitelesen és hatékonyan akkor tudja ezeket az eszközöket alkalmazni, ha a célok világosak és számára is fontosak, ha ismeri az eszközök használati módszereit, valamint ha adottak a használathoz a feltételek is. Ahhoz, hogy egy iskolában megfelelően működjön a közösségi szolgálati program, a legfontosabb feltétel tehát, hogy legyen a programért felelős szakmailag felkészült, hiteles pedagógus, valamint támogató iskola-vezetés és tanári kar.

A törvény bevezetése kapcsán az iskoláknak választ kell keresniük rengeteg felmerülő gyakorlati és szakmai kérdésre. A praktikus kérdéseken túl (hogyan kell dokumentálni a tevékenységeket, mennyire szabályozza a törvény a tevékenységi köröket stb.), a nehezebben megválaszolható kérdések a feladatok és a felelőségek elosztására vonatkoznak, a módszertanról és a jó gyakorlatokról szólnak, a felkészülésre és képzésekre, valamint a koordináló pedagógusok és szakemberek munkájának és munkaidejének a megfizetésére vonatkoznak. A válaszadás nehézsége többek között abban rejlik, hogy minden iskolának lehetnek speciális kérdései, és a válaszokat is csak az iskola eddigi tapasztalatai, az alkalmazott pedagógiai módszerek, a diákok és a tanárok ismeretében lehet végiggondolni. Van olyan iskola, ahol úgy döntöttek, hogy csak fogadószervezeteknél és szerződéssel, mentorral biztosított helyeken végezhetnek a diákok közösségi szolgálatot, és van, ahol az osztályfőnöknél egyéni megoldásokat is el lehet számolni, mint például az alsó osztályba járó hátrányos helyzetű kisgyerek rendszeres korrepetálását matematikából, vagy egy magányos és idős bácsival történő sakkozást és beszélgetést minden péntek délután. Van olyan iskola, ahol a 10. évfolyamon a felkészítő órák után 6 hónap alatt mindenki elvégzi majd a választott szolgálati tevékenységet, és aztán egy portfólióban számol be róla. Van, ahol a fogadószervezetek képviselői készítik fel a diákokat. Van, ahol a felsőbb évfolyamokba járók mesélnek a tapasztalataikról, és ami így nekik a feldolgozás része, az a fiatalabbaknak felkészülés és motivációszerzés is egyben (Matolcsi, 2013. 47.).

Nincs egységes megoldás, nincsenek változtatás nélkül átvehető gyakorlatok, minden iskolának saját maga és környezetének ismeretében kell kialakítania és meggyökereztetnie a programját. Az iskolai közösségi szolgálat diák és pedagógus számára egyaránt teremt új lehetőségeket, ám többletmunkát is jelent, így nagy kihívás megtalálni, hogy ez az újfajta pedagógiai módszer hogyan tehető tartalmassá, izgalmassá és hatékonyá.

Elkezdődtek tehát a közösségi szolgálati programok, és számos jó gyakorlatot, fontos tapasztalatot ismerhettünk meg az elmúlt években. Tagadhatatlan azonban, hogy az iskolák jelentős részében jelenleg még hiányoznak feltételek ahhoz, hogy a közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz beépüljön az iskolák életébe, valamint, hogy céljait és módszertanát ismerő, hiteles pedagógusok segítsék a diákokat ezen a területen. Mindazonáltal a kötelezővé tétellel elindult egy folyamat, Európában egyedülálló módon, minden érettségit adó magyar középiskolában. Hogy ez a folyamat hogyan alakítja a tanárok és a diákok szemléletét, hogy a pedagógiai eszköz működni tud-e, hogy Dewey elméletén fog-e alapulni, miszerint a tapasztalatnak mindenekelőtt pozitívnak

kell lennie, valamint egymásra épülőnek és a demokratikus készségek fejlesztésére irányuló reflektivitásból származó tanulással kell kiegészülnie, az a jövőben fog csak kiderülni. Számos kutatási kérdést tehetünk fel és kell is feltennünk a most induló folyamat során, valamint hatásvizsgálatokat kell végeznünk ahhoz, hogy jobban megértsük, hogy milyen feltételekre van szükség, hogy a diákok a lehető legtöbbet fejlődjenek a közösségi szolgálat programok alatt. Akár minden pedagógus akciókutatást végezhet ezen a területen, hiszen egy új módszer használatát és hatását kell megismernie az egész pedagógus társadalomnak.

## Összegzés

---

Az iskola szerepe a nevelésben, az iskola nevelési, oktatási módszerei azóta vetnek fel kérdéseket, amióta iskolába járnak gyerekek. Csak az elmúlt száz évben számos válaszrendszert dolgoztak ki tudósok, pedagógusok. Az iskolai közösségi szolgálat is csak egy lehetséges pedagógiai eszköz, ami leginkább *John Dewey* nevelésfilozófiájára épül, és az elmúlt évszázadban az Amerika Egyesült Államokban éppúgy, mint Magyarországon számos formája volt. A közösségi szolgálat célja és módszertana máshogy illeszkedik különböző nevelési célokhoz, különböző oktatási paradigmán alapuló iskolák pedagógiai programjához. Ma Magyarországon a bevezetett kötelező közösségi szolgálat feltételeinek és módszertanának kialakításakor fontos az elmúlt száz év áttekintése a közösségi szolgálat előzményeinek a tanulságai szempontjából, fontos továbbá az Amerikai Egyesült Államokban jelenleg *service-learning* néven ismert és több évtizedes hagyománnyal rendelkező pedagógiai eszköz módszertanának megismerése. Természetesen a magyarországi 50 órás iskolai közösségi szolgálatnak sem lesz egy állandó, minden pedagógus számára átvehető metodikája, de törekednünk kell rá, hogy a pedagógusok felkészülten és hitelesen tudják megfogalmazni a nevelési céljukat, és abba bele tudják illeszteni a tapasztalati tanuláson és demokratikus készségfejlesztésen alapuló iskolai közösségi szolgálatot. Ehhez próbált segítséget nyújtani a fenti tanulmány.

## Szakirodalom

---

1. *A közösségi tanulás kézikönyve*, 2006. A Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.
2. Arapovics Mária (2011): *A közösség tanulása*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
3. Bábosik István (2004): *Neveléelmélet. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris, Budapest.
4. Bábosik István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle* 4. sz. 50–60.
5. Billing, Shelly H. (2000): Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*. May 2000. 658–664.
6. Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz., 40–58.
7. Celio, Ch. I., Durlak, J. and Dymnicki, A. (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*. 2011, Volume 34, No 2. 164–181.
8. Cone, D. and Harris, S. (1996): Service-Learning Practice: Developing a Theoretical Framework. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. 3, Issue 1, 31–43.
9. Dewey, J. (1900) *School and society* (2nd ed.). The University of Chicago Press, Chicago.
10. Dewey, J. (1912): *Iskola és társadalom* (fordította Dr. Ozorai Frigyes) Lampel R. Kiadó, Budapest.
11. Dewey, J. (1930): A gyermek és a tanterv. *Kisdnevelés*, 6. sz. 168–180.
12. Dewey, J. (1933): *How we think*. Heath, Boston.
13. Dewey, J. (1946): *Problems of men*. Greenwood Press, New York.
14. Dewey, J. (1976): Pedagógiai hitvallásom. In: *A nevelés jellege és folyamata*, szerk. Molnár Magda, Tankönyvkiadó, Budapest, 98–99.
15. Furco, A. and Billing, Sh. H. (2002): *Service-learning: the essence of pedagogy*. Information Age Publishing Inc, USA.
16. Furco, A. (1996): Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, Barbara Taylor, ed., *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Washington, D.C.: Corporation for National Service, 2–6.
17. Galambos Henriette Rita (2011): Öntsünk tiszta vizet a pohárba! *Taní-tani Online*. 08. URL: [http://www.tani-tani.info/ontsunk\\_tizta](http://www.tani-tani.info/ontsunk_tizta) (Utolsó letöltés: 2013. november 19.)
18. Galambos Rita és Matolcsi Zsuzsa (2012): *Módszertani kézikönyv iskolai közösségi szolgálati tevékenységek és projektek megvalósításához*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
19. Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
20. Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története 1910-1948*, Göncöl Kiadó, Budapest.
21. Gergely Ferenc (2008): *KISZ. A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség története 1957-1989*. Holnap Kiadó, Budapest.

22. Giles, Jr. E. G. and Eyler, J. (1994): The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. I, No 1, 77–85.
23. Gombocz János és Trencsényi László (2000): *Változatok a pedagógiára*. Okker, Budapest.
24. International Baccalaureate Organization (2008): *Diploma Programme. Creativity, action, service guide for students graduating in 2010 and thereafter*. Cardiff, Wales GB, 2008 URL: <http://www.scotch-wa.edu.au/upload/pages/ib-diploma-curriculum/cas-guide.pdf> (Utolsó letöltés: 2013. november 19.)
25. *Iskolai Közösségi Szolgálat – TÁRS program*. 2011. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Oktatásért Felelős Államtitkárság által szerkesztett kiadvány.
26. Köte Sándor (1979): *A szocialista munkaiskola kezdetei 1917–1920*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
27. Matolcsi Zsuzsa (2013): Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése. *Új Pedagógiai Szemle* 3–4. sz. 74–80.
28. National Youth Leadership Council (2008): K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice URL: [http://nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards\\_Oct2009-web.pdf](http://nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf) (Utolsó letöltés: 2013. november 19.)
29. M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Géniusz Könyvek, Printed in Hungary.
30. Moely, B. E., Sterett M. H., Ilustre, Miron V. and McFarland, M. (2002): Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ): a measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* Vol. VIII. No 2, 15–26.
31. Németh András (2001): Új pedagógiai és pszichológiai törekvések In: Pukánszky Béla és Németh András: *Neveléstörténet* URL: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.01.html> (Utolsó letöltés: 2013. november 19.)
32. Sigmond, R. and Ramsey, W. (1967): *Service-Learning in the South: Higher Education and Public Service 1967–1972/1973* Southern Regional Educational Board.
33. Szabolcs Éva (2001): *A kvalitatív kutatás metodológiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
34. Trencsényi László (2006): *Utak és törések*. Új Helikon, Budapest.
35. Trencsényi László (2008): Töprengések a munkaiskoláról In: Trencsényi László (szerk.): *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről*. Új Helikon, Budapest, 10–14.
36. Trencsényi László (2011): *A magyar úttörőmozgalom választásai 1957–1987*. Magyar Pedagógiai Társaság, (Mozgalompedagógiai Füzetek; 3.), Budapest.
37. Varga A. Tamás és Vercseg Ilona (1998): *Közösségfejlesztés*. Közösségfejlesztők Egyesülete – Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
38. Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
39. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*. 2013. 2. 23–42. <http://nevelestudomany.elte.hu>

40. Zsók Ágnes és Garas Ildikó (2003): Az „önkéntességből való tanulás” és a DIA-modell mint a pedagógiai módszerek kiszélesítési lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 146–157.