

KÖZÖSSÉGI GYAKORLAT FOLYÓ GYAKORLAT EREDMÉNYEINEK, PROBLÉMÁINAK ÖSSZEGZŐ FELTÁRÁSA

SZERZŐK:

CZETŐ KRISZTINA

MÉSZÁROS GYÖRGY

SZÉCHENYI 2020

1. Nemzetközi szakirodalom, megközelítések és modellek

1.1. A közösségi szolgálat fogalmi és koncepcionális kerete

Az Egyesült Államokban az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején kezdett elterjedni az a gyakorlat, melynek keretében számos, tanári képesítést kínáló képzési program együttműködést kezdeményezett szociális segítő szervezetekkel, így felkészítve hallgatóikat - az egyre inkább igényként felmerülő - tanári szerepvállalásra a közösségi szféra mindennapjaiban. Az 1990-es évekre egy új trend jelent meg a tanárképzés és a közösségi szolgálatok összefonódásával (Wade & Anderson, 1996). A közösségi szolgálat, mint tanulási forma a tanárképzésben egyre nagyobb népszerűsége tesz szert a nyugati országokban is. A tapasztalati tanulás ebben a formában a tanári identitásformálás, és a tanárjelöltek szereptanulásának fontos állomása lehet (Butcher, Howard, McMeniman, & Thom, 2005 idézi Donnison & Itter, 2010). A közösségi szolgálat általában is egyre kiemeltebb figyelmet kap a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban és irodalomban. Egy folyóirat is van, amely erre a témára épül: 1994 óta évente általában két számmal jelenik meg (*Michigan Journal of Community Service Learning*). E mögött a tendencia mögött ott van az az etikai-társadalmi értékalapú megközelítés, amely szerint az oktatás-nevelés (education) szorosan kötődik a társadalmi változás kérdéséhez, a közösségek életéhez, és nem egyszerűen felkészítés a munkaerő-piaci szerepre illetve nem pusztán egyfajta műveltség elsajátítása (Wade, 1997).

A nemzetközi szakirodalomban különféle kifejezéseket használnak arra, amit a hazai szakirodalom közösségi szolgálatnak (illetve a tanárképzésben közösségi gyakorlatnak) nevez. Ezek közül a legelterjedtebb a *community service-learning* (közösségi szolgálat mint tanulási forma vagy szó szerinti fordításban: közösségi szolgálati tanulás) kifejezés. Anderson, Swick & Joost (2001) szerint ez a tanítás és tanulás olyan megközelítése, amely a szolgálatot és a tanulást oly módon vegyíti, hogy a két dimenzió egymást gazdagítsa.

A közösségi szolgálat fejlődésének áttekintésekor fontos az elnevezések és fogalmak mögött meghúzódó koncepcionális különbségekkel is foglalkozni. A közösségi szolgálat (community service) és a közösségi szolgálat mint tanulási forma (community service-learning) más-más jelentésűek. A kifejezések eltérő kontextusokat, illetve különböző célú és tudatosságú tanulási folyamatokat jelölnek, melyek megismerése tovább árnyalja a közösségi pedagógiai gyakorlat fogalmának meghatározhatóságát. A community service – a tanulmányukban közösségi szolgálatként fordított tevékenység – alapvetően egy szervezet munkájában való bekapcsolódást, segítő részvételt jelent. Ezzel szemben a community service-learning fogalma – jelen munka keretei között a közösségi szolgálat mint tanulási forma kifejezést használva – a segítő, konstruktív tevékenység, az ezt kísérő tanulási folyamat és a tapasztalatokra történő tudatos reflexió összekapcsolását jelenti. A kifejezés az 1970-es évektől kezdődően van jelen a pedagógiai gyakorlatban, és gyökerei többek között, John Dewey a tapasztalati tanulást előtérbe helyező progresszív mozgalmának, illetve Kolb (1984) a tapasztalati tanulás ciklusát leíró alapvetéseihez vezethetők vissza (Wade & Anderson, 1996). Dewey (1963) alapvető felvetése az volt, hogy a tapasztalat lehetőséget ad az elmélet gyakorlatba történő átültetésére, és az adott szakma során várható helyzetek és feladatok feltérképezésére. Kolb (1984) felvetésében pedig a tapasztalati tanulást a konkrét tapasztalat, a reflektív megfigyelés, az absztrakt konceptualizáció és a kísérletezés szakaszaira osztva írta le (Bender & Jordan, 2007). A közösségi szolgálatból tanulás szorosan összekapcsolódik az empowerment, a kooperatív tanulás és a megosztott felelősség filozófiájával. Daniels, Petterson & Dunston (2010) a közösségi szolgálatnak ezt a tanulási folyamatot erősítő formáját az elköteleződés pedagógiájának is nevezi.

Anderson, Swick & Joost (2001) szerint a közösségi szolgálat mint tanulási forma egyszerre *program, pedagógia és filozófia*. Program amennyiben bizonyos közösségek szükségleteire válaszoló szervezett tevékenység; *pedagógia*, mint a tapasztalati tanulási útja a hallgatók számára; és *filozófia* is, mert van mögött egy társadalmi vízió az együttműködésről, kölcsönösségről és

emberi fejlődésről. Fontos kritérium lehet a hazai közösségi gyakorlat kialakításában és értékelésében, hogy ezek a dimenziók megjelennek-e felépítésében, koncepciójában markánsan.

Szintén Anderson, Swick & Joost (2001) számos elméleti megközelítést említenek, amely alátámasztja a közösségi szolgálat mint tanulási forma gyakorlatát a fent már említett Dewey-féle tapasztalati tanulástól a multikulturális nevelésen át az állampolgári felelősség koncepciójáig. Amit a legtöbb tanulmány Dewey mellett kiemel az Paulo Freire öröksége. Ez különösen a közösségi szolgálat mint tanulási forma filozófiai dimenziójára vonatkozóan nyújt alapvetést, de fontos meglátásai vannak a pedagógiai és programhoz kapcsolódó aspektusaihoz is. Freire nevelésfilozófiája arra épül, hogy a pedagógiának feladata a társadalom alakítása, megváltoztatása az elnyomott helyzetben lévő embereken keresztül. Ebben a szemléletben mind a tanárképzés, mind általában a nevelés-oktatás kikerülhetetlenül társadalmi-politikai tevékenység (a politikait nem pártpolitikai értelemben véve). Így a társadalmi igazságosság a tanárképzésnek nem csak elméleti szinten kell, hogy része legyen, hanem a hallgatók a cselekvésen keresztül hozzájárulhatnak a társadalom alakulásához már tanárjelöltként, hogy aztán hasonló küldetést teljesítsenek tanárként. Ez a cselekvés egyszersmind abban is segíti a hallgatók, hogy szembesüljön jövőendő munkája (és jelenlegi aktivitása) alapvető társadalmi beágyazódottságával is. Freire megközelítése az elnyomottak szemszögéből indul ki, és sok más kritikai pedagógiai és posztkoloniális irányzatot követő szerzővel együtt, arra is felhívja a figyelmet, hogy mindenféle olyan segítő cselekvés, ahol a társadalmi hierarchiában a másik felett álló kezdeményez vagy aktív szerepet vállal, ott van a veszély, hogy észrevétlenül elnyomó gesztusokat, viselkedésmintákat követ – minden jószándéka ellenére. Ilyen lehet például a felülről, leereszkedő segítség, a másik igazi szükségleteire figyelés helyett a saját elképzelésünk ráerőltetése a közösségre arról, mi is jó nekik stb. Számos fehér, középosztálybeli, „jótékony” kezdeményezés valójában tovább építi ezt a hierarchikus viszonyt, és sokszor valójában a magasabb státuszú személy jóérzését szolgálja, de nem az érdekelt közösség javát. Ezt még tovább nehezíti, hogy ráadásul maga az elnyomott csoport is magáévá teheti ezeket az elnyomó mintákat. Itt fontos pedagógiai következménye is van Freire filozófiai megközelítésének a közösségi szolgálat mint tanulási forma számára. A résztvevőnek a közösségre figyelve, azt bevonva kell tevékenykednie, sokszor reflektálva saját hierarchikus társadalmi pozíciójára, s ennek következményeire a maga, a cselekvése és a közösséggel való kapcsolata számára. A hallgatóknak tehát olyan pedagógiai tevékenységbe kellene bekapcsolódniuk, amely lehetővé teszi az *empowerment*et a résztvevők számára, és segítséget kell kapniuk a megfelelő társadalmi önreflexióra. Ez természetesen a program dimenzióját is itt erősen képbe hozza a közösségi szolgálatnak, hiszen arról van szó, hogy közösségek valódi igényeire és szükségleteire, velük szoros együttműködésben kellene működnie a szolgálatnak ebben a szellemben.

A kritikai pedagógia fenti elméletére építve Cipolle (2010) úgy írja le a közösségi szolgálatot mint tanulási formát, mint a hallgatók-tanulók bevonását a társadalmi változások előmozdításában. Szerinte a társadalmi igazságosság alapvető kritériuma a jó közösségi szolgálatnak. Megalapozása nem csak társadalmi és szakmai, hanem világnézeti is, mint katolikus iskolában dolgozó gyakorló pedagógus. A kutatások azt mutatják, hogy a szociális igazságosság dimenziója nem természetes része a közösségi szolgálathoz kapcsolódó tanulási folyamatnak, még akkor sem, ha a hallgatók ehhez kapcsolódónak tekinthető tevékenységeket folytatnak. Sajnos sokszor a gyakorlat során épp megerősödnek sztereotípiáik, és nem jutnak el az igazságtalanságok strukturális, rendszerszintű szemléletére sem. Ezért Cipolle (2010) egy három fázisú pedagógiai utat ajánl, amely végigvezeti a tanulót a szolgálat iránti elkötelezettségből a társadalmi igazságosság iránti elkötelezettségen át végül egy (társadalom)kritikai tudatosság (*critical consciousness*) kialakításáig. Az azonban könyvéből is kiderül, hogy ennek megvalósítása nem könnyű folyamat.

Elméleti háttérként figyelemre méltó még Jagla, Erickson & Tinkler (2013) megközelítése, akik Bourdieu *habitus* és Foucault *heterotópia* fogalmát használták a közösségi szolgálat kutatására a tanárképzésben. A *habitus* olyan rugalmas társadalmi kategória, amely az egyént mintegy elhelyezi a társadalmi struktúrában, de meghagyja ágenciáját is. A közösségi szolgálat mint tanulási forma egy társadalmilag felelős tanári habitus kialakításához

járulhat hozzá, úgy hogy a hierarchikus struktúrát megbontó, *heterotóp* „területeket”, „helyeket” használnak, illetve a tevékenységgel részt vesznek ilyenek megalkotásában.

A szakirodalomban további fontos alapvetések találhatóak, amelyek jobban körülhatárolják a *közösségi szolgálat mint tanulási formát*. Összefoglalóan elmondható, hogy ez egy tanítási és tanulási stratégia, ami a tanítást jelentéstermi közösségi szolgálat kereteibe integrálja, melynek révén az egyén tanulási tapasztalatokkal gazdagodik, fejleszti a társadalmi felelősségvállalás képességét, és pozitívan hat a közösségre.

A közösségi szolgálat kínálta tanulási folyamat lehetőségeit jól szemlélteti Buchanan, Baldwin & Rudisill (2002) és Howard (2011) összegzése a gyakorlatok és szolgálatok fókuszainak különbségéről, illetve a megvalósuló funkcióiról.



3

1. ábra: A közösségi szolgálat mint tanulás és más gyakorlatok/szolgálatok viszonya (Buchanan, Baldwin & Rudisill, 2002)

	SZOLGÁLAT A KÖZÖSSÉG SZÁMÁRA	AZ EGYETEMI ELŐREHALADÁS ERŐSÍTÉSE	FELELŐSÉGTELJES TÁRSADALMI TANULÁS
ÖNKÉNTESSEG VAGY KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT	✓	X	X
A KURRIKULUMMAL ÖSSZEKAPCSOLÓDÓ KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT	✓	X	✓
EGYETEMI KERETEK KÖZÖTT ZAJLÓ KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT, MINT TANULÁS	✓	✓	✓
SZAKMAI GYAKORLAT	✓	✓	X

1. táblázat: A közösségi szolgálat mint tanulás és más gyakorlatok fókuszai (Howard, 2001 nyomán)

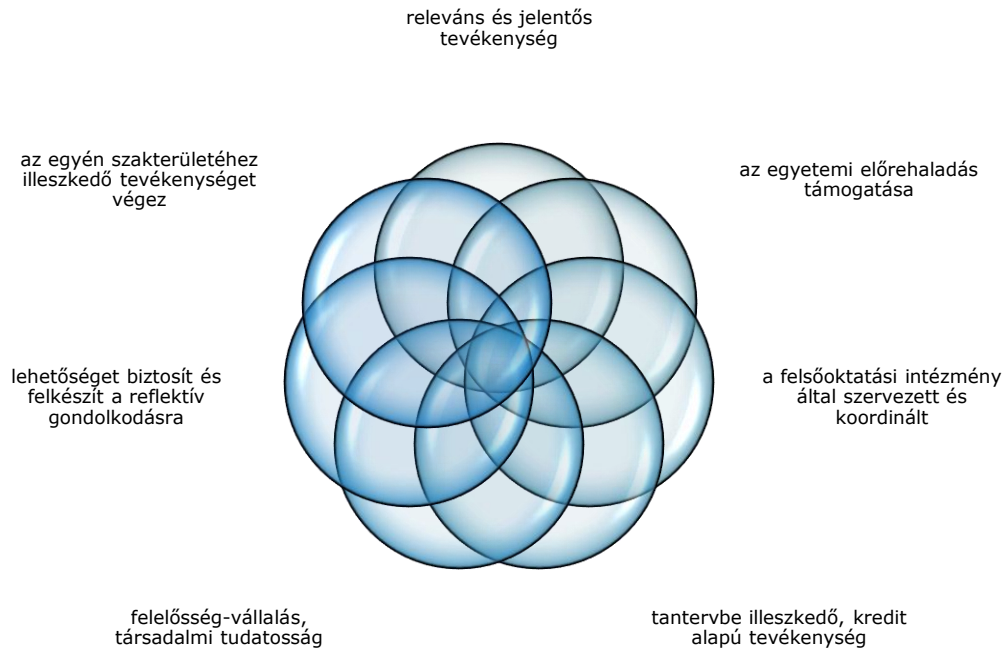
Howard (2001) különbséget tesz a tanulási célok és eredmények tekintetében a közösségi szolgálatok között, és elkülöníti az egyetemi kontextusban zajló közösségi szolgálatot mint tanulási formát (*academic service learning*), a tanulói/hallgatói közösségi szolgálatot (*student community service*), és a kurrikulummal összekapcsolódó, az azt kiegészítő közösségi szolgálat keretében történő tanulást (*co-curricular service learning*). Mindhárom közösségi szolgálati forma esetén eltérő tudatosságú tanulási folyamatról beszélhetünk. A különbségeket Howard (2001) három mítosz kibontásán keresztül mutatja be. A különbséget leginkább az a tévhit

szemlélteti, mely szerint a közösségi tevékenység keretében szerzett *tapasztalat* egyenlő a *tanulással*. A tapasztalatot a tanulástól az átélt folyamatra való folyamatos reflexió különbözteti meg, ami a tapasztalat esetén esetleges vagy elmarad. Hasonló zsákutca lehet az a fajta szemlélet, mely szerint az akadémiai közösségi szolgálat, mint tanulási forma, tulajdonképpen a szakmai gyakorlat új formája. Lényeges, hogy míg a szakmai gyakorlat elsősorban egy adott professzióra történő szocializációra épít, és a hallgató szakmai fejlődését helyezi a középpontba, addig - mindezek mellett - a közösségi szolgálat mint tanulás esetén a társadalmi folyamatokra történő érzékenyítés is azonos jelentőségű.

Egy korábbi megközelítés (Sigmon, 1979) a közösségi szolgálatot mint tanulási folyamatot, a közösségről való tudás és az akadémiai kontextus összekapcsolásának kézzelfogható eszközeként írja le, ami egy körültekintően és tudatosan monitorozott tanulási folyamat, következetesen kialakított tanulási célokkal, és a tapasztalatokra történő folyamatos reflexióval (idézi Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013). A közösségi szolgálat tanulási folyamata kitágítja egy egyetemi kurzus kontextusát, mely egyesíti a reflektív tanulás, a tapasztalati tanulás és a terepgyakorlat lehetőségét (Bringle & Hatcher, 1992 idézi Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013). Ezt a fajta tanulási folyamatot a „know how” fejlesztésének kulcsfontosságú eszközének is tekinthetjük (Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013).

Annak, hogy a közösségi szolgálat valóban mint tanulási forma valósuljon meg, több feltétele van, mely a tapasztalati tanulást megkülönbözteti az önkéntességtől, a közösségi szolgálattól, illetve a szakmai gyakorlattól. Ezek a feltételek a következők (2. ábra):

- releváns és jelentőségteljes tevékenység végzése a közösségen belül, mely kapcsolódik a közösségi igényeihez,
- az egyetemi előrehaladás megerősítése,
- a felsőoktatási intézmény által szervezett és koordinált, a tantervbe illeszkedő, kredit alapú tevékenység,
- a felelőségteljes társadalmi tanulás / érzékenyítés: aktív társadalmi felelősségvállására ösztönöz,
- lehetőséget biztosít és felkészít a reflektív gondolkodásra
- az egyén a szakterületéhez illeszkedő tevékenységet végez.



2. ábra: Az egyetemi közösségi szolgálat mint tanulási forma feltételei (Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013 és Ryan & Callahan, 2002 nyomán)

5

Ryan & Callahan (2002) a további alapvetések között kiemeli a közösségi szolgálat kölcsönös hasznosságát, mely elegendő időt és teret ad a hallgatónak a reflexióra, a közösségi érdekeket és szükségleteit szolgálja, hasznos mind a hallgató mind a fogadó intézmény számára (Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013).

Fontos kiemelni, hogy az utóbbi években a szóhasználat és a koncepció terén végbement némi változás. Ez jól nyomon követhető a közösségi szolgálat mint tanulási formára fókuszáló – már említett – folyóirat cikkeiben (*Michigan Journal of Community Service Learning*). A közösségi szolgálat kifejezés helyett a közösségi elkötelezettséget-bevonódást (*community engagement*) vagy a közösséget bevonó, közösségileg elkötelezett tanulást (*community-engaged learning*) használják többször a szakirodalmak. Ez egyrészt jobban kiemeli a közösség bevonódását, egyfajta egyenrangú kölcsönösséget, másrészt szélesebb perspektívát nyit. A legújabb meglátások szerint általában van szükség valamilyen közösséghez kapcsolódó cselekvésre az oktatásban illetve a tanárképzésben, ami nem szükségszerűen a hagyományos értelemben vett szolgálat alá besorolható. Ilyen például a közösségi alapú kutatás (*community based research*) (pl. Kane, 2012), amelynek során a hallgatók a közösséggel együtt kutatnak közösen felépítve a tudást. Ez a megközelítés együtt jár a tágabb elgondolással, hogy a felsőoktatási intézményeknek általában is sokkal inkább kellene a közösségekhez kapcsolódnuk és társadalmi felelősséget vállalniuk.

A fentiek alapján a közösségi pedagógiai gyakorlat koncepciójában a közösségi szolgálat mint tanulási forma alapelveihez áll legközelebb, annak többféle perspektívájából meríthet, és akár más fent említett megközelítés is integrálható benne (pl. a közösségi kutatás mint lehetőség, amennyiben megfelelő támogatást kap erre a hallgató).

1.2. A közösségi szolgálat mint tanulási forma alapelvei

A közösségi szolgálat önmagában nem feltétlenül biztosít lehetőséget egy tudatos tanulási folyamat kialakítására: előzetes célok és elvárások megfogalmazására, a tevékenység folyamatos monitorozására és a tudatos reflexióra. A közösségi szolgálat mint tanulási forma a tanárjelöltek esetén különösen fontos a reflektív résztvevő szerep elsajátítása, a problémamegoldó és a partneri együttműködés szempontjából, ami a hosszútávú szakmai szocializáció során befolyásolja az egyén önértékelését, a szociális tudatosságot, felelősségvállalást, illetve az egyén én-hatékonyság érzését. A tanárképzés sokkal hatékonyabb, ha a tanárjelöltek számára lehetőséget biztosítunk a tanulási célok, elméleti felvetések, módszertani megfontolások valós gyakorlati kontextusokkal történő összekapcsolására. A közösségi szolgálat / tanulás lehetővé teszi a kritikai gondolkodás fejlesztését, a szakmai problémák és kérdések valós helyzetben történő azonosításának képességét (Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013).

Az eredményes közösségi szolgálat alapelveit Anderson, Swick & Joost (2001) a következő pontokban foglalja össze (13. o.):

- maga minőségű szolgálat, amely egy közösség valós szükségleteire válaszol
- a tanulás intengrns jelenléte a folyamatban: a pedagógiai célokhoz, osztálytermi tudáshoz, készségekhez kötődés
- reflexió, amely segíti a hallgatókat a tapasztalat és a tanterv összekötésében
- a hallgatók hangja legyen jelen aktívan a szolgálat tervezésében, szervezésében, megvalósításában, értékelésében
- együttműködés, hogy minden egyes partner (hallgató, a szolgálat címzettjei, a szülők, az iskola, a civil szervezet munkatársai, az egyetemi oktató stb.) profitáljon a folyamatból
- értékelés, amely rendszeresen megvizsgálja a tanulási és szolgálathoz kapcsolódó célok megvalósulását.

6

A tanulási folyamat hatékony megvalósulásának feltételei Howard (2001) és Buchanan, Baldwin & Rudisill (2002) szerint a következőképpen foglalhatóak össze.

A hallgató aktív tanulását segítő feltételek:

- a tapasztalati tanulás lehetősége: a hallgatók a kurzus tartalmát a közösségi szolgálat eredményeként sajátítják el, és fordítva, a résztvevők a kurzus tartalmát alkalmazzák gyakorlatukban.
- A résztvevők számára biztosított a megfelelő idő és alkalom a reflexióra. Mindehhez szorosan kapcsolódik, hogy:
- a hallgatók tanulási támogatást kapnak, felkészülnek a tanulási folyamatra: reflexiós technikákat és tanulási stratégiákat sajátítanak el, folyamatos visszajelzést kapnak, és megismerik a megfigyelés, részvétel sajátosságait.
- A végzett tevékenység egyén szakterületéhez kötődik és az adott területen történik.

Tanulásszervezési megfontolások az alapelvek között:

- Hallgatói aktivitásra építő tanulási környezet biztosítása a felkészítés során, ami lehetővé teszi az önkéntes szerep megtanulását.
- Az eltérő tanulási eredmények értékelése, egyéni sajátosságok figyelembe vétele: annak tisztelete, hogy a hallgatók sokszínűek. Minden személyiség eltérő mélységben, módon és idő alatt éri el a kitűzött célokat és tanulási eredményeket.

- Az egyetemi kredit a tanulási folyamatért jár, és nem a közösségi szolgálatért. Ez az elv az értékelés dilemmáját hivatott feloldani, azaz, hogy a közösségi gyakorlat során nem magát a gyakorlólhelyen végzett tevékenység, vagy annak minősége az értékelés tárgya, hanem a hallgató által bemutatott tanulási folyamatot, a társadalmi tanulást.
- Nem léteznek kompromisszumok a követelményekben. Téves az a megközelítés, ami a közösségi gyakorlatot a „puha” elvárások közé sorolja. A hallgatók komplex tanulási folyamaton mennek keresztül, hiszen a kapcsolódó szakmai, elméleti tudást a gyakorlati helyzetek értékelésével kell hasznosítaniuk.
- A tanulási célok világos meghatározása. A tanulási eredmények és célok tudatos meghatározása az elszámoltathatóság mellett lehetővé teszi a tanulási helyzetek tudatos értékelését, tervezését, szervezését.

A közösségi szolgálat szervezését érintő megfontolások:

- A kiválasztási kritériumok meghatározása: világos szempontrendszer szerint történik mind a befogadó intézmények, az elfogadott tevékenységek, a munkaórák meghatározása, a közösség valós igényeinek figyelembe vételével.
- A kapcsolat a fogadó szervezet és a hallgató között együttműködő és kölcsönösségen alapul.
- A tevékenység nem csak a közösségért valósul meg, hanem a közösséggel együtt szolgálja a hallgató szakmai fejlődését.
- Az intézmény által biztosított lehetőséget üzenet értékűek a hallgatók számára, melyek képesek a sokszínűség értékét közvetíteni egy plurális, demokratikus társadalomban.

7

1.3. A közösségi szolgálat mint tanulási forma szerepe a tanárrá válás során

A fenti alapelvek jelentősége a közösségi szolgálatot a tanárjelöltek szemszögéből vizsgálva válik egyértelművé. A közösségi szolgálat mint tanulás a tanárjelöltek esetén különösen fontos, hiszen teret ad a reflektív résztvevő, a problémamegoldó és partneri együttműködő szerepek elsajátítására, ami a hosszútávú szakmai szocializáció során befolyásolja az egyén önértékelését, a társadalmi tudatosságot, a társadalmi felelősségvállalást, illetve az egyén én-hatékonyág érzését.

Howard és Butcher (n/a) alapvető fontosságúnak tartja a közösségi szolgálati tanulás tanárképzésben betöltött szerepét. Az oktatás, illetve az iskolarendszer a társadalmi különbségeket újratermeli, a szociális reprodukció a társadalmi status quo fenntartását szolgálja. Ebben a kontextusban a közösségi szolgálat közvetítheti a társadalmi igazságosság, az aktív állampolgárság értékét egy sokszínű, demokratikus társadalomban. Butcher et al. (2003) szerint szükség lenne olyan tanárookra, akik képesek a sokféle gyermekből álló osztályokban tanítani, és tevékenységüket beágyazni a társadalmi igazságosság kontextusába, viszont erre még mindig nem készít fel eléggé a pedagógusképzés. A tanárjelölt hallgatóknak szüksége van arra, hogy találkozzanak a gyermekek, fiatalok valóságával, hogy tanuljanak tapasztalati úton róla, de arra is, hogy tanuljanak együtt az érintett fiatalokkal.

A fent említett freire-i, kritikai pedagógiai megközelítésből kiindulva szintén megfogalmazódik, hogy a közösségi szolgálat a tanárképzés elengedhetetlenül fontos eleme. Jagla, Erickson & Tinkler, 2013 szerint épp a közösségi szolgálat mint tanulási formán keresztül újulhat meg a tanárképzés. Bár ettől a bevezetésre kerülő hazai közösségi gyakorlat még messze van, nem jelent ekkora potenciált, de fontos látni a perspektívát, ami a nemzetközi szakirodalomban fölmerül, és azt az igyekezetet, hogy a közösségi elköteleződés és bevonódás (*community engagement*) különféle formái egyre inkább meghatározó módon legyenek jelen a tanárképzésben.

Ami a tanárképzés szempontjából fontos kérdés, hogy a fentebb többször említett kritikai társadalmi tudatosságon kívül, mi az, amiben

fontos szerepe van a professzió szempontjából a közösségi szolgálatnak. Az egyik ilyen terület az én-hatékonyság, a másik pedig az attitűdformálás.

Az én-hatékonyság fogalma és kutatása az 1970-es évekre vezethető vissza és Albert Bandura nevéhez fűződik. Az én hatékonyság (*self-efficacy*) az egyén saját kompetenciáiról alkotott nézetei és hite, melyet Bandura az emberi viselkedést meghatározó kulcs mechanizmusnak tartott, ami előrevetíti az emberek motivációját és célkitűzéseit. Az én hatékonyság a hallgatói előrehaladás és motiváció előrejelzője is lehet. Bandura (1997) az én hatékonyság négy forrását jelölte meg:

- a korábbi tapasztalatok,
- a szociális modellek
- a pozitív / negatív visszajelzések
- a fiziológias és affektív állapotok.

Az én-hatékonyság szempontjából a korábbi tapasztalatok a legmeghatározóbbak, hiszen az egyén számára a legautentikusabb bizonyítékokat szolgáltatják sikeres tevékenységére. A szociális modellek és visszajelzések pedig befolyásolják az előzetes tapasztalatokból kialakított nézeteket, hozzájárulnak az én hatékonyság fejlődéséhez. A tanárképzés szempontjából a korábbi tapasztalatok jelentősége az autentikus pedagógiai helyzetek biztosítását jelenti. A siker megszilárdíthatja az egyén saját tevékenységéről alkotott hitét, amelynek a közösségi szolgálati tanulás alapvető magja lehet. Az egyénben szorongást/félelmet váltanak ki azok a helyzetek, melyekről úgy hiszi, meghaladják megküzdési képességét, és elkerülő viselkedéshez vezetnek, míg azok a helyzetek, melyekről az egyén meggyőződése, hogy sikeresen kezeli, aktív részvételre motiválják. Mindez azt sugallja, hogy az én-hatékonyságáról alkotott nézetek a tanulás korai szakaszaiban a leginkább alakíthatóak, azaz a tanári szerep tanulása és a tanári képzés során a képzés első éve a legmeghatározóbbak (Bandura, 1997 és Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013).

8

Az egyén önmagáról alkotott nézetei mellett a közösségi szolgálat mint tanulási forma a tanári szerepről alkotott nézetek formálásában is szerepet játszhat. Jól ismert tény, hogy a tanári képzésbe lépő hallgatók meglehetősen tradicionális nézetekkel rendelkeznek a tanulásról, a tanításról, melyet az iskola világában töltött tucatnyi évek alatt formáltak. Éppen ezért különösen fontos, hogy a tanulás zárt, akadémiai keretek között zajló, magányos, versengő természetéről alkotott nézeteket hátrahagyva közvetlen tapasztalás keretében ismerjék fel a tanulás szociális vonatkozásait, az egyéni sajátosságok és szociális és társadalmi problémák létezését (Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013 és Wade & Anderson, 1996).

Fontos kérdés, hogy a tanárképzés kurrikulumaéhoz hogyan kötődik a közösségi gyakorlat és milyen módon valósul meg. Wade (1997) szerint számos megoldás lehetséges a kurrikulumba való beépítésre. Az egyik lehetőség a már meglévő kurzusok közül kapcsolni valamelyikhez:

- valamilyen alapozó vagy általános didaktikai kurzushoz
- valamilyen általános emberi fejlődés vagy multikulturális nevelés tantárgyhoz
- tantárgypedagógiai tantárgyhoz (lehet akár a tárgynak megfelelő közösségi programot találni: természettudományi területen pl. környezetvédelmi, fenntarthatósági projektekre való bekapcsolódást)
- valamilyen gyakorlathoz, akár a tanítási gyakorlathoz, ha a tanítást valami más közösségi feladat is így kiegészíti

A másik lehetőség egy új elemet beépíteni a tantervbe:

- a közösségi szolgálat önálló krediteket ér, és valamilyen módon a hallgatót elkísérik oktatók (mentorálás, egyéni konzultációs lehetőség, kísérő kurzus, írásbeli feladat stb.)
- valamilyen szervezettel, iskolával szerződést kötve a hallgató hivatalos szakmai gyakorlaton vesz részt (*internship*) és ezt valamilyen reflexiós szeminárium kíséri

SZÉCHENYI 2020

MAGYARORSZÁG
KORMÁNYAEurópai Unió
Európai Szociális
Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

- önálló kurzus a közösségi szolgálatról (közösségi szolgálati tanulásról), amihez természetesen közösségi szolgálat is kapcsolódik

Anderson, Swick & Yff (2001) szerint nagyon fontos a közösségi szolgálat mint tanulási forma integrálása tanárképzésben, mert a) kutatások igazolják, hogy segíti a hallgatók fejlődését, b) társadalmi elkötelezettséget jelent, hatással van a társadalmi kontextusra, és az intézmény kapcsolatait is erősíti; c) hatékony pedagógiát jelent; d) a tanári sztenderdekhez is jól kapcsolható. Viszont arra is felhívják a figyelmet, hogy a tapasztalataik és a nem reprezentatív kutatások szerint is, akkor fog jól működni a közösségi szolgálat rendszere a felsőoktatási intézményben, ha valóban szervesül annak életébe, ha megfelelő előkészítés előzi meg, ha a helyi igények és elvárások benne vannak, és ha a helyi, egyetemi közösség támogatását élvez. Tehát szervezetfejlesztési projekt is a bevezetése.

1.4. Kutatások a közösségi szolgálatról a tanárképzésben

Számos kutatás irányult már a közösségi szolgálat (mint tanulási forma) megvalósulására, hatására a tanárképzésben. A kutatások sok oldalról vizsgálták, például hogy milyen módon integrálódik a képzésbe a szolgálat, mik a hatékonyságának a kritériumai, milyen területeken fejleszti a tanárjelölteket, az egyes elemeinek (pl. kapcsolat a közösségekkel, az oktatók szerepe stb.) milyen jelentősége van, stb. A rengeteg cikkből, kutatásból itt most csak néhányat emelünk ki, egyrészt amelyek összefoglalóan szólnak a kutatások eredményeiről, másrészt néhány többször fókuszba állított kérdést mutatunk be közelebbről tanulmányunkban.

Root & Furco (2001) régebbi, de alapvetően most is érvényesnek tekinthető összefoglalásának egyik fontos része bemutatja, hogy mi segíti a közösségi szolgálati tanulásnak a tanárképzésbe való beépülését és hatékony működését egy adott intézményben.

A szerzők szerint a szolgálat bevezetéséhez:

1. fontos, hogy a tanárképzők ismerjék a közösségi szolgálat mint tanulási forma filozófiáját és pedagógiáját,
2. bevezethető a képzésbe sok forrás nélkül is,
3. de kisebb közegben, kevesebb emberrel kell elkezdni, fontos az együttműködés az oktatással és a szervezetekkel,
4. és a megfelelő infrastruktúra és a támogató intézkedések a legfontosabb kritériumok.

Ahhoz, hogy a tanárképzésben hatékonyan működjön és intézményesüljön a közösségi szolgálat a következőkre van szükség a kutatások alapján:

1. Jó, ha az egyetemi campus szélesebb közösségi szolgálat tevékenységeihez kapcsolódik, ennek kultúrájába épül be.
2. Jó, ha van egy vezető, „a közösségi szolgálat bajnoka”, aki lelkesen irányítja a folyamat intézményesülését.
3. Ha az oktatók, akik energiát fektetnek a szolgálat előmozdításába, jutalmat, elismerést kapnak, ez nagyban hozzájárul a sikerhez.
4. A helyi iskolai körzet bevonása szinten kulcsfontosságú lehet.
5. Ha a hallgatók találkoznak gyakorló tanárokkal, akik alkalmazzák a közösségi szolgálatot a saját pedagógiai gyakorlatukban, sokkal inkább nyitottak lesznek a közösségi szolgálat értékeinek és tanulási formájának befogadására, és későbbi alkalmazására is tanárként.

Ugyanezek a szerzők tanulmányukban leírják, hogy a kutatások szerint számos területen fejleszti a leendő tanárokat a megfelelő közösségi szolgálat mint tanulási forma: egyetemi előrehaladás, önértékelés, személyes fejlődés, pozitív hozzáállás a tanári pályához, a saját tanári

hatékonyságba vetett hit, a sokféleség iránti pozitív attitűd, a erkölcsi fejlődés különösen a gondoskodás etikája terén és a tanári munkához kapcsolódó etikai feszültségek jobb átlátása.

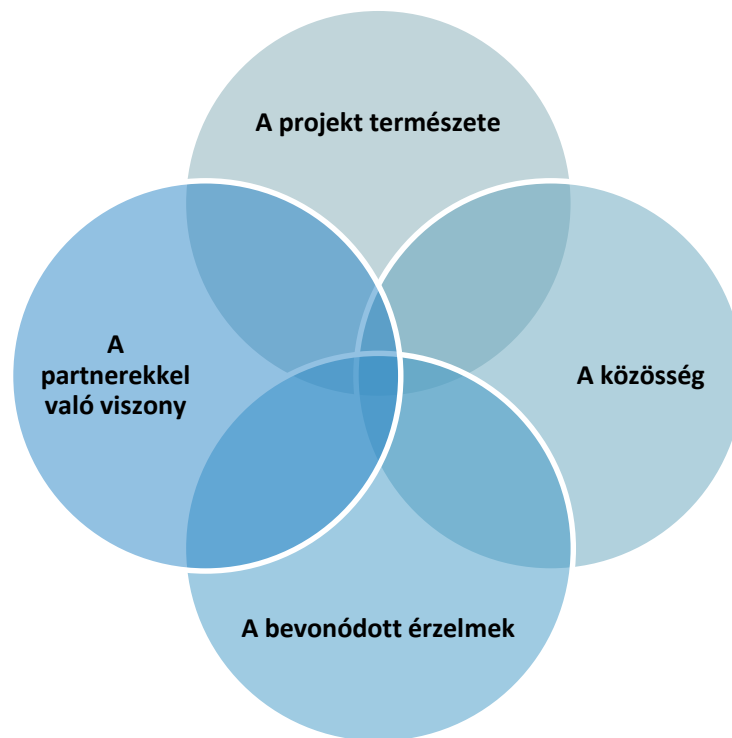
Természetesen csak akkor igaz, hogy mindezekben fejlődhetnek a hallgatók, ha megfelelő a közösségi szolgálat. A kutatások alapján Anderson & Hill (2001) összeállított egy 10 elemből álló listát arra vonatkozóan, hogy mik az alapelvei a jól működő közösségi szolgálati tanulásnak a tanárképzésben:

1. A hallgatóknak rendelkezzenek előzetes ismeretekkel a közösségi szolgálatról magáról és annak pedagógiájáról általánosságban.
2. A közösségi szolgálattal foglalkozó oktatók mélyen lássák át ennek megközelítéseit, elméletét, módszereit, szakirodalmát.
3. A tanárképzés kurzusain közvetített koncepciók a tanulásról legyenek összhangban a közösségi szolgálati tanulás megközelítéseivel.
4. A tervezés, megvalósítás és értékelés szinergikusan figyeljen minden résztvevő igényeire.
5. Kölcsönösség és tisztelet határozza meg az együttműködést a szereplők, különösen az intézmény és a közösségek, iskolák között.
6. A hallgatók különböző és többféle közösségi szolgálatban vegyenek részt, ne pusztán egyetlenben.
7. A hallgatóknak legyen módja gyakori és strukturál reflexiókra, valamint tanulják meg, maguk is hogy segíthetik tanulóik reflexióját a közösségi szolgálatukra.
8. Az oktatók értékeljék megfelelő módon a közösségi szolgálatot, és a hallgatók tanulják meg hogyan használhatnak szummatív és formatív értékelési módokat a közösségi szolgálat értékelésére.
9. A közösségi szolgálati tanulás legyen összehangolva a tanári fejlődéshez kapcsolt sztenderdekkel.
10. Az intézmény és a közösségek együttes erővel támogassák a közösségi gyakorlatot, hogy legyenek infrastrukturális, személyi és anyagi források a folyamatos működéséhez.

10

A magyar gyakorlat számára kétségtelenül nagy kihívás ez a kritériumlista, de a szerzők is jelzik, hogy nincs egyetlen olyan intézmény sem, ahol mind a 10 pont megvalósulna.

A közösségi szolgálati tanulási programok működésére vonatkozóan figyelemre méltó még Tice & Nelson (2013) összefoglalása (ld. 3. ábra), akik a kutatások alapján arra jutottak, hogy az eredményes tereptapasztalat a közösségi gyakorlat területén a következő négy dimenzió összhangjára épül: a projekt természete, amiben a hallgató részt vesz, az érzelmek, amiket a hallgató átél, a közösség, ahol tanul (a tanulók közössége, ahol mindenki tanul!), és a közösségi partnerekkel való viszony. E tényezők minősége a legmeghatározóbb a tereptapasztalat sikeréhez.



3. ábra: A közösségi szolgálati tanulási programok működésének dimenzió Tice & Nelson, 2013, 105. o.

A számos vizsgálat közül figyelemre méltó Bernadowski, Perry & Del Greco (2013) kutatása, akik a Pennsylvania Egyetemen az eltérő módon szervezett közösségi szolgálati tanulási folyamatok én-hatékonyság érzésére gyakorolt hatását vizsgálták tanárjelöltek körében. A kutatásban 37 hallgató vett részt. A résztvevőknek alapvetően két közösségi szolgálati modellt kínáltak fel: az irányított választás lehetőségét, illetve a kurzusba ágyazott közösségi szolgálat lehetőségét.

Az irányított választási lehetőségek között szerepelt egy non-profit szervezet munkájába való bekapcsolódás, és egy rendhagyó, tudományos eredményeket bemutató nap gyermekeknek. A non-profit szervezet célja hogy a gazdasági folyamatokat megismertesse a gyermekekkel, és tudatosítsa bennük a gazdasági folyamatok és egyéni felelősségek összefüggéseit. A másik lehetőség, melyet a résztvevők választhattak egy vidám tudományos nap lehetősége volt, melynek keretében tudományos kísérleteket, vizsgálatokat végeztek gyermekekkel. A résztvevő hallgatóknak tematikus órákat kellett tartaniuk, illetve a tudományos kísérletek bemutatását kellett megtervezniük gyermekcsoportok számára. A munka előtt egy rövid felkészítésen vettek részt, amelynek keretében feladataikat ismertették meg velük.

A kurzusba ágyazott lehetőség a „Cimbora Magazin” projekt volt. Egy nyelvészeti kurzus keretében a résztvevők 15 héten keresztül leveleztek egy gyermekkel, és a levelekből újságot állítottak össze, miközben a különböző nyelvtani anyagrészeket tanulták közösen, illetve egy találkozót is szerveztek, ahol közösen ünnepelték meg munkájukat. A hallgatók a folyamatos szakmai kutatás mellett egy reflektív írást is készítettek a féléről.

A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a kurzusba ágyazott közösségi szolgálat hatására kedvezőbben alakult a tanárjelöltek én-hatékonyság érzése. Mindhárom gyakorlat esetén pozitív változásokat mértek az én-hatékonyság kognitív és affektív területein, azonban a hallgatói önbeszámolóik alapján ez a változás a kurzusba ágyazott lehetősége esetén volt kedvezőbb. Az irányított választási lehetőség esetén bármilyen évfolyamos hallgatók jelentkeztek, a nyelvészeti kurzus esetén azonban második féléves hallgatók vettek részt a gyakorlaton. Az eredmények alakulásánál fontos megjegyezni, hogy az irányított választási lehetőség esetén a

hallgatók nem rendelkeztek tudatos tanulási célokkal. Motivációjuk a bekapcsolódásra a gyermekkel való közös munka, a gyakorlati tapasztalat szerzése, illetve a későbbi kedvezőbb munkáltatói megítélés volt. Ebből következően a gyermekekkel való pozitív kapcsolat és a foglalkozások sikeres kivitelezése volt meghatározó cél, azonban reflexiójukban a korábbi pedagógiai ismeretek nem jelentek meg, azok nem kapcsolódtak a gyakorlatban átélt helyzetekhez tudatosan. Ezzel szembe a kurzusba ágyazott lehetőség esetén a résztvevők motivációja a kurzus elvégzéséhez, a kurzuson felállított tanulási célokhoz kapcsolódott. A tapasztalat és a kurzuson elsajátított tudás folyamatos összekapcsolásának hatására a hallgatók reflexióiban megjelentek azok a módszertani felvetések és stratégiák, melyeket a kurzus keretében sajátítottak el, illetve mérlegelték a tapasztalatok jövőbeni hasznosíthatóságát is, szemben az másik két hallgatói csoporttal, akik sokkal inkább az aktuális közérzetükre reflektáltak. A kurzusba ágyazott közösségi szolgálat esetén:

- kedvezőbb változás volt mérhető a tanárjelöltek én-hatékonyság érzésében,
- reflexióikban tudatosan megjelentek a kurzus során elsajátított módszertani megfontolások és felvetések,
- kisebb fokú szorongásról számoltak be azáltal, hogy a kurzus keretei között válaszokat kaphattak a szolgálat során felmerülő kérdéseikre, problémáikra.

Bowman et al (2010) a hazai gyakorlat számára hasznos vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy a rövid 1 kreditet érő tapasztalat is ugyanúgy hozzájárulhat a hallgatók fejlődéséhez a sokféleség elfogadásában és a társadalmi igazságosságra való nyitottságban. De ez egy olyan program keretében működött, amelyben a hallgatók egy mély, intenzív és közös tereptapasztalatban vettek részt (a közösségben tartózkodás néhány napig, ott töltött éjszakákkal), amelyet megelőzőtt 3-5 óra előkészítés és együttes 1-2 óra feldolgozás. A szerzők szerint bár nem volt szignifikáns különbség az alsóbb és felsőbb évesek között a fejlődésben, de egy korábbi kutatásra hivatkozva arra hívják fel a figyelmet, hogy azok a hallgatók, akik az első diverzitáshoz kapcsolódó kurzusok során még az egyensúlyvesztés állapotában vannak (ami gyakran megtörténik, amikor először találkoznak a sokféleség témájával), azok kevésbé tudnak profitálni az egyensúly helyreállása előtt egy ilyen tapasztalatból.

Kesten (2012) tanulmánya azért érdekes számunkra, mert egy nemrégiben bevezetett gyakorlat eredményességét vizsgálja. Egy török egyetemen vezették be a közösségi szolgálatot mint tanulási formát. A megvalósítás módja nagyon eltérő, mert itt kis létszámú kurzusokhoz kapcsolják a gyakorlatot, de az eredményesség kvalitatív elemzése interjúkon keresztül, használható, kiegészítő formája lehet az értékelésnek a hazai gyakorlatban is. Sajátos mintavételi eljárásban kiválasztott hallgatókkal és a tárgy oktatóival készült, félig strukturált interjúkat elemzett a kutató.

Szintén járható út, amit Butcher et al. (2003) kutatása mutat be. Ez a tanulói naplók tartalomelemzéséből indult ki, és ebből készített kérdőívet, amelynek kvantitatív adatait elemezték.

1.5. Modellek a közösségi gyakorlat mint tanulási forma megvalósítására

A szakirodalom és a különféle honlapok sokféle modellt mutatnak be, ahogyan a közösségi szolgálat mint tanulási forma megvalósulhat. Ezek közül néhányra már utaltunk a tanulmány korábbi fejezeteiben. Itt most csak néhányat emelünk ki elsősorban Anderson, Swick & Yff (2001) alapján.

1. Az Idahói Egyetemen minden szemeszterben körülbelül 150 hallgató megy ki különféle terepekre, de mindenhol van egy megbízott mentoruk, és a tanárképzés kurzusaiba be van építve a felkészítés és a gyakorlat feldolgozása is szisztematikus módon: összesen 4 kurzusba (Tanulói sokféleség az iskolában; Emberi fejlődés, tanulás és tanítás; Tanterv, tanítás és értékelés; A szakmai szerep fejlődése).

2. A Ball Állami Egyetemen egy egyetemi kurzusba integrálták be a közösségi szolgálatot. A kurzushoz 50 óra szolgálat tartozik, de a krediteket a kurzusért kapják és nem a szolgálatért (ez csak kötelező plusz rész), és a kurzus egy elméletet is feldolgozó, a közösségi szolgálaton kívül a hallgatóknak számos feladatot adó szeminárium: Oktatás a demokratikus társadalomban
3. Több egyetemen kötik a tantárgypedagógiai órákhoz a szolgálatot. Van példa a társadalomismeret (social studies), irodalom és a természetismeret oktatásához kötődő órákhoz kapcsolódó közösségi gyakorlatra is.
4. A South Carolina-i Egyetemen egy fejlődéslelektani kurzushoz kötik a szolgálatot. Az ennek során készült napló feldolgozása a kurzus aktív része.
5. Különösen kisebb egyetemeken az intézmény a helyi közösségekbe küldi a hallgatóit, amelyekkel amúgy is együttműködik: egy iskola, egy közösségi központ stb.
6. Van, ahol a hallgatók a saját közösségeik igényeit mérik fel és oda mennek szolgálatra.
7. Vannak intézmények, ahol a hallgatóktól egyfajta részvételi etnografikus kutatást várnak közösségekkel együtt.

Amint látszik, nagyon sokféle módon megvalósulhat a közösségi szolgálat mint tanulási forma, de minden esetben igaz marad, hogy a korábban ismertetett kritériumok fontosak az eredményességéhez, bármelyik modellről legyen is szó.

2. Hazai helyzetkép

13

2.1. Jogszabályi háttér

2013-tól kezdődően a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről előírja a tanári képzésben résztvevő hallgatók számára közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítését. A rendelet értelmében a „képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről).” A közösségi pedagógiai gyakorlat kreditértéke legfeljebb két kredit lehet a rendelet előírásai alapján. A rendeletben egyéb koncepcionális megfontolásokkal a gyakorlatot illetően nem találkozhatunk. Érdemes azonban építeni arra, hogy a törvény nem szabadidős, hanem közösségi gyakorlatot említ, tehát ennek nemzetközi szakirodalmára és tapasztalataira fontos építeni.

2.2. A hazai gyakorlatok elindulása

Tanulmányunkban kísérletet teszünk az osztatlan tanári képzést folytató felsőoktatási intézmények gyakorlatainak feltárására a közösségi pedagógiai gyakorlatra vonatkozóan. Vizsgálódásunk eredményeként előljáróban is fontos megjegyeznünk, hogy az intézményekben, illetve a tanárképző központokban a gyakorlat koncepcionális háttérének kidolgozása jelenleg zajlik, a szervezetek egy elinduló tanulási folyamat elején vannak, így jelenleg nem állnak rendelkezésre részletes és a valódi feltáró munkát lehetővé tevő információk. Különösen fontos

jeleznünk, hogy az intézményekben¹ a közösségi pedagógiai gyakorlat még nem indult el, így tapasztalati megfontolásokkal nem rendelkeznek az intézmények. Mindebből következően írásunk célja kizárólag egy aktuális helyzetkép leírása lehet, azonban ez itt megjelenő eredmények nem tekinthetők a közösségi gyakorlat kialakult rendszerének.

Feltáró munkák során 13 osztatlan tanári képzést hirdető felsőoktatási intézményt kerestünk fel online adatgyűjtés keretében. A megkeresésre 3 felsőoktatási intézmény esetén nem érkezett válasz, illetve 2 intézmény jelezte, hogy szervezetükben osztatlan tanári képzés nem indult, így a válaszadók köre 7-re szűkült.

Az intézmények képviselőit arra kértük, hogy egy rövid kérdőív kitöltésével segítsék a közösségi gyakorlat koncepcionális kereteiről és rendszeréről való közös gondolkodást. A kérdőívet az alábbi tematikus csomópontok alapján állítottuk össze:

- Koncepcionális keretek:
 - ~ A dokumentumok és a beszámolók alapján megjelenő (implicit) koncepció a gyakorlat alapelveire vonatkozóan.
 - ~ A közösségi pedagógiai gyakorlat megvalósításának módja: órakeret, időtartam, a hallgatóktól kért feladatok.
- A közösségi gyakorlat dokumentálása:
 - ~ A közösségi pedagógiai gyakorlat dokumentálása: egyrészt a hallgatóktól kért dokumentáció, másrészt pedig a gyakorlatot kísérő adminisztrációs folyamat és dokumentáció.
 - ~ A közösségi pedagógiai gyakorlat értékelésének alapelvei.
- Támogató fórumok:
 - ~ A gyakorlat elvégzését támogató nyilvános, elkészült vagy tervbe vett segédanyagok.
 - ~ A közösségi pedagógiai gyakorlat helyszínek adatbázisa: a potenciális gyakorlóléhelyek kiválasztása, nyilvántartása.

14

2.3. A közösségi gyakorlat hazai keretei

2.3.1. A közösségi pedagógiai gyakorlat helye a képzésben

A közösségi pedagógiai gyakorlat koncepcionális kereteinek feltárását nehezíti, ahogyan a korábbiakban is jeleztük, hogy az intézményekben a gyakorlat csak a későbbiekben fog indulni, így a koncepcionális kidolgozás elején tartanak az intézmények. Az 2. számú táblázat mutatja, hogy az egyes intézményekben mely félévekben, milyen óraszámban és kreditértékben teljesíthető a közösségi szolgálat. Általánosabb alapelvnek látszik, hogy a gyakorlat a képzés későbbi féléveiben ajánlott.

	Ajánlott félév	Kredit	Óraszám
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar	3.-12. félév*(12 féléves képzés esetén) 3-10. félév*(10 féléves képzés esetén)	1	30
Eszterházy Károly Főiskola	3-4. félév	2	45 óra + 1 hét gyakorlat

¹ Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának kivételével.

Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar	7. félév	nincs adat	
Miskolci Egyetem	7. félév	nincs adat	
Nyíregyházi Főiskola	9. félév	2	30
Pannon Egyetem	5-8. félév	2	30
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	5. félév	2	30
Pécsi Tudományegyetem	9-10. félév ^{*(10 féléves képzés esetén)} 11-12. félév ^{*(12 féléves képzés esetén)}	2	30
Szegedi Tudományegyetem	7. félév	2	60

2. táblázat: A közösségi pedagógiai gyakorlat ajánlott félévei és kreditértékei

2.3.2.A közösségi szolgálat pedagógiai lehetőségei

Közösségi szolgálat a gyakorlóiskolákban

Az Eszterházy Károly Főiskola és a Pécsi Tudományegyetem is a gyakorlóiskolákkal együttműködve valósítja meg a közösségi pedagógiai gyakorlatot.

15 Az **Eszterházy Károly Főiskola** kiemelt alapelvnek tekinti, hogy a közösségi szolgálatot a hallgatók az intézmény gyakorlóiskolájában teljesítsék. A közösségi gyakorlat tantárgyleírása részletes bemutatja a közösségi szolgálat folyamatát. Mindezek alapján a hallgatók munkáját a gyakorlóiskola vezetőtanára irányítja, a hallgatók csoportosan végzik a gyakorlatot. A tevékenységek között szerepelnek osztályfőnöki óralátogatások, illetve iskolán kívüli tevékenységek látogatása, programszervezés, nyári táborok szervezése és lebonyolítása. A tevékenységeket heti rendszerességgel előkészítő foglalkozások, hospitálás, illetve reflektív alkalmak követik (*Közösségi pedagógiai gyakorlat tantárgyleírás – EKF, 2014*)².

A gyakorlat leírása alapján megvalósulni látszik, hogy a hallgatók egy mentorált tanulási folyamatban vehetnek részt, melyet a saját tapasztalataikra történő reflexió követ (vö. Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013). A közösségi szolgálat tevékenységének meghatározásakor veszély lehet azonban, ha a gyakorlat során a megfigyelői, hospitáló szerep kerül túlsúlyba, mely személyes érintettség esetén gátja lehet a tanári tevékenység és nézetek alakulásának (vö. Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013 és Wade & Anderson, 1996).

Hasonló alapelvek megvalósulását tartja fontosnak a **Pécsi Tudományegyetem**. A hallgatók a közösségi gyakorlat helyszínét az intézmény partneriskola hálózatának tagjai közül választhatják meg. Kiemelten fontos alapvetés az intézmény számára, hogy a partneriskolai kontextus egy mentorált tanulási helyzetet biztosít, melyben a reflektivitás, a kooperatív helyzetek biztosítása, a meglévő nézetek feltárása, ezáltal pedig a tanári viselkedés formálása folyamatos visszajelzéseken keresztül

² Az Eszterházy Károly Főiskola a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0005 pályázat – K/3 modul keretében részletesen kidolgozta a gyakorlat alapelveit és a hozzá kapcsolódó segédleteket, azonban azok a tanulmány megírásakor még nem voltak nyilvánosak.

valósuljon meg. Ezek az alapvetések kiemelt fontosak, ha a közösségi szolgálatról, mint tanulási formáról (tapasztalati tanulás) beszélünk (lásd Sigmon, 1979, Howard, 2001, és Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013).

Közösségi szolgálat nyári táborokban

A **Nyíregyházi Főiskola**, illetve a Pázmány Péter Katolikus Egyetem a közösségi szolgálat teljesítését döntően nyári táborok keretében tervezi felkínálni a hallgatóknak. A Főiskola a környező megyékkal együttműködve (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar) kívánja feltérképezni a nyári szabadidős lehetőségeket. A szervezet tervezi, hogy a pedagógus továbbképzésekből kialakult kapcsolatok alapján biztosítja a magas szintű mentorálás megvalósulását.

A **Pázmány Péter Katolikus Egyetem** egy meglévő gyakorlat (pályaismereti gyakorlat) struktúráját kívánja majd felhasználni a közösségi gyakorlat kialakításához. Ennek keretében a hallgatók 5 napot töltenek egy tábori helyzetben, melynek keretében teljesíthetik a gyakorlatot (*Pályaismereti gyakorlat - „Nyári gyakorlat” – Útmutató tanár szakos hallgatóknak, PPKE, 2011*).

Tájan értelmezett pedagógiai tevékenységek

Az **Eötvös Loránd Tudományegyetem**, a **Pannon Egyetem** és a **Szegedi Tudományegyetem** a kidolgozás jelen fázisában nem jelölt meg preferált pedagógiai tevékenységeket. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a közösségi gyakorlat tájan értelmezett pedagógiai tevékenységeket ölel fel. A hallgatók ösztönzi a gyakorlati helyszín tudatos kiválasztására, a sokszínűség, egy újszerű tevékenység kipróbálása támogatott keretek között érték a gyakorlat során. Ebből következőleg a közösségi szolgálat felöllelheti a gyermekek, fiatalok csoportjainak életéhez kötődő tevékenységeket, úgy mint:

- szakkörök, foglalkozások, programok tervezése, szervezése és részvétel a programokon,
- gyermekotthonok, segítő szervezetek munkájába való bekapcsolódás,
- hátránykompenzációs tevékenységek: önkéntesség tanodákban, egyéni fejlődés, tanulás támogatása szervezeti keretek között.

2.3.3.A közösségi szolgálat koncepciója

A kapott válaszok elemzéséből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a jelenleg még csak csírájában jelenlévő közösségi gyakorlat különféle megoldásmódjai nehezen elhelyezhetők a nemzetközi szakirodalom által feltárt koncepciókba. Általában nem igazán látszik még – érthető módon – a következetes koncepcionális végiggondoltság. Ez fontos jövőbeli feladat lehet. Ami mindenesetre elmondható az eddig elkészült és számunkra hozzáférhető anyagok alapján az az, hogy mindenhol tervbe van véve a hallgatók valamilyen reflexiójának támogatása, tehát a közösségi szolgálat mint tanulás koncepciója mindenképpen megjelenik, de természetesen ennek is a megfelelőbb kidolgozása (pl. a tapasztalati tanulás elvei mentén) még szintén várat magára. A szolgálati jelleg nem mindenhol domborodik ki eléggé, és problémásnak tekinthető, hogy nem jelennek meg megfelelően a közösségi szolgálat szakirodalomból ismert specifikumai, amelyek elkülönítik a többi gyakorlattól. A kidolgozás során majd érdemes lesz ügyelni arra, hogy például ne hogy egyfajta szabadidős vagy osztályfőnöki pedagógiai gyakorlattá váljon a közösségi gyakorlat, mert az ellenkezője mind a törvényben is használt közösségi gyakorlat elnevezéssel, mind a nemzetközi elmélettel, gyakorlattal és tapasztalatokkal ezen a téren. Ehhez kapcsolódik, hogy egyöntetűen elmondható még: a társadalmi igazságosság dimenziója nincs benne expliciten a koncepciókban, holott ez a szempont a nemzetközi szakirodalomban kiemelkedő, és egyre hangsúlyosabb a közösségi elköteleződés-bevonódás új megközelítéseiben is.

2.4. A közösségi gyakorlat dokumentálása

Intézményi dokumentáció

Az egyes intézményekben a közösségi gyakorlatot kísérő adminisztrációs folyamatokról kevés információval rendelkezünk. Intézményi részről Tanárképző Központok, felelős szervezeti egységek végzik a gyakorlat dokumentálását.

A hallgatói munka dokumentálása és értékelés

Azokban az intézményekben, ahol a beérkezett válaszok alapján rendelkezésre állnak erre vonatkozóan alapelvek (ELTE, PPKE, PE, SZTE) egységesnek látszik, hogy a hallgatók portfólió keretében számolnak be a gyakorlat ideje alatt végzett munkájukról. Különösen fontos, hogy a hallgató részéről készülő dokumentáció nem kizárólag a tevékenység és óraszámok dokumentálását jelenti, hanem kiemelt jelentőségű a tudatos reflexió megjelenése. A hallgatói tevékenységnapló és reflexió kiegészülhet a gyakorlólhely értékelésével, illetve a közösségi szolgálati helyszín szükséges igazolásaival.

Az értékelési alapelvek esetén sem állnak rendelkezésre jelenleg kialakult koncepciók. A hallgatói portfólió értékeléséhez kapcsolódóan különösen fontosnak látszik a reflektív gondolkodás megjelenése a tevékenységnapló mellett.

2.5. Támogató fórumok

Intézményi adatbázis

Valamennyi intézmény tervezi a jövőben intézményi adatbázis kialakítását. A Pécsi Tudományegyetem esetén a jelenleg rendelkezésre álló adatbázis a partneriskola hálózat (<http://www.htgyk.hu/public/GyakorloIntezmenyek.aspx>), az Eszterházy Károly Főiskola esetén a gyakorlat helyszíne pedig az Eszterházy Károly Gyakorlóiskola.

Hallgatói segédletek

Valamennyi intézmény szintén tervezi a jövőben hallgatói segédlet elkészítését, jelenleg azonban nem készültek ilyen anyagok. Az ELTE PPK a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 projekt keretében dolgozik ezen.

2.6. Egy elindult gyakorlat első tapasztalatai – Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében a 2014-2015. felsőoktatásai tanév tavaszi félévében elindult a pedagógiai közösségi gyakorlat. A közösségi gyakorlatot szerveztünk tágran értelmezte. A gyakorlati helyszínek kiválasztásánál fontos alapelv volt, hogy a hallgatókat ösztönözzük a gyakorlati helyszín tudatos kiválasztására, a sokszínűséget, egy újszerű tevékenység kipróbálását támogatott keretek között értéknek tekintjük. Ebből következőleg a közösségi szolgálat felöllelhette a gyermekek, fiatalok csoportjainak életéhez kötődő tevékenységeket:

- szakkörök, foglalkozások, programok tervezése, szervezése és részvétel a programokon,
- gyermekotthonok, segítő szervezetek munkájába való bekapcsolódás,
- hátránykompenzációs tevékenységek: önkéntesség tanodákban, egyéni fejlődés, tanulás támogatása szervezeti keretek között.

A hallgatók a közösségi szolgálat megkezdése előtt egy felkészítő foglalkozáson vettek részt, mely az adott félévben a tájékoztatás funkcióját tudta felvállalni, azonban a jövőben különösen fontos a közösségi szolgálati szerepre való felkészítő tréning és a reflektív technikák elsajátításának

támogatása a gyakorlat megkezdése előtt (lásd Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013, Howard, 2001 és Buchanan, Baldwin & Rudisill (2011).

A hallgatók - a kurzusvezetők oktatók előzetes jóváhagyása után – szabadon választhatják meg a közösségi szolgálat helyszínét, ahol befogadó nyilatkozatot töltöttek ki. (A jövőben tervezzük ezt együttműködési megállapodássá alakítani a szervezettekkel). A hallgatók 30 órát töltöttek a közösségi szolgálattal, mely 15-20 óra aktív, terepen végzett munkát jelentett, és 15-20 óra felkészülést.

A hallgatók a gyakorlatról részletes tevékenységnaplót készítettek, illetve a munka összefoglalásaként visszatekintő reflexiót írtak. A gyakorlat elvégzését a befogadó intézmény is igazolta, a hallgató portfólióját a kurzusvezető oktatók értékelték háromfokozatú skálán.

3. Dilemmák és kihívások a közösségi gyakorlat haza bevezetésében

- *Közösség szolgálat vs. tanulási forma*

Az elméleti feltáró munka rávilágított, hogy a közösségi szolgálat akkor válhat a tanári nézetek alakulását segítő, a szakmai szerep elsajátítását az én-hatékonyság érzés fejlődésével támogató tanulási formává a tanárképzésben, ha a közösségi szolgálat egy tudatosan tervezett, folyamatosan monitorozott, és lehetőség szerint egy kurzus tartalmát a gyakorlatban alkalmazni kívánó, autentikus pedagógiai helyzeteket kínáló tanulási folyamat. A jelenlegi pedagógiai közösségi gyakorlat közelebb áll a közösségi szolgálat struktúrájához, azonban ahhoz, hogy a tanárjelöltek eredményes felkészítését segítse tanulási formává kell válnia. Erre számos törekvés azonosítható a tervezett intézményi koncepciók között, azonban számos nehezítő tényező is azonosítható:

18

- *Kreditérték és munkaórák*

A helyzetet tovább nehezíti a meghatározott kreditérték és a munkaórák kettőssége. A felsőoktatásban a kreditérték meghatározza az elvárható munkaórák számát. Ahhoz, hogy a közösségi szolgálat egy kurzusba ágyazott, végigkísért, mentorált folyamat lehessen nagyobb munkaóraszámra, ezáltal pedig nagyobb kreditértékre lenne szükség. Ha ez nem lehetséges, akkor fontos megtalálni, milyen lehetőségei vannak a megfelelő támogatás és tapasztalat biztosításának a jelenlegi szabályozás mellett.

- *Erőforrások*

Az eredményes támogatási formák biztosítását tovább nehezíti, hogy a tanári képzésben nagy létszámmal belépő hallgatók egyénre szabott támogatása nehezen valósítható meg a hallgatói létszám és az oktatói erőforrások egyenlőtlenségei miatt.

- *Az intézményi kiválasztás nehézségei*

A helyzetet tovább nehezíti, hogy a társadalmi érzékenyítést segítő, autentikus pedagógiai helyzeteket kínáló intézményeket jelenleg a hallgatóknak önállóan kell felkeresniük. Az intézmények számára nincs lehetőség ellenszolgáltatásra, ami korlátozza a befogadóképességet, illetve gátja lehet a helyszíni tutorálásnak.

- *A társadalmi igazságosság és diverzitás szempontja*

A szakirodalomban a közösségi szolgálat mint tanulási forma egyik kiemelkedő dimenziója a társadalmi igazságosság és sokféleség szempontja mind tartalmilag mind a pedagógiai célt tekintve (ezekben a tanárjelöltek fejlődése). A jelenlegi hazai gyakorlatokban ez a dimenzió egyáltalán nem erős, és sokkal fontosabb a tudatosabb beépítése a kurzus megvalósítása és a partnerekkel való kapcsolat terén (pl. nem szerencsés a gyakorlóiskolákra építeni ebben a szemléletben)

- *Szervezeti kultúra, intézményi beágyazottság*

A kutatások rámutatnak arra, hogy akkor tud sikeres lenni a közösségi szolgálat mint tanulási forma, ha beágyazódik a szervezet életébe, ha kapcsolódik bevezetéséhez egyfajta szervezetfejlesztés is, és ha lehetőség szerint az egyetem egészében jelenlévő közösségi szolgálat kultúrájába illeszkedik bele. Ez nem könnyű feladat Magyarországon, ahol még ennek nem erős a hagyománya, de kihívás, hogy szervezetfejlesztési feladat legyen a gyakorlat bevezetése.

Hivatkozások

Anderson, J. B. and Hill, D. (2011): Principles of Good Practice for Service Learning in Preservice Teacher Education. In: Anderson, J. B., Swick, K. J. and Yff, J. (2001): Service-learning in teacher education: enhancing the growth of new teachers, new teachers, their students, and communities. AACT Publications. Washington. pp. 69-84.

Anderson J. B., Swick, K. J. and Yff, J. (2001): Service-learning in teacher education : enhancing the growth of new teachers, new teachers, their students, and communities. AACT Publications. Washington

Bender, Gerda and Jordaan, Rene (2007): Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*. Vol 27. 631-654.

Bernadowski, C., Perry, R. and Del Greco, R. (2013): Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*. Vol. 6:2.

Bowman, N. A., Brandenberger, J. W., Mick, C. S. and Smedley, C. T. (2010): Sustained Immersion Courses and Student Orientations to Equality, Justice, and Social Responsibility: The Role of Short-Term Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol.17:1.pp.20-31 .

Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. and Rudisill, M. E. (2002): Service Learning as Scholarship in Teacher Education. *American Educational Research Association*. Vol. 31:8. 30-36.

Butcher, J., Howard P., Labone E., Bailey M., Groundwater Smith, S., McFadden M. et al. (2003): Teacher Education, Community Service Learning and Student Efficacy for Community Engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 31:2. pp.109–124.

Cipolle, S. B. (2010): Service-Learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 94-97.

Daniels, K. N., Patterson, G. and Dunston, Y. (2010): Rules of Engagement: A Service Learning Pedagogy for Pre-service Teacher Education. *Journal for Civic Commitment*. Vol. 15.

Dewey, J. (1963): Experience and Education. New York. Collier.

Donninson, S., and Itter, D. (2010): Community Service Learning: A First Year Transition Tool for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 35:3. In: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1425&context=ajte> (letöltve: 2014. október 1.)

Emily W. K. (2012): Student Perceptions of Community-based Research Partners and the Politics of Knowledge. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 5-16

Eszterházy Károly Főiskola (2014): Közösségi pedagógiai gyakorlat tantárgyleírás.

Howard, J. (Ed., 2011): *Service Learning Course Design Book*. Edward Ginsberg Center for Community Service. The University of Michigan.

Howard, Peter and Butcher, J. (n/a): Community engagement and student learning: Making community a core element of teacher education. In: http://www.acu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0017/172322/community_engagement_and_student_learning.pdf. (letöltve: 2014. október 1.)

Jagla, V. M., Erickson, J. A., and Tinkler, A. S. (2013): *Transforming Teacher Education through Service-Learning*.

Kesten, A. (2012): The Evaluation of Community Service-Learning Course in terms of Prospective Teachers' and Instructors' Opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 12(3). In: http://www.academia.edu/2329110/The_Evaluation_of_Community_Service-Learning_Course_in_terms_of_Prospective_Teachers_and_Instructors_Opinions. (letöltve: 2014. október 1.)

20

Kolb, D.A. (1984): *Experiential Learning*. Upper Saddle River:Prentice-Hall, Inc.

Pázmány Péter Katolikus Egyetem (2011): Pályaismereti gyakorlat - „Nyári gyakorlat” - Útmutató tanár szakos hallgatóknak.

Root S. and Furco A. (2011): A review of Research on Service Learning in Preservice Teacher Education. In: Anderson J.B., Swick, K. J. and Yff, J. (2001): *Service-learning in teacher education: enhancing the growth of new teachers, new teachers, their students, and communities*. AACT Publications. Washington. 86-101.

Tice K. and Nelson, L. (2013): Towards Understanding Effective Community Field Experiences. In: Jagla V. M., Erickson J. A., Tinkler A.S. (eds., 2013): *Transforming Teacher Education Through Service Learning*. 73-110.

Wade, R. C. (1997). *Community Service-Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*. Albany: State University of New York Press.

Wade, Rahima C. and Anderson, Jeffrey B. (1996): Community Service Learning: A Strategy for preparing Human Service-Oriented Teachers. *Teacher Education Quarterly*.