

# ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT – FENNTARTHATÓSÁG ÉS MINŐSÉG DILEMMÁJA A KÖZNEVELÉSBEN

BODÓ MÁRTON

## Bevezetés

A nemzetközi mérésekben a TIMSS<sup>1</sup> és a PIRLS tananyagközpontú, hagyományosan jó teljesítményt mérő értékeléseivel szemben a PISA mérések magyar eredményei sokkolták a hazai közvéleményt. A magyar diákok eredményei a gyenge vagy átlagos alatti kategóriában szerepeltek. Ez a mérés az életszerű szituációkba ágyazott feladatmegoldó képességet vizsgálja, nem a tantárgyi tudást, s ez új kihívást jelent az iskolarendszerek számára. Mindezek ismeretében érdekes megvizsgálni az Iskolai Közösségi Szolgálat programot a fenntarthatóság és a minőség összefüggésrendszerében.

## A nemzetközi és hazai köznevelési trendek

### *Nemzetközi tendenciák és mérések szerepe az oktatás világában*

A magyar 15 éves tanulók már a hatodik alkalommal vettek részt ilyen vizsgálatban. A 2015-ös utolsó felmérésben éppen 72 oktatási rendszerben iskolába járó mintegy 29 millió 15 éves tanuló teljesítményét reprezentálták. A magyar válaszadó 5659 tanuló négyötöde

---

<sup>1</sup> Az oktatás nemzeti hatáskörben van, így közvetlenül az Európai Unió intézményrendszere nem tud hatni a tagállamok oktatáspolitikájára.

a kilencedik évfolyam diákjai közül került ki. A diákok első ízben a feladatokat számítógépen oldották meg teljes egészében.

A magyar 15 éves diákok 477 pontos átlageredményt értek el a PISA2015 természettudományi tesztjén, és ezzel 2012 után második ízben teljesítettek rosszabbul az OECD-országok átlagánál. Eredményük az olasz, litván, horvát és izlandi diákokéval egyenértékű, és jobb Izraelnél. A 477 pontos átlageredmény a 35 OECD-tagország rangsorában a 27–29., a mérésben részt vett 70 ország között pedig a 34–39. legjobb eredmény. (PISA2015 2016)

A mindhárom területen (természettudomány, matematika és szövegértés) kiemelkedő képességű tanulók száma Szingapúrban 13,7%, Magyarországon 2,1%, ami elmarad a cseh, lengyel kortársak számarányától (3,9 és 4,0), míg megelőzi a szlovák diákok 1,4%-os számarányát. Hasonló az elmaradásunk a valamilyen területen a három közül eredményes diákok számarányában is.

A közoktatás tartalmi fejlesztése és szabályozása szempontjából meghatározó nemzetközi tényező a tanítás-tanulás tartalmának standardizálása. A nemzetközi méréseknek jelentős standardizációs szerepük lehet, ha eredményeikből megfelelő következtetéseket vonunk le. A standard kialakítása egyszerre jelenti a központi irányítás szerepének növekedését a kerettantervi, tantervi tanmenetek egységesítésén keresztül, ugyanakkor az iskolák szintjén pedig az autonómia biztosítását, amelyre jó példa Finnország oktatási rendszerének felépítése.

### *Egész életen át tartó tanulás*

Általános összefüggések tekintetében nemzetközileg az egyik legfontosabb kérdéskörre az egész életen át tartó tanulás vált. Ez nem egyszerűen a tanulás folytatását jelenti a munkába állást követően is, hanem egy újfajta látásmódot, amely a tanulás lehetséges céljainak bővülését hozza magával, nemcsak az ismeretek bővítése, frissítése, kompetenciák fejlesztése terén, hanem a demokráciára nevelés, a társadalmi kohézió szolgálatában is (FEHÉRVÁRI és mtsai 2011). Az egész életen át tartó tanulás jelenti ugyanakkor azt is, hogy az emberi képességek fejlesztése szélesebb kontextusban kap egyre inkább szerepet a gazdaságot erősítő tényezőként. Ennek értelmében hosszú távon a GDP meghatározó eleme az oktatás megfelelő színvonala, eredményessége. Az egyéni kompetenciafejlesztés a gazdaság motorjaként értelmezendő, és ehhez kell hozzárendelni a szükséges tartalmi és módszertani fejlesztéseket.

### *Országos Kompetenciamérések*

A 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók az ország összes iskolájának valamennyi telephelyén (feladatellátási helyén) ugyanabban az időpontban és azonos körülmények között, az arra

kiképzett felmérésvezetők irányításával és felügyeletével írják meg a felmérést. Ennek során egy kétszer 45 perc hosszúságú matematikai és egy kétszer 45 perc hosszúságú szövegértési tesztet oldanak meg. (OKTATÁSI HIVATAL 2018: 6)

2016-ban is ez történt. Az adatok a közoktatás teljesítményének időbeli alakulásában nem tanúskodnak semmilyen statisztikailag alátámasztható változásról. „A legnagyobb eltérés a 6. évfolyamos szövegértés esetében látható, ahol 2008-hoz képest 2011-re 35 ponttal csökkent az átlageredmény” (OKTATÁSI HIVATAL 2017). Mindezek azt mutatják, hogy a magyar köznevelési rendszer teljesítménye a diákokra vonatkoztatva nem mutat pozitív tendenciákat, hanem stagnál, illetve egyes esetekben még romlott is. Márpedig egy ország versenyképességének egyik legfontosabb mérőeszköze az oktatás helyzete.

### *Társadalmi integrációs törekvések*

Egy további fontos említendő nemzetközi trend a társadalmi integrációra való törekvés. Ebben a tekintetben is kulcsszerepe van az oktatásnak. Magyarországon a társadalmi csoportok közötti nagy esélyegyenlőség leküzdése elsődlegesen megoldandó nehézség: a korai iskolaelhagyók integrálása, a különböző iskolák közti szakadék megszüntetése a mindenkori oktatáspolitikai prioritásai között szerepel. A nemzetközi mérések kapcsán a legrosszabb eredményt elérő tanulók felzárkóztatása lenne a cél. Ennek eszköze a differenciált kiscsoportos vagy egyéni felkészítés lehet.

## **Tudásfelfogások**

### *Tudásfelfogások változásai*

A technológiai változások hozták magukkal a tudásfelfogások változásait. Miként Pála Károly fogalmaz: a pedagógus sokszor abból indul ki, hogy „a tudás, ami az osztályteremben van, az a mi fejünkben van, és innen kell átvándorolnia másik 35 fejbe. Szó sincs róla, ott 36 fejben van tudás, és ez a 36 fejben lévő tudás nagyon sok helyről származik” (PÁLA 2008). Tehát megszűnt a pedagógus monopolizált helyzete a tudás tekintetében. Nagyon sokféle ismeret áramlik a diákok fejébe, a tanár elsődleges feladata az ismeretek rendszerezésének előmozdítása. Ebben a kontextusban különösen megnő a tanórán kívüli tevékenységek szerepe az oktatás folyamatában. Csapó Benő elemzi részletesen a különböző tudásfelfogások közti különbségeket. Kortól és társadalmi berendezkedéstől függően más és más elvárások fogalmazódnak meg az oktatással szemben, más és más értelmezést nyert a tudás az elmúlt századokban. Három elvárástípus jelent meg egyértelműen: a) az iskola

KORÁBBI	KORSZERŰ
<input type="checkbox"/> ismeretorientált	<input type="checkbox"/> képességorientált
<input type="checkbox"/> tanárorientált	<input type="checkbox"/> tanulóorientált
<input type="checkbox"/> irányított	<input type="checkbox"/> önálló
<input type="checkbox"/> receptív és reprodukzív	<input type="checkbox"/> produktív
<input type="checkbox"/> kognitív	<input type="checkbox"/> emocionális, pragmatikus
<input type="checkbox"/> passzív befogadás	<input type="checkbox"/> aktív elsajátítás

1. ábra: Tudásfelfogás változása az oktatásban

tanítson meg valamilyen tananyagot; b) művelje ki az értelmet; c) készítsen fel az iskolán kívüli, az iskola utáni életre (CSAPÓ 2000). Ezekre épül az oktatás megfogalmazott célok szerinti szerveződése: a diszciplináris tudás (a szakértelem), az értelem kiművelése, amely információ-feldolgozó, gondolkodási képességekre építő elem. Az iskolán kívüli életben hasznosítható tudás koncepció a praktikus tudást tekinti a műveltség alapjának.

Egy másik megközelítés szerint a magyar oktatási hagyományok elsősorban nem a tudást, hanem az ismereteket (deklaratív tudás) tekintik átadandó célnak, anélkül, hogy különbséget tennének az életre szólóan fontos ismeretek, eszköz jellegű ismeretek és a fölösleges lexikális elemek között, amelyek érdekesek lehetnek, de nem szükségesek (KOJANITZ 2010). A versenyképességet ma egy összetett műveltségfelfogás biztosíthatja, amely az alkalmazható tudáson alapul. Egy versidézet Petőfi Sándortól ennek éppúgy része, mint a környezettudatos látásmód. Három dimenzió találkozásáról van szó: a tananyagra továbbra is szükség van, de a képességfejlesztéssel és alkalmazhatósággal való harmóniában. Tehát nagyobb hangsúlyt kap az ismeretek rendszerezése és különböző helyzetekben való felhasználási képessége, mint az ismeret önmagában való értéke. Ez teszi értelmezhetővé a tartalomba ágyazott képességfejlesztés ma korszerűnek tekintett pedagógiai koncepcióját.

Az információs forradalom átalakította a hatékony tanítás alapelveit. A pusztán információ-továbbítás (alacsonyabb rendű gondolkodási sémák) helyett inkább az információfeldolgozó képesség („magasabb rendű gondolkodási sémák”) fejlesztésére kell hangsúlyt fektetnie ma a tanárnak. A frontális oktatással szemben előtérbe kerülnek az alternatív tanulási módok. A diákokat csoportos munkára, együttműködésre kell ösztönözni a tanórán. A pedagógusnak nem „szólista” szerepkörben kell megjelennie, ma sokkal inkább „pincér” és „karmester” a tanóra irányítója (ARATÓ 1994). Ez azt jelenti, hogy a csoportmunka előkészítése lesz a gyakorlat időigényes feladata, és az órai tevékenysége a tanárnak sok esetben a tevékenységek koordinációjára, értékelésére szűkül. Miként az óra irányítása, a tevékenységek megszervezése

kerül fókuszba, nem a frontális információk átadása. Végül arról sem feledkezhetünk meg, hogy az ellenőrizhető és folyamatosan fejleszthető hatékonyság érdekében az oktatás folyamatának szerves részét képező, autentikus értékelési rendszert kell működtetni.

### *A tudás aspektusai*

A következőkben a legfontosabb korábban használt oktatási stratégiákat, illetve a ma korszerűnek számító stratégiákat mutatjuk be, melyek között jól érzékelhető a szemléletváltás (1. ábra).

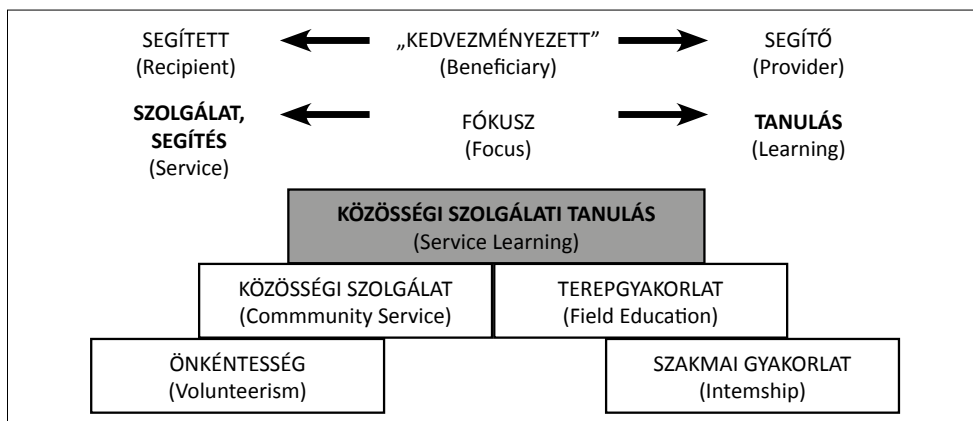
## **Az Iskolai Közösségi Szolgálat program**

### *Az Iskolai Közösségi Szolgálat a köznevelési rendszerben*

Az Iskolai Közösségi Szolgálat kompetenciafejlesztő jellege megkérdőjelezhetetlen. A kérdés inkább úgy vethető fel, hogy miközben az említett nemzetközi mérések és a kompetenciamérések is a korszerű tudás megszerzésének szolgálatában állnak, ugyanakkor viszont mintha az érettségi vizsgák mint legfőbb szabályozó, illetve a tanórák szervezése nem ebbe az irányba mutatnának. Az összhangot kellene megtalálni ezek között az elemek között. Saját szülői tapasztalatom is azt mutatja, hogy míg a középiskolai felvételi vizsgafeladatok kompetenciákat igyekeznek mérni, addig a tanórák nem ebbe az irányba, sokkal inkább a diákok lexikális ismereteinek megőrzése és nem a fejlesztése irányába mutat. Ennek alapja a tanári karok életkori sajátossága, a pedagógusi állomány elöregedése lehet (PEDAGÓGUS 2010).

A közösségi szolgálatban (2. ábra) mindazok az elemek megvannak, amelyek a korszerű tanulás aspektusai közé sorolhatják:

- *Képességorientált ismeretek* szerzéséhez segítik a diákokat. Ez azt jelenti, hogy csak olyan tevékenységekben vehetnek részt, amelyekhez előismeretekre nincs szükség, illetve segítő tevékenységekben gyakorolhatják magukat a hadisír gondozástól a kézműves foglalkozásokon át a közös szabadidős tevékenységekig, interaktív informatikaoktatásig időseknek vagy korrepetálásig náluk fiatalabbakkal.
- *A tevékenységek tanulóorientáltak* lehetnek, mert akár egyedül is végezhetik, de mindenképp kis csoportban, így a tevékenység kapcsán a saját igényeik, illetve preferenciáik is helyet kaphatnak. Sok olyan tevékenységben működhetnek közre, ahol önállóan felelősséget kell vállalniuk a végzett segítő tevékenységért: élelmiszer-adománygyűjtés, fogyatékkal élők kísérése, játék óvodás gyerekekkel, állagmegóvás keretei között kórházi váró kifestése, tűzfalak dekorációja, hajléktalanok étkeztetése.



2. ábra: A közösségi szolgálat tipizálása

Forrás: FURCO (1996), magyar fordítás KARLOWITS-JUHÁSZ (2017).

- Akkor éri el a program a legnagyobb hatásfokát, ha a diák megélheti, hogy valamit elvégzett, aminek látja az eredményét is. A *produktum jellegű tevékenységek* ebben segíthetnek. Ha a kézműves foglalkozás végén az óvodások kezükbe vehetnek egy hajtogatott karácsonyfadíszet, vagy az idősek megtanulják használni az e-mailt a diákok segítségével, vagy faültetés keretében megújul a park. Mindezek olyan tevékenységek, amelyek segítenek a diákoknak megélni az eredményesség, sikeresség érzetét, ami az iskola falai között ritkán jut számukra osztályrészül.
- A tevékenységek során érzelmek érik, és érzelmek születnek benne. A segített személyekkel való *kapcsolatépítés, az együttműködés* során óhatatlanul is érzelmi reakciókat vált ki a tevékenység a diákokból és a segített személyekből is.
- A tevékenységekben aktív módon vesznek részt a diákok, ami segíti a *személyiségfejlődésüket*, önismeretben való jártasságukat. Egyszerre tanulnak, és közben szolgálnak másoknak. A két elem egységét, a pedagógiai elemek hatékonyságát a magyar rendszerben a közösségi szolgálat hármass rendszere biztosítja, ami jelenti a maximálisan 5 órás felkészülést, minimum 40 órás tevékenységet és maximálisan 5 óra reflexiót (20/2012. EMMI rendelet). Így – bár nincs a tanórákba integrálva –, miként a service-learning esetén, mégis biztosított a tevékenységek önmagukon túlmutató jellege. Társadalmilag hasznos dolgok is születnek a tevékenységek nyomán: például 2017-ben 38 településen, 83 alkalommal, 648 diák részvételével került sor hadisír gondozásra az IKSZ keretében (MHM 2017). Az ilyen jellegű tevékenységek társadalmi haszna felmérhetetlen, nemcsak a hasznosság tekintetében, hanem az attitűdformálás vonatkozásában is: vegyük például a rendőrszolgálatot segítő IKSZ-es diákokat, a hajléktalanok, idősek, óvodások, fogyatékosokkal élő ellátásában tevékenykedőket és minden más területen feladatot ellátó diákok 50 órás működését.

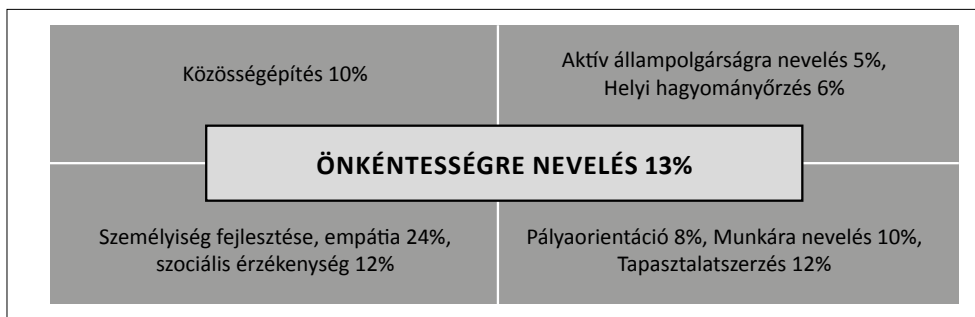
Miként Furco fogalmaz:

A diákok olyan gondosan eltervezett szolgálati tapasztalatokban való aktív részvétel által tanulnak és fejlődnek, amelyek megfelelnek az aktuális közösségi szükségleteknek, amelyek beépülnek a tantervbe, vagy más módon nyújtanak strukturált időt a reflexióra, és amelyek azáltal erősítik az iskolában tanultakat, hogy a tanulási folyamatot kiterjesztik a tantermen kívülre és a közösségre. (FURCO 1996)

Felmerülhet a kérdés, hogy az iskolák hogyan látják ezt a kérdést, illetve milyen célt tulajdonítanak a kötelezően bevezetett programnak.

### *AZ IKSZ céljai az iskolák visszajelzései alapján*

Az Oktatási Hivatal 119 iskolát kérdezett meg a program céljáról (JELENTÉS 2017). A kapott válaszok nagyfokú szóródást mutatnak. Egyrészt ez jelentheti azt is, hogy az iskolák számos oldalról alátámasztották, hogy a program számukra az adott iskola arculatának megfelelően más és más szempontból lehet hasznos. Ugyanakkor az is látszik, hogy a nemzetközi trendek által képviselt aktív állampolgárságra nevelés területe az iskolai életben jelenleg csekély hangsúlyt kap. Ez akkor is elgondolkodtató, ha a hivatal jelentése nem tekinthető reprezentatívnak (3. ábra).<sup>2</sup>

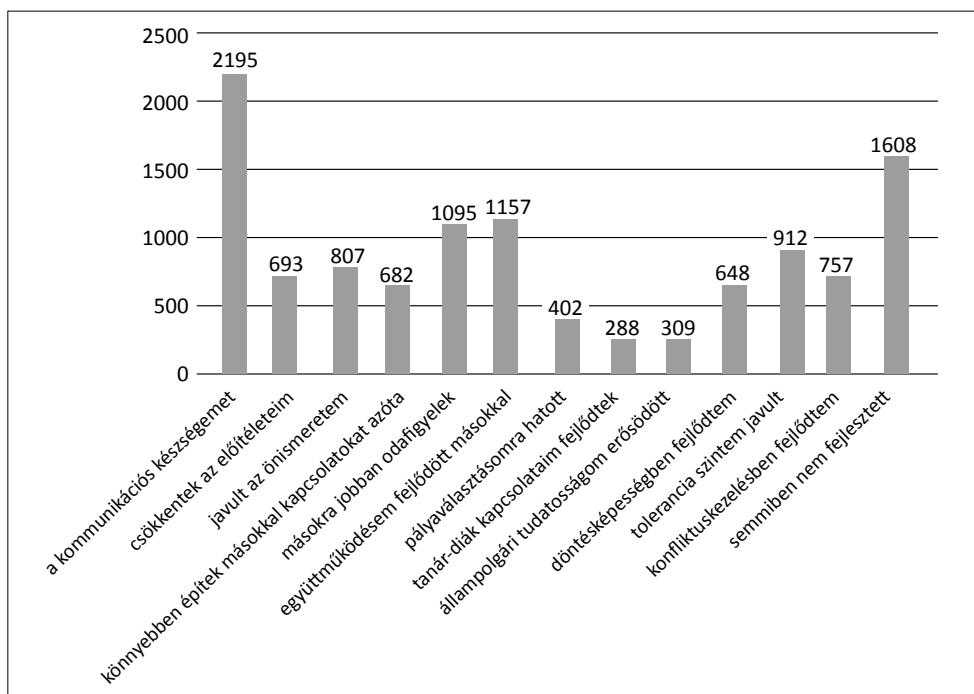


3. ábra: Az IKSZ intézményi céljai

### *AZ IKSZ céljai a diákok visszajelzései alapján (BODÓ és mtsai 2017)*

Ha a diákokat kérdeztük a program hatékonyságáról (4. ábra), akkor sokféle kompetenciát jelöltek meg, amely szerintük az elvégzett tevékenységek alapján fejlődhetett. Első helyen a kommunikációs készségeket jelölték meg, majd az együttműködési készségeket,

<sup>2</sup> Az ábra a *Jelentés a közösségi szolgálat teljesítésének és dokumentálásának szakmai ellenőrzéséről*. Oktatási Hivatal, 2017. június 30. dokumentum adatainak másodelemzése alapján készült.



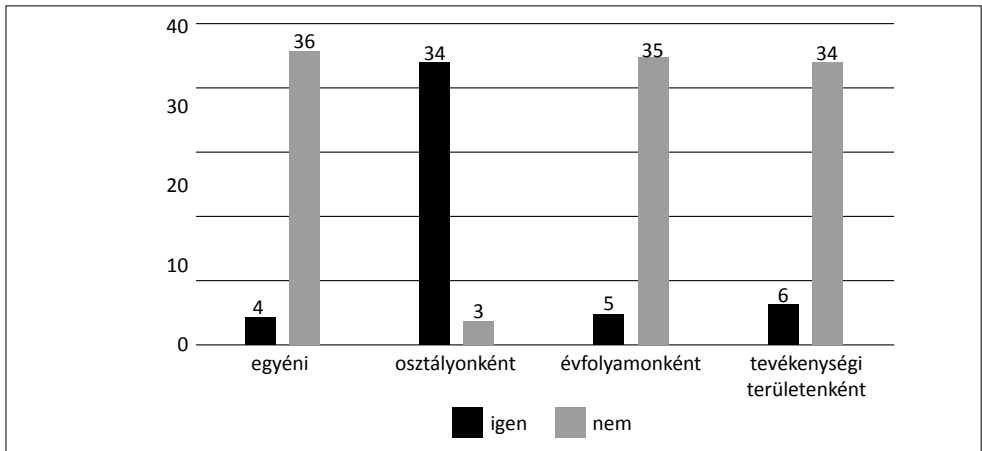
4. ábra: Milyen tulajdonságaidat, készségeidet fejlesztette a közösségi szolgálat? (Több válasz is megjelölhető!) 12–13. évfolyam. Forrás: EKE OFI (2017).

illetve a szociális érzékenység növelését. A megkérdezettek nem elhanyagolható hányada viszont azt jelezte, hogy semmiben sem fejlődött a tevékenységek révén. Ez ellentmond az eddig elmondottaknak, a válaszadók száma viszont kikerülhetetlen véleményként jelenik meg. A kérdéskör értelmezésében nagy segítséget jelentett, amikor a felkészítésre vonatkozó monitoring tapasztalatokat és a reflexióra kapott online kérdőív adatait összevetettük az itt leírtakkal.

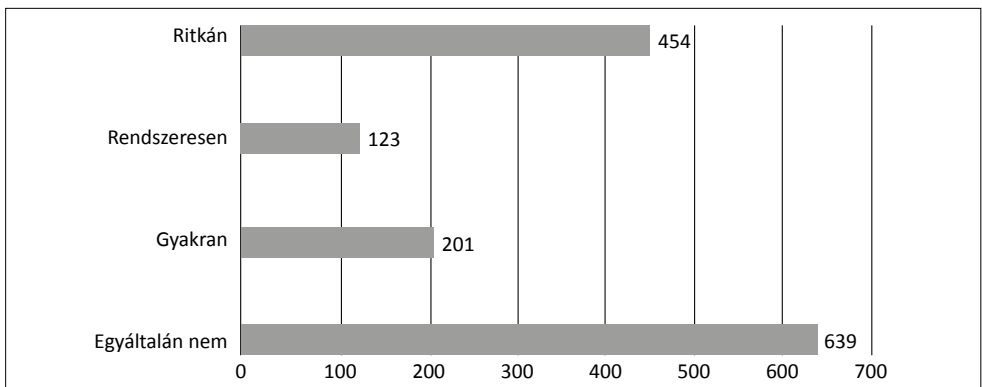
A támogató jellegű monitoring során az derült ki, hogy az iskolák igen kis hányadában történik személyre szabott felkészítés (5. ábra). Valójában osztályonként történik a feladat ismertetése, ami azt is jelenti, hogy nagyon kis hányadban tudják a diákokat a saját konkrét választott tevékenységükre felkészíteni, inkább általános tájékoztatót kapnak, ami kevésbé segíti őket feladatuk hatékony elvégzésében. A reflexió kapcsán hasonlóan érdekes visszajelzéseket kaptunk a diákoktól. A diákok jelentős része (45%) egyáltalán nem vett még részt reflexiós beszélgetésben, ami a pedagógia szempontjából éppúgy fontos, mint a felkészítő foglalkozások megszervezése (6. ábra).

Tehát a program bevezetése után hat évvel még a program legfontosabb elemei sem működnek az iskolák majdnem felében. Joggal tehető fel a kérdés, hogy mi lehet ennek az oka. Hiszen mindenki számára köztudott, hogy ezek nélkül nem lesz pedagógiailag hatékony a közösségi tevékenység. Egyetlen érvényes válasz adható a kérdésre.





5. ábra: Mi a módja a felkészítésnek? (n=40) Forrás: EKE OFI (2017).



6. ábra: Végzős diákok kérdőíve: Reflexiók beszélgetések gyakorisága (n=1417) Forrás: EKE OFI (2017).

### Az IKSZ a fenntarthatóság nézőpontjából

Az Iskolai Közösségi Szolgálat program jelenleg nem jelent kiadást az intézmények fenntartóinak, így az államnak, egyházi fenntartóknak, egyéb fenntartóknak sem. Ez a kijelentés csak akkor igaz, ha az iskolák fenntartói semmilyen módon nem támogatják a program megvalósulását, még közvetett módon a programot szervező koordinátor tanárokon keresztül sem. A jogszabályok<sup>3</sup> lehetővé teszik a programok támogatását, de a támogatás

3 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról 17. § (2) Egyéb foglalkozás a tantárgyfelosztásban *tervezhető*, rendszeres nem tanórai foglalkozás, amely i) közösségi szolgálattal kapcsolatos foglalkozás.

elmaradását is azzal, hogy a tevékenységet szervező tanár elszámolhatja a felkészítést és feldolgozást tanórai keretek között. Bátran feltételezhetjük, hogy ahol a diákok úgy nyilatkoztak, hogy a felkészítés és a feldolgozás elmaradt, ott valójában a tevékenységek megszervezésével megbízott pedagógus e tevékenységeket idő és energia hiányában nem szervezi meg.

Korábbi kutatásunk egyik következtetése szerint:

A vezetői kérdőív adatai alátámasztják, hogy az iskolák nagy többségében a pedagógusok a közösségi szolgálat megszervezését teljes állásban megtartott 26 órájuk utáni tevékenységként végzik. A legtöbben a koordinátorok közül (58,2%) kerülnek ki, az osztályfőnökök 35,8%-a végzi ezt a feladatot, a legkisebb arányban az intézményvezetőket (3,7%) terheli a koordinátori feladat. Ebből az következik, hogy az IKSZ-program, ha a pedagógus leterheltsége felől vizsgáljuk, úgy tud hatékonyan működni, hogy vagy igazgatóhelyettesekre, intézményvezetőkre bizzuk a tevékenységek szervezését, vagy támogatást nyújtunk a koordinátorok, osztályfőnökök számára ahhoz, hogy kisebb leterheltség mellett végezzék. A monitori látogatások tapasztalata, hogy a 26 óra megtartása feletti sávban a pedagógus nem képes már az adminisztráción túl bármilyen tevékenységet végezni, de ez nem is várható el tőle. Így egyetlen menekülési útvonal marad a számára, hogy a szervezési feladatot átterheli a diákokra, a szülőkre, és ő csak a feladat adminisztratív részével foglalkozik, és nem szervezi meg a program felkészítő és reflexiót jelentő részét, az IKSZ így nem több számára kipipálandó adminisztratív feladatnál. (BODÓ 2016)

Valójában tehát a fenntarthatóságot azzal biztosítja a rendszer, hogy anyagi ráfordítással nem honorálja a tevékenység megszervezését. Így bár megszületnek azok a közösség számára hasznos tevékenységek, amelyek erősíthetik a társadalmi kohéziót, viszont a rendszer nem teszi lehetővé a pedagógiai szempontból elengedhetetlen feladatok ellátását, illetve ezek megvalósulása teljesen esetleges, nem a minőség irányába mutat. A feladat elvégzése leginkább a koordináló tanár teherbíró képességének és motiváltságának függvénye.

A holland állam 2015-ben oktatási rendszeréből azért vezette ki a közösségi szolgálathoz hasonló 30 órás társadalmi gyakorlat programját (Maatschappelijke stage), mert nem bizonyult fenntarthatónak, mivel túl sok pénzt emésztett fel a fogadó intézmények támogatása (BODÓ 2015). Mivel a hazai rendszerben a közösségi szolgálatot nem finanszírozza az állam, sajátos módon biztosítható a rendszer fenntarthatósága. Ebből következően kevésbé valószínű, hogy egy kormányváltás elsodorja a programot. Ugyanakkor ez azt is eredményezi, hogy a program ebben a formában nem tud korszerű pedagógiai eszközként társadalomformáló hatást kifejteni.

## Befejezés

A jelenlegi köznevelésnek vannak előremutató elemei, ilyen a közösségi szolgálat is, de mivel nem tud beépülni hatékony pedagógiai eszközként a hétköznapi életbe, nem válthatja be a hozzá fűzött szemléletformáló reményeket. Hat is, meg nem is. Jelenleg működik is, meg nem is. Ami nem von le a társadalmi hasznosságából, csak a pedagógiai hatékonyságából.

## Irodalom

- 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról 17. § (2)
- A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 45. A közösségi szolgálattal kapcsolatos rendelkezések 133.§ 5. bekezdés.
- ARATÓ László (1998): Az irodalomóra rétegei – Kölcsey Ferenc: Himnusz. In: SIPOS Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann, Celldömölk. 169–186.
- BODÓ Márton (2015): Az iskolai közösségi szolgálat és a nemzetközi gyakorlat. In: BODÓ Márton – MOLNÁR Karolina – UZSALYNÉ PÉCSI Rita: *Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 26.
- BODÓ Márton (2016): A pedagógusszerep és az Iskolai Közösségi Szolgálat. *Kapocs*, 15. 69. 8.
- BODÓ Márton – MARKOS Valéria és mtsai (2017): Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 9–10. 61.
- CSAPÓ Benő (2008): A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: SIMON Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 11–21.
- EKE OFI (é. n.): *Összegző IKSZ Monitoring Jelentés*. (Megjelenés alatt.)
- FEHÉRVÁRI Anikó – IMRE Anna – TOMASZ Gábor (2011): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: BALÁZS Éva – KOCSIS Mihály – VÁGÓ Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 133–196.
- FURCO, Andrew (1996): Service-learning: a balanced approach to experiential education. In: TAYLOR, B. and Corporation for National Service (eds): *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Corporation for National Service, Washington, DC. 2–6.
- JELENTÉS (2017): *Jelentés a közösségi szolgálat teljesítésének és dokumentálásának szakmai ellenőrzéséről*. Oktatási Hivatal, 2017. június 30. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/](https://www.oktatas.hu/pub_bin/)

- dload/kozoktatas/ellenorzesek/Jelentes\_kozossegi\_szolgalat\_szakmai\_ellenorzeserol\_2017.pdf (*Letöltés ideje: 2018. március 31.*)
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2017): *A közösségi pedagógiai gyakorlat mint az iskolai közösségi szolgálat sikeres megvalósításának egyik tényezője*. XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Nyíregyháza, Községi szolgálat és fizetett munka a középiskolások körében szimpózium előadás, 2017. november 9.
- KOJANITZ László (2010): *Tankönyvpolitika, tankönyvkiadás és tankönyvhasználat a nagyvilágban*. Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok> (*Letöltés ideje: 2018. március 31.*)
- MHM (2017): Magyar Honvédelmi Minisztérium Társadalmi Kapcsolatok és Hadisírgondozó Osztály személyes közlése.
- OKTATÁSI HIVATAL (2017): *Országos kompetenciamérés 2016. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM\\_2016\\_Orszagos\\_jelentes.pdf](https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2016_Orszagos_jelentes.pdf) (*Letöltés ideje: 2018. március 31.*)
- OKTATÁSI HIVATAL (2018): *Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/Orszagos\\_jelentes\\_2017.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/Orszagos_jelentes_2017.pdf) (*Letöltés ideje: 2018. május 1.*)
- PÁLA Károly (2008): A kompetencia alapú oktatás és a taneszközök. In: SIMON Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 41–49.
- PEDAGÓGUS 2010 (2010): *Pedagógusok időmérleg vizsgálata. Kutatási zárójelentés*. [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v\\_pedagogus2010\\_zarotanulmany.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanulmany.pdf) (*Letöltés ideje: 2018. március 31.*)
- PISA2015 (2016): *Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2015\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf) (*Letöltés ideje: 2018. március 31.*)