



KOLOSAI NEDDA, DARVAY SAROLTA, FÜZI ANDREA RITA,
LUKÁCS J. ÁGNES, GRADVOHL EDINA, SOÓS NÉ KISS
ZSUZSANNA, BIHARINÉ KREKÓ ILONA, ZOMBORI JUDIT,
NAGYNÉ HORVÁTH EMÍLIA, FRITÚZ GÁBOR, FALUS ANDRÁS,
LEHOTSKY ÁKOS ÉS FEITH HELGA JUDIT

A kortársoktatás elméleti és gyakorlati aspektusai – A „Tanulj, tanítsd, tudd!”¹ program tapasztalatai²

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Kutatócsoportunk célja az EDUVITAL (www.eduvital.net) munkacsoport korábbi egészségnevelési tevékenysége alapján olyan pedagógiai módszertani gyakorlat kifejlesztése és elméleti háttérének leírása, amelynek lényege a hagyományos iskolai oktatás keretei között működő, az egészségmagatartással kapcsolatos tudásbővítő és attitűdformáló, részben komplex személyiség- és közösségfejlesztési célokat szolgáló kortársoktatási program kidolgozása. Kutatásunk elsődleges célja növelni az iskolai egészségnevelési programok hatékonyságán keresztül a fiatalok egészségtudatos magatartását egy korszerű pedagógiai szakmódszertani eljárás részletes kidolgozásával és hazai bevezetésével. Pedagógiai koncepciónk lényege az idősebb diákkorcsoportok többlépcsős, szakmailag kontrollált bevonása a náluk fiatalabb gyermekek egészségnevelésébe, életkori sajátosságaiknak megfelelő, élményközpontú, célorientált és mérhető kortársoktatási módszeregyüttes kidolgozásával (Feith, Melicher és Falus, 2015).

Tanulmányunk célja a kortársoktatás fogalmának és a kortársoktatás mint módszer kritériumrendszerének pedagógiai, neveléstudományi fókuszú, kutatási tényekre alapozott és nemzetközi kontextusba ágyazott megalkotása. Kutatásunk első két évében elemeztük a kortársoktatás nemzetközi és hazai szakirodalmát, megvizsgáltuk a működő jó gyakorlatokat (Lukács J. és mtsai, 2018), mértük egészségnevelési programjaink hatékonyságát mind a közoktatásban: óvodákban, iskolákban (Lehotsky és mtsai., 2017), mind a felsőoktatási kurzusunkra vonatkozóan. Tanulmányunkban elemezzük a TANTUdSZ programban részt vevő egyetemi hallgatóknak az egészségnevelési program első megvalósítására adott pedagógiai reflexióit. Kutatócsoportunk munkájában tehát az elméleti kutatás és a gyakorlati pedagógiai tevékenységek folyamatos párbeszédében alakult ki a kortársoktatás általunk leírt kritériumrendszere, melyet ebben a tanulmányban közlünk először.

Kulcsszavak: kortársoktatás, kutatás alapú tanulás, tanulóközösség

¹ TANTUdSZ program

² A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával, a Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program keretein belül valósult meg.

1. A KORTÁRSOKTATÁS HELYE, SZEREPE AZ OKTATÁSBAN ÉS A SZÉLESEBB TÁRSADALMI KONTEXTUSOKBAN

1.1 Gyermekek és oktatás a folyamatosan változó társadalmi környezetben

Az ember társadalmat, kultúrát alkot, melynek szabályaihoz alkalmazkodik. Napjainkban, minél többet tudunk a biológiai (genetikai és epigenetikai) átörökítés mechanizmusairól, annál kifejezettebb igény merül fel a társadalmi-kulturális áthagyományozás módozatainak, valamint a kettő összefonódásának módszeres tanulmányozására (Pataki, 2003). A genetikai összetevők fel-tárásához nyilvánvalóan az egyre részletesebben vizsgált epigenetikai és szociológiai megközelítések is társulnak (Falus, 2015). A társakhoz, a társas valóság követelményeihez történő alkalmazkodás képessége evolúciós gyökerű. Az alkalmazkodás képessége öröklött, ám az öröklés tulajdon-ságlehetőségeket, potenciálokat nyújt: minden tipikusan emberi reakciót az egyedi életben tanulunk meg. Az epigenetika az az információ, amit nem a szüleinktől öröklünk, vagyis a genetikai információ-nak a külső és a belső környezet hatására szabályozott megszólalása. Ugyanis az örökölt genetikai jegyek manifesztációja módosulhat attól függően, hogy mit, mennyit, hogyan tanulunk meg a környezeti min-tárból (Falus, 2015). Ebben az értelemben

minden tipikusan emberi reakciót az egyedi életben tanulunk meg

a kutatásunkban tudatosan, módszeresen felhasznált pszichológiai és pedagógiai tényezők egyaránt mentális epigenetikai faktorok (Kopp, Skrabski és Szedmák, 2000; Falus, 2015).³

A tanulmányban bemutatott programfejlesztési folyamat szakmai elvei, módszertani lépései azoknak a társadalmi igényeknek, változóknak és változásoknak a kontextusában értelmezhetőek, melyekben megszületnek, mivel az oktatásban eszközölt változás, innováció tartalmainak megértéséhez, támogatásához szükséges a társadalomban megjelenő új igények fel-

tárása és értelmezése. Az oktatási szektor innovációs tevékenységét azért is kíséri növekvő figyelem, mert az oktatás olyan terület, amely jelentős hatással lehet más ágazatok

munkaerejének innovatív, tudásmegosztó, kommunikációs és adaptációs képességeire (Halász, 2007; Shapiro és mtsai, 2007; OECD, 2010, 2014).

Elemzések, kutatások sokasága mutat rá, hogy a jelenlegi változó világban, az új globalizációs kommunikációs formákból és a gyermekek fogyasztói státuszából fakadóan, sajátos gyermekkultúrák alakulnak ki, amelyek egyre inkább ellentmondanak az iskolai kultúrának, a tananyagának, a megszokott tanulási folyamatoknak (Golnhöfer és Szabolcs, 2005. 97. o.). Szembesülnünk kell azzal, hogy az iskolák, az intézményes oktatás, különösen alsó fokon, egyre kevésbé jelentenek valódi életvilágot a gyermekek számára. A pedagógusok (azaz a felnőttek képviselői) és a diákok közötti kulturális szakadék⁴ a tanórai és a tanórán kívüli kommunikációt egyaránt korlátozza, ez nehezíti a tanítók, a tanárok

³ Kopp Mária volt az első, aki használta a *mentális epigenetika* fogalmát.

⁴ Mely kulturális szakadék magában foglalja a Z és az Alfa generáció teljesen újszerű gondolkodásmódját, a szociális környezet robbanásszerű megváltozását is.

és a diákok együttműködését, csökkenti a tanítás eredményességét (Golnhofer és Szabolcs, 2005). A gyermeket, a gyermekkort vizsgáló kutatásokban mára általánossá vált a szocializáció kölcsönösségi modellje (Golnhofer és Szabolcs, 2005. 96. o.; Somlai, 1997, 2013). Felfogásunkban a tanulás, a szocializáció, a szociális tanulási formák sikeressége nem csupán a szocializációs ágensek hatékonyságán múlik, hanem döntő szerepet tulajdonítunk a tanulók aktivitásának. Értelmezésünkben a tanulás és a szocializáció egyfajta közös aktivitásban, kölcsönösen megteremtett új egyensúly. Mindebből következően, mára szükségessé vált a tanulás és a tudásátadás alapvető megújítása az oktatás minden színterén:

az általános iskola alsó tagozatától egészen a felsőoktatásig bezárólag. Olyan új tanulásfelfogásra, tanulásszemléletre van szükség, mely komolyan veszi a tanulók aktív részvételét saját tanulási folyamataik alakításában, valamint képes áthidalni a felnőttek és gyermekek közötti kulturális szakadékot.

A kortársoktatás értelmezhető úgy, mint egy (régi-) új pedagógiai kultúra, melynek gyökerei és hajtásai már léteznek Magyarországon (Lukács J. és mtsai, 2018). A hagyományos kultúrák közvetítésnek mindig része volt, hogy a különböző életkorú gyermekek egymástól sajátították el a kultúra, gyermekkultúra szegmenseit parkban, grundon, utcán: játék közben. Ebben a folyamatban kevesebb szerepe volt a magyarázatnak, a közlésnek, annál több az átélésnek, a példának, az utánzásnak, az egymáshoz való folyamatos és kölcsönös alkalmazkodásnak. Ezt az eleven, élő tudásátadási módot aktualizálja, eleveníti fel a kortársoktatás gyakorlata, így a kortársoktatás előremutató lépést

jelenthet abban, hogy az iskolák, valamint az intézményes nevelés színterei valódi élettérre váljanak a gyermekek számára. A kutatásunkban kifejlesztett kortársoktatási egészségnevelési programunkban éppen ezért az egészségtudatossággal foglalkozó vonzó, eredeti tartalmakat korszerű és újszerű kommunikációs formákban, a hagyományos oktatási módszereket kiegészítő, egyes vonatkozásaiban felváltó, a fiatalság kommunikációs közegeihez alkalmazkodó pedagógiai módszertani

megoldásokkal közvetítjük (Lukács J. és mtsai, 2018; Feith, Melicher és Falus, 2015). Intézményi szinten jelenleg komolyabb előzmények nélküli, hiányterületet lefedő tevékenység bevezetéséről

van szó, ezért kedvező a helyzet a kezdeti lépésekhez kapcsolódó kutatások elvégzésére. A kortársoktatás fogalmát több elméleti megközelítés, valamint a saját kortársoktatási pedagógiai gyakorlatunk tapasztalatainak párbeszédében alakítottuk ki. Tanulmányunkban alapul vettük a társas kapcsolatokra, az érzelmi tanulásra, az együttműködő társas munkára vonatkozó neveléstudományi elméleteket, ezek felsőoktatás-pedagógiai és közoktatási relevanciáit. Ezt követően a kortársoktatás fogalmának meghatározásához és magához a programfejlesztéshez felhasználtuk a pedagógiai munkára adott reflexió, valamint a kutatás alapú tanulás programunkra vonatkozó felsőoktatás-pedagógiai elméleti kiindulópontjait (lásd a 6. ábrát).

1.2 A kortársoktatás történeti előzményei

Kortársoktatási kezdeményezésre számos példát találunk a történelem folyamán, az antik világtól kezdődően egészen napjain-

komolyan veszi a tanulók aktív részvételét saját tanulási folyamataik alakításában

kig (Wagner, 1982; Turner és Shepherd, 1999). A kortársoktatás mint pedagógiai módszer az egészségfejlesztés területén azonban csak a 20. század második felében vált relevánssá. A '70-es évektől kezdődően – ahogy az egészségmagatartás és így az egészségmegőrzéssel kapcsolatos egyéni felelősség egyre hangsúlyosabbá vált –, növekedett a kortárs egészségfejlesztési programok száma, elsősorban az Egyesült Államok felsőoktatási intézményeiben (Sloane és Zimmer, 1993). Los Angelesben 1988 óta működik a Peer Educator Program (Kortársoktató Program) Arnold Wendy vezetésével. Amíg az első kezdeményezések többségében a kockázati magatartások – mint a dohányzás és a szerhasználat – kezelésére koncentráltak, addig az utóbbi három évtizedben a szexuális neveléssel, ezen belül is a HIV prevencióval kapcsolatos programokra is képeztek kortársoktatókat, akik hasonló korúak körében végzik felvilágosító, megelőző munkájukat (Sloane és Zimmer, 1993; Turner és Shepherd, 1999; Parkin és McKeganey, 2000). Sikere révén a program több országba, így Magyarországra is eljutott, már a kezdetektől. A kortársoktatási programok horizontja nemcsak a tematika szempontjából, hanem földrajzi értelemben is kitért az utóbbi évtizedekben, költséghatékony volta miatt egyre több fejlődő országban alkalmazzák (Parkin és McKeganey, 2000; Feith és mtsai, 2018).

1.3 Kortársoktatás az együttműködő társas munka és a közös problémamegoldás fejlesztéséért

az egészségmegőrzéssel kapcsolatos egyéni felelősség egyre hangsúlyosabbá vált

Vajon milyen képességekre lesz szükségük a felnövekvő generációknak az életben való boldoguláshoz? Milyen oktatási módszerekkel, pedagógiai szemlélettel, újragondolt

tanulásmóddal valósítható meg, hogy elsajátíthatassák ezeket a képességeket? A leggyakrabban említett, a gyermekek által elsajátítandó, 21. századi készségek (McLoughlin, Finlayson és van Kampen, 2012) a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a kreativitás, az innovációs készség, a digitális kompetencia, a vezetői készségek, a kommunikációs készségek, a szociális készségek, a tanulás elsajátítása és az együttműködő társas munka (Csapó és Funke, 2017). A PISA-felmérés⁵ feladatának tekinti, hogy a korszerű tudáskonceptió jegyében az alkalmazható tudás mellett

a tanulás alapvető megújítására van tehát szükség

a szövegértés, a matematika és a természettudományok területén minden mérésnél egy-egy fontosabb, negyedik innovatív területet is bevonjon a vizsgálatba. Így került be

a programba 2003-ban a komplex problémamegoldó gondolkodás, 2012-ben a dinamikus problémamegoldó gondolkodás, 2014-ben pedig a kollaboratív problémamegoldó gondolkodás mérése a szövegértés, a matematika és a természettudomá-

⁵ Programme for International Student Assessment. A PISA monitorozó jellegű felmérésorozata három területen (alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség és szövegértés) vizsgálja a 15 éves tanulók képességét. A felmérés háromévenként zajlik a programhoz csatlakozó egyre növekvő számú partnerország, valamint az OECD-tagországok irányításával. Az OECD megállapítja, kik azok, akik mindhárom területen rosszul teljesítenek (matematika, természettudomány, szövegértés); az ő arányuk is nagyon magas Magyarországon.

nyok területén. Utóbbi területeken az egyébként rosszul teljesítő magyar gyermekek még rosszabbul teljesítettek (Csapó, 2003, 2007; Csapó és Funke, 2017). Lényeges a pedagógiai kultúránkon változtatni annak érdekében, hogy kritikusan gondolkodó, egymással kooperálni tudó, jó problémamegoldó fiatalokat neveljünk (Csapó, 2017). A tanulás alapvető megújítására van tehát szükség, egy újragondolt tanulásfelfogás meghonosítására, mert ezek azok a készségek, amelyekre a mai magyar iskola még nem megfelelően készíti fel a fiatalokat.⁶ A kortársoktatás többek között az együttműködési készség fejlesztését valósíthatja meg a maga módszertani eszköztárával, összhangban jelentős nemzetközi kutatások irányjaival, szemléletével, eredményeivel.

Az együttműködési készség jelentőségét igazolja, hogy a lelki rendellenességek akkor keletkeznek, ha az embernek nincs természetes lehetősége a másik ember, a társ elismerésének megszerzésére, olyan interakciókban él, melyekben nem a kölcsönösség és egyenrangúság alkotja a társas kapcsolatok alapszabályát. A szimmetrikus kapcsolatból származó személyiségfejlesztő aspektusok a következők: a szociális kompetenciák fejlődése, az egyenrangú kapcsolat fenntartásának szabályai, kommunikációs minták az egyenrangú kapcsolatban, az önállóság növekedése, függetlenedés a felnőttektől, felelősségvállalás saját tettekért, a saját és a társ érdekeinek párhuzamos figyelembevétele (Elias, 2010; McLoughlin és mtsai, 2012). A kortársak által nyújtott előnyök, legfejlesztőbb területek egyrészt a szimmetrikus kapcsolódá-

sokból, másrészt a (kortárs)csoporthoz nyújtott társas élményekből származnak (Sloane és Zimmer, 1993). A kortárscsoporthoz személyiségfejlesztő hatásai: az ifúsági-, illetve gyermekkultúra közvetlen elsajátítására való lehetőség, az együttműködés, valamint a versengés tanulása, társas facilitáció a teljesítmény elérésére, a társas összehasonlítás, a teljesítmény értékelése, csoportbeli szerepek, érzelmi támogatás, empátia megtapasztalása, valamint mindezek hatása az önértékelésre és az énkép formálására (N. Kollár és Szabó, 2004. 282.o.; Benda, 2002). Kortársoktatási gyakorlatunk módszertani kidolgozásában mindezeket a szociálpszichológiai, fejlődéslélektani tényezőket pedagógiai céljaink elérése érdekében tudatosan használtuk fel. A tanulócsoporthoz, tanulóközösségre mint fejlődést indukáló társas közegre tekintünk,⁷ amely a személyiségben létrejövő kedvező változást tudatos pedagógiai módszerekkel éri el. Ilyen (hipotetikus) elvárt változás például az együttműködési készség és az egészségmagatartás javulása (1–2. kép).

A személyiségfejlesztésre és az érzelmi bevonódásra épülő tanulás

A kortársak nyújtotta fejlesztő aspektusok mellett, ezzel szoros összefüggésben, egészségnevelési programunkban nagy jelentőséget tulajdonítunk az érzelmi bevonódásra egyaránt épülő tanulásnak és tanításnak, egy olyan tanulász szemléletnek, melyben a tantárgyi oktatással párhuzamosan, tudatosan és hangsúlyosan megjelenik a személyiségfejlesztés aspektusa (Golyán, 2013).

⁶ 2017-ben jelent meg az OECD gondozásában Csapó Benő és német kollégája, Joachim Funke szerkesztésében egy könyv *The Nature of Problem Solving*címmel. Az Educational Research and Innovation sorozatban megjelent kötet alcíme: *Using Research to Inspire 21st Century Learning* világosan megfogalmazza a munka fő üzenetét: a tanulás alapvető megújítására van szükség, amihez a kötet sokféle inspirációt nyújt.

⁷ Másik funkció a tudásátadás.

Szerte a világban sürgető társadalmi igény jelentkezik (*Sugai és Horner, 2006*) olyan iskolai programok kidolgozására, melyek a támogató iskolai légkör kialakítását célozzák meg. *Osher, Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones és Weissberg (2016)* több mint 100 témába vágó kutatást tekintett át. Megtalálva a kutatások közös pontjait, valamint a szinergiákat, megalkották a SEL fogalmát (Social and Emotional Learning). Az elemzett programokban olyan alapvető módszereket és eredményeket hasznosítottak, melyek támogatják a viselkedési problémák⁸ megelőzését, egyben elősegítik a személyiségfejlesztést (*Osher és mtsai, 2016*) (1. ábra). A társas és érzelmi tanulást (Social and Emotional

Learning = SEL) olyan folyamatként definiáljuk, melynek során gyermekek és felnőttek alapvető kompetenciákat sajátítanak el és alkalmaznak, mint például érzések/érzelmek felismerése és kezelése, pozitív célok kitűzése és azok megvalósítása, mások véleményének tiszteletben tartása, támogató kapcsolatok létesítése és fenntartása, felelős döntéshozás, személyes és interperszonális helyzetek konstruktív kezelése (*Elias, 2010*). Személyiségfejlesztésen alapvetően az érzelmi intelligencia fejlesztését, az állampolgári és személyiségi értékek oktatását, az egészségtudatos magatartás fejlesztését, valamint a 21. századi jártasságok és készségek fejlesztését érti a kutatócsoport (*Osher és mtsai, 2016*).

1–2. KÉP

Együttműködés, egymás tanítása az Egészségnapon⁹



FOTÓK: *Krizsán Lili*

⁸ A tanulmányban található fotókat *Krizsán Lili*, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar óvodapedagógia szakos hallgatója készítette 2018 tavaszán a TANTUdSZ egészségnevelési programok megvalósításakor.

⁹ Erőszak, megalázás, droghasználat és abúzus.

1. ÁBRA

A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulás (Social and Emotional Learning = SEL) tartalmi szempontjai az oktatásban¹⁰



FORRÁS: saját szerkesztés

A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulási programokban részt vevő gyermekek és serdülők esetében javultak a szociális és érzelmi képességek (Elias, 2010), pozitívan változott attitűdjük önmagukhoz, társaikhoz és az iskolához, javult proszociális viselkedésük (Sugai és Horner, 2006). A felsorolt tényezőkön keresztül pszichológiai jól-létük is pozitívan változott, sőt, tanulási teljesítményük fo-

kozódott (Osher és mtsai, 2016). (3–4. kép) Mindezen kutatási tények miatt a kortárs-oktatás pedagógiai, neveléstudományi célkitűzéseit tudatosan építettük fel úgy, hogy figyelembe vettük a Nemzeti alaptanterv¹¹ keresztntantervi fejlesztési területeit, nevelési céljait. Célkitűzések: az együttműködés képességének, a problémamagoldó készség fejlesztésének, valamint az önkéntes feladatvállalás és feladatmegvalósítás képes-

¹⁰ Az ábra a következő tanulmányok tartalmait felhasználva készült, saját szerkesztésű: (1) Elias, M. J. (2010). Sustainability of social-emotional learning and related programs: Lessons from a field study. *International Journal of Emotional Education*, 2. 1. sz. 17–33. Letöltés: <http://www.enseceurope.org/journal/Papers/ENSECV211P2.pdf> (2018. 01. 06.) (2) Novick, B., Kress, J. S. és Elias, M. J. (2002): *Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

¹¹ A 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet melléklete alapján. Továbbiakban: Nat.

ségének fejlesztése, a szociális érzékenyítés, illetve a segítő magatartás kialakítása a tanulóknban saját élményű tanuláson keresztül.

Lényegesnek tekintjük a Nat Életvitel és gyakorlat 9–12. évfolyamos közműveltségi tartalmai között a közösségi szerepek, valamint a pályaorientáció tartalmain belül

szereplő, a tágabb közösségért, az iskoláért, a helyi közösségekért végzett önkéntes munka jelentőségének, lehetőségeinek megismertetését a gyermekekkel, minden tartalmakon keresztül pedig általában a segítő magatartás és a személyiség fejlesztését, melyek a kortársoktatási programunk alapvető elemei.

3–4. KÉP

Pozitív tanulási környezetek: egészségtudatosságra nevelés, együttműködést igénylő társas tanulási helyzetben



FOTÓK: Krizsán Lili



1.4 Innovatív felsőoktatási környezet: a reflektív gondolkodás és a kutatásalapú tanulás megjelenése az Egészségnevelés kortársoktatással felsőoktatási kurzuson

Az utóbbi évtizedekben a pedagógiai kutatások fontos területévé vált a pedagógusok és a pedagógia szakos egyetemi hallgatók

tanulásának kutatása, azoknak a tevékenységeknek és folyamatoknak a megértése, melyek által a fiatal felnőttek tudása hatékonyan változik. A felsőoktatás minőségfejlesztésével foglalkozók évek, évtizedek óta sürgetik a felsőoktatás-pedagógia módszertani megújítását annak érdekében, hogy a korszerű és szakszerű tanulásirányítási módok és munkaformák az oktatás más színterein is térrel hódítsanak, elterjedjenek. Alapvető probléma, hogy a felsőok-

tatásban dolgozó oktatók általában szakmájuk kiváló szakemberei, ám nem rendelkeznek pedagógiai képzéssel, olykor túlságosan elméletorientáltak (*Halász, 2012*). Ezzel összefüggésben a hallgatók részéről egyre nagyobb az igény a felsőoktatásban megszokott tanulási, tudásátadási módszerektől eltérőket felvonultató kurzusokra, talán ennek is tudható be, hogy örömmel jelentkeztek szabadon választható kurzusunkra.¹² Szakirodalmi adatokkal összhangban saját oktatói tapasztalatunk is megerősíti, hogy a hallgatók számára mára nem csupán az elért tudás, hanem a tudás megszerzésének körülményei, a tanulás formái, valamint maga a tanulási folyamat váltak meghatározóvá. A változásokkal való szembesülés fontos kérdése, hogy a felsőoktatás szereplői, a képzési programok fejlesztésében érdekeltek, például maguk az oktatók hogyan értelmezik a tanulási folyamatokat, az elérni kívánt tudást, ezzel összefüggésben hogyan szervezik meg a hallgatók tanulását (*Halász, 2012, 2016*). Joggal vár(hat)ják el a hallgatók, hogy őket is olyan módszerekkel oktassák, amelyek alkalmazását tőlük a mindennapi tanítási gyakorlatukon számon kéri.

A szakszerű tanulásirányítási módok és munkaformák egyfajta keretrendszerét biztosítják az oktatásnak, a tanításnak; ezért ezek korszerű változtatása meghatározott pedagógiai, felsőoktatás-pedagógiai célokkal összhangban történhet meg. A magyar közoktatásban a tanulók tudás-szerkezetében tapasztalt problémák¹³ a

őket is olyan módszerekkel oktassák, amelyek alkalmazását tőlük a mindennapi tanítási gyakorlatukon számon kéri

felsőoktatás módszertani megújítása mellett a tartalmi megújításban is kijelölik a feladatainkat. Két alapvető út áll előttünk: egyrészt a problémamegoldásban szerepet játszó komponens-készségek fejlesztése a hallgatókban, másrészt az olyan tanítási módszerek meghonosítása, amelyekben a problémamegoldás, a kollaboráció, az érzelmi intelligencia, a kreativitás, a helyzetekhez való gyors, adaptív alkalmazkodás, a tapasztalatok beillesztése a pedagógiai munkába egyaránt szerepet kapnak (*Csapó, 2004, 2007; Márkus, M. Pintér és Trentinné Benkő, 2017*). Mindezen képességek fejlesztéséhez a kooperációt igénylő feladatok mellett megfelelő felsőoktatás-pedagógiai módszer lehet a kutatásalapú tanulás,¹⁴ amire szakmailag kiváló lehetőséget biztosít

a kortársoktatás programfejlesztési folyamatában való aktív részvétel hallgatóink számára (*5–6. és 10. kép*).

A kutatásalapú tanulás (inquiry-based learning; IBL) egy tanuló-központú tanulásfelfogás, a tanulás olyan aktív megközelítése, mely során a tanulók átélik a tudásalkotás lépéseit és folyamatait. Legfőbb sajátossága a kutatás által stimulált tanulás, melynek hatására a tanulók fejlesztik kutatási készségeiket, empirikus tapasztalataikat beépítik következő (pedagógiai) tevékenységükbe, így válik az egész életen át tartó tanulás alapjává. A tanár (az oktató) számára lehetővé válik általa a tanítás és a kutatás integrációja, növeli a tanítás örömet, valamint a tanulókkal való interakciók számát, minőségét (*Spronken-Smith,*

¹² Egészségnevelés kortársoktatással.

¹³ Lásd a *Kortársoktatás az együttműködési készség és kooperáció fejlesztéséért* című fejezetben a PISA-vizsgálatok vonatkozó eredményeit.

¹⁴ A kutatásalapú tanulás vizsgálatához van egy széles körben alkalmazható mérőeszköz, melynek felhasználásával sokféle fejlesztő kísérletet is lehet indítani. Hatékonyságát a problémamegoldás-tesztekkel is vizsgálni lehet (*Csapó, 2017*).

2008; Korom, 2005; Badley, 2002; Csányi, 1999; Nagy, 1997). A módszer alapvetően a magyarországi természettudományos nevelés válságának (Nahalka, 1999, 2001) egyik módszertani megoldásaként jelenik meg a szakirodalomban (Zátonyi, 2007). Ugyanakkor általában a hagyományos pedagógiai

kultúra krízishelyzetének egy lehetséges módszertani megoldásaként is szólnak róla tanulmányok (Csapó és Korom, 2002), egyben megjelenik felsőoktatás-pedagógiai kontextusban is (Spronken-Smith, 2008; Badley, 2002; Brew, 2003; Csikos, 2010).

5–6. KÉP

Kutatásunk kiterjed egyetemi hallgatók tanulási folyamatainak kutatására



FOTÓK: Krizsán Lili



A kortársoktatói munkára való felkészítés során fontosnak tartjuk olyan tanulásszervezési módszerekkel, valamint olyan társas és egyéni problémamegoldást igénylő feladathelyzetek létrehozásával oktatni az egyetemistákat, melyeknek használatát és alkalmazását elvárjuk tőlük a kortársoktatási program megvalósításában. Az akciókutatáshoz hasonlóan, a résztvevők tapasztalati tudásrendszerére építünk (Dudley, 2014; Györy, Halász és Endrődy-Nagy, 2017). Koncepciónkban a kutatás szervesen összekapcsolódik a szakmódszer-

tani oktatási program kialakításával, a fejlesztés támogatásának folyamataival, mely fejlesztésnek a felsőoktatási kurzusunkon részt vevő kétféle (pedagógiai és egészség-tudományi) szakterületről érkező hallgatók így aktív részeseivé válhatnak.

Felsőoktatási kurzusunkon a korszerűbb felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat kimunkálásának szintén lényegi eleme a reflektív gondolkodás és reflektív pedagógiai gyakorlat képességének fejlesztése hallgatóinkban. Ennek facilitálására is tudatosan törekedtünk az egyetemi hallga-

tókkal folytatott tantermi munkánkban, valamint a gyakorlati pedagógiai tevékenységükről készített reflexiós naplóiukhoz megadott strukturált kérdések segítségével. A reflektivitás intézményi szinten a megújulásra képes tanulószervezet kialakítását, személyes szinten a problémaazonosítást és a problémamegoldást segíti elő (Szivák, 2010). A pedagógiai munkára adott reflexiót nem egyfajta technikaként alkalmaztuk, hanem a hallgatók kortársoktatói munkájához szükséges pedagógiai kompetenciáinak kialakítására, valamint a kortársoktatási program fejlesztésére használjuk (Putnam és Borko, 2000; Szivák, 2010). A kutatási folyamat minden szintjén megjelenik a reflektív gondolkodás: a közoktatási intézmények, a kutatócsoport, a tutorok, valamint az egyetemistákból álló csapattagok reflektív visszacsatolásai a belső és külső nézőpontok folyamatos dialógusában, egyenrangúan alakítják az egészségnevelési program fejlesztését. Így a felsőoktatási kurzusfejlesztést, innovációt, valamint a jelen tanulmányban bemutatott kutatás módszereit egyaránt a pedagógiai munka gyakorlati tapasztalatainak, valamint a hallgatók hangjának¹⁵ a programfejlesztés folyamatába való aktív bekapcsolása határozza meg (Badley, 2002; Wilson és Demetriou, 2007).

A következőkben bemutatott pilot kutatásunk célja az egészségnevelési program kipróbálásakor, vagyis a pedagógiai gyakorlat során kérdésként vagy problémaként megfogalmazott szakmai észrevételek,

a hallgatók hangjának
a programfejlesztés
folyamatába való aktív
bekapcsolása

szakmai reflexiók tudományos tanulmányozása. Munkánk folytatásában, az *Értelmezés és következtetések*ben részletesen ismertetjük, hogy a kortársoktatási program minden részében aktívan szerepet vállaló tanító és óvodapedagógus, valamint egészség tudományi szakos egyetemi hallgatók reflexióit felhasználva kutató-

csoportunk hogyan formálta, fejlesztette tovább a TANTUdSZ programot. Törekvésünk, hogy a pedagógiai gyakorlat és az elméleti megközelítések folyamatos párbeszédében alakítsuk ki a kortársokta-

tási programunkat.

2. A TANTUDSZ KORTÁRS EGÉSZSÉGNEVELÉSI PROGRAMHOZ KAPCSOLÓDÓ PEDAGÓGIAI KUTATÁS ELSŐ TAPASZTALATAINAK BEMUTATÁSA

2.1 A kutatás célja

Kutatásunk célja, hogy módszeresen feltárja a 2017 tavaszán lezajlott egészségnevelési program¹⁶ során alakuló kortársoktatási gyakorlat részleteit, a módszer megvalósítása során tapasztalt előnyeit, esetleges gyengeségeit, majd a reflektált tapasztalatokat, tanulságokat beépítse a kortársoktatói munka folyamatába és fejlesztésébe, ezzel is fokozva annak hatékonyságát.

¹⁵ A felsőoktatási kurzuson a kutatás alapú tanulás tapasztalatainak beépítése, valamint a pedagógiai munkára adott hallgatói reflexiók jelentik a „hallgatók hangját”.

¹⁶ Az egészségnevelő programunkban és kutatásunkban 2017 tavaszán összesen 14 középiskolai és első tagozatos osztály (ebből 4 kontrollosztály), vagyis 333 iskolás gyermek (ebből 77 fő kontroll), míg 13 óvodai csoport (ebből 3 kontrollcsoport), vagyis 255 óvodás gyermek (ebből 56 fő kontroll) vett részt.

A kortársoktatás kutatása magában foglalja a TANTUdSZ programban részt vevő gyermekek tudományos, kvantitatív módszerekkel való kikérdezését (program előtt és után történő kérdőíves megkérdezés, valamint a kontrollcsoport méréseit), a programot végrehajtó egyetemi hallgatók, valamint a megfigyelő pedagógusok és a kutatócsoport tutorainak kvalitatív és kvantitatív kikérdezését. Jelen beszámolómban a kutatócsoport által végzett sokrétű, széleskörű kutatásnak egy részmozzanatát mutatjuk be. A kortársoktatók reflexiós naplójának módszeres elemzését, a reflexiók tanulságait, valamint a pedagógusokkal és tutorokkal készített fókuszcsoportos interjúk tanulságait tömören, egyfajta sűrű leírásban (Geertz, 1994) foglalja össze a tanulmány következő része, elsősorban a kortársoktatók felkészítésére, valamint a kortársoktatói tevékenységek megvalósításához szükséges kompetenciákra fókuszálva.

2.2 A kutatás mintája

Programunkban a kortársoktatói tanulóközösségeket általában két fő SE ETK-s és két fő ELTE TÓK-os egyetemi hallgató,¹⁷ valamint egy gimnazista¹⁸ és egy tutor alkották. A tanulóközösségek együtt, egymással együttműködve dolgoztak egy szemeszteren keresztül. Egy 24 órás egyetemi kurzus keretében felkészültek egészségne-

velési tevékenységükre, valamint a gyakorlatban, a kutatásba bevont óvodákban és iskolákban együtt megvalósították azt az Egészségnapon. A kutatás mintáját képező egyetemi hallgatók tehát csoportosan készültek fel kortársoktatói feladataik megvalósítására, a programot követően pedig egyénileg töltötték ki reflexiós naplóikat. A 10 óvodai és 10 iskolai kortársoktatói foglalkozást 35 egyetemi hallgató vezette, valamennyien megírták és tutoruknak továbbították a reflexiójukat, a mintánkba így 35 személy által közölt adat került be (2. ábra). Valamennyien nők, fiatal felnőttek: átlagéletkoruk 22,1 év.

Az empirikus anyagot az ELTE TÓK nappali tagozatos, tanító, óvodapedagógus szakos hallgatói, valamint az SE ETK dietetikus, szülésznő, gyógytornász, védőnő szakos hallgatóinak pedagógiai naplói szolgáltatták. Óvodások, kisiskolások és középiskolások körében végzett, 4 tanórás (4x45 perc) és 8 tanórás (4x45 perc + 2x2x45 perc) kortársoktatói tevékenységük tapasztalataira nyílt végű kérdések alapján reflektáltak.¹⁹

A fókuszcsoportos interjúk első részében összesen 8 pedagógus, valamint egy másik időpontban 11 tutor vett részt, a csoportos interjúk időtartama átlagosan két óra volt. A pedagógusokkal készült fókuszcsoportos interjúban négy pedagógus második osztályos gyerekeket tanít, ebből ketten napköziben dolgoznak, egy

¹⁷ A Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar hallgatói, valamint az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar hallgatói.

¹⁸ A TANTUdSZ programban részt vevő középiskolások kortársoktatói egészségnevelő tevékenységüket az Iskolai Közösségi Szolgálati tevékenység keretén belül végzik. Az Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet a www.kozossegi.ofi.hu címen, a Közösségi Szolgálat Portálon hivatalos Fogadó Intézményként tünteti fel az EDUVITAL Nonprofit Egészségnevelési Társaságot, mely így jogosultságot szerzett az Iskolai Közösségi Szolgálat keretében véggezhető tevékenységek indítására és annak a diákok felé történő igazolására. Forrás: Kutatócsoport beszámoló, 2017. 09. 28. Letöltés: <http://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/tanulj-tanitsd-tudd-tantudsz-ifjusagi-egeszsegnevelesi-program-106234> (2018. 09. 09.)

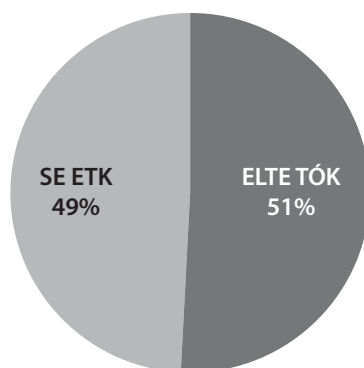
¹⁹ A tanulmányban a kézhigiéniái, valamint a megfelelő mennyiségű és minőségű folyadékfogyasztásra fókuszáló egészségnevelési programokhoz kapcsolódó reflexiós naplók elemzését mutatjuk be.

fő elsős tanító, két fő középiskolai tanár, egy fő pedig iskolaigazgató, akik a program megvalósítása során jelen voltak az

osztályteremben, azaz van tapasztalatuk a TANTUdSZ egészségnevelési program megvalósításáról.

2. ÁBRA

A kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók N=35 fő



FORRÁS: saját szerkesztés

A kutatás módszerei

A feldolgozás módszere kvalitatív tartomelemzés volt (Szokolszky, 2004; Szabolcs, 1996, 1999, 2001). A tartomelemzést előre meghatározott szempontok alapján végeztük el, igyekeztünk olyan következetes kutatási szisztéma megvalósítására, melynek segítségével a kutatási cél beteljesíthető, valamint a naplók kiemelt szövegei visszakereshetőek. Többek között ezzel biztosítottuk a kutatás belső reliabilitását. Törekedtünk a kutatási kérdésekre válaszoló manifeszt és látens tartalmak kiemelésére, ezzel a kutatás érvényességének biztosítására, valamint arra, hogy a kvalitatív elemzés során a sűrű leírásban (Geertz, 1994) a tartalmak ne veszítsenek egyediségükből, specifikumaikból (Falus, 1982). Mindennek érdekében a narratívákban megjelenő mintázatok meg-

mutatása mellett mindig bemutattunk néhány szó szerinti idézetet a reflexiók szövegeiből.

A következő kutatási módszereket használtuk:

- 1) A kutatásalapú tanulás részeként a hallgatók pontosan dokumentálták kortársoktatói munkájukat. Csoportos tevékenységtervet készítettek foglalkozásaik előtt, majd reflexiók naplójukban előre meghatározott szempontok, nyílt végű kérdések alapján gondolták át és rögzítették a megvalósult tevékenységeiket. A reflexió során rákérdeztünk a következőkre: *Megvalósította-e a program pedagógiai céljait? Mi jelentett a kortársoktatói munka során örömet, nehézséget? Mi segítette a kortársoktatói csoportban való munka hatékonyságát? Felkészültségét mely területeken érezte megfelelőnek? Milyen további pedagógiai célokat fogalmazna meg a*

bemutattunk néhány szó szerinti idézetet a reflexiók szövegeiből

kortársoktatói munkája során feldolgozott téma kapcsán? (folyadékfogyasztás, kézművészet) A reflexiók naplójában nem kérdeztünk rá, de a tartalomelemzés során kategóriaként kialakítottuk a következő tartalmakat: *reflektál-e a kortársoktatási csoportban való együttműködésre*, annak minőségére, említi-e a változtatás igényét valamely területen – például szakmai tudásában, felkészülésében, a képzésben –, megfogalmazza-e a hallgató a program megvalósításában szerepet játszó pedagógiai céljait.

A feldolgozás első lépésében a kutatócsoport több tagja kiemelte a hallgatók által kitöltött naplókban a felsorolt kérdéskörökbe tartozó válaszokat. Így táblázatokba rendezett tematikus egységeket kaptunk, melyekben a számunkra lényeges, minket érdeklő tartalmak szerepeltek úgy, hogy minden, a hallgatók által leírt megélés és vélemény helyet kapott bennük. A kutatás megállapításai tehát a minta teljességére vonatkoznak, komprehenzív módon írják le a TANTUdSZ programot 2017 tavaszán megvalósító hallgatók tapasztalatrendszerét. Ez a fajta adatkezelés magában foglalja a sémától eltérő adatok, esetek felhasználását is (deviáns eset analízis (Szokolszky, 2004. 582. o.; Sántha, 2006), melynek kutatásmódszertani célja, hogy a nem tipikus válaszokat egyfajta falszifikációs tesztként kezelve növelje a kutatás érvényességét, valamint elősegítse a kutatás céljának beteljesítését: a program pedagógiai, módszertani lépéseinek pontosítását. Az ilyen módon csoportosított tartalmakat tömörítettük, sűrítettük. A tartalomelemzés olyan tartalom- és elméletsemleges eljárás, mely különböző elméletek és metaelméletek szolgálatába állítható. Így a kutatócsoport tagjai által táblázatokba fog-

lalt, sűrített szövegtartalmak kvantitatív és kvalitatív szövegelemzésre egyaránt lehetőséget biztosítanak. Jelen tanulmányunkban általános szövegtartalmak kiemelésére, kvalitatív módon alkalmazzuk a módszert (Szokolszky, 2004. 491. o.). Elemzéseink kontextuális, szöveg szintű elemzések (Ehmann, 2002).

2–3) A kutatási cél árnyaltabb megközelítése érdekében jelen tanulmányban a kortársoktatás folyamatában részt vállaló pedagógusokkal és tutorokkal készített fókuszcsoporthoz interjúkból származó adatokat és tartalmakat is tömören bemutatjuk. Az interjúkban rákérdeztünk

milyen pozitívumai és negatívumai voltak a kortársoktatási programoknak

a „jó kortársoktató” személyiségjegyeire, kritériumaira, hiszen a megkérdezett pedagógusoknak és egyetemi oktató tutoroknak személyes tapasztalataik vannak ebben. Megkérdeztük, mennyire találkoztak a résztvevők a kortársoktatás módszerével, szerintük mennyire ismert Magyarországon a módszer, milyen pozitívumai és negatívumai voltak a kortársoktatási programoknak, végül a kortársoktatási program továbbfejlesztésében kértük gondolataikat, szakmai javaslataikat. A fókuszcsoporthoz interjúkat – egymás véleményének, tapasztalatainak, reflexióinak összevetését – kooperatív csoportmunkával, illetve motiváló kártyákkal facilitáltuk. Ennek a két további kvalitatív adatgyűjtésnek a beemelésével biztosítottuk a kutatásnak a trianguláció eljárása (Golnhofer, 2001) által kialakított validitását.

Eredmények

A programba bevont és fókuszcsoporthoz interjúban megkérdezett pedagógusok szerint a kortársoktatás módszere sem általuk, sem a környezetükben nem ismert, ugyan-

akkor spontán módon, nem kortársoktatási módszernek nevezve alkalmazzák; például délutáni tevékenységek során, a fordított órákon, páros munkában dolgoztatva a tanulókat vagy egyéni felkészülést követő kiselőadások szorgalmazásával.

Mindannyian egyetértettek abban, hogy *izgalmas, hasznos, a mai gyermekek számára fontos módszernek tartják* annak alapján, amit saját mindennapi pedagógiai tapasztalataik, illetve a TANTUDSZ program megismerése után tudnak róla.

A megkérdezett pedagógusok minden tudományterületen, minden órán alkalmazhatónak tartják a kortársoktatást, ugyanakkor arra a kérdésre, hogy mely korosztályok számára lehet hatékony a módszer, több különböző véleményt fogalmaztak meg. Alsóbb osztályosok számára kortársoktatást a saját osztálytárs tanítása jelenthet: sokszor örömmel, érdeklődve hallgatják a saját kortársaik előadásait, sikeresek az ilyen alkalmak. Ugyanakkor az alsósok számára a középiskolások és az egyetemisták is felnőtteknek számítanak. A felső tagozatos és középiskolás gyermekek pedig – a pedagógusok tapasztalatai szerint – az osztálytársat kevésbé veszik komolyan. Véleményük szerint a felsős és középiskolás tanulók számára fontos szempont, hogy milyen hasznuk származik a tanulásnak ebből a módjából, kapnak-e érte érdemjegyet, több pontot a dolgozatban. Általában nehézségként fogalmazták meg a kortársoktatási modellnek az egészségnevelési témákhoz kapcsolódó lehetséges bevezetésében a tantervbe illesztés kérdését, ugyanakkor nagy lehetőséget látnak abban, hogy az osztályon belüli tehetséggondozásba épüljön be a kortársoktatási program. Az osztálytárs kortársoktatók felkészítését színes, alkalmazható megoldásnak tekintik a pedagógusok, amennyiben hallgatók

készítik fel a szóban forgó tanulókat, de ebben véleményük szerint a saját pedagógusnak is nagyobb szerepe lehet.

A felsőoktatásban tanuló hallgatók tapasztalatai szerint az egészségnevelési témák, valamint a hozzájuk kapcsolható pedagógiai feladatok meghatározták, behatárolták lehetőségeiket a kortársoktatási gyakorlaton. Nehézséget jelentett a kortársoktatói foglalkozás megtartásában az idő tervezése. Tapasztalatlanak ítélték magukat a tervezésben, a saját tervükben foglalt feladatok sorrendjének megtartásában:

„nehéz volt tartani a tervet”; „néha elakadtam, hogy mi után mi jön”; „nehézséget jelentett a két feladat közötti idő kitöltése”.

Sokszor megjelent a reflexiókban a gyakorlottság szerepének hangsúlyozása: *„a következő alkalommal már lazábbak voltunk, kevesebbet aggódtunk, így jobban tudtuk mi is megélni az élményeket”.* Ezeket a reflexiókat a pedagógusok a fókuszcsoportos interjúban megerősítették: tapasztalataik szerint a kortársoktatóknak nehéz volt a tevékenységük időtervezése (3. ábra).

Örömként alapvetően a sikeresen megoldott pedagógiai helyzeteket élték meg, így ez a kategóriánk részben egybeesett azoknak a területeknek a leírásával, ahol felkészültnek érezték magukat hallgatóink. A gyermekcsoportban végzett munkájukban pozitívként emelték ki a helyzetekhez való alkalmazkodásuk rugalmasságát, a feladatok, tevékenységek kialakításában megtapasztalt kreativitásukat, valamint a legtöbben azt, hogy képesek voltak megszólítani a gyerekeket, a foglalkozás végére az eleinte passzívabbak (is) aktívvá váltak, megtalálták velük a közös hangot. Fontos szerepet játszhat ebben az életkori közelség: *„a lepasszívabb tanuló is*

aktívává vált a végére”; „kreatív feladatokat találtunk ki”; „alkotó jellegű foglalkozás készítése”; „gyerekek támogatása az alkotásban”; „dicsérettel motiválás”; „mesélés”; „fegyelm-

zés vagy csendteremtés kreativitással”; „folyamatosan figyeltem a munkájukat, közben a témához kapcsolódó kérdéseket tettem fel”.

3. ÁBRA

Kihívások a TANTUDSZ program megvalósításában a kortársoktatók szerint

Kihívások a kortársoktatás megvalósításában (2017 tavaszán)

- **Pedagógiai képzettség hiánya**

- Időtervezés

- Kortársoktatói tevékenységterv elkészítése

- A gyermekek nyelvi kódjait éppen meghaladó nyelvi kódok használata.

- **Együttműködés a felkészülésben és a kortársoktatás megvalósítása során**

- Egyezkedés online platformokon

- Tanórán kívüli személyes találkozás megszervezése

- Egyenlő feladatmegosztás a kortársoktatók között

- Egyenlő felelősségvállalás a kortársoktatás megvalósításában: „szót adni” egymásnak

- Egész osztállyal, egész gyerekcsoporttal végzett kortársoktatói tevékenység.

FORRÁS: saját szerkesztés

Ugyanakkor kihívásnak érezték, hogy a gyerekek, fiatalok nyelvi dekódoló képességét csak részben meghaladó nyelvi kódokat használjanak. Nehézségként élték meg a figyelem folyamatos ébren tartását és azt, hogy egyszerre sok gyereknek kellett átadniuk a tudásukat; ebből is következően nagy kihívást jelentett a figyelem fenntartása. Többször említették, hogy a gyerekekkel való egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásban magabiztosabban mozognak, mint az egész osztállyal történő kommunikációban: „*egyénileg szeretek legjobban foglalkozni velük, ebben a helyzetben érzem magam a legmagabiztosabbnak*”; „*az egész osztály előtti megszólalás nehéz volt*”. (3. és 7. ábra)

nehézségként élték meg a figyelem folyamatos ébren tartását

A tutorok fókuszcsoporthoz tartozó interjúiból nyert tartalmakban érdekes azonosságokat találunk a hallgatói reflexiókkal.

A 4. ábrán zöld színnel jelöltük azokat a tartalmakat, melyekben a két válaszadó

csoport megegyezett, azaz az amiket az egyetemisták és a tutoraik is jelentősnek tartottak. Ilyen a csoportkohézió erősítése a hallgatói csoportokban, a tutor aktív

részvétele már a tantermi órákon a csoportok munkájában, valamint a kortársoktatói feladatoknak (több ember előtti megszólalás, feladatok vezetése), egyfajta inkubátorhelyzetben történő gyakorlása (4. ábra).

4. ÁBRA

Min változtatna a TANTUdSZ program jobbítása érdekében? (2017 tavasz)

| Min változtatna a hallgatók felkészítésében | Min változtatna a tutorok munkájában, felkészülésében |
|--|---|
| Kommunikáció javítása a hallgatók között. | Több kommunikáció és tapasztalatmegosztás az azonos témát vezető tutorok között. |
| Csoportkohézió erősítése. | A hallgatói csoportok megalakulásától kezdve legyenek jelen a tutorok. |
| A félév elején csapatépítéssel kezdeni. | Tutorok vegyenek részt a csoportjuk munkájában. |
| A hallgatók gyakorolják a több ember előtti megszólalást. | Hallgatók motiválása, facilitálása. |
| Próbálják ki a feladatokat előre. | Hallgatók értékelése, munkájuk ellenőrzése átgondolásra érdemes ebben az új tanulási formában. |
| Középiskolás diákok jobban, érdeemben bevonni a megvalósításba. | Elmondani a hallgatóknak is, mi a tutor feladata. |
| Egy hallgatói csoport csak egy korosztályhoz vigye a programot. | |
| Fókuszáltabb, mélyebb munka, kevesebb téma. | |
| Az elméleteknek úgy van értelme, amennyiben gyakorlat is kapcsolódik hozzájuk. | |

FORRÁS: saját szerkesztés

A tutorokat motiváló kártyákkal is kikerdeztük élményeikről, a kortársoktatási csoportok vezetéséről. Válaszaikból kiemelve önmaguk jellemzését a folyamatban, elgondolkodtató felsorolást kapunk: *magányos szerep; sodródtam; hullámzóan éreztem magam; kapkodtam a levegőt; köszönet és hála a hallgatóknak; néha beleavatkoztam a programba; magány; eleinte védekeztem, azután megbarátkoztam; az idő kevés volt; voltak nehézségek, de túljutottunk rajta; előre-hátra tekintettem, de a végére a hall-*

gatók csapat lettek, egymásra támaszkodtak, elismerték egymást; egyensúlyoztam, kénytelen voltam megcsinálni, ami nem az én feladatom, egy hallgató kiesett, egynek dicséretet adnék, aki összefogta a másik kettőt; ez közösségi munka, egymásra vagyunk utalva. A tutorok megemlésték az egymással való tapasztalacseré és kommunikáció fontosságát. Érdekes problémafelvetés, vajon egy megváltozott tanulási helyzetben, a kortársoktatáshoz kapcsolódó felsőoktatási kurzuson alkalmazhatóak-e a megszokott

ellenőrzési és értékelési formák. A tutorok felvetették, vajon hogyan lehetne differenciálni az értékelésben a csoportmunka esetében, illetve mit is lehet kezdeni az írásbeli feladataikat nem időben elkészítő hallgatókkal egy olyan felsőoktatási kurzuson, ahol nincsen zárthelyi dolgozat vagy kollokvium a kurzus végén (4. ábra).

Vajon milyen kompetenciákat, hozzáállást vár el a kortársoktatási program megvalósítása a kortársoktatótól? A hallgatói válaszokban a következőket látjuk: az érzi magabiztosabbnak önmagát a TANTUdSZ program megvalósításában, a gyerekek figyelmének

fenntartásában, a velük való kapcsolatremtésben, akinek (saját elmondása alapján) már vannak tapasztalatai gyerekekkel (testvérek), aki könnyen teremt kapcsolatot, szeret beszélgetni:

„a beszélgetés abszolút az én asztalom”, aki kíváncsi, aki eleve érdekesnek találta a feladatot, illetve aki figyelembe vette a gyerekek egyéni igényeit: „kíváncsi természetű vagyok”;

„izgatottan álltam a feladatok előtt”; „a kézbigiénében vannak tapasztalataim”; „feltétel nélkül szeretem a gyerekeket: fenntartottam a figyelmüket”. (5. ábra)

egy olyan felsőoktatási kurzuson, ahol nincsen zárthelyi dolgozat vagy kollokvium

5. ÁBRA

Erősségek a kortársoktatási tevékenység elvégzésében



Fontos volt a saját erősségek figyelembevétel, felhasználása, így hatékonyabbnak ítélte a program megvalósítását az a kortársoktató, aki használta a saját tudását, adottságait, hitelesen, önmagát ismerve lépett a gyerekek elé: „*énekzene és környezeti nevelés, ahol magabiztosan mozogok*”; „*a játékok kreatív kivitelezése volt az erősségem*”; „*elvittem a gitáromat*”. Szoros összefüggés volt a hatékonyság és az életkori sajátosságokra való adaptív felkészülés között is. Azok a kortársoktatók ítélték hatékonyabbnak a tevékenységeket, akik jól szemléltették az átadásra szánt tananyagot, mesét, mondókát, rapet vittek, kértek a diákoktól, vagy együtt készítették el ezek valamelyikét: „*sikerült átadni a gyerekeknek a megértés szintjén (az anyagot) mondókával egybekötött ritmikus mozgásban*”; „*segítettem a demonstrálás és mellé a magyarázat*”; „*a kószolás, a szemléltetés, a rajzolás, a bábozás, a mesemondás tette élményszerűvé a tevékenységet*” (5. ábra). A programban részt vállaló pedagógusok megítélése szerint az ideális kortársoktató a hallgatók által megfogalmazott gyakorlatias szempontokat több idealisztikus szemponttal egészíti ki. Érdemes a pedagógusok általi megfogalmazásokat hosszabban idézni. A pedagógusok szerint a kortársoktató legyen *kedves, megnyerő, színes egyéniség, legyen kisugárzó, széleskörű tudással rendelkező, valamilyen legyen különleges, játékos, könyved, bölcsesség, precizitás, kiegyensúlyozottság és átgondoltság jellemezze, de legyen kicsit álmodozó, fel tudjanak nézni rá a többiek, mindenki figyelmét keltse fel, ismerje jól a gyermekközpontú módszereket, legyen képes elvárásolni a többieket, legyen benne óvó szeretet, biztonságot, nyugalmat árásson,*

mesét, mondókát, rapet vittek, kértek a diákoktól

az online platformokon való egyezkedés és tervezés kommunikációs félreértésekhez vezetett

mindenekelőtt pedig *lelkesedjen*. Amikor nem az ideális kortársoktatói tulajdonságokat kérdeztük a pedagógusoktól, hanem azt kértük, értékeljék a megvalósított TANTUdSZ program erősségeit, az egészségnevelési program leggyakrabban említett erőssége a gyakorlatorientált megvalósítás volt (6. ábra).

6. ÁBRA

A TANTUdSZ program erősségei a pedagógusok szerint (2017 tavasz)

| Erősségek (2017 tavasz) |
|---------------------------------|
| gyakorlatorientált megvalósítás |
| témák érdekessége |
| változatosság |
| újdomság |
| maradandó hatás |
| játékosság |
| alkalmazható tudás |
| sok eszköz és szemléltetés |

FORRÁS: saját szerkesztés

Meglepő eredményünk szerint a kortársoktató csapattagok közötti együttműködés a reflexiós naplókban leírt tartalmak, azaz az egyetemisták saját megélései alapján, valamint a tutorok beszámolóí szerint is nehézkesen ment. Az online platformokon való egyezkedés és tervezés kommunikációs félreértésekhez vezetett, többen pedig nem érezték saját felelősségüket a munkában.

A pedagógiai munkára adott reflexió magas szintje az, amikor a pedagógus (kortársoktató) a kitűzött céljai fényében reflektál a megvalósításra (Szivák, 2010). Pedagógiai, egészségnevelési célként a következőket jelölték meg a hallgatók: „*helyes kézmosás lépéseinek megtanítása, a kézmosás fontosságának tudatosítása*”; „*megtanítuk a gyerekeknek az általános higiénával kapcsolatos ismereteket*”; „*hogyan történik a folyadékforgalom az emberi testben, mennyi a napi folyadékigény*”. Van olyan hallgatói csapat a mintában, akik pedagógiai célként megjelölték a gyerekek „*finommotoros képességének, figyelmének, gondolkodásának, emlékezőképességének fejlesztését, vizuális és auditív élmények bővítését*” is. A hallga-

tói reflexiók tanúsága szerint a felmerülő nehézségek mellett alapvető pedagógiai, egészségnevelési céljaikat elérték a megtartott kortársoktatási tevékenységek. Ezt az eredményünket megerősítik a diákok által kitöltött kérdőívek válaszai, valamint a kézhigiénés programban részt vevő iskolai osztályok esetében a kézzskennelő berendezés által mért adataink. Az újramérések eredményei alapján a TANTUdSZ kézhigiénés programok esetében nemcsak közvetlenül a program megvalósítását követően, hanem 4 hónap elteltével, tehát hosszabb távon is szokássá vált a gyermekek számára megtanított helyes egészségmagatartás (Lehotsky és mtsai, 2017). (7. és 8. kép)

7–8. KÉP

Kézmosás a kortársoktatási foglalkozáson



FOTÓK: Krizsán Lili

3. ÉRTELMEZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunk egyik célja volt a kortársoktatás fogalmának meghatározása a kutatás céljainak, folyamatának, eddigi empirikus tapasztalatainak fényében. *Meghatározásunk szerint a kortársoktatás*

egy tanulóközösségben (Halász, 2017) törté- nő korszerű tanulási folyamat, amely során a tanulóközösség tagjainak közös célja a kortársoktatás gyakorlatának megvalósítása, azaz az egészségtudatos magatartás, a tanítható egészségkultúra alakítása, formálása. A TANTUdSZ program kortársoktatási tanulóközösségei több szempontból heterogének,

általában 4-5 fős másodlagos kiscsoportok, melyek nem feltétlenül rendelkeznek professzionális tudással, mégis eredményes módszerekkel, motiváltan hoznak létre változást egymás és náluk fiatalabb személyek egészségmagatartásában az általuk kifejlesztett egészségnevelő programokon keresztül. A tanulóközösség meghatározott csoportstruktúrában működik együtt, *közös céljai és a csoportkohézió biztosítják összetartó erejét*. A tanulóközösségek tutorai,²⁰ vezetői személyes példájukkal, valamint feladatválasztásukkal, indirekt irányítással, szak-szerű segítségnyújtással, tudatos pedagógiai célokkal, tudatos pedagógiai irányítással komplementer kapcsolatban,²¹ demokratikus eszközökkel működtetik a tanulóközösségekben a tanulási, érintkezési viszonyokat és módszereket. (7. ábra)

A kortársoktatást vizsgáló eddigi kutatások, szakirodalmi megközelítések esetében hiátust jelent az alkalmazott pedagógiai módszertan pontos leírása, a kortársoktatás fogalmi megközelítése, a tudományos hatékonyság mérése (Lukács J. és mtsai, 2018; Feith, Melicher és Falus, 2015). Kutatócsoportunk ezért fontosnak tartja, hogy folyamatában dokumentálja kortársoktatási kutatásunk lépéseit. Komolyan vesszük a tényeken alapuló megközelítésnek (evidence-based approach) a neveléstudományi kutatások minőségére és relevanciájára irányuló törekvéseit. Kuta-

tásunkban a részletesen bemutatott óvodai és iskolai csoportokban történő kísérleti kipróbálást követően,²² valamint ezekre az éles pedagógiai helyzetekre vonatkozó pedagógiai reflexiók mentén határozzuk meg és alakítjuk ki adaptívan a TANTUdSZ program pontos időkereteit, pedagógiai módszereit. Így maga a kutatási folyamat definiálja – a kutatási tényekre alapozva – azt is, hogy mit értünk kortársoktatáson.

A TANTUdSZ program megvalósítására kortársoktatónak kiképzett egyetemi hallgatóinkra nem elszigetelt individuusként tekintünk, hanem 4–6 fős tanulóközösségeként. Új tanulászempletet követve ezekben a tanulóközösségekben készülnek fel pedagógiai tevékenységeikre a felsőoktatási kurzuson, és a megcélzott gyerekekkel is tanulóközösségeként találkoznak. A kortársoktatási gyakorlat megvalósítása közben kiterjesztik a tanulóközösségüket: maga a tanulási folyamat folytatódik a résztvevőkkel kibővülő csoportban, és ebben a konstruktív viszonyban (Nahalka, 1997) formálják a 3–20 éves korosztály egészségmagatartását, egészségkultúráját. Az általunk kialakított tanulóközösségek, szemben a nemzetközi szakirodalomban megfogalmazott kortársoktatási gyakorlattal, nem homogének (életkorukban, szocioökonómiai státuszukban, nemükben, szubkultúrájukban), hanem heterogének mindezen változók

közös céljai és a csoportkohézió biztosítják összetartó erejét

²⁰ A tutorok kutatásunkban és programfejlesztésünkben olyan pedagógusok, egyetemi oktatók, akik ismerik a kutatás céljait, aktívan részt vesznek a kutatás alakításában; szervező, segítő szerepet töltenek be. Feladatuk a kortársoktatók (egyetemisták és gimnazisták) önálló problémamegoldását szupervizorként, tanácsadóként, facilitátorként segíteni.

²¹ A demokratikus vezetési stílus a közösség tagjainak jogi egyenlőségén alapszik, miközben a tanár és a tanuló viszonya a tanulóközösségekben aszimmetrikus, amit nem demokratikus játékszabályok közepette született döntés legitimál, hanem eleve egyenlőtlen jogi státusuk, más-más felelősségük és egymásra vonatkoztatott különböző szerepük. A pedagógiai vezetésnek a tanulóközösségekben kiemelten fontos felelőssége az egyén és a közösség viszonyának alakítása. Forrás: *Pedagógiai lexikon*. Letöltés: http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_vezetes_a_tanulokozossegben.html#ixzz4qTiA2p1y (2017. 08. 22.)

²² Kontrollált feltételekkel kialakított pedagógiai helyzetekben végzett hatékonyság és beválasztásvizsgálatok.

mentén. A klasszikus kortársoktatási helyzetet – amikor homogén csoportból származó valódi kortársak tanítják egymást és osztják meg tudásukat – ezek a tanulóközösségek teremtik meg az osztályteremben. Az osztálytermi kísérlet során nyert tapasztalatokat, tényeket egy általunk facilitált reflektív folyamatban (a fent már bemutatott reflektív naplókkal, a tutorok, résztvevő pedagógusok tapasztalatainak beépítésével) azonnal felhasználjuk arra, hogy adaptívabbá tegyük egészségnevelési programunkat.

A nemzetközi szakirodalomban fellelt kutatások, kortársoktatási gyakorlatok egy-egy (rövid) időintervallumra koncentrálnak, nem céljuk a kortársoktatás

mint oktatási módszer/módszeregyüttes meghatározása, fejlesztése, kiterjesztése.

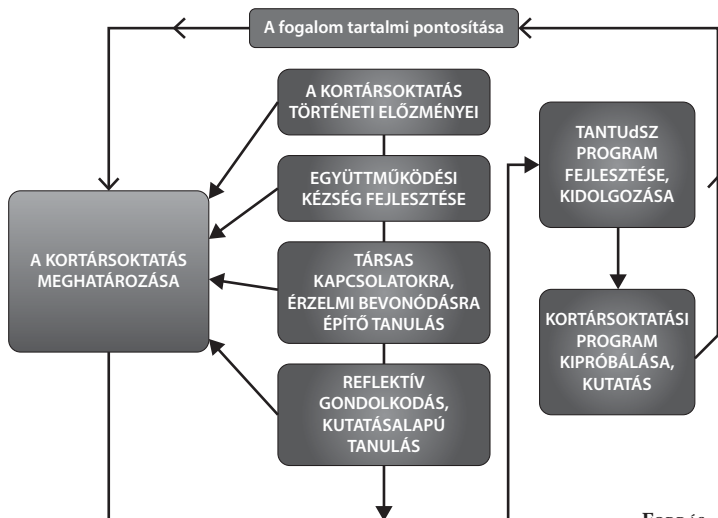
Bizonyos egészségnevelési témákat nem a tanító, hanem kiképzett kortársak segítségével közvetítenek ezek a programok a gyermekeknek, általában függetlenül a közoktatástól (Turner és Shepherd, 1999; Lukács J. és mtsai, 2018). Kutatócsoportunk szemlé-

letének újdonsága, hogy kutatásunkban úgy tekintünk a kortársoktatásra, mint olyan pedagógiai módszeregyüttesre, amely beilleszthető a közoktatás rendszerébe, a mindennapi pedagógiai gyakorlat szerves részévé tehető²³ tantárgy- illetve diszciplínafüggetlenül, hasonlóan a projektoktatás módszeregyütteséhez.

reflektív naplókcal,
a tutorok, résztvevő pedagógusok tapasztalatainak beépítésével

7. ÁBRA

A kortársoktatás fogalmának alakulása a kutatás folyamatában, a gyakorlat és az elméleti megközelítések párbeszédében



FORRÁS: saját szerkesztés

²³ Kutatásunkat 2018 októberétől kezdődően ebben az irányban, osztálytermi kísérleti helyzetben folytatjuk. A kutatás célja olyan kortársoktatási helyzet kontrollált kialakítása és tanulmányozása, melyben homogén csoportból származó valódi kortársak „körkörösén” és kölcsönösen tanítják egymást, osztják meg tudásukat osztálytermi szituációkban.

Ezért tanulmányunk további célja volt, hogy pontosan leírjuk a kortársoktatás pedagógiai módszertani kiindulópontjait, szintén a tanulmányunkban bemutatott, kutatási tényeken alapuló pedagógiai gyakorlat, valamint az elméleti megközelítések párbeszédében.

Ahogy korábban utaltunk rá, a nemzetközi kortársoktatási jó gyakorlatok esetében is hiányoznak az alkalmazott pedagógiai módszertani leírások az általunk elemzett egészségnevelési programok esetében (Lukács J. és mtsai, 2018). Mivel olyan oktatási program, illetve oktatási módszeregyüttes nincsen, amely változtatások nélkül alkalmazható bármely társadalmi, oktatási vagy tantárgyi kontextusban, ezért mi olyan neveléstudományi kritériumrendszert állítottunk fel, amely különböző oktatási kontextusokban rugalmasan alkalmazható, adaptálható a kortársoktatás kritériumrendszereként. Mindezen tényezők miatt az általunk felállított neveléstudományi kritériumrendszert szintén – az MTA szakmódszertani kutatások keretein belül leírt – fontos eredményünknek tekintjük. Koncepcióinkban alapul vesszük a projektoktatás, a kutatásalapú tanulás, a kooperatív csoportmunkák, az élménypedagógiai módszerek releváns értékeit és szemléletmódját. A kutatásunkban és programfejlesztésünkben alkalmazott kortársoktatás mint innovatív oktatási módszer kritériumai így a következőkben foglalhatóak össze:

az oktatók, az egyetemi hallgatók, a gimnazisták, az általános iskolai tanulók a tanulási folyamatban elismerten egyenrangúak legyenek

1. Az oktatási folyamat célja kapcsolódjon valóságos társadalmi, közösségi vagy személyes élethelyzetekhez, valóságos életfeladatokhoz.²⁴
2. Tanulócsoportokat, tanulóközösségeket hozzon létre.
3. Az oktatók, az egyetemi hallgatók, a gimnazisták, az általános iskolai tanulók a tanulási folyamatban elismerten egyenrangúak legyenek, de eltérő kompetenciákkal rendelkezőként munkálkodjanak együtt.
4. A foglalkozásokat tervező és szervező hallgatók és gimnazisták egymással együttműködve, a megismert pedagógiai módszerek kreatív felhasználásával, 4–5 fős kiscsoportokban, önállóan készítsék el tevékenységtervezetüket.
5. A tanulócsoport tagjai intenzív kommunikációs kapcsolatban álljanak egymással.
6. Folyamatosan legyen mód a csoportban való kooperációra.
7. Legyenek feladatok, melyek lehetőséget biztosítanak az individualizált munkára és tanulásra.
8. A tutor²⁵ szervező, segítő szerepet töltsön be. Feladata a kortársoktatók (egyetemisták és gimnazisták) önálló problémamegoldását szupervizorként, tanácsadóként, facilitátorként segíteni.
9. A kortársoktatókból álló tanulócsoport tutora támogatásával önállóan döntsön a tervezés során és döntéseiért vállalja a felelősséget.
10. A kortársoktatók nyújtsanak lehetőséget a tanulók számára, hogy tapasztalati úton, saját élményeiken keresztül tanuljanak (M. Nádasi, 2010b), (9. és 10. kép).

²⁴ Jelen esetben: vonatkozzon az egészségmagatartás, a tanítható egészségkultúra pozitív formálására.

²⁵ A kortársoktatási programfejlesztő tevékenységünk során az egyetemisták tanulóközösségét segítő tutorok a témában ismeretekkel rendelkező felnőttek, akik a kutatócsoport tagjai.

9–10. KÉP

Saját élményű tanulás 5. osztályos gyermekekkel; Kortársoktatói tanulóközösségek kooperatív munkálkodása



FOTÓK: Krizsán Lili

A kortársoktatás általunk alkalmazott gyakorlatában tehát a zárt oktatáson belül megjelennek a nyílt oktatás elemei, hiszen az oktatás tartalma és elvárt eredménye ugyan meghatározott, de szervezési módjainak, alkalmazott eszközeinek, értékelési módjainak kialakításában a kortársoktatónak, valamint a tanulónak egyaránt lényeges szerepük van (Falus, 1998; M. Nádas, 1998, 2010a, 2010b). Mivel a kortársoktatás keretei között *formális kiscsoportok* munkájáról, tanulásáról van szó, a csoportokat a tanulás formális keretei alapvetően összetartják (egyetemi kurzus, minősítés, kötelező Iskolai Közösségi Szolgálati tevékenység). A jelenleg uralkodó nemzetközi tendenciákkal összhangban programunkban mind a felsőoktatási kurzusunkon, mind a közoktatási programunkban hangsúlyt fektetünk az olyan pozitív tanulási környezetek megteremtésére, amely a tanulók, a hallgatók számára vonzó, részvételre hívó, együttműködésüket támo-

gatja, szociális és emocionális tanulásukat facilitálja²⁶ (Osher és mtsai, 2016; Sugai és Horner, 2006; Halász és Fazekas, 2016). A kutatócsoportunkban a kortársoktatási munka bázisát jelentő pedagógiai szemlélet és gyakorlat alapja tehát a kooperáció, az együttműködés támogatása, tanulása és facilitálása.

Az újraértelmezett tanulás (Csikos, Kovács és Kereszty, 2018), tudásátadás, szocializáció koncepciójának mindennapi pedagógiai gyakorlatban való meghonosításához pedagógiai szemléletváltásra is szükség van. Lényeges, hogy a pedagógus tevékenysége váljon kreatív, önállóan gondolkodó munkává, amely vonzza azokat a fiatalokat, akik kreatív, alkotó módon szeretnének dolgozni (Putman és Borko, 2000; Csapó és Funke, 2017). A felsőoktatás-pedagógia egyik fontos feladata, hogy felvértezze a hallgatókat azokkal a módszerekkel, tudással, melyekkel önállóan, alkotó módon képesek tanítani. Ennek a

²⁶ A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulási programok (Social and Emotional Learning – SEL).

feladatnak a megoldására számos jó példát szolgáltat az Egészségnevelés kortársoktatással kurzusunk. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, valamint a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar hallgatóinak közös képzése a két különböző prioritásban motivált hallgatók összehangolására is szolgált, mert ezt a komplementaritást az egészségnevelés terén döntő fontosságúnak tartjuk. Szakirodalmi adatokkal összhangban (*Buda és Péter-Szarka, 2015; Péter-Szarka, Tímár és Balázs, 2015*) kutatási tapasztalatunk, hogy egyetemek és tanszékek közötti együttműködésben létrehozott kurzusokkal, interdiszciplináris tananyaggal, korszerű tudásátadási módszerekkel, kutatásalapú tanulási lehetőségek felkínálásával támogathatja a felsőoktatás a hallgatói kreativitást. Ugyanakkor tapasztalataink szerint a kortársoktatás az oktatás intézményi színterein is hozzájárulhat a szervezeti kultúra alakításához (*Halász, 2007; Halász és Fazekas, 2016*), lényeges lépés lehet a kreatív légkör megteremtéséhez (*Buda és Péter-Szarka, 2015; Péter-Szarka, Tímár és Balázs, 2015*). Ezt a tapasztalatot érdemes a jövőben tovább kutatni.

Fontos eredményünk, hogy a felsőoktatásban és a közoktatásban megvalósuló pedagógiai és egészségnevelési innováció, annak kutatás alapú, tapasztalatokkal alátámasztott pontosítása formálja a kutatásba bevont közoktatási és felsőoktatási intézmények tanulásszemléletét, azok mindennapi pedagógiai gyakorlatban alkalmazott tanulásszervezési módszereit. Ezeket – a tanulásszemléletben és tanulásszervezési módokban történő – változásokat megfelelő mérőeszközökkel a kutatócsoport részletesen tovább kutatja.

Kortársoktatási kutatásunk lényeges eredménye szerint a kortársoktató és a befogadó közötti életkori közelség, a gyermekekkel kis csoportokban, közösen végzett munka, a kreatív feladatok kitálálása, a helyzetekhez való flexibilis alkalmazkodás képessége, valamint az oktatók közötti csapatmunka teheti hatékonyá a kortársoktatás innovatív módszertani gyakorlatát. Érdekes tapasztalatunk, hogy az egyetemisták kihívásnak érezték, hogy a gyerekek, fiatalok nyelvi dekódoló képességét csak részben meghaladó nyelvi kódokat

használjanak. Ez az eredményünk arra utal, hogy az egyetemista korosztály nyelvi kódjai is eltérőek a megcélzott gyerekpopulációkéétól. A kutatás folytatásában érdemes lehet csökkenteni az életkori

távolságot, a kortársoktatást legalább rövidebb időre valódi kortársakkal folytatni. A kortársoktató egyetemistákat a jövőben még jobban fel kell készítenünk a kooperativitást igénylő csoportmunka szervezésére, irányítására. Tevékenységeik tervezéséhez konkrét támpontokat szükséges nyújtannunk, elengedhetetlen a kortársoktatási jó gyakorlatok megismertetése, valamint a sok ember előtti megszólalás gyakorlása felkészítésük során (*8. ábra*).

Fontos kutatási tapasztalatunk, hogy a kortársoktató csapattagok közötti együttműködés nehézkesen működött. Ennek oka lehet részben a pedagógiai kultúra, melyben az egyetemisták szocializálódtak. Hallgatóink eddigi iskolai életük során alapvetően mint individuumok vettek részt versengő pedagógiai helyzetekben, ahol szinte mindig az egyéni teljesítményüket értékelték. A jövőben a tanulóközösségben, csapatban való munkálkodásra, a közös célokért végzett együttműködő társas munkára szükséges adaptívabban felkészí-

a kortársoktatás az oktatás intézményi színterein is hozzájárulhat a szervezeti kultúra alakításához

tenünk őket. Ennek érdekében, kutatási tapasztalataink alapján, olyan szervezési formákat²⁷ tanítunk majd meg a kortársoktatóknak (egyetemistáknak és gimnazistáknak), melyek ismeretében sikeresebbek lehetnek az együttműködés kialakításában és gyakorlati alkalmazásában. Egyúttal saját élményű önismereti munkával fejlesztjük a csapattársak közötti együttműködés igényét és képességét.²⁸ Ugyanakkor a program továbbfejlesztésében lényeges majd néhány további kritériumot meghatározunk, mivel tapasztalatunk szerint pusztán az, hogy egy csoport, egy tanulóközösség számára közös feladatokat adunk, önmagában nem biztosítja a kooperációt, a valódi együttműködést a tagok között. Ezért a kortársoktatás általunk kialakított módszertani gyakorlata során 2018 őszé-

től az együttműködési készség formálása érdekében hangsúlyt fektetünk olyan pedagógiai és pszichológiai tényezőkre, mint a heterogén csoportösszetétel, a megosztott vezetés, a pozitív interdependencia kialakítása a csapattagok között, az egyéni és csoportos feladatmegoldások facilitálása, a megosztott felelősség megtapasztalása, valamint olyan problémamegoldást igénylő feladatok elvégzése, melyekben a feladatmegoldás és egymás támogatása egyenrangúan támogatott (N. Kollár és Szabó, 2004). Kutatásunkban, vagyis a kortársoktatás módszertani megközelítésének reflektív dokumentumokon, kutatásalapú tanuláson keresztüli kialakításának folyamatában a fentiekben leírt szemléletmódot és gyakorlati pedagógiai tevékenységrendszert követjük.

8. ÁBRA

Kihívások a kortársoktatási tevékenység elvégzésében, valamint a kutatócsoport kihívásokra adott válaszai

| | Kihívások a kortársoktatás megvalósításában (2017 tavaszán) | Megoldások a kihívásokra (2018 tavaszán) |
|----|---|--|
| 1. | • <i>Pedagógiai képzettség hiánya</i> | ✓ Kutatásalapú kortársoktatói képzés |
| 2. | – Időtervezés | ✓ Pontosabb időkeretek, előzetes időtervek a leendő kortársoktatók számára |
| 4. | – Kortársoktatói tevékenységterv elkészítése | ✓ Előre strukturált eljárások meghatározása (téri és időbeli elrendezések a gyermekcsoportokban) |
| 5. | – A gyermekek nyelvi kódjait éppen meghaladó nyelvi kódok használata. | ✓ Életkori közelítés, valódi kortársakkal, osztálytársakkal végzett kortársoktatás |

²⁷ Például 3-4 fős gyerekcsoportok alakítását és vezetését, kooperációt és problémamegoldást igénylő helyzetek és feladatok facilitálását konkrét egészségnevelési témában és témafüggetlenül.

²⁸ Az együttműködési készség ebben a tanulóközösségekben sokoldalú együttműködést jelent. Ahogyan korábban említettük, a kortársoktató egyetemisták csoportja a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar hallgatói, valamint az ELTE Tanító- és Óvőképző Kar hallgatói köréből kerül ki, ezért több szempontot és tudományterületet is össze kell hangolniuk.

| | | |
|-----|---|--|
| 6. | • <i>Együttműködés a felkészülésben és a kortársoktatás megvalósítása során</i> | ✓ Tanulóközösségekben való felkészítés az együttműködésre |
| 7. | – Egyezkedés online platformokon | ✓ Személyes, offline találkozások és offline kommunikáció a csapattagok között |
| 8. | – Tanórán kívüli személyes találkozás megszervezése | ✓ Tevékenységtervek megtervezése már a felsőoktatási kurzus kontaktóráin |
| 9. | – Egyenlő feladatmegosztás a kortársoktatók között | ✓ Lásd 6. és 10. lehetséges megoldás. |
| 10. | – Egyenlő felelősségvállalás a kortársoktatás megvalósításában: „szót adni” egymásnak | ✓ Előre felosztott tananyag és feladatok. |
| 11. | – Egész osztállyal, egész gyerekcsoporttal végzett kortársoktatói tevékenység. | ✓ Kisebb, párhuzamosan működő gyerekcsoportokkal tervezett munka. |

4. ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban bemutatott elméleti és empirikus kutatásunk alapján kidolgoztunk egy új modellt: egy olyan kortársoktatási pedagógiai módszertant, mely pontról pontra reflektál a sűrű leírásban bemutatott vizsgálati eredményeinkre.²⁹ Pontosítottuk mérőeszközeinket, valamint a kutatási és oktatási programban egyaránt meghatározó szerepet vállaló tutorok feladatait, és adaptívabban tettük a felsőoktatási hallgatók 24 órás felkészítését a kortársoktatási munkára. Legalapvetőbb módszertani újításként a négy tanórás kortársoktatási tevékenységben változatosan alakított csoportokban

a kortársoktatókról elképzelt, idealisztikus képzet tudatosan alakítjuk

dolgoznak majd a diákok, meghatározzuk a tanórák szervezésének, munkaformáinak menetét, ezzel is pontosítva a kutatás pedagógiai kísérletének alaphelyzetét, egyben strukturálva a kortársoktatói munkát. A

pedagógusok által a kortársoktatókról elképzelt, idealisztikus képzet tudatosan alakítjuk programunkban úgy, hogy a kutatásban tapasztalt, valóságos szituációk által igényelt reális, a kortársoktatáshoz szükséges kompetenciakészlettel rendelkező, együttműködő (kortársoktató) csapatokat képezzünk a felsőoktatási kurzus keretei között.

A korszerű és innovatív egészségnevelés komplex pedagógiai feladat, mely számos

²⁹ Új kortársoktatási modellünket Körköros Tanulás Kortársoktatási Modellnek nevezzük a kutatás folyamatában. Osztálytermi kísérletet végeztünk a módszeregyüttest vizsgálva 2018 tavaszán, N=384 kísérleti helyzetben részt vevő tanuló, valamint N=242 kontrollcsoportot alkotó tanuló részvételével, az általános iskola nyolc évfolyamát bevonva. Ebben az általunk kialakított tanulásszervezésben, téri elrendezésben olyan helyzetet biztosítottunk, amikor a gyerekek közvetlenül egymást taníthattak. Így lehetővé vált a klasszikus kortársoktatási helyzet tudományos tanulmányozása egy komplex pedagógiai szituációban. Adataink, a kutatás során nyert tények feldolgozás alatt állnak.

tudományterületet (biológia, egészségpedagógia, pszichológia, egészségpszichológia, informatika stb.) foglal magában, nem szűkíthető le a természet- vagy a társadalomtudományok világára. Ezért a társadalmi igényeknek megfelelően, azokra reflektálva szakmódszertani kutatásunkban a jövőben célunk további, egymással összefüggésben álló kognitív, affektív és viselkedési kompetenciák kortársoktatási módszerekkel történő fejlesztése (Osher és mtsai, 2016). Ilyen területek: (1) általában az egészségneveléshez kapcsolódóan a táplálkozás, folyadékfogyasztás, mozgás, sport, elsősegélynyújtás, testi higiéné; (2) a lelki egészségnevelés egyes témaköreihez kapcsolódóan az önismeret, szorongáscsökkentés, társadalmi és szociális kapcsolati tudatosság az online világban és a valódi élményvilágokban. Innovatív kortársoktatási gyakorlatunkat tantárgyakon átívelő témáinkkal, új, korszerű pedagógiai módszeregyüttes használatával, a tudományterületek (genetika/epigenetika, egészségtudomány, ezen belül: szociológia, pszichológia, pedagógia) valódi integrációjában fejlesztjük mind a

közoktatás, mind a felsőoktatás résztvevői számára, szervesen illeszkedve a jelenlegi nemzetközi egészségnevelési, neveléstudományi főáramlatokhoz. Kutatásunk hozzájárul a magyar pedagógusképzés, illetve az egészségügyi szakemberképzéssel kapcsolatos oktatásügy aktuális kérdéseinek tudományos alapú megoldásához. Munkánk legfőbb célja, hogy korszerű ajánlásokat

fogalmazzunk meg a jövő pedagógiai gyakorlata és kutatásai számára.

Tanulmányunkban rendszerezett kutatási eredményeink hozzájárulnak a kortársoktatás mint pedagógiai módszer fogalmának és kritériumrendszerének neveléstudományi, módszertani tisztázásához, valamint a résztvevő oktatási intézmények kutatásalapú, reflektív fejlesztő munkájához. Kutatásunk folytatásaként alapvető célunk a kidolgozott innovatív (Halász és Fazekas, 2016) pedagógiai módszertan pontos, kutatási tényekre alapozott, osztálytermi helyzetekre adaptálható leírása, annak érdekében, hogy a kortársoktatás a mindennapi hazai pedagógiai gyakorlat szerves részévé válhasson.

szervesen illeszkedve a jelenlegi nemzetközi egészségnevelési, neveléstudományi főáramlatokhoz

umrendszerének neveléstudományi, módszertani tisztázásához, valamint a résztvevő oktatási intézmények kutatásalapú, reflektív fejlesztő munkájához. Kutatásunk folytatásaként alapvető célunk a kidolgozott innovatív (Halász és Fazekas, 2016) pedagógiai módszertan pontos, kutatási tényekre alapozott, osztálytermi helyzetekre adaptálható leírása, annak érdekében, hogy a kortársoktatás a mindennapi hazai pedagógiai gyakorlat szerves részévé válhasson.

IRODALOM

- Badley, G. (2002): A really useful link between teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 7. 4. sz., 443–455.
- Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 9. sz., 26–37.
- Brew, A. (2003): Teaching and research: New relationships and their implications for inquirybased teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22. 1. sz., 3–18.
- Buda Mariann és Péter Szarka Szilvia (2015): A kreatív klíma – Új irány az iskolai klíma és konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, 25. 9. sz., 3–17.
- Csányi Vilmos (1999): Megmutatni, hogyan működik a tudomány. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 5.sz., 23–32.
- Csapó Benő (2004): A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány*, 164. 11. sz., 1233–1240.
- Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 3–4. sz., 11–23.

- Csapó Benő (2017): *A tanulás alapvető megújítására van szükség. Interjú Csapó Benővel*. Letöltés: http://mta.hu/mta_hirei/a-tanulas-alapveto-megujitasara-van-szukseg-107727 (2018. 08. 22.)
- Csapó Benő és Korom Erzsébet (2002): Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest. 305–319.
- Csapó Benő és Funke, J. (2017): *The Nature of Problem Solving. Using Research to Inspire 21st Century Learning. Educational Research and Innovation*. OECD, France.
- Csíkós Csaba (2010): Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, **20**. 12. sz., 52–60.
- Csíkós Csaba, Kovács Zsuzsa és Kereszty Orsolya (2018): Hungarian vocational education teachers' views on their pedagogical knowledge and the information sources suitable for their professional development. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2018. december. Letöltés: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40461-018-0063-x> (2018. 02. 15.)
- Dudley, P. (2014): *Lesson study: A handbook*. Letöltés: <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf> (2017. 05. 15.)
- Elias, Maurice J. (2010): Sustainability of social–emotional learning and related programs: Lessons from a field study. *International Journal of Emotional Education*, **2**. 1. sz., 17–33.
- Falus András (2015): Mit öröklünk és mit nem? Perspektíva és realitás. *Magyar Tudomány*, **175**. 5. sz. 674–680. Letöltés: <http://www.matud.iif.hu/2015/06/04.htm> (2018. 01. 02.)
- Falus Iván (1982): A valóságfeltárás, az elméleti igényesség és a gyakorlati hasznosság egysége. *Magyar Pedagógia*, **142**. 4. sz., 378–400.
- Falus Iván (1998): Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus Iván (1998): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 271–322.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén – A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum, Budapest.
- Feith Helga Judit, Melicher Dóra, Falus András (2015): TANTUdSZ program. Utószó helyett a TANTUdSZ programról. In: Falus András, Melicher Dóra (szerk.): *Sokszínű egészség tudatosság, Értsd, csináld, szeresd!* SpringMed, Budapest. 293–297.
- Feith Helga Judit, Melicher Dóra, Máthé Gábor, Gradvohl Edina, Füzi Rita, ... és Falus András (2016): Tapasztalatok és motiváltság: magyar középiskolások véleménye az egészségvédő programokról. *Orvosi Hetilap*, **157**. 2. sz., 65–69.
- Feith Helga Judit, Lukács J. Ágnes, Gradvohl Edina, Füzi Rita, Mészárosné Darvai Sarolta, Bihariné Kerekó Ilona, Falus András (2018 megjelenés alatt): *Health Education – Responsibility – Changing Attitude. A new pedagogical and methodological concept of peer education*. Acta Universitatis Sapientiae.
- Geertz, C. (1994): *Az értelmezés hatalma*. Századvég, Budapest. 170–200., 352–369.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Golyán Szilvia (2013): Válogatás az óvoda-iskola átmenet európai tapasztalataiból. *Gyermeknevelés*, **1**. 1. sz. 106–128.
- Győri János, Halász Gábor, és Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A pedagógiai tudásépítés kultúrája a Budapesti Japán Iskolában. *Magyar Pedagógia*, **177**. 3. sz., 317–336.
- Halász Gábor (2007): Tanulószervezet – Eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 3–4. sz., 37–45.
- Halász Gábor (2012): *A tanulás minősége a felsőoktatásban*. In: Németh András (szerk.): *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai*. Tudományos arculat, kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 105–115.
- Halász Gábor és Fazekas Ágnes (2016): *Az oktatási innovációk világa. A tanulásszervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése*. Letöltés: <http://halaszg.ofi.hu/download/Innova-2.1.pdf> (2017. 08. 04.)
- Kopp Mária, Skrabski Árpád, Szedmák Sándor (2000): Psychosocial risk factors, inequality and self-rated morbidity in a changing society. *Social Science & Medicine*, **51**. 9. sz., 1351–1361.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki, Budapest.

- Lehotsky Ákos, Falus András, Lukács Ágnes, Fúzi Andrea Rita, Gradwohl Edina, Darvay Sarolta, Bihariné Krekó Ilona, Berta Kata, Deák Alexandra, Feith Helga Judit (2018): Kortárs egészségfejlesztési programok közvetlen hatása alsó tagozatos gyermekek kézhigiéniés tudására és megfelelő kézmosási technikájára. *Orvosi Hetilap*, **159**. 12. sz., 485–490
- Lukács J. Ágnes, Darvay Sarolta, Soósné Kiss Zsuzsanna, Fúzi Andrea Rita, Bihariné Krekó Ilona, Gradwohl Edina, Kolosai Nedda, Falus András, Feith Helga Judit (2018): Kortárs egészségfejlesztési programok gyermekek és fiatalok körében a hazai és a nemzetközi szakirodalom tükrében – Szisztematikusan áttekintés. *Egészségfejlesztés*, **59**. 1. sz., 6–24. Letöltés: doi: 10.24365/ef.v59i1.215
- Márkus Éva, M. Pintér Tibor, Trentinné Benkő Éva (2017): *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
- McLoughlin, E., Finlayson, O. és van Kampen, P. (2012): *Report on mapping the development of key skills and competencies onto skills developed in IBSE*. SAILS Project. Letöltés: <http://www.sails-project.eu/sites/default/files/d1.1.pdf> (2016. 03. 16.)
- M. Nádasi Mária (1998): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (1998): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 368–391.
- M. Nádasi Mária (2010a): *Adaptív nevelés és oktatás*. Géniusz Könyvek, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2010b): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Géniusz Könyvek, Budapest.
- Nagy Sándor (1997): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos, Mogyoród.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. Letöltés: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/adatok.html (2018. 03. 15.)
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – Egy új paradigmát a láthatáron. *Iskolakultúra*, **7**. 4. sz., 21–34.
- Nahalka István (1999): Válságban a magyar természettudományos nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 5. sz., 3–22.
- Nahalka István (2001): A természettudományos nevelés kutatásának és fejlesztésének kérdései. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 373–389.
- Oláh Attila és Bugán Antal (2006, szerk.): *Fejezetek a pszichológia területeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., P. Weissberg, R. (2016): Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. In: *Review of Research in Education*. Chapter 17. 644–681.
- OECD (2010): *The OECD Innovation Strategy Getting A Head Start On Tomorrow*. OECD Publishing.
- OECD (2014): *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris.
- Parkin, S. és McKeganey, N. (2000): The Rise and the Rise of Peer Education Approaches. *Drugs, Education Prevention and Policy*, **7**. 3. sz. 293–310.
- Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény – Kollektív emlékezet. *Magyar Tudomány*, **162**. 1. sz. Letöltés: <http://www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html> (2018. 03. 04.)
- Péter-Szarka Szilvia, Tímár Tünde és Balázs Katalin (2015): Az iskolai kreatív klíma kérdőív. *Alkalmazott pszichológia*, **15**. 2. sz., 107–132.
- Putnam, R. T. és Borko, H. (2000): What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, **29**. 1. sz., 4–15.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat, Budapest.
- Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest.
- Somlai Péter (2013): *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Napvilág, Budapest.
- Shapiro, H., Haahr, J. H. és Bayer, I. (2007): *Background Paper on Innovation and Education for the European Commission*. *Journal of Evolutionary Economics*, **9**. 3. sz., 287–329.
- Sloane Beverlie, C. és Zimmer, C. G. (1993): The Power of Peer Health Education. *Journal of American College Health*, **41**. 6. sz., 241–245.
- Sugai, G. és Horner, R. R. (2006): A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, **35**. 2. sz., 245–259.

- Spronken-Smith, R. (2008): *Experiencing the Process of Knowledge Creation: The Nature and Use of Inquiry-Based Learning in Higher Education*. Letöltés: <https://akoaooteaeroa.ac.nz/sites/default/files/u14/IBL%20-%20Report%20-%20Appendix%20A%20-%20Review.pdf> (2108. 01. 04.)
- Spronken-Smith, R., Angelo, T., Matthews, H., O'Steen, B. és Robertson, J. (2007): *How Effective is Inquiry-Based Learning in Linking Teaching and Research?* Paper prepared for An International Colloquium on International Policies and Practices for Academic Enquiry, April 19–21. 2007. UK, Marwell, Wichester.
- Szabolcs Éva (1996): Tartalomlemez. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban, Budapest.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomlemez a gyermekkortörténet kutatásában, Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki, Budapest.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. Letöltés: http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf (2018. 01. 15.)
- Szokolszky Ágnes (2004, szerk.): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest. 21–38., 77–119., 450–478.
- Zátonyi Sándor (2007): Motiváció és környezetünk fizikája. *Fizikai Szemle*, 57. 5. sz., 169–177.
- Turner, Gillian és Shepherd, Jonathan (1999): A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research*, 14. 2. sz., 235–247.
- Wagner, Lilya (1982): *Peer Teaching: Historical Perspectives*. CT: Greenwood Press, Westport.
- Wilson, E. és Demetriou, H. (2007): New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors. *The Curriculum Journal*, 18. 3. sz., 213–229.



FOTÓK: Krizsán Lili

