

Úgy, mint a nagyok!

Kreatív workshop általános iskolásoknak

„Az oktatást azáltal tehetjük jobban tanuló szervezetté, hogy sok-sok jó minőségű visszajelzést, visszacsatoló kört építünk a rendszerbe. Visszacsatoló köröket alakítunk ki ott is, ahol eddig nem voltak ilyenek, és a visszajelzések technikáját, finomságát javítjuk, gyakoriságát növeljük ott, ahol már léteznek ilyenek, csak nem működnek elég hatékonyan.” (Csapó, 2007. 5.)

Bevezetés

Tanulmányunk célkitűzése *Az otthonom jobba tételére VÁLLALKOZOM* című workshop átfogó kritikai bemutatása. A szerzők egy olyan kreatív oktatásmódszertani eszköz fejlesztésére vállalkoztak, mely azonnali visszajelzést nyújt a workshopot tartó trénernek és/vagy pedagógusnak. A visszajelzés nem csupán a workshop eredményeire hagyatkozik, maga a folyamat is tükröt állít a pedagógus elé. Az iskola mint tanuló szervezet jelenik meg, a workshop a diákok és a tréner egyidejű, közös tanulását szorgalmazza, ami az egyéni fejlődésen túl a szervezeti tudás gyarapításához is hozzájárul.

Az elmúlt évtizedek számos olyan változást hoztak (így például a globalizáció, technológiai innováció, digitális és információs írástudás), amelyek komoly hatással voltak az alapfokú oktatási rendszer tanulásban és személyiségfejlődésben betöltött szerepének helyzetére és felfogására is (Radó, 2017). Egyes tanulmányok megkérdőjelezték a kötelezően követendő, országosan egységes kerettantervek elsőségét az elsajátítandó kimeneteli képességek, kompetenciák javára (ld. pl. Seikkula–Leino, 2011; So és Kang, 2014; Szebeni, 2010), a merev, tantárgyakra épülő oktatási kereteket a jelenségek tágabb keretekben történő megértését célzó tapasztalásalapú oktatási egységek javára (ld. pl. Penuel és mtsai, 2019; Symeonidis és Schwarz, 2016), vagy épp a tanárok szerepét a frontális helyett a partneri jellegű oktatás javára (ld. pl. Collard és Looney, 2014).

A tanulmányban bemutatott módszerünk számára az ilyen jellegű kezdeményezések jelenthetik a nyitottságot, a befogadó szemléletet. Tovább erősíti a designkommunikáció módszertanára épülő foglalkozásunk létjogosultságát, hogy a jelenleg a közoktatásban részt vevő generációk iskolai fejlesztésében a szakirodalom a kritikus gondolkodásra és a problémamegoldására fókuszáló tanulási módszereket helyezi előtérbe a frontális, tudásközpontú oktatás helyett, abból a célból, hogy a megváltozott körülmények között boldogulni tudjanak (Pásztor-Kovács, 2015).

Az előbbiekkal összhangban Zolnai és szerzőtársai (2016) a magyarországi közoktatási helyzetképet nemzetközi viszonylatban vizsgáló tanulmányukban állítják, hogy a felülről induló reformtörekvések tovább növelhetik a bizonytalanságot, ami segítő szándéka ellenére hátráltató tényező lehet. Mi több, a folyamatos reformtörekvések hatására a „pedagógusközösségben évek óta él egyfajta szkepszis a felülről jövő, újabb és újabb reformokkal szemben” (Veres, 2016. 43.). A valódi változáshoz ugyanis elengedhetetlen, hogy jelen legyen a rendszerben a belső akarat és az együttműködési készség is, vagyis a

központosított reformok sikeréhez az alulról induló kezdeményezés lehet a kulcstényező (Halász, 2008).

A szakirodalom ilyen irányú álláspontja okán véljük igazoltnak, hogy oktatásmódszertani eszközünk integrálását a pedagógusokon keresztül szeretnénk eljuttatni az alapfokú oktatási intézményekbe. Ha a reformtörekvések során a legfontosabb szereplőket sikerül meggyőzni a módszer előremutató jellegéről, az sok esetben azonnali bevonódást és bizalmat jelenthet (Zolnai és mtsai, 2016). A cél valóban a tanulás eredményesebbé tétele (Molnár, 2019). Ehhez szakítani kell a korábbi lineáris modellel, és a változásra alkalmas környezet megteremtését szükséges szem előtt tartani, ahol a probléma barát, a segítségkérés pedig az erőt és a bátorságot jelenti (Fullan, 2008). Saját fejlesztésű designkommunikáció workshopunk bemutatásán keresztül ehhez a célhoz szeretnénk hozzájárulni.

A kooperációban rejlő oktatásmódszertani lehetőségek

Tanulmányunk első szakaszában az általunk ismertetett designkommunikáció módszertánához kapcsolódó, elméleti alapjaival párhuzamba állítható, az oktatási reformtörekvéseket szem előtt tartó oktatásmódszertani lehetőségeket vesszük górcső alá, kiemelt figyelmet fordítva a kooperációra, a problémaalapú tanulási módszerekre, valamint ezen módszerek elsődleges alkalmazóira: a pedagógusokra és a diákokra.

A tanulás értelmezésére hatással vannak a társadalomban és a gazdaságban mindenkor aktuálisan zajló folyamatok, a tudományos és technológiai eredmények, megközelítések. Olyan tanulási készségek kerülnek előtérbe a 21. században, melyek az életben való boldogulást egyaránt támogatják. A modern tanulásemelvények, köztük az aktív tanulás is erre építenek (Molnár, 2010), szerepük az oktatásban egyre inkább felértékelődik (Watkins és mtsai, 2007). A konstruktív pedagógiához kapcsolódó fogalmát állítjuk vizsgálódásunk középpontjába, amely szerint az aktív jelleg úgy jelenik meg, hogy a diák számára kihívást jelent-e mentális képességeinek működtetése a tanulás folyamata alatt (Molnár, 2010). A tanuló a tudását aktívan konstruálja meg, a környezetben végbemenő interakciókon keresztül (de Corte, 2001).

A diákok passzív szerepének megváltoztatására a kulcsstratégiát a kooperatív együttműködések sorozata jelenti (Johnson és Johnson, 2008). A csoportos tanulás a csoporton belüli interakciókban realizálódik. A tanulás alanya nem csak az egyén, hanem a csoport

Noha a csoportmunka fontossága egyre inkább teret nyer az általános iskolai oktatási ideológiában, kiemelt hangsúlyt kell fektetni arra is, hogy ennek legyen egy jól körvonalazott kerete, melynek segítségével a tanárok képesek meghozni saját szabályrendszereiket, ami az adott oktatási környezethez, kultúrához és a gyerekekhez igazodik (Galton és Williamson, 2003). A csoportmunka arra ösztönzi mind a gyermekeket, mind a tanáraikat, hogy alakítsanak ki támogató kapcsolatokat, amelyek elősegítik az akadémiai teljesítményt, a pozitív társadalmi magatartást és a motivációt (Baines és mtsai, 2016). Aronson és szerzőtársai (1978) kísérleteinek eredményei alapján – ahol a gyerekeket kis csoportokba osztotta, és mindenkinek valamit meg kellett tanítania a csoportnak – növelni lehet az együttműködést és az aktív bevonódást a tanulási folyamatba.

egésze (Knight, 2002). A kooperatív személelmód szerint a tanulás eredményessége nő, ha lehetőséget biztosítunk a diákoknak az együttműködésre, ahol összehasonlíthatják, megvitathatják a stratégiákat és az adott problémára létező megoldásokat, esetleg közösen hozhatnak létre újakat. A csoportmunka jótékony hatása ugyanakkor nem jelenti az egyéni úton szerzett tudás fontosságának tagadását, a legjobb eredmény eléréséhez a két tanulástípus harmonikus viszonya szükséges (Csíkos, 2010).

Noha a csoportmunka fontossága egyre inkább teret nyer az általános iskolai oktatási ideológiában, kiemelt hangsúlyt kell fektetni arra is, hogy ennek legyen egy jól körvonalazott kerete, melynek segítségével a tanárok képesek meghozni saját szabályrendszereiket, ami az adott oktatási környezethez, kultúrához és a gyerekekhez igazodik (Galton és Williamson, 2003). A csoportmunka arra ösztönzi mind a gyerekeket, mind a tanárait, hogy alakítsanak ki támogató kapcsolatokat, amelyek elősegítik az akadémiai teljesítményt, a pozitív társadalmi magatartást és a motivációt (Baines és mtsai, 2016). Aronson és szerzőtársai (1978) kísérleteinek eredményei alapján – ahol a gyerekeket kis csoportokba osztotta, és mindenkinek valamit meg kellett tanítania a csoportnak – növelni lehet az együttműködést és az aktív bevonódást a tanulási folyamatba. A versengést támogató környezettel szemben azok a módszerek, melyek együttműködést eredményeznek, alkalmasabbak az öndíjazó motiváció megteremtésére (Kim, 1998).

Csoportmunka az általános iskolában: problémaalapú tanulás és a pedagógus szerepe a csoportmunkában

A Z generációhoz a hozzávetőlegesen 1995 és 2012 között született gyermekeket soroljuk (Juhász, 2017), az itt bemutatott saját fejlesztésű workshopunk alkalmazása során most erre a korosztályra fókuszálunk. Az „interneten felnövő, annak képi és nyelvi világát ismerő generáció tagjai, akik rövid, képekkel ellátott, naprakész, igazából real time információkat kezelnek” (Törőcsik és mtsai, 2014). A generáció mibenlétét, fő jellemvonásait már az elnevezés is igen erősen szemlélteti, amivel ezt a generációt a szakirodalom felruhazza (Pais, 2013): bedrótozott nemzedék, dotcom gyerekek, Facebook-generáció vagy éppen digitális öslakosok név jelzi a korosztályos sajátosságot (Prensky, 2001). Rendkívül jól kezelik az online térhez kapcsolódni képes eszközöket, egyszerre több platformon vannak jelen, és a nagy online nyilvánosságban való megjelenés is természetes, megszokott jelenség számukra, legtöbb esetben ők generálják azt. A kapcsolatok fontosak számukra, de a kapcsolat online/offline jellege diverz képet mutat, az online világ identitásuk alakulásának jelentős befolyásoló tényezőjévé válik. Szabadságigényük éppen ebből kifolyólag is magas.

A Z generáció tagjainak hozzáállása a formális hatalmi viszonyokra építő vezetéssel szemben elutasító, míg a szakmai fejlődés igénye a munkahelyi célok és a karrierépítés fölött áll. A csapatmunkát élvezik, hiszen ott hierarchia mentesen képesek fejlődni. Így fontos, hogy erre már az általános iskolában építeni kell (Smola és Sutton, 2002). Eszközként szolgálhatnak az aktív tanulás módszerei, melyek a hagyományos tanulási módszerekkel szemben intenzívebb szerepvállalást és aktivitást várnak el a diákoktól. Az aktív tanulás stratégiái, mint a kutatás, eset, felfedezés, projekt vagy problémaalapú tanulás (Nagy, 2010) gyakran építenek a csoport együtt-tanulására is. A diákokat feladatok helyett a kreatív gondolkodást igénylő problémákkal szembesítik, ahol a feladat egyszerre a megoldás és az ahhoz vezető út (Bús, 2015). Kérdésekre felelnek, s ezzel párhuzamosan saját kérdéseket fogalmaznak meg, személyes tapasztalatokat gyűjtenek, és segítik egymást a tanulásban (Vastagh, 1999).

Barrows (1984) meghatározásában a tanulóközpontúság a tanár facilitátor szerepe (feladata a beszélgetések ösztönzése), a probléma középpontba helyezése és a tanulói

csoportmunka köré épül. A módszer a tanári szerepfelfogást és nézőpontot nagymértékben alakítja át (Molnár, 2004). A problémaalapú tanulás (Problem-Based Learning, PBL) (Nagy, 2010; Tóth 2017) olyan oktatási megközelítés, ahol a tanulási folyamat kiindulási pontja maga a probléma. A probléma típusa és meghatározása az oktatási intézmény sajátosságaitól függ. A problémák általában a valós életre alapozva fogalmazódnak meg, olyan formában, mely találkozik az oktatási céllal és követelményrendszerrel. Lehetnek ezek fiktív problémák, ugyanakkor alapvető, hogy ez az oktatási célokat is szolgálja, hiszen ez meghatározza a tanulási folyamat irányát is (de Graaf és Kolmos, 2003).

Mint oktatási módszer, a problémaalapú tanulás során a csoportban, közösen dolgozás és az életszerű probléma keresése megváltoztatja a diákok tanulását, pozitívan hat a kritikai és az analitikus gondolkodásra (Duch, 1996). Mint fejlesztési-oktatási megközelítés olyan problémákra épít, melyek esetében nincs egy egyszerű, állandó helyes megoldást, nem is biztos, hogy egyáltalán létezik legjobb megoldás (Finkle és Torp, 1995), divergens gondolkodást, feltételez, és vár el a diákoktól, nyílt problémamegoldó helyzetet teremt (Dorst, 2011).

A PBL másik kiemelt jelentőségű eleme a csoportmunka. Ez segít kialakítani egy biztonságos közeget, ahol a diákok jól érzik magukat, és nem félnek kérdezni, fejleszti a kommunikációs képességet, a csoportmunkában a tanulók aktív részesei a munkának, ami felelősségteljes feladat, így fontosnak érezhetik magukat, a csoport számít rájuk. Összességében, a PBL alkalmazásába állított csoportmunka is növeli a diákok teljesítményét, a társadalmi beilleszkedéshez elengedhetetlen képességeket fejleszt, a többi csoporttag meghallgatásán keresztül hatással van az empátiára, támogatja a probléma gazdagabb, több, eltérő nézőpontból való megértését is (Molnár, 2005).

A tanári pálya olyan foglalkozás, melyben a visszacsatoló információk nagyon rossz minőségűek. Az igazán fontos és meghatározó eredmény csak nagyon hosszú idő után lesz elérhető a pedagógus számára. Fejlődni ennél fogva nehéz, előfordul, hogy éveken keresztül ugyanúgy tanítanak, és nem is kerül tudomásukra, hogy adott esetben az a módszer, amit alkalmaznak, nem a jó irányba vezet (Csapó, 2007). A csoportmunka során ezzel szemben az eredmények egyértelműek és azonnal láthatóak (Gillies, 2003).

A csoportmunka sok esetben mint rejtett eszköz jelenik meg a pedagógus kezében, ami a tanuló számára tudattalanul működik, hatással van a hatékony munkavégzésre és a motivációra egyaránt (Pajor, 2015). Galton és Williamson (2003) értekezése szerint nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a csoportmunka eredménye látható, a visszajelzés azonnal eljut a pedagógushoz és a diákokhoz is, egy időben. Felmerülhet a pedagógus részéről az az aggodalom, hogy a csoportmunka alapvetően felnőtt feladat, és nem várható el, hogy egy ilyen feladatot a kisgyermekek jól megoldjanak. Ebből kifolyólag szükség van bizonyosságra, hogy az erőfeszítések mind az érintett tanulási folyamatok, mind a tanulási eredmények szempontjából megérik az erőn felüli energiabefektetést, tehát a pedagógusokat motiválttá kell tenni a csoportmunka alkalmazására.

A gyerekekben az együttműködésre való nyitottság már az osztályterem berendezésével, a diákok ültetésével elkezdődik. Galton és Williamson (2003) szerint, ha a diákokat csoportokba ülteti a pedagógus, akkor sokkal hamarabb készletet éreznek nem csak eszközeik, de véleményeik megosztására, cseréjére is, az egyéni eredményekért folyó versengést felváltja a közös munka lehetőségében rejlő örömök kiaknázása. Számptalan általános iskolákban megvalósult megfigyelés bizonyította, hogy a beszélgetés a gyerekek között az osztályteremben sokkal kisebb mértékű, mint a feltételezett ilyen irányú cselekvés (Galton és mtsai, 1980; Mortimore és mtsai, 1988).

Tanulmányunkban szemléltetjük a csoportmunkában rejlő, minden résztvevőre (tanár, diák) kiterjedő tanulási potenciált. Meghatározzuk azokat a tulajdonságokat, melyekre a sikeres tanár definíciója épít, majd ezt szembeállítjuk a csoportmunka sajátosságaival.

Tímár (2006) alapján sikeres tanár az, aki (1) jó kapcsolatban van diákjaival: a csoportmunka segít a hierarchia mentes kapcsolat kialakításában, a helyzet megváltozásával egy időre más kontextusba kerül a diák és a tanár; (2) alkalmaz új tanítási módszereket: a csoportmunka nagyon sok esetben jelenik meg az innovatív oktatásmódszertani eszközök elemeként; (3) képes a konfliktuskezelésre és irányításra: csoportmunka esetén a tanár mint tréner van jelen, a háttérből ugyan, de irányítani kell a folyamatokat, átlendíteni a diákokat a konfliktuson, amennyiben felmerül; (4) változni képes: a csoportmunka a folyamatos alkalmazkodásról szól, az új ötletek megjelenéséről, elvetéséről vagy integrálásáról; (5) kreatív: ahogy a csoportmunka is erre épít, célja a kreativitás fejlesztése a közös ötletgeneráláson keresztül.

A wikipédia együttműködés mint csoportkohéziós erő

A hierarchia jelen van a gazdaságban, az oktatásban, a társadalom számos területén. Alá-fölrendeltségi viszony jelenik meg a munkavállalók és munkáltatók, a fővállalkozók és alvállalkozók, a pedagógusok és diákok, az egyén és a társadalom között egyaránt. Egyre inkább megjelennek olyan felületek és szerveződések, melyek a hatalmi hierarchia helyett sokkal inkább az egyenrangúságra és az együttműködésre építenek. Itt jelöl-nénk meg példaként a blogokat, az úgynevezett wiki-munkahelyeket, a „szabadúszó” foglalkoztatási jelenséget, de ide tartoznak a mátrix-szervezetek, valamint az is, hogy a fogyasztók már egyre inkább részt vesznek a gyártásban, nemcsak fogyasztói, de alkotói is a piaci termékeknek (Tapscott és Williams, 2006).

A wikipédia Benkler (2006) megfogalmazásában az egyenrangúak együttműködését jelenti. A megszokott kiscsoportos együttműködés helyett/mellett a cél az egész csoport együttgondolkodása. A wikipédia négy alappillére épül, ezek a (1) nyíltság, (2) az egyenrangúak együttműködése, (3) a megosztás és a (4) globális cselekvés (Tapscott és Williams, 2006). Jelen tanulmány keretrendszerében a wikipédia az az együttműködési forma, mely a bemutatandó kreatív oktatásmódszertani eszköz csoportkohéziós jelentőségét adja. Falus (2001) pedagógusokkal készített interjúinak összegző eredménye arra világított rá, hogy a tanulóközpontú módszerek minimális alkalmazásának háttérében a túl kevés idő, a módszer gyakorlati ismeretének hiánya mellett az osztályok nagy létszáma merült fel mint a csoportmunkát gátló tényező. Ezt az állítást a wikipédia felülírhatja (Falus, 2001). Egy korábbi kutatás során mesterképzésre járó hallgatók wikipédia-szerű együttműködését vették górcső alá, ahol egyértelműsíthető volt a tömeges kooperáció, a definiálatlan nagycsoportos együttműködés pozitív hatása (Cosovan és Horváth, 2017). Az alapfokú oktatásra vetítve egy fiatalabb korosztály számára a csoportban dolgozás maga is új élmény, a teljes együttműködés, egy osztályszintű közös feladatmegoldás könnyen kizökkentheti őket a komfortzónából, ugyanakkor lehetőséget teremt a csoportban rejlő erő és csoporttudás kihasználására. A wikipédia négy alappillére az általános iskolai oktatásban a következőképpen értelmezhető: (1) A nyíltság: Befogadó hozzáállást feltételez, mind az oktató, mind a diákok oldaláról. Egy új helyzetben kell képesnek lenniük a résztvevőknek megtalálni a biztonságot, alkalmazkodni az új szituációhoz. Tudatosítaniuk kell a szereplőknek a hozzászólásuk értékét, a felelősségüket az új rendszerben; a megváltozott keretekhez gyorsan kell alkalmazkodniuk, hiszen, ha nem találják meg a komfortérzést, akkor a sikeres együttműködés is megkérdőjelezhető. (2) Egyenrangúak együttműködése: Mindenki egyforma, a csoport minden tagjának véleménye, hozzászólása egyaránt értékes, függetlenül attól, hogy megalapozott érvelés vagy intuitív ötlet. A tréner, az oktató, a tanár és a diákok között nem állhat fent hierarchikus viszony, az együttműködés a partnerségen alapul. (3) A megosztás: A munka során minden ötlet és eredmény bárki számára rendelkezésre áll. A formába öntött közösségi tudás

nem titkos, a hangsúly a folyamat és az eredmény közzétételére kerül. (4) A globális cselekvés a tanteremben azt jelenti, hogy a folyamat végét követően az eredmények, a következtetések elérhetővé válnak más, a projektben részt nem vevő diákok, adott esetben a másik általános iskola diákjai számára is.

A jelen tanulmány központi elemét képező kreatív oktatásmódszertani workshop egyik alappilléret jelenti a wikinómikus együttműködés, mely lehetőséget teremt az osztály egyenrangú együttalkotására, így megteremti a kereteket a közösség aktív formálódására. A wikinómia a designkommunikáció mint módszertani keret katalizátoraként realizálódik, a szemléletre építő csoportos kreatív alkotói folyamat eszközkészletét biztosítja.

Designkommunikáció: a kreatív-alkotó workshop alappillére

„A designkommunikáció egy olyan kapcsolatteremtési szemlélet, amely HÍD-ként jelenik meg a különböző diszciplínák és diskurzusok, a társadalom és a gazdaság jelenségei között.” (Cosovan és Horváth, 2017. 36.) Egy tervezői megközelítés, amelynek segítségével olyan problémára keressük a megoldást, amire nem bizonyos, hogy van jó megoldás. Éppen ezért a megoldás és a hozzá vezető út egyaránt fontossá válik. A designkommunikáció szemléletét alkalmazó tervező számára nem állnak rendelkezésre kész megoldások, nincs egy definiált lépéssorozat, így a probléma megoldása és a hozzá vezető út egyszerre, egy időben realizálódik, definíciószerűen fejlesztésbe, fejlődésbe integrált kommunikációról beszélünk (Co & Co, 2008). „A kommunikáció ebben a formában tehát nem egy utólagosan hozzáadott sallang, hanem a problémakereséssel, problémamegoldással együtt születik és kódolódik a termék, a szolgáltatás vagy éppen az eljárás fejlődésébe.” (Cosovan és Horváth, 2016. 38.)

A designkommunikáció szemlélete alkalmas arra, hogy valós idejű kapcsolatot teremtsen oktatás, kutatás és vállalkozás között (Cosovan és Horváth, 2017). Alaptézise, hogy nem minden ember tervező, de mindenki képes kreatív kapcsolatteremtésre (Cosovan, 2009). A diákok felé történő kommunikációnak ez a kiindulópontja. A designkommunikáció nem keretezi be a kreativitást, szabad utat enged a tervezőknek, ami a szabadságérzetten túl felelősséget és nonkonformitást is von maga után. Egyúttal arra ösztönzi a fiatal alkotókat, hogy ezen az ingoványos talajon is megtalálják a megoldást és a hozzá vezető utat. A kreatitásnak kiemelt szerepe van az oktatásban, mi több, a kreatív problémamegoldás fejlettsége az egyén munkaerőpiaci elhelyezkedésével is egyre szorosabb kapcsolatban áll (OECD, 2014). Mindezek alapján a szerzők emellett érvelnek, hogy a designkommunikációnak kiemelt szerepe lehet az oktatásban is, azáltal, hogy a problémát lehetőségként közelíti meg, ezzel is utat teremtve a tervezésnek. A kiinduláshoz, a tervezéshez és az eredmény értékeléséhez, a hibázási lehetőség minimálisra csökkentése érdekében, a designkommunikáció szemlélete megjelenít egy három lépcsős tervezési struktúrát, viszonyrendszert (Cosovan, 2009; Horváth, Cosovan, Horváth és Namaz, 2018): (1) anyag–anyagtalán (a megfogható, tárgyi jelentésen túl a szimbolikus mögöttes tartalom és a hozzá társított képzet azonos értékítéletet képvisel), (2) túlélés–fennmaradás–fejlődés (a tervezés tárgya a múltból inspirálódik, a jelenben innovatív, meghatározó értéket képvisel, és a jövőre nézve rejt magában még kiaknázatlan, időálló lehetőségeket), (3) állandó–változó (folyamatosan mozgásban, változásban lévő folyamatokban és környezetben képes stabilan megtartani pozícióját és minőségét). A viszonyrendszert kiegészíti az értékek feltárása, valamint a látszólagos és a valós kockázat differenciálása.

A designkommunikáció szemléletének kreatív oktatásmódszertani eszközként történő alkalmazásának kiindulópontja, hogy biztosítja a résztvevőket arról, hogy képesek értéket teremteni. Kész megoldási keretet nem nyújt, ugyanakkor támpontokat, iránymutatást ad, valamint háromlépcsős tervezési viszonyrendszert biztosít, segítségképpen az

eligazodáshoz. A kezdeti káosz a megoldás formálódásával egyszerre kristályosodik a módszert alkalmazók fejében, a sikerélmény, az eredmény flow-élményhez vezethet (Csíkszentmihályi, 2001). „Tökéletes élmény, vagyis áramlat akkor következik be, amikor a magas szinten kimunkált képességek és az embert próbára tevő feladatok »találkoznak«” (Oláh, 1999, 16). „A tökéletes élmény alapja a »flow«, vagyis az a jelenség, amikor annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltöri mellett, az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért.” (Csíkszentmihályi, 1991. 11.) Ez a flow-élmény még intenzívebbé válhat, amikor a designkommunikáció és a wkinómia együtt és egyszerre van jelen, hiszen itt a csoportdinamika, a közösség együttalkotása hozzáadott értéként jelentkezik, a részt vevő diákok képesek egy jobb eredmény érdekében a csoport javaslatához alkalmazkodni (Cosovan és Horváth, 2017).

A kutatás módszertana: Akciókutatás

Empirikus kutatásunk során az akciókutatás, azon belül is a részvételi akciókutatás módszertanát alkalmaztuk. Az akciókutatás egy meghatározó képviselőjének definíciója alapján e kutatás lényege, hogy „megpróbálja újra összekapcsolni a cselekvést a reflexióval, az elméletet a gyakorlattal, másokkal együttműködésben, az embereket foglalkoztató problémákkal kapcsolatos gyakorlati megoldások keresésére” (Reason és Bradbury, 2001. 1.). Az akciókutatás gyakorlati alkalmazásaiban közös pont, hogy mindegyik gyakorlati eredményre és tudásra fókuszáló módszertan, mely az elméleti tudáson túl a gyakorlatban bekövetkező változást is szeretne felmutatni, és célja egy olyan tudás létrehozása, mely a mindennapi gyakorlatban támogatja az embereket (Csillag, 2016).

Csillag (2016) tanulmánya alapján a részvételi paradigma legjellemzőbb sajátosságain keresztül választ ad a társadalomtudományban fennálló hármas „képviselő, érvényesség és gyakorlat jelenlegi” kutatási krízisére (Denzin és Lincoln, 1994. 28.): (1) A kutatásban részt vevők nem csak a kutatás alanyai, hanem kutatótársak, a kutatás eredménye közös alkotómunka eredménye. (2) A kutató maga is a kutatás alanya, tudása a valós tapasztalatain alapszik, amihez persze a megfelelő kritikai szubjektivitás elengedhetetlen. (3) Az elmélet és a gyakorlat integrálása egy, a gyakorlat számára is érvényes tudást hoz létre. A részvételi akciókutatás „a részvételt és a hatalmi viszonyok változását, a közösségeket érintő döntéshozatali folyamatokban való részvételt helyezi középpontjába”, valamint „a lehetőségek szerint az összes releváns szereplőt bevonja a valamilyen

A designkommunikáció szemléletének kreatív oktatásmódszertani eszközként történő alkalmazásának kiindulópontja, hogy biztosítja a résztvevőket arról, hogy képesek értéket teremteni. Kész megoldási kereket nem nyújt, ugyanakkor támpontokat, iránymutatást ad, valamint háromlépcsős tervezési viszonyrendszert biztosít, segítségképpen az eligazodáshoz. A kezdeti káosz a megoldás formálódásával egyszerre kristályosodik a módszert alkalmazók fejében, a sikerélmény, az eredmény flow-élményhez vezethet (Csíkszentmihályi, 2001). „Tökéletes élmény, vagyis áramlat akkor következik be, amikor a magas szinten kimunkált képességek és az embert próbára tevő feladatok »találkoznak«” (Oláh, 1999, 16).

szempontból problémásnak ítélt helyzet értékelésének folyamatába abból a célból, hogy változásokat és konkrét cselekvéseket hozzon létre” (Bodorkós, 2010. 31., 37.). A részvételi akciókutatásban észrevételezik a kutatók a legteljesebb demokráciát (Csillag és mtsai, 2018). A részvételi akciókutatás a tudományos kutatás egy sajátos megközelítése: a kutató(k), a helyi közösség tudására épít, a közös tanulás folyamatát helyezi fókuszba, ahol ennek a tanulásnak az eredményét a csoport a saját fejlődésére, adott probléma megoldására hasznosítja. Ez a közös tanulási folyamat elvárja az akció és reflexió állandó, aktív jelenlétét. A részvételi kutatás célja a problémák mélyebb megértésén túl a társadalmi tudás megteremtése és a különböző tudástípusok (szakértői/tréneri és az osztályközösség tudása) szinergikus összekapcsolása (Pataki és Vári, 2011). Mindezek alapján az egyenrangú szerepekre építő designkommunikáció megfelelő központi megközelítésként szolgálhat egy akciókutatás vizsgálatához.

A pedagógiai gyakorlat akciókutatása adott oktatási tevékenység/eszköz célját és az ehhez képest realizálódó eredményt hasonlítja és elemzi. Az akciókutatás a pedagógiában azt jelenti, hogy mindennapi dolgokat integrálunk az oktatási gyakorlatba, ahol azt kibontjuk, és megvizsgáljuk a jelentőségét. Sajátossága, hogy nem csak a folyamat kimenete kerül a vizsgálat fókuszába, hanem önmagában a folyamat is hangsúlyossá válik. Lehetőséget teremt, hogy a diákok teljesítménye mellett maga a tanulási folyamat is kiemelt helyet kapjon a megfigyelésben, ezzel párhuzamosan nem lehet elégszer hangsúlyozni az akciókutatás közösségfejlesztő szerepét (Havas, 2004).

A kutatás limitációi, a designkommunikáció workshop korlátai

A következőkben bemutatott empirikus kutatás eredményei nem egy reprezentatív kutatás összegzését tárják az olvasó elé. A kvalitatív kutatás interpretatív, értelmező, feltáró jellege, a miértek, a mélyebb összefüggések megtalálása kerül a fókuszba. A kutatók munkájuk során a jelentésalkotást, a minták, témák feltárását tűzték ki célul (Mitev-Horváth, 2015), az általánosítás, a számszerűsíthető, összegző eredmények nem képezik részét az alkalmazott kutatási módszertannak.

A részvételi akciókutatásban észrevételezik a kutatók a legteljesebb demokráciát (Lajos, 2018). Így tehát az akciókutatás során a kutató aktív és szabadabbnak tűnő szerepéből adódóan fellépő torzító hatások jelenléte nem elhanyagolható, ugyanakkor egy tapasztalt kutató önreflexív, nyitott narratívát hoz létre, ez a kritikai szubjektivitás -ha jól használják-valójában még segítheti is az olvasóval való összehangolódást (Horváth és Mitev, 2015).

A saját fejlesztésű és a következőkben részletesen ismertetett designkommunikáció workshop korlátairól is szót kell ejtenünk, hogy az eredményt ennek tükrében értelmezhesse az olvasó. Jelen tanulmányban egy workshop eredményeit prezentáljuk, ami nagyon tanulságos, segítségével kirajzolódott egy irány, azonban a módszer validálásához még további állomásokra, szélesebb körű mintavételre van szükség, mely folyamat már elkezdődött, és egy távolabbi kutatási célként megfogalmazódott az alkotókban. Ez hosszabb terepmunkát is jelent majd, mely a vizsgált jelenség mélyebb megértését teszi lehetővé, részleteket tár fel, növelve így a kutatás hitelességét. A módszer a kreativitásra, a problémamegoldásra, alkotói megközelítésre épít, így még egy fontos kockázatra érdemes felhívni a figyelmet: a legnagyobb veszélyt az újszerű foglalkozás sikerében az jelentheti, ha egy tanuló nem képes rádöbenni saját kreatív, alkotói, tervezői képességére, és ebből fakadóan a félelme, a megfelelési kényszere erősebb, mint az áramlat. Ez azonban az eddigi tapasztalatok alapján ritkán fordul elő. Fontos kiemelni, hogy a módszer ezzel egy időben próbálja ezeket a gátakat áttörni, és a félelemben, szorongásban rejlő energiákat az aktivitás, cselekvés szintjére csoportosítani.

A megfogalmazott kutatási kérdés

Empirikus kutatásunk során a designkommunikáció módszertanát az oktatás területén alkalmazzuk, ahol a kutatás résztvevői általános iskolás korú gyerekek. Az akciókutatásunk során arra a kutatási kérdésre keressük a választ, hogy *Az otthonom jobbá tételére VÁLLALKOZOM* kreatív oktatásmódszertani eszköz gyakorol-e hatást a közösség építésére, a tömeges együttműködés mint a csoportmunka egy sajátos verziója segít-e formálni a közösség együtt alkotását, a közös döntéshozást és az eredmény ennek tükrében történő értékelését. A kutatási kérdés megválaszolását az akciókutatás tárgyát képező workshop eredményei és a részt vevő diákok által írt reflexiók elemzése segíti, melyet a tanulmány második részében ismertetünk.

Az akciókutatás tárgya: *Az otthonom jobbá tételére VÁLLALKOZOM* workshop

A workshop célkitűzése a kreativitás fejlesztésére irányult, a tömeges együttműködésen keresztül a csoportkohéziót is formálni hivatott. Másodlagos célja a vállalkozói kedv növelése volt egy olyan téma középpontba állításával, mely ismerős és közeli a részt vevő diákoknak, hiszen a workshop során arra vállalkozó kedv korai kialakítása kiemelt jelentőségű, európai szintű kezdeményezés (ld. Vállalkozás 2020 cselekvési terv [Entrepreneurship Action Plan 2020]), amely abból a két felismerésből fakad, hogy a vállalkozói ismeretek oktatása jelenleg elégtelen a különböző oktatási szinteken, valamint, hogy a vállalkozói ismeretek tanítása helyett a vállalkozói lét tapasztalásalapú megismerése hozhatja meg a fiatalokban a vállalkozói kedv kialakulását (Allegra és mtsai, 2013).

A workshop témájának kialakítása során fontosnak tartottuk egy olyan téma meghatározását, ami közeli, ismerős és kézzelfogható a diákok számára, amivel mindannyian azonosulni tudnak, egyértelmű közös pontként definiálható számukra. A téma kialakításánál szerepet kapott az a kritérium is, hogy több irányból – mind piaci, mind társadalmi oldalról – megközelíthető legyen a problémafelvetés. A döntés, hogy az otthonunk jobbá tételét piaci, profitorientált alapokra helyezve, vagy jótékony jellegű, társadalmi kezdeményezés oldaláról közelítik meg, determinálhatja a csoport vállalkozói attitűdjét is.

A téma, a probléma korrekt felvetése a problémaalapú tanítás problémameghatározására vonatkozó szempontjait is szem előtt tartotta (de Graaf és Kolmos, 2003). A workshop termékfejlesztési folyamata és maga a workshop mint oktatásmódszertani eszköz is a designkommunikáció módszertanát alkalmazza, melyben a problémaközpontú tanulás elemei is fellelhetőek. A csoportmunka lehetőségét a wikinómia, vagyis a tömeges együttműködés teremti meg: szokatlan helyzetben, szokatlan összetételben, közösen kell megoldásra jutni a diákoknak, ami a komfortzónájukon túlmutató szituációba helyezi őket. Ennél fogva nemcsak a szokatlan „tanóra”, a tréner személye, a feldolgozott téma, de az együttműködés módja, az interaktív tanulás is újszerű élmény a diákoknak.

A téma, a probléma korrekt felvetése a problémaalapú tanítás problémameghatározására vonatkozó szempontjait is szem előtt tartotta (de Graaf és Kolmos, 2003). A workshop termékfejlesztési folyamata és maga a workshop mint oktatásmódszertani eszköz is a designkommunikáció módszertanát alkalmazza, melyben a problémaközpontú tanulás elemei is fellelhetőek. A csoportmunka lehetőségét a wikinómia, vagyis a tömeges együttműködés teremti meg: szokatlan helyzetben, szokatlan összetételben, közösen kell megoldásra jutni a diákoknak, ami a komfortzónájukon túlmutató szituációba helyezi őket. Ennélfogva nemcsak a szokatlan „tanóra”, a tréner személye, a feldolgozott téma, de az együttműködés módja, az interaktív tanulás is újszerű élmény a diákoknak.

A workshop kialakítása során a legfontosabb irányadó szempontot az integrálhatóság jelentette. A kreatív oktatásmódszertani eszköz létrehozása során a legfontosabb szempontok között rögzítettük, hogy olyan terméket alkossunk, ami a csoportmunkára, a közös tervezésre, alkotásra épít, kizökkenti a diákokat az iskolai keretek közül, egyben lehetővé teszi a zárt iskolai szabályok között történő megvalósítást. A workshopnak nincs különleges vagy költséges eszközigénye, egy osztályterem, írószér és papír elegendő a megvalósításhoz. Szükséges ugyanakkor a formális osztályterem-elrendezés helyett egy nyitott, befogadó, egymás felé forduló kialakítás, de ez a legtöbb iskolában gond nélkül megoldhatóvá válhat, és segít a diákoknak a vélemények verbális megosztásában (Galton és Williamson, 2003).

A workshop kialakítása lehetővé teszi, hogy a pedagógusok is részt vegyenek, és közösen alkossanak a diákokkal, ugyanakkor azt az alaptézist, miszerint a tervezési folyamatban mindenki egyenrangú félként vesz részt, nincsenek alá-fölérendeltségi viszonyok, a résztvevők összetétele nem befolyásolja. Ez azt jelenti, hogy eltérő korú gyerekek és tanárok együtt is részt vehetnek a folyamatban, de hierarchikus megkülönböztetés ez esetben sem áll fent. Ugyanakkor korábbi pilot workshopok során azt tapasztaltuk, hogy nehézséget jelentett a pedagógusoknak kilépni hagyományos szerepükből. Annak ellenére, hogy rögzítve volt az egyenlőség, és eltöröltük a workshop idejére a hierarchiát, sok esetben megjelent a nem tudatos, ösztönös befolyásolás, a diákok finom terelgetése. Jelen pilot workshop összetétele azonban a kor szempontjából homogénnek tekinthető, így itt ilyen tekintetben kétség vagy bizonytalanság, az eltérő szerepekből adódó kommunikációs nehézségek nem álltak fent.

Az első, csak diákokból álló workshop a dunántúli régióban valósult meg, melynek részleteit az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A vizsgált workshop részletei

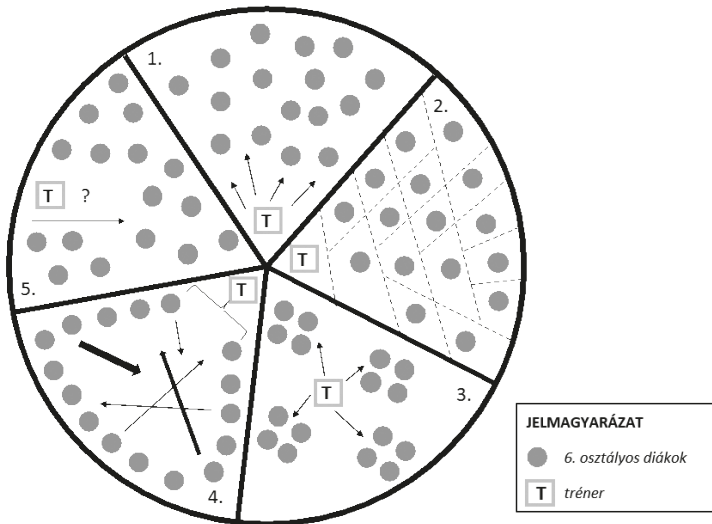
Helyszín	Tapolcai Bárdos Lajos Általános Iskola Kazinczy Ferenc tagintézmény
Iskola jellege	állami oktatási központ
Iskolában tanuló diákok száma	588
Workshop időpontja	2019.01.24. (csütörtök)
Workshop időtartama	2,5 óra (összesen 3 tanóra, szünetekkel összekötve)
Workshop résztvevői	16 fő 6. osztályos diák (egy osztály)

A workshop összesen 2,5 órát vett igénybe, ami optimális időtartam egy workshop számára, a diákok ennél tovább már nehezen képesek figyelni. Ezt bizonyítja az is, hogy a figyelem tartóssága (az aktív figyelem időtartama) életkoronként változik, de a 30 percet még 14 éves kor fölött sem haladja meg. A számunkra kiemelt korosztály esetében (10–12 éves kor) ez 25 perc körüli időintervallumra tehető (Torda, 2000). Korábbi

kutatási eredményeink (Horváth, Cosovan, Csordás, Horváth és Mitev, 2019) alapján választottuk ki azt a korosztályt, akik már fogékonyak, nyitottak lehetnek egy ilyen jellegű közös tervezésre, együtt gondolkodásra, csoportmunkára. A kutatás megalapozása során az osztályfőnökkel történt előzetes egyeztetéskor kiderült, hogy tehetséges, ugyanakkor sokszor nehezen kezelhető közösségről van szó. A közösség szó alapvetően megkérdőjelezhető, hiszen a legnagyobb problémát az jelenti, hogy a diákok nem tudnak együttműködni a hétköznapi feladatokban, ami a workshop nézőpontjából is kihívást jelentett. A diákok nem tudtak a tréningről, így nem tudtak rá készülni sem, a vezető pedagógus annyit jelzett nekik előtte egy nappal, hogy ezen a napon lesz valami meglepetés. Váratlanul érte őket az új helyzet, amibe kerültek, de ehhez könnyen és gyorsan alkalmazkodtak.

A tréning szerkezetileg 5 jól elkülöníthető részből állt össze (1. ábra), amely fázisokban a bevonódási szint, a nyíltság és a tréner szerepe is differenciálódott:

1. A bemutatkozást követően a tréner – jelen tanulmány első szerzője – félórás prezentációban bemutatta a designkommunikáció módszertanát, a tervezői attitűdöt a befogadók életkorához igazodó nyelvezettel, és hangsúlyozta a hibázás lehetőségét. Ez utóbbi fontosságát az adja, hogy az iskolai környezetben ugyan előtérbe kerülhet a feladatmegoldás fontossága, ugyanakkor ez gyakran a hibázás lehetőségének (sőt, fontosságának) felvázolása nélkül történik, ami sokszor pont a siker legnagyobb hátráltatójaként jelenik meg (Sahlberg, 2009). A designkommunikáció tervezői megközelítésének bemutatásán túl a tréner legfontosabb feladata ebben a szakaszban, hogy kialakítson egy biztonságos környezetet a diákok számára, egy olyan légkört, ahol minden hozzászólás egyaránt értékes, függetlenül attól, hogy ki mondja, és ahol mindenki egyenrangú tervezőként van jelen.
2. Ismertettük a konkrét témát, ami a diákok otthonának, környezetének jobbá tételére épül. Első lépésben önállóan kell ötleteket gyűjteniük, végiggondolva azokat a problémákat, amelyek a környezetükben jelen vannak, és véleményük szerint, ha ezeket a problémákat sikerülne megoldani, akkor a városuk, a közvetlen környezetük (jelen esetben: Tapolca város) jobb és élhetőbb közeg lenne.
3. A résztvevők véletlenszerűen csoportokba kerültek, jelen esetben négy darab négyfős csoport jött létre. Ebben a kisebb csoportban az előzőekben egyénileg azonosított problémákra keresik a csoportok az ötletet, a megoldást. Közösén meg kell határozniuk, hogy mivel tudnák ők maguk jobbá tenni a közvetlen környezetüket. Fontos, hogy minden csapattagnak egyet kell érteni a döntéssel, az ötletet támogatni kell.
4. A közös tervezés utolsó lépése, amikor a négy csoport egy közösséggé formálódik, és az összes résztvevőnek közösén konszenzusra kell jutnia. Vagy kiválasztják valamelyik csoport ötletét, vagy azokból új ötletet hoznak létre, amit pontosan részleteznek, megterveznek, a megvalósítást is lebonyolítják és/vagy előkészítik. Ez a workshop legnehezebb pontja, hiszen ez az a szituáció, amivel oktatási keretek között még a legtöbben nem találkoztak. A tréner felelőssége is ekkor a legnagyobb, hiszen nem szabad a csoportot befolyásolni. Ugyanakkor az ő felelőssége az is, hogy a jó ötletek, az értékes hozzászólások építsék, és kerüljenek bele a tervezési folyamatba.
5. A tréning záróakkordját a reflexió jelenti, amit a diákok írnak. Kapnak egy üres, fehér lapot, amire az érzéseiket és a tapasztalataikat kellett rögzíteniük: Hogyan érezték magukat; hogyan definiálnák saját szerepüket; mi az, ami tetszett nekik, és mi az, ami nem; bármi egyéb, amit eszükbe jut, és szeretnének megosztani.



1. ábra. A tréning ötlépéses folyamata a tréner és a résztvevők relációjában (Forrás: saját szerkesztés)

A workshop sikerét és eredményességét a diákok és az általuk létrehozott produktum határozzák meg. A jelen pilot kutatásban részt vevő gyerekek egy nyári, városi fesztivál-jellegű esemény koncepciójának kidolgozása mellett döntöttek, ez lett az „A.R.T. (Aktív Rendezvény Tapolcáért)”. Az esemény célkitűzése, hogy minden évben egy – a leginkább fontos és sürgető –, a várost érintő problémát meg lehessen oldani a rendezvény bevételéből. A családi rendezvény központi elemét egy vásár adja, melynek bevétele szintén hátrányos helyzetű tapolcai lakosok segítésére, életminőségük elfogadhatóvá tételére törekszik. A vásár mellett helyet kapnak főző- és sportversenyek, kézműves foglalkozások, előadások, közösségi programok egyaránt. A diákok a segítséssel és a város fejlesztésén túl közösségépítő szerepet tulajdonítottak az eseménynek, mert úgy vélték, erre minimális a lehetőség a városban. A város jobbá tételét sokkal inkább közelítették meg a társadalmi oldalról, a „jobbá tételt” a segítséssel definiálták, egy nonprofit vállalkozás körvonalai kezdtek kirajzolódni. Meglepő volt, ahogy a vállalkozói kedv és a segítő szándék egyszerre, egy időben volt jelen az alkotási, terméktervezési folyamatban. Korábbi, heterogén csoportösszetételben (tanárok, 6. és 8. osztályos diákok) megvalósított workshopok sokkal kevésbé engedtek teret a nonprofit jellegű tervezésnek, ott erőteljesebben jelent meg a profitorientált terméktervezés.

Gyerekszáj – a workshop záróakkordjaként elkészült reflexiók elemzése

Az akciókutatás záró szakaszában a tréner kérése az volt, hogy „emlékkönyv-jelleggel” minden résztvevő írja le, hogyan érezte magát, és hogyan definiálná a saját szerepét, mi az, ami tetszett neki a workshop során, és mi az, ami nem. Egyéb megkötés időben, terjedelemben nem volt, szabadon írhatták le gondolataikat. Fontos megjegyezni, hogy egyrészt a gyerekek életkorából adódóan, másrészt az idő rövidsége okán nem születtek hosszú reflexiók, egy A4-es méretű írólap felét töltötték ki kézírással. A reflexiók tanulmányozásakor Strauss és Corbin (1990) hármas kódolási logikáját (nyílt, axiális, szelektív kódolás) alkalmaztuk.

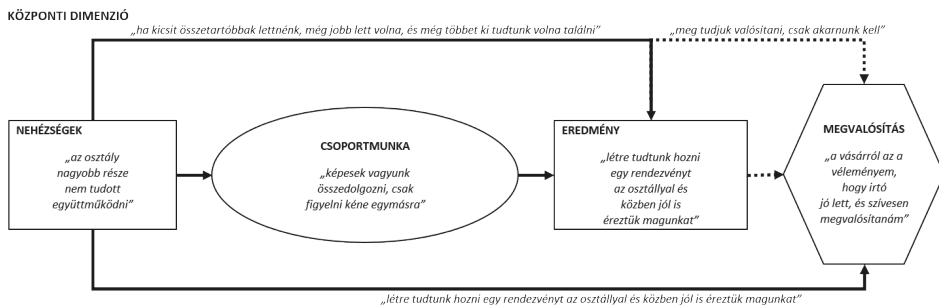
A nyílt kódolási szakaszban a kategóriák létrehozásának folyamata zajlott, a reflexiók elfogulatlan olvasása, minden észrevételezett kategória rögzítése és elnevezése. Kilenc

kategóriát azonosítottunk: (1) első reakció, (2) hogyan érezte magát a workshopon, (3) a designkommunikáció prezentáció jellemzése, (4) saját szerepének definiálása, (5) a feladat jellemzése, (6) a kialakult eredmény, (7) csoportmunka, (8) a tréner jellemzése, (9) a sikert nehezítő tényezők. Az axiális kódolás szakaszában meghatároztuk az azonosított kulcskategóriák közötti kapcsolatot, feltártuk a köztük lévő szinergiákat. Három fő dimenziót azonosítottunk, amelyeket a továbbiakban részletesen kifejtünk. Egy dimenziót alkotnak a saját szerepdefiníció és a diákok workshopkal kapcsolatos élményei. Szorosan kapcsolódott emellett a designkommunikáció prezentációjának jellemzése és a tréner szerepe, hiszen a tréner jelenléte a prezentáció ismertetésénél az egyik legerősebb. Végül a legszorosabb kapcsolatot a kialakult eredmény, a csoportmunka és a csoportmunkát nehezítő tényezők között azonosítottuk. A szelektív kódolás jelenti a záró szakaszt, melynek során kiválasztottuk a központi jelenséget, és létrehoztuk a központi elem történetét, a kulcsmotívum fókuszba helyezésével (Horváth és Mitev, 2015). A szelektív kódolás során kulcsmotívumként a csoportmunkát és eredményét azonosítottuk:

1. Szerepdefiníció és élményfaktor: A reflexiók elemzése alapján egyértelműen megfigyelhető volt, hogy a két dimenzió összekapcsolódik, hiszen a workshop élmény jellegét nagyban befolyásolta saját szerepük. Szinte kivétel nélkül azt válaszolták, hogy nagyon jól / jól / nagyobb részben jól érezték magukat, ám a legtöbb esetben ehhez saját szerepüket is társították: „ezek voltak a legjobb órák”, „az én alapötletemre épült ez az egész, és jó érzés volt, hogy mindenkinek tetszett”, „jól éreztem magam, csak az én véleményem nem került bele az ötletbe”, „Minden tetszett, csak én nem nagyon tudtam benne részt venni”, „Mondtam ötleteket, amik jók is voltak [...] ezek voltak a legjobb órák”. Kirajzolódik, hogy az élmény és a saját hozzáadott érték nem szétválasztható, akkor érzik jól magukat a diákok, ha ők is aktív résztvevői lehetnek a foglalkozásnak, ami a PBL és az aktív tanulási módszerek létjogosultságát erősíti.
2. A designkommunikáció módszerét ismertető prezentáció és a tréner szerepe: A módszertan bemutatása prezentáció formában valósult meg, közvetlenül a workshop kezdeti szakaszában, így ez az első intenzív kapcsolat a tréner és a diákok között. A tréner a workshop folyamán végig jelen van, azonban a módszertani bemutatást követően a háttérbe húzódik, és a koordinálásban vesz részt, valamint segít megteremteni azokat a kereteket, melyben a csoport képes együtt dolgozni és haladni az eredménnyel. A diákok a workshopot tanóráként definiálták: „sok mindent megtanultam ezen a három órán”. Ez önmagában nem okozott meglepetést, hiszen ebben a paradigmában szocializálódtak. Ezzel szemben meglepő eredményt jelentett, és a későbbiekben további elemzésre is alapot adhat, hogy a tréner nem azonosították a tanári szereppel. A tréner megítélése pozitív volt a gyerekek körében, a türelmes és a kedves jelzőkkel illették: „[A tréner] nagyon kedves és türelmes”, „le a kalappal, hogy ilyen nyugodt maradt”. A prezentáció kapcsán megjelent a helyzet kivételessége, a szerzett tudás és a tréner szerepe, aki türelemmel felvezette az előadást, majd megteremtette azt a közeget, amiben ők alkotni képesek: „jó volt az előadás”, „Amit [a tréner] mondott először az a beszámoló, amivel foglalkozik, azt nagyon érdekesnek találtam”, „örültem, hogy jött [a tréner], mert legalább 3 óra alatt olyan dolgokról beszélt, amit szerintem az osztály nagy része nem is tudott”, „olyan jó dolgokkal állt nekünk elő, ami vagy amivel mi is tudunk segíteni másokon vagy a környezetünkön.”, „nagyon megtetszett ez a dolog”.
3. Központi motívum: A közösségi alkotás nehézségei és az eredmény: A beszámolók terjedelmének legnagyobb részét tette ki, amikor a csoportról és a közösen létrehozott eredményről beszéltek, és nagy hangsúly került azokra a nehézségekre, próbatételekre is, melyek hátráltatták az eredmény megszületését. A negatívumok összecsengtek azzal, amit az osztályfőnök a workshop előkészítése során felvázolt

az osztályról: nagyon heterogén csoport, akik rendkívül nehezen működnek közösként. Ezt alátámasztották a reflexióban általuk definiált problémák is, miszerint: „mindig egymás szavába vágunk”, „mindenki egyszerre beszélt”, „nem voltunk elég egyhangúak a döntésben”, „az osztály nagyobb része nem tudott együttműködni”, „legkönnyebb ötleteket kitalálni volt, legnehezebb, amikor együtt kellett dolgozni”. Ugyanakkor az eredmény és az eredmény elérését segítő csoportmunka feloldotta és felülírta a gyerekek által is felismert nehézségeket. Előterbe került az, hogy ők ezt egy csapatként képesek voltak megoldani, teljesíteni, nem is akármilyen minőségben, amit ők is értékelték, ami nekik is tetszett: „tök fura volt, hogy ezt így 16-an össze tudtuk hozni”, „képesek vagyunk összedolgozni, csak figyelni kéne egymásra”, „sikerült összehozni mégis valamit”, „egy picit megtanultunk összedolgozni”, „jó volt, hogy csapatba kellett dolgozni”, „közösen találtuk ki az ötleteket, mindenki beleszólhatott a dolgokba”. Az eredményre büszkéek voltak, sikerélményként könyvelték el, de ez a sikerélmény nem csak az eredménynek, hanem a közös együtt-alkotásnak is szólt: „létre tudtunk hozni egy rendezvényt az osztállyal és közben jól is éreztük magunkat”, „nagyon jó lett szerintem a végeredmény, és nem azért, mert mi csináltuk, hanem tényleg”, „2 óra alatt sikerült megtervezni a mi kis rendezvényünket”. Kifejezetten fontos eredmény, hogy a gyerekekben tudatosult az a gondolat, hogy az eredmény nem áll meg a tervezésnél, a megvalósítás még hátravan, ennek felismerése ugyancsak az eredmény dimenziójához kapcsolódik, ami a gyerekek reflexiójában a csoportmunkával együtt jelent meg, a tervezés következő lépéseként tartják számon, amit ugyancsak együtt kell, hogy teljesítsenek: „a vásárról az a véleményem, hogy irtó jó lett, és szívesen megvalósítanám”, „meg tudjuk valósítani, csak akarnunk kell”.

A kialakított központi jelenség négyes egységét a 2. ábra szemlélteti. A felismert nehézségek ellenére a csoport képes volt csoportként működni, és létrehozni az eredményt, amit az esemény megtervezésében rögzítettek. Valamint az eredmény indikálja a jövőbeni megvalósítás lehetőségét. A diákok felismerték, hogy ha a nehézségeket kiküszöbölik, akkor még jobb eredmény születik, valamint a megvalósítás is reálissá válhat, ha a csoport igazán akarja. A csoportban rejlő erő és a megvalósítás kapcsolata pedig ott jelenik meg, hogy úgy lennének képesek az esemény létrehozására, hogy közben csapatként tudnának működni, és jól is éreznék magukat, ezzel felismernék a csoportban rejlő értéket és erőt.



2. ábra. A központi dimenzió négyes egysége (Forrás: saját szerkesztés)

Összegzés

A jelen tanulmány empirikus kutatásának fő eredményei két pillér köré csoportosíthatók. Az egyik a workshop során létrehozott produktum, a másik a folyamat élménye, a csoportmunka, a wikinómikus együttműködés. *Az otthonom jobbá tételére VÁLLALKOZOM* workshop aktív tanulási módszer, ahol a diákok valós probléma megoldásán dolgoznak újszerű környezetben. Ez az új, idegen szituáció a közös együttműködésre, a probléma közös megoldására ösztönzi őket. A közösségként nehezen funkcionáló osztály sikeresen megvalósított a workshop során egy projektet. Túlléptek a menet közben felmerülő konfliktushelyzeten, és létrehoztak egy rendezvényt az otthonuk jobbá tétele érdekében. Tervezőkké váltak, a designkommunikáció módszertanát alkalmazva megvalósult a kreatív, alkotói kapcsolatteremtés (Cosovan, 2009) megosztották ötleteiket egy hierarchia mentes környezetben, ahol mindenki elmondhatta a véleményét. A legfontosabb eredmény a saját sikerélményük: felismerték, hogy megfelelő környezetben képesek az együttgondolkodásra, a közösségi alkotásra, amit a wikinómikus együttműködés keretrendszer segítt elő.

Egy ilyen jellegű workshop oktatásba történő integrálása, a workshop népszerűsítése és az oktatás szereplőivel történő ismeretése a tanulmány eredményei által körvonalazott jövőbeni cél. A tanulmányban bemutatott workshop a pedagógusok számára alternatív módszertant biztosít, ahol a folyamatos visszajelzés támogatja a kölcsönös tanulást, fejlődést, mind a tanulmányi problémákra, mind a közösségben felmerülő problémákra megoldást nyújthat, és rávilágít a legfontosabb bizonytalanságokra egyén és közösség szintjén egyaránt. Az értekezés nem titkolt célja, hogy a folyóirat hasábjain keresztül párbeszédet kezdeményezzen az oktatás legfontosabb szereplő között. Párbeszédet nyit annak érdekében, hogy egy ilyen jellegű, eszközt nem igénylő, a zárt oktatási keretrendszerbe rugalmasan illeszthető oktatásmódszertani eszköz fejlődhesen, és teret kapjon a tantárgyi tematikában. Kutatásunk társadalmi célja a termékfejlesztés tökéletesítésén túl a társadalmi hasznosság az egyén számára, az, hogy a workshop helyi szinten élményt, hasznosságot és új szemléletmódot hozzon a diákoknak.

Az otthonom jobbá tételére VÁLLALKOZOM workshop aktív tanulási módszer, ahol a diákok valós probléma megoldásán dolgoznak újszerű környezetben. Ez az új, idegen szituáció a közös együttműködésre, a probléma közös megoldására ösztönzi őket. A közösségként nehezen funkcionáló osztály sikeresen megvalósított a workshop során egy projektet. Túlléptek a menet közben felmerülő konfliktushelyzeten, és létrehoztak egy rendezvényt az otthonuk jobbá tétele érdekében. Tervezőkké váltak, a designkommunikáció módszertanát alkalmazva megvalósult a kreatív, alkotói kapcsolatteremtés (Cosovan, 2009) megosztották ötleteiket egy hierarchia mentes környezetben, ahol mindenki elmondhatta a véleményét.

Irodalom

- Allegra, M., La Guardia, D., Ottaviano, S., Dal Grande, V. & Gentile, M. (2013). A serious game to promote and facilitate entrepreneurship education for young students. In Long, C. A., Mastorakis, N. E. & Mladenov, V. (szerk.), *Recent Advances in Education and Educational Technologies – Proceedings of the 2013 International Conference on Education and Educational Technologies*, Rhodes, Jul 16–19, 2013. 256–263.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Baines, E., Blatchford, P. & Kutnick, P. (2016). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9781315730363](https://doi.org/10.4324/9781315730363)
- Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven, Conn: Yale University Press
- Bodorkós Barbara (2010). Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei. *Doktori (PhD) értekezés*. Szent István Egyetem, Környezettudományi Doktori Iskola, Gödöllő.
- Bús Enikő (2015). Problémaközpontúság és tanítási módszerek vizsgálata általános és középiskolai pedagógusok körében. In Tóth Zoltán (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és Nevelés – Gyakorlat és Tudomány*. Debrecen: Magyar Tudományos Akadémia Nevelési Pedagógiai Bizottsága – Debreceni Egyetem. 59–67.
- Co & Co Communications Kft. (2008). *Designkommunikáció = Fejlesztésbe integrált kommunikáció. Szabadalmi Közlöny és Védjegyzésterítő*, 113(12[1]). Lajstromszám: 196961.
- Collard, P. & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3), 348–364. DOI: [10.1111/ejed.12090](https://doi.org/10.1111/ejed.12090)
- Cosovan Attila & Horváth Dóra (2016). Emóció–Ráció: Tervezés–Vezetés: Designkommunikáció. *Vezetéstudomány*, 47(3), 36–45.
- Cosovan Attila & Horváth Dóra (2017). Miért nem TÜKRÖZÖDIK a JÖVŐTERVEZÉS a mindennapi oktatási gyakorlatban?: Wikinómikus együttműködés tapasztalatai a marketing MSc képzésben. In Bányai Edit, Lányi Beatrix & Töröcsik Mária (szerk.), *Tükröződés, társadalmi tudományok, trendek, fogyasztás: Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért (EMOK) XXIII. országos konferencia: Tanulmánykötet*. 584–593.
- Cosovan Attila (2009). *DISCO*. Budapest: Co&Co Communication. http://issuu.com/cosovan/docs/ca_disco_web
- Csapó Benő (2007) A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 11–23. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-ko-Csapo-Tanari.html>
- Csikós Csaba (2010). Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, 20(12), 52–60.
- Csikszentmihályi Mihály (2001). *Flow: az áramlat, a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Csillag Sára (2016). A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata. *Prosperitas*, 3(2), 36–62.
- Csillag Sára, Udvarhelyi Éva Tessza, Málóvicz György, Gosztonyi Márton & Gelei András (2018). Mi az a részvételi akciókutatás (RAK)? Kik azok a részvételi akciókutatók? Ötféle élmény és értelmezés (szerkesztett interjú). *Kovács*, 22(1–4), 53–83.
- D. Molnár Éva (2019). Nevelhet-e a neveléstudomány? A neveléstudomány az elvárások összttüzében. *Apertúra*, tavasz. DOI: [10.31176/apertura.2019.14.3.7](https://doi.org/10.31176/apertura.2019.14.3.7)
- de Corte, E. (2001). Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101(4), 413–434.
- de Graaf, E. & Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *International Journal of Engineering Education*, 19(5), 657–662.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994, szerk.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dorst, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies*, 32(6), 521–532. DOI: [10.1016/j.destud.2011.07.006](https://doi.org/10.1016/j.destud.2011.07.006)
- Duch, B. J. (1996). Problem-Based Learning in Physics: The Power of Students Teaching Students. *Journal of College Science Teaching*, 15(5), 326–29.
- Falus Iván (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In Falus Iván (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 243–296.
- Finkle, S. L. & Torp, L. L. (1995). *Introductory Documents. Center for Problem-Based Learning*. Aurora, IL: Illinois Math and Science Academy.
- Fullan, M. (2008a). *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet
- Fullan, M. (2008b). *Változás és változtatás. II. A folytatás*. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Fullan, M. (2008c). *Változás és változtatás. III. A ráadás*. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Galton, M. J., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledge.

- Galton, M. & Williamson, J. (2003). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203392713](https://doi.org/10.4324/9780203392713)
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1–2), 35–49. DOI: [10.1016/S0883-0355\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00072-7)
- Halász Gábor (2008). Előszó a magyar kiadáshoz. In Fullan, M., *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 8–9.
- Havas Péter (2004). Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(6), 3–8.
- Horváth Daniella Dominika, Cosovan Attila, Csordás Tamás, Horváth Dóra & Mitev Ariel (2019). Vállalkozásra fel, gyerekek! – A vállalkozói attitűd fejlesztési lehetőségei gyermekkorban a designkommunikáció módszertanának alkalmazásával. In Kőszegi Irén Rita (szerk.), *III. Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia – „Versenyképesség és innováció” – 2018. 09. 27–28., Kecskemét, Tanulmánykötet*. 415–421.
- Horváth Dóra & Mitev Ariel (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea.
- Horváth Dóra, Cosovan Attila, Horváth Daniella & Namaz Lachin (2018). Tanulás-munka interfáce. A valós idejű találkozások jelentősége a digitális oktatási környezetben. *Vezetéstudomány*, 49(12), 67–77. DOI: [10.14267/veztud.2018.12.08](https://doi.org/10.14267/veztud.2018.12.08)
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29–30. DOI: [10.5926/arepj.1962.47.0_29](https://doi.org/10.5926/arepj.1962.47.0_29)
- Juhász Csilla (2017). Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata. *Közép- Európai Közlemények*, 10(2), 131–141.
- Kim Rita (1998). A belső motivációt befolyásoló tényezők és megjelenésük a Montessori-pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(3), 44–54.
- Knight, L. (2002). Network learning: Exploring learning by interorganizational networks. *Human Relations*, 55(4), 427–454. DOI: [10.1177/0018726702554003](https://doi.org/10.1177/0018726702554003)
- Lajos Veronika (2018). Mi az a részvételi akciókutatás (RAK)? Kik azok a részvételi akciókutatók? Ötféle élmény és értelmezés (szerkesztett interjú). *Kovács*, 1, 53–83.
- Molnár Gyöngyvér (2004). Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 14(2), 12–19.
- Molnár Gyöngyvér (2005). A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 15(10), 31–43.
- Molnár Gyöngyvér (2010). Technológialapú mérésértékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 22–34.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. & Ecob, R. (1988). *School matters*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nagy Lászlóné (2010). A kutatásalapú tanulás/ tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 20(12), 31–51.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems. Volume V*. Paris: OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264208070-en](https://doi.org/10.1787/9789264208070-en)
- Oláh Attila (1999). A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségképzők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9(6–7), 15–27.
- Pais, E. R. (2013). *Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához*. http://www.art.pte.hu/kutatocsoportok/zenepedagogiai_es_pszichologiai_kutatocsoport
- Pajor Gabriella (2015). „Gyorsabban, magasabban, bátrabban” – de hogyan?: teljesítménymotiváció iskolai környezetben. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Pásztor-Kovács Anita (2015). Kollaboratív problémamegoldó képesség: egy új, integratív elméleti keret. *Iskolakultúra*, 25(2), 3–16. DOI: [10.17543/iskult.2015.2.3](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.2.3)
- Pataki György & Vári Anna (2011, szerk.). Részvétel–Akció–Kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézete.
- Penuel, W. R., Turner, M. L., Jacobs, J. K., Van Horne, K. & Sumner, T. (2019). Developing tasks to assess phenomenon-based science learning: Challenges and lessons learned from building proximal transfer tasks. *Science Education*, (ahead of print). DOI: [10.1002/sc.21544](https://doi.org/10.1002/sc.21544)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. DOI: [10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)
- Radó Péter (2017). *Az iskola jövője*. Budapest: Noran Libro.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001, szerk.). *Handbook of action research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sahlberg, P. (2009). The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors. In Villalba, E. (szerk.), *Measuring creativity: Proceedings for the conference, “Can creativity be measured?” Brussels, May 28–29, 2009*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 337–344.
- Seikkula–Leino, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 69–85. DOI: [10.1080/00220270903544685](https://doi.org/10.1080/00220270903544685)
- Smola, K. W. & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: revisiting generational work values

for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23(4), 363–382. DOI: [10.1002/job.147](https://doi.org/10.1002/job.147)

So, K. & Kang, J. (2014). Curriculum reform in Korea: Issues and challenges for twenty-first century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 795–803. DOI: [10.1007/s40299-013-0161-2](https://doi.org/10.1007/s40299-013-0161-2)

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Symeonidis, V. & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: Te Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Ósviatowe*, 28(2), 31–47.

Szebeni Rita (2010). A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere. *Doktori (PhD) értekezés*. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.

Tapscott, D. & Williams, A. D. (2006). *Wikinómia. Hogyan változtat meg mindent a tömeges együttműködés*. Budapest: HVG Könyvek.

Tímár Éva (2006). Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra*, 16(3), 11–23.

Torda Ágnes (2000). *Figyelemfejlesztő program*. Budapest: OKI PTK.

Tóth Péter (2017). Tanulóközpontú tanulás és problémamegoldás: a probléma alapú tanulás. Tóth Péter, Hanczvikkel Adrienn & Duchon Jenő (szerk.). *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Budapest: Óbudai Egyetem. 79–97.

Töröcsik Mária, Szücs Krisztián & Kehl Dániel (2014). Generációs gondolkodás – A Z és az Y generáció életstílus csoportjai. *Marketing & Management*, 48(klnsz. 2), 3–15.

Vastagh Zoltán (1999, szerk.). *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III. Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet.

Veres Gábor (2016). Gondolkodás- és képességfejlesztés: kihívások és megoldások a SAILS projektben. *Iskolakultúra*, 26(3), 43–56. DOI: [10.17543/iskult.2016.3.43](https://doi.org/10.17543/iskult.2016.3.43)

Watkins, C., Carnell, E. & Lodge C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Paul Chapman Publishing. DOI: [10.4135/9781446211472](https://doi.org/10.4135/9781446211472)

Zolnai Erika, Balogh Erzsébet, Barnucz Nóra, Fónai Mihály & Hüse Lajos (2016). Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai – nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. *Különleges Bánásmód*, 2(2), 5–21.

Horváth Daniella Dominika

Budapesti Corvinus Egyetem,
Marketing és Média Intézet, Marketing-,
Média- és Designkommunikáció Tanszék

Horváth Dóra

Budapesti Corvinus Egyetem,
Marketing és Média Intézet, Marketing-,
Média- és Designkommunikáció Tanszék

Csordás Tamás

Budapesti Corvinus Egyetem,
Marketing és Média Intézet, Marketing-,
Média- és Designkommunikáció Tanszék

Cosovan Attila

Budapesti Corvinus Egyetem,
Marketing és Média Intézet, Marketing-,
Média- és Designkommunikáció Tanszék

Absztrakt

Tanulmányunkban a designkommunikáció módszertanára építő és a wikinómia eszközkészletét felhasználó „Az otthonom jobbá tételére vállalkozom” saját fejlesztésű kreatív oktatásmódszertani eszköz kerül bemutatásra. A workshop kifejlesztése során a cél egy olyan a zárt iskolai keretrendszerbe integrálható oktatásmódszertani eszköz megalkotása volt, mely kreativitást fejleszt, közösséget formál, és folyamatos visszajelzést nyújt a pedagógusoknak, diákoknak. Tanulmányunkban először a kooperációra építő, azt aktívan használó oktatást fejleszteni hivatott módszertanok kerülnek ismertetésre, kiemelt hangsúlyt fektetve azok csoportmunkára építő jellegére. Részletesen ismertetjük a problémaalapú tanulásban rejlő lehetőségeket, mely az általunk fejlesztett workshop kiindulópontja volt. Bemutatásra a wikinómia mint tömeges együttműködés és a hozzá kapcsolódó oktatási lehetőségek, valamint ismertetésre kerül a fejlesztésünk alapját jelentő designkommunikáció kreatív tervezői módszertana. A tanulmány záró szakaszában a részvételi akciókutatás és a reflexiók narratív elemzésének módszertanát alkalmazva ismertetjük a workshop pontos menetét az oktatási termékünk pilot projektjei egyikének eredményeit. A Veszprém megyében megvalósult kutatás legfontosabb eredménye a közösség együttalkotásán keresztül megvalósult kohéziós erő és annak közösségformáló ereje, a terméktervezés hozzáadott értékét jelentő sikerélmény, valamint a módszerben rejlő tanulási potenciál.