

## Akciókutatás az általános iskolában, középpontban a legkisebbek - Egy saját fejlesztésű designkommunikáció workshop eredményeinek ismertetése

### Action research in elementary school, focusing on the youngest – Presentation of the results of a self-developed design communication workshop

Horváth Daniella Dominika  
PhD hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem  
daniella.horvath@uni-corvinus.hu

#### Absztrakt

7300 megtett km, 500 diák, 24 workshop és ugyanennyi pedagógus mélyinterjú. Ezen sarokszámok összegzik az akciókutatásunk eredményét. Jelen tanulmányunkban a 24 állomásos akciókutatásunk egy kiemelt helyszínére fókuszálunk, ahol a résztvevők alsó tagozatos, második osztályos diákok. A szakirodalmi áttekintés során kitérünk a kreativitás és a közösségi együttműködés fejlesztésére irányuló oktatási tevékenységekre. Az elemzés második felében bemutatjuk a kutatás központi elemét jelentő saját fejlesztésű workshopunkat, mely a designkommunikáció, mint kreatív, alkotói kapcsolatteremtés módszertanára épít, definíció szerűen fejlesztésbe, fejlődésbe integrált kommunikációt jelent. Egy tervezői szemléletre építő hazai módszertan, mely egy nyílt problémamegoldó helyzet elé helyezi alkalmazóit. Egy olyan empátiára építő szemlélet, mely feltételezi, hogy minden ember képes kreatív alkotói kapcsolatteremtésre. A kvalitatív kutatáson keresztül vizsgáljuk, hogy a foglalkozás hogyan alakítja a közösséget, mennyiben érzékelteti befolyását a kreativitás és a tervezői szemléletmód megjelenésében. A workshop során a központi elem az otthon, mely egyaránt ismert a diákok és a pedagógus számára. A wikinomikus együttműködés is a csoportmunkára épülő foglalkozás szerves részeként van jelen, a designkommunikáció módszertanának eszközkészletét erősíti. Tanulmányunkban ismertetjük a kutatási koncepciót, a foglalkozást és a hozzá szorosan kapcsolódó elméleti, szakirodalmi hátteret, bemutatjuk a vizsgálat eredményét, és a kutatási kérdésekre is választ keresünk.

Kulcsszavak: oktatás, designkommunikáció, akciókutatás, általános iskola, tervezői megközelítés

#### Abstract

7300 km covered, 500 students, 24 workshops and the same number of in-depth interviews with teachers. The results of our action research are summarized in numbers. In the present study, we focus on a prominent location in our 24-station action research, where participants are lower-grade, second-grade students. In the literature review, we cover the potential of alternative methods in primary school, educational activities to develop creativity and community collaboration. In the second half of the analysis, we present our self-developed workshop, which is the central element of the research, which builds on the methodology of design communication as a creative, creative relationship creation, which by definition means communication integrated into development. A domestic methodology based on a design approach that puts its users in front of an open problem-solving situation. An empathy-based approach that assumes that all people are capable of creating creative relationships. Through qualitative research, we examine how occupation shapes the community, the extent to which it perceives its influence in the emergence of creativity and the design approach. A central element known to both children and their educator, their home, is the theme we build on during the workshop. The methodology of design communication is strengthened by the toolkit of wikinomic collaboration, which is also present in group work as an integral part of the session. In our study we present the research concept, the occupation and

*the closely related theoretical and literature background, we present the results of the research, and we also look for answers to the research questions.*

Keywords: education, designcommunication, action research, primary school, design approach

## **1. Bevezetés**

Az együttműködésre való képesség, az osztályközösség kialakítása, a kreativitásra nevelés vajon az általános iskola feladatai közé tartozik? Lehet-e ilyen elvárásunk az alapfokú oktatási intézménnyel és legfőképpen az ott dolgozó pedagógusokkal szemben? A szülő sok esetben azzal a feltételezéssel él, hogy az iskola felkészíti gyermekét a nagybetűs életre. Az, hogy ez valóban megvalósul-e igencsak vitatott mind a szülők, mind az oktatás egyéb szereplői körében. A középiskolai, egyetemi elvárások a felvételi eljárási rendszerben manifesztálódnak, azonban a vállalat elvárásai legtöbb esetben csupán csak az állásinterjún, vagy azt követően derülnek ki, így a vállalat által ideálisnak és nélkülözhetetlennek vélt munkavállalói készségek és az oktatás által fontosnak tekintett és így átadott képességek nem minden esetben kerülnek átfedésbe. Az együttműködés, a közös értékalkotás egyre inkább kulcsfontosságú képességgé válik a munkaerőpiacon (NACE, 2018), így fontosnak tartjuk beépítését az alapfokú oktatási rendszerbe. Tanulmányunkban megtörténik egy szakirodalmi körkép az együttműködés jelentőségéről és a benne rejlő lehetséges potenciálról, majd kitérünk arra is, hogy ez hogyan segítheti, befolyásolhatja a kreativitás fejlesztését. Megvizsgáljuk, hogy az együttműködés és a kreativitás hogyan fejleszthető, majd bemutatjuk kutatásunk legfontosabb eredményeit. Empirikus eredményeink egy lehetséges módszertanát vázolják fel a kreativitás és a közösség együtt gondolkodásának egy tantervbe beilleszthető fejlesztési eszközkészlet alkalmazásával. A saját fejlesztésű módszertanban rejlő lehetőséget egy akciókutatás keretein belül vizsgáljuk, mely egy egy második osztályos közösség részvételével valósult meg.

## **2. Szakirodalmi áttekintés**

### *2.1. Együttműködés, avagy a közösségépítés jelentősége*

A gyors technológiai fejlődés, a komplex, megoldásra váró feladatok gyakori igényt teremtettek az eltérő szakmai tudással és kompetenciával rendelkező egyének összehangolt, csoportos munkájára, vagyis az együttműködésre. A probléma csoportos megoldása egyre különbözőbb területeken válik elengedhetlenné (FÜLÖP, 2018). Ez igényt teremt arra, hogy az oktatásba is integrálódjon, az együttműködés, mint tanulható képesség elsajátítására való törekvés. Ezt támogatja továbbá, hogy egy, a végzett hallgatók elvárt munkaerőpiaci kompetenciáinak vizsgálatára fókuszáló kutatás eredményei között kiugróan magas az elvárás az együttműködő csapattag, mint humán kompetencia megléte felé (KIS et al., 2019). Tehát az együttműködés túl azon, hogy közösséget eredményezhet, egyszerre versenyelőnyt is biztosíthat a munkaerőpiacon. Milyen ellentmondó jelenség, ahogy egyéni érdekké válik a közösségi szerepvállalás, a közösségépítés, az együttműködésre való képesség. Az együttműködés nehezebbé válik, amikor olyan emberekkel kell dolgoznunk, akik gondolkodásukban, személyiségükben nem hozzánk hasonlóak, mely jelenség gyakran megfigyelhető egy multikulturális munkahelyi környezetben. Ilyen esetekben az együttműködés azok számára problémamentes és hatékony, akik magas fokú együttműködési készséggel rendelkeznek, mely készség tanulható (FÜLÖP, 2018). Itt az oktatás szerepe ismét új értelmet nyer. Az együttműködés lehetőség. Lehetőség a hiányzó láncszemek, mint eszköz, kompetencia pótlására. Az oktatásban az együttműködés

egy kiemelt nyitott innovációs szemlélet megvalósítására is alkalmas, kinyitja az oktatási intézmény határait és teret enged akár osztályok, akár iskolák közötti kooperációra. A saját fejlesztésű foglalkozás során alkalmazott wikipediás együttműködés eszköztárának is ez az egyik alappillére. Az együttműködés a kreativitást támogató tényezők között kap helyet (SAHLBERG, 2009), következő fejezetünkben a kreativitás fejlesztésére irányítjuk a figyelmet.

## 2.2. A kreativitás fejlesztése

A kreativitás definiálására számtalan megfogalmazás létezik, jelen tanulmányunk azonban nem célja a kreativitás fogalmi bemutatása történelmi távlatban, így egy szubjektív szűrő alkalmazásával, mely szűrő a módszertan és a saját empirikus kutatás részleteit veszi figyelembe Zhu és Zhang (2011) definícióját helyezi középpontba. A kreativitás tehát az a képesség, mely eredményezi egy új(szerű), magas minőségű és egy adott problémához illeszkedő megoldás megvalósulását (ZHU-ZHANG, 2011). A kreativitás nemcsak egyén, de csoport szintjén is értelmezhetővé válik (PLUCKER et al., 2004) A kreativitás hozzájárul a hatékony problémamegoldáshoz, serkenti az együttműködést, valamint azok az egyének, akik kreatívak pozitívabb éleztémleletet képviselnek, sokkal kitartóbbak így az egyén és környezet szubjektív jóllétéhez is hozzájárulnak. (BARKÓCZI, 2012). A fentiek értelmében a kreativitás az együttműködés katalizátoraként is értelmezhető, éppen ezért kell az oktatásban betöltött szerepére kiemelt figyelmet fordítani, felismerni jelentőségét és előtérbe helyezni, szervesen a tananyagba integrálni. „Ha a kreativitás pedagógiai perspektíváját mérlegeljük, a társadalmilag várható fejlődés legfontosabb láncszeme az óvónőképző és a tanítóképző. Az óvónőkre és a kisiskolások tanítóira, tanítónőire vár a feladat, hogy (...) a kreativitás (...) korai előjátékait átmentsék a serdülőkorba, így lehetővé tegyék ennek beillesztését a serdülőkor és az ifjúkor önmegvalósítási erőfeszítésébe” (HORVÁTH, 2018). A kutatásunk során megkérdezett pedagógusok is alátámasztották, hogy a kreativitás fejlesztésére irányuló törekvések minél kisebb korban el kell, hogy kezdődjenek. Ehhez a fejlesztéshez hozzájárulhat az iskolai kreatív környezet, mint katalizátor, mely egy ingergazdag, valós problémákat feldolgozó, nyílt végű kérdéseket a tanórába illesztve taglaló, a csoportmunkát előtérbe helyező atmoszféraként értelmezhető, ahol a pedagógus és diák, valamint a diák-diák viszonyt is a partnerkapcsolat hatja át (PÉTER-SZARKA, 2014). A kreativitás oktatásba történő integrálása sokszor azért akad meg, mert számtalan tévhit kering az oktatás szereplői között a kreativitással kapcsolatban. Definiálni nehéz, sok esetben a kreativitást inkább a művészettel kapcsolják össze (ezt a jelenséget a pedagógus mélyinterjúk során rendszeresen tapasztaltuk), úgy vélik, hogy a kreativitás nem kapcsolható össze valós tudásanyag átadással, valamint fejlesztése és mérése is akadályokba ütközik (BERECZKI, 2019), a tévhit az, ami gátat szab a fejlődésnek. A kreativitás tehát fejleszthető, saját, a designkommunikáció módszertanára alapozó workshopunk is erre vállalkozik, a foglalkozáson keresztül cél, hogy a diákok egy valós, nyílt végű probléma megoldása által befolyást gyakoroljanak maguk és társaik kreativitására egyaránt. A kreativitás és a tanulás definíció-szerű értelmezése befolyásolja ugyan, ennek ellenére, kutatások bizonyították, hogy a kreativitás és a tanulmányi eredmény pozitívan korrelál (GAJDA et al., 2017). Az általunk megkérdezett 24 pedagógus egyértelműen összefüggést vél felfedezni az osztályközösség minősége és a tanulmányi eredmény vonatkozásában. Vagyis, ha jó egy közösség, akkor motiválják és hajtják, segítik egymást a tanulásban is. Ennélfogva a kreativitás és az osztályközösség, az együttműködési képesség itt is kapcsolódik.

A kreativitás kiemelt szerepe és hozzáadott értéke a tudomány számos területén vitathatatlan. Lehetséges-e a kreativitás valódi, eredményekkel alátámasztott fejlesztése egy olyan oktatási

rendszerben, ahol rögzített a tanóra hossza, a követelmény folyamatosan nő, így a tanmenet szerinti feladatokat is nehéz teljesíteni a 45 perces órák keretein belül? A kreativitás hasznossága, fontossága vitathatatlan, szerepe felértékelődött, és egyre több ország tekinti a kreativitás fejlesztését a gazdaság motorjaként, a jólét potenciális megalapozójaként (BEGHETTO, 2010). „A munkaerőpiac követelményei, a társadalom és gazdaság gyors ütemű fejlődése egyre több kreativitást és problémamegoldást vár el a felnövekvő generációktól” (K.NAGY - PÁLFI, 2017, 76). Ez az elvárás pedig közvetve és közvetlenül is lecsapódik az oktatási intézményekben és a pedagógusokra extra terhet ró az amúgy is igen túlterhelt oktatási és adminisztrációs feladatok mellett. Saját fejlesztésű módszertanunk oktatásba integrálható jellege úgy próbálja támogatni a kreativitás és az együttműködési képesség fejlesztési törekvéseit, hogy közben nem ad tanórán kívüli feladatot sem a diákoknak, sem a pedagógusnak, a foglalkozás maximálisan és kompromisszumok nélkül a tanrendbe illeszthető.

### 3. Módszertan

#### 3.1. Bemutatkozik a designkommunikáció

A designkommunikáció meghatározása alapján fejlesztésbe, fejlődésbe integrált kommunikációt jelent (COSOVAN, 2009). A designkommunikáció módszertan alkalmazása során kreatív tervezői, alkotói kapcsolatteremtés valósul meg, mely értelmezhető terméktervezési, kutatási, oktatási feladat-megoldási szituációkban egyaránt. A designkommunikáció egy empátiára építő szemlélet. Empirikus kutató munkánk során, az általános iskolásokat célzó foglalkozás megtervezésekor a designkommunikációs tervezői szemléletet használtuk. Célunk a tantermi feladatmegoldás kreativitásának elősegítése az együttműködésen, a közös osztályszintű együtt gondolkodáson keresztül. Designkommunikáció alkalmazása az oktatásban azért is egyedülálló, mert egy „olyan kapcsolatteremtési szemléletet képvisel, amely HÍD-ként jelenik meg a különböző diszciplínák és diskurzusok, a társadalom és a gazdaság jelenségei között. A módszerével valós idejű kapcsolatot lehet teremteni oktatás, kutatás és vállalkozás között” (COSOVAN – HORVÁTH, 2016:36). A designkommunikáció módszertanának alkalmazása, mint kreatív oktatás-módszertani eszköz arra épít, hogy tudatosítja a résztvevőkben, hogy képesek értéket alkotni. Kijelenti, hogy nem minden ember tervező, de mindannyian képesek vagyunk a kreatív alkotói kapcsolatteremtésre (HORVÁTH et al., 2018). Támponkat ad, segítséget az eligazodáshoz, kész megoldási modult nem nyújt, a megoldás és a hozzá vezető út egyszerre, egy időben realizálódik. A designkommunikáció módszertana egy valós kérdésfelvetést, egy hétköznapi problémát helyez a középpontba, esetünkben az otthon tematika az, melyet alkalmasnak véltünk a workshop legfontosabb célkitűzéseinek szemrevételezését követően. Az otthon egy olyan fogalom, mely a résztvevők számára közös halmazt jelent, értelmezhető szűkebb (lakóhely) és tágabb (környezet, Föld) értelemben, a diákok társadalmi és szociális háttérétől független, és számtalan közös kapcsolódási pont determinálására ad lehetőséget. A designkommunikáció a partnerkapcsolatra, a mindenki egyenrangú elvre épít, valós problémákat helyez a középpontba, nyílt végű kérdésekre keresi a választ, a csoportmunkára épít, így hozzájárul az iskolai kreatív környezet megteremtéséhez (PÉTER-SZARKA, 2014).

#### 3.2. Akciókutatás az általános iskolában

Empirikus kutatásunk egy akciókutatás keretein belül zajlott. Egy 24 állomásos akciótanítás valósult meg Budapesten, valamint Magyarország minden megyéjébe ellátogattunk. Ennek a

sorozatnak jelen tanulmányunkban egy különleges állomását a Tapolcai Bárdos Lajos Általános Iskola, Kazinczy Ferenc Tagintézményében, második osztályos diákok körében végzett kutatási eredményeit ismertetjük. A kutatás célcsoportját a hatodik osztályos diákok jelentették, azonban szerettük volna megfigyelni, hogy hogyan reagálnak az ismeretlen, nyílt végű probléma megoldására az egészen fiatal diákok, így jelen állomáson vizsgálatunk fókuszába a második osztályos diákok kerültek. A saját fejlesztésű foglalkozás célja, hogy rávilágítson arra, hogy az együttműködés és a kreativitás fejlesztésére léteznek olyan módszerek, melyek az általános iskola zárt rendszerébe is integrálhatóak. Kutatási kérdésként, jelen tanulmányban így azt fogalmaztuk meg, hogy befolyásolja-e az osztályközösséget egy ilyen projekt jellegű workshop, támogatja-e a közösség együtt gondolkozását, segítheti-e az együttműködési képesség fejlesztését? A foglalkozás a designkommunikáció módszertanára épít, lényege, hogy nincsenek keretek, a diákok nem kapnak pontos iránymutatást. A designkommunikáció ismertetését követően kis csoportokban, majd osztályszinten dolgoznak az otthonuk, környezetük jobbá tételén. Az osztályfőnökkel készített mélyinterjú alapján a második osztályos diákok számára még a 45 perces tanórán is nehéz a koncentráció, így fokozottan igénybe vette a türelmüket a közel 150 perces foglalkozás. Továbbá szintén a komfortzónájukon kívül helyezkedik el, hogy nem kaptak pontos iránymutatást egyszerűen csak az volt a feladat kiírása, hogy nekik így együtt, osztály szinten jobbá kell tenni az otthonukat.

Az eredmények elemzéséhez 3 adatfelvételi módszerre támaszkodtunk. (1): a vizsgált osztály osztályfőnökével megvalósított mélyinterjú, (2): a gyerekek által a foglalkozást követően írt reflexió, (3): az akciókutatás, a foglalkozás eredményeit rögzítő kutatói reflexió. Az adatfelvétel 2020 január 17-én valósult meg, 14 diák részvételével.

#### 4. Az eredmények ismertetése

A pedagógus mélyinterjú (1) egy nagyon jól körülhatárolható, egyértelmű képet adott az osztályról. Alsó tagozatban, különösen az 1-2. osztályban könnyebbéget jelent az együttműködésben és az osztályközösség formálásában, hogy van közös játék délutánonként, ami, ha nem is kifejezetten csoportmunka, mégis az osztály együtt alkot, játszik, ami hasonló képességek fejlesztését eredményezheti, mint a csoportmunka. A vizsgált osztály pedagógusa rendkívül sokat tesz az osztály közösséggé formálásáért, kirándulások, hétindító beszélgetések, tábor, közös produkciók segítik az egység formálódását. A tábor során szerzett élmények nemcsak egyénileg, de a közösségi lét szempontjából is számtalan emléket és tapasztalást jelentenek, ahogy az a pedagógus-diák kapcsolat is, mely a tanórán kívül egy teljesen extracurriculáris pedagógiai tartalmat hoz így a gyerekeknek (KÖRÖMI, 2017). A hétindító beszélgetések körben ülve zajlanak, mely helyzet sokkal hamarabb késztetést kelt a gyerekekben véleményeik megosztására, az én szerepet, a versengést felváltja a közösségi erő, hogy ők most ott együtt beszélgetnek, valós az életből, a saját életükből vett problémákról. (GALTON-WILLIAMSON, 2003) Ez a foglalkozás során egyértelműen meg is látszódott a gyerekek viselkedésén, több esetben felsősöket meghazudtoló szinten teljesítettek. A közösség sajátosságai megjelennek, természetesen itt is előfordulnak kisebb csoportok a nagy közösségen belül, de amikor az osztálynak együtt kell megoldani egy feladatot, akkor összefognak. Ezt a fizikai elhelyezkedésükkel is alátámasztották, ahogy elhangzott a feladat az osztályszintű együtt alkotásra azonnal közelebb ültek egymáshoz a gyerekek. A kutatói reflexió (3) is rávilágít, hogy a csoportszerepek meglepően alakultak, hagyták egymást szóhoz jutni, konstruktív együttműködés kezdődött a megoldásra törekvés szem előtt tartásával: „jó, akkor kezdjünk neki”, „hadd mondjam végig”, „ki szavaz”, „de nem szavazás lesz”. A gyerekek hozzászólásai arra világítanak rá, hogy

akár egy játék során elkezdték megtervezni a stratégiát, ha nem is annyira élesen, de a csoport-szerepek is megjelentek.

Az elemzés második és egyben leginkább meghatározó pillérét a gyerekek által írt reflexiók jelentették, ahol azt a kérdést kapták, hogy írjanak a kutató emlékkönyvébe, meséljék el neki, hogy hogy érezték magukat ebben a néhány órában. A kérdésfeltevés, ahogy maga a foglalkozás sem adott támpontokat, így a gyerekek meglátásait, felnőtt irányítást és befolyást mellőző véleményét kaptuk, mint eredmény. A reflexiók tanulmányozásakor Strauss és Corbin hármas kódolási logikáját alkalmaztuk (1990). A nyílt kódolási szakaszban a kategóriák létrehozásának folyamata zajlott, a reflexiók elfogulatlan olvasása, minden észrevételezett kategória rögzítése. Itt még nem strukturáltunk, lényegesnek tekintettük, hogy kapjunk egy átfogó képet. A kategóriákat elneveztük, a legfontosabbnak vélt elemeket kulcskategóriaként rögzítettük. A nyílt kódolási szakaszban 11 kategória került meghatározásra, úgy, mint (1) saját szubjektív értékítélet („*nagyon jól éreztem magam, minden tetszett*”), (2) a workshop hangulata („*izgalmas volt*”), (3) felmerült negatív elemek („*az nem tetszett, hogy a Sára sírt és nem vett részt a rajzban*”), (4) az együtt töltött idő („*tetszett amikor kis körben ültünk*”), (5) a játék jelentősége („*nagyon tetszett ahogy rajzoltunk*”), (6) saját hozzáadott szerepük („*én is mondtam dolgokat, meg a játékban is mondtam okosakat*”), (7) a workshop témája („*a kedvencem az volt, hogy mi nekem az otthon*”), (8) a kutató személye („*jó volt még az is, hogy te is itt voltál*”), (9) beszélgetés („*tetszett a beszélgetés*”), (10) közös alkotás („*az tetszett, hogy a közös munkánál együtt gondolkodtunk*”), valamint a (11) hála („*köszönjük a programot*”). Az axiális kódolás szakaszában meghatároztuk az előzőekben definiált kulcskategóriák közötti kapcsolatot, feltártuk a köztük lévő szinergiákat, a bennük rejlő lehetőséget. A kapcsolatok feltárását követően a szorosan egymáshoz tartozó kategóriákat összekapcsoltuk. Így alakult ki a következő 3 kategória: (1) a workshop során tapasztalt saját benyomás, (2) a résztvevők szerepdefiniálása (diákok és tréner), valamint az együtt töltött idő, a közös alkotás, a beszélgetés és a hála összekapcsolásával határoztuk meg a (3) közös élmény kategóriáját. A szelektív kódolás jelenti a záró szakaszt, melynek során kiválasztottuk a központi jelenséget, és létrehoztuk a központi elem történetét, a kulcsmotívum fókuszba helyezésével (HORVÁTH-MITEV, 2015). Ez a kulcsmotívum lett a közös élmény, mely a workshop eredményeként is értelmezhető.

Jelen tanulmány kutatási kérdéseként azt fogalmazzuk meg, hogy befolyásolhatja-e az osztályközösséget egy ilyen projekt jellegű workshop, támogatja-e a közösség együtt gondolkozását, segítheti-e az együttműködési képesség fejlesztését? Kvalitatív módszertan alkalmazása a mélyebb összefüggések feltárását, a jelenségek megértését segíti, így sokkal inkább a felszín mögötti indítékot keressük, mintsem számszerűsíthető eredményeket, ami értelemszerűen egy foglalkozás elemzésével nem is releváns. Azonban a kódolás eredményeként az tisztán látszik, hogy ezek a gyerekek a foglalkozást játékként fogták fel („*jó volt a rajzolás*”, „*tetszett a labdázás*”), az együtt töltött időt pozitívan értékelték, a beszélgetést, az egymás közötti kommunikációt pedig kifejezetten örömmel fogadták („*tetszett a beszélgetés*”, „*sokat beszélgettünk*”).

A produktum, amit létrehoztak és közösen le is rajzoltak az a tengeri élővilág megmentésére fókuszált, a téma, a közös gondolkodás, az együtt alkotás a reflexiókban is megjelent és a közös élmény kulcskategóriát erősíti („*az tetszett, hogy a közös munkánál együtt gondolkodtunk*”). Teljesítményükre büszkék, és az élmény részéhez tartozik a „*mi*” jelleg is, hiszen közös eredménynek értelmezik, az osztály alkotásának, amit szóban a foglalkozás végén meg is erősítettek („*szerintem tök jó volt az az ötlet, amit mi alkottunk*”).

## 5. Összefoglalás

Szakirodalmi elemzésünkben kitértünk rá, hogy a kreativitás serkenti az együttműködést, hatékonyabbá teszi azt (BARKÓCZI, 2012), így közvetetten az eredmény létrehozásához az egyéni és közösségi kreativitásra egyaránt szükség volt. Akciókutatásunk során láthattuk, hogy az általános iskolásokat megszólító designkommunikáció foglalkozás egy valós probléma középpontba helyezésén keresztül közös alkotásra, együttműködésre készítette a diákokat. Egy tanórán kívüli szituáció került az iskolapadba, mely a gyerekeknek élményt, tapasztalatot adott, amelyért hálájukat is kifejezték. A kódolás eredménye is rávilágított, hogy a foglalkozást többnyire játékként értelmezték, ezzel szemben a beszélgetést már, mint komoly és meghatározó együtt töltött időként azonosították. Itt ez magyarázható azzal is, amit a pedagógussal készített mélyinterjú során megtudtunk, hogy a beszélgetés, véleményük megosztása nem idegen, hiszen a mindennapos rutinjuk részévé vált, ám ez a legtöbb iskolában nem jellemző. Erre vezethető vissza az is, hogy második osztályos, 7 éves diákok így ki tudták fejezni véleményüket szóban és írásban, és képesek voltak a közösségi tervezésre, az együtt alkotásra, melyet fel is ismertek, hogy az a közös osztályszintű együttműködésük eredménye. A foglalkozás az iskolai kreatív környezet megteremtését a csoportmunkán, az együttműködésen keresztül támogatja oly módon, hogy a kicsiknek egy játékos együttműködés élményét adja, ahol extra erőforrás és eszközigeny nincs, a pedagógusra nem ró több terhet, és nem csak extracurriculáris jelleggel illeszthető a mindennapokba, hanem szervesen a tanrendbe illesztve támogatja az együttműködés és rajta keresztül a kreativitás kibontakozását, így a feltett kutatási kérdés, miszerint a designkommunikáció workshop segíti-e az együttműködés fejlesztését beigazolódik és további kutatásra érdemes kérdéseket feszeget.

A kutatás limitációja között említhetjük, hogy a második osztályos korosztályban mindösszesen egy foglalkozás valósult meg, azonban a foglalkozásban rejlő lehetőségek a hatodik osztályos gyerekek körében végzett további 23 foglalkozással is alátámasztható. Szintén a limitációk között tartható számon, hogy egy olyan közösség került a vizsgálat fókuszába, ahol a pedagógus alkalmaz módszereket az együttműködés, a közösség erősítése érdekében, ami háttérben állhat az igen meggyőző és pozitív eredménynek, amit a foglalkozáson tapasztaltunk. Ez azonban nem jelenti azt, hogy egy olyan helyen alkalmazva a foglalkozást, ahol korábban nem volt ilyen jellegű törekvés ne lehetne kis lépésekben eredményt elérni. Távolsági célként rögzítjük további második osztályos diákok vizsgálatát eltérő oktatási és szociális környezetben, valamint szintén cél, a foglalkozás egy helyszínen történő rendszeres megvalósítása, hogy a folyamatot, a fejlődést felmérhessük.

## Irodalomjegyzék

- Barkóczi I. (2012): A pozitív pszichológia és a kreativitás kapcsolata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67, (1), 173–181.
- Bereczki E. O. (2019): A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? *Iskolakultúra*, 29(4-5), 50-70.
- Beghetto, R. A. (2010): Creativity in the Classroom In: Kaufman, J. C. and Sternberg, R. J. (eds.): *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge. 250-264.
- Cosovan A. (2009): DISCO. Budapest: Co&Co Communication. URL: [http://issuu.com/cosovan/docs/ca\\_disco\\_web](http://issuu.com/cosovan/docs/ca_disco_web)

- Cosovan A.-Horváth D. (2016): Emóció – Ráció: Tervezés – Vezetés: Designkommunikáció. Vezetéstudomány / Budapest Management Review, 47(3), 36-45.
- Fülöp M. (2018): Együttműködés és versengés a szervezetekben.
- Gajda A. -Karwowski, M. - Beghetto, R. A. (2017): Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269–299.
- Galton, M. - Williamson, J. (2003): *Group work in the primary classroom*. Routledge.
- Horváth D. - Mitev A. (2015): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea.
- Horváth D.- Cosovan A.- Horváth D.- Lachin,N. (2018): Tanulás-munka interface. A valós idejű találkozások jelentősége a digitális oktatási környezetben *VEZETÉSTUDO-MÁNY* 49: (12), 67-77.
- Horváth Z. K. (2018): *A kreativitás termelése. Esztétikai nevelés és az érzéki pedagógiai fejlesztése: Mérei Ferenc*. Prae
- K.Nagy E. – Pálfi D. (2017): Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? – A pedagógusképzés áttekintése a sikeres pályára való felkészítés szempontjából, *Új Pedagógiai Szemle*, 2017/1-2., 76-83.
- Kis K.- Hampel, G. -Benkő-Kiss Á. (2019): Végzett hallgatók elvárt munkaerőpiaci kompetenciáinak vizsgálata. *Jelenkori Társadalmi és Gazdasági Folyamatok*, 14(1), 223-232.
- Körömi G. (2017): Tábori szabadidős játékaink. *Iskolakultúra*, 27(1-12), 121-134.
- National Association of Colleges and Employers NACE (2018): *Job outlook 2019* <https://www.odu.edu/content/dam/odu/offices/cmc/docs/nace/2019-nace-job-outlook-survey.pdf> Letöltés ideje: 2020.04.07.
- Plucker, J. A.- Beghetto, R. A. -Dow, G. T. (2004): Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. DOI: 10.1207/s15326985ep3902\_1
- Sahlberg, P. (2009): The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors. In VILLALBA, E. (ed.): *Can creativity be measured? International Conference volume*. Directorate-General for Education and Culture, Centre for Research on Lifelong Learning. 337–344.
- Strauss, A. L.- Corbin, J. (1990): *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage, Newbury Park
- Szilvia P. S. (2014): Kreatív klíma–a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. *Génius Műhely sorozat*, 3.
- Zhu, C.-Zhang, L. (2011): Thinking styles and conceptions of creativity among university students. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 31, (3), 361–375. o.