

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Galla Daniella Dominika

**GYEREKEK. OTTHON. EGYÜTTMŰKÖDÉS. KREATIVITÁS.
A designkommunikáció, mint a soft készségek fejlesztését támogató
oktatásmódszertani eszköz**

című Ph.D. értekezéséhez

Témavezetők:

Dr. Horváth Dóra
egyetemi docens

Dr. Cosovan Attila
egyetemi tanár

Marketing-, Média - és Designkommunikáció Tanszék

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Galla Daniella Dominika

**Gyerekek. Otthon. Együttműködés. Kreativitás.
A designkommunikáció, mint a soft készségek fejlesztését támogató
oktatásmódszertani eszköz**

című Ph.D. értekezéséhez

Témavezetők:

Dr. Horváth Dóra

egyetemi docens

Dr. Cosovan Attila

egyetemi tanár

Tartalomjegyzék

1. KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK ÉS A TÉMA INDOKLÁSA.....	1
1.1 A DISSZERTÁCIÓ CÉLJA ÉS KÜLDETÉSE.....	1
1.1.1 Oktatásmódszertani eszköz, mint termék létrehozása.....	1
1.1.2 Párbeszéd az oktatás és gazdaság között.....	2
1.1.3 A disszertáció társadalmi vetülete.....	2
1.2 AZ INTERDISZCIPLINÁRIS MEGKÖZELÍTÉS ÉS A KÜLÖNBÖZŐSÉGBEN REJLŐ EGYSÉG LEHETŐSÉGE	3
1.3 AZ ELMÉLETI KERET.....	4
2. A FELHASZNÁLT MÓDSZEREK	6
2.1 A KUTATÁSI KÉRDÉSEK	6
2.2 KUTATÁSI KERETRENDSZER ÉS A MINTAVÉTEL MÓDJA	7
2.2.1 Több módszertanú kvalitatív kutatási stratégia	7
2.2.2 A mintavétel módja	8
2.2.3 Az adatgyűjtési módszerek.....	9
3. AZ ÉRTEKEZÉS TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEI.....	10
3.1 A 24 ÁLLOMÁSOS WORKSHOP SOROZAT	10
3.1.1 Keretrendszer- Kapcsolati háló (1).....	11
3.1.2 Osztály, mint közösség (2)	11
3.1.3 Éltre nevelés: soft készségek fejlesztése (3)	12
3.1.4 Fejlődésre törekvés, a fejlődés dimenziói (4)	13
3.1.5 Hivatásom és felelősségem: pedagógus vagyok (5).....	14
3.1.6 A produktum (6).....	15
3.2 KIEGÉSZÍTŐ WORKSHOP	15
3.3 AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE	16
3.3.1 Közösségépítés (KKI)	18
3.3.2 Soft készségek formálása (KKII).....	18
3.3.3 Tervezői identitás alakulása (KKIII)	18
3.3.4 Vállalkozói attitűd (KKIV).....	19
3.4 A KUTATÁS ÁLTAL LÉTREHOZOTT ÉRTÉKEK.....	19
3.4.1 A kutatás akadémiai hozzájárulása	19
3.4.2 A kutatás gyakorlati relevanciája.....	20
3.4.3 A kutatás társadalmi haszna.....	21
3.5 A KUTATÁS LIMITÁCIÓI.....	21
3.6 FOLYTATÁS, A JÖVŐ KIHÍVÁSA.....	22
4. FŐBB HIVATKOZÁSOK.....	23
5. PUBLIKÁCIÓS JEGYZÉK	24

1. Kutatási előzmények és a téma indoklása

A címben is kiemelt kulcsszavak jelentik a kutatásom valódi esszenciáját. A designkommunikáció (Cosovan, 2009) módszertanára építő, saját fejlesztésű, kreatív oktatás-módszertani eszköz általános iskolába történő integrálását valósítottam meg, ahol a vizsgálat alanyai, a kutatás főszereplői a Z generáció. Az oktatás-módszertani eszköz implementálásához, azonnali hozzáadott értékének méréséhez a világra nyitott gyerekek középpontba állítása mellett szükség volt egy olyan központi motívumra, mellyel a gyerekek társadalmi és gazdasági háttértől függetlenül azonosulni tudnak. Így kapott helyet az otthon fogalma, szűkebb és tágabb dimenzióban értelmezve. **A foglalkozás során a közösség összehangolása történik egy tervezői folyamat megvalósításán keresztül, egy közösen megvalósított produktum létrehozásának céljából.** A folyamat jelenti a valódi eredményt, mely menedzseri implikációja során a legértékesebbnek vélt munkavállalói soft készségek fejlesztését támogatja.

PhD tanulmányaim megkezdését az oktatás iránti vágy motiválta, az a személyes attitűd, mely arra hivatott, hogy diákok számára értékes és hasznos tudást adjon át, miközben a szemléletüket is formálja, az oktatás és nevelés szétválaszthatatlan egységeként. A kutatás témaválasztása a saját jövőmről szólt, miközben ezzel párhuzamosan diákok jövőjére próbálok hatással lenni, az oktatásra fókuszáló reformtörekvéseken keresztül.

1.1 A disszertáció célja és küldetése

1.1.1 Oktatásmódszertani eszköz, mint termék létrehozása

Összességében a cél, hogy nyitottá tegyem a gyerekeket az alkotásra, teret engedjek a kibontakozásukhoz az otthon, mint kézzel fogható tematika köré szerveződően, egy nem (csak) kézzelfogható kreatív, tervezői szemléletre építő oktatásmódszertani eszközön keresztül, más nézőpontot mutatni számukra a zárt iskolai rendszerben, mely egyszerre a munkavállalói léthez is támogatást nyújt. **A disszertáció alapvető célja egy olyan kreatív oktatási gyakorlat, mint termék kidolgozása, megvalósíthatóságának feltérképezése, tesztelése és eredményeinek bemutatása, mely a pedagógusokat és diákokat egyaránt aktív, egyenrangú közreműködésre sarkallja,** valamint a fennálló általános iskolai oktatási keretrendszerbe gond nélkül illeszthető.

1.1.2 Párbeszéd az oktatás és gazdaság között

Adódik a kérdés, hogy az oktatást középpontba helyező, és annak fejlesztésére irányuló kutatás hogyan kapcsolódik a gazdasági és menedzsment irodalomhoz. A legszorosabb kapcsolat abban nyilvánul meg, hogy a jövő munkavállalói, az oktatás outputjaként tekinthető diákok, akik a vállalatok igényeihez, elvárásaihoz igazodó készségek elsajátításával lehetnek a jövő hatékony és sikeres dolgozói a vállalati input oldalon. A diák, a jövő munkavállalója akkor lehet sikeres, ha az oktatásban megszerzett tudása átfedésben van azokkal a követelményekkel, melyet a vállalat és a modern gazdaság támaszt szakemberei felé. **A disszertációban megvalósuló kutatásommal fontosnak tartom az oktatás és a munkahelyek megteremtői, a gazdaság legfontosabb szereplői közötti párbeszéd fenntartását, intenzitásának növelését, ahol szükséges ott hatékonyabbá tételét.** Értékelve a szakirodalmi elemzés során tapasztaltakat szükséges egy erősebb, közvetlenebb és operatív szinten is realizálódó (tervezői) kapcsolatteremtés az oktatás és innováció motorját jelentő pedagógusok és a gazdaság munkavállalói elvárásait megfogalmazó és alkalmazó szereplői között. Szükséges ez annak érdekében, hogy egy olyan generációt nevelhessünk, aki azt a tudást kapja, ami számára elvárt, hiánypótló és hasznosítható, és amely tudás felhasználása egyben a gazdaság motorjaként is funkcionál, ezzel párhuzamosan pedig előre lendíti a személyes és társadalmi fejlődést. Ezt a gondolatot számos kutatási eredmény alátámasztja (Archer & Davison, 2008; Hurrell, 2016; Sin & Neave, 2016; Succi & Canovi, 2020). Ha csak a jelen disszertáció által középpontba helyezendő soft készségek relációjából vizsgáljuk, akkor egyrészt a munkáltatóknak aktívan részt kell venniük a hallgatók, valamint a diplomások soft készségeinek fejlesztésében; másrészt az akadémiának erősebb partnerségeket kell kiépítenie az iparral, és hatékonyan kell együttműködnie a munkahelyre kész diplomások garantálása érdekében (Succi & Canovi, 2020). A disszertáció részeként fejlesztett oktatásmódszertani eszköz több-módszertanú kvalitatív kutatás során kapott eredményei ennek a párbeszédnek az elmélyítéséhez, újragondolásához kívánnak hozzájárulni.

1.1.3 A disszertáció társadalmi vetülete

A téma aktualitása nem megkérdőjelezhető, gazdasági relevanciája bizonyított, így a hozzá kapcsolódó kutatás társadalmi haszna és környezeti jelentősége sem elhanyagolható. A témához kapcsolódóan megvalósított kvalitatív kutatás során 500 diák vehetett részt egy innovatív foglalkozáson, mely foglalkozás nemcsak a gyerekek számára jelentett egy új élményt és tapasztalást. **A kutatási koncepció kialakítása során a legfontosabb szempontok között tartottam számon, hogy egy olyan kutatás valósuljon meg, melynek eredménye az**

oktatás szereplői számára pozitív hozadékat jelent, mellyel hozzájárulok az oktatási reformtörekvések támogatásához. A foglalkozás valós problémára épül, mely valós probléma az otthon, környezet jobbá tételét jelenti, lehetőséget adva arra, hogy a diákokat támogassa, a diákoknak teret adjon egy környezettudatos és általánosságban gondoskodó alkotói megoldás létrehozásában. A disszertáció céljai között így a fenntartható fejlődés pedagógiájához történő hozzájárulás is helyet kap.

1.2 Az interdiszciplináris megközelítés és a különbözőségben rejlő egység lehetősége

A téma tudományterületeken átível és ezzel párhuzamosan tudományterületeket kapcsol össze. Tudományos és gyakorlati jelentősége pontosan ebben ragadható meg. A Gazdálkodástani Doktori Iskolában készült disszertáció a menedzsment irodalomhoz történő kapcsolódása mellett szorosan köthető a neveléstudomány tudományterületéhez, erre alapoz, ebből inspirálódik és a tudományterület eredményeit is felhasználja a holisztikus (Jarvis & Parker, 2006) elemzés érdekében. Az „interdiszciplináris” egy latin eredetű szó, melynek definíciója az online Idegen Szavak Gyűjteménye alapján: „Több tudományt, szakterületet érintő (a tudományterületek közötti kapcsolatra értendő)” kifejezés¹. Interdiszciplináris megközelítésről beszélünk tehát, amikor egy kutató tudományos munkája készítéséhez különböző tudományterületekről származó ismereteket, elméleteket és szemléletmódot egységesít, kutatási tevékenységét ennek szellemében készíti el egy meghatározott cél elérése érdekében. Ez a fajta szemléletmód megköveteli, hogy a résztvevők a saját, fő kutatási irányukat meghatározó diszciplínán túlmenően a kapcsolódó tudományterületekben is elmélyedjenek, megismerjék a szakterminológiát, a tudományfelfogásban rejlő különbségeket. Fontos, hogy az egyes tudományterületek határán zajló interdiszciplináris kutatási megközelítés abban különbözik a multidiszciplináris felfogástól, hogy itt a kutató átlép saját tudományterületének határán és az eredmény a határok átlépése során tapasztalt, összeadódott tudás konstruálásából fakad (Bognár, 2016). A jelen disszertációt is meghatározó interdiszciplináris megközelítés olyan kérdések megoldásához járul hozzá, melyek nem oldhatók meg egyetlen szakterületen belül, továbbá a társadalmi problémák megoldásához szükséges hozzájárulást is támogatja (D. D. Horváth, Csordás, Horváth, & Cosovan, 2020).

¹ Idegen szavak gyűjteménye (<https://idegen-szavak.hu/interdiszciplin%C3%A1ris>), Letöltés dátuma: 2021. 01. 30.

1.3 Az elméleti keret

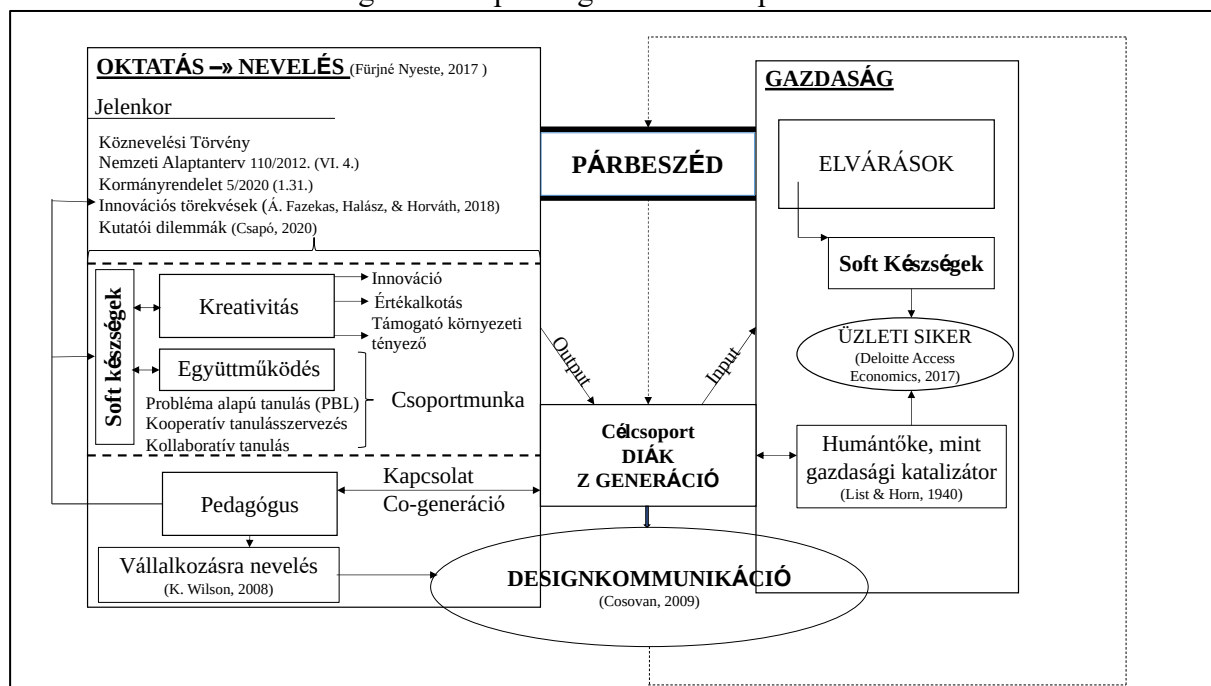
A dolgozat elméleti kerete 3 fő egységre osztható. **A kiindulásban a hazai oktatási keretrendszer feltérképezése kapott helyet** a szakirodalmi elemzés eredményeként meghatározott dimenziókon keresztül: (1) az a szabályegyüttes és rendszer, mely az általános iskolát, mint oktatási intézményt jellemzi a jelenkorban, (2) a kreativitás jelenléte a szabályokkal terhelt általános iskolában, (3) a kooperációban rejlő oktatás-módszertani lehetőségek, a csoportmunka probléma-alapú tanulásban történő megmutatkozása, (4) a pedagógusszerepek és az őket terhelő/motiváló kihívások, (5) a kutatás kiemelt résztvevőit jelentő diáksereg, a Z generáció.

A második nagy egységben **a gazdaság és oktatás szereplőinek kapcsolata és a kapcsolatban rejlő lehetőségek** feltárása került fókuszba az elméleti áttekintés során. A közoktatás hazánkban állami feladat, így magától értetődő, hogy a neveléstudomány fejlődése szétválaszthatatlan egységben van jelen az adott társadalom politikai és gazdasági fejlődésével (Csapó, 2011). Az oktatás és a gazdaság között a legerősebb kapcsolódási pontot maguk a szereplők jelentik. Azok az elméleti áttekintés első részében bemutatott és megismert Z generációs diákok, akik jelenleg még az iskolapadban ülnek néhány éven belül kikerülnek a munkaerőpiacra és a gazdaság motorjaként meghatározó szereplőkké válnak. Olyan szereplőkké, akik felé elvárásként realizálódik az élethosszig tartó tanulás, akik számára hasznosítható, a társadalmi és gazdasági igényekhez igazodó tudást kell átadni (Csapó, 2011). A tudás felértékelődése a 20. század második felében minden eddiginél nagyobb méreteket öltött, ezzel párhuzamosan a munkaerővel szembeni elvárások is intenzív növekedésnek indultak. Az oktatás és a gazdaság kapcsolódási pontjaként értelmezett neveléstudomány feladatai tehát megsokszorozódtak: használható, hasznosítható tudás átadására vállalkozik (Csapó, 2011). Az elméleti áttekintés második részének szerves elemét jelenti a soft készségek, mint a növekvő jelentőségű munkavállalói elvárások feltérképezése, oktatásban betöltött szerepe, mérési gyakorlata, fejlesztésének lehetőségei. Számos tanulmányban nyert empirikus igazolást, hogy a soft készségek is változnak, fejleszthetők, nem egyforma intenzitással és minőségben vannak jelen az egyes életszakaszokban. A fejlesztésükre fordított energia tehát fontos, a leginkább fontos időszakot a kisgyermekkorban megvalósuló iskolai fejlesztés jelenti (Fazekas, 2018; Schulz, 2008). A nem kognitív képességek fejlődésére a leginkább ideális környezet az az iskola, de ennek szükséges feltétele egy motivált tanár, hiszen a soft képességek fejlesztése eltérő kompetenciákat kíván meg a pedagógustól (J. J. Heckman, Humphries, & Kautz, 2014 in K. Fazekas, 2018).

A szakirodalmi összefoglaló záró részében a saját fejlesztésű oktatásmódszertani eszközöm legfontosabb építőelemét, a designkommunikáció (Cosovan, 2009) módszertanát mutatom be. **A designkommunikáció definíció szerint fejlesztésbe, fejlődésbe integrált kommunikációt jelent** (Cosovan, 2009). A designkommunikáció módszertana egy kreatív, akadémiai alapokon álló módszertan, ami az elméleti alapok és a gyakorlati tapasztalat lehető legjobb összehangolására törekszik. A soft készségek fejlesztését lehetővé tevő és támogató designkommunikáció módszertan rendkívül rugalmas keretek mellett biztosítja azt a megalapozott módszertani hátteret, mely a korábbi megszokott, ismert és elismert eszközkészleten túlmenően egy újszerű látásmódot tár az alkalmazók köre elé. Ahogy az értekezés is tudományterületeken átívelő témát dolgoz fel, hiszen érinti az oktatás és neveléstudomány, az üzleti kommunikáció, valamint a menedzsment területeit, úgy a módszertan is a tervezés és az üzleti kommunikáció tudományterületének tudatos találkoztatása. A designkommunikáció módszertana jelenti a kapcsolódási pontot, a kommunikációs csatornát az oktatás és a gazdaság közötti párbeszéd kezdeményezésében. A designkommunikáció módszertanának szakirodalmi áttekintése a következő dimenziókon keresztül valósult meg a disszertációban: (1) Rögzítésre kerül a designkommunikáció fogalmi háttere, pontos definíciója. (2) Helyet kap az alaptézisek és az azt meghatározó viszonyrendszerek magyarázata. (3) Bemutatásra kerül a designkommunikáció értékkategóriája és fenntartható jellege, (4) oktatási vetülete. A módszer elhelyezésre kerül a (5) designgondolkodás relációjában és a (6) tágabb tudományos térben történő pozicionálása is megtörténik.

A szakirodalmi elemzés összefoglaló ábrája (1. ábra) vizualizálja a kapott eredményeket és a feltárt összefüggéseket. Az irodalomfeldolgozása a téma átfogó, mélyebb megértésén keresztül hozzásegített a kutatási koncepció kialakításához és az akadémiai irodalomban hiánypótló jelenségeket megválaszolni kívánó kutatási kérdések pontos megfogalmazásához.

1. ábra Az elméleti összefoglaló térképe a legfontosabb kapcsolódások tükrében



Forrás: A szakirodalmi összegzés alapján saját szerkesztés

2. A felhasznált módszerek

2.1 A kutatási kérdések

Kutatásom során az általam fejlesztett oktatásmódszertani eszközt, mint terméket („Az otthonom jobbá tételére vállalkozom!” workshop) helyeztem a vizsgálat középpontjába. A központi (fő) kutatási kérdést a következőképpen fogalmaztam meg: A designkommunikáció (tervezői kapcsolatteremtés), mint kreatív oktatásmódszertan alkalmazása egy workshopon keresztül hogyan alakítja, milyen módon formálja a részt vevő közösséget (diákok, pedagógusok)? Hogyan járul hozzá a nyílt végű problémamegoldás a vizsgált csoporton belüli kommunikációhoz? Hozzájárulását és befolyását a következő dimenziókban feltételezem: (I) közösségépítés, (II) soft készségek fejlesztése, (III) tervezői, alkotói identitás kialakulása, (IV) vállalkozói kompetencia térnyerése. A rögzített dimenziók által felvetett kérdésekre a következő kutatási alkérdéseken keresztül keresem a választ.

(I): Hogyan segíti a workshop a közösség építését?

(II): Milyen módon, milyen irányba alakítja a workshop a diákok soft készségeit?

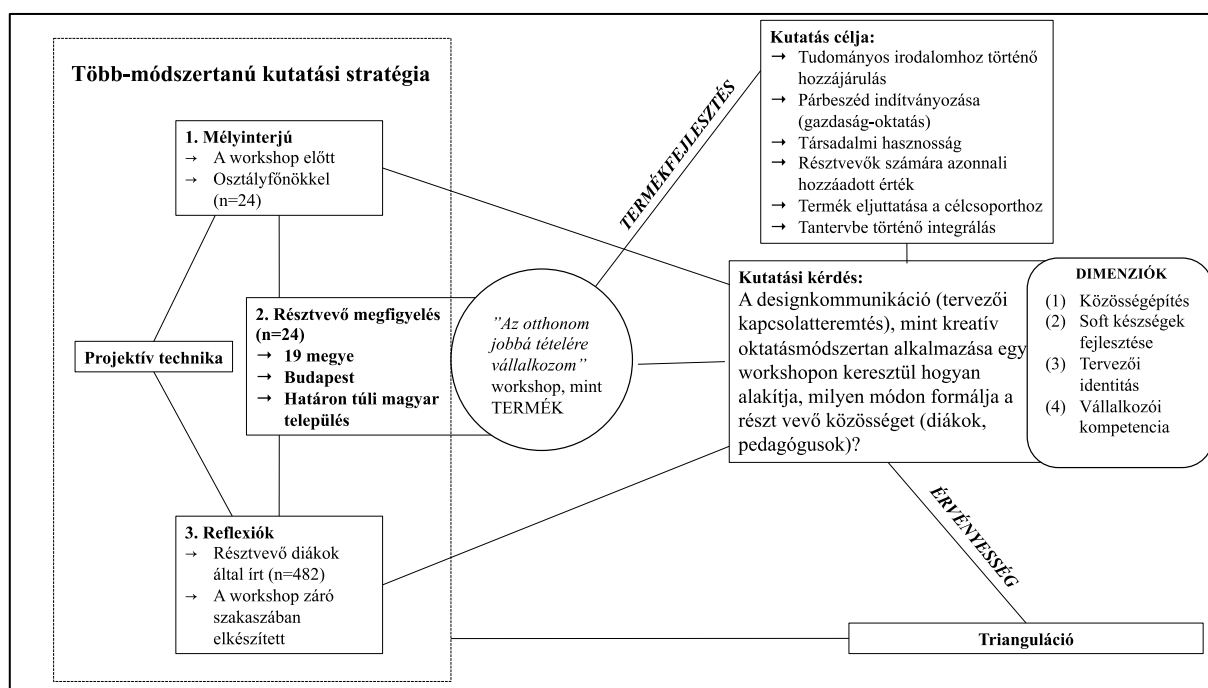
(III): Hogyan formálódik, alakul a workshop által a diákok tervezői identitása?

(IV): Hogyan alakítja a workshop és a közösség a vállalkozói attitűd és kedv megjelenésének intenzitását?

2.2 Kutatási keretrendszer és a mintavétel módja

Az alábbi ábra szemlélteti a disszertáció során alkalmazott kutatási dizájnt a kutatási kérdés és alkérdések relációjában. **A kutatás központi eleme az a saját fejlesztésű oktatásmódszertani eszköz, mely a disszertáció célkitűzéseként és annak folyamányaként jött létre és teljesedett ki.** A termék tervezése a designkommunikáció módszertanára épített, folyamatos felismeréseken keresztül valósult meg. Az út, a folyamat során formálódott, ami egyértelműen megkövetelte, hogy egy ehhez igazodó, ezt lehetővé tevő módszertanra építsem kutatásom. Ennélfogva nem volt kétség, hogy az összetett kutatási kérdés legpontosabb megválaszolása kvalitatív megközelítést követel meg.

2. ábra A kutatási terv vizuális térképe a központi termék és a kutatási kérdés viszonyában



Forrás: Saját szerkesztés

2.2.1 Több módszertanú kvalitatív kutatási stratégia

A fenti kutatási kérdésekhez és célokhoz igazítva doktori disszertációm tehát tisztán kvalitatív kutatómódszertanra alapozom. Vizsgálódásom középpontjában a soft készségek és az oktatás relációja áll, így fontosnak láttam, hogy egy minden elemében a témaválasztásomhoz illeszthető módszertanra támaszkodhassak. **A kvalitatív módszertani megközelítés esetében nincs pontosan kijelölt út, az újra definiálás, a módszertan sajátossága, fejlődési lépcsőfok.** A kutató az útvonal tervezője, a tájékozódási pontok kijelöléséért is ő felel, ami ugyancsak nagyfokú kreativitást igényel. Az út, a kijelölt terep, a határvonalak, és a nézőpont sokszor, sokféleképpen változik, míg kitisztul, és láthatóvá válik az a rendszer, amit a kutató

létrehozott. Ehhez türelem, elhivatottság és kitartás szükséges (D. Horváth & Mitev, 2015). A kvalitatív módszertani megközelítések, stratégiai irányok közül, kutatásom stratégiáját a multimethods, azaz a több módszertanú kutatási stratégia ((Fielding, 2012; Harrison & Reilly, 2011; Morse, 2003; Neulinger, 2016) határozza meg. A kutatás ismételése nem csak az elméleti telítődésig (Mitev, 2012) történt, minden magyar megyébe, és Budapestre is elvittem a workshopot. Ezzel a cél a helyi szinten feltételezett hozzáadott érték, amit a résztvevők számára az általam fejlesztett kreatív oktatás-módszertani eszköz biztosít, miközben folyamatosan fejlődik és tökéletesedik a termék a résztvevők hozzáadott véleményének beépítésén keresztül. Így 19 megyében, Budapesten és egy határon túli magyar településen került megvalósításra a műhelymunka, a pilot foglalkozásokon felül, mindösszesen 24 alkalommal (3 megyében 2 közösségnek tartottam foglalkozást). A kvalitatív kutatásom validitálására az érvényességi biztosíték leghatékonyabb eszközét, a triangulációt (Sántha, 2009) alkalmaztam.

2.2.2 A mintavétel módja

A kutatás szempontjából egy nyolc osztályos, államilag támogatott körzeti iskola jelenti az ideális mintát, ahol a csoportmunkát, az innovatív, hagyományostól eltérő aktív tanulási módszereket ritkán, vagy nem alkalmazzák, és az alkalmazása nem tanrendi kötelezettség, hanem a pedagógusok hozzáállásától függ. A kiválasztási szempontrendszer a következő kitételeket tartotta szem előtt: (1): 8 osztályos általános iskola, (2): állami támogatású intézmény, (3): normál tanrendű, a nemzeti alaptantervet követő, (4): minden megyét és Budapestet érintő magyar nyelvű általános iskola (5): az iskola és a pedagógusok nyitottsága, rugalmassága, a tudomány iránti fokozott érdeklődés hozzáadott érték, de nem elsődleges kiválasztási kritérium. A kutatás alanyait biztosító iskolákat, a mintavétel idejét és helyszínét az alábbi táblázat foglalja össze.

1. táblázat A megvalósult iskolai foglalkozások összegzése időpont és helyszín szerint

	Megye	Időpont	Város	Iskola	Diákok száma
1.	Bács-Kiskun megye	2019. szeptember 6., péntek	Kalocsa	Kalocsai Eperöldi Sportiskolai Általános Iskola	49
2.	Veszprém megye	2019. szeptember 17., kedd	Tapolca	Tapolcai Bárdos Lajos Általános Iskola Kazinczy Ferenc Tagintézmény	35
3.	Pest megye	2019. szeptember 20., péntek	Nagykőrös	Nagykőrösi II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola	15
4.	Budapest	2019. szeptember 23., hétfő	Újpest	Újpesti Bene Ferenc Általános Iskola	16
5.	Heves megye	2019. szeptember 24., kedd	Eger	Egri Kemény Ferenc Sportiskolai Általános Iskola	25
6.	Borsod-Abaúj-Zemplén megye	2019. október 1., kedd	Bodrogkeresztúr	Bodrogkeresztúri Eötvös József Általános Iskola	19
7.	Csongrád megye	2019. október 8., kedd	Hódmezővásárhely	Hódmezővásárhelyi Varga Tamás Általános Iskola	32
8.	Borsod-Abaúj-Zemplén megye	2019. október 15., kedd	Sajószentpéter	Sajószentpéteri Kossuth Lajos Általános Iskola	23
9.	Tolna megye	2019. október 22., kedd	Tamási	Würtl Ádám Általános Iskola és Alapfokú Művészeti iskola	20
10.	Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	2019. november 5., kedd	Baktalórántháza	Baktalórántházi Reguly Antal Általános Iskola	15
11.	Jász-Nagykun-Szolnok megye	2019. november 8., péntek	Besenyeszög	Chiovini Ferenc Kolping Katolikus Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola	15
12.	Békés megye	2019. november 12., kedd	Mezőberény	Mezőberényi Általános Iskola Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium	23
13.	Fejér megye	2019. november 19., kedd	Baracs	Széchenyi Zsigmond Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	25
14.	Komárom-Esztergom megye	2019. november 22., péntek	Dorog	Dorogi Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű és Sportiskolai Általános Iskola, Zrínyi Ilona Tagintézmény	15
15.	Hajdú-Bihar megye	2019. november 26., kedd	Debrecen	Debreceni Gönczy Pál Általános Iskola	25
16.	Győr-Moson-Sopron megye	2019. december 3., kedd	Tápszentmiklós	Tápszentmiklói Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola	12
17.	Somogy megye	2019. december 6., péntek	Kaposvár	Zrínyi Ilona Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola	22
18.	Zala megye	2019. december 13., péntek	Alsópáhok	Dr. Szántó Imre Általános Iskola és Óvoda	24
19.	Veszprém megye	2020. január 17., péntek	Tapolca	Tapolcai Bárdos Lajos Általános Iskola Kazinczy Ferenc Tagintézmény	14
20.	Baranya megye	2020. január 21., kedd	Pécs	Pécsi Bánki Donát Utcai Általános Iskola	20
21.	Vas megye	2020. január 23., csütörtök	Szombathely	Paragvári Utcai Általános Iskola	23
22.	Nógrád megye	2020. február 4., kedd	Dejtár	Dejtári Mikszáth Kálmán Általános Iskola	10
23.	Szlovákia	2020. február 7., péntek	Pelsőc	Dénes György Alapiskola Československej armády	19

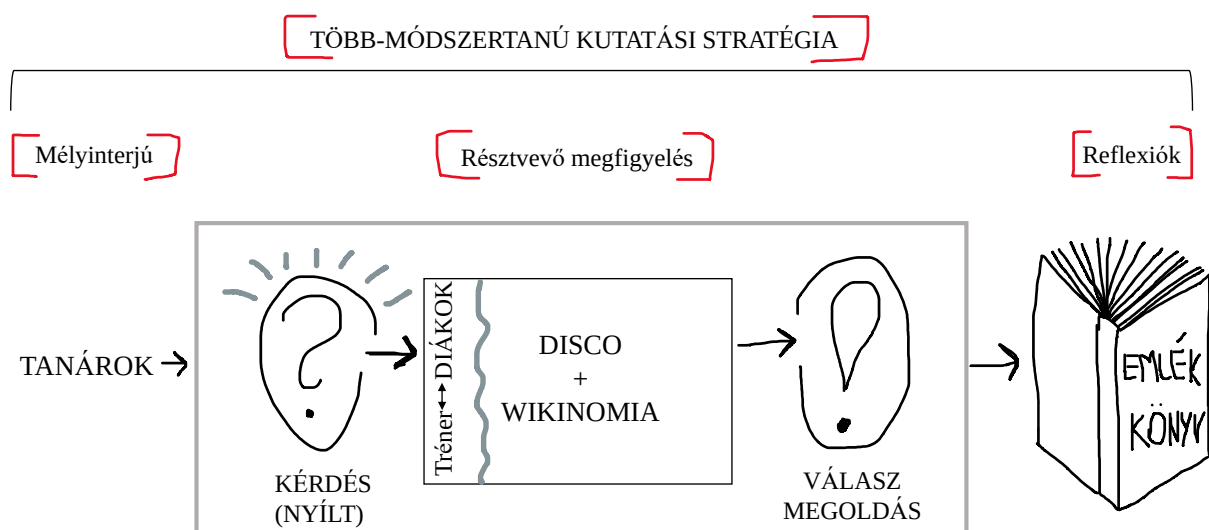
Forrás: Saját szerkesztés

A mintavétel a fenti kiválasztási szempontokat figyelembe véve valósult meg az iskolák tekintetében, alkalmazva a Horváth–Mitev (2015) által is ismertetett hólabda vagy lánc elnevezésű kvalitatív mintavételi technikát (D. Horváth & Mitev, 2015). A kiindulópontot a pilot workshopnak is helyet biztosító Bárdos Lajos Általános Iskola Kazinczy Ferenc Tagintézménye jelentette, aki partnerintézményei, kapcsolati hálója révén segítette az elindulást.

2.2.3 Az adatgyűjtési módszerek

A több-módszertanú kvalitatív kutatási stratégia részeként több kvalitatív adatgyűjtési módszert alkalmaztam (3. ábra), melyek a megvalósítás sorrendjében a következők: (1) mélyinterjú a vizsgált osztály osztályfőnökével, hiszen ő a csoport hivatalosan kinevezett vezetője (Mészáros, 1998), (2) résztvevő megfigyelés, a designkommunikáció workshop megvalósításán keresztül, (3) a résztvevő diákok által írt reflexiók és elemzésük. A mélyinterjú és a reflexiók kapcsán projektív technikákat is alkalmaztam. A reflexiók és mélyinterjúk kódolása a grounded theory Strauss és Corbin által képviselt irányzatára épült (Strauss & Corbin, 1994).

3. ábra A kutatási stratégia és az adatgyűjtési módszerek



Forrás: Saját szerkesztés

3. Az értekezés tudományos eredményei

Az eredményhez vezető út két jól meghatározható elemre épül. Az egyik a kutatási tervbe is integrált 24 állomásos workshop sorozat, melynek célja a felderítés, a minél szélesebb körű mintavétel. A másik elem a kiegészítő kutatás, mely az eredmények további érvényességét hivatott megerősíteni azáltal, hogy egy közösség ismétlődő vizsgálatára fókuszál, hasonlóan valós környezetben, pedagógus irányítása mentén. Az eredmények egyes kulcsdimenzióit a két pillér mentén ismertetem.

3.1 A 24 állomásos workshop sorozat

A disszertációban az elemzés és a kódolás lokációnként valósult meg. A feltáró jellegű kvalitatív kutatás eredményeként a kutatási kérdéseim relációjában fontos folyamatokat sikerült azonosítanom. A kódolás elméleti hátterét Strauss és Corbin három lépcsős kódolási struktúrája biztosította (Strauss & Corbin, 1994). A helyszínenként feltárt központi kódokat összegezve, az ismétléseket kiszűrve, a metszeteket kiemelve a következő kulcskategóriák kerültek a fókuszpontba: (1) A keretrendszer és az azt mozgató kapcsolati háló, (2) Osztály, mint közösség, (3) Életre nevelés: készségek fejlesztése, (4) A fejlődés dimenziói, (5) Hivatásom: pedagógus, (6) A produktum. A dolgozat eredményeihez vezető út legfontosabb mérföldkövei az itt azonosított és ismertetésre kerülő, a diákok és pedagógusok gondolatainak idézésével is megerősített kódkategóriák.

3.1.1 Keretrendszer- Kapcsolati háló (1)

A kutatás eredményeként egyértelműen kirajzolódik az a fizikai keretrendszer és személyes **kapcsolati háló**, ami azt a kiindulási helyzetet biztosítja, amihez **a folyamat szereplőinek vagy alkalmazkodni kell, vagy törekedni annak pozitív irányú elmozdítására**. Itt megjelentek bizonyos **oktatáspolitikai irányelvek**, melyek felé a pedagógusok kritikusan állnak, ám saját, egyéni befolyásukat nem tudják érvényesíteni. A meglévő irányelvek többségét az innovatív, előremutató folyamatok gátjaként rögzítik, a változást csak a közösség összefogásában látják (*„Nagyon be vagyunk korlátozva. Nyilván azt nem lehet, hogy nincs előírás, hogy mit kell tanulni, vagy megtanítani, de egész más úton is el lehet jutni ugyanoda, amire nekünk nincs lehetőségünk.”*). A keretrendszer fizikai tényezőjeként, legtöbbször egy igen jelentős akadályként került rögzítésre az **iskola infrastrukturális háttere**, legyen szó az intézmény épületéről vagy éppen a digitális felszereltségről (*„Az internet elérhetőség lassan a Jóisten ajándéka, ha használni is tudjuk, nem mindig van.”*).

A **személyes kapcsolati háló** a vártnál nagyobb jelentőséget kapott. Az osztályfőnök, mint központi, meghatározó egység szerepel a rendszerben, a kapcsolatok mozgatójaként van jelen. Az **osztályfőnök és az osztály** relációjának a kutatási kérdés kapcsán fontos nyomatéka van és a szakirodalmi elemzések is alátámasztják, miszerint a kreativitást támogató tényezők mellett az innováció térnyeréséhez szükséges a megfelelő tanár-diák kapcsolat (Ferrari, Cachia, & Punie, 2009). Meglepően nagy hangsúly került a **szülők**re is, úgy a tanárral ápoltság viszony, mint a diák-szülő vonatkozásában. Az otthonról (nem) hozott értékek, a szülőktől kapott nevelési irányelvek (*„A szülők ugyanígy pörögnek, dolgoznak, mindent csinálnak, és a gyereknevelés, én úgy látom, hogy egy kicsit háttérbe szorul.”*) jelentősen befolyásolják, sok esetben korlátozzák a pedagógus lehetőségeit, de legfőképpen determinálják azt a szintet, ahonnan a fejlődési folyamatok elindulhatnak (*„Mi itt sok mindent tudunk hozzáadni, de az alap beállítottságán nem nagyon tudunk változtatni. Nevelni azért otthon is kellene”*). Kifejezetten erős elemként volt fellelhető a **pedagógus kapcsolata kollégáival** és elfoglalt pozíciója a pedagógus közösségben, továbbá a kapcsolati háló szerves elemének tekinthető a **vezetőség**, aki iskolai szinten irányítja a folyamatokat, meghozza a döntéseket.

3.1.2 Osztály, mint közösség (2)

Az osztály, mint közösség fogalma más-más dimenziókban, de végiggyűrűzött az egész kutatási folyamaton. Megjelent egyrészt a pedagógusok nézőpontjából, akik rögzítették a jelenleg fennálló osztályközösség erősségeit és gyengeségeit, valamint a közösség életében

jellemzően megtalálható hiányosságokra is rávilágítottak („*Van még a közösségen fejleszteni való az egymással való kapcsolatokban.*”). Az osztályközösségre törekvés ugyancsak előkerült a pedagógusok részéről, mint saját feladat („*Az, hogy egy összefüggő osztály legyen, az az osztályfőnöknek a feladata*”) Fókuszba helyeződött az osztályközösség és a tanulmányi eredmény között feltételezett összefüggés is („*nagyon fontos a személyiségfejlesztés is, és a közösségfejlesztés is. Én mind a kettőt nagyon fontosnak tartom ahhoz, hogy a tanulmányi eredményük is jó legyen*”), ami új megközelítést jelentett a tanároknak, eddig ez így nem állt össze a gondolataikban.

A diákok relációjából a közösség kulcstényező, a designkommunikáció foglalkozás során számtalan aspektusból világítottak rá, a kutatás egyik legjelentősebb eredményeként értelmezhető. Megjelent az élmény faktor („*Nagyon jól éreztem magam, a mi osztályunk még soha nem tudott ennyire jól kibontakozni*”), a társaival töltött minőségi időre utaló szükség. Kifejezésre juttatták azt, hogy az osztályszintű és/vagy kiscsoportos együttműködés („*Olyan jó látni, hogy együttműködik az egész osztály*”), -aminek az alkotói-tervezői folyamat szerves részét képezi- mennyire fontos számukra. Ide tartozik a közös gondolkodás („*tetszett, hogy a közös munkánál együtt gondolkodtunk*”) és az egyetértés („*Jó volt látni, hogy az osztály egyet értett*”) is. Felismerték, ha ez sikerült és azonosították a problémákat, amikor ez nem volt zökkenőmentes, vagyis képesek voltak a workshop eredményeként az önkritikára. **A foglalkozás legnagyobb hozadékaként tapasztalták a közösség fejlődését, az osztályközösség erősödését** („*Osztályépítő volt a program*”, „*Összehangolódott az osztály*”, „*Nagyon jól éreztem magam, mert kicsit közelebb kerültünk az osztállyal*”) **a megélt alkotói folyamaton keresztül.** A létrehozott produktum szintjén is megjelent a közösség, az eredményt közös sikerként értékelték („*Jó volt, mikor együtt az osztállyal összekreáltuk az összegyűjtött projektekből az egész lényegét*”).

3.1.3 Életre nevelés: soft készségek fejlesztése (3)

A vártnál sokkal erőteljesebben kerültek felszínre a soft készségek, és azok egyre növekvő jelentősége, amit a szakirodalom is megerősít (Hurrell, 2016; Succi & Canovi, 2020; Zoltayné Paprika & Nagy, 2013). Az oktatásban betöltött szerepükön túl az életben és a munka világára irányuló felkészítés kapcsán is nagy figyelmet kaptak („*nagyon fontos az együttműködés, és mindig hangsúlyozom nekik, hogy ez a jövő. Majd, ha bekerültek egy munkahelyre, akkor ott majd olyan emberrel is együtt kell működnöd, akivel nem szeretnél, ezt most tanuld meg, hogy hogyan tudod véghezvinni. Ezt próbálom nekik itt átadni.*”). **A kutatás alapján a tanárok felismerték azt, hogy a soft készségek fejlesztése, azok tudatos**

alkalmazásának elsajátítása az életben maradáshoz, az értékteremtéshez, a sikeres munkavállalói létehez nélkülözhetetlen („Ahhoz, hogy értékteremtő felnőttek legyenek, ahhoz elengedhetetlen, hogy kreatívok legyenek, és tudják is használni a kreativitásukat.”). A pedagógusok szerint ehhez hosszú távon azonban újra kell definiálni a teljesítményértékelés kereteit, hiszen az egytől ötig terjedő skála nem lesz optimális a soft skillek értékelésére („És nem jegyet kap rá, hanem kap egy értékelést. Vagy félévente, évvégeken lenne valami megmértetés, de akkor sem jegyben mérem, hanem szöveges értékelés. Mert ez az öt jegy rettenetesen kevés ahhoz, és ennek a generációnak nem is jó ez az öt jegy.”). A teljesítményértékelés kereteinek újra definiálásának szükségét a szakirodalom is alátámasztja, hiszen a tesztalapú, könnyen mérhető számonkérés nemcsak, hogy nem alkalmas a soft készségek mérésére, de a kreativitást gátló tényezők között is megjelenik (Sahlberg, 2009). A soft készségek relációjában az osztályközösség kódkategóriája során már érintett együttműködésen túl, a kreativitás, a kommunikáció és a problémamegoldás kapott hangsúlyt a kutatás elemzésének eredményeként.

3.1.4 Fejlődésre törekvés, a fejlődés dimenziói (4)

A fejlődés külön kódként került rögzítésre, ugyanakkor elemei áthallásosak, a többi kódkategóriát is érintik. Ide tartozik az osztályközösségben realizált fejlődés, továbbá az is, hogy a workshop lehetőséget adott a diákok kreativitásának a fejlődésére, ugyanakkor azt is idekapcsolhatjuk, hogy a pedagógusok a soft készségek fejlődésének szükségességét prioritásnak tekintik. A fejlődésnek azonban további fontos dimenzióiról is be kell számolni a 24 állomásos kutatás legfontosabb eredményei között.

A designkommunikáció workshop a diákok fejlődésén végbemenő pozitív eredményeken túl a pedagógusok fejlesztésére is törekszik, amire egyre nagyobb szükség van („Kollégák többsége, kétharmada 40-50 év között van. Egy nagy rész úgy van vele, hogy jó az úgy, ahogy megtanulta, és úgy viszi tovább.”). **A designkommunikáció műhelymunka során kétszintű fejlődés tapasztalható, egyrészt a diák, másrészt a pedagógus oldaláról.** Ehhez teret adhat a korábban már felvázolt kapcsolati háló e tekintetben két legfontosabb tényezője: a vezetőség és a kollégák („De a tanárok közül mindenki törekszik rá, hogy folyamatosan fejlődésben legyen, hogy keresse, és közösen is keressük ezeket.”).

A fejlődés továbbá a jövő pedagógusain keresztül is megjelent két aspektusban. Egyrészt **a tanárok szükségesnek vélik a pedagógusképzés reformálását, az új, innovatív módszerek tananyagba történő integrálását** („nincs felkészítve kellőképpen hatékony módszerekkel. Pedig a tanárképzőknek ez dolga lenne. Nem kapnak mostani használható aktív módszereket.”),

ugyanakkor bíznak abban, hogy a friss, pályakezdő pedagógusok lendülete, az általuk képviselt modern oktatási-nevelési szemlélet a többi kollégára is motiválóan hat majd és fejlődésre ösztökél („Egymástól is, fiatalabb kollégáktól, bemutatókon látja, hallja, alkalmazza, tovább fejleszted a saját órádon.”). Az igazi egységet és fejlődést azonban a fiatalok új szemlélete és az idősebb kollégák tapasztalatának megosztása, majd **a közös tudás új alapokra helyezése** jelentené („De szerintem tőlünk, fiataloktól is kell nekünk az a nyitottság feléjük, hogy viszont nekik rengeteg a tapasztalatuk”).

3.1.5 Hivatásom és felelősségem: pedagógus vagyok (5)

A pedagógus legfontosabb kompetenciája kell, hogy legyen, hogy a pedagógiát, mint foglalkozást hivatásból válassza, így különösképpen jellemző lesz rá a felelősségtudat a helyi közösség iránt is (Hernádi és mtsai., 2008). A kutatás eredményei között tartom számon, hogy **a pedagógus mélyinterjúk során kirajzolódott személyiség alapján következtetni lehetett az osztályegységre, a diákok között fennálló kapcsolatra és a közös munka várható minőségére**, ami a résztvevő megfigyelések eredményeként igazolódott. Így tehát a pedagógus egyfajta tükröt tartott az osztálynak. Ebből is adódott, hogy a kutatás jellemzően az újdonságokra nyitott, innovatív szemléletű, elhivatott pedagógusokkal valósult meg, azonban még így is sok esetben motivációs hiányok léptek fel, ami az újítás gátjaként jelentkezett („ha 24 órát bent vagyunk, akkor én sem tudok annyit az ötleteimre fordítani pluszba, mert az energiámat kiveszi az, hogy a gyerekekkel vagyok annyit.”, „Aki nem annyira nyitott a dolgok felé, az azt szűri le, hogy mennyi munka, mennyi pluszt hoz neki. Pedig már így is kimerült.”, „erre sajnos nekem nincs időm. Rengeteg plusz programot kellene ehhez végezni. Ebből, az időből mindig kevés van.”). Több esetben is tapasztalható volt, hogy az újító szándék csak a kommunikációban, nem a tettekben mérhető, amit aztán az osztály munkája igazolt. Nem elég tehát az, ha egy pedagógus elhivatott, az egyedi értékrendje (V. Wilson, Powney, Hall, & Davidson, 2006) is befolyásolja személyiségét, ezen keresztül pedig a diákok felé állított mintát. A diákok számára az eszménykép funkció hangsúlyos jelenléte, az önmagukon kívüli felelősségvállalás ismeretlen jellege még inkább ráerősít a pedagógus magatartásának példamutató szerepére (Cseke, 2007). **Amennyiben a pedagógus teljes személyiségével van jelen az oktatási-nevelési tevékenységében, akkor az hozzájárul ahhoz, hogy valódi példaképpé váljon diákjai számára** (Lévai, 2013), ami felelősség, ugyanakkor jogosítványt jelent a diákok pozitív irányú befolyásolására, ahogy arra is, hogy motiválja őket az újdonságok befogadására.

3.1.6 A produktum (6)

A megszületett produktumok elemzése a résztvevő megfigyelés lokációnkénti összegzéseként történt meg. A foglalkozás eredményeként létrejött produktumok sajátosságai informatív elemekkel bírnak a kutatási kérdésünk relációjában és azon túl. A kutatás rávilágított, hogy a közös feladatmegoldás során a csoportdinamika, az otthon fogalmának vizsgálata nem elsődlegesen a várt családi otthon fogalmát mobilizálta a gyerekekben, egy ezen túlmutató absztrakciós szinten került értelmezésre. **A közös otthon tematika, az otthon jobbá tétele szinte kizárólag környezeti fenntarthatósági ötleteket hívott elő a diákokból**, mely eredmény kapcsán a csoportmunkának, a wikinomikus együttműködésnek (Fuchs, 2008) és a designkommunikáció által meghatározott „jó” fogalmi kereteinek nagy szerepet tulajdonítok. A feladat során kerestek és találtak egy közös referenciapontot a tágabb otthonban, a környezetben. A létrejött produktumhoz kapcsolódóan a diákokat motiválta a jobbítás szándéka, az, hogy ők, együtt közösen tehetnek valami jót a jövőjükért, a környezetükért, közös értékteremtés valósult meg (*„Tetszett, hogy nekünk kellett úgymond jobbá tenni a világot”, „nagyon tetszett, hogy az volt a téma, hogy hogyan vigyázzunk a földre”*) Ez már önmagában rávilágít a módszertan hatékonyságára, hiszen többek között ez a designkommunikáció célkitűzése.

3.2 Kiegészítő workshop

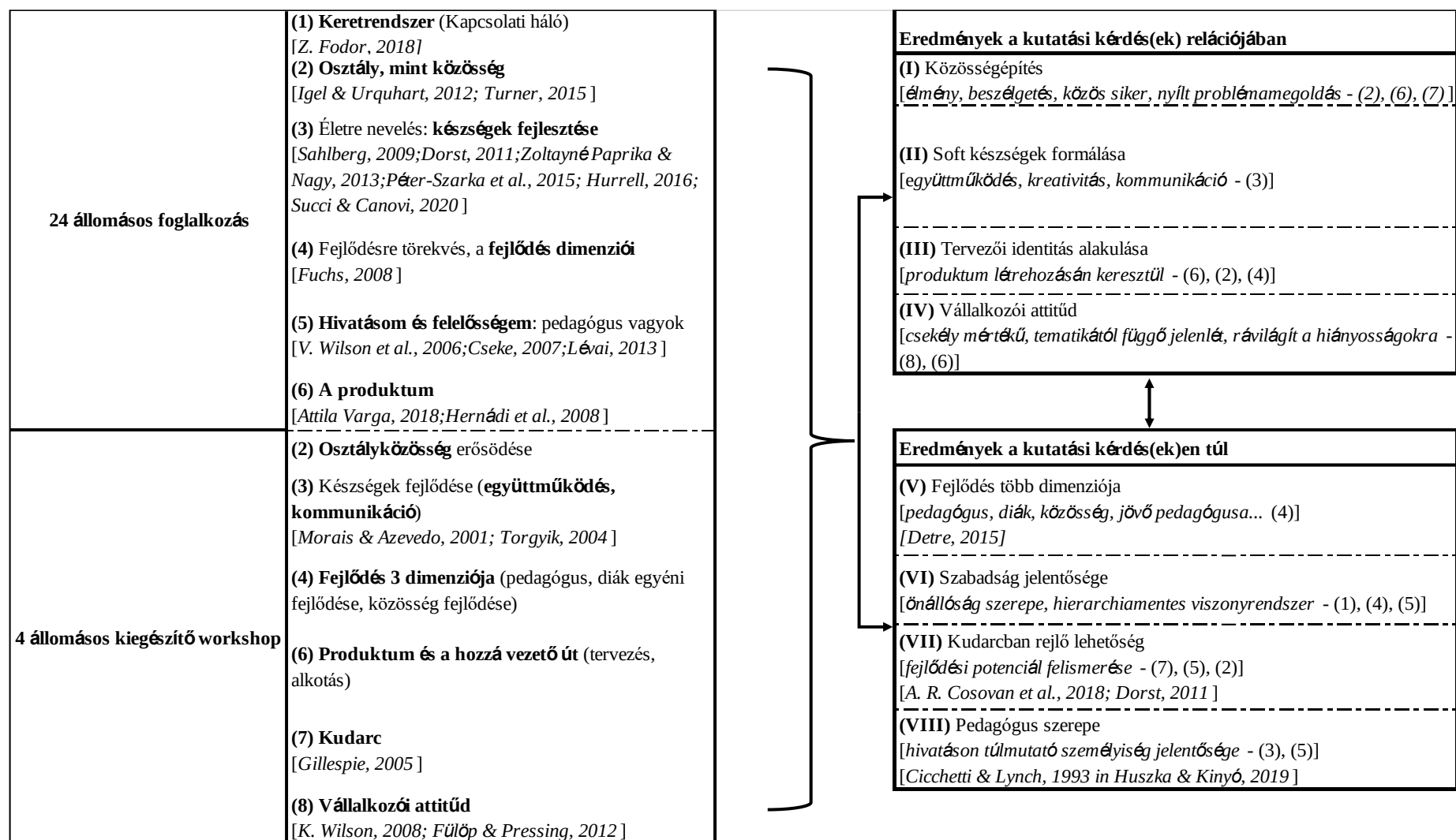
A kutatási kérdés pontos és teljeskörű megválaszolásához a fentiekben túl egy kiegészítő workshop-sorozat is kapcsolódik, ami organikusan alakult, az eredeti kutatási tervben nem is kapott még helyet. Létrejöttét a fentiekben megvalósított foglalkozások tapasztalatai és az elemzés során kapott eredmények indokolták. Fontosnak láttam, hogy a termék, a designkommunikáció workshop oktatási keretek közé történő integrálásához megvizsgáljuk, hogy mi történik abban az esetben, ha a szakmában aktívan tevékenykedő pedagógus a saját érintett osztályán keresztül figyeli meg a foglalkozáshoz társított pozitív hatásokat, ami a kutatási kérdés megválaszolásához is közelebb enged. Ezen túlmenően jelentőségét nyomatékosítja, hogy a feltáró jellegű, minden megyét érintő kutatás mellett milyen eredményt hoz, ha több alkalommal valósul meg a kutatás ugyanazzal a közösséggel. A kutatás mintavételi szélessége tehát a 24 megvalósított designkommunikáció workshop és annak eredményei által adott, ez a kiegészítő vizsgálat pedig a kutatás elmélyítését teszi lehetővé, a kutatási kérdésben feltárt lehetséges összefüggéseket egy másik dimenzióban keresi. A kvalitatív módszertan sajátosságaként rögzíthető a kutatási keretek folyamatos alakulása, formálódása, a kiegészítés lehetősége a mélyebb megértés érdekében. Itt is nyomatékos szerepet kapott a (4) fejlődés, a

(3) soft készségek fejlődése. Ez utóbbi a foglalkozás ismétlődő jellegéből adódóan még szembe tűnőbb volt, úgy a közösség, mind a pedagógus nézőpontjából. Részben ehhez a kódkategóriához kapcsolódik az (2) osztály, mint közösségben lezajló folyamatok előremutató jellege is, amit hétről hétre realizált a tréner, a megfigyelő és a résztvevők. A közösség erősödésében a kiegészítő workshop-sorozat során a tervezői, alkotói folyamat, mint a (6) produktumhoz vezető út nagyobb hangsúllyal volt jelen. A korábbiakban definiált 6 kulcsdimenziót jelen empirikus kiegészítő kutatás további 2 elemmel bővítette. A (7) kudarc, mint a közösség formálásához, fejlődéshez nagyban hozzájáruló történés, valamint az új téma kapcsán teret nyert a kutatási kérdés kapcsán is megválaszolendő (8) vállalkozói attitűd is.

3.3 Az eredmények összegzése

A disszertációban arra kerestem a választ, hogy a designkommunikáció (tervezői kapcsolatteremtés), mint kreatív oktatásmódszertan alkalmazása egy workshopon keresztül hogyan alakítja, milyen módon formálja a részt vevő közösséget (diákok, pedagógusok)? A kutatás eredményeként rögzíthetem, hogy **a designkommunikáció módszertan a közösség szereplőit többszinten, és szinteken belül több irányból formálja.** A hierarchikus viszonyrendszer lebontása a pedagógus és a diák között, az új alapokra helyezett egyenrangúság a foglalkozás időtartama alatt egy **jól kimutatható közeledést biztosít a diák és tanára kapcsolatában.** A közeledés tetten érhető a diákok között is, akik a csoportos és osztályszintű együttműködés eredményeként megvalósított közös sikeren keresztül mélyítik el és helyezik új alapokra kapcsolataikat. A tervezői kapcsolatteremtés eredményeként megvalósul a közeledés, mint egy horizontális folyamat, de ezen túlmenően vertikális értelemben is történik előre mozdulás. A fejlődés dimenziói három szinten is tetten érhetők, kifejezetten igaz ez akkor, mikor maga a pedagógus a foglalkozás megvalósítója. Történik egy **fejlődés a pedagógus személye kapcsán**, akinek egy új, eddig ismeretlen szerepben kell helyt állnia. A diákok fejlődése is további két nézőpontból elemezhető. Az **egyéni fejlődés**, majd a **csoport, mint közösség fejlődése** a tervezői-alkotói folyamat által. A kutatási eredményeket egy ábrán keresztül vizualizáltam (4. ábra), melyben látható, hogy az empirikus kutatás mely részein keresztül jutottam el a kutatási kérdések megválaszolásához. Az ábra prezentálja a kutatás fő vonalát meghatározó 24 állomásos workshop eredményeit a kiegészítő workshop során elemzett eredményekkel összehangoltan és azokat kiegészítve. Az empirikus kutatás két fő része, a szakirodalmi elemzés eredményei mellett együttesen járultak hozzá a kutatási kérdések feltárásához. Az elemzés során a kutatási kérdéseken túl további, a kérdésekhez kapcsolódó, azokat elmélyítő eredmények is feltárássra kerültek, ami szintén helyet kapott az ábrában.

4. ábra Az empirikus kutatás eredményeinek összegzése



Forrás: Saját szerkesztés

3.3.1 Közösségépítés (KKI)

A designkommunikáció workshop a közösség építését (I) a lehetőségek biztosításával segíti. Lehetőséget ad az osztálynak a közösen eltöltött minőségi időre, ami élményt nyújt számukra. Lehetőséget teremt a beszélgetésre, ami egyértelműen hiánypótló, igényük, szükségük van rá. Lehetőséget biztosít azáltal, hogy a nyílt problémamegoldásra épít, így a megoldáshoz vezető út személyre, a közösségükre szabható, ami segít ahhoz, hogy magukénak érezzék a feladatot. **A nyílt problémamegoldási helyzet középpontba helyezésével utat nyit a képzelet, a kreativitás kiteljesítésére.** A nagyobb szabadság biztosításával, a konkrét iránymutatás nélkülözésével **lehetőséget teremt a diákoknak az önállóságra.** Ebben egyrészt fejlődniük szükséges, másrészt így a diákok valóban a saját teljesítményüknek, együttműködésük eredményének könyvelik el a sikert. Ez determinálja a létrehozott produktum és a diákok relációját. A jó középpontba állításán keresztül a diákok számára **rávilágít az értékalkotás fontosságára.**

3.3.2 Soft készségek formálása (KKII)

A kutatás rávilágított a soft készségek egyre növekvő jelentőségére (II). A pedagógusok felismerték az igényt és a felelősséget. Ez egyrészt adódott abból, hogy látva a diákok hiányosságait, a soft készségek fejlesztésének szükségessége nem volt többé megkérdőjelezhető. Másrészt a pedagógusok érzékelték, hogy az életre nevelés, a munka világára történő felkészítés, a megváltozott elvárások megkövetelik ezen készségek oktatásba történő integrálását, függetlenül annak központi szabályozásának hiányától. Hangsúlyt kapott a **problémamegoldás** (kritikai megközelítés), a **kreativitás**, a **kommunikáció** és annak függvényében értelmezett **együttműködés**. A kutatás során bizonyításra került, hogy a fent rögzített **soft készségekre közvetett vagy közvetlen befolyással van a workshop**, különös tekintettel volt ez szembevetendő a kiegészítő workshop során, ahol alkalomról alkalomra kimutatható volt a pozitív irányú változás.

3.3.3 Tervezői identitás alakulása (KKIII)

A diákok a tervezői szereppel (III) nagyon hamar azonosultak, az életből vett tervezési folyamatokra építve könnyedén elhelyezkedtek ebben a szerepben. Kezdetben az interaktív prezentáció során még csak az ő életükben megjelenő tervezői feladatok kerültek elő („*megtervezem a napom*”, „*kitalálom mit veszek fel*”, „*rajzolok valami szépet*”), aztán a foglalkozás második felére ők váltak tervezővé és kapták meg az ezzel járó feladatokat („*Tervezőként gondolkodtam és a társaimmal közösen alkottam*”). Támogatta az önállóságukat,

úgy érezték, hogy felnőttként kell helytállniuk („*Átéreztük, hogy milyen nehézségekkel jár valami újat létrehozni, mire kell figyelni, hogyan kell átgondolni*”). **A tervezői identitás formálása az alkotói (flow) élmény megtapasztalásával teljesedett ki, ami szorosan összekapcsolható a produktum felé megvalósult hozzáállással és a tervezésen keresztül megélt együttműködés sikerével** („*Szerintem jó lett a közös házunk is, amit együtt alkottunk, a saját képzeletünk szerint*”).

3.3.4 Vállalkozói attitűd (KKIV)

A vállalkozói attitűd (IV) a vártnál sokkal kisebb mértékben volt jelen, ahogy az a produktumok elemzését taglaló fejezetben is látható. Ez azért is problémás, mert érdemes minél kisebb korban megvalósítani a vállalkozói attitűd expozícióját ahhoz, hogy nagyobb valószínűséggel alakuljon ki vállalkozói hajlandóság (K. Wilson, 2008). Ennek hiánya több dologra is visszavezethető. Egyrészt adódik abból, hogy az iskolában nagyon minimális gazdasági és vállalkozási ismeretet kapnak, így nincs meghatározó mértékben jelen a gondolkodásukban, mely jelenségre ezáltal a kutatás eredménye felhívta a figyelmet. De, ami ennél is fontosabb az a téma. Az otthon, majd az azzal összekapcsolt környezet, annak védelme és fenntartható jellege sokkal inkább megkövetelte a nonprofit jelleget szemben a profitabilitással. A kiegészítő workshop esetében már nagyobb arányban kerültek elő a vállalkozói attitűdhez kapcsolható fogalmak, ugyanakkor itt sem volt számottevő. **A designkommunikáció workshop és a nyílt problémamegoldó helyzet adottságai támogatják a vállalkozói attitűd előtérbe kerülését egy jól irányított témaválasztással,** azonban ehhez szükséges az, hogy a hétköznapiakban teret kapjon a **gazdasági ismeretek tudatos oktatása**. A pedagógusok a konstruktív, szabályok betartására építő vállalkozó készségek szocializálásában is kulcsszereplőként vannak jelen, ahogy ezt nemcsak saját empirikus kutatásom, de a szakirodalmi elemzés is megerősíti (Fülöp & Pressing, 2012).

3.4 A kutatás által létrehozott értékek

3.4.1 A kutatás akadémiai hozzájárulása

Doktori disszertációm tudományos hozzáadott értékét egyrészt a részben hiánypótló szakirodalmi összefoglaló, másrészt az empirikus kutatás eredménye jelenti. **Az oktatás legfontosabb szereplőinek hozzáállása, felelőssége és feladata a soft készségek fejlesztésében korábban ilyen összehangoltan, tudományterületeken átívelve nem került még elemzésre.** A diákok soft készsége megjelenik, mint output az oktatási oldalon, ezzel párhuzamosan egyre jelentősebb helyet kap a munkáltatói oldalon, ahol a belépési küszöböt

jelenti. A szakirodalom áttekintése és az empirikus kutatás eredménye is rávilágít, hogy a pedagógus hozzáállása és személye mennyire kulcsfontosságú, ők jelentik a folyamat motorját, a tudomány és a vállalati gyakorlat között képesek lehetnek megteremteni a párbeszédet, amennyiben erre módszertanilag is felkészülnek.

Az akadémiai lenyomatot tovább erősíti a hazai **designkommunikáció módszertan rögzítése a tudományos térben**, kapcsolódási pontjainak és legjelentősebb megkülönböztető jegyeinek feltárása egyéb tudományos módszertanok viszonyrendszerében. Az empirikus kutatás eredményeként tartom számon a soft készségek és a vállalkozói attitűd fejlesztésének szükségességét az általános iskolában. A designkommunikáció módszertanban rejlő lehetőségek is bizonyításra kerültek, úgy, mint a módszer pozitív befolyása a tervezői identitás alakulására, vagy az osztályközösség erősítésére, a kreativitás térnyerésére, melyek szintén a dolgozat akadémiai irodalomhoz történő tudományos hozzájárulását feltételezik.

3.4.2 A kutatás gyakorlati relevanciája

A disszertáció **legfontosabb gyakorlati eredményeként a létrejött oktatásmódszertani terméket tartom számon**. A pedagógusok és az oktatásban érintett szereplők számára egy kézzel fogható értéket teremtettem azáltal, hogy egy olyan módszertant ismerhetnek meg és sajátíthatnak el, ami támogatja őket abban, hogy az iskolai keretrendszeren belül lehetővé váljon a diákok soft készségeiknek tudatos és irányított fejlesztése. Amennyiben a pedagógusok szeretnék elsajátítani a módszertant a képzéseken keresztül az akadémiai közeghez is közelebb kerülnek, megteremtve így a kapcsolatot különböző tudományterületek és a gyakorlat között, így az interdiszciplinaritás több dimenziója is teret kap.

Disszertációm a szakirodalmi feldolgozás és az empirikus kutatás azt igazoló eredményein keresztül a gazdasági szereplők számára is értéket képvisel. A pedagógusok által feltárt igény és szükség a soft készségek fejlesztésére vonatkozóan összecseng a szakirodalmi elemzés során megismert, a munkaadók által a jövő munkavállalói felé elvárt követelményekkel. **A designkommunikáció workshop egy HÍD-ként jelenhet meg a két szereplő között, lehetőséget teremtve az érdekek még szorosabb összehangolására.** A munkavállalók által legfontosabbnak vélt soft készségek oktatásba történő integrálása a saját fejlesztésű workshopon keresztül képes megvalósulni a gyakorlatban. Ahogy az empirikus kutatásom eredményei bizonyították alkalmazásán keresztül lehetővé válik az együttműködés gördülékenyebbé tétele a közösség tagjai között, az egyéni és a csoportszintű kommunikáció fejlesztése, valamint katalizálja a kreativitást, támogatja térnyerését.

3.4.3 A kutatás társadalmi haszna

Doktori munkásságom legfontosabb társadalmi hozadéka maga a megvalósított empirikus kutatás folyamata. A mintavétel tudatosan nem az elméleti telítődésig zajlott. Fontosnak tartottam, hogy minden magyarországi megyébe legalább egy iskolába eljussak, és legalább egy osztálynak részvételt biztosítsak egy innovatív és kreatív módszertanra építő foglalkozás élményének átélésére. A pedagógusoktól kapott pozitív visszajelzések és a diákok reflexiói az élmény, a kutató személye és a tanulási/fejlődési folyamat dimenziói mentén rávilágítottak arra, hogy az akadémiai célokon túl valóban realizálódott a kutatás társadalmi hasznossága. **A 24 megtartott workshop közel 500 diákhoz juttatta el a designkommunikáció módszertant.** Az iskolák közül meghatározó számban voltak jelen olyan intézmények, melyek tanulói nagy számban hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, akik számára egy ilyen jellegű tapasztalás egyedi és meghatározó élmény. A designkommunikáció egy empátiára építő szemlélet, ami az objektív jó értékkategóriájára fókuszál. A kutatásom tervezése során is ezt tartottam szem előtt. Elsődleges célként fogalmazódott meg bennem, hogy **kutatásom nem lehet csupán öncélú, nem állhat csak a tudomány szolgálatában, hanem társadalmi értéket is teremteni szeretnék általa.**

3.5 A kutatás limitációi

A kutatás korlátainak összegzése részben kijelöli a jövőbeni kutatási irányokat is. A korlátok feltárása lehetőséget jelent a kutatási eredmények más nézőpontból történő elemzésére is a jövőben. Empirikus kutatásom során a fókusz az oktatás szereplőire helyeztem, és az így kapott eredmények, mint output szolgálhatnak értékes információkkal a vállalati szereplők számára. Az oktatás és gazdaság közötti párbeszéd elmélyítése érdekében azonban fontos lenne feltárni a szakirodalmi elemzésen túl is a vállalati oldalon meghúzódó motivációkat.

A kutatás korlátjaként rögzíthető a Covid-19 okán kialakult pandémiás helyzet is, ami nem tette lehetővé azt, hogy kutatóként személyesen legyek jelen a kiegészítő workshop során. A pedagógus, a gyerekek és a foglalkozás személyes megfigyelése hozzáadott értéket biztosított volna az eredményekhez. Ez egyúttal jelentette azt is, hogy a pedagógusnak lehetősége adódott az önálló munkavégzésre. Az így létrejött egyéni tanulási folyamat feltételezhetően egy nehezebb, ám hosszú távon eredményesebb fejlődést és bátorságot a módszer gyakoribb alkalmazására.

A kettős kutatói szerepvállalás ugyancsak értelmezhető korlátként, hiszen egyszerre, egy személyben, megfigyelőként és kutatóként is jelen kellett lenni a folyamatban, ami egy erősen

terepmunkához köthető kvalitatív kutatás esetében feltételezhet egy intenzív bevonódást és egy szubjektív szűrőt, ami torzíthatja a kutatás eredményeit.

3.6 Folytatás, a jövő kihívása

A jövő kihívása számomra gyakorlatilag a jelen disszertációval kezdődik. Doktori tanulmányom céljaként definiáltam egy olyan oktatásmódszertani eszköz létrehozását, mely a pedagógusok bevonásán keresztül integrálható az általános iskolák zárt rendszerébe. A módszer feltárt értékei és az empirikus kutatás során tapasztalt eredmények biztosítják a hátteret ahhoz, hogy megkezdődhessen az oktatási termék széleskörű ismertetése az oktatás legfontosabb szereplőinek megszólításán keresztül. A pandémia által okozott iskolai kényszerszünetek és a digitális oktatásra való átállás a diákok közösségét, a személyes kapcsolatokat beláthatatlan mértékben befolyásolta (de Araújo, Veloso, de Campos Souza, de Azevedo, & Tarro, 2020; Gupta & Jawanda, 2020), ami egy újabb érv az együttműködésre, kommunikációra és a közösség erősítésére fókuszáló módszertanok nagyobb térnyerése mellett.

Ezzel párhuzamosan megkezdődik a vállalati oldalt célzó kutatási térkép elkészítése, az együttműködési hajlandóság feltárása. A kutatási eredmény függvényében megtörténik a jövőben a szereplők összekapcsolása, cselekedeteinek összehangolása egy együttműködő, kreatív és magas szintű kommunikációs készségekkel rendelkező, a munka világára tudatosan felkészített generáció nevelése érdekében.

- kapcsolódóan. *Oktatás-Informatika*, 1-2. sz. online.
- Mészáros, A. (1998). Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága. *Iskolakultúra*, 8(11), 3–21.
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve (Grounded theory, the classic milestone of qualitative research). *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 43(1), 17–30.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In Tashakkori, A. – Teddlie, C. (szerk.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. (o. 189–208). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Neulinger, Á. (2016). Több-módszertanú és vegyes módszertanú kutatások. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 47(4), 63–66.
- Sahlberg, P. (2009). The role of education in 22. promoting creativity: potential barriers and enabling factors. *Measuring creativity*, 337.
- Sántha, K. (2009). Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatások gyakorlatába. Budapest, Eötvös Könyvkiadó.
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge.
- Sin, C., & Neave, G. (2016). Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1447–1462.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology. Handbook of qualitative research* (17. kiad.).
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847.
- Wilson, K. (2008). Entrepreneurship Education in Europe. *Entrepreneurship and Higher Education*, 1–20.
- Elérés forrás <https://www.oecd.org/site/innovationstrategy/42961567.pdf>
- Wilson, V., Powney, J., Hall, S., & Davidson, J. (2006). Who wants to be a teacher? The impact of age, disability, ethnicity, gender and sexual orientation on teachers' career aspirations. *Scottish Educational Review*, 38(1), 92.
- Zoltayné Paprika, Z., & Nagy, V. (2013). A kreativitás megítélése a munkaerőpiacon (Creativity from view of job market). *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 44(6), 2–13.

5. Publikációs jegyzék

Folyóirat cikk:

1. Horváth, D. D., & Horváth, D. (2020). Fenntartható jövő tervezésére vállalkoztunk – Egy diákok körében végzett, több módszertanú kvalitatív kutatás eredményei a fenntartható fejlődés pedagógiájának nézőpontjából. *Kovács*, 24, 19.
2. Horváth, D. D., Csordás, T., Horváth, D., & Cosovan, A. (2020). Úgy, mint a nagyok! Kreatív workshop általános iskolásoknak. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 49-66.
3. Horváth, D. D., & Bereczky, R. (2020). Gyerekkorban kreatív csoportmunka, felnőttkorban versenyelőny?! A közép-dunántúli régióban megvalósított akciókutatás eredményének bemutatása. *Magyar Tudomány*, 181 (9), 1216-1227.
4. Horváth, D. D., Mitev, A. Z., & Korcsmáros, E. (2019). A vállalati innováció dimenzióinak feltárása az értékesítő nézőpontjából. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 50 (10), 26-38.

5. Horváth, D., Cosovan, A., Horváth, D., & Lachin, N. (2018). Tanulás-munka interface. A valós idejű találkozások jelentősége a digitális oktatási környezetben. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 49(12), 67–77.
6. Horváth, D. D., & Horváth, D. (2021). Tervező diákok, oktatás, designkommunikáció és egy akciókutatás fenntartható eredménye. *Marketing és menedzsment*, Tervezett megjelenés: 2021

Előadás és/vagy konferenciakiadványban megjelenő írás:

Magyar nyelvű

7. Horváth, D. D. (2020). Akciókutatás az általános iskolában, középpontban a legkisebbek - Egy saját fejlesztésű designkommunikáció workshop eredményeinek ismertetése In: Ercsey, Ida (szerk.) *Marketing a digitalizáció korában: Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXVI. Országos konferenciájának előadásai*, Győr, Magyarország: Széchenyi István Egyetem, 603-610.
8. Horváth, D. D., & Horváth, D. (2020). Tervező diákok, oktatás, designkommunikáció és egy akciókutatás fenntartható eredménye, In: Ercsey, Ida (szerk.) *Marketing a digitalizáció korában: Az Egyesület a Marketing Oktatásért és Kutatásért XXVI. Országos konferenciájának előadásai*, Győr, Magyarország: Széchenyi István Egyetem, 573-581.
9. Horváth, D. D. (2020). Designkommunikáció a határon túl – a csoportmunka, a közös alkotás aktualitása általános iskolás gyerekek körében végzett akciókutatás alapján, In: Horváth, Bálint; Kápolnai, Zsombor; Földi, Péter (szerk.) *Közzgazdász Doktoranduszok és Kutatók VI. Nemzetközi Téli Konferenciája: Konferenciakötet*, Budapest, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ) (2020) 373, 138-147.
10. Horváth, D. D., & Horváth, D. (2019). Design, kommunikáció, oktatás és gyerekek. Egy akciókutatás bemutatása, fókuszban a Közép-Dunántúli régió, In: Dorkota, Lajos; Matolcsi, Renáta, *IV. East-West Cohesion International Scientific Conference: Abstract volume of an international scientific conference*, 17-17.
11. Horváth, D. D. (2020). Legyél Te is tervező: Egy általános iskolásokat célzó kreatív oktatásmódszertani eszköz bemutatása, In: Tóth, Alisa - Hankó, Csilla; Sebestyén, Edmond (szerk.), *VI. Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Kutatók Országos Konferenciája ((IPSZILON) - Program és összefoglalók / VI. National Conference of Young Psychological and Pedagogical Researchers - Book of Abstracts*, Budapest, Magyarország : Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ), 50
12. Horváth, D. D. (2020). Offline kreativitás vs. netgeneráció. Egy innovatív oktatásmódszertani eszköz bemutatása In: Veszelszki, Ágnes; Falyuna, Nóra (szerk.) *Tudománykommunikáció 2.0.: Absztraktkötet*, Budapest, Magyarország: Budapesti Corvinus Egyetem, 25
13. Horváth, D. D., Cosovan, A., Csordás, T., Horváth, D., & Mitev, A. (2019). Vállalkozásra fel, gyerekek! - A vállalkozói attitűd fejlesztési lehetőségei gyerekkorban a designkommunikáció módszertanának alkalmazásával, In: Kőszegi, Irén Rita (szerk.), *III. Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia: Versenyképesség és innováció*, Kecskemét, Magyarország: Neumann János Egyetem Kertészeti és Vidékfejlesztési Kar, 415-421.
14. Horváth, D. D., Horváth, D., Csordás, T., & Cosovan, A. (2019). Hierarchiamentes övezet az általános iskolában- bemutatkozik a designkommunikáció, mint kreatív oktatásmódszertani eszköz, In: Veres,

Zoltán; Sasné, Grósz Annamária; Liska, Fanny (szerk.), *Ismerjük a vevőt?: A vásárlás pszichológiája : Az Egyesület a Marketingoktatásért és Kutatásért XXV. Országos konferenciájának előadásai* Veszprém, Magyarország : Pannon Egyetem, 721-729.

15. Horváth, D. D., & Horváth, D. (2019). Akik a tervezői csoportot alkotják: Z generáció és a pedagógusk, Hierarchiamentes csoportmunka, mint oktatásmódszertani eszköz az általános iskolában, In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) *VII. IRI Társadalomtudományi Konferencia*, Komárno, Szlovákia: International Research Institute s.r.o., 23.
16. Horváth, D. D., & Horváth, D. (2019). Akik a tervezői csoportot alkotják, a Z generáció és a pedagógusok: Hierarchiamentes csoportmunka, mint oktatásmódszertani eszköz az általános iskolában In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) *Tanulmányok a kompetenciákra épülő, fenntartható kulturális és technológiai fejlődés köréből*, Komárno, Szlovákia: International Research Institute s.r.o., 333-342.
17. Horváth, D. D., Korcsmáros, E., & Mitev, A. Z. (2018). Az innováció értelmezése és dimenziói az értékesítők nézőpontjából, In: Józsa, László; Korcsmáros, Enikő; Seres, Huszárik Erika (szerk.), *A hatékony marketing: EMOK 2018 Nemzetközi Tudományos Konferencia konferenciakötete*, Komárno, Szlovákia: Selye János Egyetem, 816-827.
18. Horváth, D. D., Horváth, D., Csordás, T., Cosovan, A., & Mitev, A. (2018). Vállalkozásra fel, Gyerekek! - A vállalkozói attitűd fejlesztési lehetőségei gyermekkorban a designkommunikáció módszertanának alkalmazásával (2018), konferenciaelőadás, *III. Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia*, „Versenyképesség és Innováció”, 2018. szeptember 27-28. Kecskemét
19. Horváth, D. D., Horváth, D., Csordás, T., Cosovan, A., & Mitev, A. (2018). Formabontó oktatás formális keretek között – Lehetőségek a designkommunikáció és a wikinómikus együttműködés találkozásában In: Kanczné, Nagy Katalin; Tóth-Bakos, Anita (szerk.) *A Selye János Egyetem 2018-as X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: TANTÁRGYPEDAGÓGIAI SZEKCIÓ*, Komárno, Szlovákia: Janos Selye University, 45-54.
20. Cosovan, A., Csordás, T., Horváth, D. D., Horváth, D., & Mitev, A. (2018). Tervezői helyzetek jelentősége a vezetőképzésben: designkommunikáció és / vagy design thinking, In: Józsa, László; Korcsmáros, Enikő; Seres, Huszárik Erika (szerk.), *A hatékony marketing: EMOK 2018 Nemzetközi Tudományos Konferencia konferenciakötete*, Komárno, Szlovákia: Selye János Egyetem, 902-914.

Idegen nyelvű

21. Horváth, D., Cosovan, A., Csordás, T., Horváth, D. D., & Mitev, A. (2018). Marketing as Designing: Design Methods in Marketing Education – Introduction to DesignCommunication, In: Jaromil, Antal; Petr, Král (szerk.), *Marketing Challenges, Innovations and Trends in Emerging Markets, 9th EMAC Regional Conference*, 12th-14th September, 2018, Prague, Czechia Prague, Csehország: University of Economics in Prague, 7.
22. Horváth, D., Cosovan, A., Csordás, T., Horváth, D., & Mitev, A. Z. (2018). Beyond the Scope of Design thinking: DesignCommunication (pp. 653–662). Design, Management Institute (DMI) (szerk.) *The 21st dmi: Academic Design Management Conference*

Könyvfejezet, könyvrészlet:

23. Horváth, D. D. (2018). Design és Oktatás: Egy kreatívan irányított kapcsolatteremtés, In: Csordás, Tamás; Varga, Ákos (szerk.), MMDC terelő: *Tanulmányok a marketing-, média- és designkommunikáció területéről*, Budapest, Magyarország: Budapesti Corvinus Egyetem, 113-120.

Egyéb közérdekű publikáció:

24. Horváth, D. D. (2017). Terméktervezésbe kódolt a hatékony PR, ORIGO.HU: (április 2) Paper: online