

# **A termékeny közegbe érkező fejlesztési beavatkozás: ImpAla esettanulmány a Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskoláról**

**Készítette:**  
Halász Gábor  
egyetemi tanár  
ELTE PPK  
2016. március  
Miskolc

Ez az esettanulmány „A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai” c. OTKA-kutatás (*ImpAla kutatás*)<sup>1</sup> keretei között készült. Középpontjában – hasonlóan az ImpAla esettanulmányok mindegyikéhez – az a kérdés áll, vajon mitől függ, hogy a tanulás-tanítás világát, azaz a kurrikulumot megcélzó uniós finanszírozású fejlesztési beavatkozások képesek-e az osztálytermek és a pedagógusok által alkalmazott munkamódszerek szintjén tartós és mély hatást kiváltani. Az esettanulmány alapját egy 2015 szeptemberében tett háromnapos, majd 2016 márciusában megismételt, akkor egynapos látogatás képezi: ezek alatt az iskolában órákat látogattunk, tanórán kívüli tevékenységeken vettünk részt, dokumentumokat tanulmányoztunk, pedagógusokkal, köztük vezetőkkel készítettünk interjúkat, továbbá lehetőségünk volt tanulókkal és szülőkkel is találkozni és beszélgetni.

A miskolci *Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola, Óvoda és Szakképző Iskola*<sup>2</sup> (a továbbiakban gyakran NABAI) korábban Fazola Henrik Általános Iskola néven működött. 2004-ben egy városi racionalizálási program nyomán a *Komlóstetői Általános Iskola* tagiskolája lett majd 2011-ben lett újra önálló intézmény a jelenlegi nevéen, amikor a fenntartását a Nyitott Ajtó Baptista Gyülekezet vette át. Az iskolához 2012-ben óvodát, majd 2013-ban szakképző iskolát is csatoltak. Az iskola egyemeletes téglalapú épületben működik (lásd a képet) Miskolc északi részén, a volt diósgyőri vasmű közelében.

---

<sup>1</sup> OTKA azonosító: 101579. A kutatás honlapját lásd itt: <http://www.impala.elte.hu>. A honlapon megtalálható és onnan letölthető a kutatás során készült valamennyi tanulmány csakúgy, mint a kutatás záró jelentése.

<sup>2</sup> Honlap: <http://baptistaiskola.hu/>



Az általános iskolában 2015 őszén valamivel több, mint 300 gyerek tanult, és 30 pedagógus dolgozott, és az óvodában 10 óvodapedagógus valamivel több, mint 120 gyerekről gondoskodott. A szakiskolában 4-5 főállású pedagógus (és sok óraadó) tanított körülbelül 100 gyereket többféle szakmára (a céljuk a művészeti szakmák részesedésének erősítése). Az iskola tanulóinak döntő többsége hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű roma családból származó gyermek volt: a HH-s tanulók aránya 80%, a roma származásúaké 95% körül alakult. A továbbtanulási viszonyokra jellemző volt, hogy 2014-ben mindössze ketten tanultak tovább érettségihez vezető programokban és a tanulók 20-30%-a középfokú oktatásból lemorzsolódik. Az iskola igazgatója 2003 óta dolgozik az intézményben, és 2015 őszén vette át a vezetést a nyugdíjba vonult korábbi igazgatótól. Ő volt a szakmai vezetője a 2005-ben indult HEFOP 3.1.2 programnak<sup>3</sup>, amely hatásának elemzése ennek az esettanulmánynak a középpontjában áll.

A korábbi igazgató eredetileg a Komlóstetői Általános Iskolát vezette. Amikor a Fazola Henrik iskolát csatolták hozzájuk, annak igazgatójával együtt ő is pályázott az új összevont intézmény igazgatói posztjára, és ő nyert. Arról tudott, hogy a Fazola Henrik olyan iskola volt, ahol különleges pedagógiai folyamatok zajlottak, és ahova emiatt „gyakran jöttek külföldiek” is, de a részleteket kevésbé ismerte. Az ott akkor már évek óta futó és az iskola pedagógiai világát teljesen átalakító „Lépésről lépésre” programról<sup>4</sup> például akkor még

---

<sup>3</sup> HEFOP/2004/3.1.2 „Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok megalapítása a kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése érdekében”. A projektben hét miskolci iskola vett részt (lásd itt: <http://members.chello.hu/vpi.miskolc/tiokcel.html>).

<sup>4</sup> A Lépésről lépésre (eredeti nevén: Step by Step) gyermekközpontú pedagógiai programot az 1990-es években az Open Society Institute irányításával amerikai szakemberek dolgozták ki. Magyarországon a Soros Alapítvány támogatásával – 1994-ben az óvodai, majd az 1996/97 –es tanévben az iskolai program - került bevezetésre. Ma Közép- és Kelet Európa valamint Ázsia 29 országában működnek Lépésről lépésre programmal gyerekeket oktató, nevelő intézmények (forrás: <http://www.lepesrollepesre.eoldal.hu>).

„semmit nem tudott”. Amikor a Fazola „LL-es pedagógusai” győzködtek, hogy ők tovább akarják vinni ezt a programot erre ő nyitott volt és mindenben támogatta őket. Később, amikor 2011-ben a városi önkormányzat átadta az iskolát a Baptista Gyülekezetnek, ő maradt az igazgató, és így folytatni lehetett a megkezdett folyamatokat. Ez az iskola különös példája annak, hogy a komoly átszervezések és tulajdonváltások nem feltétlenül ölik meg a szervezeti evolúciós folyamatokat, ha bizonyos feltételek adóttak. A legfontosabb itt az LL-es pedagógia iránt elkötelezett pedagógusközösség erőssége és az új igazgató/új fenntartó nyitottsága az átvett intézményben zajló folyamatok életben tartására. Érdemes megemlíteni: a két iskola összevonását követően szegregáció miatt a jogvédők beperelték Miskolc város önkormányzatát. Ez az a visszaemlékezések szerint megviselte az iskola pedagógusait, akik maximálisan elkötelezettek voltak a romák társadalmi integrálása érdekében és pedagógiai gyakorlatukkal ezt különösen sikeresen támogatták. A Város a pert elvesztette, de ez végül nem járt jelentős változásokkal.

Az iskola még a 2004-es összevonás előtt lett részese a HEFOP 3.1.2. programnak<sup>5</sup>, a „Kompetencia alapú nevelés és oktatás Miskolcon” című projekt részeként, egy több intézményből álló *TIOK konzorcium* tagjaként, amelynek a miskolci városi Pedagógiai Intézet volt a vezetője. A 2005 és 2007 között megvalósított projektben alsó tagozaton kettő, és felső tagozaton négy kompetencia-területen (szövegértés- szövegalkotás, matematika, életpálya-építés valamint a szociális, életviteli és környezeti kompetenciák fejlesztése) végezték a kompetencia alapú programcsomagok tesztelését. Ennek az esettanulmánynak a célja elsősorban annak vizsgálata, hogy az iskola részvétele ebben a fejlesztési beavatkozásban milyen hatást gyakorolt az iskola egészére, ezen belül az osztálytermi folyamatokra.

A NABAI azon intézmények közé tartozik, ahol a fejlesztési beavatkozás jelentős, mindmáig érzékelhető hatással van a pedagógiai folyamatokra. Ez azonban jóval kevésbé a beavatkozás, azaz a fejlesztési program sajátosságainak, mint inkább azoknak a szervezeti sajátosságoknak köszönhető, amelyek a vizsgált intézményt jellemezték és jellemzik. Ahogy a HEFOP program volt szakmai vezetője, a jelenlegi igazgató megfogalmazta: „annyira különösen ez nem hatott ránk, mi már amúgy is a kooperatív technikákat alkalmaztuk.” Ez elsősorban annak köszönhető, hogy több évvel a HEFOP beavatkozást megelőzően az iskola bekapcsolódott a Soros Alapítvány által indított LL programba, amely alapvetően átalakította azt a fogadó közeget, ahová később a HEFOP program érkezett. Ezt egy sor korábban elnyert pályázati támogatás szolgálta, amelyek lehetővé tették, hogy az LL módszer fokozatosan átalakíthassa pedagógiai környezet egészét (lásd a *keretes írást*).

A HEFOP 3.1.2 projekt megkezdése előtti 5 évben elnyert közösségi vagy hazai központi költségvetési támogatások.

- **OFA:** 2 fő roma koordinátor alkalmazása és a két fő OKJ szakképesítésének megszerzése (ifjúsági felügyelő) 2 mentortanár közreműködésével (4.2 Mft)
- **Roma kísérleti közoktatási program:** anyagok, eszközök, szülői bevonás (290 eFt)
- **Lépésről lépésre iskolai program a roma gyermekek fejlesztéséért:** tanterem-berendezés, fa építőjáték, könyvek, eszközök, szülői programok (540 eFt)
- **KOMA Közalapítvány:**
  - . A társadalmi integráció elősegítése a demokratikus készségek fejlesztésével, szabadidőklub működtetése (500 eFT)
  - . Élményközpontú anyanyelvi fejlesztés - iskolai praxis leírása, bemutatása (380 eFT)

<sup>5</sup> Teljes név: HEFOP 3.1.2.-2004-06-0012/1.0

#### **- Soros Alapítvány programjai:**

. *Személyiség és gyermekközpontú, hátrányos helyzetűeket hatékonyan segítő oktató – nevelő program* - teremberendezés kiegészítése a Lépésről lépésre módszernek megfelelően, osztálykönyvtár létrehozása szülőknek, tanulóknak, valamint kulturális és sportfoglalkozások támogatása (400 eFt)

. *Szociálisan hátrányos helyzetű roma gyermekek oktatása – nevelése a Lépésről lépésre oktatási módszerrel* - erdei iskolai program finanszírozása tanulók, szülők, nevelők részvételével, közös projekt-feldolgozás tanulók, szülők nevelők együttműködésében (450 eFt)

. *A Lépésről lépésre régióközpont maximális kihasználása, programfejlesztés, segítség más iskoláknak támogatása* - internetes hálózat kiépítése, anyagbeszerzés, könyv, játék beszerzése (350 eFt)

. *Szociálisan hátrányos helyzetű roma gyermekek oktatása – nevelése a Lépésről lépésre oktatási módszerrel* - élményszerző programok, szülők bevonása (450 eFT).

- **OOIH: Hátrányos helyzetű tanulók integrációja** - 3 osztályterem berendezése, programfejlesztő csoportok működtetése, menedzsment, tréning szervezés (Integrációs Pedagógiai Rendszer bemutatása, Lépésről lépésre program bemutatása), számítástechnikai eszközök beszerzése, bázisintézményi találkozók, fejlesztőeszközök beszerzése, szakkönyvvásárlás, vendéglátás: tréningeszközök vásárlása (6.149 eFT).

Forrás: HEFOP 3.1.2 dokumentáció

Az LL programot az iskola felmenő rendszerben vezette be úgy, hogy a párhuzamos osztályok egyike kezdett minden évben ennek megfelelően működni. Az LL programban több pedagógus komoly (120 órás) képzést kapott. A képzések egy részét amerikai szakemberek végezték és a pedagógusok közül néhányat trénernek képezték ki. Ez utóbbiak a későbbiekben nagy jelentősége lett: a tréner pedagógusok a később kialakuló belső képzési és tudásmegosztási mechanizmusok kiépítésében meghatározó szerepet játszottak. Az iskolában mindmáig működő regionális LL módszertani központ jött létre. Az LL programot az iskola honlapján jelenleg is „Az intézmény pedagógiai alapelvei” címke alatt mutatják be<sup>6</sup> (lásd a keretes írást). Az LL programban lezajlott képzéseket ma is, másfél évtizeddel később, gyakran emlegetik a résztvevők: jól emlékeznek arra, ahogy az amerikaiak tanították őket. Az a pedagógus, aki most az LL módszertani központ vezetője és az egyik kiképzett tréner azt mondta, amikor megismerkedett az LL-lel, úgy érezte, „megtalálta saját magát”.

#### **A Lépésről Lépésre program alapelvei**

- Nyitottság az egész életen át tartó információszerzésre, folyamatos tanulásra, az önálló és csoportos, kooperatív, a projektben folyó, aktív tanulás eszközeivel.
- Egyéni fejlődés biztosítása, egyéni szükségleteknek megfelelő optimális követelmények és elérésük érdekében megfelelő pedagógiai fejlesztés, értékelés.
- Korszerű anyanyelvi, matematikai, természet- és társadalomtudományi, esztétikai, etikai tudás, amelyben az elméleti és gyakorlati tudás aránya az életkoroknak és sikeres életút biztosításának megfelelő.
- Tanulás-, tanulóbarát környezet, harmónia a tárgyi feltételek és a humán szükségletek között, amelyek a kölcsönös megbecsülést, demokratikus szemléletet is hangsúlyozzák.
- A családok bevonása az iskolai életbe - a hazai évszázados gyakorlattól eltérően a szülővel, mint felelős partnerrel való együttműködés a mindennapi pedagógiai munkában.

<sup>6</sup> Lásd: <http://baptistaiskola.hu/images/LepesrolLepesre.pdf>

Mint a korábbi keretes írásból látható, az LL mellett az iskola még a HEFOP program előtt részt vett a Világ-Nyelv programban, amelynek a keretei között egy kis belső angol és német nyelvtanulást támogató központot hoztak létre. Továbbá adaptálták az IPR-t, és néhány évig tagjai voltak az országos integrációs hálózatnak (OOIH), aminek részeként más iskolákat tanítottak az IPR alkalmazására. Emellett több alkalommal nyertek a KOMA közalapítvány pályázatain.

Az LL program bevezetése és elterjesztése az intézményben, mint arra már utaltam, teljesen átalakította annak működését. Ahogy egy pedagógus megfogalmazta: „az LL-t az emberek fejéből már kitörölni nem lehet.” Ez, mint a keretes írás mutatja, egy eklektikus, sokféle elemet tartalmazó gyermek-centrikus, aktivizáló pedagógiai megközelítés, amelyet egyes visszaemlékezések szerint eredetileg itt azért vettek át, hogy az iskolába vonzzák a középrétegek gyerekeit, de végül is a hátrányos helyzetűekkel történő foglalkozás sikeres megoldása lett. Az LL programnak eredetileg is meghatározó eleme volt az *elterjesztésre* való törekvés. A programban résztvevő pedagógusok közül ezért kettőt trénernek képeztek ki, azzal a feladattal, hogy tanítsák meg a program alkalmazását a társaiknak. A program terjesztését fontos feladatának tekinti az iskola: ennek érdekében a múlt évtized eleje óta a Miskolci Egyetemmel működnek együtt, ahonnan sok tanárjelölt érkezett ide szakmai gyakorlatra. A kétezres évek elején tagjai lettek a miskolci Helyi Integrációs Szövetségnek, amely iskolaközi együttműködést hozott létre a középiskolákkal és az egyetemmel: ennek keretében gyakran jöttek hozzájuk középiskolai tanárok, segítve a tanulóik továbbtanulását.

A kompetenciafejlesztő programcsomagok teszteléséről szóló HEFOP program tehát itt egy különösen alaposan „megdolgozott”, rendkívül nyitott, befogadó és dinamikus környezetbe érkezett. A program zárójelentésének az *illeszkedésre* vonatkozó kérdésére az iskola az egyik hivatalos jelentésében azt a választ adta, hogy „a projekt nagyon jól illeszkedett, mert iskolánk mindig csatlakozott a leginnovatívabb folyamatokhoz, illetve évek óta a 'Lépésről lépésre' program szerint tanítunk, melyhez jól igazodott a kompetencia alapú oktatás módszerei, szemlélete.” Ez a jelentés azt is kiemelte, hogy „a kollégák pedig elkötelezettjei lettek a programnak. A tesztelésben eddig nem dolgozó kollégák közül is sokan használják a programot a 2207/2008-as tanévben.” Az interjúkból kiderült, hogy ezzel a programmal is az történt, mint ami korábban az LL-lel: a programban résztvevők bemutató órákon kezdték el átadni a megtanult módszereket a közvetlenül nem érintett kollégáiknak. A jelentés szavai szerint „a kollégák megszerzett tudása és tapasztalatai beépül a tanítás mindennapjaiba. Gazdag módszertani kultúra, megváltozott szemléletmód jellemzi munkájukat akkor is, ha már nem a projekt keretében dolgoznak. Bemutató óráik hatással vannak a tesztelésben nem résztvevő kollégák munkájára.”

Az LL programban már követett gyakorlat, hogy a kívülről jött pedagógiai módszereket az egymást tanító pedagógusok az iskolán belül elterjesztik, sőt elkezdik a kifelé történő terjesztést is, érzékelhetően áttevődött a HEFOP programra is. Itt is lettek olyan pedagógusok, akiket a programgazdák nem egyszerűen a program saját gyakorlatukban történő alkalmazására, hanem mások tanítására képeztek ki: ketten is mentorok lettek, akik eleinte a TIOK konzorciumon belül tanították a kollégáikat, majd később a TÁMOP 3.1.4 program keretei között távoli iskolák pedagógusainak a felkészítését végezték.

A HEFOP programban dolgozó tesztelő pedagógusok egyike, aki a szövegértés területen volt bevezető, nem sokkal a program indulása előtt érkezett az iskolába. A fiatal, különösen kreatív pedagógus, akit a HEFOP programon belül mentornak is kiképeztek különösen erősen azonosult a program szemléletével. Ahogy erről mesélt: „A mai napig alkalmazzuk az ott tanult módszereket (...) Mi magyarosok nem tértünk vissza az eredetire, én ma is ebben a szellemben tartom az óráimat”. Először a magyaros munkaközösségen belül osztották meg egymással az új módszereket: sok bemutató órát tartott és ebben nagy örömet talált. „Kicsit olyan volt nekem ez, mint az óvoda”, mondta a szövegértési programcsomaggal való munkáról az eredetileg óvodapedagógus végzettséggel rendelkező majd később magyar szakos tanári diplomát szerző fiatal pedagógus (aki egy ideig a versenyszférában dekoratorként is dolgozott). Azért olyan ez, mint az óvoda, mondta, mert ott „kezdemenyezések vannak, néha a gyerek tevékenységéből kezdemenyезem tovább” Azt érezte, hogy a kompetenciafejlesztő programcsomag hasonló kreativitást tesz lehetővé („szeretem az újításokat, nem szeretek egy dolgot kétszer egyformán csinálni”).

Ezt érzékelve az iskola igazgatója létrehozott egy „kompetenciás munkaközösséget”, és megbízta őt ennek vezetésével. Nem egyszerűen az volt a cél, hogy a HEFOP-os programcsomagokkal érkezett módszereket elterjesszék az iskolában, hanem a HEFOP program keltette dinamikát akarták kihasználni a szervezet és az emberek dinamizálására. Úgy gondolták, ha sikerül elterjeszteni a HEFOP módszereket, „a többi kolléga is sikeresebben élhetné meg az óráját”. A fiatal pedagógus komolyan vette ezt a feladatot: azt, hogy ez „ne csak egy álmunkaközösség legyen.” Azt találta ki, hogy a „kompetenciások” havonta tartsanak egy-egy bemutató órát. Eredetileg hatan-heten voltak, akik valamelyik kompetencia területen teszteltek: először ők tartottak bemutató órákat, később a többiek is kezdték követni őket. Az volt az informális elvárás, hogy „érdekes órát tartsanak”, hogy mindig legyen benne valami érdekes, eredeti elem.

A havonta egy alkalommal megtartott bemutató órák gyakorlata elterjedt. Ezek eredetileg rendszeres 45 perces órák voltak, majd később 20 percesre csökkentették őket. Az órákra az iskola minden pedagógusát hívták, és sokan valóban megjelentek (lásd a lenti képet). Egy idő után ezt elkezdték pedagógus-értékelésre is használni. A kompetenciás munkaközösség kidolgozott egy eredetileg csak öt pontból álló visszajelző kérdőívet, amit a jelenlévők pontoztak (pl. volt-e csoportmunka, milyen volt a gyerekekkel való kapcsolat). Ennek alapján kiértékelés történt, amit megkapott az órát tartó pedagógus és a vezetők. Ezt egy szűk körű beszélgetésben vitatták meg, ami lényegében vezetői értékelés lett. Mindig elvárás volt, hogy legyen újítás: egyre több dolgot hoztak be a pontozási rendszerbe, így például bekerült a digitális tábla használata. Az öt kérdés felduzzadt többre. Minden órát felvettek videóra, fényképeket készítettek (ezeket azonban inkább dokumentálásra használták, a videók utólagos elemzése nagyon ritka). Ez a folyamat 2007 vagy 2008-ban kezdődött és 2013-ig ez ment „teljes gőzzel”. A visszajelző pontozást a pedagógusok saját gyakorlatuk elemzésére is használták: pl. egyikük elmondta, hogy egy órájáról azt hitte, nem sikerült a céljait elérnie, de a visszajelzésből látta, hogy sikerült, csak ő nem érzékelte.



Azt a mechanizmust, ami így kiépült egy idő után „belső továbbképzési” rendszernek kezdték nevezni. A rendszer, úgy tűnik, egyszerre három funkciót töltött be: szakmai képességek fejlesztés, tudásmenedzsment és értékelés. Ez a három funkció szétválaszthatatlanul összeolvadt, és képesek voltak ezeket egyensúlyban tartani. A bemutató órák tartása és megfigyelése komoly képességfejlesztő hatású volt. Nemcsak a speciális tanítási technológiákhoz szükséges képességeket fejlesztették, hanem olyan általános képességeket vagy személyiségjegyeket, mint a magabiztosság, vagy olyan hatása volt, mint a munkában érzett öröm felkeltése. „Eleinte mindenki ódzkodott az órabemutatóról” – meséli a korábban idézett pedagógus. Nagy volt az izgalom, de a bemutató órák után mindenki elmondta, hogy „túl azon, hogy izgult, jól érezte magát.” A havi rendszerességgel tartott bemutató tanításokra épülő rendszert életre keltő pedagógus maga is átélte ez: „Én is borzasztó frusztrált voltam, ha ki kellett állnom mások elé” – mondta el. Amikor először kellett hetven ember előtt előadást tartania, elmondása szerint „stresszes állapotba” került, de később megtapasztalta, hogy ez kifejezetten jót tesz az önértékelésének („minél több ilyen bemutató órát tartok, annál magabiztosabb vagyok”). Azt gondolta, „ha nálam ez működött, másnál is működni fog”, és ez végső soron az iskola pedagógiai eredményességet fogja javítani. A várt hatás valóban bekövetkezett: már nem zavarja őket már a nyilvánosság („Itt volt a Duna tévé tavaly, és már ez sem zavarta őket”).

Az iskola később, amikor a TAMOP 3.1.7 pályázat keretei között elindult a referencia intézménnyé válás útján, ezt a belső továbbképzési rendszert mutatta be a két jó gyakorlata egyikeként „*Légy kompetens*” címmel. A jó gyakorlat leírásában<sup>7</sup> a rendszer kialakulását azzal magyarázták, hogy a kollégák „gyakran érdeklődtek” a 2005/2006-os tanévtől a HEFOP program keretei között végzett kompetencia alapú oktatás iránt amiatt, hogy „évekkel ezelőtt a Lépésre-lépésre program aktív részvevői voltak, így érhetően figyelemmel kísérték az új program minden mozzanatát”. A HEFOP programban résztvevők szerették volna „megmutatni magukat” ezért a 2009/2010-es tanévtől, ahogy írták, „nyílt órákat szerveztünk az iskolánkban, amelyen bármilyen szakos pedagógus részt vehetett, kérdezhetett.” Ennek nyomán évről évre bővült a kompetencia oktatásban résztvevő kollégák száma (...) „a

<sup>7</sup> Lásd az iskola belső dokumentációjában.

befogadó készség folyamatosan jelen volt” és „ez hívta életre a 'Légy kompetens' jó gyakorlatot”.

A jó gyakorlatot bemutató dokumentum ennek a kialakult belső továbbképzési rendszernek tulajdonítja azt, hogy a HEFOP 3.1.2 program ebben az iskolában különösen tartós és mély hatást tudott gyakorolni. Ahogy írták: „sok sikeres program indult el már a magyar iskolákban, de azt lehet látni, hogy néhány év múlva ezeknek az újításoknak már csak az emléke marad. Anyagi vagy egyéb okok miatt kudarcba fullad, elsikkad. Saját intézményünkben a HEFOP-programban résztvevő pedagógusok először a munkaközösségen belül próbálták segíteni kollégáikat, majd más kompetenciaterületeket oktató társaikat is bevontak belső képzési rendszerünkbe. Így maradhatott fenn a program az elmúlt években.”

A havonta megtartott bemutató órákon egy idő után a tantestület egésze részt vett. A rendszer működése így azzal járt, hogy éveken keresztül a tantestület minden tagja évente egy alkalommal tartott olyan bemutató órát, amelyen a kollégái láthatták őt és megvitathatták azt, amit tapasztaltak. Egymás óráinak a látogatása, ami már a LL programban is gyakori volt, ennek nyomán a tantestület minden tagját jellemző általános gyakorlattá vált. A „kompetencia munkaközösség” ennek a rendszernek a működését folyamatosan monitorozta: a bemutató órák végén kitöltött kérdőívek adatai összegezték, a rendszer egészéről is végeztek felmérést és mindezt éves beszámolóban értékelték. A 2009-es évben például a megkérdezett pedagógusok kétharmada állította azt, hogy a bemutató órák tartása és látogatása nyomán sikeresebbek lettek az órái (lásd *1. Táblázat*). Azt, hogy a bemutató órák rendszeres tartása és látogatása a kompetencia munkaközösség keretein belül mennyire tudatos innováció- és tudásmenedzsment tevékenység volt az iskolában, jól illusztrálja az, hogy az a kérdőív, amelyből az említett adatok származnak, tartalmazott egy olyan kérdést is, amely a változás időbeni alakulását mutató ábrákat (változás-görbéket) tartalmazott, és a megkérdezett pedagógusoknak ezek közül kellett választaniuk.

### 1. Táblázat

*A bemutató órák tartásának és látogatásának hatása a pedagógusok körében*

	A 4-es és 5-ös választ adók aránya
Gazdagodott a módszertani kultúráim	77,8
Szakmailag magabiztosabb lettem	55,6
Javult az önértékelésem	88,9
Sikeresebbek lettek az óráim	66,7

Forrás: A TÁMOP 3.1.7 program iskolai dokumentációja

Feltett kérdés: Mennyire tartod igaznak a következő állításokat az éves kompetencia munka tükrében? A válaszok 1-től 5-ig terjedő skálán az egyáltalán nem igaz és a teljesen igaz között (N=9).

A pedagógusokkal való beszélgetésekből láthattuk, hogy a vendégek jelenléte az órákon mindenki számára nemcsak természetes, de sokan ezt kifejezetten örömforrásnak tekintik: alkalomnak, hogy megmutassák magukat. Voltunk olyan órán, amelyen a pedagógus olyan dolgot próbált ki, amely teljesen új volt, és ami nem úgy sikerült, ahogyan szeretne volna. Ezt lehetett az óra közben érezni, mire a társa azonnal belépett az óra tartásába, jelenlétével segítette a megfigyelt pedagógust, és az óra végén több jelenlévő odament hozzá és támogatóan megölelte. Ez olyan érzelmi biztonság jelenlétét mutatta, amely mellett érthető, hogy a pedagógusok nemcsak rutinszerű megoldásokat mutatnak be a bemutató órán, hanem



kockázatot is vállalnak, és kipróbálnak olyan dolgokat, amelyekről nem tudhatják előre, hogy sikerülni fog.

A TÁMOP 3.1.7 programba történő bekapcsolódást (a referencia intézménnyé válást) többek között az tette lehetővé, hogy a belső tudásmegosztás itt hamar társult a *külső tudásmegosztásra* való nyitottsággal. Korábban utaltunk arra, hogy az iskola pedagógusai közül néhányan az LL program keretében olyan tréneri felkészítést kaptak, amely lehetővé tette számukra, hogy más iskolák pedagógusait kezdjék tanítani, és az intézmény módszertani központtá válhasson. A HEFOP 3.1.2 program keretében lényegében hasonló folyamatok zajlottak: a kompetenciafejlesztő programcsomagokat kipróbáló pedagógusok egy része olyan felkészítést kapott, amely képessé tette őket arra, hogy másokat is tanítsanak ezek alkalmazására. Ennek köszönhető, hogy később, a kompetenciafejlesztő programcsomagok elterjedését támogató TAMOP 3.1.4 programban – mint láttuk – a tantestület több tagja olyan mentorszerepet kapott, amely lehetővé tette a számukra, hogy más iskolákban segítsék kollégáikat az új eszközök alkalmazásában. A belső és külső tudásmegosztás és pedagógus-tanulás kölcsönösen erősítették egymást. A mentor szerepben más iskolák pedagógusait tanítók sokkal inkább képesek lettek saját gyakorlatukra reflektálni, és egyúttal a „külvilágban” tett, mások képzését szolgáló „utazásaik” remek tanulási lehetőségeket is nyújtottak a számukra. Ennek a kialakulása csak úgy volt lehetőség, hogy a belső szervezeti kultúra támogatta ez a „kint” végzett munkát. Ahogy az egyik beszélgető társunk egy ezzel kapcsolatban feltett kérdésre reagálva fogalmazott: „Mi rugalmasak vagyunk, és örülünk a kollégáink sikereinek... Mindenki önkéntes alapon odateszi magát, a szabad idejükből, saját pénzükből is hajlandóak áldozni.”

A belső tudásmegosztás fejlett mechanizmusai között figyelmet érdemel a *testvérosztályok rendszere*. Ez egy olyan rendszer, amelyet 2014-ben találtak ki: felsős és alsós osztályokat kapcsolnak össze, azért, hogy „rálássanak egymásra”. A kicsit és nagyok négy közös projekten (a „négy elem”) dolgoztak együtt, aminek eredményeképpen egy félnapos nagy projektbemutató született, ahol a gyerekek és a pedagógusok egy nagyszabású rendezvényen bemutatták a projektmunka eredményeit az egész iskola közösségének és meghívott vendégeknek. A bemutató nagy erejű demonstrálása volt a közösségben rejlő képességeknek. A testvérosztályok rendszere olyan keretet hozott létre, amelyben az alsós és felsős pedagógusok közötti együttműködés természetessé és rutinszerűvé vált, ami szükségképpen egymás óráin való részvétellel is járt, hiszen a projektmunka egy része és a közös fellépés előkészítése a tanórákon zajlik. A bemutatót megelőző időszakban ez a projektmunka átszövi a tanórákon zajló tanítást egészét.

A testvérosztályok rendszerének kitalálása egyike azoknak az eseteknek, amelyek illusztrálják, hogy a pozitív gondolkodás mennyire áthatja ezt a szervezetet: ha problémákba, kihívásokba ütköznek, azonnal pozitív ötletek keletkeznek arra, hogyan lehet ezeket megoldani. Ebben a nagyon nehéz körülmények között működő iskolában egyetlen egyszer nem találkoztam panaszokkal. A találékonyság, az ötletesség számos jelét láthattuk: így a nagy projektbemutató szinte hemzsegett a kreatív ötletekben. Mintha állandó versengés lenne: kinek van jobb ötlete. A testvérosztályok rendszere további innovációkat generálhat. Felmerült például az, hogy a különböző életkorú tanulókból álló osztályoknak együtt tartsanak meg bizonyos órákat.

Az egyik figyelemre méltó újabb kezdeményezés az iskola bekapcsolódása a Szimfónia Alapítvány venezuelai eredetű programjába, amely a *közös hangszeres zenetanulás és zenélés* útján próbálja elősegíteni a hátrányos helyzetű gyerekek társadalmi integrációját. A programot

a Máltai Szeretetszolgálat és önkéntes zenetanárok segítségével valósítják meg a Symphonia Alapítvány pályázati projektjében, majd 2016-tól művészeti iskola keretében, melynek egyik telephelye a NABAI. Több mint 100 tanulójuk tanul játszani fúvós hangszereken (trombitán, kürtön, harsonán, fuvolán és furulyán játszanak). Ennek fontos része a kottaolvasás megtanulása, amitől többek között azt várják, pozitív hatással lesz az olvasási képességek fejlődésére is. A közös zenetanulás, zenélés és koncerteken történő fellépés erősíti a kooperációs képességek fejlődését, aminek nagy jelentősége van az ezeket igénylő tanulásszervezési formák eredményesebbé tétele szempontjából.

A zenetanulás mellett a *sport és a testnevelés* is kiemelkedő szerepet kap az iskola életében. Az általunk megtekintett kapcsolódó órák és események (így például a egy általunk megfigyelt birkózás edzés) azt mutatták, hogy ezek jelentős mértékben hozzájárulhattak azoknak a szabálykövetéshez és együttműködéshez szükséges képességeknek a fejlődéséhez, amelyekre többek között a kognitív képességek eredményes tanórai fejlesztéséhez van szükség. A sport és testnevelés éppúgy a kreativitás és innováció terepe, mint más tevékenységek. Így például egy testnevelés órán láthattuk a – későbbiekben említett – „KIP módszer” alkalmazását, ami kifejezetten a mi kérésünkre, improvizált módon történt. A tanulók csoportokba szerveződve nyitott feladatot kaptak: a közös labdajáték különböző formáit kellett együtt kitalálniuk, és a kitalált közös labdajátékra a csoportoknak egymást meg kellett tanítaniuk.

Külön említést érdemel, hogy a nyitottság nemcsak az iskola belső világát jellemzi, hanem a környezetével való kapcsolatát is. Az intézmény neve (Nyitott Ajtó) a mindennapos működést meghatározó alapvető elvek egyik legfontosabbikára utal. Korábban utaltunk arra, hogy az iskola több olyan pályázati programban vett részt, amelynek a célja a szülőkkel történő kapcsolattartás erősítése, e területen innovatív megoldások alkalmazása volt, és láttuk, hogy a családok bevonása az iskolai életbe a Lépésről Lépesre programnak is egyik legfontosabb komponense. Az iskolában tett látogatásunk során is zajlott olyan nyitott program, amelyen nagy számban jelentek meg külső partnerek, köztük szülők, és ahol az egyik helységben többek között a családok által otthon főzött, klasszikus roma receptekre épülő ételeket lehetett megkóstolni. A „Családi nap” az iskola által kidolgozott és közzétett jó gyakorlatok<sup>8</sup> egyike: ennek egyik célja a tanulói projektek eredményeképpen létrejött produktumok bemutatása a szülői közösségnek és az iskola egyéb külső partnereinek.

A külső környezet felé való nyitottság fontos eleme a *felsőoktatási intézményekkel és pedagógiai kutatóhelyekkel* történő kapcsolatkeresés. Az iskola hosszabb ideje intenzíven együtt működik a Miskolci Egyetemmel, ahonnan gyakran érkeznek hallgatók hosszabb-rövidebb szakmai gyakorlatra. Ottlétünk alatt tanúi lehettünk például annak, ahogy az egyetem hallgatói személyesen foglalkoznak egy-egy tanulási nehézségekkel küzdő gyerekekkel. Az erre vállalkozó hallgatók egyfajta mentor szerepet töltenek be: elvállalva a gondoskodást egy-egy gyerekről, és ezt a szerepet a gyakorlati idejük lejártá után is folytathatják, sőt bátorítást kapnak arra, hogy átadják utánuk jövő társaiknak. Ennek a gyakorlatnak a nyomán, spontán fejlődés eredményeképpen, létrejött egy olyan támogató, mentorálási gyakorlat, amely új erőforrásokat hozott be a szervezetbe. Az intézmény nemcsak a Miskolci Egyetem egyik bázisiskolája, hanem gyakorló iskolája lett az egri Eszterházy Károly Főiskola tanárképző főiskolának is.

---

<sup>8</sup> Ennek leírása megtalálható az Iskolatáska jó gyakorlat megosztó platformon ([lásd itt](#))

A NABAI eset azért is különleges lehetőséget nyújt a programok kölcsönhatásának tanulmányozására, mivel a HEFOP 3.1.2. bevezetése 2004-ben itt két éppen akkor közös igazgatás alá kerülő iskolában történt meg úgy, hogy az egyikben korábban évek óta folyt az LL program, míg a másikban ilyen folyamat nem zajlott. A Komlóstetői Általános Iskola így egyfajta „kontrollcsoportja” lett a volt Fazola Henrik Általános Iskolának. A közös igazgatás alá került két iskola igazgatója egyszerre irányított két szervezetet, és egyedülálló lehetősége nyílt annak megfigyelésére, hogy a két szervezet hogyan reagált a HEFOP 3.1.2. program bevezetésére. A két szervezet reagálása szembetűnő módon eltért egymástól. Az igazgató elmondása szerint komlóstetői iskolában, „látványosabb hatás volt, ott a program előzmény nélkül érkezett.” Ott „elájult a tantestület” és „nagy volt a fellángolás”. Ezzel szemben a volt Fazola iskolában, ahol akkor már évek óta jelen volt az LL program hatása, „kevésbé volt heuréka” és itt a program „jobban be tudott épülni a kollégák módszertani kultúrájába és a szervezeti struktúrába mint ott”. Ebben az iskolában „lényegesen több megragadt meg, mint ott”, mert „itt volt mire ráépülnie, mit megerősíteni”. A fejlesztési beavatkozásoktól még érintetlen komlóstetői iskolában a program „felfutott, megcsináltuk, de nem tudott mibe belekapcsolódni” és az igazgató úgy érezte, „nem hiszem, hogy átütő sikert vagy hatást ért el, ... nagy volt a hatás eleinte, de elmúlt, lecsengett, és nem épült be”. A hatás „látványában ott volt nagyobb, de már nem sok van belőle. Én, aki láttam korábban a kollégákat láthattam, hogy javult a kérdéskultúrájuk, a tevékenykedtetés, az internet használata, a külső dolgok behozása. Elkezdtek eszközöket gyártani...”. Ilyen változások a volt Fazola iskolában nem történtek, mivel ott a pedagógusok már a HEFOP 3.1.2 program bevezetése előtt igen gazdag eszköztárral rendelkeztek és a változatos tanulásszervezési eszközök alkalmassága akkor már évek óta rutinszerű volt a mindennapos osztálytermi gyakorlatban.

Ugyanez az eltérés jellemezte a tudásmegosztás mechanizmusait is. Szemben a Fazola iskolával Komlóstetőn nem volt horizontális terjesztés, ott nem kezdték el a pedagógusok egymást tanítani, ahogy azt az LL programban résztvevőktől elvárták. Az igazgató ezen nem is próbált változtatni. Ahogy mondta: „Nem volt bennem olyan szándék, hogy ez a másik iskolában is működjön.” Amíg ebben az iskolában „csak hagyni kellett a kollégákat,” ott olyan vezetői beavatkozásra lett volna szükség, amelyet nem kívánt megtenni. A két szervezet között e tekintetben óriási különbség volt. A Fazola iskola egyre fejlettebb pedagógus értékelési és visszajelzési gyakorlatát ott nem lehetett alkalmazni. Ahogy az igazgató megfogalmazta, amikor a pedagógusok munkáját értékelni kellett, „ott négy szemkört beszélgettem a kollégákkal” ezzel szemben „az itteni kollégák sokkal jobban bírták a gyűrődést”. Hozzátette azt is, hogy „ott elképzelhetetlen lett volna, hogy a kollégák értékeljék egymás munkáját. Ott is bementek egymás órájára, de ott nem volt vélemény-nyilvánítás.”. Az, hogy a Fazola iskolában a HEFOP 3.1.2 tartós és mély hatása jóval nagyobb lett, mint a programba vele együtt és egy időben belépő komlóstetői iskolában, nagymértékben a belső tudásmegosztás látványosan eltérő szintjéhez volt köthető.

A programok kölcsönhatása szempontjából figyelmet érdemelnek a jelenleg futó és a jövőben várható folyamatok is. Az iskola ugyanis bekerült aközé a 11 intézmény közé, amelyekben a Miskolci Egyetem egy TAMOP program keretei között vállalta, hogy a Hejőkeresztúri Iskolával együttműködve segíti a *hejőkeresztúri pedagógiai módszer*, a KIP bevezetését. A pedagógusok hat hétvégén keresztül vettek részt a KIP módszereinek a megismerését célzó képzésen, és elfogadták az ezzel járó különösen nagy együttműködési hajlandóságot igénylő szabályokat: így többek között azt, hogy a KIP órákra részletesen kidolgozott – az órán alkalmazni tervezett tanulói feladatokat is bemutató – óraterveket készítenek, amelyekről konzultálnak a KIP módszertani központ munkatársaival.

A NABAI e tekintetben rendkívül sajátos kontextust alkot: az LL pedagógiáját követő intézmény több meghatározó befolyással bíró pedagógusa úgy vélte, a KIP kevésbé fejlett megközelítés annál, amit ők követtek (pl. utaltak arra, hogy a KIP csak az órák kis hányadában alkalmazott módszer, itt viszont szinte minden órán aktivizáló módszereket használnak). A KIP megközelítését az LL-t alkalmazó pedagógusok szakmai alapon is vitatták: a KIP és az LL (vagy, ahogy néha utalnak rá a KOOP) egymással rivalizáló megközelítésként jelent meg. Amikor az intézményben jártunk, az LL megközelítést támogató szervezet képviselője tartott előadást az iskolában, aki kompromisszumos megoldást javasolt (a felső tagozat „átengedése” a KIP-nek, az alsó tagozaton a KIP órák mellett a KOOP dominanciájának megtartása).

Az elkövetkező időben tanúi lehetünk majd annak, hogy a KIP bevezetését támogató fejlesztési beavatkozások milyen változásokat idéznek elő egy olyan szervezetben, amely dinamikus állapotban van, eredményes munkát végez, ugyanakkor vannak gyenge pontjai, amelyeket érzékel, és amelyeket javítani szeretne. Ilyen gyenge pontnak tekinthető ebben az iskolában *a tanulók kognitív képességeinek fejlesztése*. Amíg az LL-nek köszönhetően igen sikeres az intézmény abban, hogy megerősítse a roma tanulók magabiztosságát és önérzetét, abban kevésbé sikeres, hogy a tanulói tanulmányi sikerességüket javítsa olyan területeken, amelyek a kognitív képességek intenzívebb fejlődését igénylik. A vezetés explicit módon megfogalmazta: a gondolkodási képességek fejlesztése az intézmény kiemelt prioritása. Várhatóan a KIP és a KOOP között itt kialakulhat olyan egyensúly, amely lehetővé teszi a KOOP puhább módszereinek a megőrzését, miközben bevezetik a KIP strukturáltabb módszereit. Az a benyomásunk alakult ki, ha ezt sikerül megtenniük, van esélye annak, hogy jelentős pozitív változást érjenek el a tanulók kognitív képességeinek fejlesztése területén.

A kognitív képességek erősebb fejlődését az iskola vezetői többek között a *táblásjátékoknak* a tanórákba és a tanórákon kívüli tevékenységekbe történő beépítésétől várják. Ezek egyelőre még nem tudott beépülni az iskola pedagógiai világába olyan mértékben, mint ahogyan azt néhány más intézményben láthattuk (pl. egy kórszínpados bemutatónál tanúja lehettem annak, hogy a táblásjátékok terme kongott az ürességtől, míg a szomszédos teremben hosszú sorok vártak arcfestésre), de erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy ez megtörténjen. Az alsó tagozaton minden tanulónak minden héten van egy táblásjáték órája, ahol intenzív tanulás folyik. Emellett a felső tagozatosokat táblásjáték szakkörre invitálják, és elkezdődött az előkészítése egy belső táblásjáték versenynek. A legjobbak már vettek részt iskolaközi versenyen.

Egy figyelemre méltó innováció, amely éppen az esettanulmányunk elkészítését szolgáló két látogatásunk között zajlott le, a matematikai képességek fejlesztése a japán eredetű számolóeszköz, a *szorobán* segítségével. Ennek a bevezetésére évekkal ezelőtt már volt egy próbálkozás, ami azonban akkor elhalt, most azonban ezt újra elindították. Az iskola egyik matematika tanára tanítója vállalkozott az ezzel az eszközzel történő számolás beépítésére a tanórai foglalkozásokba. A látogatásunk során részt vehettünk olyan órán, amelyen a tanulók ezzel végeztek matematikai műveleteket és oldottak meg olyan feladatokat, amelyek számításokat igényeltek. A második évfolyamos tanulók lényegében hiba nélkül oldották meg az összetett összeadási és kivonási feladatok sokaságát, és a matematika órán történő munkavégzés láthatóan örömet okozott a számukra (egyetlen olyan tanulót sem láthattunk az órán, aki ne vett volna részt folyamatosan és aktívan az ott zajló munkában).

A két látogatásunk között eltelt idő alatt az iskolában általánossá vált a KIP módszer alkalmazása, és ennek mintha már pár hónap múltán is megfogható hatásait lehetett volna

érezkelni. A megfigyelt „KIP-es” matematika órán azt láttuk, hogy a hatodikos tanulók egymással együttműködve majd önállóan is összetett kombinatorikai feladatokat oldottak meg, és az ezekkel kapcsolatban felvetődött kérdésekről a kognitív képességek magas szintjét feltételező dialógust folytattak a pedagógusokkal. Mindkét meglátogatott matematika órán azt tapasztaltuk, hogy a tanulók teljes köre motiváltan, a feladatokra koncentrálnak dolgozva. Úgy tűnik, ebben a korábbi fejlesztési beavatkozások, így különösen az LL program és a kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése nyomán már alaposan „megdöglött”, az innovatív munkamódszerek alkalmazására nyitott és felkészült iskolában különösen könnyen lezajlott a KIP-nek, azaz egy nagy komplexitású, a pedagógusoktól komoly viselkedésváltozást igénylő és szokatlan „technológiai szabályok” szigorú betartását igénylő módszernek az adoptálása.

A gyors és eredményes átvételben nagy szerepe volt az egymástól való folyamatos és intenzív tanulás korábban bemutatott gazdag gyakorlatának, amely a KIP átvétele során, éppen ennek hatására és ennek segítése érdekében tovább gazdagodott. Így például KIP órák esetében az iskola azt az elvet kezdte alkalmazni, hogy minden óra minden pedagógus számára nyitott, arra akár előzetes egyeztetés nélkül is bármelyik kolléga beülhet (ami tényelegetesen gyakran meg is történik). Emellett létrehoztak egy olyan, bárki számára elérhető közös elektronikus feladatbankot, amelybe KIP órákon használt nyitott feladatokat töltik fel. Ez utóbbiak nagy kreativitást igénylő folyamatos alkotása a KIP sikerességének egyik meghatározó feltétele: a beszámolók szerint a feladatok közös kitalálása és finomítása mindennapos gyakorlat. Ahogy mindezt az iskola egyik pedagógusa leírta: *„Iskolánkban mindenki egyszerre kezdte a KIP bevezetését. Van olyan tanár, aki már most sikerként éli meg ezeket az órákat, van olyan kolléga, aki kudarcként éli meg a legkisebb sikertelenséget. Ezért is jobb, ha több kolléga egyszerre van benne a folyamatban... Többen megnézik az óravázlatot, több szem többet lát elven együtt gondolkodnak. Az ilyen jellegű órán jó, ha nem egyedül van bent a tanár, mert akkor mindenki más oldalról tudja értékelni az órát. Nem kudarcról, hanem fejlesztendő területekről, epizódokról beszélgethetünk. Meglátjuk a pozitívumokat, az apró sikereket is... Mindannyiunknak kell a sikerélmény, tanárként is akkor tudunk hatékonyak és motiváltak maradni, ha öröm, siker ér minket és ezzel természetesen együtt jár a gyerek sikeressége. Az eredményesség kulcsa a tanár és a tanuló együttes sikerélménye. Tehát a kollégákat át kell segíteni a kezdeti nehézségeken és építő kritikával előrébb tolni a pályán.”*

Az ImpAla kutatás számára a NABAI esete azért különösen érdekes, mert azt mutatja, milyen módon reagál egy olyan iskola a fejlesztési beavatkozásokra, amelyben más fejlesztési beavatkozások korábban „előkészítették a terepet”. A HEFOP 3.1.2 programban az intézmény azt vállalta, hogy részt vesz a kompetenciafejlesztő programcsomagok kísérleti kipróbálásában, azokat nemcsak saját gyakorlatába beépítve, hanem egyúttal segítve további terjedésüket is. A fejlesztési beavatkozás ebben az iskolában nemcsak különlegesen erős – a mindennapos osztálytermi gyakorlatot és a pedagógusok szakmai viselkedését – nagymértékben és tartósan átalakító hatást váltott ki, hanem elősegítette olyan szervezeti és egyéni viselkedési formák intézményesülését, amelyek eredményeképpen látványosan megnőtt az iskola képessége arra, hogy befogadja és munkájába beépítse a tanulás eredményességét szolgáló szakmai újításokat. Ez a hatás elsősorban azért jöhetett létre, mert korábban az LL program keretében már létrejöttek a kölcsönös tudásmegosztásnak azok az intézményesült formái, amelyek különösen kedvező terepet jelentettek az új fejlesztési beavatkozás számára és látványosan felerősítették annak hatását.

Különösen fontos hangsúlyozni: a különböző kívülről érkező fejlesztési beavatkozások és belső innovációk itt olyan *komplex ökoszisztémát* alkotnak, amelyben nem lehetséges

különválasztani az egyes beavatkozások és innovációk hatását. Ezek között szinergikus hatások jöttek létre: azaz egymást erősítő, pozitív öngerjesztő folyamatokat indítottak el, amelyek látványosan megnövelték a szervezet saját problémamegoldó képességét.

A Lépéstől Lépésre program (ezen belül a regionális módszertani központ szerepébe kerülés), a HEFOP 3.1.2 (a kompetenciafejlesztő programcsomagok tesztelése), a TÁMOP 3.1.7 (más iskolákat tanító, jó gyakorlatokat megosztó referencia intézménnyé válás), és legújabbán a hejőkeresztúri KIP módszer befogadása, több más egyéb – kívülről jött vagy belül keletkezett – innovációval együtt alakította azt a folyamatot, amelynek eredményeként az iskola az egyik leginnovatívabb hazai intézménnyé válhatott. A belső tudásteremtés és tudásmegosztás olyan hatékony intézményes mechanizmusai jöttek létre és olyan szervezeti kultúra alakult ki, amely képessé teszi az intézményt a magas szintű problémamegoldásra egy olyan környezetben, ahol az eredményes tanulás és szocializáció megszervezése csak különösen innovatív megoldások alkalmazása mellett lehetséges. A több évtizedes fejlődés nyomán a szervezet nemcsak arra vált képessé, hogy a szűkebb vagy tágabb környezetében felismerje és megtalálja a sikeresen alkalmazható, a saját kontextusához hozzáigazítható szakmai megoldásokat, de arra is, hogy ilyeneket saját maga kitermeljen és ezeket megfelelő kísérleti kipróbálás mellett a saját gyakorlatába beépítsen. Ehhez persze tovább kell fejleszteni belső tudásmenedzsment rendszerét és szükséges van olyan külső kapcsolatokra, amilyenekre többek között a pedagógiai kutatóhelyekkel és pedagógusképző egyetemekkel való együttműködés nyújthat lehetőséget