

A SZAKKÉPZÉSI INTÉZMÉNYEK IGAZGATÓINAK MEGVÁLTOZOTT SZEREPE A PROJEKTOKTATÁS SZERVEZÉSÉBEN

MERKEI ATTILA

DOI: 10.12700/PK.2026.066

KMASZC Fáy András Mezőgazdasági Technikum, Szakképző

Iskola és Kollégium, Pécel

merkei.attila.gyorgy@gmail.com

ELŐHANG „Learning by doing”

2016-ban 10 évvel ezelőtt indult útjára, akkor még „Báthory – Brassay Nemzetközi Multidiszciplináris Tudományos Konferencia” keretében az Óbudai Egyetem Projektkonferenciája. Korszakos kezdeményezés volt ez, amely elsősorban azt a társadalmi igényt tükrözte, hogy szükség van az oktatási rendszerünk megújítására, különösképpen a szakképzés vonatkozásában. Jóval később -5 év múlva- megszületett az új szakképzési törvény, amely deklarálta a projektoktatás szükségességét. Sokat köszönhetnek a projektoktatás zászlóvivőinek Dr. Kováts-Németh Mária professzor asszonynak, és az Óbudai Egyetem képviseletében Bodáné Dr. Kendrovics Rita, habil. egyetemi docens asszonynak kezdeményezésükért. Ezt a dolgozatot, mint az első konferencián is résztvevő előadó hálából, nekik ajánlom!

ABSZTRAKT

A 2019-es szakképzési reform nem csak tantervet, képzési követelményeket változtatott egy adott szakma vonatkozásában, hanem alapjaiban rajzolta át az intézményvezetők (így a mezőgazdasági technikumok igazgatóinak) szerepét is, különösen a projektalapú oktatás megszervezésében.

A 2019. évi LXXX. szakképzési törvény a szakképzést kompetenciaalapú, gyakorlatorientált rendszerként definiálja, erősen épít a duális képzésre (iskola + gazdasági szereplők együttműködése), és támogatja a reformpedagógiai módszereket, így a projektoktatást is. A projektoktatás sok képzésben szervezési alapelv (pl. orientációs évfolyam teljes egészében projekteken is megvalósulhat). Ez azt jelenti: az iskola működésének logikája átalakul — és ezzel együtt az igazgató szerepe is jelentősen meg kell, hogy változzon. Az új rendszerben az igazgató a szakképzési törvény szándéka szerint „egyéni vezetőből hálózati menedzserre” kellene, hogy váljon. Ezért az igazgató szerepe sokszorosan felértékelődött.

A projektalapú oktatás nemcsak „egy módszer a sok közül”, mivel komplex szervezést igényel, tantárgyakon átível, külső partnereket von be, és rugalmas időkereteket használ. A projektoktatás igazgatási szinten összehangolja az elméletet és gyakorlatot és összekapcsolja a közismereti és szakmai tárgyakat. Mindeközben az igazgatónak kell biztosítania, hogy az órarend, a tantárgyi struktúra, és az értékelés illeszkedjen a projektekhez, ne akadályozza azokat.

Az igazgató támogatja az oktatók módszertani fejlődését, koordinálja a belső tudásmegosztást (pl. jó gyakorlatok), és kialakítja az intézményi innovációs kultúrát. Ez már kifejezetten vezetői pedagógiai szerep, nem pedig adminisztratív igazgatási szint.

Tanulmányomban be kívánom mutatni az elmúlt négy év intézményi erőfeszítéseit az egyébként számos innovációs lehetőséget engedő szakképzési törvény végrehajtása során. Meg szeretném ismertetni az érdeklődőket azzal, hogy mért kulcsszereplő az igazgató az intézményi projektoktatás bevezetésében, milyen tapasztalatokat szereztem a projektoktatás iskolaszintű kidolgozásában. Hogy állította elő a tantestület a Tanulási Eredmény Alapú (TEA) módszertanra épülő rendszert. Tanulmányomban kitérek arra, hogy miként fogadták a tanulók a kimeneti értékelési rendszert, továbbá milyen volt a hozzáállása a tantestületnek az új program bevezetése során.

A 2019-től érvényben lévő szakképzési rendszerben a projektoktatás nemcsak egy pedagógiai módszer, hanem vezetési kihívás, és a mezőgazdasági technikumok sikeressége döntően azon múlik, hogy az igazgatók képesek-e az iskolát tanulásszervezési rendszerként újratervezni a termelési logikához igazodva.

KULCSSZAVAK: igazgatói szerepek, gyakorlati oktatás, projektoktatás, élménypedagógia

BEVEZETŐ

A 2019-es jogalkotással betetőzött szakképzési reform alapjaiban rajzolta át a szakképzési intézményvezetők (így a mezőgazdasági technikumok igazgatóinak) szerepét is, különösen a projektalapú oktatás megszervezésében. Mindezek ellenére rendkívül kevés iskolaigazgatót lehet látni a projektoktatás, a kooperatív pedagógiai, vagy éppen a korszerű pedagógiai módszereket bemutató továbbképzéseken, pedig az igazgatóknak kulcsszerepe van az új szakképzési törvény iskolai bevezetésében.

A hazai szakképzési jogalkotás – illeszkedve az EU szakképzési stratégiájához – átvette azt az alapelvet, miszerint a képesítések hazai és európai elismertethetőségét, összehasonlíthatóságát és átláthatóságát a „tanulási eredmény”, mint közös nyelv teremti meg (TEMPUS, 2020).

Európában, így hazánkban is az elmúlt években a tudás és az oktatás kapcsolatának újraértékelése folyik, amelyet több-kevesebb sikerrel próbálnak bevezetni a szakképző intézményekben. A Középmagyarországi Agrárszakképzési Centrum tagiskolájában, a péceli Fáy András Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégiumban közel hét éve próbáljuk bevezetni a Tanulási Eredmény Alapú (TEA) rendszert. A TEA módszer az oktatásban a (angolul: learning outcomes approach) tervezési és tanítási szemléletet jelenti. Ez a modern pedagógiai megközelítés a hagyományos, tananyag-központú oktatással szemben a tanuló fejlődésére és a valós kimeneti teljesítményre helyezi a hangsúlyt. A tanulási eredmény a tanuló szempontjából fogalmazza meg a tanulási folyamat végére elérendő elemeket pl. attitűd terén. A fejlesztési cél tanárközpontú megfogalmazás, amely arról szól „hova” kell eljuttatni a diákot. (Farkas, 2017)

A tanulás két modelljét különböztetjük meg: a hagyományos megközelítés szerint a tudás a tanulási folyamat eredményeként jön létre, azt a tudást birtokló szerzi meg folyamatos tanári vezetéssel.

A másik szemlélet szerint nem a tanulási-tanítási folyamat és annak a szabályozása biztosítja a tudást, hanem a tanulás eredménye elérése érdekében (egy produktum elkészítése folyamán) végzett munka segítségével kompetenciafejlesztés történik. A tanulónak a tanulási folyamat végére pontosan tudnia kell mit szükséges átlátnia, megcsinálnia, alkalmaznia, annak a bizonyítására, hogy az adott tanulási eredményeket valóban birtokolja-e. Megszerezte-e egy adott terület eredményes és autonóm műveléséhez szükséges kompetenciákat. Az új megközelítés a tanulási eredmény alapú oktatás, amely már most az európai oktatási rendszer mércéje.

Ez azt jelenti, hogy a kompetenciák értékelése nem az input-tényezők (azon képzési folyamatok időtartama, helyszíne és pedagógiai módszere, amelyekben a kompetenciákat megszerezték) alapján, hanem a meghatározott tanulási eredmények elérése (learning outcomes) alapján történik (Farkas, 2017).

Ez szemléletváltást kíván meg a tanároktól, oktatóktól, azzal, hogy: bevezeti a „tanárközpontú megközelítés” helyett az „eredményalapú” megközelítést. A tanulóközpontú oktatás során a tanárnak, oktatónak olyan tanulástámogatási és módszertani felkészültséggel kell rendelkeznie, amellyel elő tudják segíteni a megkívánt tanulási eredmények elérését. Tehát nem az oktatás, képzés során oktatandó tananyagból kell kiindulnia, hanem a kívánt tanulási eredményekből, így tulajdonképpen visszafelé kell terveznie. Ennek alapján kell meghatározni, hogy a kívánt tanulási eredmények elérése érdekében milyen ismeret és kompetencia elemeket és azokat milyen módszerekkel és eszközökkel kell taníttatni és fejleszteni ahhoz, hogy a tanuló elérje a kívánt tanulási eredményt.

A tanulási eredmény alapú megközelítésnek lényegi eleme a mérés és értékelés. Az értékeléssel szemben támasztott követelmények is megváltoznak. Nem azt kell mérni, hogy a tanulók mennyire alaposan sajátították el a tananyagot, a vizsga nem a tananyag reprodukciója színterítésére szolgál. Azt kell mérni, hogy az egyén valóban birtokolja-e a kívánt/meghatározott tanulási eredményeket. A vizsga a munkatevékenységre való alkalmasságot kell, hogy felmérje. (Farkas, 2017)

A projektoktatás elméletileg minden tanulási egység elsajátítására alkalmas, nélkülözhetetlen viszont azokban a komplex témakörökben, ahol konkrét tapasztalatszerzés útján elsajátított ismeretek jelentik a képzettséget. Ilyen például a fenntarthatóságra nevelés pedagógiája: a környezetpedagógia, de könnyen belátható, hogy az agrárszakképzés is e fogalomkörbe tartozik. Mindezeknek célja: a környezettudatos, felelősségteljes magatartás kialakítása. Kovács-Németh (2010), Merkei (2017)

1. A PROJEKTOKTATÁS FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE A SZAKKÉPZÉSBEN, A PROJEKTOKTATÁS PEDAGÓGIAI ALAPJAI

„A projektpedagógia célkitűzése a konstruktív életvezetés; oktatási stratégiája projektoktatás, megvalósulása kitágítja az iskolai kereteket, feltételezi tevékenységorientált iskolamodellt. A konstruktív életvezetés, mint alapérték biztosítja a nevelési folyamat irányításában, szervezésében a közösségfejlesztés és az egyén fejlesztésének harmóniáját. A konstruktív életvezetés szociálisan értékes és egyénileg is eredményes. A nevelés lényege az értékközvetítés, és feltételezi a felelős magatartás repertoárjának gyakoroltatását (Kovács-Németh Mária 2010).

A 2019. évi LXXX. szakképzési törvény (továbbiakban szakképzési törvény) a szakképzést kompetenciaalapú, gyakorlatorientált rendszerként definiálja, erősen épít a duális képzésre (iskola + gazdasági szereplők együttműködése), és támogatja a reformpedagógiai módszereket,

így a projektoktatást is. A projektoktatás sok képzésünkben szervezési alapelv. Ez azt jelenti: az iskola működésének logikája átalakul — és ezzel együtt az igazgató szerepe is jelentősen meg kell, hogy változzon. Az új rendszerben az igazgató a szakképzési törvény szándéka szerint „egyéni vezetőből hálózati menedzserré” kellene, hogy váljon. Ezért az igazgató szerepe sokszorososan felértékelődött. Ugyanakkor a szakképző intézmények számára az új jogszabály kínálta lehetőség komoly oktatásszervezési feladatot is jelent, hogy a projekt megvalósításához szükséges hosszabb időtartam - amelyre a 40-45 perces órák nem elegendők - mégis az oktatók és a tanulók rendelkezésére álljon.

A szakképzés feladata, hogy a tanulókat felkészítse a munkaerőpiaci kihívásokra, mely a projektoktatással úgy is támogatható, hogy a projekt helyszíne nem csak az iskola, hanem a duális partner, a duális képzőhely is lehet, vagy akár a projektet közösen is megvalósíthatja az oktatási intézmény és a duális partner. A problémafelvetés, a közös munka, az együttműködés által azonban egyben vonzóvá is válhat a tanulók számára, hiszen a valóságban létező problémák és azok megoldásai nagyon jól modellezhetők a projektpedagógiával.

Az elmúlt öt évben megháromszorozódott a sajátos nevelési igényű gyerekek száma. A 2023/2024-es tanévben 70 000 fölé nőtt az oktatási kormányzat hivatalos adatai szerint, de a valóságban ez a szám valószínűleg magasabb. Jelentős része ezeknek a tanulóknak a szakképzésben tanul tovább. A péceli Fáy András Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium 2025/26- os tanévében a 296 nappali tanulóból 58 tanuló (19,6 %) SNI-s, 32 tanuló pedig (10,9) BTMN-es tanuló. Ez a létszám jelenleg is növekedőben van.

Az iskola oktatási stratégiájában nemcsak lehetőségként jelent meg a tanítási módszerek megváltoztatásának igénye, hanem már az új szakképzési jogalkotás előtt meg kellett lépni a tanulók, a pedagógusok és az iskola érdekében a korszerű didaktikára épülő tanügyi stratégiánkat. A tantestület ennek érdekében már 2018-ban a projektpedagógiát választotta a fejlesztési stratégia központi elemének és megkezdtük kidolgozni az erre épülő képzési struktúránkat.

A projektpedagógia bevezetésének szükségszerűségét a megváltozott tanulói viselkedés hozta felszínre iskolánkban. Ez az oktatási stratégia nem újkeletű, a Chicagói Egyetem Kísérleti Iskolájából, az Egyesült Államokból indult el 1896-ban. elméleti alapjait John Dewey amerikai filozófus és pedagógus fektette le. Legfőbb oka annak, hogy iskolánkban bevezessük a projektmodszert az volt, hogy növeljük tanítványaink önbizalmát és csökkentjük féltékenységüket, bátorítsuk őket arra, hogy félelem nélkül fejezzék ki magukat és mondják el, amit gondolnak, miközben ismereteket szereznek. Kialakult többé-kevésbé az a szemlélet, hogy hibázni természetes dolog és azért megrovás helyett támogatást kapnak. A projektpedagógiánk az ismeretközvetítés kiemelt feladata mellett célnak tekinti a gyerekek közötti kooperációs igény kialakítását, és felépíteni gyerekeink hitét abban, hogy a tanulás szórakoztató is lehet.

A projektprogramjaink a szórakoztató tanulás mellett életszerű, többé-kevésbé ideális helyzeteket teremtenek a logikus gondolkodás és a képzelőerő fejlesztéséhez.

Elengedhetetlennek tartjuk ezt a gyermekek holisztikus neveléséhez. Az iskolai projektek felépítése a jelenlegi tanrendünkben ötletes gyakorlatokat gyűjt össze, amelyek segítik a gyermekeket memóriájuk, figyelmük és kreativitásuk továbbá a kognitív képességek fejlesztésében.

1.1 A pedagógiai projektoktatás

Azért ezt a címet adtam a fejezetnek, mert jelentős eltérés van a projektpedagógia lényegi elemei, és az iskolákban kialakulóba lévő projektoktatás között. Dolgozatomban egy helyütt már leírtam, hogy a projektpedagógia nem egyszerűen egy termék előállítása, hanem egy oktatási folyamat. A következőkben ezt a folyamatot tekintem át.

A projektpedagógia globális és hazai elterjedésének legfőbb oka, hogy a hagyományos, frontális oktatási modellek már nem képesek hatékonyan felkészíteni a diákokat a 21. századi munkaerőpiac és a mindennapi élet elvárásaira. A modern társadalomnak elszigetelt lexikális adatok helyett komplex problémamegoldó készségekre és alkalmazható tudásra van szüksége.

A mai értelemben használt projektorientált oktatás több mint százéves iskolai gyakorlattal rendelkezik. A kompetencialapú oktatás-nevelés térhódítása kapcsán igazán csak újbóli felfedezéséről beszélhetünk. (Bánka 2008).

Amíg a projektpedagógia a nevelés mindennapi gyakorlatában a világ több országában természetessé vált, addig a hazai közoktatásban nem terjedt el, annak ellenére sem, hogy jelen volt már korábban is, akár a reformpedagógiai intézményekben, akár a szabadidős tevékenységekben, vagy éppen az erdei iskolákban. (Nádasi, 2003)

A kompetencia tevékenység alapú képzés elvei azonban csak (legfeljebb! a szerző) a gyakorlati foglalkozások keretei között érvényesülnek, az elméleti órák uralkodó módszerei a beszélgetés, magyarázat, szemléltetés, közlés és utasítás maradtak. Szerencsére napjainkban egyre többen ismerik fel, mekkora jelentősége van az önálló tanulói problémamegoldás, az együttműködés, a tolerancia, a kreativitás és a kommunikációs készségek fejlesztésének. (Emőkei - Bánka 2009)

A projektalapú oktatás nem „egy módszer a sok közül”, mert komplex szervezést igényel, tantárgyakon átível, külső partnereket von be, és rugalmas időkereteket használ. A projektoktatás igazgatási szinten összehangolja az elméletet és gyakorlatot és összekapcsolja a közismereti és szakmai tárgyakat. Mindeközben az igazgatónak kell biztosítania, hogy az órarend, a tantárgyi struktúra, és az értékelés illeszkedjen a projektekhez, ne akadályozza azokat. Az igazgató támogatja az oktatók módszertani fejlődését, koordinálja a belső tudásmegosztást (pl. jó gyakorlatok), és kialakítja az intézményi innovációs kultúrát. Ez már kifejezetten vezetői pedagógiai szerep, nem pedig adminisztratív igazgatási szint.

A projektpedagógia célkitűzése a konstruktív életvezetés; oktatási stratégiája a projektoktatás, megvalósulása kitágítja az iskolai kereteket, feltételezi a tevékenységorientált iskolamodellt. A konstruktív életvezetés, mint alapérték biztosítja a nevelési folyamat irányításában, szervezésében a közösségfejlesztés és az egyén fejlesztésének harmóniáját. A konstruktív életvezetés szociálisan értékes és egyénileg is eredményes. A nevelés lényege az értékközvetítés, és feltételezi a felelős magatartás repertoárjának gyakoroltatását (Kováts-Németh M. 2004, 2006, 2008, 2010, 2011) Hortobágyi, (1998) szerint „*A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll.*

A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválaszolása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik.”

A projekt - pedagógiai értelemben - nem más, mint sajátos tanulási egység, egyszeri, komplex, szisztematikus, a hagyományos iskolai és osztálystruktúrán túllépő programterv, amely a tanár(ok) – diák(ok) közötti bensőséges, partneri együttműködésen nyugszik. (Karikó)

Ha az előzőekben érintett szakirodalmi szemelvényeket elemezve és értékelve kiosztjuk az azokban leírt szerepeket (T = tanár, D = diák) jól látható a tevékenységek végzésében a diákok túltreprezentáltsága, ami nagyon helyesen a projektpedagógia célja. Az is fontos, hogy egyetlen tevékenység sincsen, amit a tanár egyedül végezne (1. táblázat)

1. táblázat: A projektoktatás során kialakított didaktikai folyamat végzésének szereposztása (Merkei, 2017)

Pedagógiai szerepek	a szerepeket végző(k) T=tanár D=diák
• témaválasztás	T+D
• tervkészítés (célok és feladatok megfogalmazása),	T+D
• szervezés	D
• adatgyűjtés	D
• a téma feldolgozása	D
• a produktum összeállítása bemutatható formában	D
• a projekt értékelése, korrigálás	T+D
• a produktum bemutatása, nyilvánossá tétele	D
• a projekt lezárását követő tevékenységek	T+D

2. AZ ÚJ SZAKKÉPZÉSI TÖRVÉNY BEVEZETÉSÉNEK INDOKA, CÉLJA ÉS FŐBB ELEMEI

A 2020. január 1-jén hatályba lépett új szakképzési törvény (2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről) jelentős változásokat hozott a magyar szakképzés rendszerében, különösen a projektoktatás területén. Az alábbiakban összefoglalom a régi és az új törvények közötti főbb különbségeket különös tekintettel a projektoktatás vonatkozásában.

A szakképzési törvény az addig önállóan működő szakiskolákat (mint amilyen a péceli Fáy András Mezőgazdasági Szakgimnázium Szakképző iskola és Kollégium is volt), illetőleg a TISZK szervezeti formában működő agrár középiskolákat Centrumokba szervezte. Őt ilyen regionálisan szervezett Centrum jött létre. Megerősítette a duális szakképzést és a gyakorlati képzést, kialakította a centrumokban a kancellári rendszert. (2019. évi LXXX. törvény)

A törvény és a végrehajtási utasításai szellemisége szerint a szakmai gyakorlat az eredményes és harmonikus munkavégzés megtanulásának legfontosabb színtere. Itt van alkalma és lehetősége a fiataloknak elsajátítaniuk azokat az alapvető munkamozdulatokat, amelyek a későbbiekben önálló munkájukban szakmai fogásokká nemesednek. A szakemberképzés céljának megvalósítása nemcsak a szakmai ismeretek oktatását, illetve a tanulók gyakorlati felkészítését jelenti, hanem a tanulók cselekvő részvételét ebben a folyamatban, valamint a nevelés, a szakmára nevelés előtérbe helyezését.

A szakképzés legfontosabb feladata, hogy az oktatás és a munka világa közelebb kerüljön egymáshoz, hogy a felkészítés jobban igazodjék a munkaerő-piaci igényekhez, s hogy ne csak ismereteket közvetítsünk, hanem szakembert neveljünk.

A szakképzési alapfeladat-ellátás a szakmai önállósággal rendelkező szakképző intézmény és a duális képzőhely között az állam és a magánszféra konstruktív együttműködésével és érdekeik kölcsönös elismerésével megosztva folyik. A szakképzés megszervezésének minőségét, demokratikus és jogszerű működését e törvény és az állam általi ellenőrzés biztosítja. (szakképzési törvény) 2. § [Az oktatáshoz való jog biztosítása]

A szakképzés középpontjában a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy és az oktató áll, akiknek jogai és kötelességei egységet alkotnak. A szakképzésben a kiskorú tanuló nevelésének és oktatásának feladatait a kiskorú tanuló törvényes képviselői megosztják az oktatókkal. A szakképzés kiemelt feladata a sajátos nevelési igényű tanuló, illetve a képzésben részt vevő kiskorú személy, a képzésben részt vevő fogyatékkal élő nagykorú személy, valamint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló speciális igényeinek figyelembevétele és egyéni képességeihez igazodó, legeredményesebb fejlődésének elősegítése a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése érdekében. (szakképzési törvény 4. § [A szakképzés elvei] (1) (4)) Ennek alapján vezették be a szakképzésben a Tanulási Eredmény fogalmát, és dolgozták ki a hozzá rendelt protokollokat, a Képzési és Kimeneti Követelményeket (KKK) és a Pedagógiai Programterveket (PTT), amit 2024-től azonban nem volt kötelező figyelembe venni. (a szerző) Lényeges elemei a tudás, a képesség, az attitűd, és az autonómia és felelősségvállalás. 2025-től a PTT-k kidolgozása iskolai hatáskörbe került, része lett az iskolai Képzési Programnak.

A szakképzési törvény és a végrehajtásáról rendelkező 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet alapján a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) a szakmai oktatás alapidokumentuma. Ez határozza meg, hogy egy adott szakma elsajátítása során milyen tudással, készségekkel és kompetenciákkal kell rendelkeznie a tanulónak a képzés végére.

A 2019-től folyó jogalkotás a képzési struktúra és projektoktatás integrációját tűzte ki célul, kifejezetten a gyakorlati képzésre koncentrálva. A régi rendszerben (OKJ alapú) a projektalapú tanulás nem volt kiemelt szerepű, és nem volt egységes szabályozás a projektoktatás alkalmazására. A 2020 szeptember 1-től hatályba lépett új rendszer (Szakmajegyzék alapú), és a hozzá kapcsolódó végrehajtási rendeletek előírják a projektalapú tanulás alkalmazását a képzési programokban. A tanulók a jogalkotók szándéka szerint a képzés során valós munkafeladatokon dolgoznak, fejlesztve ezzel gyakorlati készségeiket és kompetenciáikat.

A régi rendszerben a duális gyakorlati képzés elsősorban a vállalatoknál zajlott, de a projektalapú tanulás nem volt szisztematikusan integrálva a képzési folyamatba. Ezzel szemben az új rendszerben a duális képzés megerősítése érdekében a projektalapú tanulás szerves részévé vált a képzési programoknak. A tanulók a vállalati gyakorlat során valós projekteken dolgoznak, melyek elősegíti a munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodást és a versenyképes tudás megszerzését.

A projektalapú szakmai vizsgák értékelése a régi rendszerben elsősorban elméleti tudásra épültek, és nem tartalmaztak projektalapú értékelést (TEA értékelést), viszont az új rendszerben a szakmai vizsgák során a tanulók projektfeladatokat oldanak meg, amelyek értékelése a gyakorlati készségek és kompetenciák mérésére összpontosít. Ezáltal a vizsgák jobban tükrözik a munkaerőpiaci elvárásokat és a tanulók felkészültségét.

A régi rendszerben az oktatók nem kaptak egységes képzést a projektalapú tanulás módszertanában, ami korlátozta a projektoktatás hatékony alkalmazását, ezzel szemben ma a törvény előírja az oktatók folyamatos szakmai fejlesztését, különös figyelmet fordítva a projektalapú tanulás módszertanának elsajátítására. Ezáltal az oktatók képesek lesznek hatékonyan alkalmazni a projektoktatást a képzési folyamatban.

Összességében az új szakképzési törvény és annak végrehajtási rendeletei jelentősen megerősítették a projektalapú tanulás szerepét a magyar szakképzésben, elősegítve a tanulók gyakorlati készségeinek fejlesztését és a munkaerőpiaci igényekhez történő alkalmazkodást.

2.1 A szakképzési intézményvezetők szerepének kulcsfontossága

A szakképzési törvény és a 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet alapján a mezőgazdasági technikum igazgatójának a projektoktatás bevezetése és működtetése során különösen az alábbi feladatok tartoznak a felelősségi körébe:

1. a szakmai program átdolgozása,
2. a projektalapú oktatás megszervezése,
3. az oktatók felkészítése és koordinálása,
4. a tárgyi feltételek biztosítása,
5. a duális partnerekkel való együttműködés kialakítása,
6. a minőségirányítási és ellenőrzési feladatok ellátása,
7. a projektalapú szakmai vizsgákra történő felkészítés biztosítása
8. a működéshez szükséges alapidokumentumok előkészítése centrumi jóváhagyásra,
9. az új oktatási rendszer adminisztrációjának megszervezése.

Az igazgató szerepe tehát jelentősen megváltozott (2. és 3. táblázat), vezetőként irányítania kell a komplex projektoktatás intézményi megvalósulását, koordinálnia kell a pedagógusok, a tanulók és a külső partnerek együttműködését, miközben biztosítania kell a törvényi előírások betartását, betartatását és a folyamatos minőségfejlesztést.

2. táblázat: A technikumi igazgatók megváltozott feladatai és felelősség körei

Mi jelenik meg másként a korábbi törvényhez képest, rövid összevetésben?		
Terület	Korábbi szabályozás fő jellege	Új szabályozás fő jellege
Igazgató státusza	tagintézményi vezető, szűkebb autonómiával	önállóan nevesített intézményvezetői felelősség
Szakmai irányítás	erősebben centrumi főigazgatói dominancia	az igazgató közvetlen szakmai felelőssége hangsúlyosabb
Munkáltatói jogkör	korlátozottabb, több kulcsdöntés a főigazgatónál	szélesebb, bár nem korlátlan igazgatói munkáltatói szerep
Belső szabályozás	kevésbé hangsúlyozott igazgatói felelősség	kifejezett felelősség a belső szabályzatokért
Minőségirányítás	kevésbé részletezett igazgatói ellenőrzési szerep	szakmai ellenőrzés, visszacsatolás, értékelés hangsúlyosabb

Résztvételiség	inkább hagyományos intézményi egyeztetés	érdemi válaszadási kötelezettség, partneribb működés
Vezetői modell	végrehajtóbb tagintézményi szerep	szakmai, koordináló, fejlesztő vezetői szerep

3. táblázat: A fontosabb kihívások és lehetőségek az igazgatói szerepben

Kihívások	Lehetőségek
A gyorsan változó jogszabályi környezet adaptálása.	Autonómia növelése és innovatív megoldások bevezetése.
A pedagógusok ellenállása a változásokkal szemben.	Az intézmény presztízsének és vonzerejének növelése.
A digitális szakadék áthidalása.	A duális képzés által kínált karrierlehetőségek hangsúlyozása.
A vállalati partnerekkel való hatékony együttműködés kialakítása és fenntartása.	A digitális eszközök térnyerésének kiaknázása az oktatásban.
A finanszírozási nehézségek kezelése.	A munkaerőpiaci igényekre szabott, modern képzések fejlesztése.
A feladatok mennyiségének és komplexitásának növekedése.	

2.2 Mit jelent a projektoktatás (bevezetése) iskolai szinten?

A projektoktatás fogalmát sokszor leegyszerűsítik arra, hogy a tanulók készítenek egy projektmunkát, előállítanak egy projektterméket (pl. készítenek egy virágot magvetésből, vagy csinálnak egy kalapácsfejet fémről stb.). Az új szabályozás szellemisége ennél jóval mélyebb változást kívánt elérni a szakképzésben.

Iskolánkban a projektoktatás az új szabályozás tükrében nem egyszerűen egy újabb tanítási módszert jelent a sok közül, hanem a teljes oktatásszervezést, az értékelést és a tanári szerepek radikális átalakítását.

Oktatói szabadságot ad az a lehetőség, hogy a jogszabályokban leírtakban nincsenek konkrét, nevesített tananyagegységek, nincsenek ezekre lebontott konkrét óraszámok, és tartalmilag sem jelenik meg bennük egy adott képzés órára és tantárgyakra lebontott struktúrája. Az olyan iskolák, amelyeknek az igazgatói kevésbé innovatívak, vagy nem tudják a felépítendő oktatási programjaikban megjeleníteni a TEA rendszert, általában visszanyúlnak a régebbi tantárgyi programokhoz pl. a Programtantervekhez (PTT), vagy akár régebbi kerettantervekhez, tantárgyi órarendekhez. Az ilyen módon megalkotott helyi szakmai programok nem, vagy csak csekély mértékben illeszkednek a kiadott KKK-hoz. Ezeknek a programoknak az alapján szinte lehetetlen oktatási projektfeladatokat létrehozni, sőt szinte lehetetlen kimeneti követelményeknek megfelelő vizsgákat szervezni.

Az új szakképzési rendszer tehát a tanárokat kritikai gondolkodásra, együttműködésre és kreativitásra ösztönzi, amelynek hatékony végrehajtását könnyű belátni, hogy a döntéshozónak, azaz az igazgatónak kell koordinálni, és ellátni olyan eszköztárral az oktatókat (pedagógiai és infrastruktúrával egyaránt), amivel könnyebb lenne számukra a modern pedagógiai módszereknek megfelelően tanítani. Azt, hogy a projektoktatás lényegét átadom a pedagógusoknak meg kellett értetni velük, hogy a tanulás ne tantárgyak elszigetelt ismeretanyagának átadására épüljön, hanem egy valós vagy valóságű szakmai feladat megoldására (KKK).

Ezeket a szakmai feladatokat a tantestület szakmai munkaközösségének oktatói dolgozták ki. Azt, hogy egy tantárgyi projektet a felelős szaktanár rendszeresen meg tudjon tervezni időt kellett adni nekik. Egyrészt a projekt feladat végrehajtásához szükséges tervező időre, másrészt a tanulóknak a projekt végrehajtásának idejére. Igazgatói stratégiai döntést igényel annak módja és szervezése miként lehet leghatékonyabb iskolai szinten a projektoktatást bevezetni. A projektoktatásra történő felkészülés jelentős feladatai több mint két iskolaévet vettek igénybe (2020-22), és részleteiben még a mai napig is tartanak.

Az iskolánk Szakmai Programja oktatási projektpedagógiára alapul, tehát olyan oktatásszervezési eljárást követ, amelynek során a tanuló vagy a képzésben részt vevő személy a projektfeladat megoldásán keresztül sajátítja el a szakmai ismereteket és készségeket, összességében kompetenciákat, és azokat egy bizonyos projektproduktumban igazolja ismereteit. Ez azt jelenti, hogy a tanulóink nem megtanulják előbb elméletben külön-külön a tantárgyi feladatokat, majd később alkalmazzák azokat, hanem a feladat megoldása közben szerzik meg és használják az ismereteket. A jogszabályok logikája szerint az iskola feladata elmozdulni a hagyományos, tantárgyakra szabdalt, lexikális tudásátadástól a kompetencia- és kimenetalapú oktatás felé.

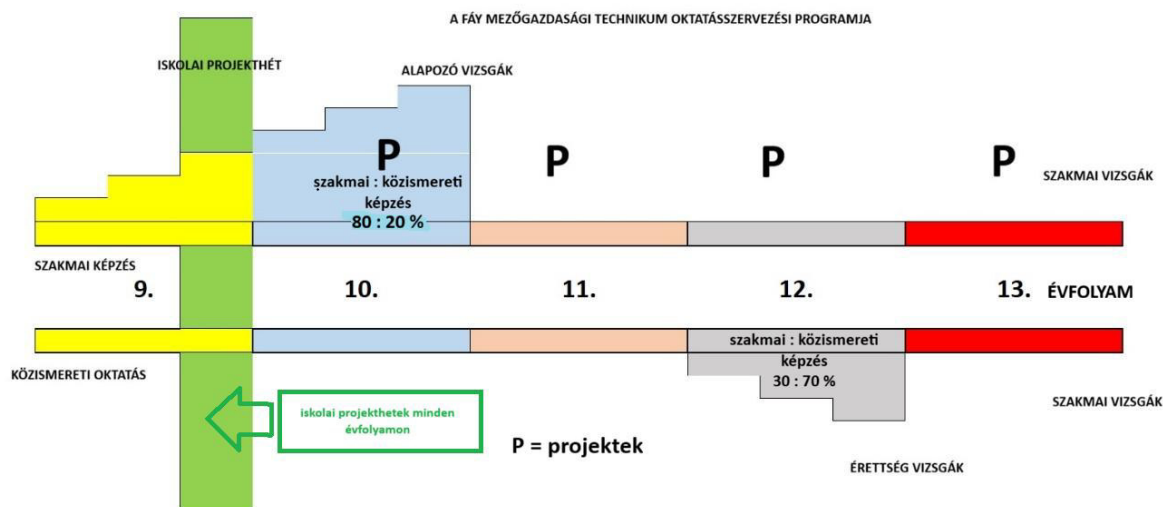
A péceli Fáy András Mezőgazdasági Technikum szintjén ez a szemléletváltás a következő változásokban nyilvánult meg:

- Megváltozott tanári és tanulói szerepek megjelenése

A jogszabályi környezet szelleméből fakadóan szakítottunk a „mindentudó, katedrán álló tanár” és a „passzívan jegyzetelő diák” modelljével. A diák nálunk (szándékaink szerint) a cselekvő alany, a tanulók önállóan vagy kis csoportokban dolgoznak. Kutatnak, terveznek, hibáznak, korrigálnak és alkotnak. Felelősséget vállalnak a saját tanulási folyamatukért. A tanár, mint mentor (facilitátor) szerepel a tudásátadás folyamatában (szándékaink szerint), tehát az oktató feladata már nem az elmélet lediktálása, hanem a projekt kereteinek kijelölése, a források biztosítása, a folyamat követése és a felmerülő elakadások támogatása. A projektoktatásban oktatóink kevésbé előadók, inkább mentorok, szakmai irányítók, konzultánsok, értékelők. A tanulók pedig terveznek, döntéseket hoznak, adatokat gyűjtenek, dokumentálnak, önértékelnek.

- Az órarendi struktúra megreformálása

Alapvető kérdés volt intézményünkben, hogy a tantárgyfelosztást a szakképzési törvény szelleme szerint hozzuk létre. A projektoktatás érdeke messzemenően az, hogy a projektek végzésére rendelt időt a lehető legkevesebb megszakításokkal tervezzük meg, hogy a projektfeladat kidolgozása zavartalan, és főleg tervezhető legyen. A Fáy-ban az első intézkedések között az órarend megreformálása volt a stratégiai cél (1. ábra), oly módon, hogy egységesen kezeltük a „tantárgyi” elméletet és gyakorlatot. Ezáltal lehetővé vált, hogy a kérdéses „tantárgyat” egyetlen oktatóra bízva, egyetlen tanítási napra szervezzék meg, megteremtve ezzel a projektek kidolgozásának és végrehajtásának feltételeit. A „tantárgyak” felépítését a következőkben tárgyalt stratégia szerint építettük fel.



1. ábra: A képzés szerkezete a péceli Fáy András Mezőgazdaság Technikumban (2026)

A közismereti tantárgyak és a szakmai tanulási egységek oktatását „szükségesség szerinti csoportosításban” szerveztük meg, oly módon, hogy a tanulóknak az érettségi évében 80%-20% arányában biztosítottuk a közismereti (előrehozott érettségi) tantárgyak oktatását, azért, hogy erősen koncentráljunk a sikeres érettségre. A 9-10. osztályban elsajátítandó mezőgazdasági alapozó tanulási egység és a közismereti tantárgyak aránya 70-30 %, de kiemelt feladata oktatóinknak, hogy a 8. osztályból hozott biológia, kémia, fizika és a matematikai tantárgyak ismeretanyagát az agrárismeretek elsajátításához szükséges szintre hozzák.

A 11. osztály kiemelt figyelmet igénylő osztály, mivel az iskola teljes évfolyamát szakképzési munkaszerződésekkel duális képzőhelyekre telepítjük ki. A közismereti és szakmai tanulási egység időbeni megosztására talán a legjellemzőbb, hogy a hét öt napjából egyetlen napot tölt bent a tanuló az iskolában. A 13. évfolyamon a képzés szintén szakképzési munkaszerződés alapján duális képzőhelyeken történik. Ezen az évfolyamon a közismereti tantárgyakat mindössze a szakmai nyelvi képzés, a munkavállalói idegen nyelv jelenti. Ezen az évfolyamon biztosítunk lehetőséget azoknak a tanulóknak is az érettségi felkészülésre, akik az előre hozott érettségi vizsgán megbuktak. Az órakeret heti 2 órában a szabad órakeret terhére biztosítjuk.

A Képzési Programok tartalmazzák a tanulási egységeket, a tanulási területeket, a tanulási elemek szakmai projektjeinek leírását, ezeken kívül szakmai tematikus projektnapokat (pl: gyümölcsfák metszése), projektheteket (pl: az alma, alma az irodalomban, a történelemben a kertekben, a mitológiában, mi köze van Newtonnak az almához, mi az országalma, és mely népszokások kísérik az almát, az almaszüretet stb.). Látható, hogy a tematikus hét az iskola összes szereplőjének projektrendezvénye.

- A tantárgyi falak lebontása (interdiszciplinaritás)

A korábban megszokott tantárgyi felosztástól eltérően az egymáshoz szorosan kapcsolódó tantárgyakat egy úgynevezett Tanulási Egységgé történő átrendezését hajtottuk végre. Mit jelent ez a gyakorlatban?

A mezőgazdasági technikusképzésben a régebbi (OKJ) képzésekben ismert tantárgyi struktúrát, amely az öt év alatt 35 elsajátítandó tantárgyból állt mindössze öt Tanulási Egységgé (TE) szűkítettük le. Mint tanulási egység jelenik meg a „Szakmai alapozás” 9-10. osztályban, és az „Agrárvállalkozási ismeretek” című tantárgyak is. A mezőgazdasági technikusként a technikus vizsgára történő jelentkezéshez bemeneti követelmény a T kategóriás, vagy a B kategóriás jogosítvány bemutatása. Ennek a megkönnyítésére dolgoztuk ki a „Közúti és mezőgazdasági járművezetés” elnevezésű tanulási egységet. (4. táblázat)

4. táblázat: A Tanulási Egységekre történő átállás a péceli Fáy András Mezőgazdasági Technikumban a mezőgazdasági technikus képzésben (2025)

Tanulási Egység	Tanulmányi Terület	Tanulási elemek
növénytermesztés (11-13)	általános növénytermesztés, ágazati növénytermesztés, földműveléstan, növényvédelem stb.	talajtan, éghajlat, kémia, biológia, növénytan, növényélettan stb.
állattenyésztés (11-13)	általános állattenyésztés, ágazati állattenyésztés, takarmányozás, állategészségügy, járványtan stb.	biológia, anatómia és állatélettan, kémia, takarmánykémia, tartósítás stb.
géptan (11-13)	általános géptan, mezőgazdasági géptan, erőgépek, munkagépek, gépüzemeltetés stb.	fizika, mechanika, gépelemek, anyagismeret, szerkezeti elemek stb.
kertészet (11-13)	zöldségtermesztés, gyümölcstermesztés, szőlőtermesztés, növényvédelem stb.	talajtan, növényélettan, biológia, növényismeret, éghajlat, kémia stb.
agrárvállalkozási ismeretek (11-13)	pénzügyi ismeretek, szakmai nyelv, vállalkozástan, vállalati gazdaságtan stb.	angol-német nyelv, mikroökonómia, makrogazdaságtan, gazdálkodó szervezetek ismerete stb.
közúti és mezőgazdasági járművezetés (11-12)	a TE bevezetésének célja az volt, hogy a jogosítvány megszerzésének előmenetelét monitoringozni tudjuk, mivel a TE érdemjegyköteles, a lemaradó tanulókat akár osztályismétlésre is lehet utasítani! Így nincs kockázata annak, hogy a „hanyag tanuló” nem jelentkezhet szakmai vizsgára.	
Szakmai alapozás (9-10.)	talajtan, éghajlat, növénytan, állattan, géptan, munkavédelmi ismeretek stb.	ökológia, fenntarthatóság, biológia, kémia, fizika stb.

- A hagyományos oktatásban jelenlévő órakeretek felszámolása, az időstruktúra átalakulása

A projektmunka nehezen értelmezhető heti 1-2 elszórt tanórán. Iskolai szinten a projektoktatás megköveteli a rugalmas időkereteket, amelyeket sikerült elterjesztenünk. Az iskola órarendjét úgy próbáltuk kialakítani, hogy a diákok napokig vagy akár hetekig egyhuzamban, koncentráltan csak az adott projekttel foglalkozhassanak az érintett tanárok jelenléte mellett. Gyakran előfordul, hogy egy projektórán egyszerre két-három különböző szakos oktató is jelen van, és együtt támogatják a diákok munkáját.

A hagyományos iskola 45 perces, egymástól teljesen elszigetelt órákra és számos átfedéssel rendelkező tantárgyakra épül (pl. külön állattan, géptan, külön matematika stb.).

A szakképzési törvény szellemiségében a projektoktatás bevezetésével ezt felülírtuk, bevezettük a komplex problémakezelést, komplex „tantárgyakkal”, melyben a diákok egy valós szakmai feladatot (projektet) kapnak (pl. tervezzenek meg egy 50 négyzetméteres évelő parkrészt, vagy egy hektár biobarackültetvényt és számolják ki a bekerülési értékét és a második esetben pl. a megtérülését). A tanulási egységeket igyekszünk órarend szerint egy napra programozni. De jelentős a szakmai projektnapok száma is, amelyek össz-iskolai jelenlétet igényelnek, és szervezünk tematikus projektnapokat is, amelyek szintén össz-iskolai illetőleg szakmaterületi szervezésben valósulnak meg. Fontos stratégiai célunk az időkereteket és az oktatási helyszíneket a kiválasztott projektfeladatnak megfelelően megszervezni. Minden tanulási egységért egyetlen vezető oktató felel, a témában jártas többi oktató pedig külső segítőként, részfeladatok megvalósításával támogatja a munkáját. A tanulási egység vezetője a felelős azért, hogy a kompetenciák eléréséhez vezető utat kidolgoztassa, felelős továbbá azért is, hogy a képzési programban résztvevő oktatók feladatait koordinálja.

Iskolánkban a projektoktatás – amennyiben túlmutat egy egyszerű projekttermék elkészítésén – az oktatók közötti együttműködésen túl a tantárgyközi integrációt is szükségessé teszi. A projektek kidolgozásához és megvalósításához egyszerre kell használniuk a diákoknak a biológiai, kémiai, talajtani, növényvédelmi, műszaki, növényismereti, kertészeti stb. és gazdasági (piackutatás, kalkuláció), sőt a matematikai és digitális ismereteiket, ezáltal számos oktató közreműködését feltételezve. A hagyományos oktatásszervezésben egyes tantárgyak között gyakran kevés a kapcsolat, viszont nagy az átfedések lehetősége. Ráadásul az adott szakterülethez kapcsolódó tantárgyakat más és más időben oktatják, amiért a tantárgyat oktató pedagógusnak vissza-vissza kell nyúlni a korábban megtanultakhoz ismétlés gyanánt. Az 5. táblázat iskolánk gyakorlatában mutatja be egy konkrét feladat esetében a hagyományos oktatás és a jelenlegi stratégia viszonylatában a különbséget.

5. táblázat: A hagyományos és az új szakképzési törvény alapján folytatott oktatásszervezés a péceli Fáy András Mezőgazdasági Technikumban (2018-2026)

A feladat: a kukorica vetése	
hagyományos oktatás esetén (OKJ)	jelen szakképzési oktatás esetén (programkövetelményes oktatás)
A tanuló megtanulja a kukoricánövény biológiáját 9. osztályban, ökológiai és talajigényét a 10. osztályban, termesztési eljárásait, növényvédelmét a 11-12. osztályban, az aratását betakarítását tárolását a 13. osztályban, valamikor a tanulmányi időszak 5 éve folyamán megnézik a kukoricatermesztés gépeit, majd a vetését, végül az aratását, majd valamikor a 13. osztályban húz egy tételt a kukorica növény termesztéséről és levizsgálják. A tanulás folyamata 5 évre húzódik szét, a végén szigorúan elméleti szakmai vizsgával. A tanulók számonkérése kifejezetten tantárgyi vizsgák keretében történik.	Az általános növénytermesztési ismereteket megszerzi 9-10. osztályban többnyire üzemeltetések és a tangazdasági gyakorlatok folyamán. A komolyabb szakmai ismereteket 11-ben duális képzés folyamán szerzi meg. 12-ben a tanulók tavasszal a kukoricavetés idején kapnak vetőmagot, eszközöket (hiszen akkor már vezethet traktort, használhat munkagépeket), és kap a tangazdasági területekből úgynevezett „dühöngő parcellát” és kiscsoportos szervezésben megkezdhetik a kukorica vetését. A nyári gyakorlatok keretében megismerik a saját vetésük növényvédelmét, fenológiai alakulását érési folyamatát, majd késő ősszel elkezdik a kukorica aratását, tárolásának szervezését, majd értékesítését. A tanulási folyamatot a tanuló egészében, tevékenyen éli meg, a folyamat során kialakított projekt produktumokkal, mint pl. talajművelés, vetőmagágy minősége, növény sorolása, kelési minőség.

	termésbecslés, aratás, tárolás minősége, szervezettsége stb. Tehát lényegében a folyamat részei és egésze is értékelhető. A tanulók értékelése nem külön tantárgyak ismeretében jelenik meg, hanem a projekt végrehajtásának részeként.
--	--

- A tantárgyak közötti együttműködés, kapcsolat

Iskolánkban a projektoktatás nem egyetlen oktató feladata. Adott mezőgazdasági projektekben együtt dolgozhat a növénytermesztési oktató, a gépészeti oktató, az agrárgazdasági oktató, az informatikai oktató stb. A szakképzési törvény célja az volt, hogy a szakmai problémák komplex módon jelenjenek meg az oktatásban, mely a tantárgyköziséggel biztosítható.

- Valós munkafolyamatok modellezése

Projektjeink nem mesterséges iskolai gyakorlatok, hanem valódi munkahelyi kihívások. Célunk, hogy a tanulók pontosan olyan helyzetekkel találkozzanak, mint amilyenek a szakmájukban várnak rájuk. Ez az igény viszont túlmutat a hagyományos tantárgyfelosztási struktúrán. Olyan képzési követelményeket fogalmaztunk meg, amelyek teljesítése a hagyományos tantárgyi keretek között nem valósítható meg. Ezek a komplex, tantárgyakon átívelő feladatok a mezőgazdasági technikusképzésben például a következőkben nyilvánulnak meg: vetésterv készítése, gyepfelújítás tervezése, egy állattartó telep takarmányozási programjának összeállítása, vagy éppen egy parkfenntartási terv elkészítése.

- Produktum- és kimenetalapú értékelés

A számonkérés iskolai szinten már nem a klasszikus „feleltetésről” vagy a magolós dolgozatokról szól. A projekt módszer kulcseleme, hogy a tanulónak a folyamat közben részeredményeket (résztermékeket), a zárásakor pedig egy kézzelfogható végterméket (végproduktumot) kell felmutatniuk az lehet egy fizikai termék, egy digitális prezentáció, egy üzleti terv, egy működő makett vagy egy kísérlet záródokumentációja, de lehet egy film, egy videó, vagy akár egy interjú is. Az értékelés nem egyetlen osztályzat, hanem a teljes projekt folyamat kap visszajelzést (hogyan dolgozott a csoport, hogyan kezelték a problémákat, hogyan mutatták be az eredményt). Ez közelebb áll a valódi munkaerőpiaci elvárásokhoz.

A projekt értékelése tehát egy komplex értékelés, amelyben nemcsak azt vizsgáljuk, hogy mit tud elmondani a tanuló, hanem értékeljük a szakmai eredményt, a problémamegoldást, az együttműködést, a dokumentációt, az önállóságot, a prezentációt. Ez a szemlélet már a szakmai vizsgákban is kötelező érvényben megjelenik.

- Szorosabb kapcsolatot a munka világával

A munkaerőpiac nem tantárgyi tudást, hanem kompetenciákat vár el. Egy mezőgazdasági technikusként például nem azt kell bizonyítania, hogy külön-külön ismeri-e a talajtant, a növénytermesztést, a géptant stb., hanem azt, hogy képes egy gazdálkodási feladatot önállóan megtervezni és végrehajtani. A projektoktatás ennek a képességnek a fejlesztését szolgálja.

Összességében tehát az iskolánkba bevezetett szakképzési reform célja, hogy a diákok ne az iskolapadnak, hanem a munkaerőpiacnak tanuljanak. A projektek témái gyakran közvetlenül a gazdasági szereplőktől, duális partnerektől érkeznek, így a diákok valós, piaci problémákon dolgozhatnak az iskola tanműhelyeiben, laborjaiban vagy tangazdaságában. Az iskola vezetése igyekszik a projektoktatás számára a jogszabályok szelleme szerint olyan szimulációs környezet biztosítani, ahol az iskola biztonságos keretei között a diákok pontosan úgy dolgoznak, terveznek és kommunikálnak, ahogyan azt majd végzett technikusként a valódi munkahelyükön is tenniük kell.

3. TAPASZTALATOK, JAVASLATOK, ÖSSZEGZÉS

Mivel az új szakképzési törvény első végrehajtási lépései 2020-ban léptek hatályba, a rendszer működése egyelőre az eddigi tapasztalatok és az eddig szerzett ismeretek alapján ítéltető meg. A jogalkotói szándék indokolt és konstruktív: az elmúlt évek szakigazgatási hiányosságait igyekszik korrigálni. A törvény egy szabadabb, rugalmasabb oktatásszervezési keretet biztosít, ám ehhez a nevelőtestületeknek és a szakigazgatásnak is fel kell ismernie az új lehetőségeket. Mindez innovatív szemléletet és a közösségi erőforrások hatékonyabb kiaknázását követeli meg. A jogszabályi háttér és a végrehajtási utasítások kimondottan ösztönzik az élmény- és projektpedagógia alkalmazását, így a megvalósítás már az érintettek kreativitásán, szabadságán és a csapatmunkán múlik. A törvény ugyanakkor csak a kereteket adja meg a tanulási eredmények hasznosulásához, ez a szabadság komoly kockázatot is rejthet azok számára, akik nem rendelkeznek határozott jövőképpel és célokkal.

E reformok szükségességét jól mutatja, hogy a hazai szakképzés helyzete az új jogszabályi környezet megjelenéséig folyamatosan romló tendenciát mutatott. Jóllehet a törvény hatálybalépése óta eltelt idő – és az eddig végzett mindössze két technikai évfolyam – még nem teszi lehetővé a tudományosan megalapozott, átfogó értékelést, de bizonyos lokális trendek már kirajzolódnak. A péceli képzési helyszínt tekintve pozitív fejlemény, hogy a sikeres egyetemi felvételik száma növekedést mutat, ami az új rendszer egyik fontos sikermutatója (indikátora) lehet. Ezzel párhuzamosan azonban komoly kihívással is szembesülünk, a gyermekközpontú pedagógiai törekvéseink ellenére a mezőgazdasági szakmák iránti hallgatói motiváció és az ágazat társadalmi presztízse folyamatosan csökken. Rendkívül alacsony azoknak a tanulóknak a száma, akik családi indíttatásból vagy tudatos, saját elhatározásból választják az agráriumot.

A humán erőforrás-oldali nehézségeket ráadásul egy strukturális probléma is tetézi: a gyakorlati oktatásra tanulókat fogadó üzemek és vállalkozások száma évről évre csökken. Napjainkban szinte kizárólag a még működő nagyüzemek, valamint néhány kisebb vállalkozás biztosítanak helyszínt a gyakorlatoknak. Utóbbiak esetleges megszűnése vagy kiesése miatt az intézmények komoly nehézségekkel szembesülnek a gyakorlati háttér megszervezése során, mivel a piaci szereplők jelentős része elzárkózik a tanulók fogadásától. A duális képzés sikeres működésének alapfeltétele egy erős és stabil jövőképpel rendelkező termelői magánszektor lenne, amelynek megerősödésére az agrárágazatban egyelőre várni kell.

Jó hír viszont az, hogy a gyakorlati képzés tervezése a szakmai programok és az ütemtervek többnyire megelégedettséget szültek.

Miközben az oktatók rendszeresen foglalkoznak a tanulókkal, a kötelező foglalkozási napló naprakész vezetéséért általában maguk a diákok felelnek.

A duális képzésben oktatók (úgy a külsők, mint a belsők) az elmúlt évekhez képest kevésbé panaszkodnak a tanulók munkájára és magatartására, vélhetőleg köszönhető annak, hogy a gazdálkodók vagy ismerős tanulót alkalmaztak, vagy előzőleg érdeklődtek az iskolától a tanuló felől, illetve bizonyára szerepe van annak a ténynek is, hogy a tanulók a gyakorlati képzőhelyek csökkenő száma miatt motiváltabbak voltak. Remélni tudom csak, hogy az oktatás során a tanulók megszerezték azokat a kompetenciákat, különösen a felelősségvállalással kapcsolatosakat, melyek kiváló munkavállalókká teszik őket.

Fontosnak tartom azt, hogy az iskolák és a gyakorlati képzőhelyek innovatív módon kezeljék a gyakorlati oktatást. A külső gyakorlati oktatásban, duális képzésben is jelenjenek meg a korszerű technológiák és eszközök, kiegészítve a korszerű pedagógiai módszereket, így a projektoktatást is. E nélkül a gyakorlati oktatás nem tudja betölteni a szakmai készségek elsajátításában betöltött szerepét.

3.1 A projektoktatás vonatkozásában az igazgatói feladatok rövid összefoglalása

A 2019. évi LXXX. törvény és a 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet szellemisége alapján a projektoktatás intézményi szinten nem egy új tantárgyat vagy alkalmi projekt munkát jelent, hanem a szakmai oktatás alapvető szervezési módját. Ebben a struktúrában a tanulás valós szakmai feladatokon keresztül történik, több tantárgy tudástartalma integrálódik, a tanuló aktív alkotó szerepet kap, míg az oktató mentorként támogatja ezt a folyamatot. Az értékelés a kompetenciákra és a teljesítményre épül, így a képzés közvetlenül a munkaerőpiaci elvárásokhoz közelít. A mezőgazdasági technikumok esetében ez a módszer különösen hatékony, mivel az agrártevékenységek természetüknél fogva komplex, projektjellegű munkafolyamatokból állnak.

Intézményvezetőként elsődleges feladatom és felelősségem biztosítani, hogy a projektoktatás szervesen beépüljön a szakmai programba, és az intézményi szabályozás teljes mértékben összhangban legyen a Képzési és Kimeneti Követelményekkel (KKK), valamint a projektalapú oktatás módszertani elvárásaival. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy mezőgazdasági technikumunkban pontosan meg kell határoznunk az egyes évfolyamok projektfeladatait. Ennek keretében kidolgoztuk a projektek értékelési rendszerét, rögzítettük a tantárgyközi együttműködés formáit, valamint megteremtettük az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolásának módszertani alapjait.

Mivel a projektoktatás nem a hagyományos tantárgyi logikára épül, az oktatásszervezés terén biztosítanom kell a projektfeladatokhoz szükséges rugalmas időkeretet és az oktatók együttműködésének szervezeti feltételeit. Feladatom a tanórák és a gyakorlati foglalkozások összehangolása, valamint a tanüzemi, tangazdasági és külső gyakorlati helyszínek aktív bevonása. Az agráriumban ez kiemelten fontos, hiszen a növénytermesztési, állattenyésztési, kertészeti, gépészeti és gazdálkodási ismeretek természetes módon, komplex projektekben kapcsolódnak össze.

Igazgatóként garantálnom kell, hogy a valós munkafolyamatok modellezéséhez vagy tényleges elvégzéséhez minden tárgyi feltétel – így a gyakorlati helyek, a gépek, az eszközök, a digitális tanulási környezet, valamint a mérési és dokumentációs lehetőségek – hiánytalanul rendelkezésre álljon.

A sikeres megvalósítás érdekében kiemelt figyelmet fordítok a személyi feltételek biztosítására, az oktatók felkészítésére és a munkaközösségek projektalapú működésének támogatására. A projektoktatásban az oktató nem kizárólag egy szaktantárgyat tanít, hanem tanulási egységvezetői, projektvezetői és mentori szerepet is betölt. Intézményvezetőként ezért folyamatosan gondoskodom a pedagógusok és oktatók megfelelő szakmai-módszertani felkészítéséről és a támogató együttműködési kultúra kialakításáról.

Szakképzési rendszerünk egyik legfontosabb alapelve a gazdálkodó szervezetek bevonása a képzésbe. A duális partnereinkkel közösen dolgoztuk ki az együttműködés oktatási feltételrendszerét, és partnerségben alkottuk meg a Képzési Programot. Nagy hangsúlyt fektetünk a képzőhelyekkel való folyamatos kapcsolattartásra és a projektek összehangolására. Biztosítjuk, hogy a projektfeladatok egyszerre feleljenek meg a szakmai követelményeknek és a munkaerőpiaci igényeknek, ezért a mindennapi képzésbe közvetlenül vontunk be agrárvállalkozásokat, állattartó telepeket, kertészeti üzemeket és gépforgalmazókat.

A végrehajtási rendelet előírásainak megfelelően az intézmény minőségirányítási rendszerét igazgatóként magam vezetem. Ennek keretében rendszeresen ellenőrzöm a projektoktatás gyakorlati megvalósulását, értékelem az oktatók munkáját, nyomon követem a képzés eredményességét, és szükség esetén intézkedéseket hozok a fejlesztés érdekében. Ez a folyamatos kontroll biztosítja a sikeres szakmai vizsgákra történő felkészítést is, hiszen a mérési feladatok jelentős részben projektjellegű kihívásokra épülnek. Gondoskodom arról, hogy a tanulók rendszeres projektfeladatokon keresztül fejlődjenek, az értékelés megfeleljen a KKK előírásainak, és a képzés végére a diákok magabiztosan rendelkezzenek a vizsgához szükséges kompetenciákkal.

Intézményvezetőként tudatában vagyok annak, hogy feladatom nem merül ki a projektoktatás pusztán „támogatásában”. Első számú felelőse vagyok annak, hogy a technikum teljes szakmai oktatása a projektoktatás elvei szerint legyen megszervezve, dokumentálva, ellenőrizve és értékelve.

IRODALOMJEGYZÉK

TEMPUS 2000: <https://tka.hu/nemzetkozi/2686/szemleletvaltas-a-szakkepzesben>

Farkas Éva (2017): *A tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
<https://erasmusplusz.hu/szemleletvaltas-a-szakkepzesben>

Farkas Éva (2017): *Mérés-értékelés kézikönyv. Tanulási eredmények mérése és értékelése a szakképzési mobilitási gyakorlatokban*. Budapest, Tempus Közalapítvány
https://tka.hu/docs/palyazatok/ecvet_meres_ertekeles_kezikonyv_web.pdf

Kováts-Németh, M. (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kiadó Kft. Pécs

Merkei, A (2017): *Mit üzen Tessedik a mának?* In: Bodáné, Kendrovics Rita (szerk.) Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban: Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete, Budapest, Magyarország: Óbudai Egyetem Rejtő Sándor Könyvűipari és Környezetmérnöki Kar (2017) pp. 95-114. 20 p.

Kováts-Németh, M. (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius Kiadó Kft. Pécs

Skoll Learning, Technologies: *Projektpedagógia fő jellemzői, célja, előnyei és nehézségei*, <https://skoll.hu/projektpedagogia/>

Bánka, P. (2008): *Tessedik Sámuel nevelésfilozófiája a projektpedagógia és John Dewey pragmatizmusának tükrében*, <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tessedik-samuel-nevelesfilozofiaja-a-projektpedagogia-es-john-dewey>

M. Nádas, M. (2003): *Projektoktatás, Elmélet és gyakorlat*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadói Kör, Budapest, p. 88-89.

Emőkei, A.- Bánka, P. (2009): *Projektoktatás*, Tankönyv, Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Gödöllő

Kováts-Németh, M. (2004) *A projektoktatás jelentősége a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben* In.: Projekt módszer IV. szerk.: Hegedűs Gábor, Kecskemét, 2004. 6.

Kovátsné Németh Mária (2006): *Fenntartható oktatás és projektpedagógia*. In: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-10-mu-kovatsne-fenntarthato>

Kováts-Németh, M. (2008): *A projektoktatás mint a fenntarthatóság oktatási stratégiája*. In.: A tanítás-tanulás hatékony szervezése. Educatio. Bp. 2008. 176-184.o

Kováts-Németh, M. (2011): *Környezetpedagógia*. Balaton Akadémia Kiadó, Keszthely

Kováts-Németh, M. (?): *A hatékony tanulást elősegítő módszerek*, <http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/Kovatsne1.pdf>

Hortobágyi, K. (1998): *A projekt módszer történeti előzményei*. Kézirat, OKI, 1998.

Karikó S, (dátum nélkül) in: Szentesné Nagy É.: *Fenntartható fejlődés 8., projektek az óvodában fenntartható fejlődés, 4.o. 5.O.*, https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/Kornyezeti_nevel/pdf/8.pdf

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzés végrehajtásáról