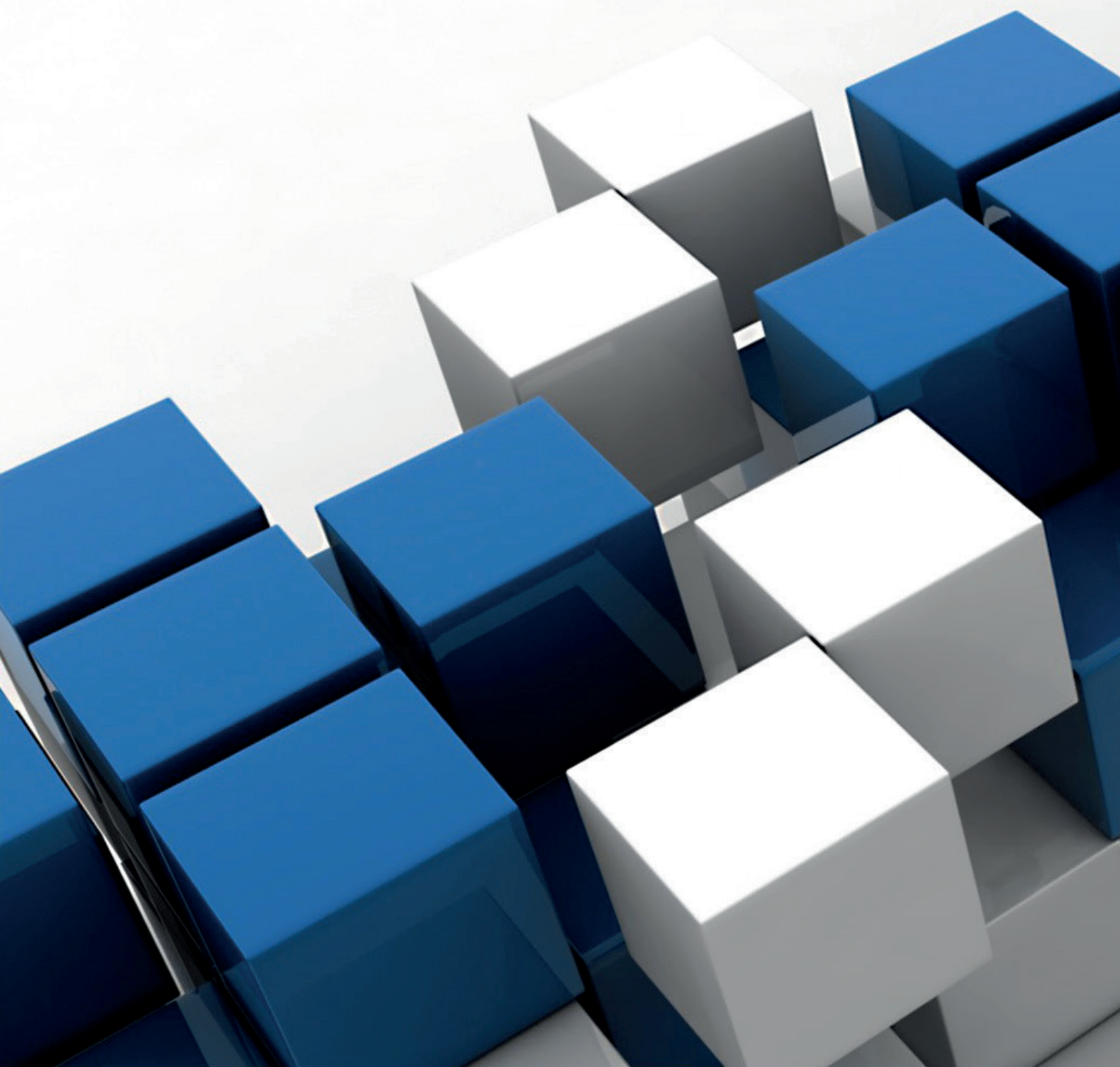


# A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja



# A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja

Szerkesztette  
Tolnai Ágnes

Készült  
A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja  
(RRF-2.1.1-21-2022-00001) azonosítószámú projekt keretében.



Konzorciumi partner:  
Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (konzorciumvezető),  
Magyar Rektori Konferencia, Oktatási Hivatal,  
Digitális Kormányzati Fejlesztés és Projektmenedzsment Kft.

Fejlesztés tárgya, célja:  
A felsőoktatási képzések gyakorlatiasabbá, rugalmasabbá, munkaerőpiaci fókuszúvá,  
a szakindítás és szaklétesítés gyorsabbá váljon a projekt eredményeinek hatására.

Szerződött támogatás összege: 1 699 985 000 Ft

Projekt megvalósítási időszaka: 2022. 04. 12. – 2024. 04. 30.

Projekt azonosító szám: RRF-2.1.1-21-2022-00001

Szerkesztette  
TOLNAI ÁGNES

Korrektor  
KOPP GYÖNGYVÉR

Tördelés és grafika  
TÓTH TIBOR

Borítókép  
PIXABAY

ISBN: 978-615-02-0599-1  
DOI: 10.5281/zenodo.11080419

© Szerzők, szerkesztő, 2024  
© MAB, 2024

Kiadó  
MAGYAR FELSOROKTATÁSI AKKREDITÁCIÓS BIZOTTSÁG  
Felelős kiadó  
MOSOLYGÓNÉ DR. GÖDÉNY ÁGNES

Online kiadás

## Tartalom

Tisztelt Olvasó! .....	5
Előszó.....	6
DERÉNYI ANDRÁS: Alapszakok nemzetközi összehasonlító vizsgálata .....	9
TOLNAI ÁGNES: A felsőoktatási képzések besorolásának nemzetközi és regionális standardokhoz igazítása.....	16
LAKATOS PÉTER LEVENTE: Dereguláció, modernizáció, innováció.....	25
SOMSSICH RÉKA: Jogi környezet átalakításának kérdései az ETE és a mikrotanúsítványok szempontjából .....	32
SÁNDORNÉ KRISZT ÉVA – TAKÁCS ANDRÁS – HORVÁTH ERZSÉBET: Az elvárt tanulási eredmények (ETE) általános jellemzői.....	38
SÁNDORNÉ KRISZT ÉVA: Az ETE átalakítása gazdaságtudományi képzéseknél .....	44
HORVÁTH ERZSÉBET: ETE átalakítás a természettudományi képzési területen.....	53
CHRISTIÁN LÁSZLÓ – KERESZTES JUDIT: Képzések átalakítása az államtudományi képzési területen .....	60
BIHARI PÉTER: A műszaki képzési terület újításai.....	69
KOVÁCS LÁSZLÓ – FABÓK JUDIT BÍBORKA: Intézményakkreditációs eljárások mérés-értékelési tevékenységének kapcsolat-és klaszterelemzése .....	75
MOLNÁR DÁNIEL – MOLNÁR DÓRA – BENCZE NORBERT – KŐMÍVES PÉTER MIKLÓS: Tanulások a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság doktori iskolai akkreditációs tevékenységének vizsgálata kapcsán.....	84
TOLNAI ÁGNES: Egy pilotprogram eredményei – A képzési területi akkreditációs eljárások.....	98
VAS RÉKA FRANCISKA – SZÁNTÓ RICHÁRD – ARANYOSSY MÁRTA – KACSIREK LÁSZLÓ – KISS CSABA: A képzési területi eljárás önértékelésének összeállításakor szerzett tapasztalatok a Budapesti Corvinus Egyetemen.....	111
BAKONYINÉ KOVÁCS BEA: A képzési területi eljárás önértékelésének összeállításakor szerzett intézményi tapasztalatok az Eötvös József Főiskolán .....	114
ÁRVAI-HOMOLYA SZILVIA – BAUMLI PÉTER – SZALONTAI LAJOS – SZEPESI L. GÁBOR: Képzési területi akkreditáció a Miskolci Egyetemen .....	117
KRANKOVITS MELINDA – KOLTAI JUDIT: A Széchenyi István Egyetem intézményi véleménye a képzési területi eljárás önértékeléséről.....	120
MOSOLYGÓNÉ GÓDÉNY ÁGNES: Az integrált akkreditációs eszköz fejlesztésének bemutatása .....	123
RÁKÓCZI ENIKŐ – VANÓ RENÁTA – FEKETE ZSOLT – PETHŐ JUDIT: Oktatási Hivatal fejlesztései a projektben.....	136
A konzorcium tagjai – Consortium Members.....	159
Szerzők – Authors.....	175
Abstracts .....	181

## TISZTELT OLVASÓ!



Magyarország Helyreállítási és ellenállóképességi tervében a *magasan képzett, versenyképes munkaerő komponense* a felsőoktatási képzések ágazati modernizációját tűzte ki egyik fő célként. A terv egyértelmű elvárása, hogy a rendszer és annak érintett szervezetei képessé váljanak rugalmasan reagálni a munkaerőpiaci igényekre, kihívásokra, és kialakuljon az élethosszig tartó tanulást támogató szinergiák alapja és kapcsolatrendszere a felsőoktatás, a szakképzés és a felnőttképzés között.

Ebben fontos feladatként jelent meg felsőoktatás rendszerében a rugalmas reagálóképesség támogatása az azt lehetővé tevő eszközrendszer kidolgozásával. A 2022 és 2024 közötti időszakban a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) konzorciumi vezetése mellett, a Magyar Rektori Konferencia (MRK), az Oktatási Hivatal (OH) és a Digitális Kormányzati Fejlesztés és Projektmenedzsment Korlátolt Felelősségű Társaság (DKF) között kialakított partnerségben *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* azonosító számú projekt nem kisebb célt vállalt, mint a modernizációt gátló tényezők feltárását és módosító javaslatok kidolgozását, a felsőoktatási képzések megújítását és olyan új minőséghitelesítő eszközök fejlesztését, amelyek támogatják és ezzel lehetővé teszik a felsőoktatási intézmények feladatainak minőségtudatos tervezését, valamint biztosítják a felsőoktatási képzések működés közbeni külső értékelését, azaz akkreditációját. A projekt további célja volt, hogy beépítse a felsőoktatás eszközrendszerébe mindazon regionális és nemzetközi sztenderdeket, iránymutatásokat, ajánlásokat, amelyek támogatni képesek a magyarországi felsőoktatás sikereit a nemzetközi oktatási és kutatási térben.

Jelen kötetben a projekt eredményeinek részletes bemutatásával kívánjuk elősegíteni azok széles körű megismertetését és alkalmazását, illetve rávilágítani a képzések koncepciójának azon legszükségesebb változtatási lehetőségeire, amelyek hosszú távon képesek biztosítani az ágazat reziliens fejlődését, megújuló versenyképességét.

Prof. Dr. Csépe Valéria  
a MAB elnöke  
2024. február végéig

## ELŐSZÓ

A magyar kormány a Gazdaság-újraindítási Akciótervről szóló 1037/2021. (II. 5.) Korm. határozatban a Helyreállítási és Ellenállóképességi Terv elkészítéséhez kiemelt területként jelölte meg az egyetemek – ezen belül a felsőoktatási és a felnőttképzési rendszerek, valamint az ehhez kapcsolódó szakképzés –megújítását elősegítve, hogy a hazai egyetemek legmagasabb színvonalú oktatási, tudományos, innovációs és kulturális központokká, a helyi közösség és a gazdaság- és kutatásfejlesztés motorjává váljanak.

Magyarország 2021. május 11-én nyújtotta be első hivatalos helyreállítási és rezilienciaépítési tervét az Európai Bizottságnak *Magyarország Helyreállítási és Ellenállóképességi Terve* címen (továbbiakban: HET), és azt a Bizottsággal folytatott megbeszélések követően két alkalommal aktualizálta, mielőtt előterjesztette végleges nemzeti helyreállítási és rezilienciaépítési tervét. Ez a végleges terv, amelyet a Tanács utolsóként hagyott jóvá a Helyreállítási és Rezilienciaépítési Eszköz keretében, széles körű beruházási és reformorientált programot tartalmaz a magyar gazdaság rezilienciájának és fenntarthatóságának fokozása érdekében.

A felsőoktatást, felnőttképzést és szakképzést érintő reformok és beruházások a HET-ben a *B–Magasan képzett, versenyképes munkaerő komponens* keretén belül kerültek megfogalmazásra és ezen belül indult el 2022. április 12-én megkötött projektindító támogatási szerződéssel *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* azonosítójú projekt.

A tagi szakmai megvalósítók a felsőoktatás különböző szereplői, eltérő feladatrendszerrel, hatáskörrel és szervezeti jogállással, ugyanakkor közös jellemzőjük, hogy szoros kapcsolatban állnak a felsőoktatási intézményekkel, a felsőoktatás elsődleges érdekeltjeivel – a hallgatókkal, doktori képzésben részt vevőkkel. A szakmai megvalósító szervezetek évtizedes tapasztalatokkal rendelkeznek a felsőoktatásról, az intézmények működéséről, oktatók, nem oktató munkavállalók feladatellátását érintő szakmai kérdésekről, a képzésben részt vevő hallgatók szükségleteiről. Ez a közös tudás a B komponens célrendszerének megértését és olyan szakmai megvalósítási terv kidolgozását tette lehetővé, mely a felsőoktatási szereplők számára gyakorlati eredmények megvalósításához vezetett.

A projekt szakmai megvalósításának időszaka alatt a felsőoktatási intézmények, hallgatói szervezetek, munkaerőpiaci képviselőnek, felnőttképzési és szakképzési terület ágazati szereplőinek bevonásával és a projektszponzor Kulturális és Innovációs Minisztérium (KIM) szoros együttműködésével széles körben volt lehetőség nemcsak a Covid-járvány felsőoktatásra gyakorolt közvetlen hatásaira szakmai megoldásokat keresni, hanem a felsőoktatás további ellenállóképességét, reakcióképességét támogató eszközöket kialakítani. A konzorciumi szervezetek és közel 200 fő szakértő körében egységes véleményként került rögzítésre, hogy a projekt a felsőoktatási szereplők közötti szakmai párbeszéd elmélyülését, és az egyes szereplők szakmai nézőpontjainak kölcsönös megértését eredményezte. A tanulmánykötet ennek a rendkívül széles körű szakmai munkának és párbeszédnek a keresztmetszeti képét adja.

A projekt fejlesztési szakaszát az eredménytermékeket megalapozó benchmarking-tevékenység képezte. Ennek egyik része azt vizsgálta, hogy az egyes országok hogyan határozzák meg a felsőoktatási képzések tartalmi és technikai követelményeit. A 38 ország gyakorlatát összevető vizsgálat arra kereste a választ, hogy a felsőoktatási képzések tartalmi és technikai leírói az egyes országokban milyen szabályozási környezetben jelennek meg. Ebben a környezetben helyezte el a magyarországi gyakorlatot megállapítva, hogy a magyar rendszerhez hasonló központi szabályozás csak kevés országban van jelen.

A benchmark vizsgálat másik részét a nemzetközi és regionális standardoknak, ajánlásoknak történő megfelelés képezte. A nemzetközi standardokról szóló fejezet bemutatja azokat a legfontosabb dokumentumokat, amik nemzetközi és regionális szinten támogatják a felsőoktatásban szerzett végzettségek és szakképzettségek összehasonlíthatóságát. Feltárja a projekt során a felsőoktatás modernizációjának koncepcionális megfogalmazása során először azonosított problémákat, amik megoldására javaslatot dolgoztak ki a konzorciumi tagok, illetve rávilágít azokra a kérdésekre is, amik további közös gondolkodást igényelnek.

A projekt teljes ideje alatt konzorciumi szintű jogi munkacsoport vizsgálta a felsőoktatás jogszabályi környezetét azzal a céllal, hogy a modernizációt gátló tényezőket felfedje és a projekt eredményeinek implementációját lehetővé tevő jogszabályi környezetre javaslatokat tegyen. A munkacsoport tevékenységét a dereguláció, modernizáció, innováció hármasa határozta meg. Részletesen vizsgálta a szaklétesítés és szakindítás kérdéseit, valamint az akkreditációs hatály és a működési engedély kapcsolatát a felsőoktatási intézmények esetében az akkreditáció szerepének erősítése érdekében. A felsőoktatásban újonnan megjelenő zárt rendszerű elektronikus távolléti oktatás definíciós problémája szintén a vizsgálat tárgyát képezte, ahogyan a duális képzés és a gyakorlatorientált képzések viszonya is.

A konzorciumi szintű jogi munkacsoport a felsőoktatás rendszerében szintén új elemként megjelenő mikrotanúsítványok alkalmazási kérdéseit is áttekintette. Az ezzel kapcsolatos problémafelvetésekkel és ajánlásokkal, definíciós kérdésekkel külön tanulmány foglalkozik a kötetben. Tárgyalja az élethosszig tartó tanulást támogató mikrotanúsítványok jelenlegi magyarországi jogszabályi környezetét, illetve bemutatja a mikrotanúsítványok rendszere mögötti logikai kapcsolatokat, az azokkal szembeni tartalmi követelményeket. Emellett kitér az elvárt tanulásieredmény-alapú szakleírások bevezetéséhez kapcsolódó jogszabályi terminológia kérdésével, a validáció szerepével és lehetőségeivel a koncepcionális változtatásokat tartalmazó javaslatcsomagban.

A képzési és kimeneti követelmények (KKK) kötött, sokszor tantárgyi szintű regulációjának modernizációs elveit a benchmarking-tevékenység eredményeire építve a Magyar Rektori Konferencia (MRK) munkacsoportjai dolgozták ki. A képzések megújításának középpontjában az elvárt tanulási eredményekre (ETE) alapuló szemlélet állt, ami a munkaerőpiaci igények oldaláról közelítette meg a képzések leírását. Az új koncepcióban nem a tartalom határozta meg, hogy mire lesznek képesek, milyen kompetenciákkal fognak rendelkezni az egyes szakokon végzettek, hanem az adott szakképzettséghez szükséges kompetenciaelemek felől közelítették meg a kérdést, és ezek mentén készítették el az egyes szakok elvárt tanulásieredmény-alapú leírását teret hagyva az intézményi sajátosságoknak is. Az ETE-ben gondolkodó felsőoktatás így gyorsabban és könnyebben tud reagálni a regionális munkaerőpiaci igényekre, mivel a felsőoktatási intézmények közvetlen partnereiktől származó inputok alapján tudják kialakítani programjaik követelményeit. Négy képzési terület, a gazdaságtudományok, a természettudomány, a műszaki és az államtudományi megújításának elveit, módszertanát mutatják be a tanulmányok. A fejezetekben az egyes területek előtt álló kihívásokat ismertetik a szerzők, bevezetve az olvasót abba a közös gondolkodásba, ami támogatta az MRK szakértőit mind a 15 képzési terület megújításában.

A projekt további célja volt olyan, a modernizációt támogató eszközök kialakítása, amik a külső minőségihitelesítő oldaláról támogatják a felsőoktatási intézmények oktatási, tudományos és harmadik missziós tevékenységét. Az ezen modernizációs folyamatokról szóló fejezetek először az elmúlt évek intézményakkreditációs és doktori iskolai akkreditációs tapasztalatait ismertetik, amik megalapozták a fejlesztési irányokat. Kiemelik azokat a területeket, amik

az intézmények részéről a projekt eredménytermékeinek alkalmazását gátolnák, és rávilágítanak azokra a problémákra is, amik általánosan jellemzik a felsőoktatási intézmények rendszerszerű gondolkodását.

A felsőoktatási képzések esetében a programakkreditáció a doktori és hitéleti képzések kivételével a párhuzamos programakkreditáció kivezetése óta hiányként jelentkezik. A képzési területi akkreditációs eljárásokról szóló fejezet bemutatja azt az új koncepciót és törekvést, amin keresztül a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) megközelítette a programakkreditációt és azt az eszközrendszert, amit a programakkreditációkra piloteljárásai-ban alkalmazott. Bemutatja ezen eljárások tapasztalatait, amik eredményeként a MAB egy új, a programok akkreditációját is biztosító integrált intézményakkreditációs eszközt dolgozott ki. Külön fejezetben mutatjuk be a piloteljárásokban részt vevő felsőoktatási intézmények, a Budapesti Corvinus Egyetem, az Eötvös József Főiskola, a Miskolci Egyetem és a Széchenyi István Egyetem tapasztalatait.

A projektben a MAB az intézményi, a doktori iskolai akkreditációs és a képzési területi piloteljárások tapasztalataira építve integrált intézményakkreditációs eszközt dolgozott ki, ami a felsőoktatási intézmények tevékenységének teljes spektrumára kiterjedő minőségbiztosítási rendszert vizsgálja. Az eszköz célja, hogy a minőségirányítási rendszer, a képzésműködtetés, a tudományos tevékenységet támogató rendszer és a harmadik misszió terén kialakított intézményi folyamatok és tevékenységek rendszerműködését, rendszerkapcsolatait értékelje. Az új integrált eszköz egyben önértékelési lehetőséget is ad a felsőoktatási intézmények számára, hogy ne elszigetelt egységekben, elvonatkoztatva gondolkodjanak az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjairól és irányelveiről.

A kötet zárótanulmánya az Oktatási Hivatal fejlesztéseit mutatja be. A projekt elválaszthatatlan eleme volt a képzések adminisztrációs oldalát jelentő [felvi.hu](http://felvi.hu) felület megújítása. A fejlesztés kiterjedt egyrészt a felsőoktatási ügyviteli rendszer megújítására, támogatva ezzel a felsőoktatási intézmények és az Oktatási Hivatal közötti elektronikus ügyintézését. Része volt továbbá a felvételi felület átalakítása. A korábbi felület információgazdagsága mobilkészüléken kevésbé volt érzékelhető, a felhasználók információkeresési tevékenységeinek és eszközeinek változása az oldal kialakítása óta igen sokat változott, ahogyan az is, hogy a felvételi során milyen információk elérése szükséges a jelentkezők számára. A mobiloptimalizáció mellett az egyes tartalmi és technikai elemek is megújultak, az elmúlt évek felvételi statisztikái a felhasználók részére könnyen értelmezhető formában kerültek közzétételre. A tanulmány bemutatja az új felületek kialakításának koncepcióját, valamint a fókuszcsoportos mérések hatásait és a fejlesztések eredményeit.

A konzorciumi tagok szándéka, hogy a tanulmánykötet ne csak a projekt záródokumentuma legyen, hanem a további szakmai párbeszéd, az elért eredmények, a fejlesztett eszközök továbbfejlesztésének kiinduló pontja is. Az oktatás nem független az őt körülvevő társadalmi, gazdasági változásoktól. E körülmények dinamikus alakulása a felsőoktatási szereplők adaptivitását igényli.

Bízunk abban, hogy a kötetben szereplő tanulmányok a felsőoktatási szereplők számára kézzelfogható, a gyakorlatban is alkalmazható ismereteket tudnak közvetíteni, és elősegítik a felsőoktatási szereplők további együttműködését, egyes szereplők/érintettek szükségleteihez való kölcsönös alkalmazkodást, és a változó körülményekről való közös (tovább) gondolkodást.

Mosolygóné dr. Gődény Ágnes  
Dr. Tolnai Ágnes



DERÉNYI ANDRÁS

## ALAPSZAKOK NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

### A képzésekre ható globális szakpolitikai folyamatok és hazai megjelenésük

A képesítések mindig is fontos elemei voltak egy-egy ország képzési rendszerének, és a kormányzatok az iskolarendszerben kiadható/megszerezhető képesítéseket igyekeztek rendszerbe szervezni. Ennek részeként az oktatási-képzési rendszer minden szintjére és ágazatára vonatkozóan szabályozások jöttek létre a képesítések létrehozásával (mind tartalmi, mind eljárási szempontból), tartalmi aktualizálásával (időszakos megfelelőségi felülvizsgálatok), az azokhoz vezető képzések indításával (felhatalmazások, engedélyek) és a képesítések kiadásával (képesítés kiadásának feltételeit vizsgáló értékelő eljárások és szereplőik, a képesítés kiadhatóságát megítélő testületek működése, összetétele) összefüggésben. Ugyanakkor az oktatási ágazatok között – azok eltérő felügyeleti rendje és működési természete miatt – a szabályozások sok esetben jelentősen eltérnek.

A felsőoktatásban is jelen vannak ezek a képesítés szabályozó és alakító folyamatok és eszközök (Derényi, 2024). A felsorolást a *bolognai nyilatkozattal* kell kezdeni, amely a felsőoktatási képzések újfajta szakaszolását indította el az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) részes államaiban, és ezáltal új képesítéstípusok (bachelor, master) elterjedését segítette elő. E képesítések nemzetközi összevethetőségére a *Joint Quality Initiative projekt* résztvevői dolgoztak ki az alapképzés és mesterképzés számára kimeneti ciklusleíró jellemzőket, amelyekre figyelemmel 2005-ben Bergenben a felsőoktatásért felelős miniszterek elfogadták az *Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerét* (kiegészítve a dublini szintleírókat a rövid ciklus és a doktori ciklus jellemzőivel). 2008-ban az Európai Parlament és Tanács ajánlása elfogadta az *Európai Képesítési Keretrendszert* (EKKR), amely az egész életen át tartó tanulás minden képesítésére kiterjed, így a felsőoktatás képesítéseire is vonatkozik. Az ajánlás az EKKR 5-8. szintjeinek megfeleltette az EFT képesítési keretrendszer rövid, alap-, mester- és doktori ciklusának leíró jellemzőit. Ezáltal egy duplán megerősített kimeneti standard jött létre az európai felsőoktatás képesítéseire vonatkozóan, amely mind a mai napig változatlan formában érvényben van (Derényi, 2010).

Ezek a standardok ugyanakkor meglehetősen általánosak, absztrakt megfogalmazásúak, hiszen az EU összes tagállama, illetve az EFT összes részes állama felsőoktatási rendszere által kibocsátott képesítésekre (oklevelekre, diplomákra) alkalmazhatóknak kell lenniük. Az egyes nemzeti lebontások, konkretizálások így kisebb-nagyobb mértékben különböznek, a kapcsolódó szabályozások pedig jelentősen eltérnek. Egyes országok törvényt hoztak a nemzeti képesítési keretrendszerről, illetve az EFT képesítési keretrendszer felsőoktatásbeli alkalmazásáról, más országok viszont nem kodifikálták ezeket. Egyes országok magas, átfogó szinten álltak meg a képesítések szabályozásával, más országok alacsony, részletes szintre bontották le a szabályozásukat. Egyes országok az átfogó szabályozásokon belül nagy mozgási szabadságot biztosítottak a képesítések kialakítása és kiadása számára, míg más országok szoros szabályozás alá vették ezeket a folyamatokat.

A magyar szabályozás vegyes utat követ. A *Magyar Képesítési Keretrendszert* (MKKR) egy kormányhatározat előterjesztésének a melléklete tartalmazza, az egyes szintjeire való

képesítés-besorolásokat viszont törvények, kormányrendeletek rögzítik. Az ágazati szabályozások a nem-formális és informális tanulás bevonását egyre inkább lehetővé teszik, ám ténylegesen csak az iskolarendszerű képzésekben megszerezhető képesítésekre irányulnak. A képesítések szabályozása nagyon alacsony szintre helyeződik és rendkívül részletes.

A felsőoktatásban a képzési ciklusokat és azok végén a kiadható képesítéseket törvény határozza meg. A kiadható képesítések egyes csoportjait államtudományi, pedagógus képesítések) kormányrendelet, más csoportjait miniszteri rendelet, további csoportjait (hitéleti, intézményi hatáskörben létesített mester, magyar-külföldi közös, szakirányú továbbképzésekkel megszerezhető képesítések) fenntartói vagy intézményi döntés rögzíti. A képesítési standardokat is többféle szabályozás definiálja. A képesítések egy jelentős körét definiáló KKK-k hivatalos miniszteri kiadványban érhetőek el, az államtudományi terület képesítéseinek kimeneti standardjait kormányrendelet definiálja, a tanári képesítéseket miniszteri rendelet, a nem-tanári pedagógusképzéseket egy másik miniszteri rendelet, a többit pedig fenntartói, illetve intézményi döntések. A képesítéseket és kimeneti standardjaikat az Oktatási Hivatal veszi nyilvántartásba.<sup>1</sup>

A felsőoktatás képesítéseinek (szakjegyzékének) és az egyes képesítések tartalmi/kimeneti definiálásának felülvizsgálatára rendszeresen sor kerül, ami fontos minőségbiztosítási elem. Ezek felelőse, periódusideje, szereplői, szempontjai ugyanakkor nincsenek meghatározva (Bertalan et al., 2020). Ez részben szabad teret is enged akár jelentősebb átalakításoknak is. Az 1990-es évek második felében kidolgozott képzési követelmények (később képzési és képesítési követelmények, KKK) 2006-ban, a bolognai ciklusos képzési szerkezetre való áttérés keretében, majd 2016-ban, a *Magyar Képesítési Keretrendszer* bevezetése keretében kerültek jelentősebb felülvizsgálat alá. Ezen epizodikus események nyomán a képesítések definiálásának súlypontjai az input, tartalmi és procedurális elemekről egyre inkább a kimeneti leíró elemekre helyeződtek át.

1. táblázat  
Az összevető vizsgálat mintája

Régió	Országok	Intézmények száma
Észak-Európa és Baltikum	Dánia, Észtország, Finnország, Lettország, Litvánia, Norvégia, Svédország	9
Dél-Európa	Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország	12
Nyugat-Európa	Egyesült Királyság, Hollandia, Írország	28
Közép-Európa	Ausztria, Csehország, Lengyelország, Németország, Szlovákia	23
Délkelet-Európa	Horvátország, Románia, Szerbia, Szlovénia	4
Észak-Amerika	Egyesült Államok, Kanada	11
Latin-Amerika	Argentína, Brazília, Chile, Kolumbia, Mexikó	10
Afrika	Dél-Afrika, Egyiptom	10
Ázsia	Dél-Korea, Hong Kong, Japán, Kína, Szingapúr	11
Ausztrália	Ausztrália	4
<b>Összesen</b>	<b>38 ország</b>	<b>122</b>

A képesítések szabályozásának újragondolásához az előzményeken túl a Magyar Rektori Konferencia szakértői megvizsgálták az átalakuló, fentebb már hivatkozott nemzetközi

képesítésszabályozási gyakorlat felsőoktatással összefüggő elemeit, különös tekintettel a képzési programok (szakok) nyilvántartására (szakjegyzék), illetve a képzési program (szak) szintű tartalmi/kimeneti szabályozásra. Emellett a képezésekhez vezető felsőoktatási képzések (szakok) szerkezeti, tartalmi mintázatainak fő jellemzőit is érintette az összevető vizsgálat.<sup>2</sup> A vizsgálati mintába nemzetközi régiók tág köre és számos ország felsőoktatása bekeverült, valamint országonként 3-4 egyetem került. A kiválasztás szempontja elsősorban a nagy nemzetközi rangsorokon való jó helyezés volt. (Így például Afrikából csak két ország került a mintába az afrikai egyetemek rangsorban elfoglalt helyeire tekintettel, Latin-Amerikából pedig öt ország ugyanezen okokból). A minta összetételét az 1. táblázat foglalja össze.

### **Az összevető vizsgálatok fő eredményei**

Az áttekintés egyik fő – ám korántsem meglepő – tanulsága, hogy a felsőoktatás világa rendkívül sokszínű és változatos – még egy-egy geopolitikai régióon belül is. Így a fenti régiókra vonatkozóan sem lehet a teljes régióra átfogóan érvényes jellemzéseket tenni, csak egy általános szinten. A másik fő tanulság ugyanakkor – némileg ellentmondva az előző megállapításnak –, hogy látszik egyfajta globális konvergencia is némely általános jellemzőkben. Az alábbiakban ezek bemutatása következik.

#### **A képezések szabályozása**

Minden régióra általánosan érvényes, hogy a felsőoktatási képezések és a képezések kiadásához vezető képezésekre létezik valamilyen mértékű központi állami szabályozás. Ezen belül – néhány ország, közte hazánk kivételével – a szabályozás közvetett: nem a képezésekre, hanem azok létrehozásának, elfogadásának eljárására irányul, ami a legtöbb esetben külső minőségihitelesítés útján történik. A felsőoktatás akkreditált intézményei szabadon alakíthatják ki képezéseiket, azok szerkezetét és tartalmát, továbbá a képezés sikeres teljesítésével megszerezhető képezést is, ám ezt valamilyen formában külső értékelésnek kell alávetniük. A külső értékelésnek, minőségihitelesítésnek sokféle megoldása működik. A legjellemzőbb három a közvetlen ex-ante programvizsgálat, a képezés megkezdését követő néhány éven belüli ex-post vizsgálat, illetve érvényes intézményi akkreditáció esetén a szabad képezésindítás. Ezek különböző kombinációi is előfordulhatnak.

Ugyanakkor a felsőoktatási intézményeket minden régióban köti a képezések kialakításában az elmúlt egy-két évtizedben megjelent nemzeti vagy regionális képezési keretrendszer, legalább annyiban, hogy figyelembe kell venniük a szintleíró jellemzőket mint külső általános standardokat, illetve képezéseiket be kell sorolni a keretrendszer valamely szintjébe, amelynek eredménye nyilvános adat. Akár a jogszabályi előírás, akár a széleskörű gyakorlat azonban szinte mindenütt kialakította a felsőoktatás által kiadott képezések szokásos szintjeit. Számos országban a képezési keretrendszer valamely szintjéhez illeszkedés is feltétele az ex-ante vagy ex-post értékelésnek.

A legtöbb régióban és országban a felsőoktatási intézmények autonóm módon alakíthatják ki a képezéseket és az azokhoz vezető képezési programokat (szakokat). Ugyanakkor több régióban is általában megfigyelhető központi szabályok vagy standardok léte az egyes képezési szinthez vezető képezések időtartamára vonatkozóan. A jelen vizsgálat fókuszában álló alapképezések vonatkozásában ez túlnyomóan 3-4 év, bár egyedi esetekben akár ennél hosszabb is lehet. Általában nincs a képezések tartalmára, standardjaira, belső szerkezetére

<sup>2</sup> Az ennek során született, ehhez az áttekintéshez is felhasznált háttéranyagok listáját lásd az írás végén.

vonatkozó előírásokat tartalmazó központi szabályozás a felsőoktatási intézmények számára. Ez alól kivétel Magyarország (vö. KKK), valamint a vizsgált országok közül Egyiptom és 1-2 távol-keleti ország. Ezek közül is Kínában a legszorosabb az intézmények képzései feletti kormányzati ellenőrzés, ugyanakkor itt is csak a képzési területeket rögzíti a kormányzat.

Ugyancsak szigorúbb felügyelet alá esik a legtöbb országban az ún. szabályozott szakmákhoz vezető, és egy-két ország esetében (pl. Svédország, Kolumbia) még további néhány, professzió-orientáltnak tekintett képzés, ennek gyakorlata azonban eltérő. Vannak országok, ahol ezt a kontrollt szabályozás útján a kormányzat látja el, míg máshol a szakmai szervezetek, kamarák, a szakma gyakorlására feljogosító engedélyeket (licenc) kiadó szervezetek írják elő (és/vagy ellenőrzik) a szakmavégzéshez szükséges standardokat.

### **Képesítési adatbázisok, szakjegyzékek**

Szintén a képesítési keretrendszerek elterjedéséhez köthető, mert azokra vonatkozóan megjelenő központi szabályozás vagy regionális közös elvárás, hogy a keretrendszerbe besorolt, az állam által elismert képesítésekről lista, regiszter, adatbázis jön létre. Ennek értelme a hiteles tájékoztatás és a képzési ágazatok, valamint országok, régiók közötti mobilitás elősegítése érdekében a bizalmat növelő átláthatóság, valamint az összehasonlíthatóság és az érthetőség biztosítása. A legtöbb vizsgált országban ezek a jegyzékek, adatbázisok a szabályoknak megfelelő módon létrejövő képesítések automatikus listázásával jönnek létre. Abban eltérés van, hogy e lista a teljes képesítési rendszer részeként jelenik-e meg vagy attól leválasztva, önálló felsőoktatási regiszterként is elérhető-e.

A legelterjedtebb gyakorlat szerint e listákat a nemzeti akkreditációs szervezetek gondozzák és teszik közzé. A másik elterjedt megoldás, hogy a képesítések listáját a felsőoktatásért felelős minisztériumok teszik közzé. Ritkábban kormányzati szinten történik meg ez. A listák elsősorban tájékoztatási célt szolgálnak (például a felvételi-beiskolázási folyamatban), továbbá újabb képesítések létrehozása során koordinatív, fejlesztéstámogató funkciót tölthetnek be az érdekeltek széleskörű, döntéselőkészítő tájékozódását szolgálva. Ennek megfelelően ezek a listák, jegyzékek sok esetben kereshető, szűrhető webes felületeken kerülnek a nyilvánosság számára elérhetővé – mint például Magyarországon a [felvi.hu](http://felvi.hu) vagy a [magyarkepesites.hu](http://magyarkepesites.hu) felületén –, illetve statisztikai feldolgozás alapjául szolgálnak (vö. KSH, Eurostat, OECD statisztikai kiadványai). Olyan jellegű, hatósági, szabályozási funkciót betöltő jegyzéket azonban, mint amilyen Magyarországon a felsőoktatási szakjegyzék, a vizsgáltak közül csak egy-két távoli ország (pl. Egyiptom) vezet.

### **Az alapképzések fő jellemzői**

A fenti szűkebb-tágabb szabályozási keretek között az alapképzések (bachelor, középfok utáni első teljes felsőoktatási képesítés) rendkívüli változatossága figyelhető meg, és egy-egy országban belül is az egyes intézmények képzési kínálata nagyon széles skálán mozog. Szinte minden országban rendkívül sok alapszak érhető el. A legtöbb országban megfigyelhető ezek profil szerinti hármas tagolódása: szűkebb-tágabb diszciplináris képzések, szűkebb, gyakorlatiasabb professzió-orientált képzések, valamint inter- vagy multidiszciplináris képzések. Vannak országok (elsősorban Észak-Amerika, Ausztrália tartoznak ide), ahol egy negyedként az alapképzések (ottani terminussal *undergraduate*) többségének egyik jellemzője, hogy belső intézményi tanulmányi, tantervi szabályokkal kifejezetten korlátozzák a hallgatók korai specializálódását és általános, valamint sokfelé kitekintő tanulási útvonalakra irányítják őket.

A képzés szerkezetében is nagy a változatosság. Az egyszakosság mellett nagyon sok országban elterjedt a modularizáció (több helyen minorként megnevezve), amely vagy szakterületi/

szakmai specializációt, vagy a szakterületen túlra kitekintő, akár másik távoli szakterület megismerését jelenti. De az ázsiai országokban megfigyelhető az a gyakorlat is, hogy nem a mi fogalmaink szerinti képzési programra (szakra), hanem egy szervezeti egységhez (*department*, intézet) iskolázzák be a hallgatókat, és majd a tanulmányaik során dől el a szakosodás.

Ezeknek a megoldásoknak a különböző változatai sok esetben kihatnak a képzési idő hosszára is. Míg elmondható, hogy globálisan az alapképzés három év körüli, addig a modularizált képzési szerkezetek esetén ez sok esetben négy évre, vagy (például több minor választása esetén) akár öt évre is nyúlhat. Ez azonban már összekapcsolódik tágabb képzésszerkezeti megoldásokkal: több országban is elérhetők a mester szintre követlenül rávezető vagy azzal összekapcsolódó alapképzések is, amelyek szintén hatással vannak a képzési idő tartamára.

### Összegzés és tanulságok

Magyarországon is kialakultak azok az általános keretek (különböző képesítési keretrendszerek, kompetencia referenciakeretek, tanulási eredmények alkalmazása stb.), amelyek a kimenet felőli képzésszabályozást és minőségbiztosítást lehetővé teszik. Ezek kiteljesítéséhez azonban további fejlesztések szükségesek.

A képesítések és az ahhoz vezető képzések szabályozására a nemzeti képesítési keretrendszer keretei között kerül sor, már Európában is kevésbé gyakorol hatás az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszere vagy más regionális, vagy szektorális keretrendszerek.

Ennek következtében a képesítési keretrendszerekkel rendelkező országokhoz hasonlóan Magyarországon is létezik adatbázis a keretrendszerbe sorolt (és engedélyezett) képesítésekről és képzési programokról. Idehaza azonban ezen felül egy jogszabályba foglalt szakjegyzéket is fenntart a kormányzat, amely a legtöbb vizsgált országban nem fordul elő. A legtöbb ország a képesítések, illetve képzési programok adatbázisát, listáját, regiszterét tájékoztatási, kommunikációs, fejlesztés-támogató és -koordinációs, illetve a felvételi-beiskolázási folyamatot támogató funkcióval tartja fenn.

Ott fordul elő a képzések nagyobb változatossága, innovatív kínálata, ahol a szabályozás legfeljebb a nemzeti képesítési keretrendszer szintjén áll, vagy még ott sem. A szakokra irányuló alacsonyabb szabályozás szükségképpen kevésbé adaptív és vonzó szakkínálatot eredményez. Az alapszakok számával kapcsolatos kormányzati szakpolitikai megfontolások más országokban nem ismertek.

A képzések szabályozása a szabályozott szakmák, illetve egyes speciális képzések (pl. néhány professziócentrikus képzés) esetén irányul szakos szintre (bár még a szabályozott szakmák esetén sem annyira részletezett, mint a hazai KKK). A képesítések tartalmára (sem bemenet, sem procedurális, sem kimeneti oldal felől) a legtöbb esetben nincs szakos szintű szabályozás vagy standard. Ahol szakos szintű standardok létrejöttek, ott azok elsősorban minőségfejlesztési célokat (benchmark tevékenység) szolgálnak (pl. Egyesült Királyság) vagy koordinációs és tájékoztatási funkciót töltenek be (pl. Hollandia). A hazaihoz hasonló, szakra irányuló tartalmi szabályozás ritka, néhány országban van csak jelen.

Az országok túlnyomó többségében jelentős számú, sokféle típusú (szűk szakmai orientáltságú, széles, általános diszciplináris, illetve inter- vagy multidiszciplináris) és különböző szerkezetű alapszakos kínálat van jelen. Az intézmények felelőssége és hatásköre a képesítések és az azokhoz vezető szakok kialakítása (létesítése). A képesítések elfogadása a legtöbb országban szabályozott, leginkább a helyi minőségbiztosítási mechanizmusok szerint, a minőségértékelő szervezet(ek), akkreditációs ügynökség(ek) közreműködésével történik.

A nagyszámú eset áttekintése alapján az a tanulság rajzolódik ki, hogy Magyarországon minden vizsgált szempont szerint van mozgástér a deregulációra és a szabályozás részletezett-ségének csökkentésére, átfogó irányultságának növelésére; a felsőoktatási intézmények autonóm döntési terének bővítésére; és elegendőnek tűnik ezek összekötése a minőségbiztosítási és akkreditációs mechanizmusokkal. A munkaerőpiaci elvárásoknak való szoros megfelelés szakpolitikai igénye szűkebb, szakmaorientált, diszciplináris szakokat igényel, ahol a képzés létesítése és a képzések indítása is célzott szabályozás alá esik. A foglalkoztathatóság általános kompetenciáinak kialakítását, a nagyobb hallgatói hozzáférést, az alacsonyabb lemorzsolódási és magasabb diplomaszerezési arányt képviselő szakpolitikai célok inkább nagyszámú, sokféle típusú és szerkezetű, diverzifikált alapszakos kínálatot feltételeznek, kevés és magas szintű keretszabályozással. E két – ellentétes szabályozási megközelítést igénylő – szakpolitikai cél között fontos egyértelmű választást tenni. A vizsgált országok túlnyomó többsége a felsőoktatási intézményekre hagyja ezeket a döntéseket, az intézmények pedig egyidejűleg többféle programtípus-kínálattal igyekeznek választ adni az egymástól jelentősen különböző szakpolitikai és társadalmi igényeknek.

### Irodalom

- Bertalan T., Derényi A., Magócs É., Molnárné Stadler K., & Orosz L. (2020). *Jelentés a képzések minőségbiztosításáról Magyarországon*. [Elektronikus szakanyag].; Budapest: Oktatási Hivatal, Nemzetközi Kapcsolatok Osztálya.; [Minőségbiztosítás](#)
- Derényi A. (2010). Az Európai Felsőoktatási Térség képzési keretrendszerének kialakulása és kapcsolata az Európai Képzési Keretrendszerrel. *Felsőoktatási Műhely 2010(1)*, pp. 47-62. [Képzési keretrendszer](#)
- Derényi A. (2019). *Képzési keretrendszerek fejlődése itthon és a világban*. [Elektronikus tanulmány]. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [Képzési keretrendszerek fejlődése](#)
- Derényi A. (2024). A képzési keretrendszerek hatása a felsőoktatásra. *Educatio 33(2)*, (megjelenés alatt)
- Derényi A., Farkas É., & Ütőné Visi J. (2020). *A Magyar Képzési Keretrendszer és a tanulási eredmény alapú szemlélet implementációja 2015 – 2020 között. Helyzetfeltáró tanulmány*. [Elektronikus szakanyag]. Budapest: Oktatási Hivatal, Nemzetközi Kapcsolatok Osztálya. [Progress Ríport](#)

### Felhasznált háttér tanulmányok

- Derényi A. (2023). *Az Egyesült Államok, Kanada és Ausztrália felsőoktatásának és alapképzéseinek összehasonlító vizsgálja*. (Kézirat)
- Füsti-Molnár Sz. (2023). *Bachelor programok vizsgálata a mediterrán európai országok (Olaszország, Spanyolország, Portugália és Görögország) felsőoktatási rendszereiben és adott egyetemeken*. (Kézirat)
- Füsti-Molnár Sz., Jancsik A., Kovács I. V., & Ormos M. (2023). *Benchmarking jelentés. Cseh Köztársaság, Nyugat-Balkán és Szerbia, Írország és Dél-Korea*. (Kézirat)
- Horváth E. (2023). *Az alapképzési szakok rendszere, szerkezete és sajátosságai Ausztriában, Írországban és az Egyesült Királyságban*. (Kézirat)
- Jancsik A. (2023a). *Dél-Amerika felsőoktatása és vezető intézményei*. (Kézirat)
- Jancsik A. (2023b). *Ázsiai országok felsőoktatása és vezető egyetemei*. (Kézirat)
- Kovács I. V. (2023). *Hollandia felsőoktatása*. (Kézirat)
- Kovács L. (2023). *Az alapképzési szakok szerkezetének áttekintése. Észtország, Lettország, Litvánia, Finnország, Svédország, Norvégia, Dánia, Horvátország, Szlovénia, Románia*. (Kézirat)
- Ormos M. (2023a). *Afrika felsőoktatása és vezető intézményei*. (Kézirat)
- Ormos M. (2023b). *Dél-Amerika felsőoktatása és vezető intézményei*. (Kézirat)
- Somssich R. (2023). *Alapszakok szerkezete, rendszere Németországban, Lengyelországban, Csehországban és Szlovákiában*. (Kézirat)

## Dokumentumok

- General Report to the Bologna Follow-Up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.* Bergen 19/20 May 2005. [General Report](#)
- Recommendation 2008/C 111/01. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning.* [European Parliament Council](#)
- The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education.* [Bologna Declaration](#)
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. [Jogsabály](#)
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. [Jogsabály](#)
- 830/2021. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerezhető egyes pedagógusképzések jegyzékéről. [Jogsabály](#)
- 534/2023. (XII. 5.) Korm. rendelet az államtudományi képzési terület képzéseiről. [Jogsabály](#)
- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. [Jogsabály](#)
- 2069/2008. (VI. 6.) Korm. határozat az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról. [Jogsabály](#)
- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről. [Jogsabály](#)
- 65/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és az új képzések létesítéséről. [Jogsabály](#)
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. [Jogsabály](#)
- A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei. [Szakképzések\\_KKK](#)

TOLNAI ÁGNES

## A FELSŐOKTATÁSI KÉPZÉSEK BESOROLÁSÁNAK NEMZETKÖZI ÉS REGIONÁLIS STANDARDOKHOZ IGAZÍTÁSA

Magyarország regionális és nemzetközi szervezetekbeni tagságából adódóan a felsőoktatási rendszerét ezen szervezetek standardjai szerint kell kialakítania annak érdekében, hogy mind regionális, mind nemzetközi szinten összemérhető, értelmezhető legyen képzési szerkezete. A standardizálás munkaerőpiaci, felhasználói és ágazatirányítási szempontból kiemelt fontossággal bír, mivel olyan mátrixot jelent, ahol az cellák tartalmát minden szereplő ismeri, éppen ezért pedig egy adott végzettséget pontosan el tud helyezni ebben a mátrixban. Azaz ezen standardok teremtik meg az oktatás regionális és nemzetközi közös nyelvét. Ha egy ország ezt a nyelvet nem beszéli, nem tud kommunikálni határain kívüli szereplőkkel.

A gazdasági szereplők ezen standardok mentén képesek az egyes államokban megszerzett képzettségeket elhelyezni a mátrixban, a hallgatók pedig így tudják beazonosítani az egyes képzéseket. A felsőoktatási intézmények a munkaerőpiaci igényeket szintén ennek a mátrixnak a segítségével fordítják le, az ágazatirányítás pedig ezen mátrixba elhelyezve a felsőoktatási képzések kínálatát, teljes képet kaphat arról, hogy melyek azok a cellák, amik üresek, azaz a felsőoktatás vagy nem tud képzést kínálni az adott területen vagy éppen túlzott a képzési kínálat.

### Nemzetközi megfeleltetés

#### ISCED 2011

A képzések nemzetközi osztályozási rendszerét (*International Standard Classification of Education*, ISCED) 1976-ban fogadta el az UNESCO. Célja egy olyan nemzetközi statisztikai közeg létrehozása volt, amiben minden tagállam minden típusú képzése elhelyezhető. Az ekkor meghatározott hét szintre az óvodától a doktori képzésig bezárólag minden képzés besorolható volt az egyes szintek technikai paramétereinek alapján. (UNESCO, 1976) Az 1997-es revízió a szintek számát hatra csökkentette (UNESCO, 2006), a 2011-es pedig nyolcra emelte (UNESCO, 2012) erősebben szintezve a felsőoktatás területét. A be nem sorolható képzéseket a 9-es kategóriába helyezi az ISCED. Az ISCED 2011 bevezette az iskolai végzettségek osztályozását (*ISCED-Attainment*, ISCED-A) és reagált az oktatási, képzési programok változására (*ISCED-Programmes*, ISCED-P) meghatározva a képzések szintjét és orientációját.

Az orientációt a három számjegyes kategóriák második számjegye tartalmazza, és a következőképpen határozza meg az ISCED 2011:

- 4: elméleti orientáció, azaz munkaalapú tapasztalatot nem tartalmazó képzés,
- 5: gyakorlati orientáció, azaz munkaalapú tapasztalatot tartalmazó képzés,
- 6: meg nem határozott orientáció, azaz részleges munkaalapú tapasztalatot tartalmazó képzés, ahol a munkaalapú tapasztalat nem elégséges a gyakorlati jelleghez, illetve olyan interdiszciplináris képzés, ami nem besorolható elméleti/gyakorlati kategóriába.

A jelenlegi magyar felsőoktatásban a képzések képzési és kimeneti követelményei (KKK) az elmélet-gyakorlat arányát határozzák meg kiemelten elméletorientált, elméletorientált, kiegyensúlyozott, gyakorlatorientált és kiemelten gyakorlatorientált megnevezésekkel. Az ISCED-P

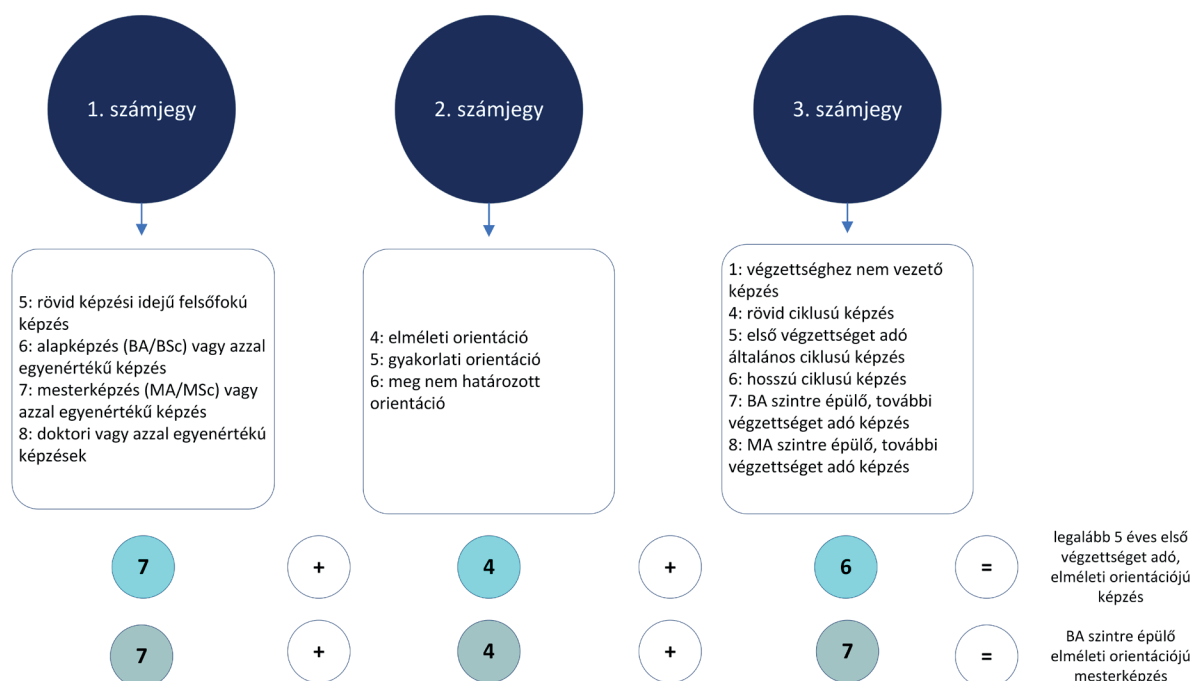


szerinti elméleti, gyakorlati és nem meghatározható kategóriáknak ez nem feleltethető meg, az ISCED rendszer ugyanis munkalapú komponensek jelenléte esetében nevesít gyakorlati orientációjú képzést. A KKK-k az elméleti arányt és nem a munkalapú komponens arányát veszik figyelembe, illetve meghatározzák, hogy milyen jellegű szakmai gyakorlatot kell teljesíteni az adott képzésben. A formális, informális és nem-formális tanulási elemek szintén nem jelennek meg, mely keretekben a munkalapú komponens elismerési lehetősége fennáll.

Mindez azt eredményezi, hogy jelenleg a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) minden képzést a nem meghatározható kategóriában jelent le a nemzetközi statisztikában, azaz a magyar felsőoktatás nem rendelkezik gyakorlatorientált képzésekkel annak ellenére, hogy a KKK-kban ez megjelenik. (UNESCO, n.d.) További probléma, hogy a szakmai gyakorlat vagy a duális képzés ugyanúgy munkalapú komponenset tartalmaz, tehát ISCED-P szerint gyakorlatorientált képzéshez kellene sorolni. ISCED-P szempontból ugyanúgy gyakorlatorientált a 30 kreditű szakmai gyakorlat és a duális képzés is, hiába különbözteti meg azokat a jogszabályi környezet gyakorlattartalmuk alapján.

Az ISCED-P alosztályok további sajátossága, hogy az orientáció mellett az egyes ISCED szinteken belül alosztályokra bontja a szintet. Ez segítséget nyújt a felsőoktatási intézmények számára abban, hogy pontosabban meg tudják határozni képzéseiket, azaz pl. egy mesterképzésre épülő szakirányú továbbképzést vagy egy rezidensképzést is el tudjanak helyezni pontosan a rendszerben. (1. ábra)

Az ISCED-A az egyes képzési szinteken belüli, kumulált kreditekhez kapcsolódó, ISCED főszámon belüli alcsoportokat határozza meg annak érdekében, hogy az azonos ISCED főszám alatti képzések egyértelműen azonosíthatók legyenek statisztikai szempontból a kimeneti eredmény tekintetében. Az ISCED-A így támpontot nyújt ahhoz, hogy az egyes ISCED-P kategóriákban teljesített tanulmányokat követően milyen dokumentumok adhatók ki, azaz mely tanulmányok záródnak oklevéllel és melyek nem.



1. ábra  
Felsőoktatási képzések ISCED-P struktúrája

Az ISCED-P és ISCED-A alkalmazásában további problémát jelent, hogy a végzettség megszerzéséhez nem elégséges tanulmányok kategóriája (3. számjegy 1-es) nem jelenik meg a felsőoktatás rendszerében. A tanulmányaikat be nem fejezők kreditigazolása ugyanebbe a kategóriába tartozik, azonban ennek rendszerbe sorolása nem történik meg. Nyilvántartási oldalról az egyéni hallgatói rekordok között rögzíthető adat a nemzetközi statisztikai adatszolgáltatást tudná segíteni, azonban a hazai felsőoktatási statisztikákban csak a lemorzsolódás számaként jelenik meg.

Szintén kérdéses, hogy az ISCED 5 szint leírása szerint a szintet el nem végzők, de az ISCED 4 szint követelményeit ISCED 5 szintű képzésükben teljesítők részére a felsőoktatási intézmények nem tudnak ISCED 4 szintű tanulmányokat záró dokumentumot kiadni lévén, hogy az ISCED 4 szint nem a felsőoktatáshoz tartozik, mivel az az érettségire épülő szakmai képzés. A felsőoktatási jogszabályi környezet a csak 30/60/90 kreditet teljesítők számára nem definiál kiadható dokumentumot. Ezt a mikrotanúsítványt adó részismereti képzések azonban orvosolni tudják, mivel a nem teljes egészében teljesített ISCED 5 szintű képzés részegységeit részismereti képzésként meghatározva a mikrotanúsítvány kiadható a jelenlegi jogszabályi környezetben. Ennek gyakorlati alkalmazása és meghonosodása a mikrotanúsítványt adó részismereti képzések újdonsága miatt még várat magára.

Az ISCED 5 szintű képzések további problémája, hogy az ISCED rendszere a felsőoktatási szinthez sorolja azokat, viszont jelenleg ez csak részben valósul meg a magyar képzési rendszerben, mert felsőfokú végzettséget nem, csak felsőfokú szakképzettséget adnak, ahogyan a szakirányú továbbképzések. Az ISCED 2011 rendszerének felsőoktatást érintő egyik alapelve a kumulált kreditekben való gondolkodás. Az ISCED 5-7 szinteken meghatározza az adott szint teljesítéséhez szükséges kreditszámot. A magyarországi felsőoktatási képzések leírásai a bemeneti feltételeket és a végzettség megszerzéséhez szükséges kreditszámot tartalmazzák, ezért a bemenet definiálása áttételesen egyfajta megféleltetése az ISCED rendszer kreditkumulációs elvének. Viszont ezen rendszeren belül az egyes végzettségekhez életpályamoddellel kapcsolódó képzések esetében a kreditkumuláció 300 kreditet meghaladó, azaz már az ISCED 8 szinthez tartozó végzettséget is eredményez, gondoljunk itt csak a szakorvosok képzésére vagy a jogi szakvizsgára. A szakirányú továbbképzések esetében szintén átgondolandó az egyes képzések ISCED szintek szerinti besorolása főként olyan esetekben, amikor nem horizontális, tudásszélesítő, hanem szintemelő képzésekről van szó (pl. vezetőképzések).

### ISCED-F-2013

Az ISCED rendszer 2013. évi felülvizsgálata során az UNESCO elfogadta a képzési területek egységes osztályozási rendszerét (*International Standard Classification of Education - Fields of education and training 2013*, ISCED F 2013), ami az ISCED 2011 technikai jellegű osztályozása mellett a képzések tartalmi elemeit is besorolhatóvá tette (KSH, 2018).

A képzési területekre vonatkozó kategóriarendszert a KSH 2018. január 1-e óta alkalmazza, azonban a felsőoktatás képzési területei nem követték konzekvensen ezt a statisztikai rendszert. Így az egyes képzések statisztikai besorolása kérdéses, nem ad pontos visszajelzést nemzetközi összehasonlításban. Különösen problémás volt a kérdés három esetben.

- 1) A magyarországi felsőoktatás nem az ISCED-F szerint alakította ki a képzési területeket, azok megnevezése és az egyes képzési területekhez rendelt szakok jelentős eltérést mutatnak az ISCED-F rendszerhez képest. Például a pedagógia BA szak a magyar képzési területi besorolásban a bölcsészettudományhoz tartozik, míg az ISCED-F rendszerben a 01 Oktatás főirányon belül a 0111 számú Oktatástudomány szakirányhoz.

- 2) A szakirányokkal rendelkező szakok esetében az egyes szakirányok eltérő területekhez tartoznak az ISCED-F rendszer szerint, azaz a magyarországi képzési területi besorolás szerinti szakos besorolás esetében minden szakirány esetében külön kellene állapítani az adott szakirány ISCED-F szerinti besorolását, például a közösség-szervezés alapképzési szak esetében, ami három korábbi szak egyesítésének eredményeképpen jött létre.
- 3) Az interdiszciplináris képzések módszertanának követése nem mutatkozott meg a magyar felsőoktatás képzési területi kialakításában, holott ezt a kérdést az ISCED-F rendszere külön kezeli a 8-as végű, több tudományterülethez sorolható szakirány főirányokon belüli bevezetésével, pontosan meghatározva a besorolás módszertanát.

Az egyes képzések besorolásához szinttől függetlenül egyértelmű támpontokat ad az ISCED-F rendszere, egyes területeken azonban akár az ágazati szabályozások, akár a felsőoktatás képzési rendszerében elaprózódott területek besorolása szakterületi javaslatokat igényel, különösen a határterületek szakjai esetében.



2. ábra

Felsőoktatási képzések tartalom szerinti kategorizálása

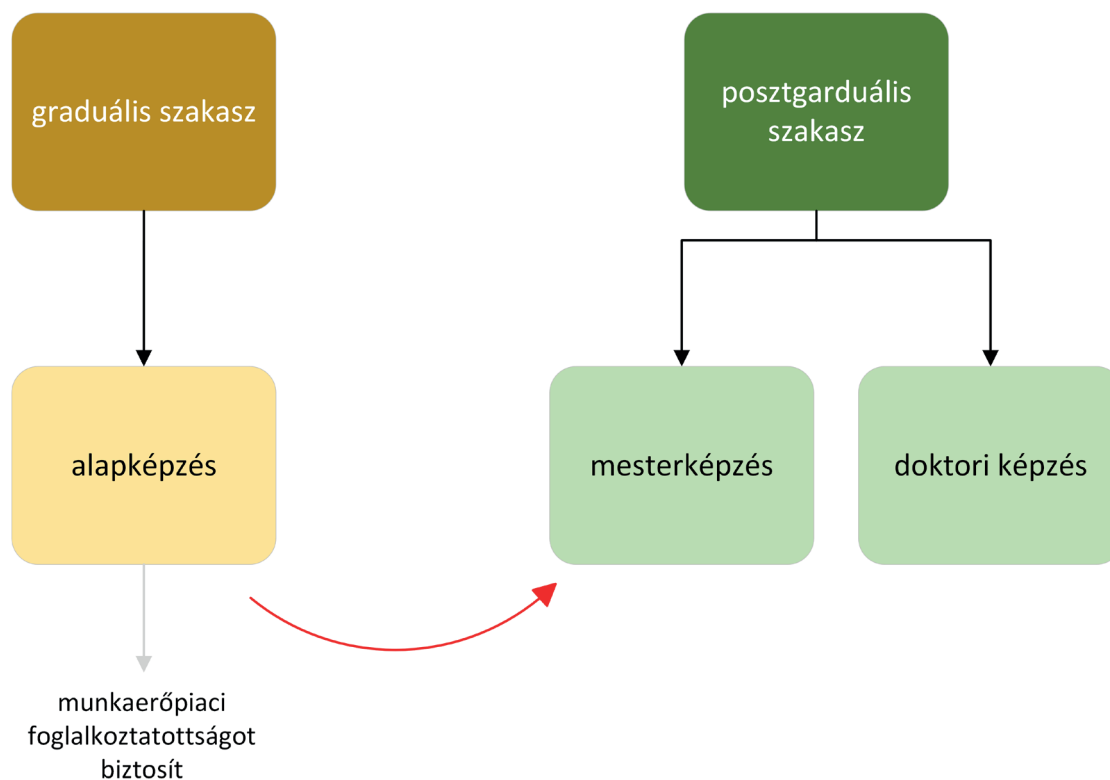
## Regionális megfeleltetés

### QF-EHEA 2018

Magyarország az Európai Felsőoktatási Térségnek (European Higher Education Area, EHEA) és az azt létrehozó bolognai folyamatnak 1999 óta alapító tagja. Az 1999-ben elfogadott bolognai nyilatkozat (The Bologna Declaration, 1999) az EHEA céljai közt megfogalmazta az európai állampolgárok foglalkoztathatóságának és nemzetközi versenyképességének biztosítása érdekében egyszerűen elismertethető és összehasonlítható felsőoktatási képzési rendszert, valamint meghatározta a felsőoktatásba történő képzésbesorolás elvét. Ennek értelmében a felsőoktatás graduális és posztgraduális képzési szakaszokra oszlik, ahol az első, minimum hároméves szakasz teljesítése a második szakaszra történő belépés feltétele, s ahol az első szakasz végén kiadott oklevél az európai munkaerőpiacion megfelelő foglalkoztathatóságot biztosít, míg a második szakasz a mesterszintű és doktori képzéseket foglalja magába (3. ábra).

Az EHEA a bolognai nyilatkozatban rögzített képzési szinteket a felsőoktatási képzések keretrendszeréről szóló *párizsi nyilatkozatának* (Paris Communiqué, 2018) az Európai Felsőoktatási Térség képzési keretrendszeréről (Qualifications Framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA) szóló III. mellékletében újabb szinttel egészítette ki, meghatározva az egyes szintekhez tartozó kreditszámokat és az adott szinthez tartozó tanulási eredményeket (4. ábra).

Habár az EHEA állásfoglalása csak ajánlás, az egyes képzési szintek esetében a kimeneti követelmények pontos meghatározását támogatja és iránymutatást ad a kreditértékek minimumának meghatározásához. A meghatározott kreditértékek összhangban vannak a magyar felsőoktatás rendszerében alkalmazottakkal. Azonban a 90-120 kredites, rövid ciklusú képzések esetében ismételen felmerül az ISCED 5 szintű felsőoktatási szakképzések problémája, nevezetesen, hogy csak felsőfokú szakképzettséget adnak, felsőfokú végzettséget nem. Így annak ellenére, hogy felsőoktatási szakképzések végzettjei teljesítették a QF-EHEA ajánlásában szereplő 120 kreditet a felsőoktatás rövid ciklusú képzésén, nem sorolhatók a felsőfokú végzettséggel rendelkezők közé. A probléma pontosabb megértéséhez azonban meg kell nézni egy további regionális szabályozót is.



3. ábra  
Felsőoktatás szintjei a bolognai nyilatkozat értelmében

## EQF

Az Európai Tanács által 2000-ben elfogadott *lisszaboni stratégia* (Presidency Conclusions, 23 and 24 March 2000) a tudásalapú gazdaságot állította az unió fejlődésének középpontjába. Az ehhez szükséges humántőke-fejlesztéshez szükséges volt a megszerezhető szakképzettségek átlátható elismerési rendszerének megteremtése, amihez a közös nyelvet a 2008-ban elfogadott *Európai képesítési keretrendszer* (EKKR, European Qualifications Framework, EQF)

(Recommendation 2008/C 111/01) adta. Az EKKR nyolc képzési szinten fogalmazta meg az adott képzési szinthez tartozó ismereteket, készségeket és kompetenciákat annak érdekében, hogy a felsőoktatás egyenértékűsége biztosítható legyen minden tagállamban, erősítvén a mobilitást és átláthatóvá téve a felsőoktatás egyes szintjeihez tartozó kimeneti eredményeket. Ennek alapján a tagállamok megfogalmazták saját nemzeti képesítési keretrendszerüket. Magyarország EKKR-hez való csatlakozását és az Országos képesítési keretrendszer létrehozását a 2069/2008. (VI. 6.) kormányhatározatban rögzítette. A *Magyar képesítési keretrendszer* (MKKR) a 1229/2012. (VII. 6.) kormányhatározat vezette be. A Magyar Rektori Konferencia 2015 júniusában kezdte meg a felsőoktatási szakképzések, alapképzések, osztatlan képzések és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeinek MKKR-hez hangolását. Ezen új KKK-k a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendeletben kerültek rögzítésre. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) kormányrendelet 9. mellékletében rögzíti a képzésben szereshető oklevél EKKR és az MKKR szerinti besorolását a kötelezően használt okiratok formaszövegeiben.

Az európai végzettségek átláthatóságát, összehasonlíthatóságát biztosító EKKR 2017. évi felülvizsgálata során az egyes képzési szintekhez ismét meghatározták a kimeneti követelményeket tudás, készségek, felelősség és autonómia bontásban. (Council Recommendation 2017/C 189/03) *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projektben az MRK és a MAB szakértőiből álló munkacsoport megvizsgálta az EKKR módosításait és megállapította, hogy az MKKR deskriptorai megfelelnek az EQF 2017 ajánlásban foglaltaknak.



4. ábra

A felsőoktatás 2018. évi párizsi nyilatkozatban meghatározott szintjei

Az MKKR 5 szinten azonban olyan képzések találhatók, amik két külön területhez tartoznak – a technikai képzés a szakképzéshez, a felsőoktatási szakképzés pedig a felsőoktatáshoz. MKKR 5 szintű képzésekről beszélünk mindkét esetben, ezért azonos szintű kompetenciákat kell elsajátítaniuk a végzeteknek a felsőoktatásban és a szakképzésben is. Azonban a QF-EHEA által rövid ciklusú szintre sorolt, 90-120 kredites képzések alatt csak a felsőoktatási szakképzés értelmezhető, mivel a technikai képzés nem a felsőoktatás része, illetve utóbbi esetben nem alkalmazott a kreditrendszerű képzés. A felsőoktatási szakképzésen végzetek továbbá nem kapnak felsőfokú végzettséget, csak szakképzettséget. Az MKKR 5 szinthez kapcsolódó képzések ezért statisztikai szempontból hátrányosan érintik Magyarországot, mivel a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők számát csökkenti.

## A megfeleltetés nemzetgazdasági eredményei

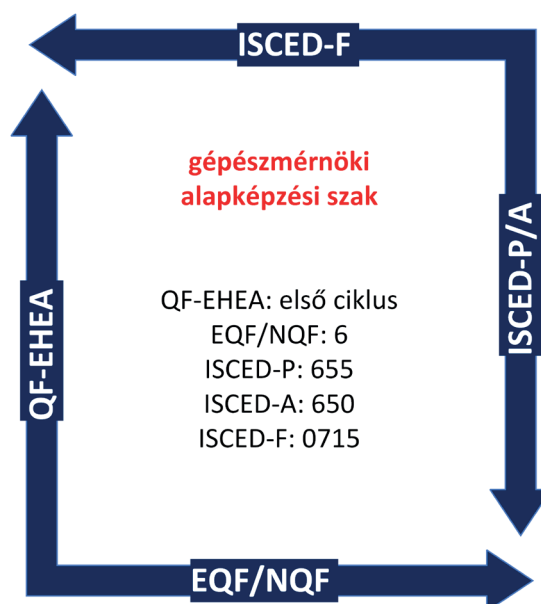
Nem kérdés, hogy ezeket a szabályozó dokumentumokat alkalmazni kell Magyarország nemzetközi statisztikai-adatszolgáltatási, jogharmonizációs kötelezettségei, illetve nemzetgazdasági érdekei okán. A magyar felsőoktatásban szerzett szakképzettségek és végzettségek nemzetközi és regionális elismertethetősége, a hazai és külföldi felsőoktatási intézmények közötti szakmai kommunikáció, képzéskialakítás vagy képzési együttműködés csak egy közös nyelv mentén lehetséges, mely közös nyelvet a fent ismertetett dokumentumok alkalmazása jelenti. Szintén ez a közös nyelv alkalmas arra, hogy a magyar felsőoktatás iránt érdeklődő külföldi jelentkezők az egyes képzéseket el tudják helyezni a nemzetközi oktatási térben, és ennek alapján választásukat igazítani tudják szakmai előmeneteli tervükhöz.

Az ISCED 2011 és ISCED 2013-F standardok alkalmazásával a magyar felsőoktatás teljesíti nemzetközi megfelelési kötelezettségét, aminek eredményeként a magyar felsőoktatási statisztikák nemzetközi összehasonlításban pontosabban értelmezhetők lesznek és pontosabb képet adnak a stratégiaalkotók számára a magyar felsőoktatás helyzetéről. A globális gazdaság részeként működő hazai gazdasági tér szempontjából a nemzetközi kategóriák konzekvens felsőoktatási alkalmazása az egyes szakképzettségek szintjének és tartalmának elhelyezését szintén megkönnyíti, különösen a hazánkban működő külföldi vállalatok számára. Továbbá a gazdasági szereplőket tömörítő szervezetek ezen kategorizálásokon alapuló információbankokon keresztül pontos és könnyen értelmezhető képet kapnak a rendelkezésre álló munkaerő képzettségi szintjéről.

A bolognai folyamat bevezette a felsőoktatási képzések szintezését, amihez a magyar felsőoktatás a 2005. évi átmenetben az alap-, mester- és osztatlan képzések, valamint a doktori szint kialakításával megvalósított. Az EHEA 2018. évi párizsi nyilatkozatában foglalt képzési szintek és egyéges kimeneti követelmények azonban a rövid ciklusú képzések esetében még nem harmonizáltak teljes mértékben. A jelenleg felsőfokú végzettséget nem adó ISCED 5 szintű képzések EHEA 2018 ajánlásai szerinti, felsőfokú végzettséget adó képzések rendszerébe emelésével jelentősen javítani tudná nemzetközi és európai uniós szinten is a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számát, támogatva ezzel a vonatkozó uniós előírások teljesítését.

Az MKKR EKKR szerinti kialakításával Magyarország teljesítette jogharmonizációs kötelezettségét. A nyolc szinthez tartozó kompetenciák magyarországi képzési szintekhez kapcsolt leírása az élethosszig tartó tanulás rendszerét átláthatóvá teszi, meghatározva a vertikális és horizontális elágazásokat. Ezen rendszer támogatja a formális, nemformális és informális tanulási eredmények egységes rendszerben történő elismerését, amivel a felsőoktatás gyorsabban tud reagálni a változó munkaerőpiaci igényekre. Azonban a jelenlegi felsőoktatási környezet a kreditelismerési rendszer keretein belül a formális tanulási eredmények elismerését támogatja, a nemformális és informális úton szerzett ismeretek felsőoktatási tanulmányokba történő beszámításának konzekvens gyakorlata nem alakult még ki. Az élethosszig tartó tanulás támogatására ezért ki kell alakítani a felsőoktatásnak azt a validációs rendszert, ami a megszerzett kompetenciákra épít és nem a tantárgyi tartalmakra, hiszen a sokadik végzettségmegszerzésében kevésbé lesz motivált a munkavállalói oldal, ha nem tudja csökkenteni képzési idejét. Ez a személet a hallgatók nemzetközi mobilitását is eredményesebbé tudná tenni, mivel külföldi tanulmányaik során megszerzett kompetenciáikat egyes tantárgyak részelemeiként is el tudnák ismertetni. Szintén támogatná a magyarországi felsőoktatási intézményeket abban, hogy eredményesebben jelenjenek meg a közös képzések piacán, mivel az Európai Felsőoktatási Térséghez tartozó felsőoktatási intézmények programjaival sikeresen össze tudják hangolni az azonos

módon definiált képzési szinteket és megszerzendő és elismerhető kompetenciákat, növelve ezáltal a közös képzésekből kiinduló kutatás-fejlesztési potenciált is.



5. ábra

Példa nemzetközi és regionális standardok szerinti szak besorolásra

A mostani, KKK alapú rendszer nem ad szabad teret a munkaerőpiaccal szoros kapcsolatban álló felsőoktatási intézmények számára. Minden képzés esetében meghatározza azokat a követelményeket, amiket a képzésben teljesíteni kell, ettől nem enged eltérést, a kialakított kreditstruktúra merev. Az ország minden pontján ugyanolyan tartalommal oktatott képzések így nem tudnak reagálni a regionális igényekre, sem a rövidtávú piaci változásokra ezen merevség okán képtelenek reagálni.

Amennyiben a cél a rugalmasan reagáló, versenyképes tudást adó felsőoktatás kialakítása, akkor a jelenlegi merev, KKK alapú rendszer helyett egy tanulási eredmény alapú, azaz EQF megközelítésű rendszerben kell gondolkodni. Ha a KKK-k helyett egy tanulási eredmény alapú keretrendszerben gondolkodhatnak a felsőoktatási intézmények, akkor QF-EHEA és EQF alapon meghatározott, az EQF 5-8 és az QF-EHEA négy szintjéhez tartozó tanulási eredmény leírásban az adott szinthez tudják igazítani a képzés tartalmát, amit ezt követően az ISCED 2011 alosztályok szerint meghatározott, az ISCED-F 2013 szerint pedig a szakterületi leírásba beillesztett új képzést a piaci igényeknek megfelelő tartalommal, kredittartománnyal, gyakorlati-elméleti aránnyal valósítják meg.

Azaz létrejön egy rugalmas, azonnali reakcióképességű képzési rendszer, ahol a beltartalmak meghatározása intézményi hatáskör, a keretrendszert pedig az EQF szintek szerint az MKKR, az ISCED-F 2013 szerinti leírást pedig a szakterületi csoportok (pl. MRK, kamarák) határozzák meg.

### A projekt eredményei

*A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projekt keretében kidolgozott elvárt tanulási eredmény alapú szakleírások (ETE) orvosolták az ISCED-P és ISCED-F szerinti besorolási problémákat, ugyanis az egyes szakok esetében meghatározták egyrészt az ISCED-P szerinti kategóriát és a szakmai gyakorlathoz rendelt minimális kreditszámot, másrészt az ISCED-F esetében megtörtént a korábbi besorolás felülvizsgálata és

pontosítása. Az ETE bevezetésével az alapképzési szakok és egyes osztatlan képzések esetében tehát a besorolási kérdések megoldása megtörténik, azonban a hazai felsőoktatás képzési kínálatában a mesterképzések és a szakirányú továbbképzések, illetve a végzettségekre épülő szakosító képzések (pl. jogi szakvizsga, rezidensképzés) esetében ez még várat magára. Így tehát ezen területek esetében további revízió szükséges.

Tovább várat azonban még magára az ISCED 5 szintű, rövid ciklusú felsőoktatási képzések felsőfokú végzettséget adó képzések közé emelése, illetve az ISCED 7 szintre épülő, szintemelő képzések helyzetének rendezése.

### Irodalom

- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. [Jogsabály](#)
- 2069/2008. (VI. 6.) Korm. határozat az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról. [Jogsabály](#)
- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. [Jogsabály](#)
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. [Jogsabály](#)
- Council Recommendation 2017/C 189/03. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. [Council Recommendation](#)
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH). (2018). *Képzési területek egységes osztályozási rendszere*. Budapest [Osztályozási Rendszer](#)
- Paris Communiqué. Paris, May 25th 2018. [Ministerial Conference Paris Presidency Conclusions](#). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 [Lisbon European Council Recommendation 2008/C 111/01. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. EU Parliament](#)
- The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna Declaration*
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1976). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Com.75/WS/27. Paris: Division of Statistics on Education Office of Statistics. [International Standard](#)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2006). *International Standard Classification of Education ISCED 1997*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Re-edition. [International Standard](#)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. [International Standard](#)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (n.d.). *International Standard Classification of Education, Data mapping. Hungary 2011*. [Data Mapping](#)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *International Standard Classification of Education, Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions*. Montreal UNESCO Institute for Statistics. [International Standard Classification](#)



## DEREGULÁCIÓ, MODERNIZÁCIÓ, INNOVÁCIÓ

### A felsőoktatási képzések ágazati modernizációjához szükséges jogszabályi keretek kialakítása

#### Alapvetések a projektcélok tükrében

A felsőoktatás sikerességének egyik fokmérője, ha alkalmas a magasan képzett munkaerő folyamatos utánpótlásának biztosítására. A felsőoktatás csak abban az esetben képes a fenti cél elérésére, ha már a felsőoktatás képzési környezete – ideértve a szabályozást, ügyvitelt és minőségértékelést – működése során:

- figyelembe veszi a nemzetközi trendeket, alkalmazott módszereket, gyakorlatokat;
- egzakt módon biztosítja a munkaerőpiaci szereplők igényeinek rendszeres becslését;
- a képzési és kimeneti követelmény rendszere rugalmas;
- a gyakorlati ismeretek valós érvényesülését és új tanulási módokat, valamint rövid távú tanulási eredmények elismerését teszi lehetővé;
- figyelembe veszi a felsőoktatás strukturális átalakításából eredő működési igényeket;
- a társadalom széles köre számára közérthető módon közvetít információt.

#### A projektcélok teljesüléséhez hozzájáruló tevékenységek szakmai keretei

A szakmai jellegű projektcélok kitűzése mellett megfogalmazódott a szabályozó környezet és intézményrendszer deregulációjára vonatkozó igény is. A felsőoktatás modernizálásához kapcsolódó jogszabályok, közjogi szervezetszabályozó eszközök, eljárásrendek, standardok, előírások, útmutatók, szabályzatok, valamint egyéb szabályozók felülvizsgálata érdekében és módosítási javaslatainak megfogalmazását támogatva *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projekt keretein belül konzorciumi szintű jogi munkacsoport került felállításra, amely koncepcionális javaslatokat és szövegszerű törvénymódosítási javaslatokat egyaránt kidolgozott. A munkacsoport munkáját az alábbi három fogalmi alapelv szem előtt tartásával végezte.

- a) *Dereguláció*: a hatályos felsőoktatási környezet helyenként ellentmondásos, túlszabályozott vagy értelmezési nehézségekkel terhelt. Ezért a munkacsoport célja az volt, hogy olyan, a megértést és a közös értelmezést segítő javaslatokat dolgozzon ki, amely egyúttal a bürokrácia-csökkenést és a vonatkozó jogszabályok könnyebb átláthatóságát is elősegíti.
- b) *Modernizáció*: a felsőoktatás sikerességéhez, versenyképességéhez és így a magasan képzett munkaerő folyamatos utánpótlásához modernizációs folyamatok implementációján keresztül vezet az út. Kiemelten fontosak ezért azok a jogszabályok, amelyek mind fogalmi készletükben, mind struktúrájukban a projekt szakmai, tartalmi részében kidolgozott modernizációs megközelítésekhez igazodnak.
- c) *Innováció*: a felsőoktatási képzések ágazati modernizációjához számos olyan eszköz társul, amelyek innovációt, innovatív szemléletmódot feltételeznek. Alapvető fontosságú ezért, hogy a szabályozásban kiemelt helyet kapjanak az olyan innovatív koncepciók, amelyek a magasan képzett munkaerő utánpótlását támogatják. A legfontosabb ezek közül az alapvetően digitális formában megjelenő mikrotanúsítványok rendszere.

A projekt keretében megtörtént a vonatkozó jogforrások és szabályozó dokumentumok felülvizsgálata annak érdekében, hogy a modernizáció során végrehajtott akciók, így a felsőoktatás képzési rendszerének gyakorlati fókuszú átalakításához, a munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelő felsőoktatás kialakításához és ezekhez illeszkedő felsőoktatási minőségértékelési eljárások megújításához, valamint a digitalizáció növeléséhez kapcsolódó célok teljesülhessenek.

Elsőként a legjelentősebb nemzetközi közpolitikai szereplők (úgy mint ENSZ, UNESCO, OECD, WTO, európai uniós intézmények stb.) által megfogalmazott iránymutatások vizsgálatára került sor. Ezt követte a hazai stratégiai irányok (profiltszítítás, specializáció, innováció, az intézményrendszer átalakítása, hatékony intézményirányítás stb.) számbavétele a *Fokozatváltás a felsőoktatásban* stratégiai dokumentum alapulvételével.

A vizsgált nemzetközi és hazai dokumentumok alapján a felsőoktatási intézményeknek egyszerre kell a jelentősen megváltozott környezetben új funkcióknak eleget téve bázist és háttérrel biztosítani a gazdasági, társadalmi és környezeti problémák nyújtotta kihívásokhoz.

Az elemzett dokumentumok alapján látható, hogy a 2020–2025 közötti időszakra számos olyan transznacionális rendszer bevezetése tervezett, amelyekhez a hazai modernizációs folyamatok, hatásvizsgálatok lebonyolítása középtávon szükséges. A felsőoktatási rendszerben több területen kell a nemzetközi és uniós fejlesztési irányokra reagálni, azokat figyelembe véve a hazai megoldási javaslatokat és gyakorlatokat kialakítani.

A vizsgálat középpontjába állított tématerületek az alábbi öt kulcsfontosságú elemzést helyezték fókuszba:

- 1) mikrotanúsítványok alkalmazása, ahol a hangsúly a felsőoktatási megközelítésre, értelmezésre, a definíció és az okmány kötelező tartalmi elemeinek a kialakítására irányult az Európai Unió Tanácsa vonatkozó ajánlásának (Recommendation 2022/C 243/02) figyelembevételével;
- 2) körkép a szaklétesítés, szakindítás helyzetéről az intézményi hatáskörben (egyszerűsített formában) indítható mesterképzések létesítésének/indításának kialakulófélben lévő gyakorlata alapján;
- 3) akkreditációs hatály és működési engedély kapcsolata az akkreditáció szerepének erősítése érdekében;
- 4) a zárt rendszerű elektronikus távolléti oktatás definitív kérdései az Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) országajánlásainak (OECD, 2023a) figyelembevételével;
- 5) a duális képzés és gyakorlatorientáltság viszonyának analízise.

### **Mikrotanúsítványokra vonatkozó tanácsi ajánlás hazai megvalósítása**

A mikrotanúsítványokra vonatkozó jogszabályi háttér elemzésének fókuszát a felsőoktatási megközelítés, a definíció normatív meghatározása és az okmány kötelező tartalmi elemeinek kialakítása képezte az Európai Unió Tanácsa vonatkozó ajánlásának figyelembevételével. A mikrotanúsítványok kapcsán nem csupán jogi források, hanem különböző szakpolitikai, *soft law* iránymutatások, így az Európai Bizottság megközelítése (Európai Bizottság, n.d.), az OECD tanulmánya (OECD, 2023b), a MICROBOL-projekt eredményei (Microbol, 2022) tették megalapozottá az alapvetéseket.

A 2022. évi LIX. törvény rögzítette a mikrotanúsítványok mibenlétére, definíciójára vonatkozó változásokat a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvényben (továbbiakban: Nftv.) (2023. szeptember 1-től hatályos módosítása), a felnőttképzésről szóló 2013. évi

LXXVII., valamint a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvényekben. Az ezekkel kiegészített vizsgálat demonstrálja a mikrotanúsítványok különböző megjelenési formáit (felsőoktatás, felnőttképzés/szakképzés, nem formális szolgáltatók) és az eltérő megközelítésmódokat.

A mikrotanúsítványok hazai implementációjának elengedhetetlen alapfeltétele a mikrotanúsítvány alapdefiníciójának jogszabályi rögzítése. Ez megtörtént az Nftv.-ben, valamint a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvényben. Ahhoz azonban, hogy a mikrotanúsítvány karakteresen elkülönüljön más, már eleve létező koncepcióktól (mint például a kreditigazolástól), továbbá, hogy az Európai Felsőoktatási Térségben, illetőleg az Európai Unióban egységesen kezelhető eszközként szolgáljon, úgy az okirat tartalmi elemeinek rögzítése is szükséges a (Recommandation 2022/C 243/02) tanácsi ajánlással összhangban. Ezen javaslat az Nftv. 2023. decemberi módosításában (110.§ (1) bekezdés 31. pont) jelent meg, amelynek értelmében a kormány felhatalmazást kap arra, hogy rendelettel szabályozza a mikrotanúsítványok kötelező tartalmi elemeit.

A fentiek alapvető első lépések, fontos ugyanakkor azt is megemlíteni, hogy a mikrotanúsítványok komplex és koherens szabályozása további átgondolást igényel, amivel kapcsolatban a munkacsoport részletes javaslatokat fogalmazott meg. Ezen javaslatok – így különösen a mikrotanúsítványok kibocsátását megelőző képzések és a kreditigazolástól való elhatárolás kérdési – részletes kifejtése egy, a jelen tanulmánykötetben is szereplő külön tanulmányban történik. (Somssich, 2024)

### **Szакlétesítés, szakindítás helyzete az intézményi hatáskörben létesített, indított mesterképzési szakok (egyszerűsített mesterképzés-indítás) fényében**

A jogi keretrendszer modernizációt kizáró vagy korlátozó hatásai a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) tevékenységét érintően, nevezetesen a szakok működés közbeni értékelésére, valamint a szakindítási, szaklétesítési eljárás egyszerűsítésére is, feltárássá kerültek. A kidolgozott lehetséges megoldási javaslatok jogszabályi követelményeit tekintve megállapítható, hogy egyrészt a jelenlegi jogszabályi környezet módosítása szükséges ahhoz, hogy a szakok egyszerűsített indítása megvalósuljon az intézményi hatáskörben indítható mesterképzéseken túl is, másrészt a MAB integrált akkreditációs eljárásához kapcsolódóan is szükséges az akkreditáció fogalmát definiáló jogszabályi környezet megteremtése.

A 2022. évi LIX. törvényben megjelent és 2022. december 20-ától változások értelmében a felsőoktatási intézmények – az Nftv. 15. § (1a), (4a) bekezdéseiben meghatározott esetekben – egyszerűsített, azaz jogalkotási eljárást, MAB általi értékelést nem igénylő módon (saját hatáskörben) létesíthetnek, indíthatnak mesterképzési szakot azzal a feltétellel, hogy az intézmény három éven belül köteles beszerezni a MAB szakvéleményét. Fontos, az intézményakkreditáció szerepének felértékelődését jelentő változás továbbá e körben, hogy az egyszerűsített szaklétesítésre csak az a felsőoktatási intézmény jogosult, amely a MAB által elkészített értékelés alapján hatályos intézményakkreditációval rendelkezik.

A további fejlesztések lehetőségeire vonatkozóan a munkacsoport – különösképpen – a következő főbb koncepcionális, deregulációs, az intézményi autonómia erősítése irányába ható javaslatokat fogalmazott meg:

- Tágabb hatókörben javasolt a magyar felsőoktatási képesítési jegyzékben az egységesség megteremtése. Míg a köznevelésben vagy a szakképzésben ez biztosított, addig a felsőoktatásban mára rendkívül széttagolttá vált a szakok jegyzéke és a szakok képzési és kimeneti követelményeit leíró dokumentumok forrása: különböző szintű jogszabályokban, miniszteri közleményben és hatósági nyilvántartásban lelhetők fel

ezen, amely megnehezíti az átláthatóságot, összehasonlíthatóságot, a minimumkövetelményekben való megállapodást.

- Egyes képzéscsoportoknak egyáltalán nincsen olyan külső szabályozása, amely általánosan adná meg a képzés képzési és kimeneti követelményeinek tartalmi elemeit és szabályait, míg más képzéscsoportok esetében ez biztosított. Javasolt, hogy valamilyeni képzés esetében kialakításra kerüljenek általános és orientáló követelmények a közös minimumokat meghatározva annak érdekében, hogy a képzések összehasonlíthatók legyenek egymással.
- Javasolt, hogy az intézményi hatáskörben létesített, indított mesterképzések esetén az intézményeknek ne kelljen három év után beszerezni a MAB szakvéleményét, ehelyett a MAB a soron következő integrált intézményakkreditációs eljárás keretében a képzésműködtetés minőségbiztosítási rendszerének értékelése során vizsgálja, hogy az intézmény milyen minőségbiztosítási mechanizmusok alkalmazásával alakítja ki és vizsgálja felül képzéseit az ESG (The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) és az Nftv. követelményeinek figyelembevételével.
- Nem intézményi hatáskörben indított szakok esetén szaklétesítéshez hasonlóan előbb a MAB értékelésére kerüljön sor, az Oktatási Hivatalnál pedig a MAB értékelését követően lehessen csak a szakindítás engedélyezését és regisztrációját kérelmezni.
- Fontos, hogy legyen egy olyan hivatalos regiszter/lista/nyilvántartás, ahol valamilyeni (így az intézményi hatáskörben indított, valamint létesített) szak képzési és kimeneti követelményei és alapadatai nyilvánosan hozzáférhetők, letölthetők az érintettek számára.

### **Az akkreditáció és a működési engedély kapcsolata**

Az akkreditáció (külső minőségbiztosítás, minőségHITELESÍTÉS) jelentőségét, súlyát növelendő, – a nemzetközi gyakorlattal összhangban – megfontolandó jogkövetkezményt társítani azon előállt helyzetekhez, amelyben a felsőoktatási intézmény szakjai a MAB támogató szakvéleményével nem rendelkeznek, továbbá maga az intézmény másodjára sem teljesítette az intézményakkreditációs eljárás (akár MAB, akár más ENQA<sup>1</sup>-tag vagy EQAR<sup>2</sup> regisztrálta szervezet) által támasztott követelményeket.

Már működő, működési engedéllyel rendelkező és nyilvántartásba vett, futó szakokkal rendelkező intézmények esetén az Nftv. szerinti működési engedély felülvizsgálati eljárás megfelelő eszközként szolgálhat az akkreditációs státusz vizsgálatára.

A működési engedély felülvizsgálati eljárás során ugyanakkor olyan intézkedés (esetlegesen szankció) beiktatása (például feltétel, a felsőoktatási intézményben feltárt hiányosság kifizetett határidőn belüli pótolására határidő szabása,) is célravezető lehet, ami hatékonyan ösztönzi az intézményt a szükséges MAB (vagy más, szintén az ESG szerint működő szervezet) általi minőségHITELESÍTŐ eljárás lefolytatására (és az akkreditáció sikeres megszerzésére).

Fontos továbbá e körben azon terminológiai tisztázások megtétele, akár jogszabályi szintű rögzítése, amely egyértelműen elhatárolja az előzetes (ex ante) értékelést a működés közbeni (ex post) akkreditációtól.

<sup>1</sup> European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)

<sup>2</sup> The European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)

## A zárt rendszerű elektronikus távolléti oktatás fogalmának felülvizsgálata

A COVID-19 világjárvány indukálta digitalizáció, e-learning előretörése, térnyerése ösztönözte az egyes országokat, hogy áttekintsék vonatkozó szabályait. A *digitális felsőoktatás magyarországi minőségbiztosítása (Ensuring Quality Digital Higher Education in Hungary)*, a Kulturális és Innováció Minisztérium (KIM) és az OECD közös projektjének záródokumentuma a következő ajánlást fogalmazza meg a tárgykörben: „Az OECD jelentése azt javasolja Magyarországnak, hogy vizsgálja felül a tanulmányi formák jelenlegi osztályozását, és tegyen egyértelmű különbséget a három tanulmányi mód (online, hibrid és személyes/kevert), valamint a tanulmányi intenzitás két típusa (teljes idejű, részidős) között. Az intézményeknek teljes autonómiával kell rendelkezniük annak eldöntésében, hogy a kurzusokat vagy programokat online, hibrid vagy személyes/kevert tanulmányi módban, illetve teljes időben vagy részidőben kínálják-e, hogy a teljesen online vagy hibrid tanulmányok esetében bevezetnek-e további követelményeket, illetve támogatásokat a tanulmányi késedelem vagy a lemorzsolódás kockázatának csökkentésére...” (OECD, 2023a, 12). Az OECD az alábbi tanulmányi módok között tesz különbséget:

- Az *online oktatás* olyan tanulmányi mód, amelyben az oktatás szinkron vagy aszinkron módon, vagy a kettő kombinációjával a campuson kívül történik. A hallgatók a kurzust vagy a képzési programot távoktatásban végzik el, a jelenléti oktatás szükségessége nélkül. A *campus* az Nftv. alkalmazásában a felsőoktatási intézmény működési helye (székhely, telephely).
- A *hibrid oktatás* olyan tanulmányi mód, amelyben az oktatás a campuson belül és a campuson kívül, vegyesen zajlik. A tanulók kapnak némi rugalmasságot az oktatás helyszínét illetően. Például egy mérnöki kurzus laboratóriumi szegmensein a hallgatók az egyetemen, a kurzus előadásokon alapuló szegmensein pedig online streamin-gen vesznek részt.
- A *kevert oktatás* olyan tanulmányi mód, amelyben a kurzusokat kifejezetten úgy alakították ki, hogy kihasználják a digitális technológia lehetőségeit, és inkább gazdagítják, mint helyettesítik a személyes oktatást. Például egy egyetemi nyelvi vagy matematika szak használhat tanulási analitikát a feladatsorok tanulói képességekhez való igazítása érdekében. Fontos, hogy az oktatás legnagyobb része továbbra is a fizikai campuson zajlik.

További problémát jelent a szabályozás kapcsán, hogy az a hatályos Nftv. normatartalom nyelvtani értelmezése alapján jelenleg csak a teljes idejű (nappali) munkarendre vonatkozik, ami egyrészt a felsőoktatási intézmények mozgásterét szűkíti, másrészt a gyakorlatban más munkarendek kapcsán is széles körben alkalmazott.

A szabályozási kérdéseken túl a hazai szabályozásban ismert zárt rendszerű elektronikus távolléti oktatás, oktatásszervezési mód minőségbiztosítási szempontból többet kell, hogy jelentsen annál, mint hogy az előadást vagy szemináriumot az oktató egyidejű online élő kapcsolattal (jellemzően MS Teams vagy Zoom használatával) tartja meg. A törvényi követelmény, hogy a zárt rendszerű elektronikus távolléti oktatás a jelenléti oktatásnak megfelelő legyen. Számolni kell a zárt rendszerű elektronikus távolléti oktatásnak azon hátrányaival is, amelyet az a felsőoktatási közösségekre (hallgató-oktató, hallgató-hallgató kapcsolatokra) gyakorol. A zárt rendszerű elektronikus távolléti oktatás fogalma helyett/mellett az OECD javasolta felosztás szerinti definíciók törvényi követése és elhatárolása elősegíti a szakmai definíciók helyes használatát, továbbá nagyobb szabadságot és rugalmasságot biztosít a felsőoktatási intézményeknek az egyes munkarendek, tanulmányi módok és azok intenzitása tekintetében. E módosítások az Nftv. 108. § (43a, 49., 50.) és 17. § (1) bekezdését érintenék.

## A duális képzés és a gyakorlatorientáltság viszonya

*A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projekt megalapozó dokumentuma rögzíti, hogy a 15 képzési terület megújításához kapcsolódóan szükséges a gyakorlatorientált képzési elemeket tartalmazó, nem duális képzések definíciójának vizsgálata és elhatárolása a duális képzéstől. Az elvárt tanulásieredmény-alapú szakleírások tartalmi és technikai követelményei okán szükséges az eddig használt fogalmi rendszer átgondolása, egyszerűsítése, gyakorlatigényesség és a gyakorlatorientáltság merev, jogszabályi szintű rögzítésének feloldása mellett pedig javasolt lehetővé tenni, hogy a felsőoktatási intézmények gyakorlatiasság szempontjából több hallgatói utat kínálhassanak fel. A szakmai gyakorlat jellegének szakleírásban való meghatározása központilag, egységes elvek mentén szükséges (a tartalom, a mennyiség és a kreditérték tekintetében) annak érdekében, hogy az egyes szakok egymással összehasonlíthatók legyenek a szakmai gyakorlat tartalma és mennyisége alapján. Alapvetés, hogy azonos gyakorlati igényű szakok szakmai gyakorlati mennyisége közel azonos legyen. A rendszer merevségének feloldása nemcsak azért szükséges, hogy egyedi lehetőségeket biztosítson, hanem azért is, hogy ösztönözze a szorosabb együttműködést a felsőoktatási intézmény és a munkaerőpiaci szereplők között, elérje ez utóbbiak fokozottabb bevonását a képzésbe.

A duális képzés Nftv. 108. § (1) bekezdésének b) pontjában foglalt meghatározása alapján az érintett alap- és mesterképzések esetében további feltétel, hogy az adott szak a meghatározott képzési területhez tartozzon vagy azt a fenti jogszabályhely nevesítse. A szaknak csak teljes idejű (nappali) munkarendű képzéséhez kapcsolódhat duális képzés. Az alapszakok közül csak azok indulhatnak duális formában (is), amelyek gyakorlatigényesek.

Ez alapján az érintett képzések két csoportja különböztethető meg: a duális formában is indítható képzés és a duális formában nem indítható képzés. Egy adott képzés a képzőintézménytől és a tantervtől függetlenül csak egy kategóriába sorolható, azonban a duális formában indítható képzés kínálható egyszerre duális és nem duális formában, így ugyanazon az évfolyamon lehetnek duális és lehetnek nem duális formában tanulmányokat végző hallgatók.

A felsőoktatási intézmény autonómiájának keretei között erre nézve nagyobb döntési szabadságot szükséges jogszabályi szinten biztosítani, egyúttal lehetővé tenni, hogy a felsőoktatási intézmények gyakorlatiasság szempontjából több hallgatói utat kínálhassanak a szakok esetében. Jelenleg ugyanis, a szakmai gyakorlat képzési és kimeneti követelményekben való meghatározása számos problémát vet fel a gyakorlatban, így különösen az alábbiakat.

A felsőoktatási szakképzések, az alapképzések, a mesterképzések és az osztatlan képzések képzési és kimeneti követelményeinek összehasonlítása során egyértelművé vált, hogy a szakmai gyakorlat tartalmának (helye és a feladatok) és mennyiségének meghatározása rendkívül heterogén. (Horváth, Sándorné & Takács, 2024)

Sokszor a szakmai gyakorlat kérdései (elsősorban annak tartalma) esetében a képzési és kimeneti követelmények a tantervre hagyják a meghatározást. Ebben az esetben azonban semmilyen külső szempontrendszer nem létezik arra nézve, hogy a szakmai gyakorlaton pontosan mi lenne az elvárás, milyen környezetben és milyen jellegű tevékenységben kellene a hallgatónak részt vennie a tanulási eredmények elérése érdekében.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Ha meg is van határozva, akkor sincs egyetlen egységes mérőszám a szakmai gyakorlat mennyiségének kifejezésére: hetekben, órákban, hónapokban, kreditértékben való meghatározások léteznek. Van, hogy ezek közül egyeseket kombináltan alkalmaznak (például szakmai gyakorlat időtartama X hét, Y óra), de előfordul, hogy ezek nem állnak összhangban egymással, például 6 hét szakmai gyakorlat esetében maximum 6 x 40 óra = 240 óra lenne előírható, de tévesen ennél magasabb érték szerepel.

A több szempontnak való megfelelési kényszer miatt a tantervben a szakmai gyakorlatra szánt idő- és kreditmennyiség sokszor torz érték. Gyakori a szakmai gyakorlat meghatározása kritériumkövetelményként, amely nem áll összhangban a valósággal, hiszen ettől még a szakmai gyakorlat hallgatói munkaórát jelent, aminek az értéke nem lehet 0. Másrészt ez a gyakorlat rendkívül méltánytalan a hallgatóval szemben, mert továbbtanulás során benyújtandó kreditelismerési kérelemhez a 0 kreditet igazoló korábbi szakmai gyakorlat alkalmatlan lesz.

A tartalom meghatározásának kerülése, az egységes mérőszám alkalmazásának hiánya, és a kiszorított tantervből adódó torzulások nem teszik összehasonlíthatóvá az egyes szakokat az előírt szakmai gyakorlat tartalma és mennyisége szempontjából. Ahol pedig össze lehet hasonlítani a szakokat, ott látható, hogy általában olyan szakoknak tér el egymástól jelentősen a szakmai gyakorlati mennyisége, amelyeknek nagyságrendileg azonos mennyiségű szakmai gyakorlattal kellene rendelkezniük.

## Irodalom

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. [Jogsabály](#)
2022. évi LIX. törvény egyes felsőoktatással, szakképzéssel és felnőttképzéssel összefüggő törvények módosításáról. [Jogsabály](#)
- 19/2012. (II. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről. [Jogsabály](#)
- 230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről. [Jogsabály](#)
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. [Jogsabály](#)
- Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015). [ESG\\_kötet](#)
- Decision (EU) 2018/646. *Decision (EU) 2018/646 of the European Parliament and the Council of 18 April 2018 on a common framework for the provision of better services for skills and qualifications (Europass) and repealing Decision No 2241/2004/EC.* [Határozatok](#)
- Európai Bizottság. (é.n.). *A mikrotanúsítványokra vonatkozó európai megközelítés.* [Mikrotanúsítvány](#)
- Fokozatváltás a felsőoktatásban – középtávú szakpolitikai stratégia 2016.* [Fokozatváltás Felsőoktatásban](#)
- Sándorné Kriszt, É., Takács, A. & Horváth, E. (2024). Az elvárt tanulási eredmények (ETE) általános jellemzői. In Tolnai, Á. (Ed.) *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja* (38. oldal). Budapest: Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság.
- Microbol. (2022). *Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitments Common Framework for Micro-credentials in the EHEA.* [Micro-credentials](#)
- Microbol. (n.d.). *Outputs.* [Microbol](#)
- OECD. (2023b). *Micro-credentials for lifelong learning and employability: Uses and possibilities.* OECD Education Policy Perspectives, No. 66. Paris: OECD Publishing. [Micro-credentials](#)
- OECD. (2023a). *Ensuring Quality Digital Higher Education in Hungary.* Higher Education. Paris: OECD Publishing. [Higher Education](#)
- Recommendation 2022/C 243/02. *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability.* [Council Recommendation](#)
- Somssich, R. (2024). Jogi környezet átalakításának kérdései az ETE és a mikrotanúsítványok szempontjából. In Tolnai, Á. (Ed.) *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja* (32. oldal). Budapest: Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság.

SOMSSICH RÉKA

## JOGI KÖRNYEZET ÁTALAKÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI AZ ETE ÉS A MIKROTANÚSÍTVÁNYOK SZEMPONTJÁBÓL

A képzési és kimeneti követelmények (KKK) elvárt tanulási eredményekkel (ETE) való felváltása, valamint a mikrotanúsítványoknak a magyar felsőoktatásba (és szakképzésbe, felnőttképzésbe) történő bevezetése értelemszerűen megköveteli a vonatkozó jogi környezet átalakítását, ezen új megközelítések, jelenségek befogadására való alkalmassá tételét. A szükséges jogi szabályozások, módosítások már részben megtörténtek, kisebb részben pedig még előkészítést, átgondolást igényelnek. Az utóbbira példa az ETE-vel összefüggő jogszabálmódosítások igénye, míg az előbbire a mikrotanúsítványok kérdésköre. Tekintve, hogy a felsőoktatás modernizációjára vonatkozó projekt egyik lényegi eredménye az ETE-k bevezetése a KKK-k helyett, elsőként az ezekkel kapcsolatosan felmerülő jogszabályalkotási teendőket indokolt áttekinteni.

### Az ETE-vel összefüggő jogszabályalkotási igények

Az ETE-k kapcsán megjelenő jogszabálmódosítási igények kettős természetűek. Egyrészt technikai jellegűek, hiszen automatikusan le kell cserélni a nemzeti felsőoktatásról szóló törvényben (Nftv.) (és adott esetben más jogszabályokban) a korábbi képzési és kimeneti követelményekre való utalást, másrészt koncepcionálisak, mivel át kell gondolni azt, hogy az ETE-kben megjelenő újfajta megközelítés igényel-e tartalmi szempontú módosítást is. Maguk a tartalmi módosítások is kétszintűek. Vagy azért jelentkeznek, mert az ETE-k egyes koncepcionális változásai miatt szükséges a törvényt kiigazítani, vagy pedig azért, mert ugyan nem szükségszerűek, de jobba tehetik a jelenlegi szöveget, jogszabályi megközelítést.

Tekintve, hogy a technikai módosítások értelemszerűek, mindenekelőtt a tartalmi jellegű módosításokat érdemes számba venni.

### Az ETE-k definíciója

Az elvárt tanulási eredmények új fogalomként jelennek meg, mint a KKK felülvizsgálat legjelentősebb újításai. Elsődleges kérdés tehát, hogy ezt, az elnevezésében és tartalmában is más megközelítési módot hogyan kell meghatározni a korábbi képzési és kimeneti követelményekhez képest, melyek annak azok a jellemzői, amelyeket jogszabályi szinten rögzíteni szükséges.

Jelenleg az Nftv. 108.§ 16. pontja a következőképpen határozza meg a képzési és kimeneti követelményeket: „*azoknak az ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek (kompetencia) összességére, illetve az a tudás, amelynek megszerzése esetén az adott szakon oklevél kiadható*”. A meghatározás ebben a formájában, az ETE-k megjelenésétől függetlenül is finomhangolást igényelne, mivel indokolatlanul választja le a kompetenciákról a tudást, nem utal az összetevők színtezett jellegére, valamint hiányzik belőle a képzési keret, mint működési környezet megjelenítése, ami egyébként a jelenlegi KKK-knak most is része. Az ETE-k esetében javasolt definíciónak nem csak az ETE-k KKK-hoz képesti tulajdonságait kell hangsúlyozni tehát, hanem ezeket a hiányosságok is orvosolni kell.

Javasolt definíció ezért az Nftv. szövegébe: *Elvárt tanulási eredmények: azoknak az előre meghatározott ismereteknek, megértéseknek és tudásoknak, képességeknek és készségeknek, attitűdöknek és értékeknek, valamint az autonómiának és felelősségvállalásnak*



(együtt: kompetencia), a színtezett összessége és érvényesülési keretrendszer, amelyek megszerzése esetén az adott oklevél kiadható.

A javasolt definícióból egyértelműen kirajzolódik a kompetencia fogalma, annak összetevői, valamint az, hogy az elvárt tanulási eredmények e kompetenciákkal együtt, ezek színtezett összességét és egyben keretrendszerét is jelentik.

### **Az ETE-k normatív szintje**

A hatályos szabályozás értelmében a miniszter a KKK-kat hivatalos kiadványként teszi közzé a miniszter által vezetett minisztérium honlapján. A hivatalos kiadványként való közzététel a jogszabályi kihirdetés helyett – könnyebbé téve a KKK-k módosítását – számos újfajta gyakorlati nehézséget okozott, mindenekelőtt a megismerhetőség, illetve nyomon követhetőség tekintetében. Az átláthatóság növelése érdekében javasolta a projekt Konzorciumi jogi munkacsoportja, hogy a szakos ETE-k a Hivatalos Értesítőben kerüljenek közzétételre. Ezáltal megvalósulna a kellő nyilvánosság, nyomon követhetőség követelménye, valamint megfelelően értesülnének az érintett felsőoktatási intézmények a módosulásokról. Ennek érdekében módosítani lenne szükséges az Nftv. 16/A.§-át és abban előírni, hogy az ETE-eket a miniszter hivatalos kiadványként közzéteszi a Hivatalos Értesítőben.

Fontos még utalni arra, hogy jogharmonizációs kötelezettségek teljesítése miatt, a tanári és az államtudományi szakokhoz hasonlóan, azoknak a szakmáknak a tartalmi elemeit és elvárt tanulási eredményeit is jogszabályban kell megjeleníteni, amelyeket uniós irányelvek szabályoznak, mivel a jogharmonizációs átültetés megvalósulási formája csak jogszabály lehet. Ezen szakmák közé tartoznak az orvosok, általános ápolók, fogorvosok, állatorvosok, szülésznők, gyógyszerészek és építészmérnökök, így a szabályozás szintjén orvos osztatlan szak, az ápolás és betegellátás alapképzési szak, a fogorvos osztatlan szak, az állatorvos osztatlan szak, a gyógyszerész osztatlan szak és az építészmérnök osztatlan szak. Ennek biztosítása is egy kivételi szabály elhelyezését jelenti a 16/A.§-ban, illetve az érintett ETE-k jogszabályi kihirdetését.

### **A szakok gyakorlatorientáltsága**

Változás a korábbi megközelítéshez képest, hogy az ETE-k már nem sorolják be a szakokat aszerint, hogy azok gyakorlat- vagy elmélet orientáltak-e, hanem a felsőoktatási intézmény feladata, hogy az érintett ETE keretei között a szakot gyakorlatorientáltan szervezi-e meg vagy nem. Ezért módosítani kell az Nftv. azon rendelkezéseit, melyek gyakorlatorientált szakokról szólnak (így például a 15.§ (3) bekezdését, összevonva esetleg a 87.§-sal) együttesen kezelve azt a kérdést, hogy amennyiben a felsőoktatási intézmény a szakot gyakorlatigényesként kívánja meghirdetni, akkor összességében legalább hat hetes időtartamú szakmai gyakorlatot kell szerveznie, kivéve, ha az ETE ettől hosszabb időtartamot határoz meg. Ez utóbbi kivételre azért van szükség, mert az „Egyéb jellemzők között” több szak esetében megjelennek konkrét elvárások a szakmai gyakorlat hosszával kapcsolatban.

### **Az ETE-k felülvizsgálata**

*A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projekt keretei között kidolgozott ETE-k komoly és széleskörű szakmai egyeztetésen mentek keresztül. A hatályos szabályozás nem tartalmaz előírást arra nézve, hogy a KKK-kat milyen időközönként, milyen rendben, mely szerv által koordináltan és kiknek a részvételével kell felülvizsgálni. Ezt a szempontot minőségbiztosítási okokból lényeges átgondolni és a garanciális szabályokat a törvényben elhelyezni.

## Nftv.-n kívüli, kapcsolódó jogszabályi módosítások

A képzési kimeneti követelmények elvárt tanulási eredményekkel való felváltása felveti a kérdést, hogy az új, korszerűbb elnevezés valamennyi képzési szegmensen – ideértve a szakképzést is – konzekvensen átvezetésre kerüljön, vagy csak a felsőoktatás tekintetében érvényesüljön. Az mindenképpen indokoltnak látszik, hogy az önálló jogszabályi szabályozással bíró felsőoktatási területek, így az államtudományi képzés, pedagógusképzés igazodjanak a szóhasználatához és a szemléletváltáshoz. Elengedhetetlen továbbá az Nftv. végrehajtási jogszabályainak módosítása, de más kapcsolódó jogszabályoké, így az oklevelek, képesítések elismerésére vonatkozó jogszabályoké is. További eldöntendő kérdés, hogy mindez hogyan érinti a felnőttképzést, szakképzést, esetleg a köznevelést.

## Mikrotanúsítványok

A mikrotanúsítványok esetében már beszélhetünk létező jogszabályi környezetről, ami egyelőre két lépcsőben, elsőként a felnőttoktatásról szóló 2013. évi LXXVII. törvény 2023. január 1-én, majd az Nftv. 2023. szeptember 1-én, illetve 2024. január 1-én hatályba lépő módosításával valósult meg. Így a magyar jogban már van a mikrotanúsítványnak definíciója, valamint azt is szabályozzák a törvények, hogy milyen esetekben kell/lehet kiállítani mikrotanúsítványt. A mikrotanúsítványok szerepének, működésének megértéséhez azonban mindenképpen fontos segítségül hívni azt a nemzetközi, uniós hátteret, amiből és amelyben a mikrotanúsítvány fogalma kialakult, mindenekelőtt pedig a Tanács 2022-ben elfogadott ajánlását, amely a tagállamok vonatkozásában kíván egységes megközelítést alkalmazni a mikrotanúsítványokra.

## Mik azok a mikrotanúsítványok?

A mikrotanúsítványos képzések az utóbbi néhány év egyik legjelentősebb oktatási újításai, amelyek rugalmasságuk, rövid ciklusú felépítésük és az újonnan jelentkező igényekre való gyors reagálásuk miatt hamar egyfajta alternatív vagy kiegészítő oktatási formává válhatnak. Maguk a mikrotanúsítványok az ilyen képzéseken megszerzett tanulási eredményeket igazolják. Hordozhatóságuk és validálhatóságuk miatt kapcsolódási utat nyithatnak további képzések irányába, színesítve az egyén képzési profilját.

A mikrotanúsítványok általánosan elfogadott jellemzőit a nemzetközi és uniós példák és dokumentumok alapján a következőkben lehet megragadni. A mikrotanúsítványok

- gyorsan és rugalmasan tudnak reagálni pillanatnyi igényekre, amelyekre adott esetben a munkaerőpiacnak, a társadalomnak, tudományos közösségeknek és egyéb körülhatárolható csoportnak, egyénnek szüksége van;

A mikrotanúsítványok, előnye hogy nagyon gyorsan tudnak igazodni azokhoz az új igényekhez, amelyek új készségek, képességek vagy tudás elsajátítását várják el, adott esetben olyan kompetenciákat, amelyek még nem elérhetőek az oktatási kínálatban hosszabb ciklusú képzés részeként, vagy amelyek esetében nincs szükség a hosszabb képzésbe ágyazottságra, vagy az nem értelem-szerű, mivel a tanulási eredmények leválaszthatóak, önállóan is kikínálhatóak, sőt adott esetben gyors elsajátításuk a kifejezett cél. A mikrotanúsítványos képzések ezért egyrésztől külső partnerek (az ún. stakeholderok), másrésztől a felsőoktatás vagy a szakképzés szorosabb együttműködésében, egymás igényeit kielégítve tudnak jól megvalósulni.

- egyéni szükségleteket elégítenek ki, egyéni karrierutakat nyitnak;

A mikrotanúsítványos képzések vonzó alternatívát nyújthatnak a tanulásra azoknak, akik nem kívánnak, vagy nem tudnak egy hosszabb ciklusú alap- vagy mesterképzésre beiratkozni, adott esetben ezek helyett inkább egy vagy több, kisebb képzésen kívánják megszerezni az őket érdeklő készségeket, képességeket, vagy ezek mellé további célzott tudásokat/képességeket szeretnének

megszerezni. Ezek a hallgatók nem feltétlenül jutnak diplomához, de mikrotanúsítványaikból fel tudnak építeni egy olyan kompetencia palettát, ami akár vonzóbb lehet a munkaadók számára, mint egy oklevél.

- teljeskörű kompetenciák, azaz a tudásszerzés mellett a képességek fejlődését és attitűdformálást is céloznak, azok megtörténtét igazolják;

A mikrotanúsítványok nem tantárgyak elvégzését, hanem tanulási eredmények segítségével meghatározott kompetenciák megszerzését igazolják. Ilyen szempontból különböznek egy egyszerű kreditigazolástól. Ez jelentős különbség, hiszen a tanulási eredmény annak a paradigmaváltásnak a kulcsfogalma, amely a tananyag előtérbe állítása helyett a kimenet, azaz a tanulási célok elérése felől közelíti meg az eredményt, a tanulás és tanítás folyamatát, tartalmát. A tanulási eredményként megfogalmazott tudáshoz, képességekhez azonnak a működésére ható nézetrendszer, attitűd, önállóság, valamint konkrét tanulási vagy munka szituációkban mindezek mozgósításával járó autonómia és a felelősségvállalás minősége is hozzátartozik. A szemléletváltás meghatározó abból a szempontból is, hogy ezt a megközelítést jobban értik a külső partnerek, a kompetenciák felhasználói is: a munkáltatók legtöbbször meghatározott kompetenciák meglétét kívánják vizsgáltatni. A jelenlegi felnőttképzési/tanfolyami gyakorlattól tehát abban is különbözik a mikrotanúsítvány, hogy nem „résztételről” ad ki igazolást a tanúsító, hanem arról, hogy értékelés segítségével meg is bizonyosodott arról, hogy a résztvevő elérte a célul tűzött tanulási eredményeket. Fontos kritérium továbbá, hogy ezeknek a tanulási eredményeknek az értékelése előre meghatározott szempontok mentén történik.

- hordozhatóak;

A mikrotanúsítvány birtokosa képes az általa választott rendszerben tárolni a mikrotanúsítványát és azt meg tudja osztani bárkivel, akivel szeretné, nemzeti és nemzetközi viszonylatban is. A megosztásban részt vevő valamennyi fél megismerheti a tanúsítvány tartalmát és képes lesz ellenőrizni annak hitelességét. Ez teszi lehetővé az oktatási és képzési ágazatok közötti és azokon belüli, a munkaerőpiacon belüli, valamint az országok közötti hordozhatóságot. A hordozhatóság érdekében a mikrotanúsítványok esetében kívánatos a digitális formában való tárolás.

- külső (akkreditált) és belső (intézményi) minőségbiztosítással alátámasztott.

A mikrotanúsítványok fontos jellemzője, hogy az minőségbiztosítási rendszerrel támogatott. Ez külső és belső minőségbiztosítást is jelent. A külső azt jelenti, hogy a mikrotanúsítványt olyan intézmény bocsátja ki, amely maga is rendelkezik minőségbiztosítással (akkreditált felsőoktatási intézmény, akkreditált képzőhely), míg a belső minőségbiztosítás azt, hogy magára a mikrotanúsítványos képzésre is kiterjed a belső intézményi minőségbiztosítás. Ez utóbbi szempont a mikrotanúsítványok nemzetközi versenyképessége szempontjából is fontos, hiszen ahhoz, hogy egy ilyen tanúsítvány elismert és kelendő legyen nemzetközi szinten is, erős legitimitációval és megfelelő reputációval kell, hogy rendelkezzen.

Az Nftv. 2023. szeptember 1-én hatályba lépett módosítása következtében a magyar törvénynek is van már önálló definíciója a mikrotanúsítványokra. Ennek értelmében: „*mikrotanúsítvány: tárgyleírást és kreditértéket is tartalmazó olyan igazolás, amely a felsőoktatási intézmény valamely kurzusának, moduljának elvégzése révén megszerzett tanulási eredményt igazoló közokirat.*”

A definíciót érdemes összevetni az uniós ajánlás lényegesen hosszabb, magyarázó jellegű meghatározásával, amely szerint: „*mikrotanúsítvány: kis tanulási egységek elvégzését követően a tanuló által megszerzett tanulási eredményeket igazoló dokumentum. E tanulási eredmények értékelése átlátható és világosan meghatározott kritériumok mentén fog történni. A mikrotanúsítványok megszerzéséhez vezető tanulási eredmények célja, hogy a tanulókat olyan speciális ismeretekkel, készségekkel és kompetenciákkal ruházzák fel, amelyek megfelelnek a társadalmi, a személyes, a kulturális vagy a munkaerőpiaci igényeknek. A mikrotanúsítványok a tanuló tulajdonát képezik, megoszthatók és hordozhatóak. Lehetnek önállóak vagy nagyobb tanúsítványokká vonhatóak össze. A mikrotanúsítványokat az adott ágazatban vagy tevékenységi területen elfogadott szabványokon alapuló minőségbiztosítás támasztja alá.*”

Lényeges, hogy a szűkszavúbb magyar definíciót is indokolt az uniós megközelítés fényében értelmezni, elsősorban úgy, hogy a magyar mikrotanúsítványok is teljesítsék a hordozhatóság, megoszthatóság követelményét, ami a mikrotanúsítványok sajátja és amelyek megléte elengedhetetlen ahhoz, hogy a mikrotanúsítványok nemzetközileg versenyképesek, validálhatóak legyenek. A felsőoktatási intézményeknek tehát erre tekintettel kell kialakítaniuk saját mikrotanúsítványaik rendszerét.

### **Milyen esetekben kell mikrotanúsítványt kiállítani?**

A törvényi definíció nem köti abban a felsőoktatási intézmény kezét, hogy mikrotanúsítványos képzéseit kiknek (oklevéllel már rendelkezők, oklevéllel még nem rendelkezők, más felsőoktatási intézmények hallgatói, saját hallgatók), milyen formában (kiegészítő képzés, önálló képzés) kínálja vagy milyen módon teszi elérhetővé (jelenléti, online, hibrid). Vannak azonban a törvénynek olyan rendelkezései, amelyek világossá teszik, hogy milyen képzési formák, tantárgyak, modulok esetén lehetséges vagy kötelező mikrotanúsítványt kibocsátani. Ezek az előírások az Nftv. 42.§-ban találhatóak meg. Ennek értelmében a felsőoktatási intézmény:

- a vele *vendéghallgatói jogviszonyt* létesített, más felsőoktatási intézmény hallgatója számára mikrotanúsítványt bocsát ki és ad át ezen felsőoktatási intézménynek (42.§ (1a));
- a vele hallgatói jogviszonyban nem álló személyeket – *részismereti képzés* céljából – hallgatói jogviszony keretében, az intézmény bármely kurzusára, moduljára – külön felvételi eljárás nélkül – önköltséges képzésre felveheti és az általuk elért tanulmányi teljesítményről mikrotanúsítványt állít ki (42.§ (2));
- önköltséges részismereti képzés céljából hallgatójával is létesíthet *újabb képzési jogviszonyt*. A felsőoktatási intézmény a részismereti képzés eredményes elvégzéséről mikrotanúsítványt állít ki (42.§ (2a));
- a hallgató által elért tanulási eredményről, *a hallgató kérésére*, mikrotanúsítványt állít ki (49.§ (10)).

A törvény által lehetővé tett variációk közül valójában a részismereti képzés, ami a rövid ciklusú, az önálló mikroképzést jelenti. Ezt a felsőoktatási intézmény jellemzően kifejezetten kínálja olyan személyeknek, akik nem hallgatói, sőt általában más felsőoktatási intézménynek sem hallgatói, hanem munkaerőpiaci szereplők és a mikrotanúsítvánnyal új készségekkel és tudással kívánnak gyarapodni. A 2024 januárjában hatályba lépett módosítás ezt a lehetőséget kinyitja a felsőoktatási intézmény saját hallgatói számára is, igaz önköltséges formában.

A vendéghallgatói jogviszonyban szerzett tanulási eredményekről, valamint bármely tanulási eredményről a hallgató kérelmére kiállított mikrotanúsítvány ebből a szempontból atipikus. Bár a törvénytörvény alapján ezek a formák látszólag egy újfajta kreditigazolásnak tűnnek, az ilyen okiratoknak és az azok által igazolt tanulási eredményeknek, azok értékelésének is meg kell felelniük az törvényi, európai uniós kritériumoknak.

### **Az új jogszabályi környezet hatása a validációs rendszerek fejlődésére**

A validációs rendszer fejlesztésének alapvető célja, hogy a felsőoktatásban résztvevő hallgatók által más képzésben, a munkatapasztalatuk során vagy bármely más körülmények közt megszerzett kompetenciákat (tudást, képességet, attitűdöt) adott felsőoktatási képzésben elsajátítandó kompetenciaelemek tekintetében a felsőoktatási intézmény elismerje és a hallgató tanulási útja részeként beszámítsa. Ehhez mindenekelőtt az kell, hogy az intézmények

kompetencia-értékelő és elismerőképessége növekedjen, és rutinszerű validációs eljárások alakuljanak ki, ami részben kompetencia-mérő eszközök kifejlesztésével érhető el, részben pedig olyan közvetett validációs eszközökkel, mint az intézményközi transzparencia, kölcsönösség és bizalom. Bár a fentiek alapvetően intézményi feladatok, nem elhanyagolható a jogszabályi környezet hatása, amiben a validációs eljárások működnek. Különösen fontos szerepet játszhat e folyamatok erősítésében az ETE-k tanulási eredmény központú megközelítése, illetve, hogy a mikrotanúsítványok esetében is a tanulási eredmények mérése és ezek igazolásán van a hangsúly. Ezek mind olyan tényezők, amelyek kétségtelenül segítik és serkentik a validációs folyamatok fejlődését, függetlenül attól, hogy abban nagyobb szerepet játszanak a jogon kívüli tényezők és a jogi környezet által lehetővé tett egyéb intézményi döntések, mint a tényleges egyéni tanulási út biztosítása vagy a formális és informális tanulási eredmények, munkatapasztalat beszámítása. A tanulási eredmény alapú megközelítés azonban meghatározó, a validációs alapú gondolkodást is segítő szemléletváltást hozhat.

### Irodalom

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. [Jogszabály](#)

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. [Jogszabály](#)

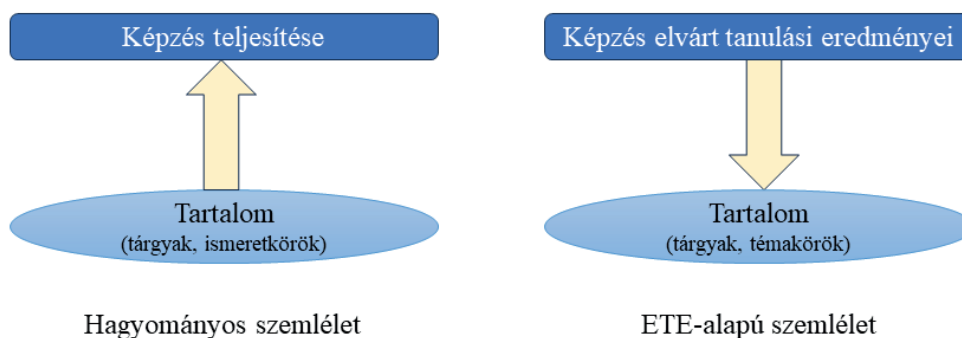
Council Recommendation 2022/C 243/02. *Council Recommendation of June 22 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability.* [Council Recommendation](#)

## AZ ELVÁRT TANULÁSI EREDMÉNYEK (ETE) ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

### Az ETE lényege, célja

Az elvárt tanulási eredmények (ETE) adott képzési területen, illetve adott képzésben megszerzendő *tudás*, kifejlesztendő *képességek*, valamint a végzett hallgató által képviselendő *attitűd*, illetve *autonómia és felelősségvállalás* (vagy a felsoroltakat egy kifejezéssel összefoglalva: *kompetenciák*) koherens rendszerét jelentik.

Az ETE a hagyományos felsőoktatási megoldásokhoz képest új szemléletet képvisel, ugyanis míg az előbbinél a képzés felépítésének fókuszában a tartalom állt (feldolgozandó, megtanulandó ismeretkörök), az ETE célja, hogy a képzések kialakításának és fejlesztésének folyamata minden esetben kompetenciafókuszú legyen.



1. ábra

A hagyományos és az ETE-alapú szemlélet különbsége

A képzés kialakítása tehát fentről lefelé történő tervezéssel valósítható meg megfelelően: az elvárt tanulási eredmények adják a keretet megfogalmazva mindazon kompetenciákat, amelyekkel a képzést sikeresen elvégző hallgatónak rendelkeznie, illetve munkavégzése során prezentálnia kell, majd ebből visszafelé gondolkodva következhet a konkrét tartalmak és követelmények (oktandó tantárgyak, számonkérési formák stb.) kimunkálása.

Az ETE több különböző szinten is értelmezhető. Az első, legmagasabb szint a képzési terület szintje, ahol a *képzési területi közös kompetenciák* kerülnek megfogalmazásra. Az e szinten (jellemzően tágran) megfogalmazott kompetenciák megszerzését az adott képzési terület minden szakján biztosítani kell. A második szint a *szakszintű kompetenciák* halmaza, az itt megfogalmazott kompetenciák azokat az előzőnél már konkrétabb, specifikusabb jellemzőket fedik, melyeket az adott szakon végző hallgatóknak (természetesen a képzési területi kompetenciákon túl) meg kell szerezniük ahhoz, hogy a képzést sikerrel teljesítsék. Az ETE-nek ez a két szintje biztosítja a képzésekkel kapcsolatos minimális minőségi elvárások egységességét az intézmények között, hiszen a képzési területi és a szakszintű kompetenciák hallgatók általi elsajátításának biztosítása, megkövetelése minden olyan intézménnyel szemben elvárt, akik az adott terület adott szakját hirdetik, illetve indítják.

Az ETE fontos jellemzője, egyben a legfontosabb megkülönböztető ismérve a hagyományos megközelítéshez képest, hogy *egyáltalán nem tartalmaz előírt ismeretköröket*. Csakis az intézményen múlik, hogy az elvárt tanulási eredményeket milyen tantárgyakon keresztül, milyen módszerek segítségével éri el, valamint, hogy hogyan alakítja ki, illetve erősíti a hallgatókban

az elvárt attitűdöt, valamint önálló munkavégzést és felelősségvállalást. Kreditkorlátokat az ETE rendszere is alkalmaz, e korlátok azonban kizárólag arra utalnak, hogy az intézmény adott kompetenciacsoport fejlesztését hány kreditnyi tárggyal tudja hatékonyan lefedni, és e határok mellett is marad – bár képzési területenként eltérő, de jellemzően jelentős mértékű – kreditkerete az intézményi sajátosságok beépítésére, kidomborítására. Az ETE kidolgozása az alábbi – nemzetközi téren általánosan elfogadott – szempontokra alapozva történt.

- *Konkrét, egyértelmű megfogalmazás:* az egyes kompetenciaelemek megszővegezése világos, konkrét, amely elősegíti, hogy mind az oktatók, mind a hallgatók számára egyértelmű legyen, hogy mit kell elérnie a szakon sikeresen végző hallgatónak a tanulási folyamat végén.
- *Mérhetőség:* Az ETE-nek mérhetőnek, kvantitatív és kvalitatív módon is értékelhetőnek kell lennie, ez biztosítja a hallgatói fejlődés és teljesítmény megfelelő monitorozását.
- *Relevancia:* Az ETE-ben kizárólag az adott szak szempontjából releváns megszerzendő kompetenciák jelennek meg, így azok megfelelően tükrözik az adott szakmával szembeni akadémiai és munkaerőpiaci elvárásokat.
- *Alkalmazhatóság:* Az ETE-nek olyan tudást, képességeket, készségeket kell lefedniük, amelyek a gyakorlat világában vagy további tanulmányok során közvetlenül alkalmazhatók.
- *Differenciálás:* Az ETE-nek lehetőséget kell biztosítania a differenciált oktatásra, azaz figyelembe kell vennie a hallgatók egyedi képességeit, adottságait és igényeit.
- *Motiváció biztosítása:* Az ETE-nek motiválónak kell lennie a hallgatók számára, ezáltal érhető el az, hogy a tanulás, a tanulási folyamat mellett elkötelezetté váljanak, és törekedjenek az elvárt eredmények elérésére a lehető legmagasabb szinten.

Az ETE négy pillére közül jellemzően a *tudás és a képesség elemek kifejtése részletesebb, konkrétabb*, míg az attitűd és az autonómia és felelősség elemek inkább a munkavégzéshez általában szükséges fontos jellemzőket tartalmazzák. Az egyes jellemzők megfogalmazása a nemzetközi példákkal összhangban ún. aktív igék segítségével történik, amelyekkel nem azt fejezzük ki, hogy a végzett mire lesz képes, hanem azt, hogy *ténylegesen milyen feladatokat végez/végezhet el*. Az elvárt tudás és képesség leírására leggyakrabban használt aktív igéket az alábbi táblázat szemlélteti:

1. táblázat

Példák az elvárt tudás és képesség leírására használt aktív igékre

Tudás	Képesség
ismeri	alkalmazza
érti	összeállítja
értelmezi	dokumentálja
átlátja	működteti
definiálja	demonstrálja
leírja	felépíti
összefoglalja	kezeli
azonosítja	megoldja
megtalálja	értékeli
kiválasztja	megtervezi
összekapcsolja	döntést hoz
megfelelteti	minősíti
megkülönbözteti	megszervezi
elmagyarázza	átszervezi

Képzési területtől függetlenül kijelenthető, hogy *a képességelemek között egyre erősebben jelennek meg a digitális képességek, azon belül is a mesterséges intelligenciával és annak alkalmazhatóságával, (etikus) alkalmazásával kapcsolatos kompetenciák.*

A másik két pillér – a végzett hallgatók hozzáállására (attitűd), valamint a munkavégzés során általa tanúsított önállóságra (autonómia) és felelősségvállalásra irányuló jellemzők – leírásakor jellemzően olyan elvárások fogalmazódnak meg, amelyek bár kevésbé specifikusak, elengedhetetlenek a végzett hallgató hatékony munkahelyi beilleszkedéséhez, eredményes munkavégzéséhez. Példaként az alábbiakat említhetjük.

- *Attitűd:* természetesen itt is eltérések mutatkoznak az egyes képzési területek között, de általában véve elmondható, hogy a képzési területi, illetve szakszintű ETE-k többségében megjelenik a konstruktivitás, együttműködés, kezdeményezőkézség, a mások iránti tisztelet, érzékenység, megoldásra törekvés, a saját magával és saját munkájával szembeni igényesség, a folyamatos fejlődés igénye, és nagy hangsúllyal az etikus magatartás.
- *Autonómia és felelősség:* a végzettekkel szemben gyakorlatilag minden képzési területen elvárásként jelenik meg, hogy munkáját önállóan végezze, valamint munkájának eredményéért, meghozott döntéseiért, megtett nyilatkozataiért teljes felelősséget vállaljon, mindemellett egyre nagyobb figyelmet kap a társadalmi, illetve természeti környezetért való felelősségvállalás, a fenntarthatósági szempontok figyelembevétele, alkalmazása a munkavégzés és a döntéshozatal során.

A tanulási eredményeken alapuló új felsőoktatási szemléletre történő átállásnak ugyanakkor az is kifejezett célja, hogy jelentősen növekedjen az intézményi szabadság és rugalmasság, ezáltal pedig a különböző intézményeknek nagy tere maradjon arra, hogy – természetesen a képzési területi és a szakszintű ETE-k biztosítása mellett – a saját erősségeiket, specialitásaikat, intézményspecifikus megoldásaikat beépítsék képzéseikbe, amivel programjaikat megkülönböztethetik más intézmények ugyanolyan név alatt hirdetett programjaitól. Ugyanaz a szak más-más intézményeknél így egészen más karaktert képviselhet, ami nemcsak a hallgatói oldal számára kínál szélesebb választékot, nagyobb specializálódási lehetőséget, de az intézmények számára is fontos eszköz lehet a marketing- és toborzási tevékenység során. Az intézmények a szabadon felhasználható kreditmennyiségre alapozva specializációkat, külön igazolást adó „certificate programokat” dolgozhatnak ki, amely egyúttal megteremti a mikro-tanúsítványok rendszerének kereteit.

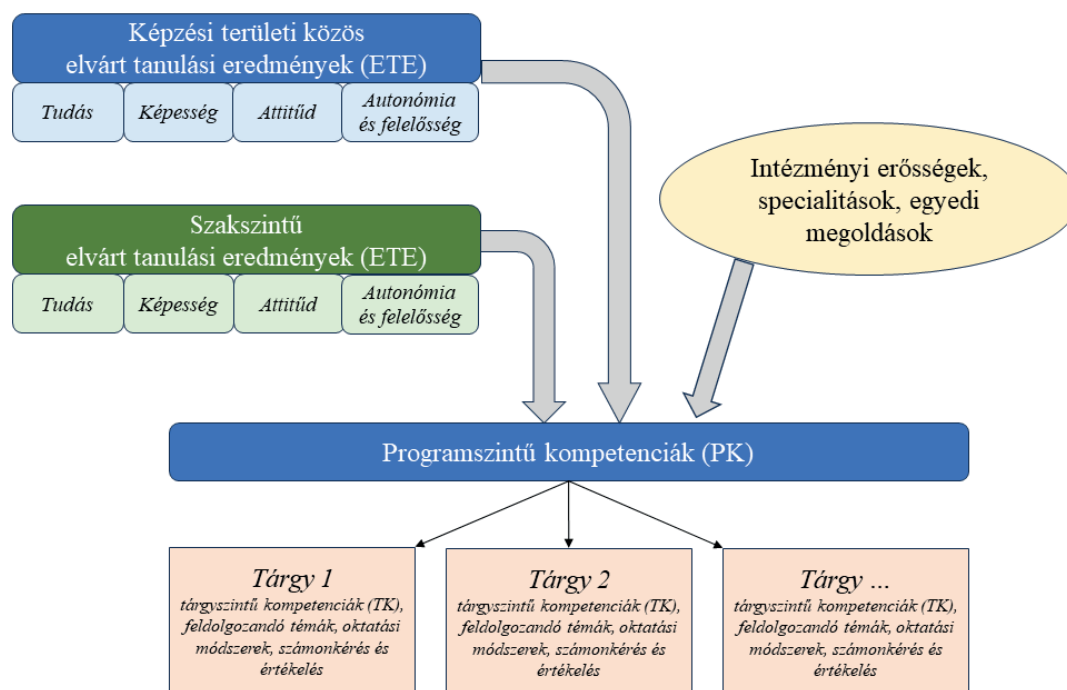
A fentiekre alapozva adott intézménynek joga és lehetősége van arra, hogy az adott szakra vonatkozóan kidolgozott saját tantervében a képzési területi és a szakszintű ETE-kre, valamint saját speciális jellemzőire, erősségeire alapozva meghatározza azokat a *programszintű kompetenciákat (PK)*, amelyeket az adott – általa hirdetett – képzésben a legfontosabbnak tart. A programszintű kompetenciák fogják meghatározni az adott szak intézményspecifikus jellegét, saját karakterét.

Végül, mindezek alapos átgondolása után következhet csak a tárgyszintű tervezés. Fontos, hogy a tanulásieredmény-fókusztnak ezen a legalsó tervezési szinten is érvényesülnie kell. Ez azt jelenti, hogy adott tantárgy esetében elsőként a *tárgyszintű kompetenciákat (TK)* kell megfogalmazni, és csak ezután kerülhet sor a konkrét tartalmak meghatározására, teljesítési elemek, számonkérési és értékelési módok kialakítására.

Magától értetődő, hogy a tárgyszintű kompetenciáknak összhangban kell állnia a programszintű kompetenciákkal. Egy adott tárgyban megfogalmazott minden tárgyszintű



kompetenciának kapcsolódnia kell legalább egy programszintű kompetenciához, és visszafelé: minden programszintű kompetencia fejlesztését legalább egy tárgyban biztosítani kell. A koherencia ellenőrzésére hatékony eszköz lehet egy *PK–TK-mátrix* összeállítása.



3. ábra

Az elvárt tanulási eredmények különböző szintjei és kapcsolódásuk

4. táblázat

Program- és tárgyszintű kompetenciák mátrixa (PK–TK-mátrix)

Programkövetelmények/ Tárgyak	PK1	PK2	PK3	PK4	PK5
Tárgy 1		x			x
Tárgy 2	x	x	x		
Tárgy 3			x	x	
Tárgy 4		x		x	
Tárgy 5	x			x	x

### A gyakorlatorientáció erősítése az ETE-ben

Az ETE kidolgozásánál az egyik fő vezérelv a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés volt. Ennek szükségességében teljes egyetértés mutatkozik, ugyanakkor azt is ki kell emelni, hogy az egyetemi képzés nem irányulhat adott munkáltatók, vállalatok konkrét munkaköreinek pillanatnyi elvárásaira, hiszen *az egyes iparágak és szakmák ma már rövidebb idő alatt változnak meg, mint amennyi egy alapképzési szak képzési ideje*. Ebből eredően azon túl, hogy az aktuális munkaerőpiaci elvárásokat a lehető legnagyobb mértékben be kell építeni, *az intézményeknek olyan kompetenciák kifejlesztésére kell törekedniük, melyek birtokában a végzettek a jövőbeli – ma még nem is látható – munkaerőpiaci elvárásokhoz rövid idő alatt alkalmazkodni tudnak majd*.

A munkaerőpiaci szereplők javaslatait figyelembe véve megfogalmazott tudás- és képességelemek megerősítik az alapot ahhoz, hogy a képzést sikerrel teljesítő hallgatók képesek legyenek az új szakmai (elméleti és módszertani) kihívásokhoz való rugalmas alkalmazkodásra, a technológiai újítások reflexív alkalmazására, az önálló és csapatban történő munkavégzésre, illetve a fenntarthatósági szempontok érvényesítésére. Mindemellett a munkaerőpiaci szereplők visszajelzései is megerősítették, hogy a képzésekben lényeges szempontként kell megjelennie a fenntarthatóságnak, a digitális, soft- és transzverzális (pl. projektorientált-ság, önálló folyamatáttekintés, kreativitás) kompetenciáknak, a módszertani, valamint a mesterséges intelligencia felelős használatához szükséges tudásnak és képességeknek. Ugyancsak a munkaerőpiaci szereplők észrevételei alapján az új ETE-ben a rugalmasság, az adaptív attitűd, illetve az új módszerekhez, új helyzetekhez, új paradigmákhoz való gyors és hatékony alkalmazkodás került előtérbe. Végül, az ETE nagyobb figyelmet fordít a hallgatók nemzetközi kommunikációs képességére, kiemelten a közösségi média használatára.

### **Az ETE-k alkalmazásához kapcsolódó intézményi teendők**

Az elvárt tanulási eredményekben definiált képzési területi közös, valamint szakos törzskompetenciák egyértelműen kijelölik azt az irányt és gondolkodásmódot, ami alapján a modern, nyugati benchmarkokhoz mérten is magas színvonalú képzést nyújthatnak a hazai felsőoktatási intézmények. Ahhoz azonban, hogy a leírt koncepció gyakorlatba történő átültetése sikeresen megvalósulhasson, az intézményeknek számos – jelentős erőfeszítést és elhivatott munkát igénylő – intézkedést kell megtenniük. Ezen intézkedések közül a három legfontosabbnak a következők tekinthetők:

- tantervek átalakítása,
- tantárgytematikák tartalmi és formai átdolgozása,
- az oktatók módszertani (tovább)képzése.

A *tantervek átalakítása*, valamint a *tantárgytematikák átdolgozása* a korábban már részletesen taglalt programszintű kompetenciák (PK) és tárgyszintű kompetenciák (TK) koherens rendszerének kialakítását és képzésbe történő beépítését jelenti, tárgyszinten pedig a tárgyban tárgyalandó, releváns témák megnevezésén túl transzparenssé kell tenni a gyakorlat világához való kapcsolódást, valamint az etikai, felelősségvállalási és fenntarthatósági szempontokat, és minden tárgyhoz a hallgatói előrehaladást és teljesítményt hatékonyan mérő, ugyanakkor a „túlmérést” („overassessment”) mellőző számonkérési és értékelési rendszert kell rendelni.

A sikeres megvalósításhoz azonban szükséges az *oktatók oktatásmódszertani képzése, továbbképzése* is. Az ETE-re alapozó új szemléletű képzés megvalósulásának elengedhetetlen feltétele az új megközelítés megértetése és az intézményen belüli elfogadtatása, valamint az oktatók oktatásmódszertani képzése, továbbképzése, melyet az intézményeknek kell biztosítaniuk belső és külső tájékoztatók, képzések elérhetővé tételével.

A kezdeti tájékoztatás célja annak tudatosítása az oktatói állományban, hogy az osztályteremben vagy akár a virtuális térben a tanórák, konzultációk minden mozzanatának a program- és tárgyszinten meghatározott, a hallgató által megszerzendő kompetenciák által vezéreltnek kell lennie. A frontális oktatás szerepe erőteljesen lecsökken, és a hallgató önálló munkájára, problémadefiniációs és -megoldó képességére helyeződik a hangsúly, az oktatás módszertanát ehhez kell igazítani.

Az oktatásmódszertani továbbképzések céljai között természetesen kiemelt szerepet kapnak a Z-generáció igényeihez illeszkedő (oktatói oldalról szükséges) digitális kompetenciák,

újszerű, speciális megoldások (mint például a fordított osztályterem [flipped classroom] koncepció), a mesterséges intelligencia oktatásba való bevonása, az etikus használatra való nevelés, a hallgatók felelősségvállalási, etikai és fenntarthatósági szempontok iránti érzékenységének erősítése, az innovatív, megoldásorientált megközelítés hangsúlyozása. Az intézmények jelentősen előmozdíthatják az oktatók motivációját, elfogadását, az önfejlesztés, továbbképzés iránti igényét olyan intézkedésekkel, mint például belső és külső képzések költségeinek részleges vagy teljes átvállalása, vagy/és a teljesítményértékelési rendszerekben az ilyen kurzusokon való részvétel, a tárgy- és oktatásmódszertani fejlesztési tevékenység fokozottabb elismerése.

## AZ ETE ÁTALAKÍTÁSA GAZDASÁGTUDOMÁNYI KÉPZÉSEKNÉL

*A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projekt célja a felsőoktatás minden szegmensét érintette, így a gazdaságtudományi területet is, melynek attraktivitása a jelentkezők száma alapján évek óta az egyik legnagyobb a tizenöt képzési terület közül.

### A gazdaságtudományi terület általános jellemzői és azok változásai

A képzési területről generális képet az idetartozó szakok képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) tanulmányozásával nyerhetünk. Ezek utolsó felülvizsgálata 2016-ban történt meg a szakértők által, és a hatályban lévő verzió – a korábbiakhoz hasonlóan – rengeteg bonyolult részletet tartalmaz egy-egy szakkal kapcsolatban, mint például, hogy adott szak gyakorlati-entált vagy elméleti igényű vagy éppen kiegyensúlyozott irányultságú-e, valamint részletekbe menően definiálják az elsajátítandó ismeretköröket a hozzárendelt kreditekkel együtt, szinte konkrét tárgyak szintjéig előírva, hogy mit kell oktatni a képzésben.

Mindemellett ugyan a KKK-ban is szerepelnek a tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősség megfogalmazások, de inkább valamiféle kötelező, de különösebb jelentőséggel nem bíró kellékként. Az egyes szakokat a KKK-ban egyértelműen az elvárt ismeretkörök vezérelték (pl.: attól lesz valaki pénzügy-számvitel BSc-diplomás, hogy tanult pénzügyi, vezetői, nemzetközi számvitelt, elemzést, kontrollíngot).

A gazdaságtudományi terület modernizációja régóta esedékes volt, mostanra pedig elkerülhetlenné vált. A megújítás folyamatában természetesen tekintettel kellett lenni az összes képzési területre meghatározott általános célkitűzésekre, a kompetenciaszemléletű megközelítésre, azaz a korábban ismertetett elvárt tanulási eredmények (ETE) szerinti gondolkodásmódot kellett követni (Horváth, Sándorné & Takács, 2024). Szem előtt tartottuk továbbá, hogy *a felsőoktatási intézmények nagyobb rugalmasságot szeretnének, a hallgatók piacképes tudást, a munkadók pedig jól képzett szakembereket.*

A munka helyzetelemzéssel indult, és annak értelmezésével, hogy mit jelent ezen a képzési területen a modernizáció. Végül is a következő hívószavak köré csoportosítottuk a szükséges változtatásokat: *paradigmaváltás, módszertani átalakítás, tartalmi megújulás.*

### Paradigmaváltás

Elsőre nagyívűnek tűnhet a megfogalmazás, de rá kellett jönni, hogy meg kell fordítani a gondolkodást, és abból kell kiindulni, hogy mit várunk el a hallgatóktól, azaz milyen kompetenciákkal rendelkezzen egy-egy gazdaságtudományi szak elvégzését követően. Másként megfogalmazva: *a gondolkodás középpontjában az elvárt tanulási eredményeknek kell lenniük.* Ebből eredően konkrét ismeretkörökre vonatkozó előírást az új szemlélet egyáltalán nem tartalmaz, azokat az adott szakot indítani kívánó felsőoktatási intézmény munkálja ki, folyamatosan szem előtt tartva az *elvárt kompetenciákat.* Az alapképzési szakok 210 kreditjéből 90 kreditet intézményi hatáskörbe utal a szabályozás megújítására vonatkozó javaslat. Mindez jelentősen növeli az intézményi szabadságot, amellyel azonban értelemszerűen együtt növekszik a felelősség is. A kompetenciák végiggondolása során a képzési területi közös kompetenciák kerültek fókuszba, ugyanakkor a paradigmaváltáshoz elengedhetetlen volt a szakszerkezet áttekintése, szükség esetén megújítása is.

## Módszertani átalakítás

A felsőoktatás szereplői az elmúlt időkben sokszor taglalták a módszertani változtatások szükségességét. Többször előkerült, hogy a felsőoktatás tömegessé válása után nem lehet ugyanazokkal a módszerekkel oktatni a hallgatókat, mint amikor a 20–24 éves korosztálynak csak 2%-a vett részt a felsőoktatásban. Mindemellett a társadalmi és a munkaerőpiaci elvárások is sokat változtak, és változnak folyamatosan.

A módszertani eszközök széles palettája áll ma már az oktatók rendelkezésére. A frontális oktatást egyre inkább *felváltják a csoportos foglalkozások, a projekt munkák, az önálló problémamegoldást* szorgalmazó módszerek. A legtöbb intézmény használ már olyan oktatásmódszertani eszközöket, mint például a fordított osztályterem, vagy a tananyag vizuális megjelenítésének újszerű megoldásai. Az oktatók igyekeznek kihasználni a *digitalizáció* nyújtotta lehetőségeket, és legújabb, megkerülhetetlen trendként *a mesterséges intelligencia oktatásba való bevonásának* lehetőségeit. A közeljövő feladata ezek minél szélesebb körű elterjesztése és a *kulcskompetenciák fejlesztésének* szolgálatába állítása.

## Tartalmi megújítás

A korábbi szabályozás a gazdaságtudományi képzési területen 10 alapszakot határozott meg. A modernizáció során a munkacsoportban dolgozó szakértők ezekre koncentráltak. Megtörtént a szakok horizontális és vertikális áttekintése. Ennek eredményeként megfogalmazódtak a *képzési területi* elvárt tanulási eredmények, azaz kimunkálásra került az a *kompetenciamátrix*, amelyből kiolvasható mindaz, *amit minden közgazdásznak tudnia kell*.

1. táblázat

A gazdaságtudományi képzési terület közös kompetenciáinak mátrixa

Tudás	Képesség
Összefüggéseiben értelmetti a gazdasági életben alkalmazott üzleti és menedzsmentfogalmakat és elméleteket.	Képes az általános üzleti és menedzsmentfogalmakat, elméleteket gyakorlati helyzetekben alkalmazni.
Ismeri az üzleti problémamegoldás módszereit és a kapcsolódó elemzések alapvető kvalitatív és kvantitatív technikáit.	Képes üzleti problémákat megoldani és a döntéshozatalt támogatni mind az általános üzleti élethez, mind egy adott üzleti funkcióhoz kapcsolódóan.
Átlátja a globális gazdasági és társadalmi környezet folyamatait és összefüggéseit.	Képes feltárni a tágabb globális gazdasági és társadalmi környezet, valamint a szűkebb üzleti és jogi környezet összefüggéseit.
Ismeri az üzleti folyamatokat meghatározó gazdasági, üzleti és jogi környezetet.	
Rendelkezik a gazdasági és üzleti folyamatok elemzéséhez szükséges elméleti és módszertani ismeretekkel.	Képes komplex anyagok elemzésére, szintetizálására és kritikus értékelésére önálló javaslatok megfogalmazása és megvédése érdekében.
Átlátja az üzleti környezetben alkalmazott digitális technológiák és a gazdasági-üzleti folyamatokat támogató információs rendszerek működési logikáját és alkalmazási lehetőségeit.	Bizonyítja, hogy elsajátította a digitalizált világban szükséges készségeket és képességeket, és képes az új technológiákat üzleti környezetben alkalmazni.
Birtokában van a hatékony írásbeli és szóbeli kommunikációhoz szükséges ismereteknek.	Bizonyítja jártasságát írásbeli és szóbeli kommunikációban, a megfelelő technológiákat és technikákat alkalmazva.
Rendelkezik a változó üzleti-gazdasági környezetben való sikeres megfeleléshez szükséges interperszonális ismeretekkel.	Képes hatékony és együttműködő interperszonális készségek alkalmazására a csapatmunkában.

Attitűd	Autonómia és felelősség
<p>Projektben, csoportos feladatvégzés esetén konstruktív, együttműködő, kezdeményező.</p> <p>Tiszteletet mutat munkatársaival és munkája fontosabb belső és külső érintettjeivel szemben.</p> <p>A minőségi munkavégzés érdekében problémaérzékeny, megoldásra törekvő magatartást tanúsít.</p> <p>Folyamatosan fejleszti a munkája igényes elvégzéséhez szükséges képességeit.</p> <p>Fontosnak tartja a jogi, etikai szabályok betartását.</p>	<p>A rábízott feladatokat önállóan elvégzi.</p> <p>Munkájának eredményeiért, s annak részeként elemzéseit, következtetéseit és döntéseit felelősséget vállal.</p> <p>Felelősséget érez munkájának társadalmi és fenntartóhatósági hatásaiért.</p>

## A képzési terület horizontális és vertikális összehasonlító elemzése

A képzési területen elvégzett horizontális és vertikális összehasonlításnál az alapot az Európai képesítési keretrendszerrel (EKKR) harmonizáló Magyar képesítési keretrendszer (MKKR) szerkezete adta.

Az Európai képesítési keretrendszer (EKKR) egy olyan *referenciakeret*, amelynek segítségével könnyebbé válik az Európában megszerezhető *bizonyítványok és oklevelek összehasonlítása*. Az EKKR nyolc szintből áll, és a tudás, a képesség, az autonómia és felelősségvállalás szempontjából határozza meg a tanulási eredményeket.

A *Magyar képesítési keretrendszer (MKKR) Magyarország nemzeti képesítési keretrendszer*, amelyben a hazai képesítések szerepelnek a közneveléstől a szakképzésen és a felnőttképzésen át a felsőoktatásig. Az MKKR összefoglalja a különféle végzettségek tartalmát, és egyértelműen meghatározza a magyar képesítések rendszerében betöltött helyüket, így megkönnyítve a munkaerőpiaci tájékozódást.



1. ábra

A Magyar képesítési keretrendszer

(Forrás: Oktatási Hivatal, é.n., [Magyar\\_képesítés](#))

A dimenziók közötti koherenciát a horizontális vizsgálattal lehetett szakonként elemezni, a képzési szintek közötti megfelelést pedig a vertikális összehasonlítással lehetett elemezni.

A szakértők célja a gazdaságtudományi képzési területre tartozó tíz felsőoktatási alapszak horizontális átvizsgálása, továbbá a meglévő képzési és kimeneti követelmények alapján a képzési területre közös kompetenciák beazonosítása, és a szakok közötti esetleges átfedések,

hasonlóságok feltárása volt. A vertikális összevetésnél pedig az alapfokozat (bachelor) kimeneti szintjének a nemzetközi standardokkal való harmonizálása volt fókuszban.

Ez azt jelentette, hogy az azonos képzési szinten lévő szakok összevetéséből igyekezett az illetékes munkacsoport kiszűrni az átfedéseket, a vertikális összevetésnél pedig a képzési szintnek való megfelelést tekintette át.

A fókuszba tehát *a képzési területi elvárt tanulási eredmények kerültek*, de további rugalmassága a javasolt rendszernek, hogy *az idevezető út intézményenként eltérő lehet*. Azaz eldöntheti a felsőoktatási intézmény, hogy több alapszakot hirdet meg párhuzamosan, vagy a gazdaságtudományi képzési területen a legáltalánosabb kompetenciákat adó *gazdálkodási és menedzsment* alapszakot hirdeti meg különböző specializációkkal.

### **A horizontális összehasonlítás eredménye**

A jelenlegi tíz alapszak horizontális összehasonlítása során *a fenntartható és körforgásos turizmus* és a *turizmus-vendéglátás* szak között, valamint az *alkalmazott közgazdaságtan* és a *közgazdasági adatelemzés* szak között jelentős átfedésekre derült fény.

Erre alapozva végül *az alábbi nyolc, önálló karakterrel bíró alapszak hosszú távú fenntartását javasolták a szakértők*, amellyel az MRK Gazdaságtudományi Bizottsága is egyetértett:

- 1) Alkalmazott közgazdaságtan
- 2) Emberi erőforrások
- 3) Gazdálkodási és menedzsment
- 4) Kereskedelem és marketing
- 5) Nemzetközi gazdálkodás
- 6) Pénzügy és számvitel
- 7) Turizmus-vendéglátás
- 8) Üzleti adattudomány

### **A vertikális összehasonlítás eredménye**

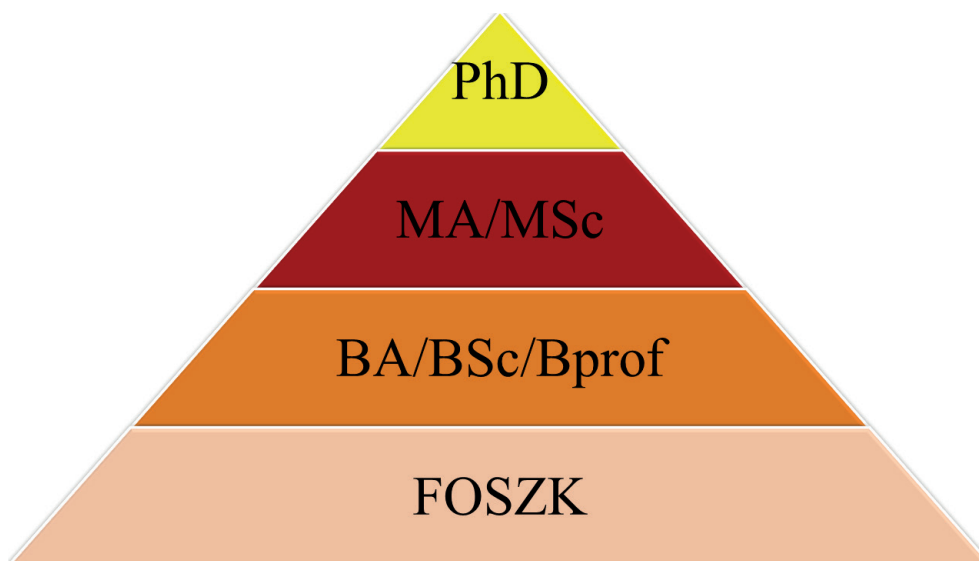
Az összehasonlításnál arra koncentráltak a munkacsoport tagjai, hogy az alapszakok kimeneti követelményei között jelenleg megfogalmazott kompetenciák megfelelnek-e az MKKR 6. szintjének. Arra a megállapításra jutottunk, hogy azokat a kompetenciákat – elvárt tanulási eredményeket –, amelyek a végzett hallgatók teljesen önálló és másokat irányító, a felsővezetőktől elvárható munkavégzési képességeit irányozzák elő, javasoljuk a 7. szintre (mesterképzésre) átemelni.

Ugyanakkor fontos a megfelelő szintek közötti vertikális átjárhatóság biztosítása. Ez alatt értjük például a felsőoktatási szakképzésről az alapképzési szakokra, és visszafelé, alapképzésről a megfelelő felsőoktatási szakképzési szakra való átjárhatóság rendszerszintű biztosítását.

Alapelv, hogy hallgatói teljesítmény ne vesszen el. Amennyiben az intézmények *az ajánlott modulrendszerű felépítésben* állítják majd össze a *tanterveiket*, akkor az egyes modulok elvégzése után valamilyen elismervényt, tanúsítványt (mikrotanúsítványt) a teljesített kreditek elismeréseként megkaphassanak a hallgatók. Meggyőződésünk, hogy ez a lemorzsolódást is csökkenthetné.

*A mesterképzéseknél indokoltnak tartjuk a széles választék biztosítását* az ismeretek mélyítésére és a specializálódásra. Lényeges elem, hogy a mesterképzések bementi követelményeit

továbbra is az intézmények határozhassák meg. Minden mesterképzési szak kimunkálásánál általános követelménynek tartjuk a doktori képzésbe való belépés biztosítását.



2. ábra  
A felsőfokú oktatás szintjei

### Az egyes gazdaságtudományi szakok képzési célja, jellemzői

Az ETE korábban bemutatott egységes sablonja szerint kidolgozásra kerültek az alapszakok céljai, törzskompetenciái. A továbbiakban áttekintjük a gazdaságtudományi képzési területen javasolt nyolc alapszak képzési célját, amelyet az alábbiakban foglalunk össze.

#### Emberi erőforrások alapképzési szak

- *A képzés célja* a gazdaságtudományokban jártas, módszertanilag felkészült, megfelelő szakmai és általános műveltséggel rendelkező gazdasági szakemberek képzése, akik társadalomtudományi, közgazdasági, üzleti és menedzsmentismereteikre támaszkodva képesek az emberierőforrás-gazdálkodás funkcionális területeinek ellátására, a munkaerőpiacok elemzésére, az érdekegyeztetési folyamatok koordinálására.
- Képesek az érintett területeken tervezési, szervezési, elemzési, döntéselőkészítési és szolgáltatási feladatok megoldására, kisebb gazdálkodó szervezetek emberierőforrás-gazdálkodásának irányítására, illetve nagyobb szervezetek esetében egy-egy részterület önálló ellátására, irányítására, valamint projekteken való hatékony közreműködésre.
- Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

#### Gazdálkodási és menedzsment alapképzési szak

- *A képzés célja* olyan gazdasági szakemberek képzése, akik közgazdasági, alkalmazott gazdaságtudományi és módszertani ismereteik és esetleges specializációik keretében megszerzett tudásuk birtokában képesek a gazdálkodó szervezetek és intézmények működési folyamatainak és gazdasági kapcsolatainak megismerésére, tervezésére, elemzésére.



- A gyakorlati tudás és tapasztalat megszerzését követően pedig képesek a gazdálkodói, vállalkozói tevékenységek és folyamatok irányítására, szervezésére, stratégiai célok meghatározására, ezek alapján üzleti döntések előkészítésére és a döntéshozatal támogatására.
- Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

### **Kereskedelem és marketing alapképzési szak**

- *A képzés célja* kereskedelmi és marketingszaktudással és -készségekkel, gazdasági és üzleti ismeretekkel rendelkező gazdasági szakemberek képzése, akik alkalmasak a különböző termékek és szolgáltatások keresletvezérelt beszerzésére és értékesítésére, vállalatok kereskedelmi tevékenységének szervezésére és irányítására.
- Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

### **Nemzetközi gazdálkodás alapképzési szak**

- *A képzés célja* olyan gazdasági szakemberek képzése, akik képesek a nemzetközi üzleti, vállalkozói tevékenység végzésére és gazdálkodó szervezetek irányítására.

### **Pénzügy és számvitel alapképzési szak**

- *A képzési célja* pénzügyi és számviteli szakemberek képzése, akik korszerű, nemzetközi követelményeknek megfelelő közgazdasági műveltséggel, pénzügyi és számviteli alkalmazásokhoz elméleti ténybeli és módszertani ismeretekkel rendelkeznek.
- Képesek az adatok valósághű előállítására, hasznosítására, a tudástőke mint szervezeti vagyontöbblet gyarapítására, a pénzügyi és számviteli rendszerek átlátására, működtetésére, fejlesztésére, stratégiai döntéselőkészítésre, döntéshozatal támogatására, korszerű tervezési, gazdálkodási, elszámolási, kontrollingeljárások és módszerek alkalmazására, az intézményi feltételek formálására, nemzetközi, országos és regionális vállalkozások információs rendszerének áttekintésére, működtetésére, fejlesztési céljainak megvalósítását szolgáló helyzetfelmérésre és javaslattételre, az érdekegyeztetési folyamatok koordinálására.
- Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

### **Turizmus-vendéglátás alapképzési szak**

- *A képzés célja* turisztikai és vendéglátó szakemberek képzése, akik gazdaság- és társadalomtudományi ismereteik, valamint szakirányú tudásuk birtokában átlátják a turizmus és vendéglátás rendszerének működését; fel tudják tárni az egyes szereplők érdekeit és motivációit; elemzik és értékelik a turisztikai és vendéglátó szervezetek fejlesztésére felhasználható erőforrásokat; a piaci versenyben való helytállás, a felelős turizmus és a fenntarthatóság követelményeit egyaránt szem előtt tartva alkalmazzák a menedzsment elveit a szakterület gazdálkodó szervezeteiben való munka során.
- Képesek irányítani, szervezni és ellátni a kapcsolódó munkafolyamatokat, vendég- és élményorientált, kreativitásra épülő szolgáltatási tevékenységet valósítanak meg, részt tudnak venni térségi szintű turizmusfejlesztési programokban az érintettek széles körével való együttműködésben és érdekeik tiszteletben tartása mellett.

- Ismerik és értik a nemzetközi és hazai turizmus trendjeit, a fogyasztói magatartás trendjeit, képesek behatóan elemezni a keresleti oldal komplex jellemzőit.
- Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

### **Alkalmazott közgazdaságtan alapképzési szak**

- *A képzés célja* olyan közgazdász szakemberek képzése, akik stabil közgazdasági fogalomrendszerrel, valamint megfelelő módszertani háttérrel rendelkezzenek, az elsajátított ismeretek és a megszerzett képességek felhasználásával releváns gazdasági kérdéseket tudnak azonosítani, képesek az azonosított probléma megoldására, valamint gazdasági események és gazdaságpolitikai beavatkozások hatásának alapszintű elemzésére.
- Tudásuk és képességük alapján részt vehetnek alapszintű elemzési, döntéselőkészítési feladatok elvégzésében.
- Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

### **Üzleti adattudomány alapképzési szak**

- A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik rendelkeznek az adatelemzéshez és modellezéshez szükséges módszertani, informatikai és üzleti ismeretekkel, képesek ezeket ötvözni és önálló problémamegoldás során alkalmazni.
- A képzés további célja, hogy az üzleti folyamatok adatelemzéssel megoldható feladatainak és problémáinak széles körét megismerjék.
- Az elsajátított ismereteik birtokában olyan átfogó gondolkodásra képes, rugalmas és újdonságokra nyitott szakembereket képzünk, akik nemcsak megoldják ezen adatelemzési problémákat, hanem a megfelelő üzleti következtetéseket levonva, az eredmények gyakorlatba ültetését is hatékonyan támogatják.
- A szükséges tudás és gyakorlati tapasztalat megszerzését követően képesek új üzleti területek problémáit is leképezni adatelemzési problémává.
- Az azonosított problémák megoldásához a megismert módszereket alkalmazzák, követve a már elsajátított interdiszciplináris gondolkodásmódot.

### **A munkaerőpiaci szereplők bevonása**

A képzési területi törzskompetenciák kialakításával párhuzamosan megtörtént a szakos anyagok áttekintése is, amelyben a munkaerőpiaci szereplőkkel történő egyeztetés mellett fontos szempont volt a *felsőoktatási intézmények autonómiájának növelése*, valamint a *nemzetközi sztenderdek* érvényesülése.

Az intézményi autonómia növelése érdekében intézményi hatáskörbe került a specializáció, a szakmai gyakorlat mértékének megállapítása, illetve jelentős mértékben csökkent a szakokhoz tartozó törzskompetenciák aránya. Ez utóbbi lényegesen nagyobb teret enged a mikrotanúsítványok szisztematikus beépítésére, ami szintén növeli a regionális, valamint a munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodás lehetőségét, megfelelő rugalmasságot biztosít az intézmények számára, ugyanakkor nem sérülnek a szakmát a nemzetközi térben meghatározó alapelvek sem.

Tekintettel e képzések nemzetköziesítésében rejlő lehetőségekre és a már elindult kezdeményezések sikerére, fontosnak tartottuk a nemzetközi térben való pozicionálás megkönnyítését is. A megújult dokumentumok a korábbinál is nagyobb lehetőséget biztosítanak a stratégiai fontosságú területekhez való kapcsolódásra, munkájuk segítésére, a gazdasági és a humántőke megőrzésére és gyarapítására.

A gazdaságtudományi képzések *hagyományosan gyakorlatorientáltak*, ami azt jelenti, hogy a munkaerőpiac szereplőivel egyébként is meglévő szoros kapcsolaton túl féléves összefüggő szakmai gyakorlatok is a képzés részét képezik. Sok a projektmunka, de ezek száma és aránya, vállalati relevanciája tovább emelendő, fejlesztendő.

Az elvárt tanulási eredmények szakonkénti kimunkálásánál fokozottan figyeltünk az ESCO-kompetenciákra is. Az ESCO az európai képességek, kompetenciák és foglalkozások egységes, többnyelvű rendszerezése.



3. ábra

Az ESCO – a munkaerőpiac és a képzési szektor között használható közös „nyelvrendszer”  
(Forrás: Oktatási Hivatal, é.n., [ESCO](#))

A tantervek összeállításánál a gazdaságtudományi területen előnyös, hogy *az oktatók nagy része gyakorló szakember is*, például könyvvizsgáló, vagy saját tanácsadó vállalkozása van. Ugyanakkor a felsőoktatásban elsősorban a kutatási és oktatási feladatokra kell fókuszálnia. Az ESCO adatbázisa *segíti az egyetemi oktatókat abban, hogy jobban tudjanak fókuszálni azokra az elvárásokra, amelyeket az egyes munkakörök támasztanak a hallgatók mint leendő munkavállalók felé*. Ez adja tehát a közös nyelvrendszert.

### A szakképzés és a felnőttképzés kapcsolódása a gazdaságtudományi képzésekhez

A magyar képzési-oktatási rendszer régóta fennálló gyenge pontja az egyes iskolatípusok és képzési szintek közötti átjárás korlátozott volta, a szelekciót túlzóan erősítő jellege, amelynek egyik következményeként hozzájárul a magas lemorzsolódáshoz (mind a korai iskolaelhagyás, mind a felsőoktatás terén). Jelen dokumentum csak a Magyar képesítési keretrendszer (MKKR) 4., 5. és 6. szintjein elhelyezkedő képesítések révén megnyíló – vagy épp akadályozott – átjárásokkal foglalkozik. Az MKKR 4. szintjén helyezkedik el az érettségi, továbbá a hároméves képzés végén megszerezhető középfokú szakképzettség, szakma, illetve egyes felnőttképzési szakmai végzettségek. Ezek közül csak az érettségi mint szigorú belépési formai követelmény enged továbblépést a felsőoktatásba. Ott azonban mind a felsőoktatási szakképzés (FOSZK), mind az alapképzés (*bachelor*) megnyílik külön bemenetekkel a jelentkezők számára. Az előbbi 5. szintű, az utóbbi közvetlenül 6. szintű kimenetre irányul. Az MKKR 5. szintjén található a felsőoktatási szakképesítés mellett a technikus szakképzettség, szakma, illetve egyes felnőttképzési szakmai végzettségek. Ezek közül a felsőoktatási szakképzettség és a technikus szakképzettség, szakma enged továbblépést – meghatározott feltételek teljesülése esetén – a felsőoktatás alapképzéseibe.

A gazdaságtudományok területén is ajánlott a szakképzés–felsőoktatás közös képzésének (okleveles technikus) bevezetése és emellett a *rövidciklusú* és mellette az 5. szintű kimenetet

biztosító, jól működő *felsőoktatási szakképzések (FOSZK) stabilizálása*, illetve felfuttatása. Ez a folyamat azonban folyamatos monitorozást igényel, és szükséges az így felgyűjtött adatok, evidenciák, esetek, tapasztalatok elemzése, kiértékelése és megosztása.

Az élethosszig tartó tanuláshoz (lifelong learning) szorosan illeszkedő felnőttképzésben is egyre inkább fontossá válik a felsőoktatás szerepe. A projekt kapcsán kimunkált és a jogi szabályozásban is prioritást élvező *mikrotanúsítványok* rendszere nagy lehetőséget kínál a felsőoktatási intézmények részére, míg további lehetséges útként jelennek meg a vállalati közös képzések.

### Irodalom

2069/2008. (VI. 6.) Korm. határozat az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról. [Jogszabály](#)

1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. [Jogszabály](#)

Sándorné Kriszt, É., Takács, A. & Horváth, E. (2024). Az elvárt tanulási eredmények általános jellemzői. In Tolnai, Á. (Ed.) *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja* (38. oldal). Budapest: Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság.

Oktatási Hivatal. (n.d.). *A Magyar Képesítési Keretrendszer*. [Magyar Képesítési Keretrendszerek](#)

Oktatási Hivatal. (n.d.). *Az ESCO – a munkaerőpiac és a képzési szektor között használható közös „nyelvrendszer”*. [ESCO](#)

Recommendation 2008/C 111/01. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. [European Parliament](#)

**HORVÁTH ERZSÉBET**

## **ETE ÁTALAKÍTÁS A TERMÉSZETTUDOMÁNYI KÉPZÉSI TERÜLETEN**

A bolognai rendszer bevezetésekor Magyarországon a természettudományos alapszakokat úgy alakították ki, hogy a hallgatók egy-egy tudományterületen belül széles ismeretanyagot kapjanak. Így egy alapszokról több mesterszak irányában is lehetőség van a továbbtanulásra, a specializálódás a mesterszakokra helyeződött. Ez a képzési struktúra eredményezte, hogy a hallgatók gyakorlatilag lemorzsolódás nélkül végzik a mesterképzést, valamint azt, hogy az általános és kellően mély ismeretek elsajátítása után a természettudományi képzési területről olyan hallgatók kerülnek ki, akik rövid időn belül sikeresen el tudnak helyezkedni a munkaerőpiacon.

A természettudományi képzési területhez nyolc alapképzési szak tartozik: biológia, biotechnológia, fizika, földrajz, földtudományi, környezettan, kémia, matematika. A szakok többségét számos felsőoktatási intézmény indítja, ezért az új képzési koncepció megvitatásában és az egyes szakok elvárt tanulási eredményeinek (ETE) megalkotásában az összes érintett intézmény képviselője részt vett. Az egyeztetések a Magyar Rektori Konferencia (MRK) szakértője és az MRK Természettudományi Bizottságának közreműködésével történtek, a szakos munkacsoportoktól beérkező javaslatokat is ez a bizottság összegezte és hagyta jóvá. A munkaanyagokat az elérhető munkaerőpiaci szereplők és a hallgatók (Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája, HÖÖK és Doktoranduszok Országos Szövetsége, DOSZ) is véleményezték, észrevételeik beépítésre kerültek a végleges ETE-kbe.

Az MRK által javasolt munkamenetet követve (1. ábra) elsőként a képzési terület alapképzési szakjainak a vizsgálat időpontjában hatályos, a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményeiről szóló miniszteri közleményben (a továbbiakban KKK) megfogalmazott ismeretkörök és kompetenciák áttekintése és szakok közötti összehasonlítása készült el.



1. ábra

A szakos törzskompetenciák meghatározásának menete

### **Szaktávolságok a jelenleg hatályos KKK-k alapján**

A természettudományi alapszakok szakmai ismeretköreinek összevetése alapján a természettudományi alapozó ismeretek egy szaknál teljesen hiányoznak (matematika), és a többi hét szak esetében is csak 15–30 kredit között mozognak két kivétellel: a biotechnológia és a

földrajz, de utóbbinál nemcsak természettudományi, hanem társadalomtudományi, humán és gazdasági ismeretek is szerepelnek.

Az alapozó ismeretek arányainak különbözőségén túl természetesen a szakmai tartalmakban is különbség van, még az azonos témakörök esetében is. A különböző szakokon nem ugyanaz a matematikai/kémiai/fizikai ismeretanyag, továbbá a tudásszintek mélysége is eltérő.

A szakmai ismeretek tág intervallumban, 34–120 között mozognak. Ahol alacsonyabbak a minimumértékek (biológia és biotechnológia), ott 25–80 kredit szakmai alapozó ismeret is szerepel, vagy – például a földtudományi alapszaknál – a specializáció kredithatárai magasak (50–90 kredit) (1. táblázat).

1. táblázat  
A természettudományi képzési terület alapképzési szakjainak összehasonlítása  
a jelenleg hatályos KKK-k kredittartományai alapján

Szakmai ismeretkörök	Természettudományi (alapozó) ismeretek	Szakmai alapozó ismeretek	Szakmai ismeretek	Specializáció
biológia	16-30	28-56	34-80	20-50
biotechnológia	46-58	55-80	37-54	
fizika	20-40		70-100	30-45
földrajz	36-58		50-74	35-60
földtudományi	18-35		40-70	50-90
kémia	15-25		80-100	15-65
környezettan	20-30		60-85	50-60
matematika	0		82-245	

## Kompetenciák

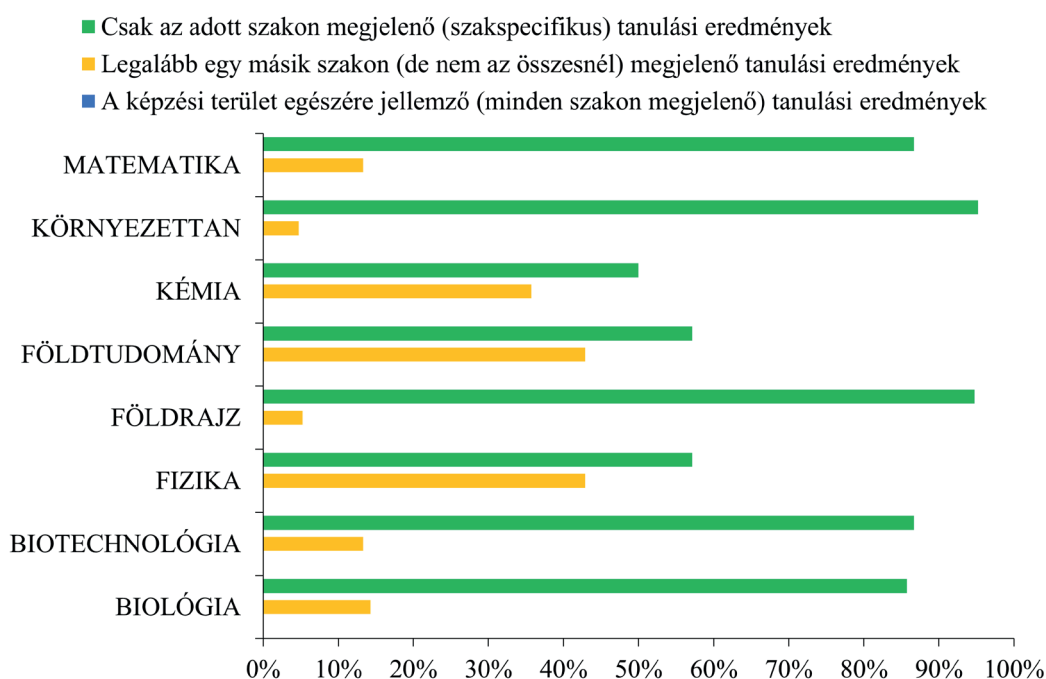
A nyolc alapképzési szak esetében nincs egyetlen közös szakmai kompetencia sem, kizárólag az általános értelmiségi, valamint a nyelvi és digitális kompetenciák közősek. A csak az adott szakon megjelenő szakspecifikus tanulási eredmények minden szakon elérik az 50%-ot, de öt szak esetében a 80%-ot is meghaladják (2. ábra).

A nyolc természettudományi alapképzési szak között a tudás kompetenciaelemek (2. ábra) között összesen 4 olyan van, amelyek azonosak, de ezek is csak 2-3, illetve egy kompetencia 4 szak esetében, és egyetlen sincs, amelyik mindegyik szaknál megjelenik. Az azonos elemek nem szakspecifikusak (pl. „Rendelkezik természettudományos alapismeretekkel és az erre épülő gyakorlat elemeinek ismeretével, és rendszerezni tudja azokat.”, vagy „Birtokában van annak a tudásnak, amelynek alkalmazása szükséges a természeti folyamatok, természeti erőforrások, élő és élettelen rendszerek földtudományok körébe sorolható alapvető gyakorlati problémáinak megoldásához.”). A földrajz, a környezettan és a matematika alapképzési szakok esetében egyáltalán nincs közös tudás kompetenciaelem. A képzési területhez tartozó szakok horizontális átvilágítása egyértelműen megmutatta, hogy a természettudományi képzési terület alapképzési szakjai között nagyok a szaktávolságok (2. ábra).

## Horizontális összehasonlítás: következtetések

A legtöbb természettudományos képzésnek közősek ugyan a gyökerei, ez azonban a képzési portfóliónak csak kis hányadát teheti ki, ahogyan az jól látszik az ismeretkörök kismértékű hasonlóságából is (2. ábra). Ugyanakkor a közös alapok tehetik lehetővé, hogy a hallgatói szakváltás esetén korábbi teljesítések beszámíthatók legyenek, így az új szakon a képzési idő lerövidüljön.

A jelenleg hatályos KKK-k szakmai ismeretköreinek, valamint tudás és képesség kompetenciáinak áttekintése alapján megállapítható, hogy a képzési terület bármely két szakja közötti távolság továbbra is indokolja az önálló szakok fenntartását mind az eddigi szaklétesítési gyakorlat, mind a munkaerőpiaci igények alapján. A jelentősen eltérő képzési és kimeneti követelményekből adódóan bármely két szak összevonása csak a kumulált szakmai tartalom jelentős csökkentésével lenne megoldható, aminek következményeként a képzést elvégző diplomások egyik szakhoz kapcsolódó területen sem rendelkeznének a munkaerőpiac által elvárt tudással és képességekkel.



2. ábra

A tudás és képesség kompetenciák összehasonlítása  
a természettudományi képzési terület alapképzési szakjai között

## Vertikális összehasonlítás

A természettudomány képzési területen az alapképzési szakok összevetése elsősorban a mesterképzési szakokkal indokolt. A szakirányú továbbképzési szakok rendszerint erősen specializált tudásterületet fednek le, amelyek képzésükben építenek az alapképzési szakon szerzett tudásra, de az átfedés elhanyagolható. Felsőoktatási szakképzés a képzési területen nincs a miniszteri közleményben. Az alap- és a mesterképzési szakok közötti kapcsolat úgy jellemezhető, hogy a mesterképzés során a hallgatók az alapképzésnél szűkebb területen, de magasabb szintű tanulási eredményeket érnek el, megnövekedett hangsúllyal az önálló munkavégzés és kutató/fejlesztő munka képességén.

Az ismeretkörök tekintetében ugyan látszólag gyakori az átfedés az alapképzési és a rájuk épülő mesterképzési szakok között, a tényleges tudásanyag tekintetében azonban az átfedés lényegesen kisebb, mivel mester szinten az alapképzési szinten tanult ismeretekre és készségekre építve újabb, mélyebb, illetve specializáltabb tudást és kompetenciákat szereznek a hallgatók. Az átfedés alacsony mértékét jellemzi, hogy a kreditátviteli gyakorlatban csak kivételképpen fordul elő mesterszakos tárgyak elismerése alapszakos mintatanterv szerinti tárgyak alapján. Jelentősebb az átfedés az attitűdtípusú kompetenciák tekintetében, ahol gyakran ugyanaz az attitűd várható el alap- és mesterszinttel rendelkező természettudományos szakemberektől. Az autonómia- és felelősségtípusú kompetenciák tekintetében a mesterképzési szakok jellemzően az alapképzési szakoknál magasabb fokú autonómiát és felelősséget várnak el.

Általánosságban megállapítható, hogy az alapképzési és mesterképzési szakok jól elkülönülnek egymástól, és megfelelnek a képzési szintekre vonatkozó általános követelményeknek.

### **Képzési területi szintű elvárt tanulási eredmények (kompetenciamátrix)**

Az áttekintések eredményeképpen meghatározhatók voltak a képzési területi szinten közös elvárt tanulási eredmények (2. táblázat). Ezek többsége azonban olyan általános értelmiségi és digitális kompetencia, amely más képzési területeken is általános elvárás lehet, azaz itt is megjelenik a képzési terület szakjai közötti jelentős szaktávolság.

A közös, képzési területi kompetenciák meghatározása egyrészt szinergiás előnyt biztosított. A korábban szakonként izolált gondolkodás helyett most a munkacsoportok együttes részvételével hatékonyabban azonosították a természettudomány egészére érvényes kompetenciákat (részben a korábbi szakos „jó gyakorlatok” közös szintre emelésével), másrészt a közös lista eredményeként a szakos ETE-kbe jellemzően már csak valóban szakspecifikus kompetenciák kerültek, így a képzési területen belül jelentősen csökkent a redundancia. Képzési területi szintre kerültek az összes szakra jellemző közös, jellemzően nyelvi és digitális kompetenciák, amelyek így nem terhelik az egyes szakok ETE-it.

Az alapképzési szakoknak a jelenleg hatályos KKK-kban szereplő ismeretkörök és tudás, képesség kompetenciák alapján történt összehasonlítása alapján egyértelműen indokolható az összes jelenlegi szak megtartása.

### **Elvárt tanulási eredmények (ETE-k) - újítások**

A szakos munkacsoportok meghatározták a szakspecifikus elvárt tanulási eredményeket, azaz a szakok törzskompetenciáit. Az ETE-k készítése során különös figyelmet fordítottak a hallgatói és munkaerőpiaci visszajelzések beépítésére. A gyakorlati orientáció lehetőségét néhány szak (biotechnológia, kémia) kivételével azonban az intézményi hatáskörben meghatározható részbe sorolták, ahogyan a szakmai gyakorlatok kérdését is. A törzskompetenciák aránya egységesen 50%.

Az elkészült anyagokban a legfontosabb újítás, hogy a korábbi KKK-któl eltérően az ETE-k nem tartalmazzak előírt, kötött kredittartománnyal oktató részletes ismeretköröket. Ez a változás a tantervek megalkotása során lehetővé teszi az intézményi sajátosságok és a változó munkaerőpiaci igények korábbinál jóval rugalmasabb figyelembevételét, és a most megalkotott ETE-knek várhatóan sokkal hosszabb „szavatosságot” biztosít, mint ami a KKK-k esetében jellemző volt.

A rugalmasabb keretek irányába mutató változás, hogy a természettudományos szakok esetében nem határozzák meg kötelező érvénnyel az egyes szakok (gyakorlat/elmélet) orientációját, így ugyanaz a szak eltérő orientációval működhet különböző képzőhelyeken. Ez a



változás megkönnyíti, hogy egy szak ott induljon gyakorlatorientált, duális képzésben, ahol a megfelelő munkaerőpiaci partnerek regionálisan rendelkezésre állnak.

2. táblázat

A természettudományi képzési terület közös kompetenciamátrixa

Tudás	Képesség
Ismeri a természettudományos szakterülete alapvető összefüggéseit, törvényszerűségeit.	Képes a megismert törvényszerűségek és elméletek alkalmazására, és az új tudományos eredmények kritikus értelmezésére. Képes a szakterületén felmerülő problémák megoldásához releváns adatok gyűjtésére és feldolgozására, valamint a kapcsolódó szakirodalom azonosítására és használatára.
Ismeri a szakterületén alkalmazott alapvető módszertanokat.	Képes a megismert módszertanok alkalmazására és módszertani ismereteinek fejlesztésére.
Ismeri szakterületének alapvető gyakorlati alkalmazási lehetőségeit.	
Ismeri a szakterületének műveléséhez szükséges digitális technológiák és információs rendszerek működési logikáját és alkalmazási lehetőségeit.	Képes alkalmazni a munkájához kapcsolódó digitális technológiákat és információs rendszereket.
	Képes digitális tartalmak létrehozására, digitális kommunikációra és együttműködésre.
	Képes az interneten fellelhető információk kritikus értelmezésére, a hiteles források felkutatására.
Alapszinten ismeri a szakterületének műveléséhez szükséges idegen nyelvű fogalmakat.	Képes idegen nyelvű szakirodalom feldolgozására.
A képzés nyelvén ismeri szakterületének terminológiáját.	Ismereteit közvetíteni tudja szakmai és nem szakmai közönség felé.
Tisztában van szakterületének lehetséges fejlődési irányjaival és határaival.	Rendelkezik a tudományos érvelés képességével.
Attitűd	Autonómia és felelősség
Nyitott a szakmai eszmecserére. Nyitott a szakmai együttműködésre a természettudományon kívüli területek szakembereivel. Elkötelezett természettudományos ismereteinek hasznosítása iránt. Hitelesen képviseli a természettudományos világnézetet. Elkötelezett új kompetenciák elsajátítására, tudományos világnézetének és tudásának bővítésére.	A megismert tudományos tények és elméletek birtokában önálló vélemény kialakítására törekszik. Felelősséggel együttműködik a természettudományi és más szakterületek szakembereivel. Betartja a tudományos szakmai és etikai normákat. Felelősséggel vállalja a természettudományos világnézetet. Saját munkájának eredményét reálisan értékeli. Tisztában van a tudományos kijelentések jelentőségével és következményeivel. Biztosítja az adatgyűjtés és -feldolgozás során tudomására jutó személyes adatok védelmét, betartja a GDPR előírásait.

Az elkészült ETE-adatlapokon az ISCED 2011 szerint egységesen a 665-ös besorolást alkalmazták a képzési területen („Alapképzés (BA/BSc) vagy azzal egyenértékű képzés – meghatározott orientáció nélkül”). Ezzel a besorolással az volt a bizottság szándéka, hogy a szakok orientációja (elméleti/gyakorlati) ne legyen egységesen meghatározva, hanem a képzést indító intézmények saját hatáskörben alakíthassák ki a gyakorlati/elméleti kreditárányokat (tehát a jelölés nem a „kiegyensúlyozott” orientáció előírását, hanem a közös előírás hiányát takarja).

Az ETE-sablon 6.2 és 6.3. pontjaiban a szakdolgozathoz, illetve szakmai gyakorlathoz rendelt kreditek száma esetében az ott szereplő értékek a minden képzőhelyen kötelező minimális értékeket adják meg, amik az intézményi tantervekben az intézményi hatáskörű kreditekből növelhetők. Amely szaknál az ETE nem ír elő egységesen kötelező szakmai gyakorlatot, az intézményi kreditek terhére ott is beépíthető a tantervbe a szakmai gyakorlat.

Az ETE-sablon 7.2. pontjában a szakmai törzskompetenciák esetében a kompetencialistákat a közös ajánlásnak megfelelően egy közös képzési területi listához igazítva (a redundanciát kiszűrve) alkották meg. Ez azt jelenti, hogy amennyiben a közös képzési területi lista módosul vagy törlésre kerül, a szakmai törzskompetenciák listáit ennek megfelelően módosítani kell.

Az ESCO-ból ajánlott kompetenciák elsősorban a közös képzési területi listákba kerültek, mert nem tartalmaztak az egyes szakokra jellemző elemeket. Az MRK Természettudományi Bizottsága úgy látta, hogy az ESCO-kompetenciákat legjobban az intézmények tudják hasznosítani a saját hatáskörben kialakítandó rész tervezése során.

A 8.2. pontba az adott szakra egységesen kötelező speciális jellemzők kerültek, amelyek a szak speciális képzésszervezési, módszertani jellemzőit adják meg. Több pontban a munkacsoport nem tartott szükségesnek kötelező megkötést, azaz az adott jellemző intézményi hatáskörben határozható meg. Nincs egységesen kötelező követelmény a szakmai gyakorlatra vonatkozóan, de intézményi szinten meghatározható szakmai gyakorlati követelmény. Ahol a 8.2.2. sor üres, ott bármely munkarend választható; ahol a 8.2.3. sor üres, ott az intézmények bármely idegen nyelven kezdeményezhetik a képzésindítást.

Az MRK Természettudományi Bizottsága elengedhetetlennek tartja a szakszintű törzskompetenciák meghatározását (a képzési területi kompetenciák mellett) – ezek nélkül kiüresedne a szakok profilja, és egyebek mellett honosítási vizsgálatot sem lehetne végezni (hiszen a honosítandó külföldi oklevél tartalmát a honosítási eljárás során a szakok speciális tartalmával kell összevetni).

A projekt keretében megalkotott alapszakos ETE-k a szakos tudás és képesség kompetenciák között sorolják fel az adott tudományág legfontosabb tudásterületeit és gyakorlati készségeit. Mivel az ETE-sablon az egyes elemekhez nem, hanem csak a törzskompetenciák összességéhez rendel kötelező kreditértéket (összességében is legfeljebb a képzés kreditértékének felét), ez a laza keret rugalmasan engedi a tantervek optimális kialakítását az időben, illetve régióként változó igények szerint. Ugyanakkor ezen a laza szinten fontos (mind az MRK Természettudományi Bizottság, mind a szakos munkacsoportok álláspontját tükrözően) a szakszintű specifikumok megtartása, mivel ezek nélkül nem biztosítható a munkaerőpiac informálása az adott végzettséghez köthető kompetenciákról, a ráépülő mesterképzési szakok elvárt belépési tudásszintje, illetve a külföldi diplomák honosításvizsgálata sem.

Mindezek mellett az az MRK Természettudományi Bizottsága azt javasolta, hogy az első ciklus kifutása után fontos lenne megnézni, hogy az átalakítások után nem csökkent-e a szakmai tartalom, áttekinteni az intézményi tapasztalatokat és az átdolgozott képzések munkaerőpiaci fogadtatását, valamint azt, hogy a kompetenciaszintű leírások mennyire alkalmazhatók a honosítási eljárásokban.

A strukturális reformokon túl a megújítás arra is lehetőséget nyújtott, hogy az anyagokat összeállító szakértők az egyes területek legújabb változásait, eredményeit is figyelembe vegyék. Ebben a munkaerőpiaci szereplők szisztematikus bevonása kulcsfontosságú volt. Kiemelt szempont volt a szakmailag indokolt nyelvi kompetenciák azonosítása és beépítése a tudás és képesség kompetenciák közé.

## Összegzés

*A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt keretében a természettudományi képzési területen végzett tevékenység eredményeként az alábbi eredmények születtek:*

- A közös képzési területi kompetenciák kiemelése miatt a vizsgálat időpontjában hatályos, a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményeiről szóló miniszteri közleményben meghatározott szakleírásoknál sokkal rövidebb, *kompaktabb, a szak lényegét megfogalmazó* elvárt tanulási eredmények készültek.
- Az elvárt tanulási eredmények (ETE) törzskompetencia + specializáció/modul (intézményi hatáskör) rendszere az *intézményi sajátosságok, lehetőségek és a változó munkaerőpiaci igények korábbinál jóval rugalmasabb figyelembevételét* biztosítja.
- A képzési területi munkacsoportok javaslata szerint az ETE nem határozza meg kötelező érvénnyel az egyes szakok orientációját (gyakorlat/elmélet/meg nem határozott orientáció), így *ugyanaz a szak eltérő orientációval* működhet intézményen belül is, így azon a szakon is lehet gyakorlatorientált kimenet, ahol eddig nem volt.
- A szakok törzskompetenciáinak kialakítása során *nagyobb hangsúly helyeződött a munkaerőpiaci igények*, és az egyes területek *legújabb eredményeinek* figyelembevételére.

A változtatások eredményképpen nő az intézményi önállóság, nő a rugalmasabb alkalmazkodás lehetősége az intézményi hatáskörben alakítható rész nagyobb aránya miatt (specializációk/modulok létrehozása intézményi hatáskörben), illetve nő a gyakorlatorientált kimenetek száma.

## Irodalom

*A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei.* [Képzési kimeneti követelmény](#)

## KÉPZÉSEK ÁTALAKÍTÁSA AZ ÁLLAMTUDOMÁNYI KÉPZÉSI TERÜLETEN

### Az államtudományi képzési terület speciális helyzete

Az államtudományi képzési terület részvételét *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projektben alapvetően meghatározta, hogy e képzési terület számos egyedi, a Nemzeti Közzolgálati Egyetemről, valamint a közigazgatási, rendészeti és katonai felsőoktatásról szóló 2011. évi CXXXII. törvény (NKE tv.) által meghatározott jellemzővel bír. A legfontosabbak a következők.

- A képzési terület képzési és kimeneti követelményeit (KKK) a Kormány rendeletben szabályozza, a projekt időszakában ez az államtudományi képzési területen szerezhető képesítések jegyzékéről és a képzések képzési és kimeneti követelményeiről szóló 222/2019. (IX. 25.) Korm. rendelet volt.
- A képzési terület összetett, a képzési területen belül az NKE tv. öt képzési ágat határoz meg, ezek: államtudományi és közigazgatási felsőoktatás, katonai felsőoktatás, nemzetbiztonsági felsőoktatás, nemzetközi és európai közzolgálati felsőoktatás, rendészeti felsőoktatás.
- A képzési területen oklevelet kizárólag a Nemzeti Közzolgálati Egyetem adhat ki.<sup>1</sup>
- A törvény meghatározza az egyes képzési ágakba tartozó képzések felügyeletéért felelős minisztereket.<sup>2</sup>
- A képzési területen a szaklétesítés a Nemzeti Közzolgálati Egyetemről, valamint a közigazgatási, rendészeti és katonai felsőoktatásról szóló 2011. évi CXXXII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 363/2011. (XII. 30.) Korm. rendelet 6/A. §-ában foglalt sajátos szabályok szerint történik. Az eljárásban a kezdeményező a képzés felügyeletéért felelős miniszter, rajta és az egyetem fenntartóján kívül más külső szereplő nem rendelkezik érdemi hatáskörrel az eljárásban. A közelmúltban bevezetett intézményi hatáskörű, azaz a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 15. § (1a) bekezdése szerinti mesterképzés-létesítés ugyanakkor nem alkalmazható a képzési területen. A szakindítás engedélyezése az általános szabályok szerint zajlik.
- A rektor köteles a képzési program honvédelemmel és katonai nemzetbiztonsággal kapcsolatos katonai-szakmai követelményei vonatkozásában a honvédelemért felelős miniszter, a rendészeti ágazat rendészeti szakmai követelményei vonatkozásában az érintett országok parancsnok egyetértését beszerezni.

<sup>1</sup> Ez alól kivétel a nemzetközi és európai igazgatás mesterképzés, melyet német nyelven az Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem folytat.

<sup>2</sup> Felügyeletet gyakorló miniszterek:

- az államtudományi és közigazgatási felsőoktatás tekintetében az igazságügyért felelős miniszter és a közigazgatás-fejlesztésért felelős miniszter együttesen,
- a katonai felsőoktatás tekintetében a honvédelemért felelős miniszter,
- a nemzetbiztonsági felsőoktatás tekintetében a polgári nemzetbiztonsági szolgálatok irányításáért felelős miniszter, a rendészetért felelős miniszter és a honvédelemért felelős miniszter,
- a nemzetközi és európai közzolgálati felsőoktatás tekintetében a közigazgatás-fejlesztésért felelős miniszter és az igazságügyért felelős miniszter együttesen,
- a rendészeti felsőoktatás tekintetében a rendészetért felelős miniszter.

A fenti sajátosságokra tekintettel az államtudományi képzési területet *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projektben a Nemzeti Közszolgálati Egyetem képviselte, továbbá a kimeneti leírások felülvizsgálata az egyetem keretei között zajlott. A Nemzeti Közszolgálati Egyetem a hazai és nemzetközi közigazgatási, rendészeti és honvédelmi, valamint a vízügyi szakemberek képzésének bázisintézménye, küldetése összetett, elsődlegesen a vezetői utánpótlás oktatása a közszolgálat számára, képzéseinek többsége államtudományi területen valósul meg.

### Szinergiák

A felsőoktatás szükségszerű megújulása itthon és külföldön is világosan érzékelhető tendencia, a képzéseket alapjaiban meghatározó peremfeltételek, elvárásrendszer és dinamikusan változó közeg gyors alkalmazkodást igényel az intézményektől. A meghirdetett projektcélok is ezt tükrözik.

E célok továbbá egybecsengenek a Nemzeti Közszolgálati Egyetem 2020–2025 közötti időszakra vonatkozó intézményfejlesztési tervével, az abban megfogalmazott Oktatásstratégiával, a 2020-ban életre hívott Kreatív Tanulás Programmal. *„Az összességében javuló oktatási mutatók mellett érzékelhető az oktatás fejlesztésének módszertani és tartalmi fejlesztési igénye az oktatók és a hallgatók körében egyaránt. Ezeket a fejlesztési igényeket felismerve, a nemzetközi trendeket figyelembe véve, szükséges lesz az oktatás módszertani és tartalmi modernizációjára hangsúlyt helyezni, az Egyetem e területen elért értékeinek megtartása mellett.”* (Nemzeti Közszolgálati Egyetem, 2020b) Az egyetem rektora a 2023. évben átfogó képzési-oktatási reformot hirdetett, mely a hatékony tanulást és az egyéni képességek fejlesztését célzó oktatásmódszertan további fejlesztését, a korábban megkezdett oktatói szemléletformálás erősítését, a „pedagógiai fordulat” és ennek eredményeként az élményalapú és hallgatóközpontú oktatás megvalósítását tűzte zászlajára. Ezáltal a projekt egyrészt ösztönözte a reform elindítását, másrészt lehetőséget teremtett arra és szakmai támogatást biztosított ahhoz, hogy az államtudományi képzési terület megújítása a legmagasabb szinten, azaz a KKK szintjén is megalapozható legyen.

Ugyanakkor az egyetemi reformcélok megvalósítása szükségessé tette azt is, hogy a megújított kimeneti leírások már a 2024/2025. tanévtől alkalmazhatók legyenek, az egyetem képzési programját ezekre építve alakíthassa ki. Ezért született az a döntés, hogy az államtudományi képzési területen a projekt eredményei lényegében azonnal felhasználásra kerüljenek.

A felülvizsgálat az egyetem keretei között az oktatási dékánhelyettesek és szervezetük, valamint a szakfelelősök közreműködésével, az oktatási rektorhelyettes és szervezete koordinációjában és folyamatos támogatásával zajlott. Az európai és nemzetközi igazgatás mesterképzésének tekintetében az Andrassy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem is részt vett a folyamatban.

A felülvizsgálat eredményét az NKE fenntartója, a miniszterelnök politikai igazgatója általi jóváhagyását követően az egyetem a képzések felügyeletét gyakorló miniszterek részére is továbbította jóváhagyás céljából. Az érintett miniszterek katonai, rendvédelmi és nemzetbiztonsági területen egyeztetést folytattak az irányításuk alá tartozó országos szervezetekkel, melyek az egyetem végzettjeinek munkáltatói szféráját képezik.

Ezt követően megkezdődhetett az új kormányrendeleti szabályozás megalkotása tekintettel arra, hogy az érintettek e szabályozási szint megtartását továbbra is célszerűnek ítélték meg. Emellett a kimeneti leírások megnevezése továbbra is KKK maradt tekintettel arra, hogy az

ETE-fogalomhasználat törvénymódosítást is szükségessé tett volna, mivel az NKE tv. KKK kiadására ad felhatalmazást a Kormány részére. Ez azonban nem képezte akadályát annak, hogy tartalmi értelemben megvalósítsuk a Magyar Rektori Konferencia (MRK) ajánlásainak túlnyomó többségét.

A munka eredményeként kihirdetésre került az államtudományi képzési terület képzéseiről szóló 534/2023. (XII. 5.) Korm. rendelet. A rendeletben szabályozott követelményeket, valamint az e követelmények alapján módosított képzési programot a 2024/2025. tanévben alap-, osztatlan és mesterképzésben első évfolyamon tanulmányaikat kezdő hallgatókra, majd azt követően felmenő rendszerben kell alkalmazni.

### A szakmai munkafolyamat és annak eredményei

A szakmai munkafolyamat bemutatása előtt röviden ismertetésre kerül az államtudományi képzési terület felülvizsgálat előtti szerkezete. A képzési terület összesen 15 alapképzést, 1 osztatlan képzést, valamint 19 mesterképzést foglalt magában az 1. táblázatban foglaltak szerint.

1. táblázat  
Az államtudományi képzési terület szerkezete a felülvizsgálat előtt  
az államtudományi képzési területen szerorzhető képesítések jegyzékéről  
és a képzések képzési és kimeneti követelményeiről szóló 222/2019. (IX. 25.) Korm. rendelet szerint

Képzési ág	Képzések
államtudományi és közigazgatási	1 alapképzés (szakirányokkal) 1 osztatlan képzés 4 mesterképzés
katonai	5 alapképzés (4 specializációkkal, 1 szakirányokkal) 3 mesterképzés
nemzetbiztonsági	2 alapképzés (specializációkkal) 2 mesterképzés
nemzetközi és európai közszolgálati	2 alapképzés 6 mesterképzés
rendészeti	5 alapképzés (szakirányokkal) 4 mesterképzés

A munka az MRK szakmai ajánlásai mentén, az MRK kiemelt szakértői által kialakított mintadokumentumok és segédletek felhasználásával zajlott, alapvetően képzési áganként.

### Vertikális vizsgálat

Az MRK iránymutatásának megfelelően az első munkafázist, az ún. vertikális vizsgálatot az alapképzések körében végezte el az egyetem annak megállapítása céljából, hogy az államtudományi képzési terület képzései esetében az alapképzés kimeneti szintje – a KKK-ban található szakmai kompetencia-meghatározások (tanulási eredmények) alapján – mennyiben harmonizál a *Magyar képesítési keretrendszer (MKKR)*, illetve az *Európai képesítési keretrendszer (EKKR)* 6. szintje által meghatározott szintleírásokkal, annál nem alacsonyabb vagy nem magasabb-e.

A vizsgálat alapján összességében megállapítható volt, hogy az államtudományi képzési terület alapképzései egyértelműen illeszkednek az MKKR, valamint az EKKR 6. szintjével. Az illeszkedés átlagos aránya 89% volt (legkisebb arány 77%, legnagyobb arány 100%).

Megállapítható volt az is, hogy a 6. szinthez nem illeszkedő, annál alacsonyabb szintet képviselő kompetencia-leírások egy része túlságosan általános vagy éppen feleslegesen ismétlődő (pl. a közös képzési szakaszban és a szakirányban/specializációban is megjelenik), így törölhető. A 6. szintnél magasabb szinten megfogalmazott tanulási eredmények egy részét szükséges volt átalakítani a 7. szinttől, azaz a mesterképzési szinttől történő karakteresebb elkülönítés érdekében, ugyanakkor a nemzetközi jellegű képzések esetében az a megállapítás született, hogy ezen elemeket a nemzetközi környezetben történő munkavégzés teszi szükségessé, valamint a képzések felügyeletét ellátó miniszterek elvárásait tükrözik.

Összességében a vertikális vizsgálat hasznossága leginkább abban mutatkozott meg, hogy részletesen áttekintettük, elemeztük az alapképzések kimeneti leírásait szakmai kompetenciáról szakmai kompetenciára, ezzel előkészítve a következő munkafázist.

### Horizontális vizsgálat

A horizontális vizsgálat során azon alapképzések tanulási eredményeinek összevetése történt meg, melyek összehasonlítása szakmailag indokolt volt az azonos képzési ágba tartozás okán vagy egyéb megfontolásból. A cél az volt, hogy azonosítsuk az összehasonlított képzések közös pontjait – az esetleges közelállásokat, átfedéseket –, és javaslatot tegyünk ezek sorsára vonatkozóan.

A mesterképzések tekintetében a vizsgálat lehetőségei korlátozottak voltak, alapvetően a civil képzések körében találtunk indokot az összehasonlításra, tehát az államtudományi és közgazgatási, valamint a nemzetközi és európai közszolgálati képzési ágakban.

A vizsgálat egyértelműen megmutatta az átfedéseket az egyes képzések között, és rávilágított azokra a pontokra, ahol a képzési szerkezet kiigazításra szorul.

A vizsgálat során kiderült továbbá, hogy a képzések közötti átfedések egy jelentős része – számosságát tekintve – a felesleges ismétlődéseken túl abból is fakad, hogy a kimeneti leírások sok nem szak- vagy éppen szakirány-specifikus tanulási eredményt tartalmaztak. Ezek egy jelentős része pedig olyan megfogalmazás volt, amelyek – a szaktól való kiemlést és összehangolást, harmonizálást követően – felhasználhatók voltak arra, hogy általuk megalkossuk az adott képzési ág, végső soron pedig a teljes képzési terület közös szakmai kompetenciahalmazait.

A vizsgálat során a szakmai kompetencia-megfogalmazásokat az alábbi szempontok mentén is részletes elemzésnek vetettük alá:

- szak(szakirány)specifikus-e a megfogalmazás;
- megfelelő részletezettségű-e a tanulási eredmény és ezáltal mérhető-e;
- korszerűség;
- attitűd- és önállóságelemek szakirány szintjén csak kifejezetten indokolt esetben jelenjenek meg;
- teljeskörűség.

Ez utóbbi tekintetben megjegyzendő, hogy már a folyamat elején döntés született arról, hogy az államtudományi képzési területen nem alkalmazzuk a törzskompetencia intézményét, azaz a kimeneti leírások a képzések teljes szakmai kompetenciaállományát tartalmazzák majd, az intézményi hatáskörben felhasználható kreditek száma 0.

Most lássuk a vizsgálat eredményeit az egyes képzési ágakban. Az egyes képzési ágak eredményeinek bemutatása az alábbi kategóriák szerint történik:

- tanulási eredmények (TE-k) száma összesen: a vizsgált képzésben található összes tanulási eredmény (db);

- szakspecifikus TE-k száma: csak az adott szakot jellemző tanulási eredmények (db);
- harmonizálható TE-k száma: valamennyi vizsgált képzésben megtalálható tanulási eredmények, esetenként kissé eltérő megfogalmazásban, vagy olyan tanulási eredmények, melyek nem valamennyi vizsgált szaknál szerepelnek, de valójában valamennyi vizsgált képzést jellemzik (db);
- szükségtelen átfedések száma: ide értjük a szakon belüli szükségtelen ismétléseket, illetve a túl általános vagy az MKKR általánossági szintjén történt megfogalmazásokat is (db).

## Az államtudományi és közigazgatási felsőoktatás

2. táblázat  
Horizontális vizsgálat az államtudományi és közigazgatási képzési ágban

Szak	TE-k száma összesen	Szakspecifikus TE-k száma	Harmonizálható TE-k száma	Szükségtelen átfedések száma
közigazgatás-szervező BA	76	48	19	9
nemzetközi igazgatási BA	34	10	23	1

A vizsgálat eredményeként tett megállapítások:

- A közigazgatás-szervező alapképzés egyedül áll kategóriájában. Ennek ellenére szakmailag indokolt volt összevetni azt a nemzetközi és európai közszolgálati képzési ághoz tartozó nemzetközi igazgatási alapképzéssel.
- Az összevetés eredményeként megállapítható, hogy kevés átfedés található a tanulási eredmények között, mivel eltérő területre történik a munkaerő képzése. Némi egyezés található az általános közszolgálati karrierpályák tekintetében, továbbá a közigazgatás-szervező alapképzés nemzetközi közigazgatási szakirányának egyes tanulási eredményeivel. E tanulási eredmények harmonizálhatók.

## A katonai felsőoktatás

3. táblázat  
Horizontális vizsgálat a katonai képzési ágban

Szak	TE-k száma összesen	Szakspecifikus TE-k száma	Harmonizálható TE-k száma	Szükségtelen átfedések száma
katonai vezetői BSc	234	194	25	15
katonai infokommunikáció BSc	122	35	72	15
katonai logisztika BSc	170	116	42	12
katonai gazdálkodás BSc	92	30	27	35
állami légiközlekedési BSc	132	110	20	2



A vizsgálat eredményeként tett megállapítások:

- A katonai felsőoktatás alapképzéseinek horizontális összevetése során megállapított átfedések jelentős része szükséges átfedés. Ezek esetén megtörténhet a tanulási eredmények összehangolása, közös halmazba rendezése és kiemelése a képzési ági kimeneti leírásba.
- A katonai logisztika alapképzés hadtáp és katonai pénzügyi specializáció és a katonai gazdálkodás alapképzés szakspecifikus tanulási eredményei jelentős átfedéseket mutatnak, így célszerűnek tűnik a katonai gazdálkodás alapképzésének kivezetése és a szükséges tanulási eredmények katonai logisztika alapképzésbe történő átültetése.
- A specializációkat magában foglaló katonai alapképzési szakok esetében a vizsgálat kimutatta, hogy a specializációk specifikus tanulási eredményei, valamint a specializációs képzés időtartama alapján indokolt a szakirányos struktúrára áttérni.

## A nemzetbiztonsági felsőoktatás

4. táblázat

Horizontális vizsgálat a nemzetbiztonsági képzési ágban

Szak	TE-k száma összesen	Szakspecifikus TE-k száma	Harmonizálható TE-k száma	Szükségtelen átfedések száma
nemzetbiztonsági BA	29	12	11	6
polgári nemzetbiztonsági BA	69	37	16	16

A vizsgálat eredményeként tett megállapítások:

- A nemzetbiztonsági és a polgári nemzetbiztonsági alapképzések kompetenciakészlete azonos képzési ágra vonatkozik, ennek megfelelően – habár eltérő megfogalmazásban – a nemzetbiztonsági képzési ág számára fontos hírszerzés, elhárítás, elemzés-értékelés, illetve információgyűjtés tevékenységéhez kapcsolódnak.
- A két alapképzés vonatkozásában az ágazati beiskolázási, valamint a képzéshirdetési irányokhoz való kapcsolódás miatt szükséges eltérésként jelennek meg a katonai és a rendészeti kompetenciák.

## A nemzetközi és európai közszolgálati felsőoktatás

5. táblázat

Horizontális vizsgálat a nemzetközi és európai közszolgálati képzési ágban

Szak	TE-k száma összesen	Szakspecifikus TE-k száma	Harmonizálható TE-k száma	Szükségtelen átfedések száma
nemzetközi igazgatási BA	34	12	19	3
nemzetközi biztonság- és védelempolitikai BA	34	13	19	2

A vizsgálat eredményeként tett megállapítások:

- A nemzetközi igazgatási alapképzés és a nemzetközi biztonság- és védelempolitikai alapképzés esetében olyan átfedések találhatók, amelyek a nemzetközi képzések sajátosságai és mozgástere következtében azonos területet ölelnek fel. Tekintettel arra, hogy az átfedések szükségesek, megtörténhet ezen tanulási eredmények harmonizálása, közös halmazba rendezése a képzési ági szintű kimeneti leírásba.

## A rendészeti felsőoktatás

6. táblázat  
Horizontális vizsgálat a rendészeti képzési ágban

Szak	TE-k száma összesen	Szakspecifikus TE-k száma	Harmonizálható TE-k száma	Szükségtelen átfedések száma
bűnügyi BA	147	38	53	56
bűnügyi igazgatási BA	154	39	54	61
rendészeti BA	217	90	79	48
rendészeti igazgatási BA	309	124	80	105

A vizsgálat eredményeként tett megállapítások:

- A képzések horizontális összehasonlítása rávilágított arra, hogy a rendészeti felsőoktatásban a tanulási eredmények jelentős átfedéssel vannak jelen az egyes alapképzési szakokon. Különösen érvényes ez az ismétlődés az attitűd-, továbbá az autonómia- és felelősségelemek esetén. Ezek tekintetében megállapítható, hogy kiemelhetők a szakos KKK-ból a rendészeti képzési ági szintű kimeneti leírásába.
- A rendészeti és rendészeti igazgatási alapképzési szakokon az egyes szakirányok összevetése rávilágított arra, hogy bizonyos szakirányokon a különbségek nagyobbak, mint az egyezőségek, így célszerűbbnek tűnik az ún. nem rendőri – azaz nem a rendőrség számára képző – szakirányok átalakítása önálló szakokká, semmint egy erőltetett harmonizáció. E szakirányok a magánbiztonsági szféra, a büntetés-végrehajtás, valamint a Nemzeti Adó- és Vámhivatal részére képeznek szakembereket.
- Speciális a helyzete a migrációs szakiránynak, amelyet az Országos Idegenrendészeti Főigazgatóság igényei szerint egy rendőri szakiránnyá (idegenrendészeti szakirány) szükséges átnevezni az egységesebbé formált rendészeti igazgatási szakon belül.

### Az új kimeneti leírások megalkotása

Az államtudományi képzési terület alap- és mesterképzéseinek fentiekben ismertetett vizsgálatát követően és annak eredményeit felhasználva az MRK által rendelkezésre bocsátott formadokumentum szerint elkészültek az egyes képzések új kimeneti leírásai.

Összességében megállapítható, hogy a szakos kimeneti leírások rövidebbek és specifikusabbak lettek. A szakot felépítő ismeretkörök törlésével a kimeneti leírás teljesen tanulási-eredmény-fókuszúvá vált. A szakmai gyakorlathoz minden képzés esetében megfelelő kreditérték került. A mesterképzések előzetes tanulmányokra vonatkozó bemeneti feltételeit a jövőben az egyetem felvételi szabályzata állapítja meg.

A szakos kimeneti leírások mellett az egyes képzésekből kiemelt, harmonizálható tanulási eredmények felhasználásával elkészültek az egyes képzési ágak valamennyi alapképzését, illetve valamennyi mesterképzését jellemző közös szakmai kompetenciahalmazok, valamint az államtudományi képzési terület valamennyi alapképzését, illetve valamennyi mesterképzését jellemző közös szakmai kompetenciahalmazok. Ezek együttesen képezik egy adott képzés során elsajátítandó kompetenciák összességét.

A képzési területi és a képzési ági szintű kimeneti leírás megalkotása során beemelésére kerültek a digitális, az idegennyelvi és a gyakorlatorientált kompetenciák is.



1. ábra

Kompetenciapiramis az államtudományi képzési területen

Az államtudományi képzési terület felülvizsgálatot követő képzési szerkezetét és a főbb változásokat a következő, 7. táblázat mutatja be.

7. táblázat

Az államtudományi képzési terület szerkezeti változásai

Képzési ág	Képzések	Szerkezeti változások
államtudományi és közigazgatási	1 alapképzés 1 osztatlan képzés 4 mesterképzés	– nincs
katonai	4 alapképzés 3 mesterképzés	– a honvédtiszti alapképzések specializációi szakirányokká alakulnak – a katonai gazdálkodási alapképzés megszűnik, anyaga beépül a katonai logisztika alapképzésének pénzügyi szakirányába
nemzetbiztonsági	2 alapképzés 2 mesterképzés	– a polgári nemzetbiztonsági alapképzés specializációi szakirányokká alakulnak – a nemzetbiztonsági alapképzés specializációi megszűnnek, és katonai irányultságát megnevezése is tükrözi a jövőben
nemzetközi és európai közszolgálati	2 alapképzés 6 mesterképzés	– a munkaerőpiaci igényeknek megfelelően a nemzetközi vízpolitika és vízdiplomácia mesterképzés képzési ideje 4 félévről 3 félévre módosul
rendészeti	8 alapképzés 4 mesterképzés	– a rendészeti igazgatási alapképzés biztonsági szakirányból önállósodik a magánbiztonsági alapképzés – a rendészeti igazgatási alapképzés büntetés-végrehajtási szakirányából önállósodik a büntetés-végrehajtási alapképzés – a bűnügyi alapképzés adó- és pénzügyi nyomozó szakirányából, a bűnügyi igazgatási alapképzés pénzügyi nyomozó szakirányából, a rendészeti alapképzés vám-és pénzügyőr szakirányából, valamint a rendészeti igazgatási alapképzés vám- és jövedékigazgatási szakirányából létrejön a pénzügyi rendészeti alapképzés két szakiránnyal – a rendészeti igazgatási alapképzés migrációs szakirány elnevezése idegenrendészeti szakirányra változik

## Irodalom

2011. évi CXXXII. törvény a Nemzeti Közszerológálati Egyetemről, valamint a közigerazgatási, rendészeti és katonai felsőoktatásról. [Jogszerabály](#)
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. [Jogszerabály](#)
- 363/2011. (XII. 30.) Korm. rendelet a Nemzeti Közszerológálati Egyetemről, valamint a közigerazgatási, rendészeti és katonai felsőoktatásról szóló 2011. évi CXXXII. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. [Jogszerabály](#)
- 222/2019. (IX. 25.) Korm. rendelet az államtudományi képzési területen szereshető képesítések jegyzékéről és a képzések képzési és kimeneti követelményeiről. [Jogszerabály](#)
- 534/2023. (XII. 5.) Korm. rendelet az államtudományi képzési terület képzéseiről. [Jogszerabály](#)
- Nemzeti Közszerológálati Egyetem. (2020a). *A biztos jövő egyeteme 2020–2025. A Nemzeti Közszerológálati Egyetem intézményfejlesztési terve (2020a)*. [k.n.], Budapest. [A biztos jövő egyeteme](#)
- Nemzeti Közszerológálati Egyetem. (2020b). *NKE Stratégiák értékelése 2020*. [k. n.], Budapest. [Stratégiák értékelése](#)

## A MŰSZAKI KÉPZÉSI TERÜLET ÚJÍTÁSAI

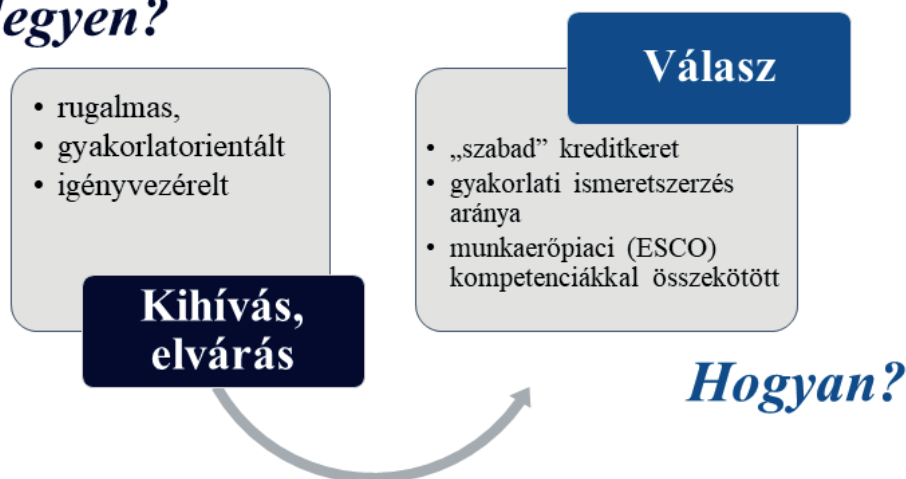
### Kihívások és elvárások

A műszaki képzési területen és az e képzési területhez tartozó alapképzési szakok tartalmi követelményeinek leírásában az elvárt tanulási eredmények nemcsak elnevezésükben, hanem strukturális felépítésükben és szemléletükben is jelentősen különböznek a hatályos képzési és kimeneti követelményekben leírt megfogalmazásoktól. Bár a jelenlegi képzési és kimeneti követelmények is tanulási eredményekben fogalmazzák meg a kimeneti elvárásokat, ugyanakkor tartalmaznak mennyiségi szemléletű meghatározásokat (az ismeretkörök kredittartományai, esetenként tantárgyszintű felsorolásokkal), amelyek erodálják a tanulásieredmény-alapú meghatározásokat, és az intézményi képzési programokat, tanterveket sok esetben ezen mennyiségi előírások alapján építik fel. Ezzel a szemlélettel elvész a tanulási eredmények meghatározó szerepe. A megújított tartalmi leírás gyökeresen szakít ezzel a mennyiségi szemlélettel, és valódi tartalmat és eredményt leíró megfogalmazásokat állít kizárólagos fókuszpontba.

Az elvárt tanulási eredmények megfogalmazáskor, valamint a képzési területre jellemző kompetenciák összeállításakor feltárásra kerültek a képzésekkel szembeni kihívások, amelyeket megválaszolandó kérdésként fogalmaztak meg a Magyar Rektori Konferencia (MRK) Műszaki Tudományok Bizottságának szakértői, majd elvárt tanulási eredmények megfogalmazáskor választ is adtak ezen kérdésekre.

A feltett kérdések két kulcselem köré csoportosíthatók: „*Milyen legyen?*” és „*Hogyan valósítsuk meg?*”.

### *Milyen legyen?*



1. ábra

Az átalakítás főbb kérdései

A kihívásokat és elvárásokat a hallgatók, az intézmények és a nemzetgazdaság irányából érkező elvárások testesítik meg, amelyek szerint az alapképzés legyen:

- *rugalmas*, azaz a hallgatók részéről teremtsen meg a tanulás-magánélet-munka egyensúlyi állapotát; az intézmények részéről biztosítson kellő szabadságot a helyi sajátosságoknak a képzés tartalmában történő megjelenítésére; a gazdasági szereplők részéről

érkező elvárásoknak pedig a képzési tartalmak egy részének gyors modernizációjával, illetve cseréjével feleljen meg, amelynek eszköze a szakon belüli szabadon, intézményi hatáskörben alakítható kreditkeret.

- *Gyakorlatorientált*, azaz a képzés egészét hassza át a szilárd elméleti alapok elsajátítása mellett azok alkalmazói készségeinek és képességeinek fejlesztése mind a felsőoktatási intézményi környezetben, mind pedig – akár a képzés részeként – vállalkozásoknál történő rendszeres szakmagyakorlás keretében, amelynek célszerű eszköze egyrészt a duális, illetve a kooperatív képzés, másrészt a képzésen belüli gyakorlati jellegű ismeretszerzés arányának ötven százalék feletti értéken tartása.
- *Igényvezérelt*, azaz a képzéseknek határozottan definiált célja a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés biztosítása, amelynek eszköze egy *közös közvetítő nyelv* használata, amit európai szinten mindenki ért: az ESCO (*European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*) kompetenciaírások alkalmazása.

### Csatlakozások, rendszerbe illesztés

Jelenünket és jövőnket akár országhatáron belül, akár tágabb környezetünkben – a kontinensen vagy globálisan – számos, döntően technológiai jellegű kihívás és cél határozza meg. Ezeket aktuálisan a *Neumann János Program* fogalmazza meg négy fókuszpontban. A műszaki képzési terület közel harminc alapképzési szakja kivétel nélkül összekapcsolható a *Neumann János Program* fókuszterületeivel, így egyik szak sem öncélú, kivétel nélkül egy nagyobb egész részei. A *Neumann János Program* fókuszterületeinek és az egyes szakok összekapcsolásának célja, hogy ezek a kapcsolódások a szakok tartalmát meghatározó elvárt tanulási eredményekben is megjelenjenek.



2. ábra

A műszaki alapképzések és a Neumann János Program fókuszpontjai

Ezek a programkapcsolódások segítik az egyes szakokat, intézményeket abban, hogy a képzés rugalmasságát biztosító szabad kreditkeret tartalmát – részben vagy egészben – a fókuszterületi célok releváns elemeivel feltöltsék. Amennyiben a későbbiekben a kihívásoknak való megfelelés más területekre irányítja a fókuszot, úgy a képzés rugalmas kreditkerete biztosítja az ehhez való alkalmazkodás lehetőségét.

### Rugalmas képzési szerkezet

A jelenleg hatályos képzési és kimeneti követelmények a kettős tartalomszabályozási móddal (kompetenciák, valamint ismeretkörök és ezekhez rendelt kredittartományok) egy merev keretet alkotnak, ahol az intézményi mozgás, a fejlesztés és modernizáció lehetősége csak rendkívül korlátozottan vagy alig biztosítható. A műszaki képzési terület alapképzési szakjai esetében a képzési tartalmat és szerkezetet leíró elvárt tanulási eredmények egy sokkal rugalmasabb szerkezetet adnak meg. A tipikus hét féléves, 210 kredites szak esetében csak négy fő rész kreditértékét határozza meg a tartalomszabályozás:

- 1) a *törzskompetenciákat*, amelyeket minden, az adott szakon tanulmányokat folytató hallgatónak el kell sajátítania, függetlenül attól, hogy melyik intézményben folytatja tanulmányait, amely 105 kredit;
- 2) a *szakdolgozat* kreditértékét, amely egységesen 15 kredit;
- 3) a szakmai gyakorlat kreditértéke intézményi hatáskörben állapítható meg, amelynek értéke 0, 8 vagy 10 lehet;
- 4) az *intézményi hatáskörben felhasználható*, a képzés rugalmasságát elsődlegesen biztosító *szabad keret*, amely 90 kredit.



3. ábra  
Kreditmegosztás struktúrája

### Gyakorlatorientált képzés

A műszaki képzési területen alapvető elvárás, hogy az adott szakot elvégzett mérnök képes legyen megszerzett tudását a gyakorlatban is hasznosítani, alkalmazni. Az alkalmazói kompetenciák fejlesztésének egyik fő terepe maga az intézményben folyó képzés, a másik pedig a képzés részeként duális, illetve kooperatív formában megvalósított gyakorlati képzés valamely vállalkozásnál. Az egyes szakokat meghirdető intézmények sajátosságaiknak megfelelően ezen eszközöket kombinálva tudják a képzések gyakorlatorientáltságát biztosítani. Az elvárt tanulási eredmények a gyakorlatorientáltság kifejezésének szabályozás formájában történő megjelenése, hogy minden egyes alapképzési szak ISCED 2011 szerinti besorolása 655, azaz gyakorlatorientált, illetve az üzemmérnök szakok esetén 665, azaz meg nem határozható orientációjú.

A gyakorlatorientáltság biztosítása érdekében ajánlások kerültek megfogalmazásra a tipikus 210 kredites szakokra a következők szerint:

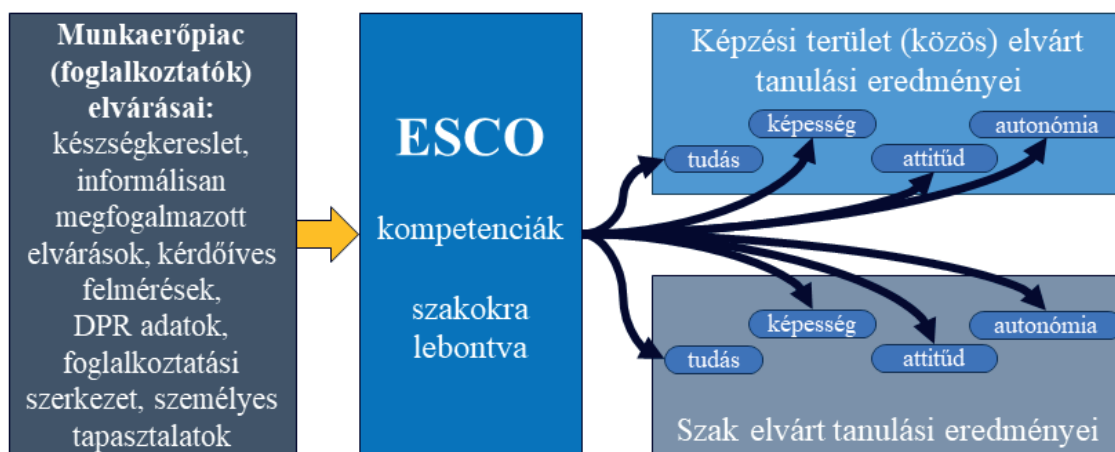
- az intézményi hatáskörű (szabad) kreditkeret tartalmát leíró elvárt tanulási eredményekben domináljanak az alkalmazói képesség és készség fejlesztését célzó kompetenciameghatározások;
- a törzskompetenciákban a gyakorlati jellegű ismeretszerzési módok legalább 25 kreditet tegyenek ki;
- az intézményi hatáskörű (szabad) kompetencia keretben a gyakorlati jellegű ismeretszerzési módok legalább 45 kreditet tegyenek ki.

A gyakorlati, alkalmazói szakdolgozat-készítéssel és szakmai gyakorlattal (duális képzés, kooperatív képzés) együtt az előzőekben ajánlásokként megfogalmazott gyakorlati jellegű kreditek a megszerzendő kreditek többségét kell, hogy kitegyék.

### Igényvezérelt képzés

A felsőoktatási alapképzések nem önmagukért valók, elsődlegesen munkaerőpiaci igényeket elégítenek ki akkor is, ha mesterképzésre, majd az azt esetlegesen követő doktori képzésre készítik fel. Hiszen a mesterképzést elvégzett műszakiak később vezetői pozícióban mások szakmai tevékenységét kell szervezzék, tervezzék és irányítsák, így biztos szakmai és gyakorlati alapokkal kell rendelkezniük, ugyanakkor a munkaerőpiaci elvárásokra is maradéktalanul tekintettel kell lenniük. Az igényvezéreltség biztosítása során egy olyan közös kompetencia-leíró nyelvhasználat történt, amelyet a felsőoktatás mint szolgáltató, valamint a gazdaság mint megrendelő viszonyrendszerben mind a két fél ért és ugyanúgy ért.

Ez a közös nyelv az ESCO, a készségek, kompetenciák, képesítések és foglalkozások többnyelvű európai osztályozása. Az elvárt tanulási eredmények kompetenciákként történő megfogalmazása során a kiindulópontot a munkaerőpiac jelenbeli és jövőbeli elvárásai szolgáltatták. Ezeket az elvárásokat képzési területenként és szakonként (szakmánként) összegyűjtötték, majd ezek közül a legmeghatározóbbakat képzési területi, illetve szakos elvárt tanulási eredményekként fogalmazták meg. Több szak esetében az ESCO-kompetenciamondat a maga teljességében meg is jelenik az elvárt tanulási eredmények között, azonban a lényegesen gyakoribb megoldás az volt, hogy az összetett ESCO-kompetenciamondatot egyértelmű elvárt tanulási eredményt megfogalmazó mondattá konvertálták.



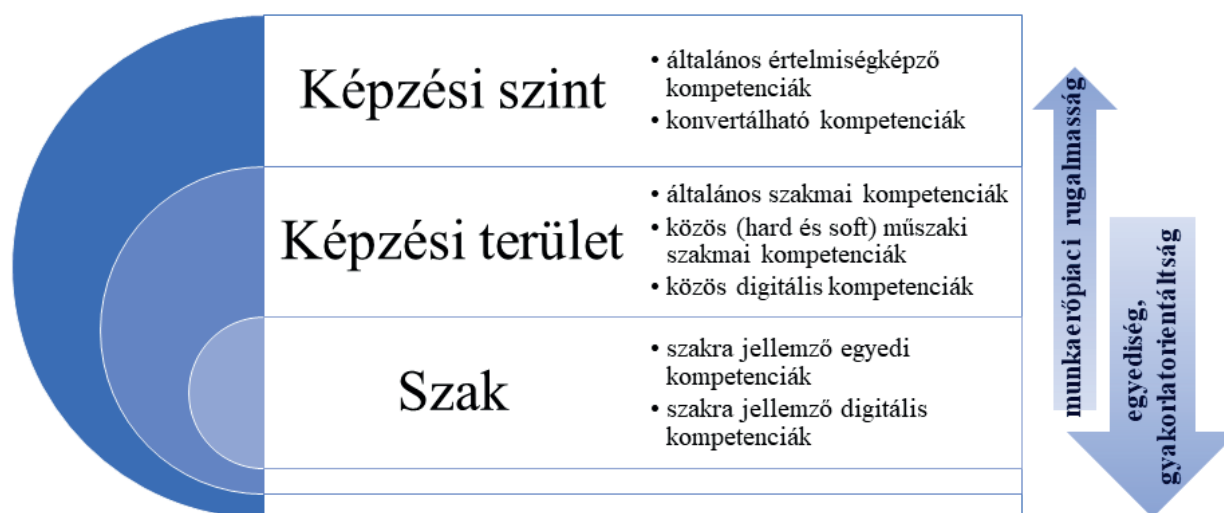
4. ábra

Munkaerőpiaci kompetenciák átalakítása elvárt tanulási eredményekké (ETE)



A közvetlen ESCO-’elvárt tanulási eredmény’ összekapcsolása egyértelmű információt biztosít mind a leendő munkaadók (gazdasági szereplők), mind a leendő munkavállalók (hallgatók), mind pedig a képzést megvalósító intézmények (oktatók) számára abban a tekintetben, hogy aki az adott szakot elvégzi, mit fog tudni, milyen képességekkel fog bírni, miként fog viszonyulni környezetéhez, és a szakmagyakorlás során hogyan fog viszonyulni önmagához.

A műszaki képzési területen nem hagyható figyelmen kívül a digitalizáció térhódítása, az Ipar4.0 gyűjtőnévvel megjelenő komplex kompetenciahalmaz, ezért az ESCO-kompetenciák megjelenítése mellett külön hangsúlyt kaptak a digitális kompetenciák, amelyek egyrészt a képzési terület közös, valamint az egyes szakok specifikus elvárt tanulási eredményei között is megjelennek. Így összességében egy komplex, többretegű képzési tartalomleíró struktúra jött létre, amely egyszerre elégíti ki a három fő elvárást: *rugalmas, gyakorlatorientált, igényvezérelt*.



5. ábra

A műszaki képzési terület elvárt tanulási eredményeinek szerkezete

A tanulási eredmények hierarchiájában legfelső szinten a képzési szinthez és képzési területhez rendelt kompetenciák állnak. Ezek azok, amelyeket minden mérnöknek, műszaki szakembernek ismernie, alkalmaznia kell. A következő szintet alkotja a szakra egységesen megfogalmazott elvárt tanulási eredmények kompetenciahalmaza. A hierarchia utolsó szintjén az intézményi hatáskörben megfogalmazott elvárt tanulási eredmények állnak. Ez a „réteges” szerkezet a rugalmasságot két irányból is biztosítja: egyrészt a végzett hallgató, a „mérnök” munkaerőpiaci rugalmasságát, alkalmazkodóképességét segítő általános értelmiségképző és konvertálható (transzverzális, nem műszaki területhez tartozó, hanem tipikusan gazdasági, jogi, társadalomtudományi jellegű) ismeretek és készségek fejlesztésével, másrészt intézményi oldalról a „szabad kreditkeret” révén az egyedi sajátosságok, változó képzési igények és lehetőségek beépíthetőségével.

### A gyakorlatorientáltság a gyakorlatban

A munkaerőpiac és a felsőoktatás közötti kapcsolat egyre intenzívebbé válik, amelynek egyik megjelenési formája a képzés melletti szervezett munkavégzés a duális vagy kooperatív képzés révén, a másik a képzés melletti nem szervezett munkavégzés, amikor a hallgató saját elhatározásából vállal a képzés mellett munkát. Ez utóbbi az elmúlt években egyre nagyobb

arányban jelenik meg, így intézményi oldalról is változásra van szükség. Az elvárt tanulási eredmények bár egyszerű képzési tartalomszabályozónak látszanak, a mögötte meghúzódó gondolat lényegesen túlmutat ezen a leegyszerűsítő felfogáson. A képzési tartalomnak ezen megfogalmazásában mindhárom szónak külön-külön és együttesen is jelentősége van: összességében a célt határozzák meg és nem az ahhoz vezető utat. Ez az új felfogás lehetővé teszi, sőt ösztönzi, hogy a hagyományos – egyirányú, frontális – ismeretátadás helyett új, változatos, ugyanahhoz a célhoz vezető utakra térjünk, úgymint:

- a komplex tanulástámogató digitális tartalmak felhasználása melletti menedzselt tanulás;
- a projektalapú felfedező, felfedezettő ismeretszerzés vagy
- a duális, kooperatív képzés keretében történő gyakorlati készség- és képességfejlesztés.



6. ábra

Munkaerőpiac és felsőoktatás összekapcsolása

A célhoz vezető tanulási sokrétűség révén az egyes hallgatók képességeinek megfelelő módon tudják a tanulási eredményeket elsajátítani, a felszabaduló időkeretben a képzés mellett akár további munkát is tudnak végezni, mely munkatapasztalatot validációs eljárások keretében a képzésbe be lehet fogadni.

## Irodalom

242/2023. (VI. 20.) Korm. rendelet a Neumann János Nonprofit Közhasznú Korlátolt Felelősségű Társaság által ellátott közfeladatokról. [Jogsabály](#)

A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei. [KKK](#)

European Commission. (n.d.) *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO)*. [ESCO](#)

Kulturális és Innovációs Minisztérium. (2023). *Neumann János Program*. [Neumann\\_János\\_Program](#)

## INTÉZMÉNYAKKREDITÁCIÓS ELJÁRÁSOK MÉRÉS-ÉRTÉKELÉSI TEVÉKENYSÉGÉNEK KAPCSOLAT-ÉS KLASZTERELEMZÉSE

A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt keretében a MAB integrált intézményakkreditációs eszközének kidolgozását az akkreditációs tevékenység eredményeinek részletes elemzése előzte meg. Jelen adatelemzés az intézményakkreditációs eljárások adatbázisából nyert információkat mutatja be.

Az adatelemzés elsődleges forrása egy olyan adatbázis, amely összesen 33 magyar felsőoktatási intézményről tartalmaz adatokat a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) által végzett legfrissebb intézményakkreditációs eljárás kapcsán. Az adatok 5641 változót, ismérvet jelentenek, amelyek az akkreditációs eljárás során keletkezett intézményi önértékelések, látogató bizottsági jelentések és a testületi határozatok szakértői feldolgozása során álltak elő (*akkreditációs adatbázis*). Az akkreditációs adatbázis változói az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosítási standardjai (továbbiakban ESG-standardok) szerint kerültek csoportosításra.

Az elemzés másodlagos forrása az intézményakkreditációs eljárás dokumentumait feldolgozó adatbázis mellett a vizsgált 33 intézmény adminisztratív adatait tartalmazó tábla, ami a MAB által az intézményakkreditációs eljárások adminisztrációja során gyűjtött adatokból és az Oktatási Hivataltól kapott hallgatói és alkalmazotti létszámok alapján került összeállításra (*adminisztratív adatbázis*).

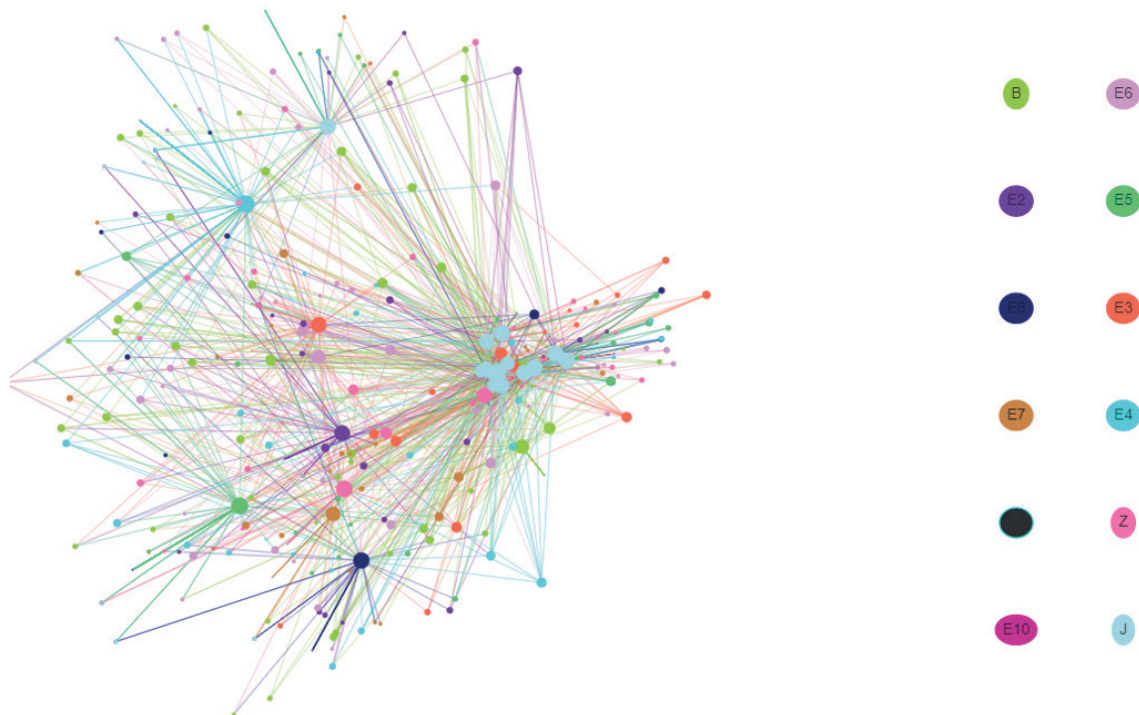
### A hálózatelemzés eredményei

A vizsgált intézmények önértékelési és látogatóbizottsági dokumentumait leíró változóiból, jellemzőiből egy hálózat készült. A hálózat csomópontjai maguk a változók, és ha két változó statisztikailag jelentős összefüggésben áll egymással, akkor a két változót jelölő csomópont között behúzásra került egy él a hálózatban. Az 1. ábrán látható az elkészített hálózat gráfjának teljes ábrája. Az egyes csomópontok mérete azzal arányos, hogy a csomópontban lévő változónak hány kapcsolata van más változókkal (azaz a pont mérete az élek számával arányos).

Azt érdemes megfigyelni az 1. ábrán, hogy a legtöbb statisztikailag is jelentős kapcsolattal az *acélkék* színű változók rendelkeznek, a gráf jobb oldalán. Ezek a látogató bizottságok javaslatait leíró változócsoporthoz tartoznak, és döntő többségben az egyes ESG-standardok területén pontokba szedett látogató bizottsági javaslatok darabszámát megadó változókról van szó.

A nem acélkék színű, azaz nem a látogató bizottságok javaslatait leíró változócsoporthoz származó változókon kívül azon egyéb változók bírnak sok érdemi kapcsolattal, amelyek az egyes önértékelési fejezetek *Egyéb megjegyzéseinek* karakterszámait jelölik. A nagy vastagságú cián, narancs, világos és sötét lila, világoszöld, rózsaszín, barna és tengerészkék színű csomópontok rendre az önértékelés *ESG 1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képzés odaitélése*, *ESG 1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés*, *ESG 1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása*, *ESG 1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése*, *ESG 1.5 Oktatók* és *ESG 1.8 Nyilvános információk* standardokkal foglalkozó fejezetek és a *Záró fejezet Egyéb megjegyzéseinek* karakterszámait jelentik.

Ez alapján az egyes ESG-standardok területén megfogalmazott bizottsági javaslatok száma közvetlen, vagy legfeljebb egy köztes lépéssel közvetett kapcsolatban áll valamely önértékelési fejezet *Egyéb megjegyzéseinek* karakterszámában megadott terjedelmével. Ezt a jelenséget remekül szemlélteti a következő konkrét példa.



1. ábra

A korrelációs hálózat gráfjának teljes ábrája

Az önértékelés *ESG 1.3* és *ESG 1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások* önértékelési fejezeteinek *Egyéb megjegyzéseire* vonatkozó karakterszámai jelentős kapcsolatban állnak: amely intézmény többet ír az önértékelés *ESG 1.3* fejezet *Egyéb megjegyzéseiben*, várhatóan az *ESG 1.6* fejezet *Egyéb megjegyzéseiben* is nagyobb karakterszámmal él. Mindkét karakterszám kapcsolatban áll azzal, hogy az intézményen belül elérhető-e intézményi szabály a honlapok azonos felépítettségére vonatkozóan. Ez a változó teremt kapcsolatot közöttük, és számos pontokba szedett javaslatszám változó között. Továbbá, az, hogy az intézményen belül elérhető-e intézményi szabály a honlapok struktúrájára, kapcsolatban áll azzal is, hogy az intézmény hogyan vonja be a hallgatókat különböző tevékenységek esetén, valamint azzal is, hogy a *Bevezetés* fejezet milyen karakterszámban készült. Ez konkrétan a következőket jelenti.

Egyrészt, ahol rövidebb megjegyzéseket írtak átlagosan a *Bevezetés*, *ESG 1.3* és *ESG 1.6* fejezetekhez az intézmények, ott jellemzően a honlapokra vonatkozó szabályozásról vagy nem írnak az önértékelésben, vagy nem érhető el a kapcsolódó szabályozás. Átlagban az *ESG 1.2*, *ESG 1.5*, *ESG 1.6* standardokhoz azok az intézmények, ahol a honlapokra vonatkozó szabályozásról vagy nem írnak az önértékelésben, vagy nem érhető el a kapcsolódó szabályozás, kapták a legkevesebb javaslatot a látogató bizottságtól. Átlagban a legtöbb javaslatot az *ESG 1.2*, *ESG 1.5*, *ESG 1.6* standardokhoz azon intézmények kapták, amelyeknél *Bevezetés*, *ESG 1.3* és *ESG 1.6* fejezetek *Egyéb megjegyzéseinek* terjedelme magas, és a honlap struktúrára vonatkozó szabályozás elérhető, de annak megfelelését nem részletezik (1. táblázat).

1. táblázat

A honlapokra vonatkozó szabályozás, megjegyzések terjedelme és javaslatok száma közti kapcsolatok jellege az átlagos karakterszámokon és átlagos javaslatszámokon keresztül.

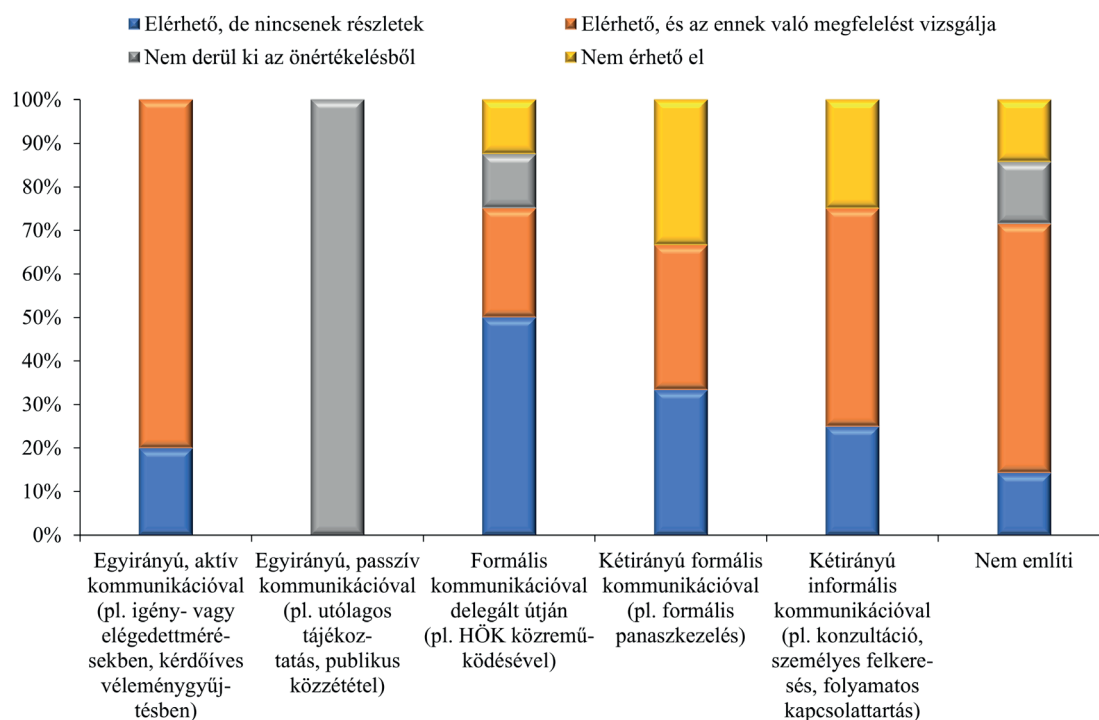
Honlapokra vonatkozó szabályozás	Db	Bevezető fejezet megjegyzéseinek átlagos karakterszáma	ESG 1.3 fejezet megjegyzéseinek átlagos karakterszáma	ESG 1.6 fejezet megjegyzéseinek átlagos karakterszáma	Átlagos javaslatok száma ESG 1.2 standardban	Átlagos javaslatok száma ESG 1.5 standardban	Átlagos javaslatok száma ESG 1.6 standardban
Elérhető, de nincsenek részletek	9	34 541	24 671	47 627	5,11	4,44	3,22
Elérhető, és az ennek való megfelelést vizsgálja	15	29 003	19 982	41 302	3,47	3,40	2,20
Nem derül ki az önértékelésből	5	20 064	16 048	32 041	2,00	1,20	1,60
Nem érhető el	4	32 655	15 537	38 029	3,00	2,75	1,25
<b>Végösszeg</b>	<b>33</b>	<b>29 506</b>	<b>20 269</b>	<b>41 327</b>	<b>3,64</b>	<b>3,27</b>	<b>2,27</b>

Az összefüggések háttérében az intézmény mérete is állhat mint jelenleg nem megfigyelt változó, amelyet az adminisztratív adatbázis tartalmaz. (A feltételezés szerint a kisebb intézmények eleve kevesebb javaslatot kapnak az egyes standardokban, és a honlapstruktúrára nincs szabályozásuk sem.) A mérethatás elemzésbe történő bevonásával látható, hogy az eredmények háttérében elsősorban nem a mérethatás áll, így ez a feltételezés elvethető.

Az intézmények hallgatói és alkalmazotti létszáma csupán az *ESG 1.5* standardban kapott javaslatok számával és az *ESG 1.6* önértékelési fejezet megjegyzéseinek hosszával áll összefüggésben a jelenleg vizsgált változók közül. (Nagyobb létszámok esetén több *ESG 1.5* javaslat és hosszabb *ESG 1.6* megjegyzések várhatók). Viszont a kapcsolat statisztikai erőssége nem akkora jelentőségű, mint az 1. táblázatban vizsgált változók közötti kapcsolat.

A 2. ábrán egy más jellegű, ám statisztikailag hasonlóan jelentős erővel bíró összefüggés látható a honlapokra vonatkozó szabályozás kapcsán. Azon intézmények esetén, ahol a hallgatók bevonása tanulási útvonalak, képzési utak kialakításába egyirányú aktív kommunikációval vagy kétirányú informális módon történik, ott a legjobban (legnagyobb arányban) jellemző, hogy a honlapstruktúrára vonatkozó szabályozás elérhető és a megfelelést rendszeresen vizsgálják is. Viszont, ahol a hallgatók bevonása tanulási útvonalak, képzési utak kialakításába formális kommunikációval történik, ott a legjellemzőbb, hogy a honlapokra vonatkozó szabályozás elérhető, de a megfelelés vizsgálatának részletei nem derülnek ki. A 3. táblázat

alapján pedig láthatjuk, hogy átlagosan ezek az intézmények kapták a legtöbb bizottsági javaslatot az *ESG 1.2*, *ESG 1.5* és *ESG 1.6* standardok kapcsán, valamint ők írták átlagosan a leghosszabb megjegyzéseket a *Bevezető*, valamint *ESG 1.3* és *ESG 1.6* fejezetekben is.



2. ábra

A honlapokra vonatkozó szabályozás és a hallgatók tanulási útvonalak tervezésébe való bevonásának mértéke közti összefüggés

A hálózat alapján hasonló összefüggésrendszer fedezhető fel a *Záró fejezet* karakterszáma, az alkalmazott pedagógiai módszerek hatékonysága és a külső minőségbiztosításhoz kapcsolódó javaslatok száma között is.

2. táblázat

Az Alkalmazott pedagógiai módszerek hatékonyságának elemzése és *Záró fejezet* egyéb megjegyzéseinek karakterszáma közti összefüggése az átlagos karakterszámokon keresztül

Alkalmazott pedagógiai módszerek hatékonyságának elemzése	Db	Záró fejezet átlagos karakterszáma	Záró fejezet karakterszámainak szóródása
Nem derül ki az önértékelésből	10	25 510	6 726
Nem teljesül	5	17 016	7 371
Részben teljesül	9	27 775	5 130
Teljesül	8	27 309	4 406
<b>Végösszeg</b>	<b>32</b>	<b>25,269</b>	<b>6,954</b>

Öt intézmény egyáltalán nem elemzi az alkalmazott pedagógiai módszerek hatékonyságát. Ezen öt intézménynél átlagosan kb. 10 ezer karakterrel rövidebb az önértékelés *Záró fejezetének Egyéb megjegyzései* része, mint azon intézmények esetében, ahol ez az elemzés részben vagy egészben megvalósul. Azon tíz intézmény esetén, ahol az önértékelésből nem

derül ki, hogy az intézmény elemzi-e a pedagógiai módszerek hatékonyságát, az önértékelés *Záró fejezetének Egyéb megjegyzés* része átlagosan kétezer karakterrel rövidebb, mint azon intézmények esetében, ahol ez az elemzés részben vagy egészben megvalósul (2. táblázat).

Átlagosan az a nyolc intézmény kapta a legtöbb látogató bizottsági javaslatot az *ESG 1.10 Rendszeres külső minőségbiztosítás* területén, ahol a pedagógiai módszerek hatékonyságának adataalapú elemzése teljesül. Az összes többi intézmény átlagosan több, mint eggyel kevesebb javaslatot kapott a rendszeres külső minőségbiztosítás kapcsán a látogató bizottságtól (3. táblázat).

3. táblázat

Az Alkalmazott pedagógiai módszerek hatékonyságának elemzése és az ESG10 standardban kapott javaslatok száma közti összefüggés az átlagos javaslat számokon keresztül

Alkalmazott pedagógiai módszerek hatékonyságának elemzése	Db	Átlagos javaslatok száma ESG10 standardban	Javaslatok számának szóródása az ESG10 standardban
Nem derül ki az önértékelésből	10	0,00	0,00
Nem teljesül	6	0,17	0,37
Részben teljesül	8	0,13	0,33
Teljesül	8	1,50	1,22
<b>Végösszeg</b>	<b>32</b>	<b>0,44</b>	<b>0,90</b>

A fenti konkrét példák azon jelenség szemléltetésére szolgáltak, amely szerint a legtöbb statisztikailag is jelentős kapcsolattal az akkreditációs adatbázis változói közül a látogató bizottság egyes ESG-standardok kapcsán tett javaslatainak számai és az önértékelés különböző fejezeteinek egyéb megjegyzés terjedelmei rendelkeznek. Tehát, az egyes ESG-standardok területén megfogalmazott bizottsági javaslatok száma közvetlen vagy közvetett kapcsolatban áll valamely önértékelési fejezet egyéb megjegyzéseinek karakterszámban megadott terjedelmével. Ebből pedig következik, hogy ezen két változó csoporttal (megjegyzés karakterszámok és a bizottsági javaslatok számai a tíz ESG standardban) az akkreditációs adatbázis teljes összefüggésrendszere jól reprezentálható. Ebből adódóan ezek a változók kerülnek a továbbiakban elemzésre együttesen az adminisztratív adatbázis változóival (4. táblázat) vett kapcsolataik mentén.

### **Összefüggések az akkreditációs eljárás dokumentumai és az intézmények adminisztratív jellemzői között**

A kiválasztott változók listája tükrözi a korrelációs hálózatból levont következtetéseket: a legtöbb statisztikailag is jelentős kapcsolattal az akkreditációs adatbázis változói közül a látogató bizottság egyes ESG-standardok kapcsán tett javaslatainak számai és az önértékelés fejezeteinek *Egyéb megjegyzéseinek* terjedelmei rendelkeznek. Tehát, az egyes ESG-standardok területén megfogalmazott bizottsági javaslatok száma közvetlen vagy legfeljebb egy köztes lépéssel közvetett kapcsolatban áll valamely önértékelési fejezet *Egyéb megjegyzéseinek* karakterszámban megadott terjedelmével. Ebből pedig következik, hogy ezen két változó csoporttal az akkreditációs adatbázis teljes korrelációs hálózata jól reprezentálható. Tehát ezen magas fokszámú változókat elemezzük tovább együttesen az adminisztratív adatbázis változóival (4. táblázat) vett korrelációik mentén.

4. táblázat  
Az adminisztratív adatbázis változóinak pontos listája

Adminisztratív változó
Intézmény nevének rövidítése
Intézmény teljes neve
Az intézményfenntartó szempontjából egyházi, állami vagy magánintézmény
Az intézmény típusa főiskola, alkalmazott tudományok egyeteme vagy egyetem
Az akkreditációs eljárás szerződéskötés napjától az intézményi önértékelés benyújtásáig eltelt napok száma
Az intézményben hány napot töltött a látogató bizottság
Az intézményi látogatástól a bizottsági jelentés benyújtásáig eltelt napok száma
A látogató bizottsági jelentés benyújtásától az akkreditáció zárásáig (határozat meghozásáig) eltelt napok száma
A látogató bizottság jelentésének oldalszáma
A látogató bizottság létszáma (fő)
Hosszabbításra került-e az akkreditáció hatálya? (1: igen; 0: nem)
Az önértékelés hossza meghaladja-e a 70 oldalt? (1: igen; 0: nem)
Az önértékelés során volt-e hiánypótlása az intézménynek? (1: igen; 0: nem)
Az intézményben tanuló hallgatók statisztikai összlétszáma 2022/23 őszén (fő)
Az intézmény alkalmazottainak statisztikai összlétszáma 2022/23 őszén (fő)

Az adminisztratív és akkreditációs adatbázisok változóinak összekötésének eredményeként megállapítható, hogy az *ESG 1.5* önértékelési fejezet karakterszáma és a látogató bizottsági jelentés benyújtásától az akkreditáció zárásáig eltelt napok száma változók között jelentősebb ellentétes irányú összefüggés figyelhető meg. Ez azt jelenti, hogy ha egy intézményről szóló látogató bizottsági jelentés elkészülésétől az akkreditáció zárásig eltelt idő 1 nappal nő, akkor az önértékelésben az *ESG 1.5* fejezet *Egyéb megjegyzései* átlagosan 103 karakterrel rövidebbek. Hasonló összefüggés fedezhető fel a látogató bizottsági jelentés elkészülésétől az akkreditáció zárásig eltelt idő és az önértékelés *ESG 1.3* fejezet *Egyéb megjegyzéseinek* hossza között is. Azon intézményeknél, ahol az önértékelés *ESG 1.3* fejezete rövidebb, ott jellemzően hosszabb az idő a látogató bizottsági jelentés elkészülése és az akkreditáció zárása között. Tehát, rövidebb önértékelés az *ESG 1.3* és *ESG 1.5* standardok esetén várhatóan hosszabb időt eredményez a látogató bizottsági jelentés elkészülésétől az akkreditációs folyamat lezárásig.

Ha az intézmények alkalmazotti és hallgatói létszámát nézzük, akkor elmondható, hogy ez természetesen nagyobb látogató bizottsági létszámot, és így hosszabb látogatási időtartamot is eredményez. Az alkalmazotti és hallgatói létszám kisebb, de továbbra is egyirányú hatásai érzékelhetők az *ESG 1.4* standardról szóló önértékelési fejezet karakterszáma és az *ESG 1.5* kapcsán pontokba szedett javaslatok száma felé. (Ha egy intézményben az alkalmazottak száma 1 fővel nő, akkor az intézmény átlagosan 0.001 javaslattal többet kap az *ESG 1.5* standard kapcsán.) Így a nagyobb alkalmazotti és hallgatói létszámú intézményekben várhatóan hosszabb az önértékelés *ESG 1.4* standardról szóló fejezetében a megjegyzések rész karakterszáma, és a bizottságtól átlagban több javaslat várható az *ESG 1.5* standard kapcsán.



Továbbá, amennyiben az intézményben tett látogatási napok száma hosszabb és az intézmény látogató bizottsága is nagyobb létszámú, akkor az intézmény átlagosan szintén több javaslatot kap az *ESG 1.5* standard kapcsán, valamint ezáltal az intézmény önértékelésében az *ESG 1.3*, *ESG 1.4* és *ESG 1.6* fejezetek *Egyéb megjegyzései* átlagosan több ezer karakterrel hosszabbak.

Külön érdemes megvizsgálni a látogató bizottságok egyes ESG-standardokban tett javaslatainak számainak összefüggéseit. Az ESG-standardokban tett javaslatok számainak összefüggései kapcsán elmondható, hogy a látogató bizottságok javaslatainak a száma az *ESG 1.2*, az *ESG 1.4*, az *ESG 1.5* és az *ESG 1.6* standardokban kiemelten együtt mozog: ezen standardokban a javaslatok száma jellemzően vagy együttesen magas, vagy együttesen alacsony.

Továbbá a látogató bizottságok által az *ESG 1.10* standard kapcsán tett javaslatainak száma lényegében függetlennek tekinthető az összes többi ESG-standardban tett javaslatok számától.

Megfigyelhető továbbá, hogy ha egy intézmény az egyik ESG-standard kapcsán több javaslatot kap, akkor átlagosan több javaslatot fog kapni más standardokban is. Például, ha több javaslatot kapott az *ESG 1.2* standard kapcsán, akkor több javaslatot kapott az *ESG 1.3*, *ESG 1.4*, *ESG 1.5*, *ESG 1.6* és *ESG 1.7 Információkezelés* standardok terén is. Hasonló módon, ha egy intézmény több javaslatot kapott az *ESG 1.3* standard kapcsán, átlagosan több javaslatot kapott az *ESG 1.4*, *ESG 1.5*, *ESG 1.6* és *ESG 1.8* standardok esetében is. Az *ESG 1.3* standardnál pedig várhatóan akkor kap többet egy intézmény, ha az önértékelésében volt hiánypótlás.

Ha egy intézmény önértékelése a maximálisan ajánlott terjedelemtől meghatározott 70 oldalnál hosszabb, akkor annak *Záró fejezetében* lévő *Egyéb megjegyzések* átlagosan 8109 karakterrel hosszabbak.

### **Az intézmények homogén csoportokba sorolása akkreditációs és adminisztratív jellemzőik alapján**

A vizsgált 33 intézmény adminisztratív és akkreditációs jellemzőik alapján négy homogén csoportba, azaz *klaszterbe* oszthatók.

- 1. klaszter* (2 intézmény): Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) és Debreceni Egyetem (DE). Két nagyméretű (átlagos alkalmazotti létszám 2875 fő, átlagos hallgatói létszám 33479 fő) számos különböző karból álló egyetem.
- 2. klaszter* (7 intézmény): Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME), Dunaújvárosi Egyetem (DUE), Semmelweis Egyetem (SE), Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE), Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem (MTSE), Károli Gáspár Református Egyetem (KRE), Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE). Jellemzően specializált tudományterületen tevékenykedő (pl. SE, MOME, MTSE, NKE) vagy nagyobb, egyházi fenntartású (PPKE, KRE) intézmények. Kivétel a DUE, de az akkreditációs folyamatot leíró változók alapján ez az intézmény inkább ebbe a csoportba tartozik, mint az egyéb alkalmazott tudományok egyetemeihez a következő, 3. klaszterben.
- 3. klaszter* (14 intézmény): Nyíregyházi egyetem (NYE), Gál Ferenc Egyetem (GFE), Soproni Egyetem (SOE), Szegedi Tudományegyetem (SZTE), Színház- és Filmművészeti Egyetem (SZFE), Eötvös József Főiskola (EJF), Milton Friedman Egyetem (MILTON), Neumann János Egyetem (NJE), Magyar Táncművészeti Egyetem (MTE), Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE), Budapesti Metropolitan Egyetem (METU), Miskolci Egyetem (ME), Pannon Egyetem (PE), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE). Jellemzően a nagyobb méretű (átlagos alkalmazotti létszám 513 fő, átlagos hallgatói létszám 5643

fő) alkalmazott tudományok egyetemei. Látványos kivétel az SZTE, de az akkreditációs folyamatot leíró változók alapján ez az intézmény az algoritmus szerint inkább ebbe a csoportba tartozik, mint a másik két számos karral működő egyetemhez (ELTE, DE).

4. *klaszter* (5 intézmény): Óbudai Egyetem (OE), Edutus Egyetem (EDUTUS), Magyar Képzőművészeti Egyetem (MKE), Gábor Dénes Főiskola (GDF), Kodolányi János Egyetem (KJE). Jellemzően a kisebb méretű (átlagos alkalmazotti létszám 252 fő, átlagos hallgatói létszám 3253 fő) alkalmazott tudományok egyetemei.

### Az 1. klaszter jellemzése

Ez a klaszter két nagyméretű, számos karral működő intézményből (ELTE, DE) áll. Ennek megfelelően ebben a klaszterben a legmagasabb átlagosan az alkalmazottak és a hallgatók száma, és ebből következően a szerződéskötéstől az önértékelés benyújtásáig eltelt napok száma, a látogató bizottság létszáma és a látogatás hossza is. Az önértékelés mindkét intézmény esetén a maximális terjedelemtént ajánlott 70 oldal feletti, és a legtöbb fejezet *Egyéb megjegyzéseinek* karakterben mért terjedelme is átlagosan ebben a klaszterben a legmagasabb. Látványos kivételt képeznek a Bevezetés, *ESG 1.1 Minőségbiztosítási politika* és *ESG 1.8* standardokkal foglalkozó fejezetei az önértékelésnek, mivel azok ennél a két intézménynél méretükhöz képest rövidek. Sőt, az *ESG 1.8* standarddal foglalkozó fejezetek *Egyéb megjegyzései* átlagosan e két intézmény esetén a legrövidebbek.

A két intézmény átlagosan kevés minőségfejlesztési intézkedést mutatott be az előző intézményakkreditációs eljárás óta, valamint a látogató bizottság jelentésében átlagosan itt a leghosszabb az intézmény szakmai tudományos tevékenységéről szóló fejezet.

A klaszter átlagosan a legtöbb javaslatot a bizottságtól az *ESG 1.5*, *ESG 1.3* és *ESG 1.2* standardok és az intézmény szakmai tudományos tevékenysége területén kapta (*ESG 1.5* standardban ez a két intézmény kapta átlagosan a legtöbb javaslatot), viszont *ESG 1.10* standard kapcsán nem kaptak egy javaslatot sem.

Átlagosan e két intézmény esetén vonatkozik a bizottsági javaslatok legnagyobb része meglévő gyakorlat megfelelőség szempontjából vett fejlesztésére, kiterjesztésére.

### A 2. klaszter jellemzése

A tudományterület szempontjából specializált hét intézmény klasztere rendelkezik a legnagyobb arányban hiánypótlással, és minden intézmény önértékelése a klaszterben hiánypótlásra szorult. Viszont az önértékelés egyes fejezeteinek *Egyéb megjegyzéséhez* tartozó karakterszámok átlagosan nem kiemelkedően hosszúak. Az *ESG 1.8* fejezet *Egyéb megjegyzései* átlagosan itt a legrövidebbek. Az *ESG 1.4*, *ESG 1.5* és *ESG 1.7* önértékelési fejezetek azok, ahol az *Egyéb megjegyzések* terjedelmei megközelítik az 1. klaszter két nagy egyetemének karakterszámait.

A klaszterben lévő intézmények mutatták be átlagosan a legkevesebb minőségfejlesztési intézkedést az előző intézményakkreditációs eljárás óta, ám az *ESG 1.1* és *ESG 1.10* standardok kivételével átlagosan kevés javaslatot kaptak ezek az intézmények a látogató bizottságtól. Viszont, e két standard tekintetében az ebbe a klaszterbe tartozó intézmények kapták átlagosan a legtöbb javaslatot. Az intézmények 86%-a esetén a látogató bizottság jelentése nem említi az intézményközi kooperáció fokozását, együttműködések kiterjesztését.

Átlagosan e hét intézménynél vonatkozik a bizottsági javaslatok legkisebb része meglévő gyakorlat megfelelőség szempontjából vett fejlesztésére, kiterjesztésére.

### A 3. klaszter jellemzése

A legnagyobb számosságú, jellemzően a nagyobb méretű alkalmazott tudományok egyetemeiből álló klaszter esetén tart átlagosan legrövidebb ideig az akkreditációs szerződés után az önértékelés benyújtása, de itt tart átlagosan a leghosszabb ideig a látogatás után a látogató bizottság jelentésének elkészülése.

A klaszter intézményeinek csak 21%-kal hosszabb az önértékelés, mint a maximális terjedelemtént ajánlott 70 oldal, ám a *Bevezetés*, *ESG 1.1* és *ESG 1.8* önértékelési fejezetek *Egyéb megjegyzései* átlagosan itt a leghosszabbak. Az *ESG 1.5 k* és a *Záró* önértékelési fejezet *Egyéb megjegyzései* átlagosan ebben a klaszterben a legrövidebbek. Továbbá, az *ESG 1.2* önértékelési fejezet *Egyéb megjegyzései* is kimondottan rövidek az átlagos karakterszám tekintetében.

Átlagosan ez a klaszter kapja a látogatóbizottságtól a legtöbb javaslatot a különböző ESG-standardokban. Relatíve csupán az *ESG 1.1*, *ESG 1.5* és *ESG 1.10* standardok, valamint az intézmény szakmai tudományos tevékenysége területén kapott javaslatok átlagos száma alacsonyabb (de nem a legalacsonyabb).

Az intézményközi kooperáció fokozásának említési aránya és a meglévő gyakorlat megfeleléség szempontjából vett fejlesztésére, kiterjesztésére vonatkozó javaslatok aránya a klaszterben átlagos mértékűnek mondható.

### A 4. klaszter jellemzése

Az öt intézmény, amely a kisebb méretű alkalmazott tudományok egyeteme klasztert alkotja, rendelkezik átlagosan a legrövidebb napokban mért átfutási idővel az akkreditációs folyamat állomásai között. Egyedüli kivétel a látogató bizottság jelentésének elkészülése és az akkreditációs folyamat zárása között eltelt idő, mivel az átlagosan ebben a klaszterben a leghosszabb.

Az intézmények kis méretéből adódóan ebben a klaszterben átlagosan a legrövidebb a látogató bizottság jelentése, és az önértékelés is csak egy intézményben volt itt hosszabb, mint a maximális terjedelemtént ajánlott 70 oldal. A klaszter egyik intézményénél sem volt szükség hiánypótlásra, és természetesen átlagosan itt voltak a legkisebbek a látogató bizottságok is. Ennek megfelelően az önértékelés minden fejezetének *Egyéb megjegyzései* átlagosan itt a legrövidebbek. Két kivétel az *ESG 1.5* és *ESG 1.8* fejezetek, de csak az *ESG 1.8* fejezet *Egyéb megjegyzései* mutatnak átlagban egy jelentősebb karakterszámot.

Minden ESG-standard esetén ebben a klaszterben tette a látogató bizottság átlagosan a legkevesebb javaslatot, és átlagosan ez az öt intézmény mutatta be átlagosan a legtöbb minőségfejlesztési intézkedést az előző intézményakkreditációs eljárás óta. Továbbá, a látogató bizottság jelentésében átlagosan itt a legrövidebb az intézmény szakmai tudományos tevékenységéről szóló fejezet.

A látogató bizottság jelentése a klaszterben lévő intézmények közül háromban említi az intézményközi kooperáció fokozását, együttműködések kiterjesztését. A meglévő gyakorlat megfeleléség szempontjából vett fejlesztésére, kiterjesztésére vonatkozó javaslatok aránya a klaszterben átlagos mértékűnek mondható.

## Irodalom

*MAB intézményakkreditációs eljárások intézményi önértékelései*. Kézirat.  
Nyüsti, Sz, Mikó, F., & Duráczy, B. (2023). *Intézményi önértékelés dokumentumelemzési adatbázisa*. Kutatási anyag.

## TANULSÁGOK A MAGYAR FELSŐOKTATÁSI AKKREDITÁCIÓS BIZOTTSÁG DOKTORI ISKOLAI AKKREDITÁCIÓS TEVÉKENYSÉGÉNEK VIZSGÁLATA KAPCSÁN

### Általános helyzetkép

A magyar felsőoktatás utóbbi szűk két évtizedének meghatározó fejleménye volt a bolognai típusú osztott képzési rendszer bevezetése. Ez a képzésszervezési mód egy többszintű, lineáris, ugyanakkor az egyes szakok és akár szakterületek között is könnyebb átjárást lehetővé tevő rendszert hozott létre a felsőoktatásban, amelynek része – a felsőoktatási szakképzések, az alapképzések és a mesterképzések mellett – a doktori képzések rendszere is. Ezen túlmenően a felsőoktatás alapvető statisztikai jellegzetességei is megváltoztak, hiszen a rendszerváltás előtti időszak elitképzésre épülő felsőoktatása fokozatosan tömegessé vált, vagyis az egyes korosztályok jelentősen nagyobb hányada kezdhette meg felsőfokú tanulmányait. A felsőoktatás hallgatói létszámának emelkedését az ezredforduló időszakában a levelező munkarendben szervezett képzések népszerűségének növekedése is okozta, azonban idővel a hallgatók érdeklődése csökkent az ilyen, munka mellett is végezhető képzésekre jelentkezők száma. További újdonság a magyar felsőoktatás nemzetköziesedésének egyre gyorsabbá váló üteme, amelynek eredményeként a magyarországi felsőoktatási intézményekben teljes képzési idejű mobilitási programban részt vevő hallgatók száma jelentősen emelkedett (Kőmíves et al., 2017).

A felsorolt változásokkal párhuzamosan, a rendszerváltás időszakától kezdődően, megjelent a korábban a magyar felsőoktatási rendszer számára ismeretlen akkreditáció jelensége is az egyetemeken és a főiskolákon. Az intézmények belső minőségbiztosításán alapuló rendszer több jogszabályi változás után érte el jelenleg ismert működési formáját, amelyben a felsőoktatási intézmények és kutatóhelyek mellett a versenyszféra egyes képviselői és az állam is szerepet vállal (Polónyi & Kozma, 2020). Az *Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei* (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ESG 2015) a magyar felsőoktatásban is kötelező érvényűek. Ezek teljesülését a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) vizsgálja az intézmények működéséhez kapcsolódó minőségbiztosítási rendszerek hatékony fenntartása érdekében.

Ki kell emelni továbbá a felsőoktatás működését meghatározó két lefrissebb változást is. Ezek közül az első az állami felsőoktatási intézmények egy széles csoportját érintette, amelyek többsége közfeladatot ellátó vagyongazdálkodó alapítványok fenntartásába került, ilyen módon egy intézmény fenntartójaként egy alapítvány jelenik meg (Goldfárthné Veres, 2023). Ez a tendencia azonban nem egyedi Magyarországon, több más európai országban, köztük például Olaszországban, Portugáliában és Finnországban is változhat az intézmény fenntartójának a szerepe, amennyiben az intézmények maguk választhatnak az állami vagy valamilyen alapítványi státusz közül. Fontos ugyanakkor azt is kihangsúlyozni, hogy mind az állami, mind pedig az alapítványi fenntartás esetében is több működési modell létezik (Keczer, 2020), tehát összességében nincsen egy „üdvözítő” megoldás erre az intézményi kérdésre, amiként egységes európai megoldást sem találunk a változások kivitelezésére, formájára, modelljére. Goldfárthné Veres (2023) szerint a másik meghatározó változás, amely azonban csak közvetve érinti a doktori képzések rendszerét, a felsőoktatási felvételik rendszerének teljes átalakulása, hiszen a 2023-as

és 2024-es felvételi eljárásban – a korábbi központi, jogszabályi szintű szabályozással szemben – már a felsőoktatási intézmények joga eldönteni, milyen pontozási rendszert alkalmazva szervezi saját felvételi eljárását. Hosszabb távon természetesen ez a változás is érinti a PhD- és DLA-képzéseket, hiszen a ma alap- vagy mesterképzésre bekerülő hallgatók, akik az új szabályok szerint nyerhetnek felvételt az intézményekbe, lesznek a következő évek doktoranduszai, de a változás hatásai még hosszú éveket nem igazán lesznek mérhetőek a doktori iskolák szintjén.

Jelen tanulmány célja a doktori képzések akkreditációs gyakorlatának általános igényű áttekintése annak érdekében is, hogy azt a tudományos közösség a későbbiekben a gyakorlatban is alkalmazni tudja. Minderre azért is van nagy szükség, mert, mint azt például Golvics és Rosta (2023) vitaösszefoglaló cikkükben is hangsúlyozzák, tudományáganként megjelenik ugyan az akkreditációs gyakorlatok összesítése, azonban gyakorta még az egymással könnyebben összevethető doktori képzőhelyek működésének elemzése is jelentős eltérések fennállására mutat rá. A hivatkozott cikkben ilyen példaként említik a gazdaságtudományok területén akkreditált doktori iskolák publikációs elvárásait. Szántó (2023) a MAB megalakulásával is foglalkozó szakcikkében különböző, a szervezet alapításánál kulcsszerepet játszó személyek, így például Róna-Tas András és Kocsis Károly közlései alapján ellentmondásokat tár fel az alapítás körülményeire vonatkozó visszaemlékezések tartalmát illetően, azt azonban egyértelműen megállapítja, hogy a szervezetnek már megalapításakor és működésének kezdetekor is törekvése, mi több, célja volt a doktori képzések akkreditációjának megszervezése.

Lakatos és Makó (2021) tanulmányukban nemzetközi összehasonlításban vizsgálták a felsőoktatási rendszerek, az államok gazdasági fejlettsége és a minőségbiztosítási szervezetek működése közötti összefüggéseket. Megállapításaik szerint a felsőoktatási rendszer minősége és a nemzetgazdaság általános fejlettsége korrelál egymással. A két rendszer közötti kapcsolat kölcsönhatásokon alapul, amennyiben a jól teljesítő, minőségi felsőoktatás képes megágyazni a gazdasági fejlődésnek, mindezzel párhuzamosan pedig a fejlett államok több forrást tudnak elérhetővé tenni a felsőoktatási intézményeknek, amelyek így magasabb minőséget tudnak nyújtani az oktatás, illetve a kutatás-fejlesztés-innováció területén is. A két hatás egymást erősítve képes növelni a felsőoktatás minőségét és a nemzetgazdaság eredményességét. Ki kell ugyanakkor emelni Lakatos és Makó (2021) tanulmányából, hogy eredményeik szerint a vázolt hatás eléréséhez szükség van egy olyan, modern és fejlett felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerre is, amely képes kitörni a klasszikus akadémiai szemléletmódból és nagyobb figyelmet képes összpontosítani a tanítás és tanulás folyamataira, továbbá a belső és külső érintettek bevonására. A jelen tanulmány alapjául szolgáló kutatásból világosan kiderült, hogy a MAB megfelel ennek a feltételnek.

A fenti előzményekre tekintettel 2022-ben és 2023-ban sor került a korábban megreformált doktori képzések megváltozott akkreditációs gyakorlatának áttekintésére *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projekt keretein belül. A MAB PhD- és DLA-képzéseket akkreditáló gyakorlatát áttekintő elemzés legfontosabb megállapításait jelen tanulmányban összegezzük.

### A vizsgálat módszertana

A vizsgálat részeként elemeztük a 2019 és 2022 között lefolytatott, hatályos útmutatókon alapuló, doktori iskolai akkreditációs eljárások dokumentumait. Ezek minden vizsgált doktori iskola esetében magukba foglalták a doktori iskola önértékelését, a látogató bizottsági jelentést, valamint a MAB Testület határozatát is. Nem képezték részét a vizsgálat keretében

elvégzett elemzésnek az önértékelésben vagy a jelentésben hivatkozott külső tartalmak (így például a szabályzatok vagy a honlapon elérhető, linkelt információk – ez utóbbi kapcsán célszerű kiemelni, hogy az önértékelési sablon kifejezetten lehetővé teszi a doktori iskolák számára a linkek alkalmazását az önértékelési jelentésekben).

Ebből kifolyólag tanulmányunk kizárólag a dokumentumokban közvetlenül szereplő tartalmakra reflektál, melynek eredményeképpen összesen 46 eljárás dokumentumai kerültek feltárára és vizsgálatra. A 46 eljárás dokumentumai között azonban szerepeltek olyan esetek, ahol adathiány volt feltárható egyes kérdésekben. Ez részint a doktori iskolák eltérő önértékelés-készítési gyakorlatára, részint a látogató bizottságok jelentései közötti különbségekre voltak visszavezethetőek. A tanulmány gyakorlati kivitelezése során azonban minden esetben az adott kérdésnél, szempontnál ténylegesen vizsgálható elemszámot jelenítettük meg.

Az adatok feldolgozását olyan doktoranduszok, vagy már fokozatot szerzett fiatal oktatók és kutatók végezték, akik releváns ismeretekkel rendelkeztek a MAB doktori iskolai akkreditációs tevékenysége kapcsán. Ilyen tapasztalatukat vagy a MAB valamely szakbizottságának, vagy valamely látogató bizottságának tagjaként szerezték, vagy pedig maguk is vettek részt a doktori iskolák oldalán akkreditációs anyagok összeállításában, akkreditációs interjúkon. Több, az adatok feldolgozásába bevont szakértő is volt, aki a felsorolt szerepek közül több formában is releváns tapasztalatot szerzett az akkreditációs folyamatok kapcsán. A szakértők kiválasztása és doktori iskolák elemzéséhez rendelése kapcsán szigorú összeférhetlenségi szabályokat alkalmaztunk, amelynek részeként a vizsgált intézményben affiliációval rendelkező elemzőket kizártuk a vizsgálatból, de ugyanígy azokat is, akiktől más okok miatt nem lett volna elvárható az adott doktori iskolával kapcsolatos adatok elfogulatlan vizsgálata.

A vizsgálat részeként sor került az adminisztratív adatok másodelemzésére, ezen belül a MAB Titkársági Információs Rendszerében (TIR) tárolt adatok vizsgálatára, a látogató bizottsági tagok önéletrajzainak elemzésére, illetve a felsőoktatással kapcsolatos alapvető statisztikai adatok, például az Oktatási Hivatalban elérhető statisztikai adatok elemzésére. Az elvégzett dokumentumelemzés során előzetesen meghatározott, részletes standard szempontrendszert alkalmaztunk, illetve a tudományos vizsgálatok során elfogadott módon ötvöztük a kvantitatív és kvalitatív vizsgálati módszerek előnyeit. Vizsgálati módszereink megfelelnek a nemzetközi tudományos közvélemény által a kutatásokkal szemben általánosságban támasztott elvárásoknak (Kothari, 2004), adatforrásaink hitelessége és a vizsgált minta nagysága, valamint változatossága lehetővé teszi a magyarországi doktori képzések akkreditációjára vonatkozó általánosabb konzekvenciák levonását.

### **Alkalmazott elemzési dimenziók**

A tanulmány összeállítása során követtük a doktori iskolák akkreditációjának elemzése során összeállított és a MAB által szakmailag is helyben hagyott vizsgálati szempontrendszerünket. Ennek részeként elemzésünk követi a MAB doktori iskolai akkreditáció során alkalmazott önértékelési szempontrendszerének (Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, 2020) és a korábban már említett ESG 2015 tartalmát. A vizsgálat során az alábbi szempontrendszer alapján elemeztük a doktori iskolák akkreditációjával kapcsolatos tevékenységeket:

- a standardra vonatkozó áttekintő, általános szempontok,
- önértékelésre vonatkozó szempontok,
- a dokumentáltságra, formalizáltságra vonatkozó szempontok,

- az érintettek bevonására, részvételére vonatkozó szempontok,
- az adatalapúságra, alkalmazott módszerekre vonatkozó szempontok,
- a PDCA-ciklus érvényesülésére vonatkozó szempontok,
- a nyilvánosság biztosítására vonatkozó szempontok,
- a sajátosságok, specifikumok kiszolgálására, a rugalmasság érvényesülésére vonatkozó szempontok,
- a jó gyakorlatokra és azok megosztására vonatkozó szempontok,
- az esélyegyenlőségre, diszkriminációmentességre vonatkozó szempontok,
- egyéb, standardra vonatkozó speciális szempontok.

Összességében látható tehát, hogy a felsorolt elemzési szempontok lehetővé tették a doktori iskolai akkreditáció folyamatának mélyreható vizsgálatát, továbbá az erények és az esetleges hiányosságok feltárását is.

### A vizsgálat eredményei

A vizsgálat során mindenekelőtt azt tártuk fel, hogy a vizsgált eljárások alapján milyen MAB testületi döntéssel zárult le az egyes doktori iskolák akkreditációs folyamata. Megállapítottuk, hogy a 46 doktori iskola bő kétötödét, mintegy 20 doktori iskolát feltétel nélkül akkreditált a MAB és mindössze két olyan doktori iskola volt az elemzettek között, amely nem nyert akkreditációt. A többi doktori iskolának valamilyen monitoringeljárást kellett teljesítenie annak érdekében, hogy folytathassa működését, közülük a legtöbbször írásbeli követő jelentést kellett küldenie a MAB részére. A harmadik leggyakoribb döntés szerint a doktori iskolának személyes látogatással egybekötött monitoreljárás keretében és a kért intézkedésekről szóló írásbeli jelentés, beszámoló megküldése mellett adták meg az akkreditációt. Az ilyen döntések a vizsgált minta mintegy egyharmadát érintették.

A vizsgált doktori iskolák közül 19 kapott öt évre szóló akkreditációt, míg valamilyen monitoreljárást 26 esetben tartott indokoltnak a MAB. Meglátásunk szerint a monitoreljárássok viszonylagos gyakoriságát részben az okozhatta, hogy a MAB éppen a vizsgálatnál érintett időszakban hajtotta végre a doktori iskolai akkreditációs folyamatok reformját. Az intézmények egyébként sikerrel vették az akkreditációs reform által jelentett kihívásokat, ugyanis a monitoringeljárások jellemzően megnyugtató eredménnyel zárultak és a doktori iskolák folytathatták akkreditált működésüket.

### A doktori iskola és az intézmény mérete

Az elemzésbe bevont doktori iskolák közül tízet tekintettünk nagy létszámúnak (a doktoranduszok létszáma itt meghaladta a 100 főt), 14 doktori iskola számított közepes méretűnek (itt a doktoranduszok létszáma 51 és 100 fő között alakult), míg további 21 doktori iskola kis hallgató létszámmal, azaz legfeljebb 50 doktorandusszal működött. A doktori iskolák mögött álló felsőoktatási intézmények hallgatói létszám szerinti kategorizálása már gyökeresen eltérő képet mutatott, hiszen a vizsgált doktori iskolák közül 29 olyan intézményben működött, amelynek több, mint 8000 hallgatója van, kilenc doktori iskola működött a 3001 főt elérő de 8000 főt meg nem haladó hallgatói létszámú közepes méretű felsőoktatási intézményekben, míg az ennél kisebb hallgatói összlétszámmal rendelkező felsőoktatási intézményekben működő doktori iskolák közül hét került be a vizsgált mintába. Az elvégzett elemzések szerint a doktori képzések kapcsán inkább az intézmények méretének van jelentősége. A doktori

iskolák hallgatói létszámadata, a doktorandusz hallgatók számbeli mennyisége egy egyszerű számadat, sem a magas, sem pedig az alacsony doktoranduszi létszám nem tekinthető előnynek vagy hátránynak. Az intézmények abszolút nagysága ugyanakkor, amelyet igen gyakran az összesített hallgatói létszámmal jellemzünk, gyakorolhat hatást a doktori képzések jellegére és a doktori iskola működésére is, ugyanis az akkreditációs eljárásokból levonható tapasztalatok szerint a doktori iskolák az esetek túlnyomó többségében a felsőoktatási intézményükkel, illetve – ahol ez alkalmazható, ott – a hozzájuk tudományterületi-tudományági szempontból közelebb fekvő szervezeti egységekkel, így például karokkal vagy intézetekkel állnak szoros, olykor szimbiotikus kapcsolatban. Jellemzően ezek az egységek biztosítják a doktori képzések működéséhez elengedhetetlen személyi és infrastrukturális feltételeket.

Az 1. táblázatban láthatók az intézményi hallgatói létszámadatok, a doktori iskolák doktoranduszi létszámadatai, illetve az akkreditációs döntések között fennálló kapcsolatokat, megoszlást.

1. táblázat

A vizsgált eljárások megoszlása az akkreditációs döntés tartalma és az intézmény, valamint a doktori iskola mérete szerint (n=45)

			Nagy (>100 fő)	Közepes (51-100 fő)	Kis (<50 fő)
			létszámú doktori iskola		
Nagy (>8000 fő)	létszámú intézmény	Öt évre akkreditált	5	5	3
		Monitoreljárással akkreditált	4	3	9
Közepes (3001-8000 fő)		Öt évre akkreditált	1	1	2
		Monitoreljárással akkreditált	0	1	4
Kis (<3000 fő)		Öt évre akkreditált	0	1	1
		Monitoreljárással akkreditált	0	3	2

Megállapítottuk, hogy a vizsgált mintában szereplő, nagy doktoranduszi összlétszámmal működő doktori iskolák kizárólag nagy és közepes hallgatói létszámú intézményekben működtek. Közülük az öt évre akkreditációt elnyert doktori iskolák voltak többségben, hiszen mindösszesen hat doktori iskola nyert ilyen teljeskörű akkreditációt, amelyek közül öt nagy hallgatói létszámmal rendelkező intézményben működött és csak egynek adott otthont egy közepes létszámú felsőoktatási intézmény. A nagy létszámmal működő doktori iskolák közül kizárólag olyanoknak kellett monitoreljárársban részt vennie, amelyek egyébként nagy hallgatói létszámú felsőoktatási intézményekben működtek – összesen négy ilyen doktori iskola szerepelt a vizsgált mintában. Megállapítottuk továbbá, hogy a vizsgált intézmények esetében a kis hallgatói létszámmal rendelkező felsőoktatási intézményei körében méretkategóriától függetlenül nagyobb volt azon doktori iskolák aránya, amelyeknek monitoreljárársban kellett részt vennie, mint amelyek eleve öt évre szóló akkreditációt kaptak (közepes intézményeknél egy doktori iskola áll szemben hárommal, kis létszámú doktori iskolák esetében pedig egy áll szemben kettővel). A közepes létszámú felsőoktatási intézményeknél, a vizsgált minta esetében, a doktoranduszi létszám csökkenésével nőtt az esélye annak, hogy monitoreljárárs is teljesítenie kellett az akkreditáció érdekében a doktori iskolának. Végül a vizsgált minta esetében azt is megállapítottuk, hogy a nagy felsőoktatási intézmények esetében a legnagyobb



eséllyel a közepes méretű doktori iskolák nyertek öt évre szóló akkreditációt, illetve összesített hallgatói létszámtól függetlenül a kis létszámú doktori iskolák kétharmada számíthatott a monitoreljáráás előírására és csak egyharmada kapott öt évre szóló akkreditációt.

A doktori iskolák akkreditációjának elemzése során megvizsgáltuk az akkreditációs eljárások átlagos átfutási idejét, amely a szerződéskötéstől a határozathozatalig átlagosan 458 nap volt. Ki kell ugyanakkor emelni, hogy az átlagérték mellett a szórás nagysága igen nagy, hiszen a leggyorsabban lebonyolított akkreditációs eljárás esetében az érték mindössze 99 nap volt, míg a leghosszabb ideig tartó eljárás 953 napot vett igénybe. Az átfutási időket ugyanakkor jelentősen befolyásolta az új koronavírus járványával, vagyis a COVID-19-cel kapcsolatos korlátozásoknak megfelelő eljárásrend kidolgozása, illetve bizonyos esetekben az intézményi átalakulásokkal kapcsolatos nehézségek is, hiszen például a leghosszabb ideig a Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskolája esetében tartott az eljárás.

### Látogató bizottságok

Vizsgáltuk az elemzésbe bevont doktori iskolákat felkereső látogató bizottságok összetételét is. Mindösszesen 219 fő vett részt legalább egy látogató bizottság munkájában, az átlagos látogató bizottság 4,9 tagból állt. Egy személy átlagosan ugyan 1,84 eljárásban vett részt, azonban az egyes látogató bizottsági tagok szerepvállalása között hatalmas különbségeket tártunk fel. A legtöbb eljárásban, szám szerint 26-ban a MAB egyik munkatársa vett részt, azonban, ha a szakreferenseket nem vizsgáljuk, akkor is találunk olyan látogató bizottsági tagot, aki a vizsgált mintából 16 doktori iskolába is ellátogatott. Meglátásunk szerint célszerű lenne az egy főre jutó átlagos bizottsági tagságok számát valamelyest emelni, hiszen ilyen módon több látogató bizottság is számíthatna tagjai korábbi tapasztalataira, ugyanakkor érdemes volna a kimagasló munkaterhelést is felülvizsgálni. Mindent egybevetve megállapítható, hogy az eljárásokba bevont látogató bizottsági tagok abszolút számának nagysága képes lehet az egyéni értékelési szempontrendszer nagyobb változatosságát is beemlíteni az akkreditációs gyakorlatba, ezzel pedig ellensúlyozható a magyar felsőoktatási rendszer kis méretéből fakadó zártsága is.

A vizsgált minta esetén a látogató bizottságok tagjai körében a nemi megoszlás gyakorlatilag egyenlő arányokat mutatott, a bizottságok 54,55%-a esetén a női tagok voltak többségben, ugyanakkor mind a női, mind a férfitöbbsletű bizottságok esetében tapasztalható volt extrém, 20–80%-os megoszlás, vagyis az öttagú bizottságok esetében csak egy-egy nő vagy férfi vett részt a munkában. A vizsgált minta esetében a látogató bizottságok tagjainak 39,72%-a a 36–50 év közötti korosztályba tartozott, 28,77%-uk volt legalább 65 éves, 27,85%-uk volt 51–65 éves és csak 3,65%-uk volt legfeljebb 35 éves. A vizsgált eljárásokban a látogató bizottsági tagok átlagos életkora 45,94 év volt, a legfiatalabb tag 26, a legidősebb pedig 73 éves volt, vagyis a MAB a látogató bizottságok összeállításánál olyan tagokat választott, akik megfelelő tudással és tapasztalattal rendelkeznek a magyar felsőoktatás működését illetően, ugyanakkor – életkorukból fakadóan is – nyitottak az újdonságokra. A látogató bizottsági tagok többsége oktatói állományban foglalkoztatott, hiszen egy doktori iskola látogató bizottsága kivételével, ahol nem szerepelt egyetemi tanár a tagok között, jellemzően professzorok és egyetemi docensek alkották a bizottságok többségét (amely bizottságban csak egy egyetemi tanár vállalt szerepet, ott az egyetemi docensek száma jellemzően egy fővel nagyobb volt). A látogató bizottságok mindössze ötödében szerepelt kutatói beosztásban foglalkoztatott bizottsági tag, amely arányt a jövőben célszerű lenne növelni. Doktorandusz és a MAB egy szakreferense minden vizsgált látogató bizottság munkájában szerepet vállalt, munkaerőpiaci szereplő azonban egyik vizsgált doktori iskola akkreditációjában sem.

## ESG-standardok érvényesülése

Az elvégzett elemzések alapján megállapítottuk, hogy a vizsgált doktori iskolák esetében az ESG 2015 szempontrendszere igen széles körben érvényre tud jutni. Azok az alapvetések, amelyek ezt a kritériumrendszert jellemzik, például a *Plan-Do-Check-Act* (tervezés-cselekvés-ellenőrzés-beavatkozás) folyamatát magába foglaló PDCA-ciklus, igen elterjedtek, a doktori iskolák erre tekintettel szervezik működésüket, végzik el a szükséges (ön)ellenőrzéseket. Gyakori továbbá, hogy a doktori iskolák mérik a náluk zajló folyamatokat, a mérések eredményeit pedig sikerrel építik be a mindennapi működési gyakorlatokba. Ki kell ugyanakkor emelni, hogy a doktori iskolák minőségbiztosításának egyik alapelve a mérések során az anonimitás szükséges biztosítása, ami időnként korlátozza a doktori képzőhelyek lehetőségeit. Különösen kisebb létszámú doktori iskolák esetében, illetve a doktoranduszok és témavezetőik között fennálló együttműködések ellenőrzésének körében a névtelenség biztosítása komoly kihívást jelenthet. Ebből a szempontból is igen praktikus, hogy a MAB végzi a felsőoktatási intézmények akkreditációját is, ahonnan, például a kis létszámú művészeti képzések során kialakult jó gyakorlatok átvételével támogatják a doktori képzések minőségbiztosításának fejlesztését.

Összességében, a vizsgált mintában szereplő doktori iskolák esetében megállapítható, hogy mind a doktori iskolák, mind pedig a működés háttérét biztosító felsőoktatási intézmények azonosulnak az ESG 2015 standardjai szerinti működésre vonatkozó elvárásokkal, ráadásul a jövőben az intézményekkel szemben támasztott fenntartói elvárások növekedésével, amelyek például a publikációs kiválóság fokozását vagy a felsőoktatási rangsorokban elfoglalt helyezések javítását helyezik előtérbe, várhatóan a kimagasló tudományos eredmények elérésére képes doktori iskolák helyzete is tovább erősödhet. Ezt a hatást ugyanakkor mindenképpen árnyalja, hogy a vizsgált mintában szereplő doktori iskolák eljárásaiban keletkezett dokumentumok elemzése alapján a doktori iskolák önállósága, elsősorban költségvetésüket tekintve, másodsorban pedig a rendelkezésükre álló személyi állomány szempontjából, igen korlátozott, vagyis a doktori iskolák kiválóságát, de helyzetének változását sem lehet a felsőoktatási intézmények hasonló jellemzőinek vizsgálata nélkül elemezni. Mindenesetre a vizsgált mintában szereplő doktori iskolák önállóságát erősítő tényként vettük figyelembe, hogy többségükben rendelkeznek önálló minőségbiztosítási rendszerrel és olyan szakemberrel, szakemberekkel is, aki(k) képes(ek) a rendszer megfelelő szintű működését biztosítani.

A vizsgálatba bevont önértékelési jelentések esetén megállapítottuk, hogy az ilyen dokumentumok átlagos terjedelme 70 752 karakter. Az átlagos önértékelési jelentés két legterjedelmesebb fejezete a *Bevezető* és az *ESG 1.1 Minőségbiztosítási politika* szerinti minőségbiztosítási politikával foglalkozó fejezet, amelyek egyenként az átlagos terjedelem mintegy ötödét adták ki (14 630 karakter a *Bevezető* esetében és 14 598 karakter az *ESG 1.1 Minőségbiztosítási politika* esetében). Jóval rövidebb, de az önértékelési jelentés összterjedelméhez képest még mindig jelentős részt képviselő fejezeteket jelentett az *ESG 1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása* és *ESG 1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése* (átlagosan 8863 karakter), az *ESG 1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés* standard jellemzése (átlagosan 8334 karakter), valamint az *ESG 1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képzés odaitélése* standard (átlagosan 7481 karakter) terjedelmű bemutatása. Az önértékelési jelentések legrövidebb fejezetei a vizsgált doktori iskolák esetében az *ESG 1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások* s (átlagosan 6611 karakter), az *ESG 1.5 Oktatók* (átlagosan 5503 karakter), az *ESG 1.7 Információkezelés* (átlagosan 3495 karakter), végül pedig az *ESG 1.8 Nyilvános*

*információk* standardot (átlagosan 1188 karakter), illetve azok működését mutatták be a vizsgált doktori iskolákban. Az *ESG 1.10 Rendszeres külső minőségbiztosítás* standard bemutatása csak három jelentésben volt megtalálható, maximum 1292 karakter terjedelemben, vagyis a vizsgált doktori iskolák közül mindössze három esetében olvashattak a látogató bizottságok tagjai a MAB-on kívül működő minőségbiztosítási szervezetek adott egységre vonatkozó véleményéről. Természetesen a vizsgált mintában szereplő doktori iskolák esetében voltak kiugróan magas és kiugróan alacsony értékek is, amelyek az egyes ESG 2015 szerinti standardok bemutatására szánt önértékelési terjedelemben vonatkoztak.

Az elemzésben külön is foglalkoztunk az egyes önértékelési jelentésekkel kapcsolatban feltárt hibák elemzésével. Az eredményeket a 2. táblázatban közöljük.

2. táblázat  
Az önértékelések egyes problémátípusokban való érintettsége (n=46)

	Bevezető fejezet	ESG 1.1	ESG 1.2 és 1.9	ESG 1.3	ESG 1.4	ESG 1.5.	ESG 1.6	ESG 1.7	ESG 1.8	ESG 1.10	Átlag
A válasz hiányos volt, nem tért ki minden kérdésben szereplő témára	9%	33%	43%	48%	48%	46%	43%	41%	48%	9%	37%
A válasz felületes volt, nem volt kellően részletezve, kifejtve	11%	24%	33%	33%	41%	33%	35%	37%	41%	4%	29%
A válasz a kérdés szempontjából nem releváns elemeket (is) tartalmazott, az intézmény (részben) félreértette a kérdést	15%	13%	15%	13%	7%	9%	2%	9%	4%	0%	9%
A válasz nem megfelelően volt strukturálva, tagolva, nehezen voltak követhetők a leírtak	7%	15%	7%	7%	11%	9%	7%	9%	4%	0%	8%
Túlságosan hosszú volt a válasz, nem volt lényegre törő, témát tartó az intézmény	9%	17%	4%	2%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	4%
Túlságosan általános válasz érkezett, nem vagy csak alig tartalmazott konkrétumokat az önértékelés vonatkozó része	4%	13%	11%	9%	11%	15%	11%	9%	9%	0%	9%
Túl sok külső hivatkozást tartalmazott a fejezet az abban foglaltak kivonatolása nélkül	2%	2%	4%	2%	4%	2%	4%	0%	2%	0%	2%
<b>Átlag</b>	<b>8%</b>	<b>17%</b>	<b>17%</b>	<b>16%</b>	<b>18%</b>	<b>17%</b>	<b>15%</b>	<b>15%</b>	<b>15%</b>	<b>2%</b>	

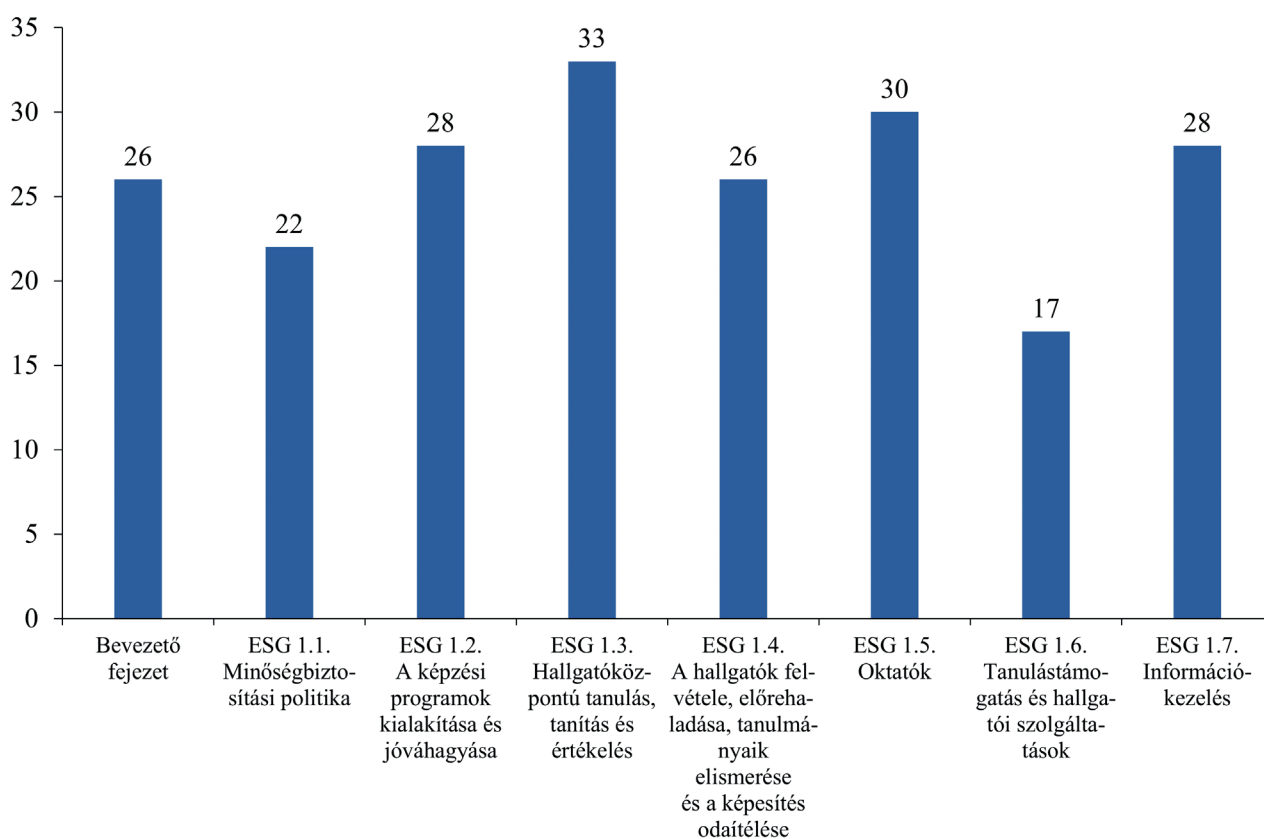
A 2. táblázatban ismertetett értékek alapján megállapítottuk, hogy a vizsgálatba bevont doktori iskolák által készített önértékelések leggyakoribb problémái az alábbiak voltak: a vizsgált fejezetek 37%-ában az volt, hogy „A válasz hiányos volt, nem tért ki minden kérdésben szereplő témára”, 29%-ában pedig az, hogy „A válasz felületes volt, nem volt kellően részletezve, kifejtve”. Ezt a két problémát bizonyos esetekben akár az egyes standardokról szóló fejezetek 40%-ánál is nagyobb arányban tártunk fel. A legritkábban feltárt probléma a válaszok esetében az volt, hogy túl hosszúak voltak és hiányzott a lényegre törő fogalmazásmód (az elemzett fejezetek 4%-át jellemzi ez a meglátás), a külső hivatkozások eltúlzott számát pedig még ennél is ritkábban, mindössze az esetek 2%-ában tártuk fel. A többi probléma az összes fejezet 8-9%-a esetében volt megfigyelhető a vizsgálatba bevont doktori iskolák esetében.

A legtöbb probléma az *ESG 1.4* standardról szóló fejezetekben volt megfigyelhető a vizsgált doktori iskolai akkreditációs eljárások esetében, ahol egy fejezetben akár több ilyen probléma is megjelenhetett és amely esetben a problémák aránya 18% volt. A legkevesebb problémát a *Bevezető*, illetve az *ESG 1.10* standardról szóló fejezetben azonosítottuk. Ez minden bizonynyal arra is visszavezethető, hogy a bevezető fejezet esetében a doktori iskoláknak kevésbé kell előre meghatározott standardoknak megfelelnie, a kötetlen, szabad megfogalmazás pedig egyértelműen jót tett az önértékelési jelentések minőségének. Az *ESG 1.10* fejezet pedig csak három doktori iskola önértékelésében jelent meg, vagyis az alacsony problémaarány a kicsi mintasokaságnak is köszönhető. A többi fejezet esetében a problémák előfordulási gyakorisága nagyjából azonos, a vizsgált doktori iskolákban az összes lehetséges probléma 15–17%-a jelent meg az elemzés szerint. Ki kell ugyanakkor emelni, hogy az önértékelési jelentések értékelési szempontrendszerének összeállítása során igen sok lehetséges problémátípus került összegyűjtésre és a vizsgált doktori iskolák esetében a két legalacsonyabb problémaráttával rendelkező fejezet, vagyis a *Bevezető* és az *ESG 1.10* standard bemutatása kivételével minden vizsgált fejezet legalább 40%-ánál azonosítható volt minimum egy-egy probléma. Ebből a szempontból a vizsgált doktori iskolák önértékelési jelentéseiben az *ESG 1.4* és az *ESG 1.8* standardok bemutatása körében két probléma esetében is meghaladta a 40%-ot a problémás fejezetek aránya.

Elemzésünkben külön is foglalkoztunk a korábban már bemutatott PDCA-ciklus esetleges sérüléseivel a vizsgálatba bevont doktori iskolák esetén. Megállapítottuk, hogy noha a doktori iskolák működésének egészét vizsgálva a PDCA-ciklus elterjedtsége egyértelműen látható, még akadnak olyan területek, amelyek esetében nem hibátlan az *ESG 2015* egyik legfontosabb alapját jelentő minőségbiztosítási gondolkodás gyakorlati működése. Sérülés alatt jelen felmérésben azt értjük, hogy a PDCA-ciklus egy vagy több eleme nem működik teljes mértékben, esetleg teljesen hiányzik az adott *ESG 2015* standard kapcsán. Eredményeinket az 1. ábrán is szemléltetjük.

A vizsgált doktori iskolák esetében az 1. ábrán szemléltetett eredmények és az önértékelési jelentések elemzése alapján az *ESG 1.6.* standard esetében volt a legalacsonyabb a PDCA-ciklus tekintetében az előforduló sérülések gyakorisága, míg a legnagyobb eséllyel az *ESG 1.3.* standardról szóló önértékelésnél jelentek meg a PDCA-ciklusra vonatkozó hiányosságok, sérülések. Összességében látható, hogy amennyiben a doktori iskolák teljes működése tekintetében a PDCA-ciklus jól érvényre is jut, nagyobb figyelmet kell szentelni arra, hogy minden területen hiánytalanul működjön ez a minőségbiztosítási eszköztár, illetve egyértelműen látszódjék, amennyiben az jól működik az egyes standardok gyakorlati megvalósítása tekintetében.

Külön vizsgáltuk azt is, hogy az ESG 2015 szerinti egyes standardok érvényesülése milyen mértékben figyelhető meg az egyes fejezetek esetében. Az elvégzett elemzés szerint a vizsgált doktori iskolák esetében a legnagyobb mértékben az *ESG 1.1* fejezetben valósult meg az adott standard érvényesülése 65%-kal, de további fejezetek esetében volt mérhető 61%-os megfelelés is. Ezek sorrendben a következő fejezetek voltak: *ESG 1.5*, *ESG 1.4*, *ESG 1.3* és az *ESG 1.2*. A legalacsonyabb mértékben érvényesülő standardnak az *ESG 1.7* bizonyult, ahol csak az esetek felében volt megállapítható a standard megjelenése. A fentiek alapján megállapítottuk, hogy a vizsgált doktori iskolák esetében az alkalmazott ESG-standardok érvényesülése legnagyobb mértékben a minőségpolitika területén tapasztalható, míg a legtöbb fejlesztést – ebből a szempontból – az információkezelés terén kell végrehajtani.



1. ábra

A mérés, értékelés, tervezés, cselekvés, ellenőrzés, további beavatkozás lépéssorozat csak hiányosan vagy egyáltalán nincs jelen válaszok aránya az önértékelés egyes fejezeteire vonatkozóan (n=46)

## A látogató bizottságok jelentései és a testületi döntés

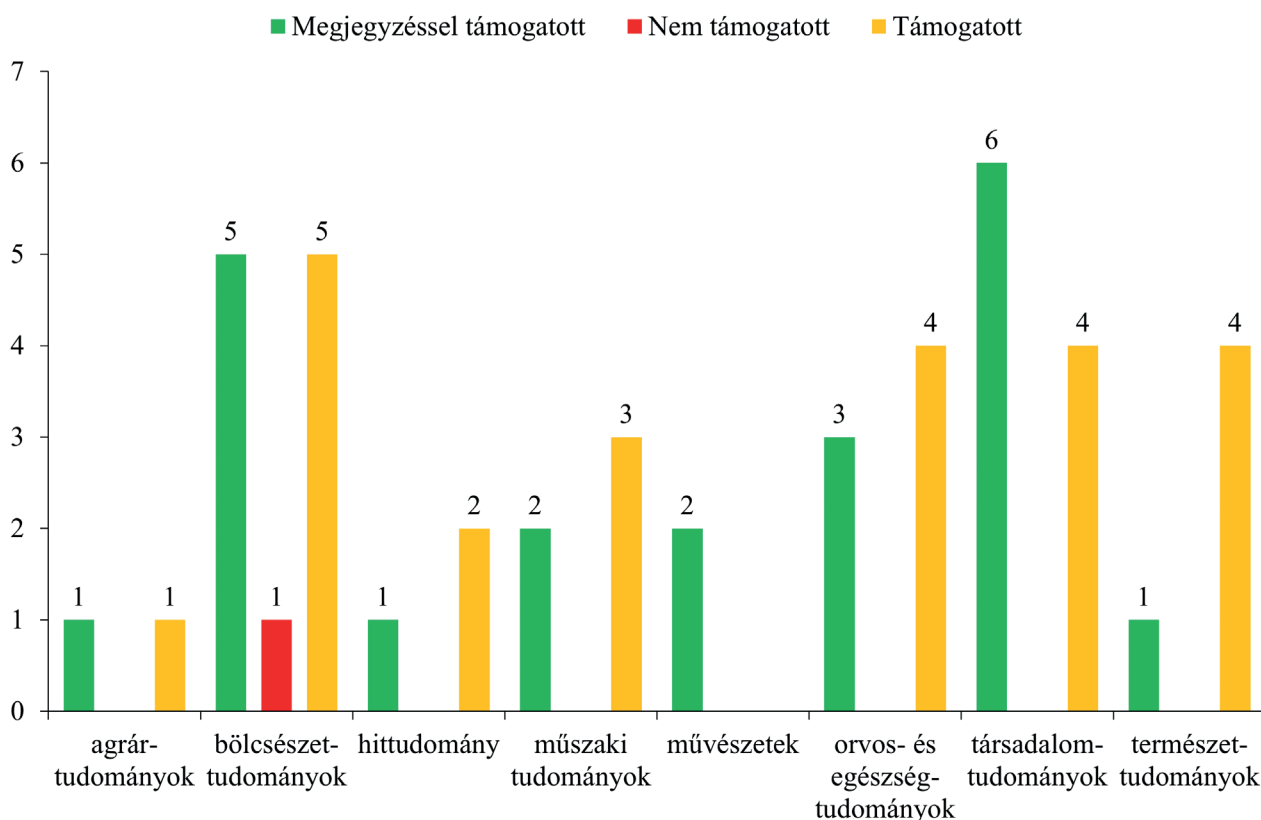
A MAB munkáját is vizsgáltuk kutatásunkban. Ennek részeként a vizsgált doktori iskolákat felkereső látogató bizottságok által készített jelentések elemzését is elkészítettük, illetve például azt is vizsgáltuk, hogy az előterjesztett látogató bizottsági jelentések alapján milyen döntést hozott a MAB Testülete.

A vizsgált doktori iskolák esetében a látogató bizottságok által elkészített jelentések jelentős terjedelmi eltéréseket mutattak. A legnagyobb átlagos hosszúságot, egyenként 5500–5700 leütés közötti értékeket mutatva, az *ESG 1.1*, *ESG 1.2* és *ESG 1.9*, illetve *ESG 1.4* standardok teljesülését elemző fejezetek mutatták a vizsgált doktori iskolák esetén. Ki kell ugyanakkor emelni, hogy a szélső értékek között igen nagy eltéréseket találunk, hiszen például az *ESG*

1.2/1.9 standardok szerinti működést értékelő legrövidebb fejezet mindössze 2197, a leghosszabb pedig 16541 karakter terjedelmű volt. Hiányzó standardként egyedül a rendszeres külső minőségbiztosításra vonatkozó *ESG 1.10* értékelése jelent meg azon vizsgált doktori iskolák esetében, amelyek nem élnek ezzel a lehetőséggel.

Külön vizsgáltuk, hogy a MAB Testülete milyen döntéseket hozott a látogató bizottságok által előterjesztett vélemény alapján. Megállapítottuk, hogy 45 vizsgált doktori iskola esetében volt elérhető adat a testületi döntést illetően, amelyek közül 23 esetben támogatta a Testület a doktori iskolák működését, míg 21 esetben megjegyzéssel támogatta a további működést. Egy doktori iskola esetében a Testület a doktori iskola akkreditációját nem támogatta. A korábbiakban a látogató bizottságok által a vizsgált doktori iskolák tekintetében tett értékeléseit, illetve a Testület döntéseit elemezve megállapítható, hogy egyfelől a vizsgált látogató bizottságok magas színvonalon, az előírásokkal összhangban végezték munkájukat, másfelől pedig a doktori képzések minősége alapvetően megfelelő a vizsgált doktori képzőhelyek esetében. Mindezt arra is alapozzuk, hogy a 45 vizsgált doktori iskola közül 42 esetben a Testület a látogató bizottság javaslatával megegyező akkreditációs döntést hozott és mindössze három esetben változtatta meg az adott doktori iskolát felkereső látogató bizottság előzetes döntési javaslatát.

Külön vizsgáltuk, hogy a MAB a vizsgált doktori iskolák akkreditációját, tudományterületi bontás szerint, milyen megoszlásban támogatta, nem támogatta, vagy hozott megjegyzéssel támogató döntést. Az eredményeket a 2. ábrán szemléltetjük.



2. ábra

A látogató bizottsági jelentések értékelése a Testület döntése és tudományterületi besorolása alapján (n=45)

A 2. ábrán is látható, hogy a vizsgált mintában a legnagyobb esetszámmal a bölcsészettudományok területén működő doktori iskolák szerepeltek, összesen 11 esetben, ráadásul ezen tudományterület volt az egyetlen, ahol az öt-öt támogatott és megjegyzéssel támogatott doktori iskola mellett szerepelt egy nem támogatott képzőhely is. Kiemelkedő a támogatott

doktori iskolák aránya a természettudományok területén működő képzőhelyek között, illetve a megjegyzéssel támogatott doktori iskolák dominanciája a társadalomtudományok területén működő képzőhelyek körében. Érdekes, hogy a művészeti területen működő doktori iskolák esetében csak megjegyzéssel támogatott döntés született. Összességében a MAB Testülete a doktori iskolák nagyobb részének akkreditációját támogatta, kisebb részének akkreditációját pedig megjegyzéssel támogatta. Természetesen a fenti megállapítások a vizsgált mintára érvényesek.

Fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a kutatási mintában szereplő doktori iskolák esetében mely ESG 2015 szerinti standardok körében tapasztaltak eltéréseket a látogató bizottság tagjai az önértékelésben leírtak és a látogatáson tapasztaltak között. A legnagyobb gyakorisággal ilyen ellentmondásokat az *ESG 1.2* és *ESG 1.9* standardok, valamint az *ESG 1.1* standard szerinti fejezetekben esetében tapasztaltak a vizsgálatba bevont látogató bizottságok, amelyek az esetek 24%-ában jeleztek eltéréseket. Ezt a két standardot követte 22%-os értékkel az *ESG 1.8* és az *ESG 1.4* standardot leíró fejezetek köre, de az *ESG 1.5* standard esetében is 13%-nyi eset mutatkozott, ahol eltérés volt felfedhető az önértékelési jelentésben leírtak és a látogató bizottság helyszíni tapasztalatai között. A jelentés alapján megállapítottuk, hogy a vizsgálatba vont doktori iskolák önértékelési jelentései tükrében működésük olykor egyértelműsítésre szorul, azonban ezek a folyamatok a helyszíni látogatások során végbe mehetnek.

### Látogató bizottságok javaslatai

A látogató bizottságok az egyes ESG 2015 standardokhoz pontokba szedett javaslatokat is megfogalmazhatnak, ami a vizsgálatba bevont doktori iskolák akkreditációs látogatása kapcsán is megtörtént. Általános tapasztalat szerint standardonként egy-két pontot fogalmaznak meg a látogató bizottságok, de bizonyos esetekben akár hétnél is több pontot illesztettek be a vizsgált jelentésekbe.

A látogató bizottságoknak joga van továbbá a doktori iskolák működésével kapcsolatos javaslatok megfogalmazására is, amellyel a vizsgált esetekben jellemzően éltek is. A 46 elemzett doktori iskolai akkreditációs jelentés 89%-a tartalmaz olyan javaslatot, amely a már meglévő szabályozó vagy stratégiai dokumentumok felülvizsgálatára és módosítására (részletezésére, konkretizálására) vonatkozik, a vizsgált jelentések 80%-a javasolja, hogy új, eddig hiányzó szabályozó vagy stratégiai dokumentumokat dolgozzanak ki a doktori iskolák az eddigi informális gyakorlatokat és folyamatokat formalizálása érdekében. A vizsgált látogató bizottságok javaslatai szerint a már meglévő szabályozó vagy stratégiai dokumentumok tényleges gyakorlattal való összehangolására lenne szükség a jelentések 67%-a esetében. A vizsgált látogató bizottsági jelentések 52%-a tartalmazott olyan javaslatot, hogy a doktori iskolák részletesen határozzák meg a feladatokat és hatásköröket, illetve javítsák a feladatmegosztást.

Az akkreditációs eljárások során az elemzett látogató bizottságok azt is vizsgálták, hogy a doktori iskolák miként vonják be az érintetteket a doktori iskola működésébe, minőségbiztosítási folyamataiba. A feltárt adatok szerint a látogató bizottságok a vizsgált doktori iskolák 41%-ánál javasolták, hogy módosítsák, bővítsék a bevonás formáját, 35% esetében javasolták a bevonás formalizálását az eljárási garanciák beépítése mellett, miközben biztosítják az érintettek jogait, a jelentések 26%-a esetén pedig azt is javasolták a látogató bizottságok, hogy a doktori iskolák rendszeresen informálják az érintetteket az egyes fejlesztésekről. Meglátásunk szerint a doktori iskolák működésének sajátossága, a kis létszámból adódó közvetlenség részben magyarázza a felsorolt javaslatok jellegét, azonban feltétlenül szükséges a működő gyakorlatok formalizálása ezen a téren is.

Amennyiben összességében vizsgáljuk az elemzés alá vont doktori iskolai eljárások esetében a látogató bizottságok által készített akkreditációs jelentéseket, akkor kiderül, hogy több olyan pont, javaslat is megjelenik, melyek a vizsgált doktori iskolák nagyobb részére, vagy legalább egy meghatározó csoportjára (>25%) is érvényesnek mutatkozik. Leggyakrabban (a doktori iskolák 80%-a esetében) a vizsgált látogató bizottságok javasolták az új, eddig hiányzó szabályzó/stratégiai dokumentumok elkészítését a doktori iskoláknak. Az elemzések alapján megállapítható, hogy a vizsgált mintában szereplő doktori iskolák egy jelentősebb részében számos, ezen dokumentumokban szabályozandó folyamat a vizsgálatok időpontjában még informális szabályok alapján zajlott. 60%-ot meghaladó gyakorisággal jelent meg a vizsgált látogató bizottságok jelentéseiben a teljesítmény- és egyéb értékelési, visszacsatolási és adatgyűjtési folyamatok fejlesztésére vonatkozó javaslat. Az elvégzett elemzések alapján megállapítottuk, hogy a vizsgált doktori iskolák esetében ezek a folyamatok jellemzően működnek, de továbbfejlesztésük javíthatja a képzőhelyek működését. A felsoroltaknál kisebb, de továbbra is meghatározó gyakorisággal (35–50%) jelent meg a vizsgált látogató bizottsági jelentésekben a PDCA-ciklus fejlesztésének, illetve a bevonás módszerei kapcsán a formalizálás, kiterjesztés igénye.

### Összefoglalás

A doktori iskolák akkreditációjának magyarországi gyakorlatát elemezve több olyan megállapítást tettünk, amely segítheti a MAB, illetve a doktori iskolák működését, akkreditációs tevékenységét. Maga az értékelési-elemzési folyamat teljes mértékben beleilleszthető a felsőoktatási minőségbiztosítás működését alapjaiban meghatározó PDCA-ciklusba.

Az elvégzett elemzés alapján megállapítottuk, hogy a vizsgálatba vont doktori iskolák javarészt az akkreditációs folyamat segítésére készített sablonoknak megfelelően, azoknak nemcsak kvantitatív tartalmaikban, hanem szellemiségükben is megfelelően értékelték saját működésüket. Az elvégzett elemzések alapján a vizsgált doktori iskolák jellemzően megfeleltek az ESG 2015-ben leírt standardoknak. Emellett azt is megállapítottuk, hogy a szakmailag felkészült látogató bizottságok kellően megalapozott véleményeket készítettek a vizsgált doktori iskolákról, amely véleményük nemcsak a leírt önértékelési jelentésen, hanem a – helyszíni vagy online – látogatásokon szerzett tapasztalatokon is alapult. A látogató bizottságok tematikusan csoportosítható, a doktori iskolai minőségügyet előremozdító javaslatokat is megfogalmaztak a vizsgált minta esetében.

Az elvégzett elemzés további folytatása mindenképpen szükséges, elsődlegesen azért, hogy a bevezetésben is leírt változások által generált hatások hosszabb időtartamban is elemezhetőek legyenek. Másfelől pedig azért is, hogy az egyes doktori iskolák működése és a látogató bizottságok arról alkotott véleménye a javasolt változások megvalósításának tükrében is vizsgálható legyen.



## Irodalom

- Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015)*. [ESG\\_kötet](#)
- Goldfárthné Veres, E. (2023). A jogszabályi változások hatása a hazai felsőoktatás jogi kultúrájának főbb elemeire. *Glossa Iuridica*, 10(1-2), 181-207.
- Golovics, J., & Rosta M. (2023). Áttekintés a magyarországi gazdaságtudományi doktori iskolák helyzetéről. Az MTA IX. osztálya Közgazdaság-tudományi Bizottságának és Gazdaságtudományi Bizottságának közös ülése, 2022. október 6. *Közgazdasági Szemle*, 70(9), 1038-1042. DOI: <https://doi.org/10.18414/KSZ.2023.9.1038>
- Keczer, G. (2020). Felsőoktatás-irányítási és egyetemi kormányzási trendek Európában. *Educatio*, 29(1), 48-63. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.4>
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology. Methods and Techniques*. Second Revised Edition. New Delhi: New Age International Publishers.
- Kómióves, P. M., Körösparti, P., & Pilishegyi, P. (2017). Restructuring the Functions of the Hungarian Higher Educational System after 2006. In Crosling, G. & Atherton, G. (szerk.). *Current and Emerging Themes in Global Access to Post-Secondary Education*. Bingley: Emerald Publishing Limited. 39–47.
- Lakatos, P., & Makó, Cs. (2021). A felsőoktatás minőségének néhány gazdasági vetülete. *Competitio*, 20(1-2), 14-30. DOI: <https://doi.org/10.21845/comp/2021/1-2/2>
- Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság. (2020). *Doktori akkreditációs útmutató. Önértékelési szempontrendszer (2020. május 22-től hatályos)*. [MAB eljárások](#)
- Polónyi, I., & Kozma, T. (2020). A magyar felsőoktatás fejlődése a rendszerváltás után. *Magyar Tudomány*, 181(4), 502-512. DOI: <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.4.8>
- Szántó, R. T. (2023). Mozaikok a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 30 éves történetéhez. *Gerundium*, 14(1-2), 87-137. DOI: <https://doi.org/10.29116/gerundium/2023/1-2/6>

TOLNAI ÁGNES

## EGY PILOTPROGRAM EREDMÉNYEI – A KÉPZÉSI TERÜLETI AKKREDITÁCIÓS ELJÁRÁSOK

### A szakok akkreditációjának kérdése

A magyarországi felsőoktatási jogszabályi környezetben jelenleg csak a doktori szintű képzések és a hitéleti képzések rendelkeznek akkreditációval, más szakok nem. A hitéleti képzések az azokat folytató intézmények ötéves ciklusú intézményakkreditációs eljárásának, a doktori képzések pedig a doktori iskolák akkreditációs eljárásának keretében szerzik meg az akkreditációt. A felsőoktatási szakképzések, alapképzések, osztatlan képzések és mesterképzések esetében a szakindítási kérelem benyújtásakor a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (Nftv.) 67. §-ában definiált esetekben és körülmények fennállása esetén a MAB csak szakértői véleményt ad a nyilvántartásba vételi szempontok megfelelőségéről, ami nem egyenlő az akkreditációval. A szakértői vélemény egy *ex-ante*, a működés tényleges megkezdése előtti intézményi ígérvények alapján kialakított értékelés. Az akkreditáció ezzel szemben a szak működés közbeni vizsgálata, azaz annak értékelése, hogy a szak működtetése az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015) szerint történik-e. Az akkreditáció tehát nem tartalmi vizsgálat, hanem a szak működtetésére kialakított intézményi belső rendszerek külső értékelése.

A szakirányú továbbképzések szakindítási kérelmei nem jelennek meg a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságnál (MAB), mivel azok az Oktatási Hivatalnál (OH) történő regisztrációval indulnak. Ezért a MAB-nak nincsen rálátása ezen képzések szakos belső minőségbiztosítási folyamataira, csak az intézményakkreditációs eljárások általános rendszerértékelése során.

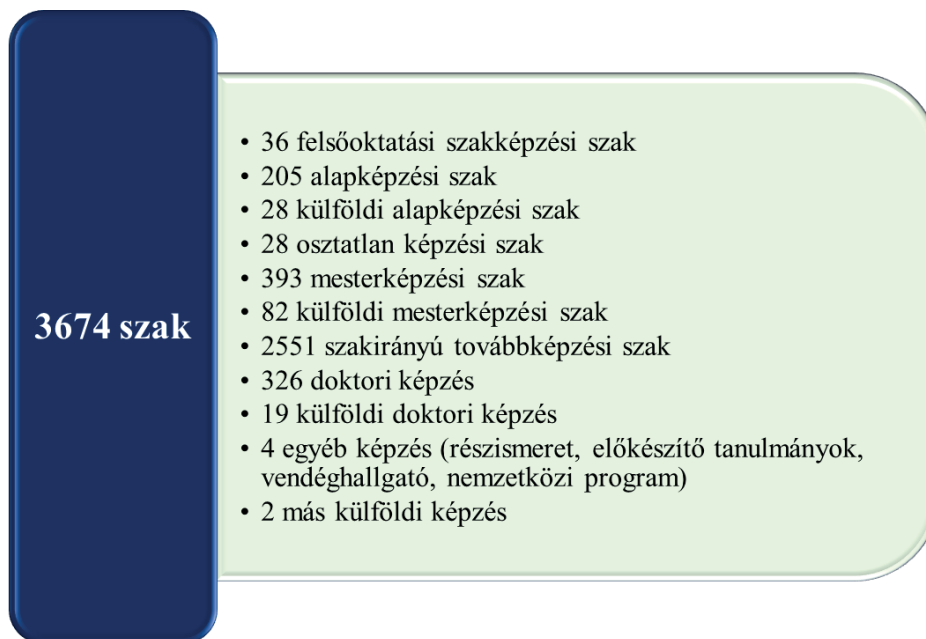
A MAB intézményakkreditációs eljárásának célja annak vizsgálata, hogy a felsőoktatási intézmény minőségirányítási rendszere megfelel-e az ESG 2015 standardjainak és irányelveinek. Az ESG 2015 1.2 *A képzési programok kialakítása és jóváhagyása* és 1.9 *A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése* standardjai a vizsgálat részét képezik, azonban az eljárások során alkalmazott útmutató ezen területeket csak általánosan, az intézményi működésre fókuszálva vizsgálja. Ezen általános értékelés nem alkalmas arra, hogy teljes képet kapjon a MAB a szakok belső működési és minőségbiztosítási folyamatairól.

### Az eszköz fejlesztésének irányai

A szakok akkreditáltságának biztosítása érdekében *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projekt keretében a MAB vállalta a szakok működés közbeni vizsgálatára alkalmas, ezzel pedig a szakok akkreditációját biztosító eszköz fejlesztését és tesztelését, piloteljárások keretében.

A FIRGráf adatai alapján 2023.06.15-én a magyar felsőoktatási regiszterben összesen 3674 szakot tartottak nyilván. Ha az Nftv. 1. sz. mellékletében felsorolt 64 magyarországi felsőoktatási intézménnyel arányosítjuk ezen szakszámot, akkor az intézmények és a szakok száma a MAB jelenlegi működési keretei alapján – személyi állományt és költségvetési

keretet tekintve – nem teszik lehetővé egy olyan akkreditációs eszköz alkalmazását, ami minden egyes intézményben minden szakot külön akkreditál ötéves ciklusban.



1. ábra

Magyarországon nyilvántartott szakok száma (2023. júniusi állapot)

(Forrás: FIRgráf)

Ezen megfontolás alapján a MAB a képzési területek szerinti értékelésre összpontosított, mivel egy képzési terület több szakot ölel fel. A hazai felsőoktatásban a szakok besorolása képzési területek szerint történik a képzések minden szintjén. A képzési területi gondolkodás a magyar felsőoktatás szerves része, a képzési területekhez azonos szinten tartozó szakok esetében azonos képzési és oktatásszervezési sajátosságok tartoznak. Feltételezvé, hogy a képzési területre tartozó szakok szakmai tartalmuknál és vertikális-horizontális kapcsolódásaik okán hasonló minőségbiztosítási rendszerrel kell, hogy rendelkezzenek, a szakok akkreditációjának képzési területenkénti csoportosítása mellett döntött a MAB a projektben.

Az egyes képzési területekhez kapcsolódó szakok minőségbiztosítási folyamatait működés közben vizsgáló új akkreditációs eszköz tehát a képzési terület vizsgálatával tudja akkreditációs szempontból értékelni az azonos képzési területen működő szakokat, ami alapján a szakok akkreditálhatósága megállapítható.

A képzési területre kidolgozott akkreditációs eljárás kifejlesztésének célja ezért az, hogy – a doktori képzések kivételével – az adott képzési területre tartozó összes ISCED 5–7 szintű képzést egyszerre tudja értékelni és akkreditálni a minőségbiztosítási folyamatok hasonlósága alapján.

Az új akkreditációs eszköznek olyan önértékelési lehetőséget kellett biztosítania a felsőoktatási intézmények számára, ami a rendszeres minőségbiztosítási tevékenység részeként egy dokumentumban képes vizsgálni az adott képzési terület:

- reagálási idejét és munkaerőpiaci megfelelését,
- fenntartói elvárásoknak megfelelését,
- intézményi stratégiai célokba illeszkedését,
- a képzési területen elvárt tanulási eredményeinek teljesülését,
- a képzési terület szakjain az elvárt tanulási eredmények teljesülését.

Feltétel volt továbbá, hogy mutassa be az akkreditáció minimumkövetelményeit pontosan meghatározva azokat, illetve alkalmas legyen a külső értékelések között belső, intézményi használatra is, mivel ezen belső, intézményi értékelések képesek támogatni az intézményeket képzési portfóliójuk rendszeres gondozásában, felülvizsgálatában, képzéseik fejlesztésében. Szintén kitűzött fejlesztési cél volt ezért az is, hogy komplex, oktatási tartalommal rendelkező, az intézményi felhasználók részére pontosan értelmezhető jellege legyen a belső felhasználás támogatására. A MAB részéről megfogalmazódott továbbá, hogy ezen új eszköznek az intézményakkreditációnál kisebb munkaterhelést kell jelentenie az intézmények és a MAB számára is.

### **Az eszköz struktúrája**

A képzési területi akkreditációs eljárás önértékelési útmutatójának és értékelőlapjának elkészítése során szempont volt a fentebb említett akkreditációs és ágazati kérdések mellett az is, hogy a MAB olyan dokumentumokat adjon a felsőoktatási intézmények számára, amelyek szemléletformáló oktatási tartalommal is rendelkeznek.

A felsőoktatási intézmények ismerik és alkalmazzák az ESG 2015 standardokat és irányelveket, azonban azok szakszintű lebontása már kérdéseket vet fel intézményi szinten is a MAB intézményakkreditációs eljárásokban szerzett tapasztalatai alapján. Az eltérő fókuszú képzési területek esetében az önértékelési útmutató és az értékelőlap minimumkövetelményekre hívja fel a figyelmet, azaz olyan pontokra, amelyek az ESG 2015 és az Nftv., valamint a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) kormányrendelet (Nftv. vhr.) keresztmetszetét alkotják. Ezek olyan minőségbiztosítási pontok, amelyek mentén mérhető az egyes képzésekkel szemben támasztott fenntartói elvárások teljesülése ugyanúgy, ahogyan a jogszabályi előírásoknak, illetve a nemzetközi előírásoknak történő megfelelés.

Az önértékelési útmutató és az értékelőlap az ESG 2015 megfelelések mellett arra is képes rávilágítani, hogy az intézményi információáramlás mely pontokon akad meg, illetve arra, hogy a PDCA-ciklus mely elemei milyen mértékben valósulnak meg az adott képzési területen. Képes továbbá feltárni azt a folyamatot, hogy hogyan tudják az egyes szakok a meghatározott tanulási eredményeket elérni.

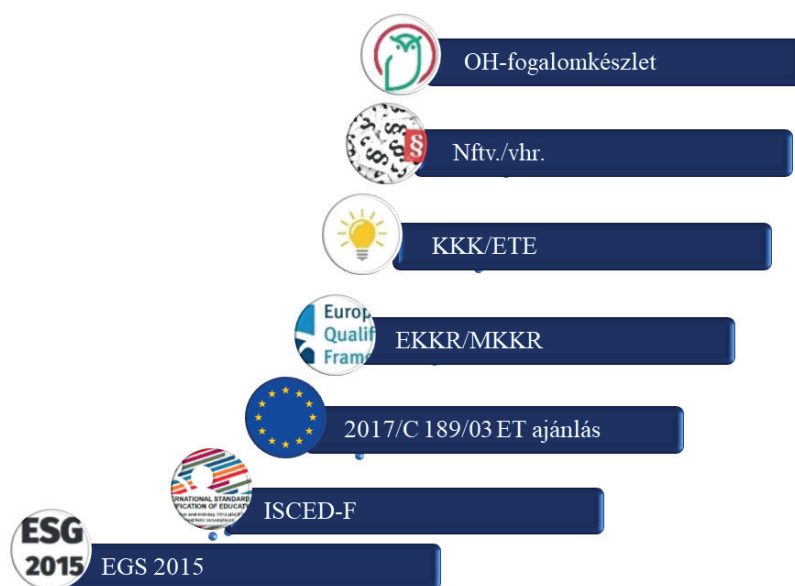
### **Önértékelési útmutató**

A képzési területi akkreditációs eljárás útmutatója részletes magyarázatokat, példákat és a válaszadást segítő kiegészítő kérdéseket tartalmaz, hiszen célja az új eljárás megismertetése és oktatása is, az értékelőlap pedig az önértékelés egyes pontjainak értékeléséhez ad felkészítő módon támpontokat, ami lehetővé teszi az intézményi önellenőrzést is.

A képzési területi önértékelési útmutató a szemléletformáló oktatási célok mellett a nemzetközi megfelelést és a képzési és kimeneti követelményekről (KKK) az elvárt tanulási eredményekre (ETE) átállást is támogatja.

A Tanács 2017/C 189/03 számú ajánlásának 6. melléklete tartalmazza az EKKR valamennyi szintjének megfeleltethető képesítésekre vonatkozó információk elektronikus közzétételéhez használt adatmezők elemeit. A melléklet szerinti szakleírási sablon olyan komplex információcsomagot tartalmaz annak kitöltését követően egy-egy szakról, ami az érintettek számára pontos információt szolgáltat a szak alapadatai mellett arról is, hogy az adott szakon mik az elvárt tanulási eredmények. Jelen projektben a KKK-ról ETE-re átállás az intézmények számára

minden képzés esetében lehetővé fogja tenni az intézményi speciális tartalom kialakítását, aminek következtében az ugyanazon szakon tanulók más-más tanulási eredménnyel fognak végezni különböző felsőoktatási intézményekben. Az ajánlás szerinti szakleírásban az egyes felsőoktatási intézmények által kínált ugyanazon szak tanulási eredményei összehasonlíthatóvá válnak ezen szakos adatlapok nyilvánosságra hozatalával. Azaz Magyarország nemcsak az ajánlásnak megfelelést tudja biztosítani, hanem átláthatóvá is tudja tenni az érdeklődők számára a felsőoktatási intézmények kínálatát. A képzési területi akkreditációs eljárás önértékelési útmutatója a képzési területhez tartozó minden szak esetében kéri az intézménytől ezen adatlap feltöltését az útmutató 1. részében.



2. ábra

Az útmutató összeállítása során használt dokumentumok

Az útmutató 2. része az OH fogalomhasználatát (Demcsákné, 2020) követve mutatja meg a felsőoktatási intézményeknek a lemorzsolódás eseteit és azok intézményi számítási módszerét, valamint szemléletformáló oktatási céllal az OSAP-statisztikára épülő módon kéri összegezni az oktatói adatokat, hogy erősítse az intézményekben a külső adatszolgáltatások belső minőségbiztosítási folyamatokba építésének gyakorlatát, mivel az intézményakkreditációs eljárások tapasztalatai alapján látható, hogy a rendelkezésre álló adatvagyon hasznosítási lehetőségeinek az intézmények különböző szintjein történő kiaknázásában még teendők vannak a magyar felsőoktatásra.

Az útmutató 3. része a képzési terület ESG 2015 standardoknak és irányelveknek megfelelés értékeléséhez alkalmas kérdéssorokat és táblázatokat tartalmaz, melyek segítségével a felsőoktatási intézmény fel tudja térképezni a szakok minőségbiztosítási folyamataiban a gyenge pontokat. Az eszközzel szintén azonosítani tudja azt a helyet, ahol a központi információk és intézményi szintű minőségbiztosítási folyamatok megakadnak, és már nem érnek le a szakok szintjére, valamint képes feltárni az azonos képzési területhez tartozó szakok esetében az eltérő vagy nem harmonizáló gyakorlatokat. A képzési területek közös ETE-keresztmetszete miatt különösen fontos lesz, hogy a közös tanulási eredmények, kompetenciák terén egységes rendszer legyen képes mérni azok teljesülését, mivel az eltérő mérési módszerek nem hoznak összevethető eredményt, így nem mérhető, hogy a közös szakaszban előírt kompetenciák teljesülnek-e minden szakon.

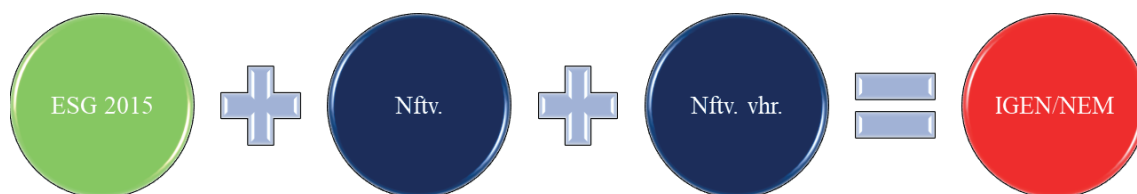
Az önértékelési útmutató további célja volt, hogy a felsőoktatási képzések létesítése, különösen az Nftv. 15.§ (1a) bekezdés szerinti ún. intézményi mesterképzések, valamint az Nftv. 42.§ (1a) és (2) bekezdései szerinti mikrotanúsítványt adó képzések esetében iránymutatással szolgáljon ezen képzések ISCED-F (UNESCO, 2015) szerinti besorolásához az útmutató 1. mellékletében.

A képzési területi akkreditációs eljárás önértékelési útmutatójának 2. melléklete az új szakok indítása esetén támogatja a felsőoktatási intézményeket egy kompetenciamátrix-alapú tervezés sablonjával, amivel nyomon tudják követni az elvárt tanulási eredmények tantárgyakba történő beépítését, illetve az alkalmazott módszertanokat. Az ETE bevezetését követően, amennyiben a felsőoktatási intézmény a már futó szakokra is elkészíti ezt az melléklet szerinti komplex szaktartalmi leírást, pontos képet fog kapni arról, hogy az elvárt tanulási eredményeket melyik tantárgy és milyen módszerrel képes fejleszteni.

Az útmutató 3. melléklete az Nftv. 15.§ (1) bekezdés szerinti ötéves szakos felülvizsgálathoz ajánl eszközt, amivel elsősorban a szak minőségbiztosítási folyamatai értékelhetőek. Mindez az 1. rész szakos adatlapjával, illetve a 2. melléklettel együttesen alkalmazva pontos képet ad a szak és az intézmény vezetésének, valamint a fenntartónak a szakkal szemben támasztott követelmények teljesüléséről, a szakkal kapcsolatban megfogalmazott stratégiai minőségcélok teljesüléséről.

### Értékelőlap

Az értékelőlap célja, hogy a látogató bizottságok azonos kritériumok alapján értékeljenek, illetve az intézmények abban az esetben, ha belső eszközként alkalmazzák az eljárást, pontosan tudják értékelni előrehaladásukat, eredményeiket. Az ESG 2015 standardok és irányelvek általános fogalmazása lehetővé teszi eltérő, de az irányelveknek és standardoknak ugyanúgy megfelelő intézményi gyakorlatokat, hiszen egy minőségirányítási rendszer célja az, hogy a stratégiai elemek megvalósulásáról adjon képet az intézmény vezetésének, fenntartójának. Így a rendszer az intézményi sajátosságok alapján kell, hogy felépüljön. Az azonos kritériumok mentén történő megítélést segíti, hogy az Nftv. és az Nftv. vhr. több ponton is találkozik az ESG 2015 standardokkal és irányelvekkel, mely pontokat az értékelőlap akkreditálhatósági minimumfeltételekként határoz meg. Mindez nem jelenti azt, hogy a MAB hatóságként lépne fel, mindössze az alapvető irányelvek intézményi érvényre jutásának értékeléséhez nyújtanak ezek egyértelmű támpontokat.



3. ábra  
Az értékelőlap kritériumrendszere

Az értékelőlap az önértékelési útmutatóhoz hasonlóan lábjegyzetekben és megjegyzésekben tartalmazza az egyes értékelési elemek értelmezésével, ESG 2015 és jogszabályi háttérével kapcsolatos információkat, így a részletes magyarázatok miatt oktatási anyagként is alkalmazható.

I. része az eljárással kapcsolatos alapvető technikai adatokat tartalmazza, II. része pedig a látogató bizottság akkreditációs hatállyal kapcsolatos javaslatát. A III. rész vezetői összefoglalóként értékeli a képzési területet, felsorolva az egyes területekre vonatkozó javaslatokat. Az ESG 2015 standard pontjai szerinti részletes értékelést a IV. rész tartalmazza, ahol a szöveges értékelés és a javaslatok megfogalmazása mellett adott kritériumok mentén kell a megfelelés mértékét megjelölnie a látogató bizottságnak. Ezen kritériumrendszer pontos képet ad magának az értékelt területnek is arról, hogy melyik részterületen milyen fejlesztési lépéseket kell megtennie, és azokat milyen mértékben, így a megfogalmazott javaslatok kézzelfoghatóak és egyértelműek lesznek.

### Az új eszköz oktatási anyagai

Az új eszköz fejlesztése során a munkacsoport figyelmet fordított arra, hogy magát az eszközt az eljáráson kívül a felsőoktatási intézmény önállóan, saját belső audit tevékenysége során is alkalmazni tudja. Ezért a képzési területi önértékelési útmutató és a hozzá tartozó értékelőlap megjegyzésekben, lábjegyzetekben, példákon keresztül és a vonatkozó ESG 2015 standard és irányelv szövegével, valamint jogszabályi hivatkozásokkal mutatja be az adott szakasznál releváns elvárásokat. Az önértékelési útmutató az ESG 2015 minden pontjánál irányított rész-kérdésekkel segíti a témakörök feldolgozását. Az új eszközzel és annak alkalmazási kérdéseiről további oktatási anyagként szolgál az azt bemutató videó és prezentáció.



4. ábra  
Az oktatási anyag részei

### Az új eszköz kialakítása és gyakorlati alkalmazása

A képzési területi akkreditációs eljárást a MAB Programakkreditációs fejlesztési munkacsoportja fejlesztette ki és tesztelte piloteljárások során. A munkacsoport 24 tagja közül 19 felsőoktatási intézmények által delegált szakértő volt, öten intézményfüggetlenek. Az intézményhez kötődő szakértők esetében a delegálásra felkért intézmények körét a MAB úgy

választotta ki, hogy azok a magyarországi felsőoktatás reprezentatív mintáját alkossák. Így a felkért intézmények között volt:

- egyetem, alkalmazott tudományok egyeteme és főiskola,
- modellváltó és állami felsőoktatási intézmény,
- kari és nem kari tagozódású intézmény,
- nagy, közepes és kis méretű felsőoktatási intézmény,
- fővárosi, nagyvárosi és kisvárosi intézmény,
- eltérő fejlettségű régiókból származó intézmények.

A képzési területi akkreditációs eljárás pilotjaiban az intézmények lehetőséget kaptak arra, hogy önkéntes alapon teszteljék az új akkreditációs eszközt az alábbi módokon:

- a) az általuk delegált szakértők részt vesznek az eljárások látogató bizottságaiban,
- b) egy választott képzési területet akkreditációs eljárás alá vontak az új eljárás keretében,
- c) az a) és a b) esetek együttesen.

A Programakkreditációs fejlesztési munkacsoportba a Budapesti Gazdasági Egyetem, a Debreceni Egyetem és a Pannon Egyetem szakértőket delegált, önértékelést nem nyújtott be. A Széchenyi István Egyetem a szakértők delegálása mellett vállalta, hogy az informatika képzési területen részt vesz a piloteljárásban. A Miskolci Egyetem a szakértői delegálás mellett két eljárást vállalt az informatika és a műszaki képzési területen. A gazdaságtudományok képzési terület esetében az Eötvös József Főiskola és a Budapesti Corvinus Egyetem készítette el önértékelését és delegált szakértőket a munkacsoportba.

Az eljárás útmutatóját, értékelőlapját, oktatási anyagát az intézményfüggetlen szakértők dolgozták ki, amit az intézményi delegált szakértők véleményeztek 2023 januárjában és februárjában.

Az így kialakított részletes magyarázatokkal és ajánlásokra, jogszabályokra történő hivatkozásokkal ellátott útmutató alapján az intézmények elkészítették képzési területi önértékelésüket a rendelkezésre álló másfél hónap alatt 2023. február közepe és március vége között. Az önértékeléseket a munkacsoport tagjaiból álló látogató bizottságok véleményezték 2023 áprilisában. A látogató bizottságok összeállításánál a területi és intézményi távolság meghatározása a szakmai tapasztalattal azonos súlyt képviselt, kizárva ezzel az összeférhetetlenség eseteit.

Az önértékelési útmutató után a munkacsoport intézményfüggetlen szakértői elkészítették az eljárás értékelőlapját 2023 márciusában, amit szintén véleményeztek az intézményi delegáltak. A piloteljárások értékelési szakaszában már ezen véleményezett értékelőlap került alkalmazásra.

A látogató bizottságok intézményi delegált tagjai részére az intézményfüggetlen szakértők részletes tájékoztatást tartottak az útmutató kérdéscsoportjairól, az értékelőlapról és az új típusú eljárásról, aminek célja nemcsak a látogató bizottsági felkészítés volt, hanem az új eszköz esetében a képzők képzése is, mivel ezen intézményi delegált szakértők az eszköz éles alkalmazása során már olyan szakértők lesznek, akik:

- ismerik az útmutató és az értékelőlap logikai felépítését és minimumkövetelményekre épülő rendszerét,
- az önértékelések megírása során az eszközt intézményi oldalról képesek alkalmazni,
- látogató bizottsági tagokként eljárási és értékelési tapasztalattal rendelkeznek.

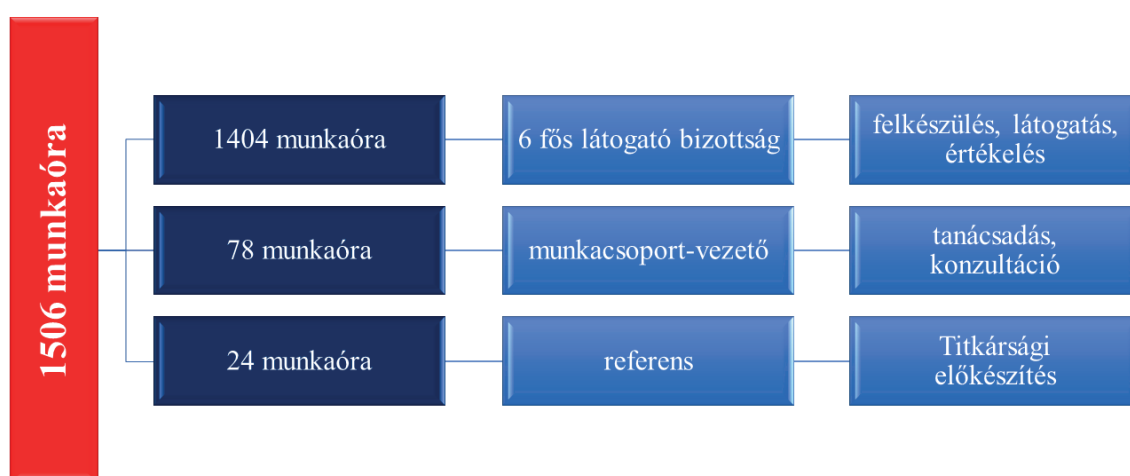


A látogató bizottságok az eljárásokat 2023 májusában folytatták le, az értékeléseket 2023. júniusra készítették el, ami megfeszített terhelést jelentett mind intézményi, mind szakértői oldalról. Az értékeléseket az intézmények az eljárások lezárását követően kapták meg.

### Visszajelzések

Az eljárások zárását követően a Programakkreditációs fejlesztési munkacsoport értékelte az új eszközt, visszajelzést kérve a látogató bizottságok tagjaitól és az intézményektől, valamint áttekintette az új eszköz bevezetésével járó munkaterhelést.

A munkaórák összesítése alapján az új eljárás a MAB részéről összesen 1506 munkaórát jelentett hat fős látogató bizottsággal, ami megközelíti a közepes méretű intézmény intézményakkreditációs eljárásának munkaterhelését.



5. ábra

Egy piloteljárás munkaterhelése

### Munkacsoport tagjainak visszajelzései

A munkacsoport intézményi delegált, látogató bizottságokban résztvevő tagjainak válaszai alapján megállapítható volt, hogy a látogatások, illetve a látogatóbizottsági munka jól szervezett formában és keretek közt zajlott. Az önértékelési útmutató és az értékelőlap szerkezetére vonatkozó visszajelzések azt mutatták, hogy a terjedelmi korlátok miatt az intézmények nem tudtak minden információt átadni, azonban az útmutató és az értékelőlap is elég részletes volt, a magyarázatok pedig segítették az értékelést. Említésre került, hogy a felsőoktatási intézménynek az önértékelés elkészítéséhez ismernie kell magát az értékelőlapot is, hogy tudja, milyen szempontok alapján történik az értékelés, ezért az új eszköz esetében mind az önértékelési útmutató, mind az értékelőlap nyilvánosságra hozatala szükséges, ami annak okán is meg fog történni, hogy azok az oktatási anyag részei a magyarázó elemek miatt.

A visszajelzések alapján nyilvánvalóvá vált, hogy a szakok és képzési területek minőségbiztosítási folyamataival kapcsolatban az ismeretek jelentős bővítésére van szükség elsősorban egyes fogalmak pontos használata esetében, különösen az elvárt tanulási eredmények definiálása terén. Jelenleg a magyarországi felsőoktatás képzési és kimeneti követelményekben (KKK) gondolkodik és nem elvárt tanulási eredményekben (ETE), illetve intézményi speciális elemek megjelenítésében. A képzési területi eljárás útmutatója azonban projektben vállalt elvárt tanuláseredmény-alapú szakleírások bevezetése esetén is alkalmazható kell, hogy legyen, ezért a

KKK-n túlmutató, az ETE irányába és logikája mentén gondolkodó kérdéssorokat tartalmaz. Az ETE értelmezése tehát a felsőoktatás részéről további kiemelt figyelmet igényel.

A visszajelzések alapján látható volt, hogy az adatvagyon-gazdálkodás elemei nem szilárdultak meg, az eljárásban az intézmények sem tudták értelmezni az intézményi adatvagyon-gazdálkodást intézményi és intézményen belüli szinteken. Az OH-fogalomkészlet és az OSAP-statisztika értelmezési nehézségei szintén rávilágítanak arra, hogy az intézményi központi adatszolgáltatásban használt sablonok, adathalmazok nem jutnak le a szakok vagy képzési területek, de akár karok szintjére se, hogy a szakok vezetésével foglalkozók azokat megismerjék.



6. ábra

Látogató bizottsági tagok visszajelzései az intézményi piloteljárásokról

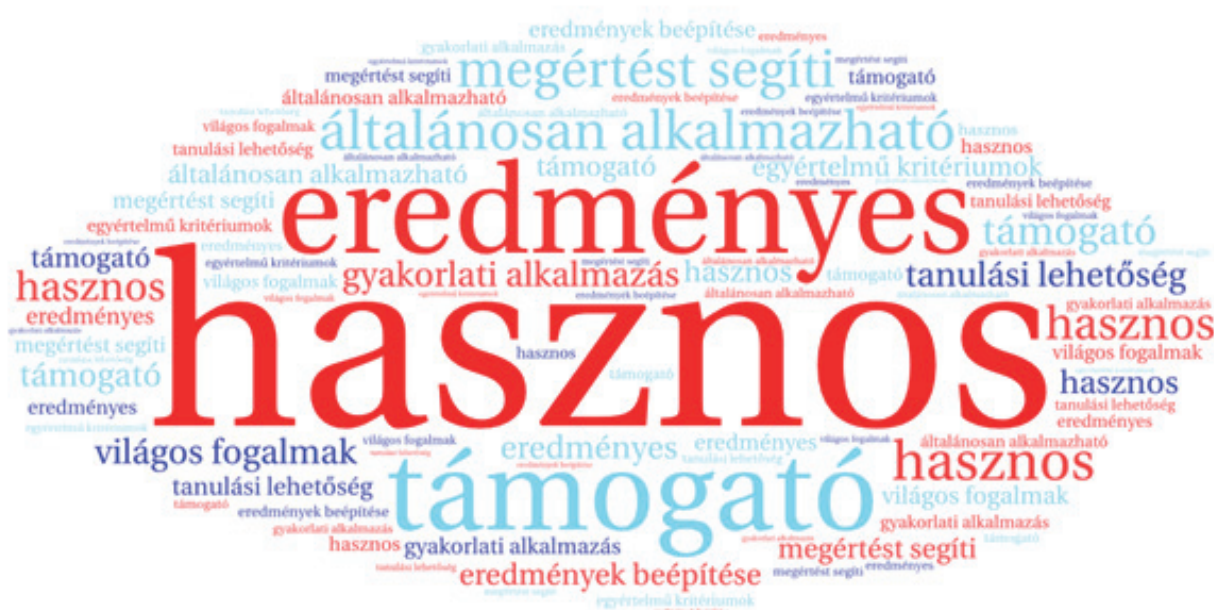
Az értékelőlap esetében a látogató bizottsági tagok visszajelzései rámutattak arra, hogy az ESG 2015 és Nftv./Nftv. vhr. találkozási pontok összevezetése az intézmények szempontjából erős akkreditációs minimumfeltétel, mivel a meg nem felelés esetében nem akkreditálható a képzési terület. További problémaként jelent meg a kari tagozódású rendszerben értelmezendő képzési terület. A látogató bizottsági tagok részéről megállapításra került, hogy intézményeikre vetítve is nehezen tudják a kari tagozódások miatt értelmezni majd az eszközt, és egy teljesen új szemléletmódot kíván meg, holott ez is ugyanazokon a standardokon alapul, mint az intézményakkreditációs eljárás.

Ezek a visszajelzések rávilágítanak arra, hogy a szakakkreditációs rendszer hiánya komoly problémákat okoz a magyarországi felsőoktatásban, a szakok működés közbeni monitorozása igen eltérő eszközökkel és módszerekkel történik, intézményen belül is kevés az egységes vezérlőelv.

Szintén az oktatás szükségességét támasztják alá az intézmények részéről érkezett visszajelzések, amik rávilágítanak arra a problémára is, hogy az ESG 2015-tel kapcsolatos információk az intézményen belül még mindig csak egy szűk körben forognak. Mindez alátámasztja az oktatás fontosságát, ha a szakokra kiterjedő akkreditációs eszközt kell bevezetni a magyar felsőoktatási rendszerbe.

## Intézmények visszajelzései

Az intézmények hasznosnak és eredményesnek tartották az új eszközt és az ahhoz kapcsolódó eljárást, ami támogatja a hatékony intézményi működést, valamint általánosan alkalmazható minden képzési területre. Lehetőséget adott a folyamatok alapos áttekintésére egy másik nézőpontból, hogy az intézményi résztvevők és az intézményi folyamatok kulcsszereplői megértsék a minőségirányítás lényegét, és alkalmazni tudják azt a gyakorlatban is. A pilot-eljárásban való részvétel tanulási lehetőséget is biztosított intézményi oldalról, ahol az eljárás eredményeinek beépítése lehetőséget ad a minőségirányítási és oktatásszervezési tevékenység további fejlesztésére. Az intézményi visszajelzések egyike kiemelte, hogy lényeges volt az eljárásban a PDCA-ciklus világos megfogalmazása, illetve annak számonkérése, ami a működés minden területén egyértelművé teszi a minőségfejlesztés és minőségirányítás folyamatainak lényegét és szükségességét.



7. ábra

Piloteljárásokban részt vevő intézmények visszajelzései

Az intézményi oldalról érkező visszajelzések tehát alátámasztják az új eszköz egyik fontos céljának megvalósulását, azaz az intézmények ESG 1.2/1.9 pontok szerinti tudatosabb gondolkodását, tervezését. Egyben rávilágítanak arra, hogy az ajánlott eszközbe épített oktatási anyag nemcsak egy eljárást, hanem az intézmény belső fejlődését, tanulását is képes támogatni akár indirekt módon is.

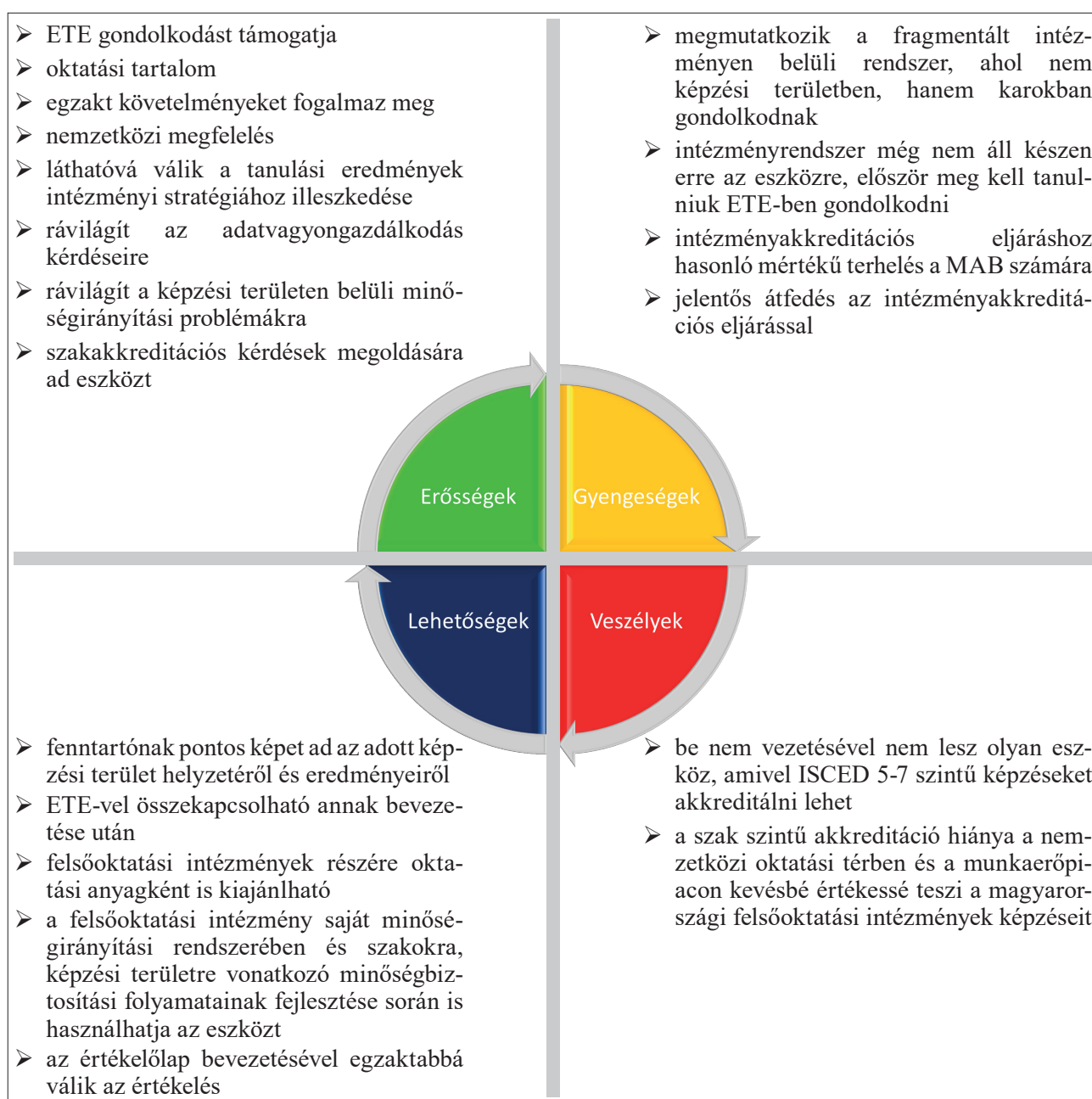
## Szakmai eredmények

A képzési területi akkreditációs eljáráshoz tartozó önértékelési útmutató és értékelőlap egyértelmű szakmai eredménye egy újfajta gondolkodás megjelenítése a magyarországi felsőoktatásban. Az eddigi intézményakkreditációs eljárások az intézmény komplex minőségirányítási rendszerét értékelték, ahol egy-egy kérdés, például a képzések minőségbiztosítása, kisebb hangsúllyal szerepelt. Amennyiben a jelenlegi képzési és kimeneti követelményeket felváltják a képzési területek és a szakok elvárt tanulási eredményeket tartalmazó leírásai, melyek intézményenként eltérést fognak mutatni az intézményspecifikus részek bevezetése miatt,

a felsőoktatási intézményeknek újra kell gondolniuk a szakok minőségbiztosítási folyamatait, hiszen jelenleg nincsen olyan komplex eszköz a kezükben, amivel egyszerre tudnák megmutatni a képzés stratégiai illeszkedését, az elvárt tanulási eredmények teljesülését és a képzési területen belüli eredményeket. Azaz az intézmények vezetése és a fenntartók ennek az új eszköznek akár intézményen belüli alkalmazásával is pontos képet kapnak egy-egy képzési terület helyzetéről, eredményeiről.

Az önértékelési útmutatóhoz tartozó értékelőlap egzakt kritériumok mentén képes értékelni a területen elért eredményeket, ami szintén új eredmény az intézményakkreditációs és a doktori iskolák akkreditációs eljárásaihoz képest.

A bevezetést segíti az oktatási célzattal, széles körű magyarázó részekkel ellátott útmutató és értékelőlap, az ahhoz tartozó videó- és prezentációs anyag, azaz az új eszköz bevezetéséhez szükséges ismereteket tartalmazó oktatási anyag.



8. ábra

Képzési területi akkreditációs eljárás SWOT-analízise

## Következtetések

A piloteljárásokba bevont intézmények reprezentálták a magyarországi felsőoktatási intézményeket. A piloteljárások eredményeire és a MAB intézményakkreditációs tapasztalataira alapozva megállapítható, hogy az azonnali bevezetése nehézségeket okozna a felsőoktatás jelenlegi rendszerében, mivel:

- a felsőoktatási intézmények a képzési területben gondolkodásra még nem állnak készen a pilotok tapasztalatai alapján az erős kari struktúrákban gondolkodás miatt,
- az elvárt tanulási eredményekben gondolkodás még nem honosodott meg a magyarországi felsőoktatásban, mely környezetben értelmezhetővé válna a felsőoktatási intézmények számára az új eszköz,
- az intézményi szintek a magyarországi felsőoktatási intézményekben erősen elválnak egymástól, párhuzamos struktúrákban élnek, nem tudnak még teljes mértékben megfelelni az új eszközben megjelenő rendszergondolkozásnak,
- az új eszköz sikeres alkalmazásához még nem alakult ki átfogó adatvagyon-gazdálkodási gyakorlat a felsőoktatási intézményekben,
- a felsőoktatási intézmények számára még tanulni kell az ESG 2015 standardok és az Nftv., illetve az Nftv. vhr. kapcsolatait, valamint az intézményakkreditációs tapasztalatok alapján problémák jelentkeznek több felsőoktatási intézménynél az alapvető jogszabályi megfelelések terén,
- a MAB számára közel azonos munkaterhelést jelent ez az új eszköz, mint az intézményakkreditációs eljárás, és ez a felsőoktatási intézmények és az egyes intézményekben megjelenő képzési területek számát alapul véve megsokszorozná a MAB munkaterhelését.

Ezek alapján a MAB a projekt során megállapította, hogy a képzési területi akkreditációra kidolgozott új eszközt nem lehet azonnal országos szinten alkalmazni, viszont a felsőoktatási intézmények számára egy belső minőségbiztosítási folyamataik fejlesztésére önértékelési eszközként felhasználható, oktatási anyaggal kiegészített eszköz.

Mindazonáltal vannak olyan elemei, amik az intézményakkreditációs eljárásba, illetve az egyidejű szaklétesítési és szakindítási eljárásba is beépíthetők, erősítve azokban a szakközpontú minőségbiztosítási folyamatok értékelését.

## Irodalom

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. [Jogsabály](#)
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. [Jogsabály](#)
- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. [Jogsabály](#)
- 2069/2008. (VI. 6.) Korm. határozat az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról. [Jogsabály](#)
- Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015). [ESG\\_kötet](#)
- Council Recommendation. (2017/C 189/03). *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning.* [Council\\_Recommendation](#)
- Demcsákné Ódor, Zs. (2020). *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban.* Budapest: Oktatási Hivatal. [Lemorzsolódás](#)
- FIRgráf.* (n.d.). Oktatási Hivatal. [FIRGRÁF](#)
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH). (2018). *Képzési területek egységes osztályozási rendszere.* Budapest. [Osztályozási\\_Rendszer](#)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *International Standard Classification of Education, Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions.* Montreal: UNESCO Institute for Statistics. [International\\_Standard\\_Classification](#)

VAS RÉKA FRANCISKA – SZÁNTÓ RICHÁRD – ARANYOSSY MÁRTA –  
KACSIREK LÁSZLÓ – KISS CSABA

## A KÉPZÉSI TERÜLETI ELJÁRÁS ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK ÖSSZEÁLLÍTÁSAKOR SZERZETT TAPASZTALATOK A BUDAPESTI CORVINUS EGYETEMEN

A 2023. év során a Budapesti Corvinus Egyetemnek lehetősége nyílt részt venni a képzési területi akkreditáció pilotprogramjában. Bár az egyetemet – mivel a programmal párhuzamosan intézményi akkreditációs is folyt – látogató bizottság nem vizsgálta a program részeként, az önértékelés is jelentős tapasztalattal gazdagította a Corvinust.

Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015) kötelező követésével a MAB jelentős minőségi elmozdulásra készíti az intézményeket, mert azok a standardok teljesítésével a nemzetközi szinten versenyképes intézményekre jellemző értékrendszert és működési rendet építenek ki. Ez segíti a hazai egyetemek és főiskolák szervezettebb integrálódását az európai – és a tágabb nemzetközi – felsőoktatásba. A Corvinus Egyetemnek sokéves tapasztalata van nemzetközi akkreditáció terén, több nemzetközi akkreditációval rendelkezik, így örömmel tapasztaljuk, hogy a MAB piloteljárása és követelményrendszere összhangban áll azok logikájával és szellemiségével.

A Corvinus Egyetem a nemzetközi akkreditációs eljárások folyamatát nem „vizsgaként”, hanem az egyetemet a jobb és színvonalasabb működés irányába való támogatásként fogja fel – ezért üdvözli a MAB ilyen irányú törekvéseit.

### **Intézményi tapasztalatok az önértékelés összeállítása során**

#### **Stratégiai célok és valós szervezeti működés összhangja**

A képzési területi önértékelés egyik nagy erénye, hogy hangsúlyt helyez a stratégiai célok és a szervezeti működés összhangjára, illetve a folyamatos visszamérés szerepére és jelentőségére. Azzal, hogy az önértékelés a PDCA-ciklus logikájára épül, egyben a ciklus zárásának fontosságát is hangsúlyozza és felhívja a figyelmet az esetleges hiányosságokra e téren. Az önértékelés elvégzése, illetve a dokumentum kitöltése/megírása szükségessé teszi a stratégiai célok megvalósítási folyamatának, és magának a megvalósításnak a folyamatos monitoringját, ami segíti annak megvalósítását. Mindez egy újfajta működési kultúra kialakulását is eredményezheti.

#### **Az adatgyűjtés „kényszere”**

Az adatgyűjtés két szempontból is hasznára válik az intézménynek. Egyrészt rámutat a rendelkezésre álló adatok jellegére, mennyiségére, használhatóságára, tárolási helyére, módjára és hozzáférhetőségére. Ez ösztönözi az intézmény adatgyűjtési és -kezelési rendszerének a fejlesztését, hogy az jobban be tudja tölteni a sokrétű szerepét, azaz a megfelelő adatokat gyűjtsék, azok a megfelelő személyek számára könnyen és gyorsan elérhetőek legyenek. Másik kedvező hatása az adatgyűjtésnek maga az így nyert adatbázis, amely lehetővé teszi az intézmény valós működésének az áttekintését, monitoringját, és annak alapján a beavatkozást, ahol az szükséges.

## **Humánerőforrás-menedzsment**

A képzési területi oktatói korfa explicit, strukturált szerepeltetése jelentős mértékben hozzájárul az utánpótlásnevelésről való stratégiai gondolkodás adatalapú facilitálásához. Az utánpótlásnevelés nemcsak a humán erőforrások hosszútávú biztosításához elengedhetetlen, hanem elősegíti az innovációt és a kutatásokat, hozzájárulva ezzel a nemzetközi versenyképességéhez. Az önértékelés során követendő egyes standardok, mint pl. a hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés, a kutatással kapcsolatos elvárások irányt mutatnak mind az új kollégákkal szembeni elvárások megfogalmazásának, mind pedig elvárt oktatói kompetenciák megfogalmazásának, illetve az azok elérését biztosító belső képzések kialakításának és folytatásának.

## **Minőségbiztosítás**

A képzési területi útmutatóhoz kidolgozott *Szagos önértékelés* melléklet nagyon hasznos mintát adhat a felsőoktatási intézmények számára az évről-évre végrehajtandó, belső minőségbiztosítás részét képező szakszintű beszámolókhöz. Ez a melléklet jól strukturált és mindenre kiterjedő, adatalapú gondolkodást és a PDCA-ciklus érvényesülését támogató eszköz lehet, a gyakorlatban dokumentummintaként használható, a belső folyamatokba beépíthető. A képzési területi önértékelés – az ESG-standardokkal összhangban – felhívja a figyelmet a rendszeres külső minőségbiztosítás szükségességére is. Ez talán kedvet csinál a felsőoktatási intézményeknek, hogy olyan, a kötelező külső akkreditációkon túlmutató minőségbiztosítási eljárásokban is részt vegyenek, amelyek esetleg más és más nézőpontból vizsgálják a szervezet működését, és adnak visszajelzést a további fejlődéshez.

## **A nemzetközi és a hazai akkreditációs követelmények és eljárási rendek közeledése**

A képzési területi eljárás önértékelési logikája nagyon hasonlít azokhoz a koncepciókhoz, amelyeket már nemzetközi akkreditációs eljárások során megtapasztaltunk. A képzési terület akkreditációja (a mi esetünkben a gazdasági területé) megszokott a nemzetközi akkreditációban (pl. AACSB, EQUIS), sokkal inkább bevett gyakorlat, mint a szakonkénti értékelés. Ez a fajta önértékelés tehát sokkal jobban illeszkedik a nemzetköz standardokhoz (legalábbis a gazdasági képzési területen), így nagyban tudunk támaszkodni az önértékelés tapasztalataira a nemzetközi akkreditációk során is, illetve ez fordított irányban is működik, a nemzetközi tapasztalatokat, eredményeket be tudjuk ültetni a MAB-os önértékelésbe is. Ily módon jelentősen csökken az akkreditációval kapcsolatos szakmai, adminisztratív és riportolási munka.

## **Javaslatok**

Az egyes szakokhoz kapcsolódó nagyon nagymértékű adatszolgáltatás eltér a nemzetközi gyakorlattól. A szakos adatlapok helyett valószínűleg érdemes lenne megfontolni a nemzetközi akkreditációs szervezeteknél sokszor alkalmazott ún. Data Sheet-et, amely nagy összefoglaló táblázatokat tartalmaz az összes érintett képzésről.

Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a hazai és nemzetközi akkreditációs dokumentumok elkészítése nagyon sok terhet ró az intézményekre, így újabb akkreditációs önértékelések akkor lehetnek igazán sikeresek, ha jól fókuszáltak, és összhangban vannak más akkreditációs elvárásokkal, valamint nem túl bürokratikusak. Egy ilyen önértékelés elkészítésében számos kolléga vesz részt, az ő munkájuk összehangolása – különösen nagy intézmények esetében – rendkívül idő- és energiaigényes. A Budapesti Corvinus Egyetem által elkészített több mint 400 oldalas dokumentum azt mutatja, hogy olyan felsőoktatási intézmények esetében, ahol



egy adott képzési területen nagyon sok az oktatott szak, ott egy ilyen önértékelés elkészítése nagyon sok időráfordítást követel meg a teljes szervezettől.

A képzési területi akkreditációhoz képest túlzottan nagynak találjuk az önértékelés egyes szakokra vonatkozó adatkérési és értékelési részeit, illetve azok arányát az önértékelés egészéhez viszonyítva. Ehelyett érdemesebb lenne megfogalmazni egy „erősebb”, karakteresebb, előremutató képzési területi KKK-t, és az önértékelésben arra nagy hangsúlyt fektetni, hogy azokat az intézmény működésének egésze milyen módon képes biztosítani. A jelenlegi állapothoz képest célszerű nagyobb hangsúlyt fektetni az intézmények azon képességére, hogy legyenek képesek kialakítani a tanulási eredmények tartalom – oktatás – módszertan – mérés – értékelés konzisztens egységét, illetve az annak elérését biztosító (többek között belső képzési) rendszert. Ez nagy lendületet adna a magyar felsőoktatásnak, hogy megfeleljen a nemzetközi standardoknak.

**BAKONYINÉ KOVÁCS BEA**

## **A KÉPZÉSI TERÜLETI ELJÁRÁS ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK ÖSSZEÁLLÍTÁSAKOR SZERZETT INTÉZMÉNYI TAPASZTALATOK AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN**

### **Bevezető**

A bajai Eötvös József Főiskola (EJF) korábban részt vett a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) és jogelődje intézményi, illetve szakakkreditációs eljárásaiban, melyek során intézményi szintű, illetve egyéni tapasztalatra is szert tett a minősítő eljárásoknak alapot teremtő önértékelések megírásában. 2023 tavaszán ezen tapasztalatok birtokában az elsők között vállaltuk a gazdaságtudományi képzési területen *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projekt keretében a MAB által kidolgozott, *Útmutató képzési területi önértékelés elkészítéséhez* címet viselő pilot eszköz tesztelését. A tanulmány az önértékelés összeállításakor szerzett intézményi tapasztalatainkat foglalja össze.

### **Az eljárás**

A főiskola gazdaságtudományi képzési területe két szakkal, a gazdálkodási és menedzsment alapszakkal, illetve a gazdálkodási és menedzsment felsőoktatási szakképzéssel működik. Az alapszak a MAB párhuzamos programakkreditációs eljárásában 2021. december 31-ig hatályos akkreditációt kapott; a felsőoktatási szakképzés indítására 2019. szeptember 13-i MAB-támogató szakvélemény mellett került sor.

Az új eszközt, a képzési területi önértékelés elkészítésének útmutatóját a MAB Programakkreditációs fejlesztési munkacsoportja dolgozta ki.

Az útmutató a kitöltést segítő információkkal kezdődik, benne az útmutató céljával, a három részből álló önértékelés szerkezetének bemutatásával, a mellékletek kitöltésére vonatkozó információkkal. Ezután az önértékelés megírásához ad a dokumentum vezérfonalat.

### **Tapasztalatok**

Az EJF gazdaságtudományi képzési területen a piloteljárásban kipróbált új eszközt kéziratként használtuk. Az *Útmutató a képzési területi önértékelés elkészítéséhez* című dokumentum célja, hogy a szakok külső minőségihitelesítő általi akkreditációjához láthatóvá tegye, milyen önértékelési folyamatokkal rendelkezik az intézmény az adott képzési területen. A létező folyamatok bemutatására koncentrálnak az eljárás, több helyen hiperhivatkozások és linkek megadását kéri.

A teljes szöveg arról tanúskodik, hogy az eljárás során a MAB nem tartalmi ellenőrzésre törekszik, hanem a képzési terület intézményi belső képzések működtetésére kialakított minőségirányításának külső értékelésére. A korábbi programakkreditációs eljárások ellenőrző, számonkérő gyakorlatával szakítva a hatékony intézményi működést támogató önértékelési eszközt kíván az intézmények kezébe adni, és az állandó, belső minőségbiztosító, önellenőrző folyamatokról kíván meggyőződni. Egyértelműen érezhető a MAB törekvése, hogy általánosan, a szakok számától függetlenül minden képzési területre alkalmazható eszközt kívánt

fejleszteni, ami vizsgálja a képzési területen rendszerben végzett minőségirányítást, azt, hogy ez mennyiben tervezett, mennyire illeszkedik a felsőoktatási intézmény stratégiáihoz, minőségpolitikájához, az intézményfejlesztési tervhez. Nem akkreditációhoz kötött önértékelő eljárásokra ösztönöz, hanem rendszeresen, azaz adott időszakban egy képzési területen végzett belső minőségbiztosítási tevékenységhez nyújt hatékony segítséget.



1. ábra  
EJF-pilot idővonal

A képzési terület körülhatárolása az EJF-en nem okozott gondot, szemben a többi karral, sok szakkal működő nagy egyetemekkel, mert a gazdaságtudományok képzési terület mindkét szakját a Gazdálkodási Intézet gondozza, vagyis a szervezeti felépítés egybeesik a szakok képzési területi besorolásával. Ez nagyban megkönnyítette az önértékelés írása során a belső szervezeti kommunikációt.

Az útmutató részletes magyarázatokat, példákat tartalmaz, ezzel is segítve az akkreditációs tapasztalattal nem rendelkező, a minőségbiztosítás szakzsargonjában kevésbé jártas oktatók részvételét az önértékelés elkészítésében. Sőt ezen túlmenően segíti őket abban, hogy

munkájukat az intézmény minőségfejlesztési céljainak megfelelően végezzék, a PDCA-ciklus elvei szerint szervezzék. *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* projekt során megújuló magyar felsőoktatás új folyamataiba, dokumentumaiba, azok nyelvhasználatába is bevezet: (1) A képzési és kimeneti követelményekről (KKK) az elvárt tanulási eredményre (ETE) való átállást segíti, melynek köszönhetően dokumentálhatóvá válik majd, hogy ugyanazon a szakon, más-más intézményben végzettek eltérő kompetenciákkal rendelkezhetnek. Az elvárt tanulási eredmények megfogalmazása jelen projekt keretében zajlik a Magyar Rektori Konferencia munkájaként, ezért egyelőre a KKK-ban szereplő, és onnan a tantárgyleírásokba is átvett kifejezéseket használtuk a kompetenciamátrix összeállításakor. Ebből nyomon követhető a KKK-ban megfogalmazott kompetenciák tantárgyakba történő beépülése, és ha elkészül, ezt az elvárt tanulási eredmények szerint kell majd átdolgozni. (2) A hallgatói lemorzsolódási adatokat az Oktatási Hivatal fogalomhasználatát (Demcsákné, 2020) követve kéri táblázatokba foglalni, melyek így intézmények között összehasonlíthatókká válnak, és intézményen belül az adatalapú döntéshozatalt segítik. (3) Az ESG 2015 standardoknak és irányelveknek megfelelés vizsgálatához sok értelmező, segítő kérdést, táblázatok tartalmaz az útmutató, melyeknél szintén érezhető az oktatási szándék. Az önértékelés írásakor találtunk az intézmény egésze és a képzési terület között jól vagy kevésbé jól működő kommunikációs pontokat, minőségbiztosítási folyamatokat. Azonosítottunk például mintatantervben szereplő hibákat, elírásokat; hallgatói és oktatói létszámadatok, óraszámok alapján átgondoltuk a hallgatói létszám növekedése esetén a humán erőforrás-gazdálkodásunk lehetőségeit; a honlapunk ([www.ejf.hu](http://www.ejf.hu)) szerkezetét racionalizáltuk; több tekintetben szembe-sültünk a tevékenységeink és az eredményeink nem megfelelő kommunikációjával.

Az útmutató használatát a sok lábjegyzet és az önértékelés írása során törölhető, terjedelmes dőltbetűs magyarázatok miatt tanulni kellett, a kitöltő kollégák a terjedelme miatt megriadtak tőle. Paradox módon az önértékelés összeállítása épp ezeknek a hivatkozásoknak, magyarázó részeknek, példáknek köszönhetően vált teljesíthetővé.

### Összefoglaló

A képzési területi önértékelési útmutató alkalmas eszköz arra, hogy a felsőoktatási intézmény az ESG 2015 standardok szerint áttekintse a képzési területet, és ezzel a belső minőségértékeléssel folyamatosan az intézmény küldetésének, stratégiáinak megfelelően működjön, tulajdonképpen bármikor készen állva egy intézményakkreditációs eljárásra.

### Irodalom

- A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések, valamint hitéleti képzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei* (Képzési és kimeneti követelmények) [KKK](#)
- Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015)*. [ESG\\_kötet](#)
- Gazdaságtudományok képzési területi önértékelés*. Eötvös József Főiskola, 2023. március. Kézirat.
- Demcsákné Ódor, Zs. (szerk.). (2020). *Lemorzsolódási adatok a felsőoktatásban*. Összefoglaló tanulmány. Budapest: Oktatási Hivatal. [Lemorzsolódás](#)
- MAB. (2023). *Útmutató a képzési területi önértékelés elkészítéséhez*. Kézirat.
- Tóth, É. (2017). *Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára*. Budapest: Oktatási Hivatal. [Tanulási\\_eredmények](#)

## KÉPZÉSI TERÜLETI AKKREDITÁCIÓ A MISKOLCI EGYETEMEN

*A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt alapvető célja a felsőoktatás modernizálása, az ehhez kapcsolódó jogszabályi környezet felülvizsgálata. A projekt keretében kidolgozásra került a képzések akkreditációjával kapcsolatosan a képzési területi akkreditációs eljárás útmutatója és értékelőlapja.*

A Miskolci Egyetem 2023 tavaszán a műszaki és az informatikai képzési területen vett részt a képzési területi akkreditáció piloteljárásában, amelynek fő célkitűzése a képzések működés közbeni értékelése volt.

### A műszaki és az informatikai képzési terület sajátosságai a Miskolci Egyetemen

#### Műszaki képzési terület

A műszaki képzési területen a Miskolci Egyetem az északkelet-magyarországi régióban vezető szerepet tölt be, ezt támasztják alá a beiskolázási adatok is. Az egyetem három alapító karán (jelenlegi nevén: Anyag- és Vegyészmérnöki Karon [AVK], Műszaki Föld- és Környezettudományi Karon [MFK], Gépészmérnöki és Informatikai Karon [GÉIK]) 11 alapszakon, 15 mesterszakon, 4 doktori iskolában folyik a képzés. A karok képzési portfóliójában a szakirányú továbbképzési szakok is megtalálhatók, ezek listája az ipari igények figyelembevételével folyamatosan bővül. Idegen nyelvű képzéseinkben 10 teljes diplomát adó mesterképzési programot, 3 alapképzési szakot, valamint 4 doktori képzést kínálunk. A Miskolci Egyetemmel együttműködésben 2022 szeptemberében a BSZC Vásárhelyi Pál Technikum és Kollégium fluidumkitermelő technikus szakján, 2023 tavaszán az MSZC Bláthy Ottó Villamosipari Technikum elektronika és elektrotechnika ágazatán került kidolgozásra az okleveles technikus képzés.

A műszaki képzési terület szakjai sok esetben unikálisak. A területhez kapcsolódóan a társkarokkal közösen gondozott képzési programokat is hirdet az egyetem (pl. mérnök-tanár MSc, egészségügyi mérnök MSc, egészségügyi szervező BSc, balneoterápia szakirányú továbbképzési szak).

A szakterület fennmaradásának és fejlődésének egyik záloga, hogy az egyetem képzéseinek és kutatásain keresztül folyamatosan kapcsolódik a változóban lévő, a régióban rohamosan fejlődő ipari-gazdasági környezethez. Az alapkutatásokat hazai és nemzetközi kutatási alapok támogatásával végzi, az alkalmazott kutatások jelentős részét az ipari és gazdasági szereplők innovációs operatív programokon keresztül támogatják.

Az elmúlt két évben a műszaki képzési területen a tantervek felülvizsgálata – az ipari partnerek bevonásával – részben megtörtént, emellett a képzési programok megújítása azonban folyamatos. (Miskolci Egyetem, 2023a)

#### Informatika képzési terület

A képzési terület a Gépészmérnöki és Informatikai Kar gondozásában áll. A Miskolci Egyetem mérnök-informatikus képzése az országban másodikként, 1993-ban indult az akkori Gépészmérnöki Karon, amely a modern informatikai képzés kialakulásával 2006-tól a Gépészmérnöki és Informatikai Kar nevet viseli.

Jelenleg 1 felsőoktatási szakképzési szakon, 4 alapszakon (3 BSc, 1 gyakorlatorientált BProf), 1 mesterképzési szakon (magyar és angol nyelven) folyik a képzés, továbbá a Hatvany József Informatikai Tudományok Doktori Iskola kínál doktori képzést a magyar és a nemzetközi hallgatók részére. 2021 szeptemberében indult a MSZC Kandó Kálmán Informatikai Technikumában Szoftverfejlesztő és -tesztelő szakon a Miskolci Egyetemmel közösen kidolgozott okleveles technikusképzés. A képzési területhez horizontálisan kapcsolódik a Bölcsészettudományi Karral együttműködésben indított informatika tanár szak is.

Az informatika képzési területen a közelmúltban megtörtént a munkaerőpiaci szereplők közreműködésével a BSc, MSc szakok tantervének komplex felülvizsgálata.

A képzési terület stratégiai céljai közé tartozik az IFT-nek megfelelően a humán erőforrás fejlesztése, a képzési paletta újragondolása, a hazai és nemzetközi láthatóság megerősítése, a hallgatói lemorzsolódás csökkentése. (2023b)

### Akkreditációs folyamat bemutatása

A Miskolci Egyetemen a képzési területi akkreditációs piloteljárás lefolytatására meglehetősen rövid időkeret állt rendelkezésre, különös tekintettel arra, hogy maga a folyamat is kidolgozás alatt állt. Az 1. ábrán idővonal szerűen mutatjuk be a folyamatot.



1. ábra

Képzési területi akkreditáció folyamata a Miskolci Egyetemen

## Nehézségek a kari tagozódású intézmények esetén

A képzési területi akkreditációs folyamat egy olyan intézmény esetén, ahol hagyományokra épülő, régmúlta visszatekintő kari tagozódás áll fenn, különösen nagy nehézségeket jelenthet. Alapvetően azonos tevékenységeket szükséges folytatni minden kar esetén, azonban a megvalósítási mód egyrészt az intézményi szervezeti felépítés, másrészt a képzések egyedisége miatt eltérhet. Ez a jelenség állt fenn a Miskolci Egyetemen is a műszaki képzési terület esetén, ahol a területhez tartozó szakokat három műszaki kar gondozza. A képzési területi akkreditációs folyamat során került felszínre, hogy a karokon eltérő gyakorlatok valósultak meg kari jellegű szabályozással, eljárásrenddel az alábbi területeken:

- szakmai gyakorlatok szervezése,
- nemzetközi orientáció,
- hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés,
- szabályzatok, utasítások rendje,
- képzési területi tájékoztatók.

## A képzési területi akkreditáció pozitív hatásai a Miskolci Egyetemen, javaslatok

A piloteljárás eredményeként a bizottság javaslatokat fogalmazott meg a Miskolci Egyetem gyakorlatával kapcsolatosan, melyekből a javítandó területeket ismerhettük meg. A teljesség igénye nélkül ilyen javaslatként jelent meg, hogy a kari szintű jó gyakorlatok képzési területi szinten történő megosztása és azok beépítése a többi kar gyakorlatába, mely erősíteni tudja a képzési területen elért intézményi eredményt. A képzéssel kapcsolatosan megfogalmazásra került, hogy a tantárgyak közötti párhuzamosságok elkerülése érdekében szükséges kompetenciamátrix létrehozása. Ugyancsak az oktatással kapcsolatosan említették a bizottság tagjai, hogy újfajta pedagógiai és értékelési módszerek bevezetése lenne szükséges. A DigitAll-projekt keretén belül a tantervek felülvizsgálatára, valamint új oktatási módszertan bevezetésére kerül sor. A módszertani eszköztár bővítéséhez az oktatóknak belső képzéseket biztosít az egyetem.

Az értékelőlapban összefoglalt javaslatokat a Miskolci Egyetem minőségbiztosításért felelős kollégái igyekeznek a gyakorlatba átültetni. A Miskolci Egyetemen 2023-ban egy új Minőségbiztosítási Központ jött létre, mely feladata az ESG elveknek való megfelelés, a PDCA-ciklus biztosítása. Felkészülve a következő intézményakkreditációs eljárásra, a heterogén jellegű, karspecifikus szabályozások összehangolásra törekszik az egyetem, melyek teljes mértékben igazodnak az egyetem minőségpolitikájához. Ez a karok között – már meglévő – szoros együttműködést teszi szükségessé. Természetesen, ahogy az már korábban is említésre került, a multidiszciplináris jelleg miatt bizonyos területeken szükséges megtartani az adott képzések sajátosságaira vonatkozó szabályozókat. A képzési területi akkreditációs önértékelési eljárás útmutatója kiváló támogatást biztosít az intézmények számára a folyamatos felkészülésre, a gyűjtendő és az elemzésekhez szükséges adatok körének meghatározására, vizsgálatok lefolytatására. Az eredmények segítségével a vizsgált képzési terület ESG-szemponrendszer szerinti megfelelése megvalósítható.

## Irodalom

- Miskolci Egyetem. (2023a). *Műszaki képzési területi önértékelés*. Anyag-és Vegyészmérnöki Kar, Gépészmérnöki és Informatikai Kar, Műszaki Föld- és Környezettudományi Kar
- Miskolci Egyetem. (2023b). *Informatikai képzési területi önértékelés*. Gépészmérnöki és Informatikai Kar

## A SZÉCHENYI ISTVÁN EGYETEM INTÉZMÉNYI VÉLEMÉNYE A KÉPZÉSI TERÜLETI ELJÁRÁS ÖNÉRTÉKELÉSÉRŐL

Az intézményi akkreditáció a felsőoktatási intézmények minőségbiztosításának egyik fontos eszköze, amelynek célja, hogy megvizsgálja és hitelesítse, hogy az intézmények megfelelnek-e az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) által meghatározott minőségkövetelményeknek és irányelveknek. Magyarországon a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) hatáskörébe tartozik a felsőoktatási intézményekben folyó képzés, kutatás és művészeti alkotótevékenység értékelése és minőséghitelesítése (MAB, 2019). A MAB eljárásai az ESG 2015 (European Standards and Guidelines 2015) sztenderdjein és irányelvein alapulnak, amelyek az EFT minőségbiztosítási keretrendszerét alkotják. A minőségbiztosítás a felsőoktatásban a felsőoktatási intézmények képzési, kutatási és művészeti tevékenységének minőségét és fejlesztését célzó folyamat, amely magában foglalja a belső és a külső értékelést, a minőségi követelmények és irányelvek meghatározását, valamint a minőségi célok elérésének ellenőrzését és bizonyítását.

*„Az intézményi stratégiai tervezés szintjén megfogalmazott célok megvalósítását követi nyomon elvárva olyan mérési és értékelési technikák alkalmazását, amik alkalmasak a célok elérését, megvalósulásának mértékét mérni, mely eredmények alapján meghatározhatók további intézkedések, fejlesztések, beavatkozási pontok.”* (Tolnai, 2023, 115) A beavatkozási pontok jól tervezhetők többek között a PDCA (Plan-Do-Check-Act) ciklus alkalmazásával.

A Széchenyi Egyetem a PDCA-ciklus működtetésének jó gyakorlatára az önértékelési eljárás folyamán nagy hangsúlyt fektetett. Különösen megmutatkozott ez az OMHV (oktatói munka hallgatói véleményezése) elemzések kezelésében. Az oktatói munka hallgatói véleményezése növeli a hallgatók felelősségteljes véleménynyilvánításának lehetőségét és az egyetemi életben való részvételének igényességét, segíti a minőségi követelmények érvényesülését, és támogatja a tantárgyi és tantervfejlesztéseket. Az egyetemen az OMHV jelentős visszacsatolás a szakfelelősök részére, ahol az eredmények akár mintatantervi változásokat is indikálhatnak. Eredményként tudja az intézmény felmutatni, hogy a MAB intézményakkreditációs és képzési területi akkreditációs piloteljárások során megállapította azok nyilvános elérhetőségét, illetve szabályzati szintű rendezését.

A Széchenyi István Egyetem *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001)* azonosító számú projekt keretében részt vett a képzési területi akkreditációs eljárás pilotjában az informatika képzési területen, illetve szakértőket delegált a MAB eszközt fejlesztő Programakkreditációs fejlesztési munkacsoportjába. Az informatika képzési terület kiválasztása intézményi oldalról a pilot céljának megfelelt, hiszen kevés szakkal rendelkezik, de az egyes képzések a képzési portfólió részét képezik alapszakon és mester szakon, illetve magyar és angol nyelven is. A képzési területi eljárás önértékelésének összeállítása rávilágított arra, hogy a minőségbiztosítási dokumentumok elsősorban intézményi és kari szinten elérhetőek.



A Széchenyi István Egyetemen az alábbi jelentések előre meghatározott ütemezéssel készülnek:

- Éves szakmai beszámoló: ESG-pontok: 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9
- Éves felvételi beszámoló: ESG-pontok: 1.4, 1.6, 1.9
- Éves költségvetési beszámoló: ESG-pontok: 1.7, 1.8, 1.9
- Éves kockázati jelentés: ESG-pontok: 1.2, 1.7, 1.9
- Finanszírozási monitoringjelentés: ESG-pontok: 1.3, 1.4, 1.5, 1.7, 1.9
- Alkalmazotti teljesítményértékelés: ESG-pontok: 1.5
- Munkatársi elégedettségmérés: ESG-pontok: 1.5
- Oktatás-Minőségügyi jelentések: ESG-pontok: 1.3, 1.4, 1.5, 1.7, 1.9
- Nemzetközi hallgatók elégedettségmérése: ESG-pontok: 1.3, 1.4, 1.5, 1.7, 1.9
- Kutatócsoportok éves jelentése: ESG-pontok: 1.5, 1.7
- Fenntartott intézmények éves beszámolója: ESG-pontok: 1.4, 1.5, 1.6, 1.9
- Hallgatói önkormányzat éves beszámolója: ESG-pontok: 1.3, 1.4, 1.6
- TMDK-OTDK éves beszámolója: ESG-pontok: 1.3, 1.6
- Szakkollégiumi vezetők beszámolója: ESG-pontok: 1.3, 1.6
- Éves beszámoló az Egyetemi Könyvtár és Levéltár tevékenységéről: ESG: 1.3, 1.6, 1.10
- Doktori iskolák éves beszámolója: ESG-pontok: 1.2–1.9

A piloteljárás során az adatszolgáltatások alapjaként elsősorban a Neptun-rendszer szolgált, ahol a szükséges információk nagy része könnyen elérhető és leszűrhető volt (pl. kilépés, sikeres lezárás). A képzési terület oktatóival, kutatóival, tanáraival kapcsolatos adatok lekérdezése – a központosított HR-rendszer következtében – összetettebb feladatnak bizonyult. A diplomás pályakövető rendszer (DPR) adatai is az önértékelés részét képezték, ezek azonban a vizsgált időszak egészére nem álltak rendelkezésre (Surman – Szabó T., 2020). A probléma megoldását saját kérdőív kidolgozásában látja az intézmény.

A piloteljáráshoz készült értékelőlap nagy segítséget nyújtott az önértékelés kitöltésénél, az értékelési szempontokat pontosan meghatározták, emellett felhívja a figyelmet a nem megfelelő pontokra is.

Az eszköz intézményi oldalról is alkalmasnak bizonyult arra, hogy a képzési területek áttekintésre kerüljenek. A szakok közötti horizontális és vertikális összefüggések a szakfelelősök számára fontos információként szolgálnak. Az eljárás hozzájárult a magyar, illetve angol nyelven elérhető dokumentumok összehangolásához. A képzési terület eredményeit mérő eszközöket és forrásokat bemutató táblázatban átláthatóan tudta az intézmény összegezni azokat a külső és belső adat- és információs forrásokat, amelyeket a képzési terület eredményességének méréséhez alkalmaz.

Az új önértékelési eszköz támogatja a hatékony intézményi működést, valamint általánosan alkalmazható minden képzési területre. Az egyetem úgy látja, hogy a piloteljárásban való részvétel segítette a 2024-es monitoringeljárásra való felkészülést.

Az intézményi akkreditáció fontos szerepet játszik a felsőoktatási intézmények minőségének javításában, elismerésében és összehasonlíthatóságában, valamint a felsőoktatási rendszer fejlesztésében és nemzetközi integrációjában, hiszen elősegíti a felsőoktatási intézmények önreflexióját, önfejlesztését, felelősségvállalását és elszámoltathatóságát, valamint a külső érdekeltek bevonását és visszajelzését. Hozzájárul a felsőoktatási intézmények

versenyképességéhez, vonzerejéhez és hírnevéhez, valamint a hallgatók mobilitásához és elhelyezkedéséhez. Az új eszköz a piloteljárás intézményi tapasztalata alapján segíti az egyetemek önértékelési gyakorlatát, annak fejlődéséhez hozzájárul, rávilágít a PDCA-ciklus érvényesülésére. A szakos adatok kitöltése nagy feladatot ró a sok karral rendelkező egyetemekre, amennyiben ezt egyszerre kell megtenni az összes szakra. Intézményi oldalról javaslatként megfogalmazódott, hogy a rendszeres önértékelés fontosságára fel kell hívni az intézmények figyelmét még az eszköz bevezetése előtt.

### Irodalom

- MAB (2019). A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Szervezeti és Működési Szabályzata (MAB Testület 2019/9/X/1. számú határozat) 2. § (2) bekezdés. [MAB\\_Szervezeti\\_Működési\\_Szabályzat](#)
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015), Brussels, Belgium [ESG\\_2015](#); Magyarul 1. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015) [ESG\\_kötet](#)
- Surman, V. & Szabó, T. (2020). A minőség biztosításának kihívásai a magyar felsőoktatásban, *Vezetéstudomány*, 2020/LI. [Minőségbiztosítás\\_kihívásai](#)
- Tolnai, Á. (2023). A minőségbiztosítás szerepe a tehetséggondozás színterein, *Danubius Nonster*, 2023/3. [Minőségbiztosítás\\_szerepe](#)

**MOSOLYGÓNÉ GÓDÉNY ÁGNES**

## **AZ INTEGRÁLT AKKREDITÁCIÓS ESZKÖZ FEJLESZTÉSÉNEK BEMUTATÁSA**

### **Bevezetés**

A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvénnyel létrehozott Országos Akkreditációs Bizottság (OAB) 1995 júniusában fogadta el az intézményi akkreditáció eljárásrendjét és útmutatóját, és 1996-ban már 9 intézmény akkreditációja fejeződött be. 1997-ben, akkor a már Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) néven működő szervezet, kialakította a következő 2 évre vonatkozó akkreditációs ütemtervét, és 2000. június 30-ig a felsőoktatási intézmények teljes körű akkreditációja lezárult.

A MAB intézményakkreditációs tevékenysége további „akkreditációs körök” formájában zajlott: 2000–2010 II. kör, 2011–2015. III. kör, 2017–2023 IV. kör. Bár a MAB már nem használja „az akkreditációs körök” kifejezést, azonban jól mutatja ennek a tevékenységnek a periodikus jellegét. Az „akkreditációs körök” alatt az önértékelés-alapú, személyes látogatással, majd az azt követő írásos látogató bizottsági jelentéssel, és végül e jelentés Testület elé terjesztésével és akkreditációs határozattal záruló folyamat lényegében – az alábbi majdnem 30 éves 1. ábra alapján – nem változott. A hazai felsőoktatás rendszere, az arra ható, azt befolyásoló tényezők és azok összetettsége ugyanakkor lényegesen többet változott.

A MAB mint „köztes szervezet” egyidejűleg kell, hogy feldolgozza a közpolitikai (hazai és nemzetközi) szereplők, a felsőoktatási intézmények, azon belül kiemelten a hallgatók és külső érdekeltek igényeit, és fenntartsa funkcióját, elfogadottságát, hitelességét. A MAB az akkreditációs – minőség-hitelesítő – tevékenységét testületi és elnöki ciklusokon átívelően működteti, mely szükségszerűen – éppen köztes szervezeti mibenléte révén – folyamatosan reagál az aktuális működési környezetre, szükségletekre azzal az attitűddel és tudással, amivel úgy a szervezet, mind a bennük, velük dolgozó szakemberek rendelkeznek. Éppen ezért nem hasonlítható össze, hogy az előző vagy azt követő akkreditációs szempontrendszer jobb vagy rosszabb. A fejlesztés, átalakítás, módosítás, korszerűsítés szükségszerűen adott válaszok, abban a konjunktúrában, amikor a problémák felmerülnek.

A MAB a projektben vállalt minőségértékelési eszközök korszerűsítésének feladatában a működési, akkreditációs tapasztalatait a felsőoktatási környezet dinamikus változásának hatásait és a felsőoktatási szereplők szükségleteit, a közpolitikai kereteket, fejlesztési irányokat vette figyelembe nagymértékben támaszkodva a nemzetközi közpolitikai stratégiákra és akkreditációs/ értékelési változásokra.

### **A fejlesztés alapjai**

#### **A MAB tevékenységei**

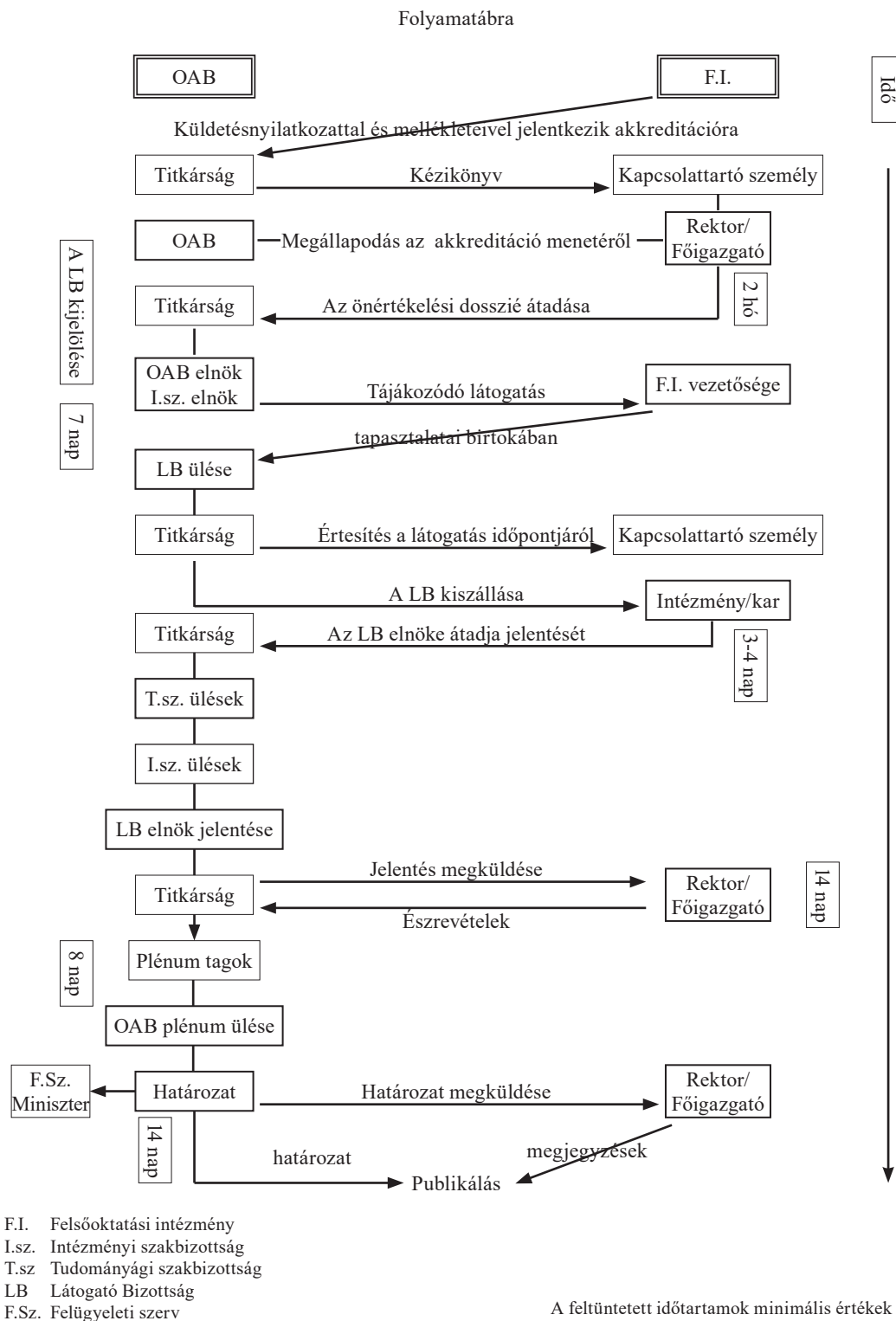
Az intézményakkreditációs értékelési szempontrendszer az akkreditációs eljárás majdnem 30 éves rendszerében több alkalommal került pontosításra, kiegészítésre. Gyökeres megváltoztatásra 2017-ben került sor. A szempontrendszer megújításában az Európai Felsőoktatási Térség

---

<sup>1</sup> Az akkreditációs szervezetek ún. köztes (puffer)szervezetek a kormányzat és a felsőoktatás között.

minőségbiztosításának standardjainak és irányelveinek (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) 2015. évi megújítása kapott hangsúlyt. Az önértékelést az intézményeknek a standard és az ahhoz kapcsolódó irányelv alapján, a MAB által standardonként megfogalmazott kérdésekre adott válaszok formájában kellett elkészíteni maximált terjedelem mellett.

Intézményi akkreditáció



1. ábra  
Az intézményakkreditáció folyamatábrája

A területi korláttal egyidejűleg bevezetésre került, hogy az intézmények webes felületet hozzanak létre, és a területi korlát miatt a mellékleteket, az önértékelésbe be nem illeszthető információkat e felületen helyezték el (MAB, é.n.). A látogatási folyamatban elmaradt az intézmény fizikai bejárása, hiszen az Oktatási Hivatal a működési engedély felülvizsgálati eljárásban nyomon követi az infrastrukturális feltételek folyamatos teljesülését. A látogatási menetrendben olyan új panelek jelentek meg, mint *stratégiai tervezés, vezetés, hallgatói szolgáltatás, tudományos és nemzetköz tevékenység menedzsmentje, képzésműködtetés*. Az akkreditáció intézményi szintű lett, azaz sem az önértékelés, sem a jelentés nem tért ki a kari szintű minőségbiztosításra. A 2017 szeptemberében megújított szempontrendszer alapján négy piloteljárás zajlott, és 2023 májusában már e négy intézmény közül az egyikben ezen önértékelési rend szerint a második akkreditációs eljárás zajlott.

A MAB akkreditációs tevékenységében 2019. május 22. kiemelkedő mérföldkő, mivel a Testület ekkor fogadta el a doktori iskolák ESG-alapú akkreditációjának szempontrendszerét, eljárási rendjét. A doktori iskolák addigi féléves törzstagi értékelése és ötévenkénti minőségbiztosítási dokumentációjának ellenőrzése a PhD-fokozat kiadásának intézményi minőségét nem volt hivatott hatékonyan visszajelezni.

A doktori iskolák akkreditációs eljárásában lényegében a szempontrendszer követte az intézményakkreditációs szempontrendszer logikáját, és a doktori iskolát mint az intézmény speciális – fokozatot kibocsátó – szervezeti egységét vizsgálta.

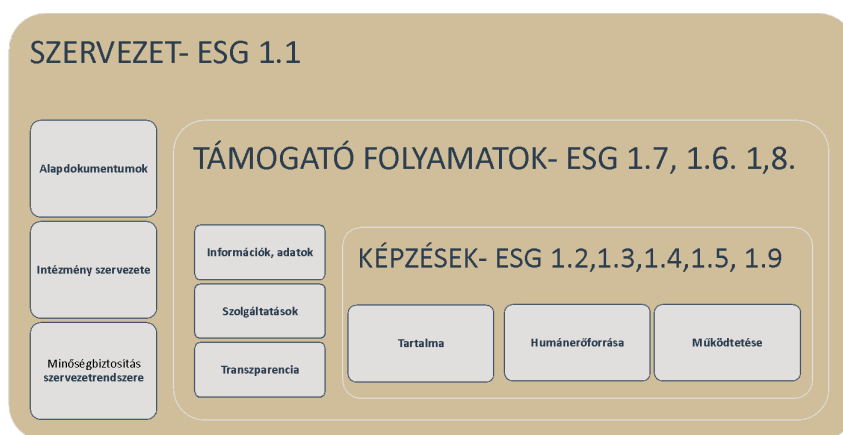
Mindkét akkreditációs eljárás, azaz az intézményakkreditációs eljárás (IA) és a doktori iskolai akkreditációs eljárás (DIA) lényegében a minőségbiztosítási tevékenységet, annak rendszerességét, kiterjedtségét vizsgálja intézményi, illetve doktori iskolai szinten. Ehhez a tevékenységek bizonyítékait keresi – milyen akciókkal, dokumentumokkal igazolhatók ezek a tevékenységek. Fontos újítás volt az eljárásokban, hogy a jó példák megosztása, a módszerek és adatok felhasználásának gyakorlata mellett a minőségfejlesztés ciklikus jellegét is értékelte a MAB. Az ún. PDCA-ciklus – a tervezés, cselekvés, követés, beavatkozás – egymást követő és egymásra épülő rendszerének vizsgálata a lineáris, statikus minőségbiztosítási felfogást volt hivatott dinamikusabb és komplexebb megközelítés irányába terelni.

A MAB feladatrendszerében a szakokhoz kapcsolódó értékelési eljárások – szaklétesítés, szak nyilvántartásba vételéhez az Oktatási Hivatal kirendelésére végzett értékelés – az OAB létesítése óta jelen lévő eljárások. A mai napig a felsőoktatási szereplők körében „szakakkreditációnak” hívott tevékenység valójában nem akkreditációs tevékenység. Igaz, hogy sokáig a MAB működésére és eljárásaira vonatkozó különböző hatállyal megjelenő kormányrendeletek (1997, 2006) is a szakakkreditáció kifejezést használták, valójában ezek úgynevezett *ex-ante* – előzetes – értékelések. Mind a szaklétesítési, mind az úgynevezett szakindítási eljárásban a MAB ezen folyamatokkal szemben rögzített jogszabályi követelmények és a MAB vonatkozó szempontrendszere alapján vizsgálja meg tulajdonképpen az intézmény ígérvényét.

2004-től 2016-ig zajlottak különböző képzési területeken a szakok párhuzamos akkreditációi, amelyek valójában a képzések értékelését és az adott képzési területen született összes szakos értékelésnek összehasonlító kiértékelést jelentette, és az intézményi minőségbiztosítási tevékenységgel ezek az értékelések nem teremtettek kapcsolatot. Bár ezek az eljárások meghatározott idejű akkreditációs hatályt rendeltek a szakokhoz, valós *ex-post* – utólagos –, a szakok működés közbeni minőségbiztosítási nézőpontú akkreditációját nem jelentették.

## Tapasztalatok

Az IA eljárásokban az intézmények számára az ESG értelmezése és ennek alapján a minőségbiztosítási tevékenységek rendszerezése okozott nehézséget. A hagyományosan intézményi (központi irányítási szint) és kari szintek között megosztott működési rendszerben gondolkozó felsőoktatási intézményeknek a minőségbiztosítási tevékenységeiket egységesen, a teljes (központi és kari szint) intézmény vonatkozásában kellett értelmezni, és azokat az ESG rendszerében elhelyezni. Az ESG értelmezését nehezítette, hogy rendkívül elterjedt volt a folyamatalapú ISO 9000 szabványsorozat mint a minőségirányítási rendszer. A MAB álláspontja az volt, hogy bármilyen minőségirányítási rendszer működtethető az intézményekben, azonban az intézmények alaptevékenysége szempontjából az ESG szerinti önértékelést, MAB-értékelést az ISO-rendszer szerinti működés nem váltja ki. Az eljárások lebonyolításában éppen az ESG értelmezésből adódó intézményi nehézségek tapasztalatai alapján az interjúpanelek – jellemzően az intézmény központi, irányítási szintjét követő szintektől – ESG-nézőpontból kerületek megszervezése.



2. ábra

Az intézmények működése és az ESG-standardok kapcsolata

A panelek ilyen módon való szervezésével a MAB látogató bizottsága a panelbeszélgetésekben az egyes ESG-standardcsoportokhoz és az ezekhez rendelt intézményműködési területekről hatékonyabban tudott kiegészítő információkat begyűjteni, és ezzel a jelentések vonatkozó részeiben is hatékonyabban tudta értékelését és fejlesztési javaslatait megfogalmazni.

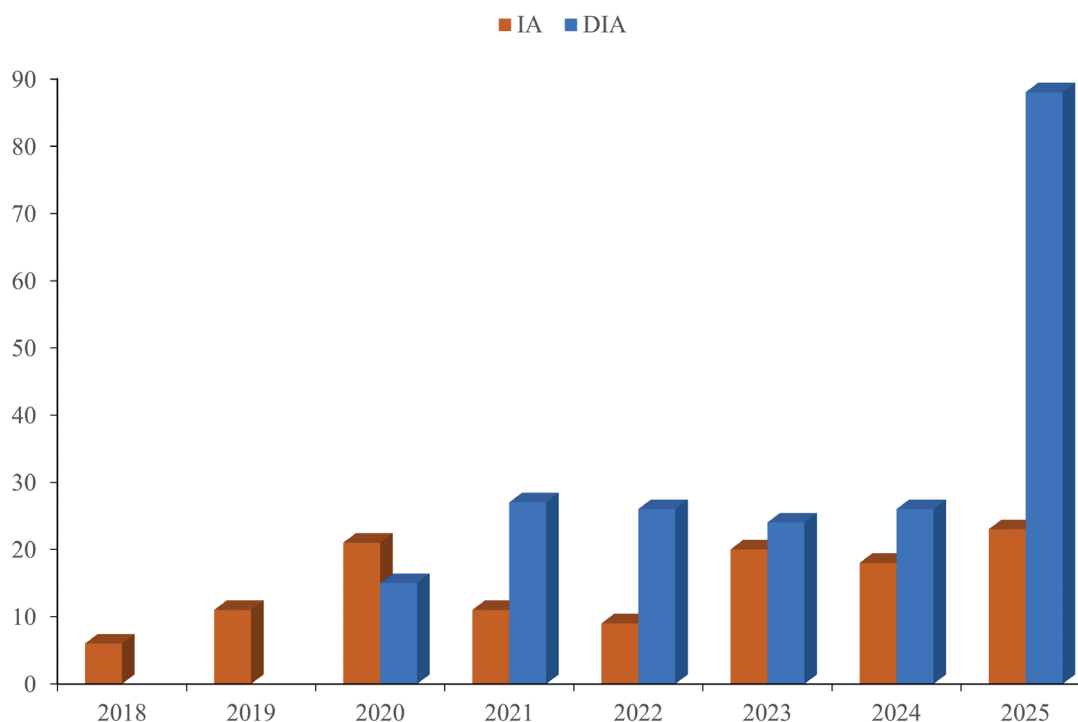
A hazai felsőoktatási intézmények közül 2020–2022 között 21 lett közhasznú vagyongazdálkodási alapítványi fenntartású. A struktúraváltó intézmények számára az indikátoralapú közfeladat finanszírozási rendszere különböző módon, de jellemzően erősítette és továbbfejlesztette az intézmények rendszerben, hálózatokban való gondolkodását és működésük ehhez való illesztését. A 2020–2023 között lebonyolított akkreditációs eljárások alapján jól látható volt, hogy struktúraváltó intézmények szervezeti rendszerén belül a képzésműködtetésben, a tudományos-innovációs tevékenység szervezésében a megváltozott igényekhez alakított, átfogóbb, hálózatos szervezetstruktúra került ugyan kialakításra, de a minőségbiztosítási folyamatok szervezésében, a minőségmenedzsment területén ez a hálózatos működés, működtetés nem jelent meg.

A DIA-eljárásokban a doktori iskolák számára a minőségbiztosítási tevékenységeik ESG szerinti visszamutatása itt is felvetette az ESG-értelmezés problematikáját. A doktori iskolák esetében az ESG szerint elvárt tevékenységek intézményen belüli (intézményi/kari szintű) beágyazottságának hiánya mutatkozott meg, valamint, hogy a doktori iskolák sok esetben

még a karokon belül is szigetszerűen működtek. Egy intézményben több tudományterületen is működő doktori iskolák vagy egy tudományterületen működő több doktori iskola esetében az intézményen belül nem volt jellemző a doktori képzés közös minőségügyi kezelése, a tudományterületektől független vagy azonos tudományterületen belül jelentkező, jellemző feladatok (felmérések, elemzések, hallgatói életút követése) és ezekből eredő problémák egységesebb nézőpontú kezelése.

2021-től már megindultak olyan összevont IA–DIA-eljárások, amelyekben a doktori iskolák akkreditációjára az intézményakkreditációs eljárás keretében került sor. Az IA- és DIA-eljárások összevonása mellett az értékelési folyamat hatékonyabb volt, az „egy látogatási akció” keretében történő információszerzés az intézmény számára is kedvezőbb volt, és mind az IA-, mind a DIA-eljárás szempontjából releváns intézményi érintett is egy „látogatási akció” keretében került megszólításra. Az értékelési folyamat részleges integrációja mellett az ilyen eljárásokban az intézményi és a doktori iskolai önértékeléseket a MAB látogató bizottsága elkülönülten kezelte, és a jelentéseket elkülönülten készítette.

Az IA- és DIA-eljárások lebonyolítási rendjében elsősorban a doktori iskolák száma már a 2022. év végén láthatóvá tette, hogy a periodikus akkreditációs értékelési folyamatok észszerűsítése szükséges. A 3. ábra a MAB IA és DIA lezárt eljárásait (2023. február 23.) és 2025-ig lebonyolítandó IA és DIA akkreditációs eljárások számát tartalmazza a követő eljárásokkal (látogatással egybekötött követő intézkedés).



3. ábra  
2023-ig lezárt és 2024-től esedékes Intézményakkreditációs és doktori iskolai akkreditációs eljárások száma

A szakok működés közbeni értékelésének rendszeréhez a jelen kötetben részletesen bemutatott képzési területi akkreditációs eszköz került kifejlesztésre, amely a kísérleti eljárások alapján begyűjtött és kiértékelte – intézményi, szakértői, értékelői – tapasztalatok alapján nem szolgálta volna hatékonyan szakok működés közbeni követését, és semmiképpen nem eredményezték volna az akkreditációs terhek csökkenését sem a MAB-nál, sem az intézményeknél

(Tolnai, 2024). Ugyanakkor az is egyértelmű volt a kísérleti eljárások alapján, hogy az intézményakkreditációs eljárásban arra figyelemmel, hogy az ESG túlnyomó többsége a képzések működtetéséhez kapcsolt standard, mindenképpen szükséges ennek a területnek olyan absztrakciós szintű bevonása, amely lehetővé teszi egy akkreditációs eljárásban az ESG 1.2, 1.9, 1.3, 1.4, 1.6 és 1.5 standardok teljesülésének intézményi szintű vizsgálatát.

## Célok

Az IA- és DIA-eljárási tapasztalatok alapján látható volt, hogy az ESG értelmezésében az intézmények nem tudtak hatékonyan előrelépni. A 2020–2022 között lebonyolított akkreditációs eljárások rávilágítottak arra, hogy az intézményektől elvárt strukturális és működési átalakulás mellett az ESG mélyebb és összetett értelmezéséhez sokkal inkább az intézményi működési logika alapján kell közelíteni. Tehát a cél az volt, hogy olyan eszköz jelenjen meg, amely az ESG-standardokat és az intézményi működési keretrendszereket ötvözi, és ezáltal az ESG értelmezését gyakorlati, működési oldalról segíti.



4. ábra  
ESG 2015 témakörei

A jelen kötetben is hivatkozott IA- és DIA-eljárások elemzései (Kovács–Fabók, 2024; Molnár et. al., 2024) rávilágítottak arra is, hogy a stratégiai szintű tervezés, követés folyamatát, az intézményeken belül a meglévő jó példák feltárását és megosztását vagy egyéb belső elemzési, önellenőrzési folyamatokat és összességében a PDCA-ciklus működtetésének kérdéseit továbbra is az akkreditációs eszközbe építve meg kell tartani. Az eljárási és elemzési tapasztalatok továbbá azt mutatták, hogy az intézményeket tovább kell erősíteni az minőségmenedzsment-folyamataik adatalapú működtetésében, ösztönözni szükséges, hogy meglévő adataikat (Neptun), teljesített adatszolgáltatásaikat (OSAP) nagyobb mértékben használják ki, és olyan egyedi mérési és értékelési felületeket alakítsanak ki, amelyek kifejezetten az intézmény szükségleteire reagálnak és hosszú távon képesek akár előrejelző rendszerként is működni és a PDCA folyamatát támogatni.

Az eljárások lebonyolításának időbeliségét, a MAB-nál és az intézményeknél jelentkező akkreditációs feladatok mennyiségét, az időráfordítás mértékét és az értékelések hasznosságát kellett az eszközfejlesztés során figyelembe venni. Így célként fogalmazódott meg, hogy egy olyan eszköz kerüljön kialakítására, amely két akkreditációs esemény között az intézmény számára belső folyamataikban is használható, amelynek kitöltése rövidebb időt vesz igénybe,



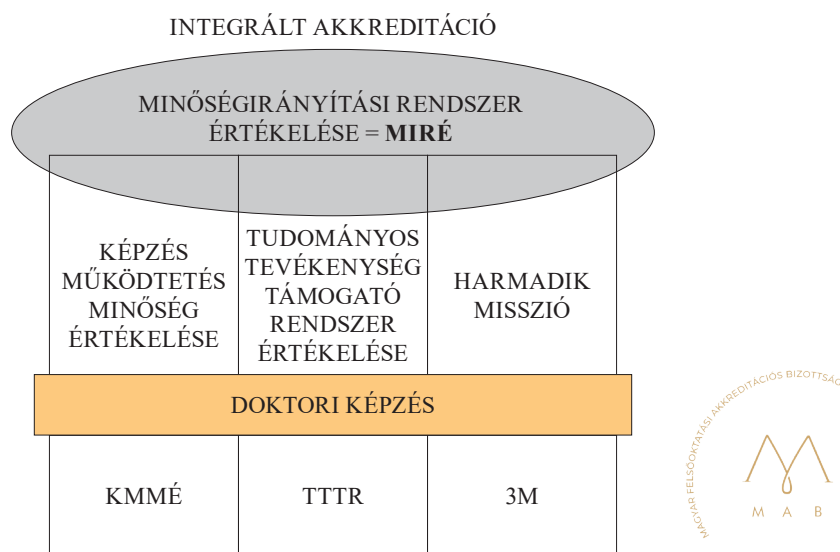
amelyből tématerületek szerint konkrétabb és a minőségfejlesztési folyamatokba beépíthető értékelői visszajelzések, fejlesztési javaslatok születnek.

A MAB 2020 szeptembere óta tölti DEQAR-ba (Database of External Quality Assurance Results) az akkreditációs (IA, DIA) jelentéseket. Az integrált eszköz célja az is, hogy az értékelés áttekinthetőbbé váljon, a minőségbiztosítási szakmai nyelvezetben nem járatos elsődleges érdekeltek – a hallgatók – és a munkaerőpiaci szereplők számára is könnyebben érthető legyen.

A fejlesztési folyamatban mindvégig cél volt, hogy az IA-, DIA-akkreditáció és szakos értékelési eszközökből az új eszköz építsen a már meglévő és jól kialakult gyakorlatokra akként, hogy maga az eszköz kellő mértékben rugalmas maradjon és egy jól megfogható rendszert rajzoljon ki.

### Az integrált akkreditációs eszköz

A képzési területi akkreditáció mint köztes megoldási elképzelés született meg (Tolnai, 2024). A MAB a projekttervezés időszakát megelőzően, már 2019–2020 között folyamatosan vizsgálta, milyen módon tudja tevékenységét racionalizálni, azaz minőséghitelesítő és -értékelő tevékenységét úgy kialakítani, hogy annak eredménye a felsőoktatási szereplők számára egyértelmű, az intézmények számára pedig a fejlesztési folyamatokban közvetlenül felhasználható legyen.



5. ábra

Az integrált eszköz struktúrája

Az integrált eszköz a minőségirányítási rendszer (MIRÉ), a képzésműködtetés (KMMÉ), a tudományos tevékenységet támogató rendszerének (TTTR), a harmadik missziós tevékenység (3M) és a doktori képzés összekapcsolt minőségértékelési eszköze. Az integrált eszköz célja, hogy az intézmények ezeken a területeken végzett minőségbiztosítási tevékenységeiket maguk is összekapcsolják, és ESG-standardjait ne lineáris vonalban, egymás után sorra vizsgálják, hanem annak hálószerű kapcsolatait felfedezve a minőségmenedzsment-támogató eszközét lássák benne. Az egyes területek összekapcsolása lehetőséget ad arra az intézményeknek, hogy a minőségbiztosítási tevékenységeket a működési struktúrájukhoz jobban illeszkedő rendszerszemléletben működtessék.

Éppen ezért valamennyi területen (MIRÉ, KMMÉ, TTTR, 3M és DI-képzés) az önértékelési szempontok egységes alapstruktúrát követnek: stratégia, szervezet, működés. Az egyes területek között vannak a további részletesebb struktúrákban eltérések, melyek az adott területhez tartozó témákból erednek. Azonban az eszköz tudatosan célozza meg, hogy az intézmény bármely terület és valamennyi terület egymással való kapcsolatrendszerében meg tudja jeleníteni azokat a viszonyítási pontokat (stratégiai irányokat), amelyeket maga határozott meg, reagálva a hazai/nemzetközi szükségletekre, felmerülő kihívásokra stb. A stratégiai lehet az intézményfejlesztési terv is, bár az elmúlt öt év akkreditációs tapasztalatai azt mutatták vissza, hogy a fenntartó, majd finanszírozó szerződő fél által meghatározott szempontok alapján összeállított finanszírozási, forráslehívási tervek nem fedik le egy intézmény teljes stratégiai rendszerét. Az egyes területek különböző stratégiai dokumentumainak rendszere vagy egy nagy ívű dokumentum is tartalmazhatja azokat a viszonyítási pontokat, kitűzött rövid-, közép-, hosszú távú célokat, melyek ismeretében, rendszerében kell a külső értékelőnek az intézményt megítélnie.

A viszonyítási pontok és célrendszerek alapján az integrált eszköz egységesen valamennyi területen szintén fel kívánja tárni, hogy mi az a szervezetrendszer, amelyet az intézmény kialakított, s abban a minőségmenedzsment, a képzésműködtetés, tudományos tevékenység, harmadik misszió, doktori képzés minőségbiztosítási feladatrendszere hogyan jelenik meg. A jelenlegi felsőoktatási intézményrendszerben több intézmény szakított az évtizedeken keresztül fennálló kari struktúrával. Az intézmények belső szervezeti rendszerüket a hatályos jogszabályi keretek között teljes szabadsággal alakíthatják ki. Ebben a struktúrában a feladat-, működésfelelősségek hierarchikus rendszerét kell, hogy az intézmények az ESG által preferált területeken megmutassák. Az integrált eszköz el kíván szakadni attól, hogy egy intézményi szintű minőségbiztosítási bizottság és ennek kari vagy egyéb alacsonyabb szervezeti szintű egységei legyenek a minőségbiztosítási tevékenység kizárólagos intézményi letéteményesei (az önértékelések alapján).

Az integrált eszközben a szervezetrendszer minőségbiztosítási nézőpontú működésében valamennyi területen megjelenik az adatalapúság, a jó példák megosztása, a PDCA-ciklus működtetése, az érdekeltek bevonása, az információmegosztás.

Valamennyi terület esetében szöveges válaszokhoz karakterszámok kerültek meghatározásra, törekedve arra, hogy az önértékelésekre jellemző „túlírás” (inkább sok információ legyen, mint kevesebb) elkerülhető legyen, és az intézmények célzottabb információkat adjanak meg a válaszaikban. Az önértékelési útmutató számos ábra és link csatolását teszi lehetővé, ezzel is ösztönözve az intézményeket arra, hogy meglévő anyagaikat bátran használják, illetve olyan kifejező ábrákat készítsenek, amelyek az akkreditációs felkészülésüket, majd az akkreditáció után saját belső működésüket is segítik, szolgálják.

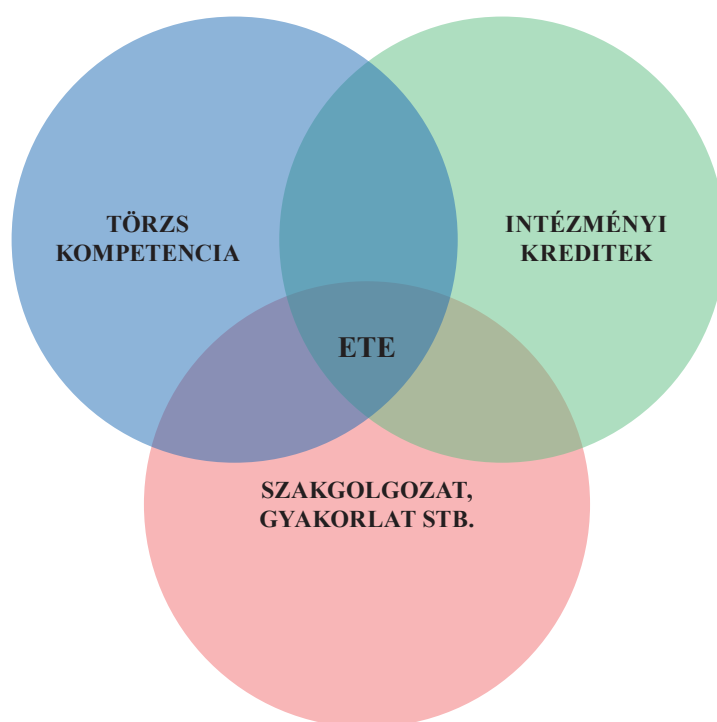
Az integrált eszköz tehát az intézményben lévő stratégiai pontok, ezek alapján kialakított szervezet- és tevékenységrendszer ESG-fókuszú összekapcsolásának bemutatást célozza meg.

### **Az integrált eszköz külső és belső kapcsolódási pontjai**

Az eszköz egyes területei minden esetben vizsgálják a külső érdekeltek aktív bevonását. Nemcsak a KMMÉ (képzésműködtetés), hanem valamennyi más terület esetében is. A külső érdekeltek körét a legszélesebb körben a harmadik missziós tevékenység esetében van mód megjeleníteni, hiszen a felsőoktatási intézmények a képzési helyszínek, székhelyüknek ott-hont adó városok, vármegyék, régiók részesei. A stratégia (stratégiák), képzési portfóliók

kialakításában, tudományos/ művészeti – innovációs tevékenység esetében egyaránt értelmezhető és minőségbiztosítási szempontból értelmezendő a külső szereplők szükségletinek becsatornázása, majd ezen szereplők számára a visszacsatolás rendszerének kialakítása, fenntartása. A MIRÉ és TTTR, 3M esetében hazai és nemzetközi együttműködések, hálózatokban való jelenlét kérdése is megjelenik. Az intézmények működési környezete határok nélküli, és a minőségmenedzsment, minőségbiztosítási rendszer működtetése szempontjából kiemelten fontos, hogy az intézmény miként tekint ezekre a viszonyítási pontokra, hogy építi be minőségbiztosítási tevékenységébe.

További külső kapcsolatot mutat az eszköz a projekt keretében kialakított ETE – elvárt tanulásieredmény-alapú – képzési leírással. A 6. ábra jól mutatja, hogy a KMMÉ eszköze az intézmények számára az ETE-n belüli intézményi kreditek kialakításához, az intézményi kreditekkel összekapcsolt képzési tartalom meghatározásához is használható eszköz.



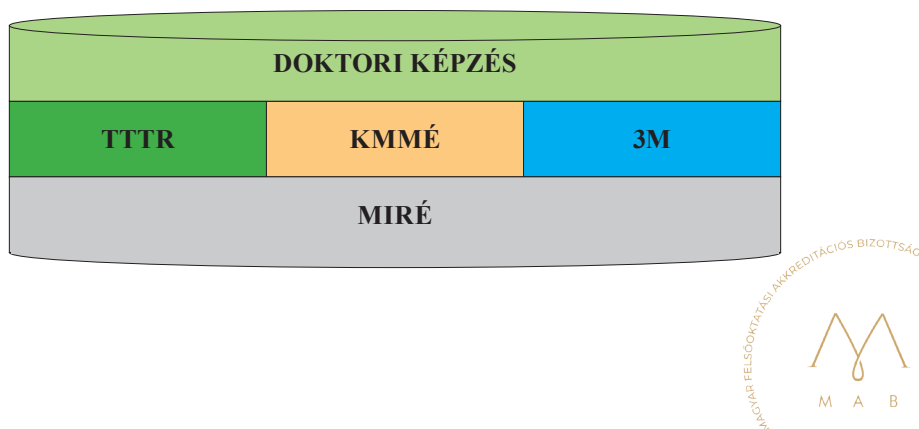
6. ábra  
Az ETE rendszere

Bár a projekt során az ETE alkalmazásának jogszabályi szintű bevezetése nem képezte a projekt tárgyát, az intézmények körében a hittudományi képzési terület kivételével, valamilyeni képzési területen elfogadottá vált. Függetlenül az ETE szabályozási szintű megjelenésétől, az ETE konstrukciója és KMMÉ jól használható eszközök a képzési programok kialakításában és felülvizsgálatában.

A belső kapcsolatok rendszerében jelenik meg a doktori képzés. A doktori képzés esetében elsődlegesen a doktori iskolák működése került az eddigi akkreditáció középpontjába. Az integrált eszköz azonban arra törekszik, hogy a doktori képzést helyezze az előtérbe, és elsősorban annak kapcsolatát vizsgálja a MIRÉ, KMMÉ, TTTR és 3M területekkel. A tudományos fokozatot kibocsátó doktori iskolákon mint szervezeti egységeken túl az eszköz a tudományos fokozathoz vezető képzési programok intézményen belüli működtetésére, követésére helyezi a hangsúlyt. Így a korábbi doktori iskolai akkreditációk helyett a doktori képzés intézményen belüli minőségbiztosításának működtetése kerül előtérbe.

Az eszköz a rendszerszemélet erősítése érdekében annak vizsgálatára is alkalmas, hogy milyen kapcsolat áll fenn az egyes területek között. Hogyan hatnak egymásra az egyes területek, hogyan kapcsolja össze az intézmény az egyes területek minőségbiztosítási tevékenységeit, milyen módon rendszerezi azokat.

### A DOKTORI KÉPZÉS KAPCSOLATA AZ INTEGRÁLT ESZKÖZ TERÜLETEIVEL

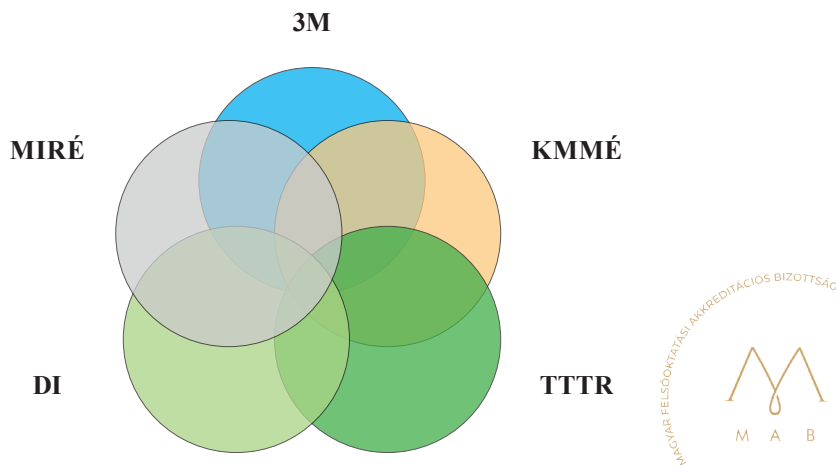


7. ábra

A doktori képzés kapcsolata az integrált eszköz területeivel

A MAB akkreditációs határozatában eddig is szereplő fordulat, hogy „az intézmény az intézmény egészére kiterjedő minőségbiztosítási rendszert működtet”. A jelen eszközzel a minőségbiztosítási tevékenység rendszerszintű megvalósulása, a minőségbiztosítási tevékenység rendszerezettsége hatékonyabban értékelhető. Az egyes területek közötti kapcsolatok erőssége, fejlettsége az intézmények számára az értékelés alapján célzottabb visszajelzésre ad lehetőséget, és könnyebben meghatározhatók a tényleges fejlesztési pontok.

### AZ EGYES TERÜLETEK KAPCSOLATA AZ INTEGRÁLT ESZKÖZBEN



8. ábra

Az egyes területek kapcsolata az integrált eszközben

Az integrált eszközben vizsgált területek az intézmény mindennapi működésben sem elszigetelten működnek, így az ezekhez kapcsolódó minőségbiztosítási tevékenységek egymással kölcsönhatásban valósulnak meg. Az integrált eszköz nem kívánja a mindennapi működési és minőségbiztosítási tevékenységeket szétválasztani, hanem azok egymással való kapcsolatán és egymásra gyakorolt kölcsönhatása révén kívánja az ESG hazai értelmezését támogatni és ESG-menedzsmenteszköz-funkcióját erősíteni.

### Az eszköz alkalmazása

*„Mikor lesz ennek az eszköznek a bevezetése is? Hogyan? Természetesen, mint minden fejlesztési folyamatnak, az eszköz bevezetésének következő állomása is pilotszakasz, ami egyben azt is jelenti, hogy a 2024-ben esedékes intézményakkreditációs eljárások a jelenleg ismert hatályos szempontrendszer szerint fognak lezajlani. Nekünk sem célunk az, hogy ez az eszköz most mindenképpen éles legyen. Nagyon szeretnénk, hogyha több intézményben tudnánk ezt tesztelni, hiszen ez jelen pillanatban azért erősen íróasztalszagú és steril. Valószínű, hogy számtalan olyan hibája vagy problémája vagy finomhangolási pontja van, amelyet csakis az önök visszajelzései alapján tudunk feltárni és megtenni. Szeretnénk 2024-ben tematikus felkészítő workshopokat és online képzéseket tartani a témában. A tematikus alatt azt értem, hogy hasonló érintettségű intézmények. Így a 2025-ben történő tervezett hatályba léptetéssel érintett intézményi kör az, amely elsődlegesen ezeknek a felkészítő workshopoknak célzott alanya lesz, és természetesen az online képzésekre viszont szinte ettől függetlenül fogjuk megszólítani a felsőoktatási szereplőket. Rendkívül sok kollégát tudhatunk itt ma magunk között, akik egyébként aktív akkreditációs eljárási tagok, tehát látogató bizottsági tagok. Számukra kifejezetten fontos lesz a képzések rendszerének felépítése, de természetesen az intézményi kollégák is részesülnek majd ilyen képzésben.*

*Jelen pillanatban úgy látjuk, ha 2025-ben sikerül hatályba léptetni ezt az eszközt, akkor egy 3 éves működtetési tapasztalat alapján 2028-ban mindenképpen egy átfogó felülvizsgálatra lesz szükség.*

*2025-ben és 2026-ban viszonylag nagyszámú intézményakkreditációs eljárásunk lesz, illetve az elhalasztott doktori iskolai akkreditációk pedig a doktori képzések vonatkozásában fognak rengeteg eljárási tapasztalatot hozni.*

*Abban bízunk, hogy ez alatt a három év alatt olyan mennyiségű eljárási tapasztalat halmozódik fel, amelynek alapján már érdemi felülvizsgálatra, korrekcióra, pontosításra lesz lehetőségünk.*

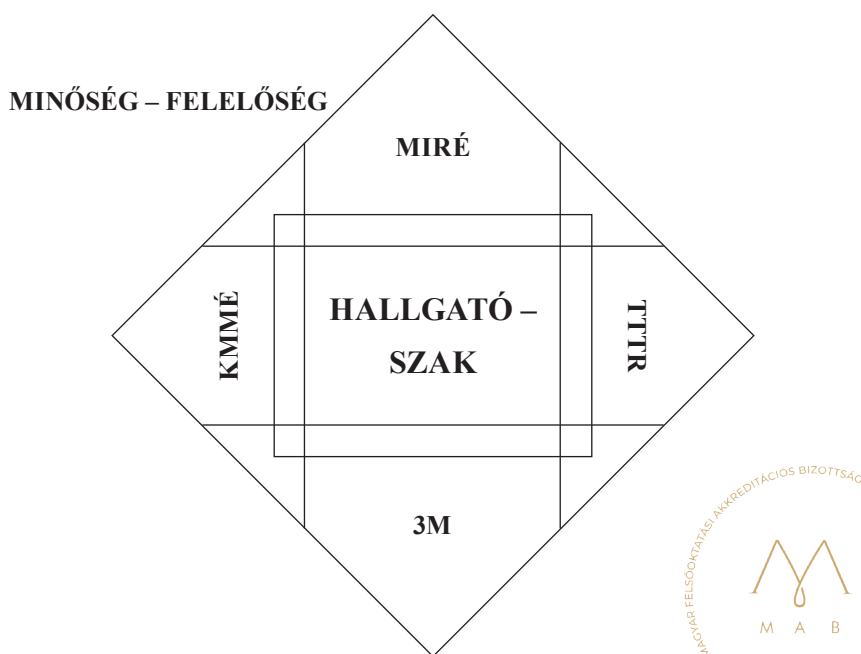
*Végezetül egy visszacsatolás szintén a kezdő gondolatra. Még valamikor a korai tervezési szakaszban Elnök asszony találta ezt az ábrát erről a testről, és ez nagyon megragadt a projekt fejlesztési szakaszában, és többször került elő, hogy valójában akár az intézményakkreditációról, akár a képzések működés közbeni értékeléséről, akár a doktori iskolák akkreditációjáról, akár a teljes felsőoktatás működési környezetéről a KKK kiváltásáról, az Európai Felsőoktatási Térben való magyar felsőoktatás elhelyezéséről van szó, mindre alkalmazható, szóval rengeteg mindenre tudunk asszociálni. Én ebben a testben, amely valóban azt a hálózatos és több dimenzióban való gondolkodást fejezi ki, amelyet szerettünk volna nemcsak ebben az eszközben, hanem a teljes MAB-projekttevékenység alatt következetesen és szigorúan szem előtt tartani. Azaz az, hogy sikerült-e építenünk arra, ami már működik. Igazából nagyon bízunk benne, hiszen több régen használt elemünket raktuk össze legjobb tudásunk szerint.*

*Hogy az akkreditációs terhek csökkennek-e, abban nem vagyok egészen biztos, hogy a kezdeti körökben így fogják érezni az intézmények. De bízunk abban, hogy hosszabb távon az eszköz valóban az akkreditációs terheknek a csökkentését fogja eredményezni. Mindenképpen hozzájárul a rendszerszemlélet kialakításához. Mindenképpen hozzájárul ahhoz, hogy az adatalapú működés erősödjön, növekedjen az intézményben.*

*Bízunk abban, hogy ez a több dimenzióban való gondolkodás az önök számára sokkal hatékonyabb visszajelzési rendszert fog biztosítani. Hiszen alapvetően a minőségbiztosítás egy menedzsmenttámogató, működéstámogató eszköz. Nem öncélú, nem önmagában létezik, hanem egy szervezeten belül, amelynek több dimenzióban, egymásra figyelemmel, összehangoltan kell működni, azaz egy integrált eszközön keresztül történne meg az akkreditáció, a minőségértékelés.*

*Nagyon bízom abban, hogy ennek az eszköznek a továbbiakban való fejlesztéséhez és alakításához pont ugyanolyan nyitottan fognak az intézmények hozzájárulni, mint ahogy tették a projekt teljes megvalósítási folyamatában.” (Mosolygóné Gödény, 2023)*

A hallgatók az intézményekben eltöltött idő alatt gyakorlatilag egy-két szakon (alapképzési, mesterképzési szakon) keresztül érzékelik az intézményeik működését. Egy ideális 3+2 éves képzési idő alatt egy hallgató saját szakját, az azt működtető kart, kampuszt, szervezeti egységet ismeri meg. Ugyanakkor véleményét arról az intézményről formálja, amellyel jogviszonyban áll: a képzésen szerzett tapasztalatokkal azonosítja az egész intézmény működését, alakítja ki különböző előjelű véleményét. Az ESG-standardok a hallgatók igényeit helyezik előtérbe, a hallgatók nézőpontjából fogalmazzák meg azokat az általánosan mérvadó igényeket, amelyeket a felsőoktatási intézményeknek alaptevékenységük ellátása során figyelembe kell venni. Az integrált eszköz lehetőséget ad arra, hogy az intézmények szakoktól, karoktól függetlenül képessé váljanak működésük ESG-megfeleléséről áttekinthetőbb képet adni, minőségbiztosítási tevékenységüket rendszerezettebben kialakítani, és ezzel a hallgatók intézményben töltött időszaka alatt átláthatóbbá tenni, hogy mit is tesz az intézmény a hallgató által megszerzhető oklevél, végzettség, szakképzettség értékállóságáért, minőségéért.



9. ábra

A hallgató és a szak helye az integrált eszközben

## Irodalom

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról. <https://njt.hu/jogszabaly/1993-80-00-00.0>
- 66/1997. (IV. 18.) Korm. rendelet a Magyar Akkreditációs Bizottság szervezetéről, működéséről és az akkreditációs eljárás alapvető szabályairól. <https://njt.hu/jogszabaly/1997-66-20-22.0>
- 69/2006. (III. 28.) Korm. rendelet a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságról. <https://njt.hu/jogszabaly/2006-69-20-22>
- Database of External Quality Assurance Results. <https://www.eqar.eu/qa-results/search/>
- Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (é.n.): *Intézményakkreditáció – Önértékelési útmutató*. <https://www.mab.hu/eljarasok/>
- Kovács, L. & Fabók, B. J. (2024). Intézményakkreditációs eljárások mérés-értékelési tevékenységének kapcsolat- és klaszterelemzése. In Tolnai, Á. (Ed.) *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja* (75. oldal). Budapest: Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság.
- Molnár, D., Molnár, D., Bencze, N & Kőmíves, P. M. (2024). Tanulságok a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság doktori iskolai akkreditációs tevékenységének vizsgálata kapcsán. In Tolnai, Á. (Ed.) *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja* (84. oldal). Budapest: Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság.
- Mosolygóné Gődény, Á. (2023). *Az integrált intézményakkreditációs eszköz*. Előadás. Integrált intézményakkreditációs eszköz bemutatója c. konferencia (2023.12.08.). Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság.
- Tolnai, Á. (2024). Egy pilotprogram eredményei – A képzési területi akkreditációs eljárások. In Tolnai, Á. (Ed.) *A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja* (98. oldal). Budapest: Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság.

## OKTATÁSI HIVATAL FEJLESZTÉSEI A PROJEKTBEN

### Kérelemkezelő alkalmazás

Az Oktatási Hivatal felsőoktatással kapcsolatos feladatrendszere – a kérelemkezelő alkalmazás elhelyezése ebben a feladatrendszerben

Az Oktatási Hivatalnak (OH) a felsőoktatással kapcsolatos feladatai és szakterületei (szervezeti egységei) egy egymásra logikusan épülő folyamatrendszer egyes lépései, elemei szerint szervezettek. A fejlesztés előkészítése során legelőször is e rendszer felépítésének és folyamatainak áttekintésére került sor.

- A rendszer alapját az képezi, hogy kik a felsőoktatás szereplői (felsőoktatási intézmények, diákközpontok, közösségi felsőoktatási képzési központok, felsőoktatási szakmai testületek), nekik mely adataik (pl. szervezeti adatok, képzési adatok) tartandók nyilván, milyen tevékenység folytatására kaphatnak engedélyt (pl. képzések) és mindezek időben (pl. a felsőoktatási rendszer átalakítása, a jogszabályok változása, jogutódlás stb. hatására) hogyan változnak. A *Felsőoktatási információs rendszerbe (FIR)* ezek az adatok kerülnek be, amelyeken alapulva adatszolgáltatás, statisztikakészítés történik, mely feladatok felelőse a Felsőoktatási Nyilvántartási Főosztály.
- Ez az alapja annak, hogy megvalósulhasson az összes többi felsőoktatási folyamat. Mindenekelőtt ilyen a felsőoktatási felvételi eljárás lebonyolítása, amely számos ponton a FIR-ben rögzített adatokon (felsőoktatási intézmények, karok adatai és képzései) alapul, annak hiányában nem tud működni. Ezt a feladatot a Felsőoktatási Felvételi Főosztály végzi.
- A felvett hallgatók egy része magyar állami ösztöndíjas lesz, amivel kapcsolatban az OH-nak számos ellátandó kötelezettsége van, amelyeket a Magyar Állami Ösztöndíj Főosztály koordinál.
- A Felsőoktatási Információs Rendszer Osztály irányítja, felügyeli és támogatja a FIR személyi nyilvántartásának vezetését. A központi személyi nyilvántartás adatainak alapja az intézményi tanulmányi rendszerekben tárolt adatbázisok.
- Végezetül az előző lépésekből felépülő felsőoktatási rendszeren elemzéseket, kutatásokat lehet végezni, a szereplők adatai, a felvételi eljárás, a hallgatók tanulmányai alatti adatok és az időben még későbbi események/adatok (pl. a végzést követően diplomás pályakövetés) tekintetében. Ezt a feladatot a Felsőoktatási Elemzési Főosztály látja el.

A fenti rendszer alapján jól látható, hogy a folyamatrendszer nem lesz működőképes, ha az adatok FIR-be kerülése nem vagy nem megfelelően valósul meg. Ha a FIR-be nem kerülnek be megfelelően az adatok, akkor már az országos központi felsőoktatási felvételi eljárás sem lesz megvalósítható.

Az Oktatási Hivatal tevékenysége által a FIR intézménytörzsében (FIR IT) megvalósuló adatkezeléssel, módosulással vagy törléssel járó folyamatok, feladatok felelőse elsősorban a Felsőoktatási Engedélyezési és Nyilvántartási Osztály. Ennek a tevékenységnek az eredményeképpen dől el például, hogy a felsőoktatási intézmény milyen képzéseket folytathat és miket nem, hogy mennyi hallgatót vehet fel vagy milyen kollégiumai, szakkollégiumai vannak.



Szintén adatmódosulással és/vagy -törléssel járhat a Felsőoktatási Ellenőrzési és Felülvizsgálati Osztály tevékenysége (pl. ha képzés törlésére kerül sor). Nagyobb horderejű, rendszer-szintű adatkezelés és/vagy -módosulás (pl. felsőoktatási intézmények jogutódlása) esetén a Felsőoktatási Információs Rendszer Osztály közreműködése is szükséges, sőt sokszor az informatikai szakterülettel való egyeztetés is.

Míg a FIR intézménytörzsébe a Hivatal – korábban említett – illetékes osztályainak tevékenysége révén kerülhet csak adat, addig a FIR személyi (alkalmazottak, hallgatók) és oklevél-nyilvántartásába a felsőoktatási intézmények küldenek (jelentenek) adatokat. Ennek a megvalósulását, továbbá a FIR-ben szereplő – akár intézmény-, akár személyi törzsi – adatokkal kapcsolatos adatszolgáltatási tevékenységet (hatóságoknak, sajtónak, kutatóknak, közérdekűadat-kérőknek), továbbá a FIR adatain alapuló statisztikakészítést, valamint szakmai oldalról a FIR működtetését és fejlesztését a Felsőoktatási Információs Rendszer Osztály látja el.

A Felsőoktatási Engedélyezési és Nyilvántartási Osztály által végzett engedélyezési-regisztrációs folyamatok nagy mennyiségű adattal dolgoznak, amelyek tartalmi (helyes tartalmú adat) és formai (megfelelő időbeli hatállyal) megfelelősége kulcsfontosságú. Ha az adatok nem megfelelő tartalommal vagy nem megfelelő időben vagy egyáltalán nem kerülnek be a FIR-be, akkor az sem a Felsőoktatási Nyilvántartási Főosztály, sem a többi társfőosztály feladatainak ellátását nem teszi lehetővé.

Ezen engedélyezési-regisztrációs feladatok jelenleg kb. 40 különböző folyamatot jelentenek, amelyek főbb jellemzői a következők:

- döntően hatósági jellegűek;
- jellemzően kérelemre – az Oktatási Hivatalon kívüli szereplő kezdeményezésére – indulnak, melyek eljárási kényszert jelentenek a Hivatalra;
- általában díj ellenében lefolytatandók;
- döntően ugyanazon folyamatábra szerint valósulnak meg (ugyanolyan alaplépésekből állnak);
- néhány kivétellel valamennyi folyamat – pozitív lezárás esetén – a FIR IT-be történő adatbekerüléssel jár, a többi folyamat (pl. igazolás adása nyilvántartott adatokról, működési engedély kiadása) pedig a FIR IT-ben már szereplő adatokra épít;
- döntően nagy mennyiségű és/vagy nagy jelentőségű adatokat kezelnek, melyeket elég gyakran rendkívül rövid idő alatt kell adatbázisba juttatni, ami megnöveli a hibás vagy késedelmes adatbekerülés kockázatát;
- a közhiteles adatnyilvántartással szembeni elvárások miatt kivétel nélkül nagyfokú odafigyelést igényelnek;
- az adatok rögzítése kizárólag a FIR IT-ben meglévő – a jogszabályok alapján kialakított – adatbázis-szerkezet szerint történhet.

2012-ben a FIR egy jelentős átalakításon ment keresztül (FIR2), ami új adatbázis-szerkezet létrehozását és adatokkal való feltöltését jelentette. A 2012-ben elkészült kérelemkezelő rendszer (K1) a jelenlegi kb. 40-ből összesen csak 3 folyamatot támogatott, ezek egyike 2019-ben a jogi szabályozásból kikerült. 2020-ban a FIR a felsőoktatási intézményi jogutódlások kezelése érdekében egy újabb jelentős fejlesztésen esett át (FIR3), amely szintén érintette a FIR szerkezetét. A K1 emiatt elavulttá vált, a FIR3-hoz már nem tudott kapcsolódni, emiatt továbbfejlesztést igényelt.

A probléma megoldását egy új alapokra helyezett, korszerű, rugalmas alkalmazkodásra képes kérelemkezelő alkalmazás (K2) fejlesztése jelentette.

## A Kérelemkezelő 2 alkalmazás

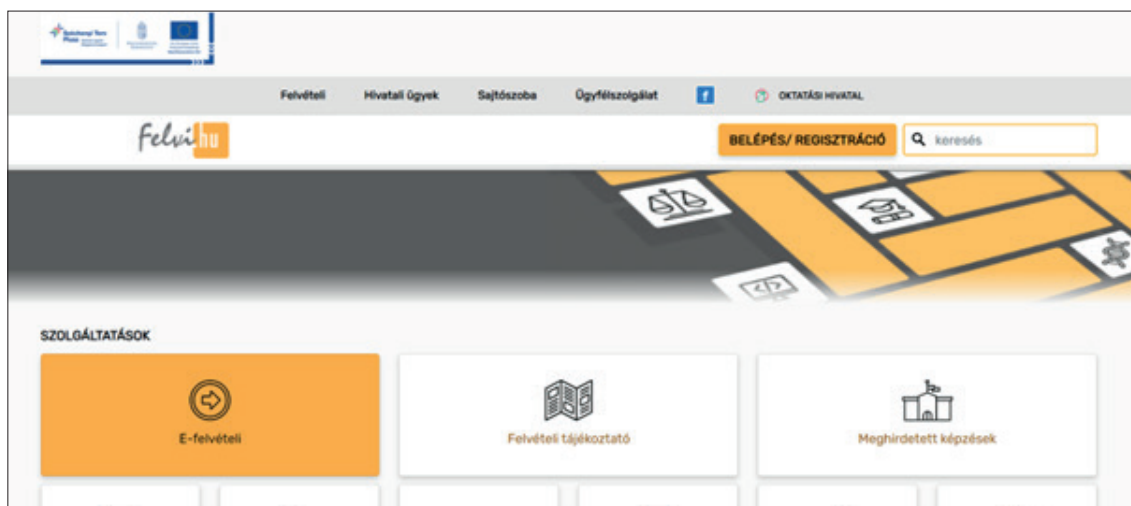
A Kérelemkezelő 2 (K2) alkalmazás döntően a felsőoktatási intézményektől az Oktatási Hivatal felé irányuló kérelmek elektronikus kezelésére szolgál. Fő célkitűzése, hogy bővebb funkcionalitással bírjon és képes legyen rugalmasan alkalmazkodni a jövőbeli változásokhoz. A felsőoktatás megújításának támogatása részeként az intézmények tevékenységét támogató rendszerek/szakrendszerek megújítása valósult meg.

Az eddig nem vagy részben elektronikusan kezelt – felsőoktatási intézmények és az Oktatási Hivatal közötti – kapcsolattartási formákat egy minden szereplő által jól átlátható, nyomon követhető elektronikus rendszerbe ágyazza. Ez biztosítja a keretet arra, hogy a felsőoktatási intézmények és az Oktatási Hivatal közötti kommunikáció egységes ügyviteli szabályok szerint történjen. A K2 alkalmazás magját egy elég általánosan megfogalmazott folyamatkezelő alkalmazás motor képezi, mely lehetőséget biztosít arra, hogy egyrészt egységes keretben folytatódjanak le a külső-belső ügyviteli folyamatok, másrészt ehhez a maghoz kapcsolódni tudjanak más belső rendszer (horizontális) szolgáltatásai is, pl.: dokumentumiktató. A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projektben a K2 alkalmazás fejlesztésének eredményei:

- megvalósult az elektronikus kapcsolattartás a külső partnerekkel (felsőoktatási intézmények, egyéb ügyfelek és külső partnerek);
- a jelenlegi néhány, részben már nem aktuális folyamat helyett valamennyi olyan folyamatot érdemben támogat informatikailag a rendszer, amelyik ma is aktuális, továbbá amelyik számánál vagy súlyánál fogva lényeges;
- az automatikus adatbetöltés és az iktatórendszer-alapú ügyintézés kiváltása miatt nincs vagy legalábbis radikálisan csökkent az operátori hibázás lehetősége;
- az ügyfelek az Oktatási Hivatal ügyintézőit telefonon, e-mailen történő szükségtelen zavarása nélkül is tájékozódhatnak kérelmeik valós idejű státuszáról;
- a kérelemkezelés rendszerében korszerű technológia alkalmazására nyílt lehetőség, az avulás – mind technológiai (a workflow motor), mind jogszabályi (változás folytán új, kérelemkezelővel támogatandó folyamatot vezettek be) értelemben – veszélyei elhárultak;
- a K2 munkafolyamat-kezelő rendszere szükség esetén bővíthető új folyamatokkal, ugyanilyen módon a meglévő folyamatok is módosíthatók, ezáltal könnyebben lehet reagálni (a meglévő folyamatok módosításával, új folyamatok felépítésével) a jogszabályi változásokra;
- beépítésre kerültek lényeges szakrendszeri funkciók, megtörtént az illeszkedés a horizontális rendszerek közül az iktatórendszerhez, a tömeges számú vagy sok adatot érintő eljárások lefolytatása is megoldott és segíti az ügyfeleket és az Oktatási Hivatalt is a feladatok ellátásában;
- az Oktatási Hivatalon belül több osztály vagy szakterület is bevonható a munkafolyamatokba;
- kisebbé vált az egyes státuszok közötti várakozási idő ott, ahol ez a heterogén rendszerek áttöltése miatt tág keretek között működött;
- az ügyviteli folyamatok elektronizálása (iktatás, kiadmányozás) jelentősen csökkentette az ügyintézési időt és a munkatársak terhelését, ugyanakkor elősegíti a pontos, gyors adatbevitelt a FIR IT-be;

- az Általános közigazgatási rendtartásról szóló 2016. évi CL. törvényben meghatározott határidők nyomon követhetők és az elektronikus ügyviteli folyamatok által tarthatók;
- a rendszer működése megfelel a hatósági ügyintézésre vonatkozó hatályos jogszabályoknak és az Oktatási Hivatal belső ügyrendjének;
- az Oktatási Hivatalhoz benyújtott felsőoktatási hatósági (FIR IT-t érintő), a K2-vel támogatott kérelmeket egyetlen, megfelelő helyre csatornázza be és a megfelelő (értelmezett) folyamatot indítja el vele az ügyfél;
- az új kérelemkezelő rendszerben (K2) zajlik az intézményekkel való kapcsolattartás, valamint kapcsolódás a horizontális rendszerek közül az OH-iktatóprogramhoz, hogy a folyamat egyes lépései esetében az iktatás is a K2 alkalmazáson keresztül történik meg (pl. kimenő irat készítése és sablon alapján történő generálása együtt jár a beiktatással is).

A Kérelemkezelő2 rendszer a <https://www.felvi.hu/> Felvi.hu/Hivatali Ügyek FIR-menüpontján belül érhető el a „Felsőoktatási hatósági ügyintézés” jogosultsági csoportba tartozó szakemberek részére. A jogosultságot az intézményi admin állítja be (1. ábra).



1. ábra

Belépés a kérelemkezelő felületére

A Kérelemkezelő2 alkalmazás fejlesztésével a minőségi felsőoktatási rendszerek támogatásának egy fontos lépése valósult meg. A hatósági ügyintézés a modern kor elvárásainak megfelelően teljesen elektronikusan lefolytatható, amely nagyban hozzájárul egy még inkább ügyfélbarát, gyorsabb, hatékonyabb és átlátható folyamat levezetéséhez. Az intézmények kérelmeiket az alkalmazás használatakor számos támogató funkció segítségével készíthetik el, amely radikálisan csökkenti a hibajegyek számát a dokumentumban, ezáltal az ügyintézési idő is rövidül. A folyamat során mind az intézmények, mind az Oktatási Hivatal ügyintézői részéről folyamatosan figyelemmel kísérhető az adott ügy aktuális státusza, probléma esetén a rendszerben is kérhetnek/küldhetnek kiegészítő információt, amennyiben szükséges. Az alkalmazás a folyamatos kapcsolattartásra, dokumentumküldésre/-csatolásra is alkalmas. A hatósági eljárás lezárásaként a felelős vezető által elektronikusan aláírt dokumentum kerül generálásra, amely az intézmény részéről is letölthető, elektronikusan aláírható és archiválható. Az intézmények által generált kérelmek, folyamatok és lezárt ügyek egy felületen, összerendezett formában megtekinthetők, nyomon követhetők és bármikor visszanezhetők a folyamat szereplőinek mindkét oldaláról.

## A felvi.hu megújítása

### A főoldal újratervezése

#### *A főoldal megújításának alapelvei*

A felvi.hu honlap – noha indulásakor korának egyik leginnovatívabb honlapja volt – az elmúlt több, mint egy évtizedben több szempontból is elavulttá vált. Mivel ez az elsődleges platformja a felsőoktatási felvételi eljárásnak, ezért mindenképpen a kornak és a felhasználói viselkedésnek megfelelő, a felsőoktatásról és felsőoktatási felvételi eljárásról szóló központi honlap kialakítása volt a cél. Ennek első lépéseként a felvi.hu arculatának optimalizálása történt a következő alapelvek mentén.

- *Fokozatosság:* a honlap főoldalának az átalakítása történt meg, figyelemmel a felhasználói élmény, a tartalom fontossága és a Felvi.hu színvilágára.
- *Arculat:* az arculat 12 éve nem változott, a mai trendek egyértelműen túlhaladtak rajta, ezért szükséges olyan színeket és grafikai elemeket használni, mely alapján felismerhető a tevékenységünk, beazonosítható az érintett társadalmi réteg számára.
- *Struktúra:* a Felvi.hu egy olyan korszakban készült, amikor kiemelt fontosságú volt a minél több kattintás elérése, ennek köszönhetően nagy hangsúlyt kapott a magazinosa jellegű, cikktartalmakra épülő felépítés és a felvételizőket segítő, a kötelező feladatokon túlmutató kiegészítő szolgáltatások megjelenése. Utóbbiak közül sok megszűnt. A jelenlegi elvárásokat és a meglévő látogatói igényeket jobban szolgálja a felvételi folyamatát a központba helyező, és azt cikktartalmakkal, egyéb segítő alkalmazásokkal kiegészítő struktúra.
- *Portáljelleg:* fontos szempont, hogy azon túl, hogy a felvételi eljárás központi és hivatalos honlapja a felvi.hu, annak egyfajta portáljellege is erősítendő. Tehát legyen koncentrált kiindulópontja sok más, hasznos tartalomnak, ami kötődik a felsőoktatáshoz: pl. intézményi honlapok, fenntartók, minisztérium, külföldi ösztöndíjak, hitellehetőségek, hallgatói érdekvédelem és még sorolhatnánk. Ilyen linkek a régi honlapon is voltak, de csak szétszórta, középponti vezérlés vagy koncepció nélkül.
- *Megvalósítás:* a fenti szempontok alapján kitűzött célokat új funkciók beépítése és technológiacsere nélkül el lehet érni a design megváltoztatásával, amit a senior UX-tervező egy kiterjedt kutatási folyamatot követően optimalizált. Az új tervek megvalósítását a portál sablonkezelőjében egyszerű HTML- és hozzájuk tartozó CSS-fájlok cseréjével történt. A megváltozott nyitólap minden funkcióját a régi nyitólaptól örökölte meg.

#### *A fejlesztés célkitűzése és megvalósítása*

Általános célként került megfogalmazásra az aktuális és fontos tartalmakat jobban kiemelő, szervezett, a mai trendekhez inkább illeszkedő elrendezés és vizuális áttekinthetőség a felvi.hu főoldalon.

A következő elemekre nem volt szükség a korábbi formában:

- Szolgáltatások menüsor,
- Felvi hírlevélre feliratkozás boksza,
- Szolgáltatások boksza alatti linkgyűjtemény,
- „Diplomán túl” doboz (a „Mi lesz a diplomásokkal végzés után” kép maradt viszont máshol, mert fontos eleme lehet a továbbtanulási döntésnek),

- Pénzügyi tájoló (hirdetés) bokszt,
- Kartoték (Ügyfélszolgálat – Magyar állami ösztöndíj fülekkel),
- Belső lábléc a kartoték alatt (Oktatási Hivatal – Sulinet – Diákigazolvány – Digitális Tankönyvtár).

Az elemek közül maradt a korábbi helyen és formában:

- a hirdetési zónák mint mindenképpen szükséges elem. (A hirdetési zónák ki-be kapcsolhatók attól függően, hogy van-e hirdetés adott helyen, vagy sincs. Ha ki van kapcsolva, akkor a hirdetés helye sem látszik. A hirdetési helyeket a főoldalon a mellékletben található kép tartalmazza.)
- „Hallgatóknak” rész.
- „Hivatali ügyek”.
- lábléc.

Tartalomelemek/tartalomra mutató linkek az új struktúrákban (melyek a felvételi eljárások egyes időszakainak megfelelően aktualizálódnak) (2. ábra):

- fejléc (a „Diplomán túl” fül kikerült a csatornaválasztóból, a belépés funkció optimalizálásra került),
- dinamikus tartalom: cikkajánlók (közte a PR-cikk lehetőséggel),
- felvételi tájékoztatóra mutató elem,
- meghirdetett képzésekre mutató elem,
- e-felvételeire mutató elem,
- szaktereső, szakteírások (külön-külön vagy csoportosítva),
- pontszámító kalkulátorra mutató elem,
- ponthatárok, statisztikák,
- segítségkérésre mutató elem (innen érhető el az Ügyfélszolgálat, a GYIK),
- további fontos információk: Felvételi csatorna,
- külön elem (opcionálisan) további PR-cikkeknek,
- hírlevél-feliratkozási lehetőség.

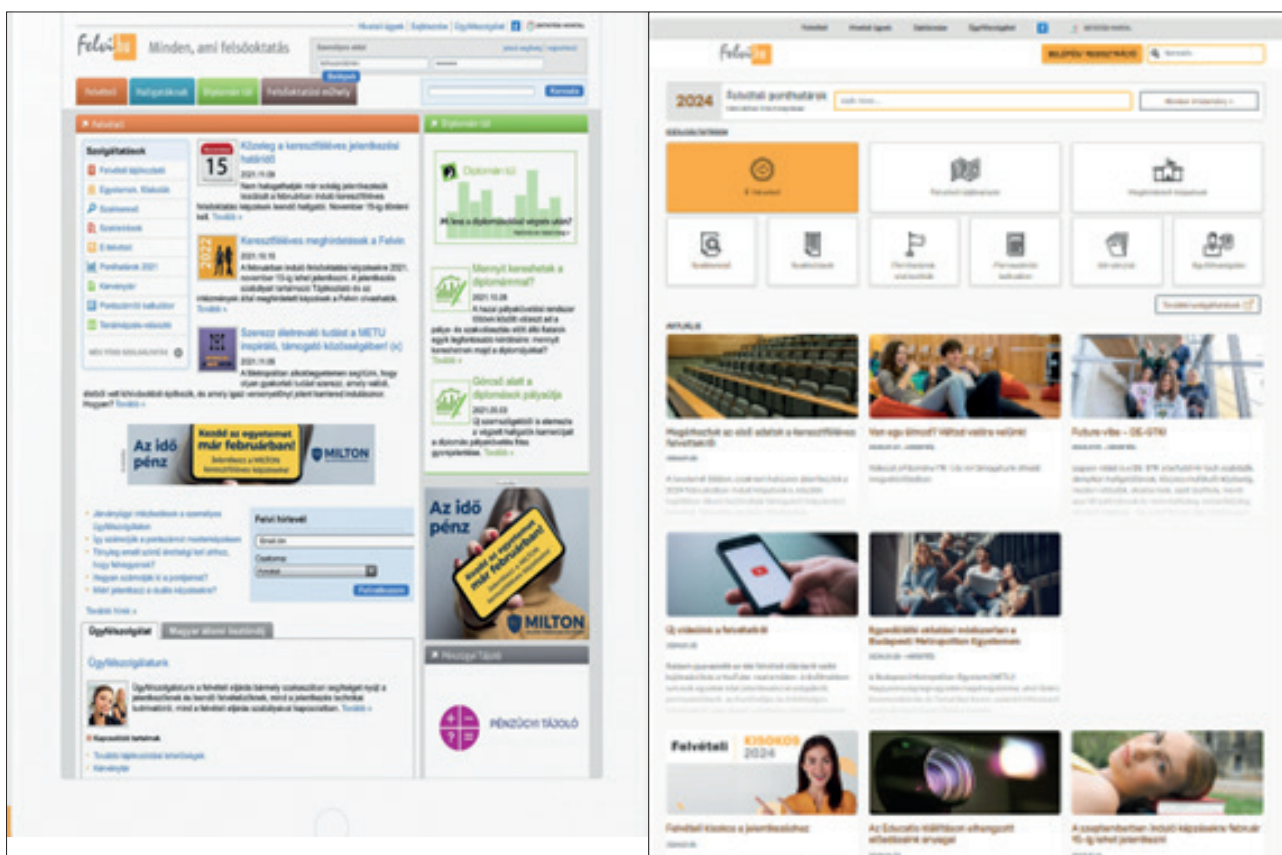
Szervezőelv („csoportok”) a főoldalon:

- dinamikus tartalom,
- a jelentkezéshez feltétlenül szükséges: Felvételi Tájékoztató – Meghirdetett képzések – E-felvételi,
- a jelentkezésben segít: pontszámító kalkulátor, videók, segítségkérés, szaktereső,
- döntésegítő/támogató tartalmak: szakteírások, DPR, ponthatárok-statisztikák.

A tervezés során 800 fő 14–19 év közötti középiskolás tanuló bevonásával reprezentatív kutatás zajlott, az eredményekhez kapcsolódó fogyasztói igénystruktúrák is megfogalmazásra kerültek:

- 85%-a néz sorozatot és filmeket a neten (pl. Netflix, HBO, ikonok ismert relevanciája),
- 75,8%-a használja főtevékenységként a közösségi médiát (Viber, Messenger, Facebook vizualitás ismert relevanciája),
- 50,1%-a kapcsolatot tart interneten a távol élő rokonokkal (Skype, Messenger és Teams felhasználói felületi elemek stabil példaként működhetnek),
- 63,5%-a este 5-től 8-ig van a gép előtt (ebben az intervallumban lehet nagyobb terhelésre számítani),

- 66,2%-a frissíti az oldalt, ha nem tölt be (a rossz tervezés következtében minimum ekkora mértékben növekedhet a terheltség),
- 70,8%-a Android (ezen csoport felhasználóifelület-ismeretei kulcsfontosságúak az újratervezés során),
- 67,3%-a kifejezetten jártas az online világban (egy nagyobb léptékű vizuális újítás kisebb mértékben jelent kognitív terhelést),
- 41,3%-a digitálisan trendkövető (a nagyobb léptékű kognitív terheléssel is képes lesz megbirkózni),
- 45,5%-a a végére hagyja a nem szimpatikus feladatokat (az önrésről esetlegesen rosszul megítélt ügyintézési idő miatt kockázatos csoport).



2. ábra

A felvi.hu régi és megújított főoldala

A felhasználói élmény növelése céljából a következő igények figyelembevételével került kialakításra a felvi.hu új főoldala:

- gyorsan értelmezhető,
- csökkentett kognitív terhelés,
- letisztult megjelenés és átlátható hierarchikus viszonyok,
- akadálymentes vizuális megjelenés,
- funkcionálisan jól beazonosítható elemek,
- mobil eszközön és telefonon ujjbeggyel is jól célozható linkelési területek,
- nagyobb képek használata a figyelemfelkeltés érdekében,
- a belépés és a keresés kapaszkodófunkciók hangsúlyos megjelenítése.

### A megújított felvi.hu tesztelése

A kialakított felület tesztelése több körben történt meg a felhasználók között. Első körben a Normann-Nielsen felhasználói viselkedéskutató intézet ajánlásai alapján kiscsoportos tesztelés során hasonlították össze a résztvevők a régi és az új főoldalt. A fókuszcsoporthozos interjú célja a feltárás, a megértés és a megismerés volt. A módszer lehetőséget nyújtott a vizsgált problémák, az emberi viselkedést befolyásoló attitűdök összegyűjtésére és elemzésére. A fókuszcsoporthozos vizsgálatban általában 6–12 fő vesz részt moderátor irányításával, így ennél az interjútechnikánál nemcsak az interjúalany és a kutató között zajlik a közvetlen kommunikáció, hanem a csoport minden tagjával. A folyamatos interakció mellett lényeges jellemző, hogy a megkérdezettek konkrét válaszain kívül a válaszhoz fűzött kommentárok, a gesztusok, a kialakult viták is értékes információkat hordoznak (3. ábra).



3. ábra

A kiscsoportos tesztelés százalékos eredményei

A szemmozgáskövetés technológiáját ma már egyre több kutatásban használják, hiszen alkalmazásával lehetővé válik a vizuális ingerekre adott tudattalan reakciók mérése, ami lehetővé teszi az egyén viselkedésének átfogó megismerését. A kutatók a technológiát kezdetben a látás és olvasás folyamatainak megértésére használták, ma már azonban gyakran jelenik meg mint kiegészítő pszichofiziológiai módszer a marketing, valamint a web- és szoftverergonómia különböző területein is. A szemmozgáskövetés segítségével feltárhatók a termékhasználat nehézségei és tanulmányozhatók a fogyasztói döntések mögött rejlő kognitív folyamatok (4. ábra).



4. ábra

Hőterképes szemmozgáskövetési teszt

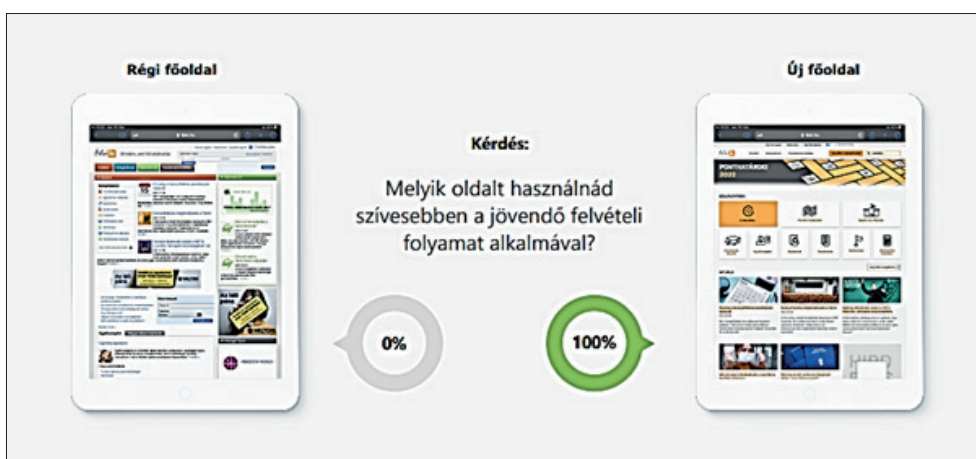
A régi és új főoldal 5 másodperces tesztje segítségével a legerősebb vizuális elemek kerültek meghatározásra (5. ábra). A teszt lényege, hogy 5 másodpercnyi használat után a felhasználók megértették-e, hogy mi az oldal célja, a tervezett funkciók passzolnak-e a célközönség igényeihez. A válaszokat nem torzítja semmi, ellentétben az ötletgazdák és fejlesztők elképzeléseivel.



5. ábra

5 másodperces teszt

Végül a tanulókat kérdőív felhasználásával megkérdezték, hogy melyik oldalt használnák szívesebben a jövődő felvételi folyamat alkalmával (6. ábra).



6. ábra

Kérdőívre adott válaszok százalékos eredménye

## E-felvételi mobileszközökre történő optimalizációja

### *Az optimalizáció szükségessége*

Az elmúlt évtizedben a telekommunikációs eszközök rendkívül gyors fejlődésen mentek keresztül. Az asztali számítógépek mellett elterjedtek ezek hordozható, illetve kompakt változatai, továbbá a mobiltelefonok esetében a felhasználási igények és lehetőségek végleg elmozdultak a hagyományos funkciók felől a komplex felhasználhatóság felé, amellyel kapcsolatban már elvárás, hogy különböző alkalmazások futtathatók és használhatók legyenek ezeken az eszközökön is. Az internetelés általánossá válásával pedig az online tájékozódás, ügyintézés, interaktív felületek használata egyre inkább kikerült a négy fal közül, és ezeket szó szerint „kézbe vették” a felhasználók.



Ennek természetes velejárója az is, hogy hagyományos méretű asztali monitorok helyett különböző, de mindenképpen kisebb méretű kijelzőkön kell a tartalmakat megjeleníteni.

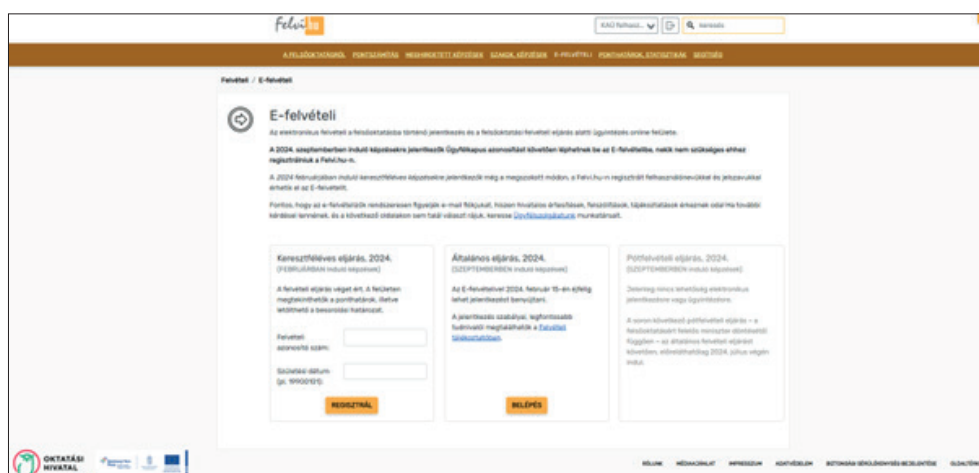
A különböző honlapok, alkalmazások esetében viszont ahhoz, hogy ezek a tartalmak a felhasználó számára befogadható, jól látható és jól használható formában – azaz optimálisan – és egyben esztétikusan jelenjenek meg, további fejlesztésre volt szükség.

Az E-felvételi esetében a program erre vonatkozó felkészítése korábban nem történt meg. Ennek eredményeképpen a különböző mobil eszközökön (telefon, tablet) az alkalmazás nehezen átlátható, a folyamat nehezen nyomon követhető volt, egyes funkciók esetében kifejezetten nagy kihívás elé állították a felhasználót.

A projekt keretében az E-felvételi alkalmazás felkészítése történt meg, hogy az bármilyen méretű kijelzőn a rendezettség, a vizuális megjelenés, az átláthatóság és a kezelhetőség szempontjából a lehető legoptimálisabb és legkényelmesebb legyen, azaz megfeleljen annak, amit reszponzív alkalmazás alatt értettünk.

A szoftverek ilyen irányú kiegészítésével a felsőoktatási felvételi kérelem benyújtására, illetve a benyújtott kérelemmel kapcsolatos későbbi tájékozódásra és ügyintézésre szolgáló elektronikus felület, az E-felvételi alkalmazás mobil eszközökre optimalizálása zajlott.

Az alkalmazás a <https://www.felvi.hu/> honlapon keresztül érhető el regisztrációt/belépést követően (7. ábra).



7. ábra  
E-felvételi belépés

### ***Az E-felvételi áttekintő leírása***

A felvi.hu honlap statisztikai adatai alapján a felhasználók több, mint fele (kb. 53%) a honlapot mobil eszközön (mobiltelefonon vagy tableten) böngészi. Önmagában ez az arány is mutatja azt, hogy valós az igény arra, hogy a honlapról elérhető – de egyébként külön – E-felvételi alkalmazás is kényelmesen és egyszerűen használható legyen ilyen eszközökön.

A korábbi E-felvételi – annak megjelenését, formáját, színeit szolgáló komponenseivel együtt – a 2000-es évek második felében került kialakításra és publikálásra, amikor a felhasználói szokások és az eszközpark még messze voltak a jelenleg tapasztalható igényektől és eszköztípusoktól és azok elterjedtségétől.

Az E-felvételi bevezetését követően a jogszabályok (egyébként folyamatos) változásából adódó, illetve a különböző funkcionális működést, javítást célzó módosításokon túl az előbb vázolt technológiai-társadalmi változások miatti megfontolásból eddig nem volt optimalizációra vonatkozó programfelülvizsgálat és -módosítás. A funkcionális módosítások, bár

tekinthetők egyfajta ügyfélélmény fokozásnak, de a mögöttes célja ezeknek inkább az arra való törekvés volt, hogy a felvételi kérelem minél pontosabb, hibamentesebb, a felesleges adatoktól és dokumentumoktól minél inkább mentes legyen. Nem célozta viszont azt az igényt, hogy az alkalmazás megjelenésében, a használt interakciós elemek tekintetében jobban igazodjon a mobil eszközök sajátosságaiból fakadó jellemzőkhöz. Alapvetően asztali alkalmazásként lehetett rá tekinteni.

Különösen fontos ez a miatt is, mert a jelentkezők nagyobb része mindenkor abból a fiatal korosztályból kerül ki – jellemzően a 18–25 év közöttiek –, akik a leginkább használják a mobil eszközök lehetőségeit, akik mindig a legfogékonyabbak az aktuális trendekre, technikai-technológiai újításokra. Illetve akiknél már elvárás, hogy egy online alkalmazás minden körülmények között, mindenhol elérhető legyen, ráadásul teljes mértékben felhasználóbarát formában.

A korábbi E-felvételi minden funkció, akciógomb, beviteli vagy választó mező, súgó, interaktív elem, illetve magának a felületnek a struktúrája, az elemek elrendezése, színei kizárólag az asztali felületen való megjelenéshez igazodtak. Bizonyos információ csak több tartalomelem együttes megjelenése alapján volt elérhető vagy megérthető, amely kisebb kijelzőn elkerülhetetlenül azt okozta, hogy a felület mérete olvashatatlanul kicsi, vagy az olvasható méretű áttekintéshez több vertikális és horizontális mozgatásra volt szükség. Ezzel viszont ismét az átláthatóság követelménye nem érvényesült. Ráadásul, mivel a felhasználó mobil eszközön a tartalom folyamatos nagyítására, kicsinyítésére, jobbra-balra mozgatására kényszerült, ezért akaratlanul is okozhatott olyan interakciót, amely nem várt eredményt hozott – például véletlenül adatot vitt be vagy törölt, elnavigált a menüpontból, megszakított valamilyen folyamatot –, amelynek eredménye nem volt egyértelmű módon látható.

Az E-felvételi használatához – például egy teljes felvételi kérelem benyújtásához – szükséges idő megbecsülése csak tág határok között lehetséges, hiszen sok egyéni tényező függvénye, az viszont kijelenthető, hogy a korábbi formájában valamilyen mobil eszközön történő használat jóval több időráfordítással volt lehetséges. Folyamatát tekintve az E-felvételi a következő lépésekből állt a 2023. évi eljárásban:

- regisztráció a felvi.hu honlapon, majd utána az E-felvételi rendszerében;
- a jelentkezéshez szükséges adatok (személyes adatok, jelentkezési helyek, eredmények) megadása menüpontos rendszerben, beviteli mezők, választógombok, választéklisák segítségével;
- igazoló dokumentumok feltöltése (opcionális);
- amennyiben szükséges, az eljárási díj befizetése bankkártyás fizetés vagy banki átutalás formájában (ezek közül a bankkártyás fizetés kapcsolódik az E-felvételi felületéhez, a banki átutalás attól független környezetben történik);
- hitelesítés, amely a jelentkezés érvényesítését jelenti az Ügyfélkapu rendszerhez történő kapcsolódás formájában.

### ***Ügyintézési időszakban a felület a következő tevékenységekre használható:***

- tájékozódás a központi felvételi nyilvántartásban szereplő adatokról, a benyújtott dokumentumok elbírálásának eredményéről;
- a közhiteles nyilvántartásokból elektronikusan átvett eredmények, adatok megtekintése és ellenőrzése (érettségi, nyelvvizsga, felsőoktatásban szerzett oklevél);
- a számított felvételi pontszámok megtekintése annak minden részletével együtt;
- személyes adatok módosítására vonatkozó kérelem küldése;

- jelentkezési helyek sorrendjének egyszeri alkalommal történő módosítására vonatkozó kérelem küldése;
- jelentkezés hely vagy helyek visszavonására vonatkozó kérelem küldése;
- meglévő jelentkezési hely mellé a másik – meg nem jelölt – finanszírozási pár felvételére vonatkozó kérelem küldése;
- még hiányzó dokumentumok feltöltése (dokumentumpótlás).

### ***Az optimalizált felület célkitűzései***

A mobil eszközre optimalizált felülettel kapcsolatban két fontos igény fogalmazódott meg. Egyrészt rezponzív legyen, azaz az E-felvételi funkcionalitásában és megjelenésében bármilyen eszközön ugyanúgy működjön, ugyanolyan felhasználói élményt nyújtson. Másrészt funkcionalitásában ne változzon, azaz a mobil nézet és a hagyományos asztali nézet között nem lehet olyan különbség, amely a felvételi kérelem benyújtásának vagy a későbbi ügyintézés érdemi menetét, követelményeit, a szükséges tennivalókat módosítaná, könnyítené/nehezítené, vagy bizonyos elemeit kizárná.

Közvetett célként került meghatározásra, hogy ha az E-felvételi rezponzív formában elérhető bármikor, bármilyen eszközön, akkor gyakrabban használják a felületet. Különösen fontos ez az ügyintézési időszakban, amikor bizonyos információkat csak az E-felvételben tudhatnak meg a jelentkezők, és amennyiben nem kísérik ezt figyelemmel, akkor az a sikeres felvételt is befolyásolhatja.

### ***Fókuszcsoport igényfelmérésének tapasztalatai***

A fejlesztési igények felméréséhez kapcsolódóan fókuszcsoportos felmérés valósult meg a mobil eszközökre optimalizált jelentkezési és ügyintézési felület használatában érintett célcsoport (16–45 év közötti potenciális jelentkezők) körében.

A fókuszcsoportok olyan strukturált (vezérfonal alapján vezetett) interakciós helyzetek, ahol a résztvevőknek lehetősége van kifejezni egy adott témával kapcsolatos véleményeiket, tapasztalatukat, meglátásaikat. A témához kapcsolódóan az ún. felhasználói élmény (User experience - UX) módszertan alkalmazása a célravezető, mikor a vizsgálatban részt vevők a fejlesztett/fejlesztés alatt álló terméket kipróbálva számolnak be a használat nehézségeiről, a termék használata közben létrejövő érzéseikről.

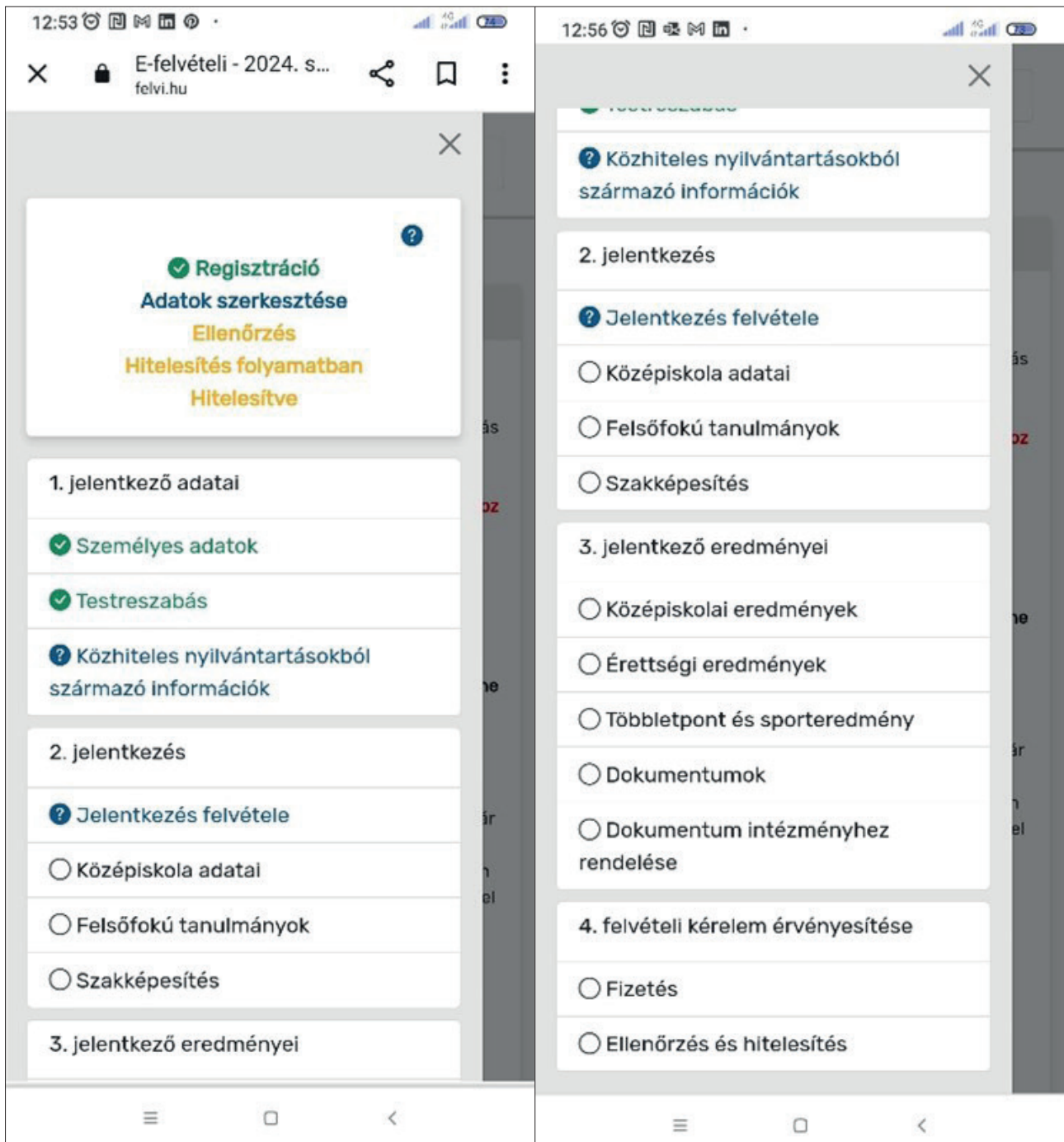
A digitális kompetenciákat tekintve mindegyik résztvevő napi szintű internethasználó volt. Jellemző, hogy amennyiben lehetséges, ügyeiket online igyekeztek intézni. A résztvevők digitális eszközellátottsága általánosságban jó, jellemzően mindenki saját okostelefonnal rendelkezett, míg a munkaerőpiaci szempontból aktívoknak saját használatú laptop is rendelkezésre állt, ugyanakkor a fiatalabb tanulók/ hallgatók háztartása is rendelkezett lappal, asztali számítógéppel, de többen ezen közös családi eszközök használatától tartózkodtak.

A fiatal és az idősebb generáció között eltérő igények fogalmazódtak meg. Előbbieknek fontos a minél kevesebb szöveges tartalom, minél több interaktív elem megléte, a leírások rövidek legyenek, ne kelljen a nagy egészet átlátni, a komplikáltabb teendők esetében videó segítse az ügyintézés, a tájékozódást, legyen jól optimalizált kereső, illetve a direkt, prompt kommunikációt lehetővé tevő *chatbox*, amely segítséget jelenthet bármilyen elakadás esetén.

Az idősebb generáció felfogásában alapvetően különbözik az előbbiektől, úgy gondolja, egy ilyen horderejű döntés esetében „rá kell szánni az időt”, „végig kell olvasni, ez nem megúszható”. Ennek megfelelően az idősebbek a szöveges, részletes – vagy még inkább szükség esetén a részletekbe menő – információátadást priorizálták.

### *A mobilnézetre optimalizált E-felvétellel kapcsolatban támasztott igények*

Az E-felvételi eléréséhez szükséges a felvi.hu honlapon történő regisztráció. A közvetlen és közvetett célkitűzéseket tekintve szükséges volt, hogy ezek az elemek is optimalizálásra kerüljenek annak ellenére, hogy ezek a felvi.hu honlap részei. A regisztrációs űrlap korábbi állapotában egyáltalán nem volt mobilbarát, tehát szükség volt a tartalomelemek, szöveges tartalom és beviteli mezők optimalizálására és átszervezésére. Belépést követően az eljárásválasztó szintén módosításra szorult, hiszen mobil eszközön szintén nem volt jól látható, és itt párhuzamosan futó eljárások esetében fontos a megfelelő választás (8–9. ábra).

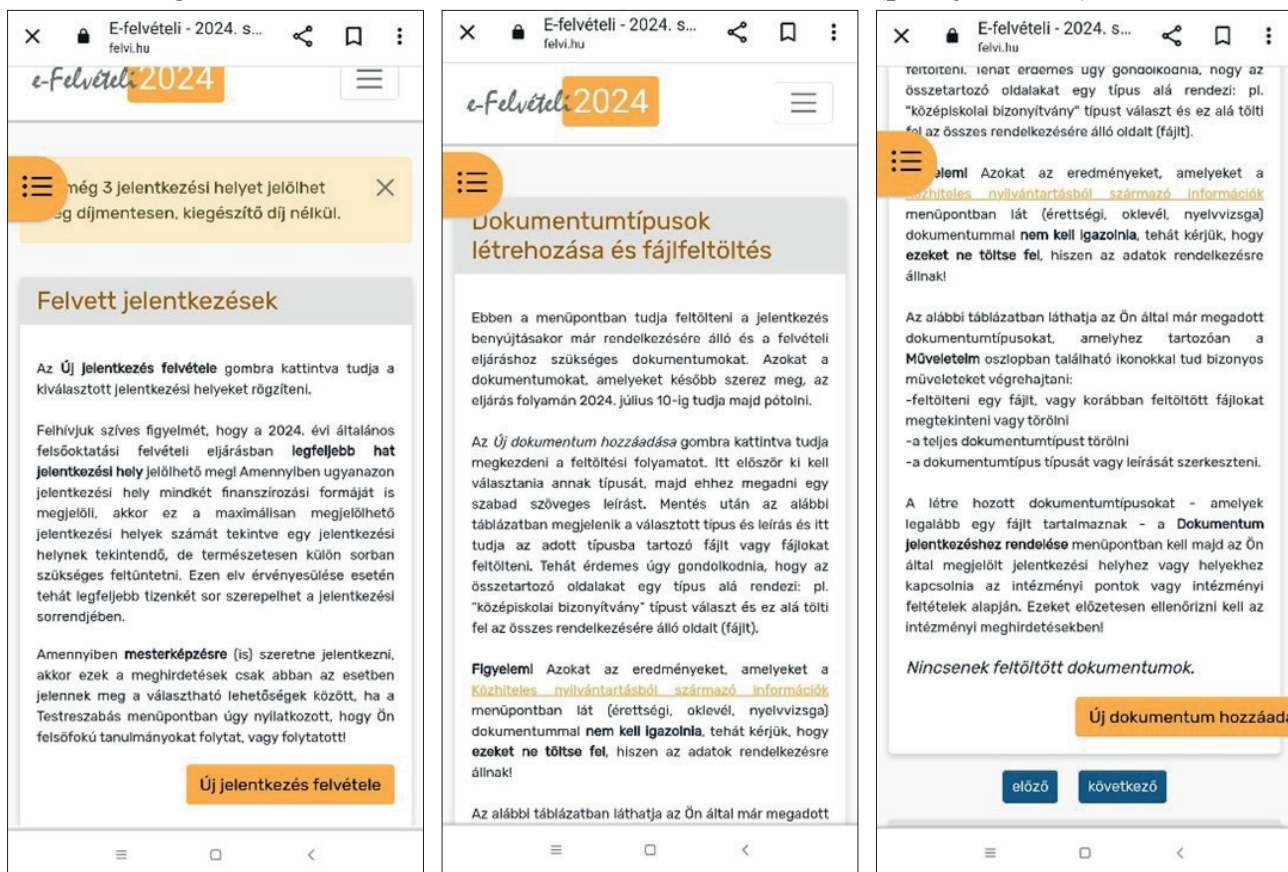


8. ábra

A mobilra optimalizált E-felvételi belépésekor látható mobilnézet

Az E-felvételi mobil megjelenítéséhez az alábbi szempontok voltak fontosak:

- Tartalomelemek kijelző mérethez történő igazítása, túl hosszú vagy túl széles tartalmak mobilnézetre optimalizálása, kerülve a hosszas görgetés szükségességét.
- Fentiek érdekében egyes menüpontokban szükséges lehet egymás után következő sok interaktív elem (beviteli mezők, választéklisták, választógombok) csoportba bontása. Ilyen esetben be lehet iktatni csoportonként továbblépést vagy mentést szolgáló funkciókat is.
- Jelentkezési helyek felvétele esetében a szakválasztás optimalizálása, mivel adott esetben a lista rendkívül sok elemű is lehet.
- Oldalszövegek, útmutatók és sűgók megfelelő megjelenése, elérésének valamilyen formában történő biztosítása (akár választható formában, hogy olvasható legyen-e vagy sem).
- Hibüzenetek, információs üzenetek továbbra is figyelemfelkeltő formában történő megjelenítése, a hibás adat egyértelmű jelölése mobil eszközön is látható módon.
- Széles táblázatok átszervezése (pl. jelentkezési helyek táblázata hosszú szaknév esetében, felsőfokú tanulmányok táblázata vagy ügyintézési időszakban a FIR-oklevél információi vagy az intézményi szervezésű vizsgák eredményeinek táblázata).
- Olyan funkciók esetében, melyeknél a használatot nehézkessé teszi az érintőképernyős vezérlés, a funkció átalakítása is szükséges lehet (pl. jelentkezési helyek sorrendmódosítása esetében a nyilakra kattintgatásokkal történő módosítás helyett a teljes sor le- vagy felhúzásának lehetősége).
- Felugró ablakok mobilbarát formában történő kezelése (pl. fájlfeltöltés).



9. ábra

Jelentkezési hely felvétele és dokumentumfeltöltés mobilról

## Felvi2 fejlesztés

### *A felvi.hu statisztikai aloldalának adatvizualizációs fejlesztése*

Az Oktatási Hivatal törvényi felhatalmazása és kötelezettsége alapján alapvető feladatai közé tartozik a statisztikai adatok gyűjtése, információs rendszer működtetése és statisztikai adatok közlése. A felvételi eljárásokhoz kötődően jelentős mennyiségű adat áll rendelkezésre, melyek feldolgozásához, értelmezéséhez megfelelő informatikai rendszer (szoftver és hardver) megléte nélkülözhetetlen. A folyamatosan bővülő adatkör, folyamatosan fejlődő informatikai, illetve társadalmi igények szükségessé tették az adattároló és feldolgozó rendszerek, folyamatok folyamatos fejlesztését a megfelelő minőségű és hatékonyságú adatforrások biztosításához. A projektben tervezett interaktív statisztikai felület megteremtette annak lehetőségét, hogy az elkészült adatokból való tájékoztatás előre meghatározott struktúrában, könnyen értelmezhető, interaktív formában történhessen a potenciális érdeklődők számára.

Az üzleti intelligencia (modern technológia, pl. Power BI segítségével információk gyűjtése és/vagy elemzése egy-egy döntés meghozása céljából, a működés hatékonyságának növelése érdekében) jelenleg is segíti az Oktatási Hivatalt (*diplomás pályakövetési rendszer*) a korábbi és aktuális adatok feldolgozásában és elemzésében, így gyorsan fed fel döntéstámogató információkat stratégiai döntések meghozatala érdekében. Az Oktatási Hivatal eddigi tapasztalatai alapján a felvételi adatbázisok esetében is. Néhány, az adatvizualizációs eszköz használatakor tapasztalható előny:

- egyes működési folyamatok megnövekedett hatékonysága;
- betekintés a jelentkezők viselkedésébe és szokásaiba, az egyes változásokra történő reagálásokra;
- egyértelmű referenciaértékek a múltbeli és aktuális adatok alapján;
- valós időben megosztható elemzések.

Korábban az üzletiintelligencia-eszközöket elsősorban az adatelemzők és az informatikai felhasználók használták. Mostanra az „önkiszolgáló” vizualizációs platformok az üzleti intelligenciát mindenki számára elérhetővé teszik. Az Oktatási Hivatal statisztikai felületét korábbi állapotában nagyságrendileg több százan használták, jellemzően a felsőoktatási jelentkezési időszakok, valamint a vonalhúzás előtt ugrott meg a látogatottság. Azért csak ennyien, mert ugyan sokféle statisztika állt rendelkezésre, de korábbi állapot szerint a statisztikai elemek nem voltak ötvözhetőek egymással, nem volt interaktív elem kiválasztásának lehetősége, a grafikus megjelenítés és a megjelenített adatok nem voltak elég széleskörűek. Az adatszolgáltatásos megkeresések száma alapján határozott igény mutatkozott egy korszerűbb felület létrehozására.

### *Fókuszcsoportos igényfelmérés*

A fókuszcsoportos foglalkozás keretében feltérképezésre kerültek a valós felhasználói igények intézményi, kutatói és magánfelhasználói (szülői) részről is. A fókuszcsoportos módszer kiválasztásának okai:

- a célcsoportok meghívott tagjai kb. kétórás közös beszélgetésen kifejtetik véleményüket a felületről;
- egy megszervezett, moderátor által irányított csoportbeszélgetés segítségével lehetséges úgy elemezni, hogy a megadott középponttól ne térjenek el vagy visszatérjenek hozzá;
- a csoportban zajló kommunikáció mindig e gyűjtőpont körül zajlik.

A foglalkozás célja az volt, hogy a központi témán belül a fogyasztók csoportja minél szabadabban nyilvánuljon meg.

A csoportos beszélgetés során felmerült kritikák a következők voltak a korábbi felülettel kapcsolatban:

- nem kapcsolhatók össze az adatok,
- nem mindenhol lehet kiválasztani, mi alapján álljon össze a riport,
- hiányoznak adatkörök,
- a statisztikai felületen nincsenek megkülönböztetve a különböző felhasználói köröknek szánt adatok,
- jelenleg nem készíthető belőle egyszerűen kimutatás.

### ***Az új BI-felület tesztelésének szempontjai***

A felsőoktatási felvételi eljárás statisztikai adatainak vizualizált és felhasználóbarát megjelenítési felületének teszteléséhez meghatározták a főbb tesztelési szempontokat.

Az adatmegfelelőség elemzésekor a tesztelők elvégezték a korábban publikusan elérhető adattartalom és az új struktúrába rendezett adatok szűrőpróbaszerű vizsgálatát, hogy vajon a BI-adatintegráció során nem történt-e akár adatvesztés, akár olyan adateltérés, amely miatt más eredmény látható a korábbi felülethez képest, vagy félrevezető lehet, vagy a végeredményt tekintve téves következtetések levonását okozhatja. Adattartalom és statisztikai mutatók is áttekintésre kerültek, amely során a korábban elérhető táblázatok minden eddigi elemét megvizsgálták, hogy adatköre megtalálható-e az új felületen (szükséges és elégséges minimum), illetve ezen túlmenően megvalósult-e az a cél, hogy további mutatók alapján is kereshetők legyenek statisztikai adatok a jelentkezők és felvettek tekintetében.

Használhatóság és funkcionalitás szempontból lényeges, hogy az új felület jól kezelhető legyen, egyértelműek legyenek a funkciók, és legyenek segítő elemek az eredmények jobb megértésében. A vizsgálat kiterjedt arra is, hogy könnyen megérthető-e, hogy mikor, mi történik az alkalmazás használata során, milyen interakció pontosan mit vált vagy mit válthat ki.

A felület működésének tesztelésekor a funkciók zökkenőmentes működésének vizsgálatán volt a hangsúly. A tesztelők megnézték, nincs-e valamilyen rejtett *bug* az alkalmazásban, amely azt eredményezheti, hogy a felület használhatatlanná – vagy nehézkesen használhatóvá – válik. Ehhez szélsőséges vagy ritka értékekkel kellett dolgozni, és sok gyors változtatást, módosítást kezdeményezni. Ez utóbbi a stabilitásra, terhelhetőségre vonatkozóan is adhatott visszajelzést.

A felület általános kinézetének, színeinek, betűinek, megjelenésének vizsgálatakor a zavaró effektusok, túl élénk vagy harsány színek, nehezen olvasható szöveges tartalmak feltérképezése történt meg. Megvizsgálták, megfelelőek-e a lényegi kiemelések, hangsúlyozások, a grafikonok, táblázatok adatsorainak megkülönböztetése, jók-e a méretarányok.

Integráció szerint is áttekintésre került a felület, hiszen az alkalmazás alapvetően nem önállóan fut elsősorban, hanem a felvi.hu honlap részeként. Áttekintésre került a megjelenés és a designelemek illeszkedése a felvi.hu arculatához.

### ***Az új BI-felület tesztelésének eredményei***

A korábbi felvi.hu-s felület és az új BI-felület adatainak szűrőpróbaszerű összevetése során a tesztelők eltérést nem találtak, a vizsgált adatok mindkét felületen azonosak voltak.

Adattartalom szempontjából az új felület is mutatta mindazokat a statisztikai mutatókat és bontásokat, amelyek a korábbi felületen is megtalálhatók voltak: képzési szint, munkarend, finanszírozási forma, lakóhely, nem, korosztály szerinti statisztikák.

Ezen kívül viszont bekerültek új mutatók is, pl. állampolgárság, képzési hely (a településen történő oktatást értve alatta), TOP10 bontás. Tehát érvényesült az az elv, hogy bővítsük az elérhető statisztikai bontások körét – természetesen csak a lehetőségeken belül, hiszen az adatkör korlátos.

Mindenképpen a jobb használhatóságot jelzi, hogy az eddigi, külön linkek alatt található különböző bontások ugyanazon felületen, jóval szemléletesebben láthatók. Ezt tovább erősítik a grafikonos és táblázatos megjelenítési formák. Az aktív szűrők használata egyértelmű, nagyban segíti a tájékozódást és a használatot, különösebb magyarázatot nem igényel, hogy mire való és hogyan kell használni. Az aktív szűrők használata egyértelmű, viszonylag rövid átfutási idővel vált az adattartalmon, és lehetővé teszi a különböző szűkítések gyors elérését. Intézmények esetében az intézményi kód látható mindenhol a felületen. Az adatok nyolc különböző lapon érhetők el az oldal alján található lapozó segítségével.

A felület használata közben anomáliát nem találtak, céljának megfelelően működött, minden interakcióra jól reagált. Megjelenés, design tekintetében elsősorban az alapvető esztétikai követelményeknek való megfelelést nézték. Alapvetően jól tükrözi vissza a felvi.hu színvilágát. A táblázatos formák és grafikonok letisztultak.

### Az elkészült felület használata

A <https://www.felvi.hu/> főoldaláról, *Ponthatárok, statisztikák* csempére kattintva a *Statisztikák: jelentkezők és felvettek* menüből elérhető a felület (10. ábra).



10. ábra

Belépés az adatvizualizált statisztikai aloldalra

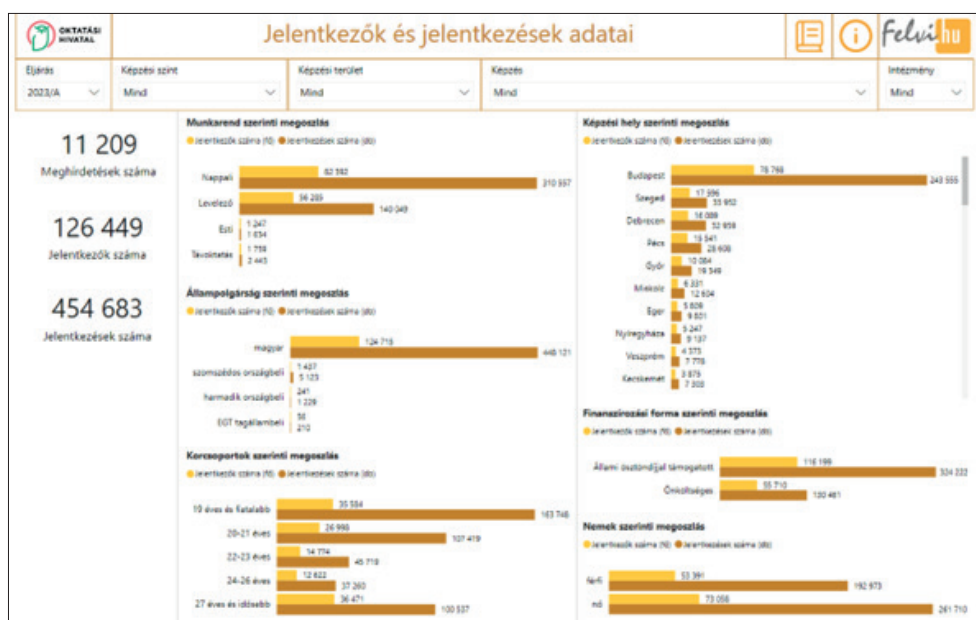
A felületen nyolc különböző oldalon követhetők a statisztikák, amelyek fejlécében a felhasználó több segítséget is talál a tájékozódás elősegítése céljából. Az egérrel az Oktatási Hivatal logójára kattintva az Oktatási Hivatal főoldala, a könyv ikonra kattintva a felület felhasználói kézikönyve érhető el. A felhasználói kézikönyvben részletes információ olvasható az interaktív felület és annak szűrőinek használatához, a megjelenített adatok és grafikonok



értelmezéséhez. Az információ ikonra kattintva az oldalakról található egy rövid összefoglaló és a felvi.hu ikon visszavisz a felvi.hu főoldalára. A felület alján lapozó segíti a használatot. A lapozóra bal egérgombbal kattintva rögtön a kívánt oldalra lehet ugrani.

A *Jelentkezők és jelentkezések adatai* oldalon eljárás, képzési szint, képzési terület, képzés és intézmény szerint szűrhetők az adatok (11. ábra). Nyomon követhető a jelentkezők és jelentkezések száma munkarend, képzési hely, állampolgárság, korcsoport, finanszírozási forma és nemek szerinti bontásban. Legördülő menü segítségével választhat a felhasználó a lehetőségek közül, illetve a törlés ikon használatával törölhető a korábban választott szűrési opció. Az oldalakon található diagramok kattinthatók és a kiválasztás alapján változik az adattartalom az oldal többi diagramjában is. Akár több sor kijelölésére is lehetőség van. Bármely vizuális elemre kattintva kiválasztható az adott diagram táblázatkénti megtekintése. Ilyenkor új lapon jelenik meg a kiválasztott adattartalom. A fókusz mód használatával lehetőség nyílik az adott vizualizáció teljes képernyős megtekintésére. A felület jobb alsó sarkában a kicsinyítés és a nagyítás csúszka az olvasás megkönnyítését szolgálja. A diagramok fölött mozgatva az egér mutatóját, az adott tartalom elnevezése és számadata külön buborékban is megjelenik, ezzel is támogatva a felhasználói élményt.

A felület bal oldalán összesítve látható a meghirdetések, a jelentkezők és jelentkezések száma. Munkarend szerint nappali, levelező, esti és távoktatás szerint szűrhetők az adatok. Állampolgárság esetén a nem magyar állampolgárságú jelentkezők és jelentkezések adatai szomszédos országbeli, harmadik országbeli és EGT-tagállam szerinti bontásban láthatók. A képzési helyek esetében a felsőoktatási intézmények valamennyi, az adott felvételi időszakban aktuális képzési helye megtalálható és település szerint szűrhető az adattartalom. A korcsoportok meghatározásánál szakmai szempontok alapján öt csoport került meghatározásra: 19 éves és fiatalabb, 20–21 éves, 22–23 éves, 24–26 éves és 27 éves és idősebb.

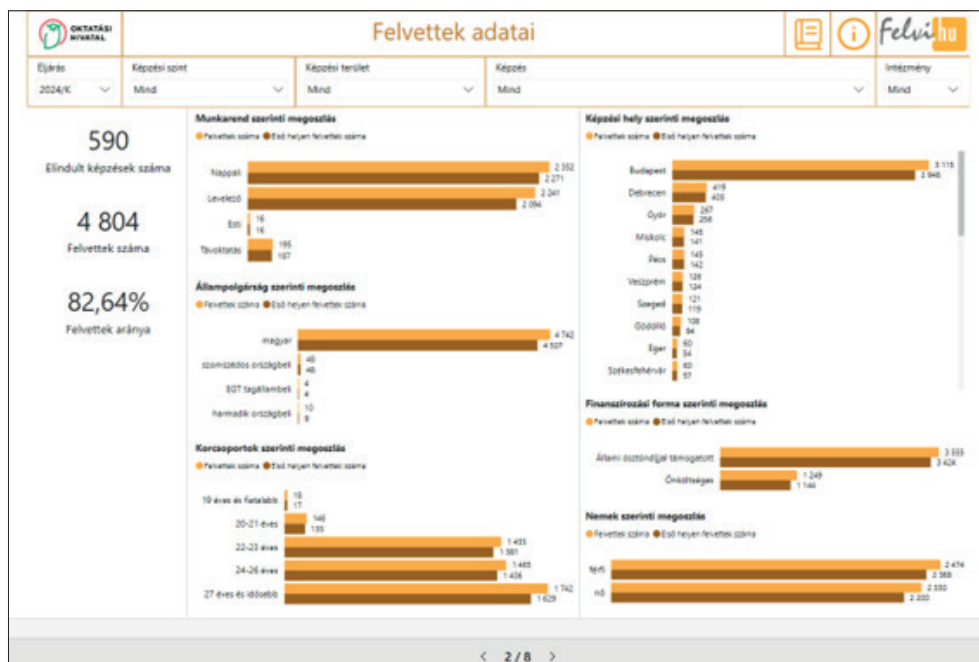


11. ábra  
Jelentkezők és jelentkezések adatai

A *Felvettek adatai* oldalon eljárás, képzési szint, képzési terület, képzés és intézmény szerint szűrhetők az adatok (12. ábra). A felvett jelentkezők statisztika tovább finomítható munkarend, képzési hely, állampolgárság, korcsoport, finanszírozási forma és nemek szerinti

bontásban. Mindezek mellett az elindult képzések és a felvettek száma, valamint a felvettek aránya is látható.

Nemcsak a szűrők segítségével lehet keresni az oldalon. A diagramok különböző adataira kattintva, a kiválasztás alapján változik az oldalon található többi diagramon is az adattartalom. Munkarend szerinti megoszlás nappali munkarendjének kiválasztásakor a képzési hely, állampolgárság, korcsoport, finanszírozási forma és nemek szerinti megoszlás nappali munkarendre vonatkozó adatai jelennek meg. A képzési helyek esetében az oldalsó görgetősáv segítségével további adatsorok tekinthetők meg és egy képzési hely kiválasztásával az adott településre vonatkozó felvettek adatai láthatók az oldalon további ötféle bontásban.



12. ábra  
Felvettek adatai

Az *Intézmények szerinti adatok* oldalon eljárás, képzési szint, képzési terület, képzés és intézmény szerinti szűrési lehetőségek képzési hely, képzés nyelve és meghirdethető képzés lehetőségekkel bővülnek, és az adatok intézményenként, továbbá jelentkezők, felvettek és első helyen felvettek száma szerinti bontásban követhetők (13. ábra).

A képzés nyelve opció lehetőségei az adott év eljárásainak megfelelően változik: angol, francia, magyar, német, olasz vagy akár spanyol nyelvek közül is választhatunk (ábécésorrendben megjelenítve).

A bal oldali oszlopban egy adott intézmény kiválasztására is lehetőség nyílik, ekkor a többi intézmény elhalványul a diagramban, és az oldal középső ablakában az intézményre vonatkozó adatok kar szerinti bontásában megtekinthetők. A jelentkezők első helyes jelentkezései, továbbá a felvettek „első helyen felvettek” bontása is látható. A jelentkezőket döntéseik előkészítésében segíti a felvettek aránya és a túljelentkezés mutatója is. A táblázat egy-egy sorának kijelölésével a jobb oldali sávban a kiválasztott intézmény kiválasztott kari megoszlása bal oldalon önálló diagramként is látható. A kiválasztás a sor jobb egérmutatójával történő kattintás után a megjelenő ablakban a *Kijelölések törlése* opció választásával a kiindulási alaphelyzethez jutunk vissza.

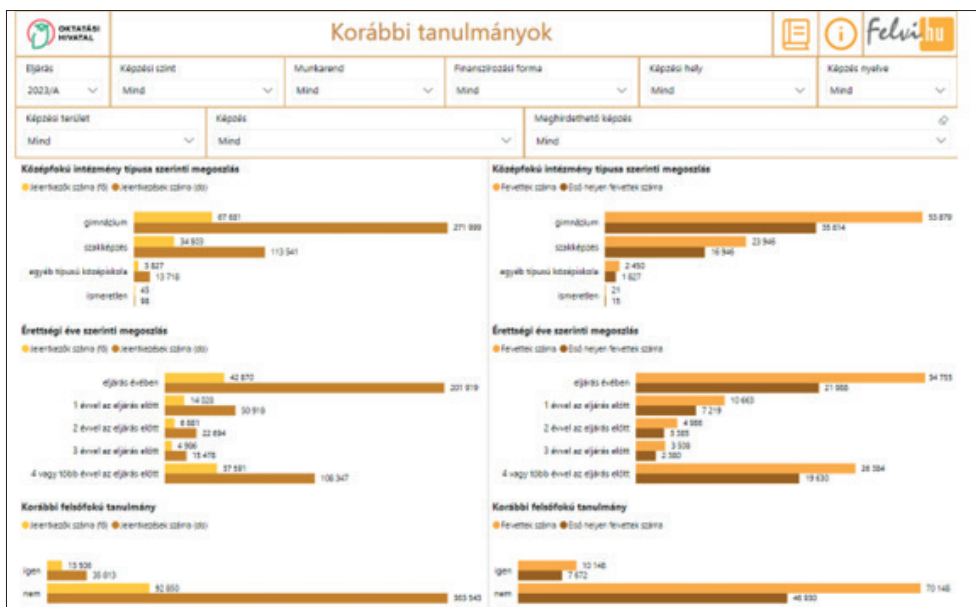
A többi oldalhoz hasonlóan a diagramok fölött mozgatva az egér mutatóját, az adott tartalom elnevezése és számadata külön szövegbuborékban is megjelenik, ezzel is támogatva a

felhasználói élményt. A szövegbuborékban ekkor nemcsak az intézmény rövid betűjele látható, hanem a teljes név is olvasható, amely szintén segíti az oldal használóit a tájékozódásban.



13. ábra  
Intézmények szerinti adatok

A *Korábbi tanulmányok* oldalon eljárás, képzési szint, képzési terület, képzés és intézmény, képzési hely, képzés nyelve és meghirdethető képzés szűrési lehetőségekkel a jelentkezők és felvettek száma középfokú intézmény típusa, érettségi éve és korábbi felsőfokú tanulmányok szerinti bontásban láthatók (14. ábra).



14. ábra  
Korábbi tanulmányok

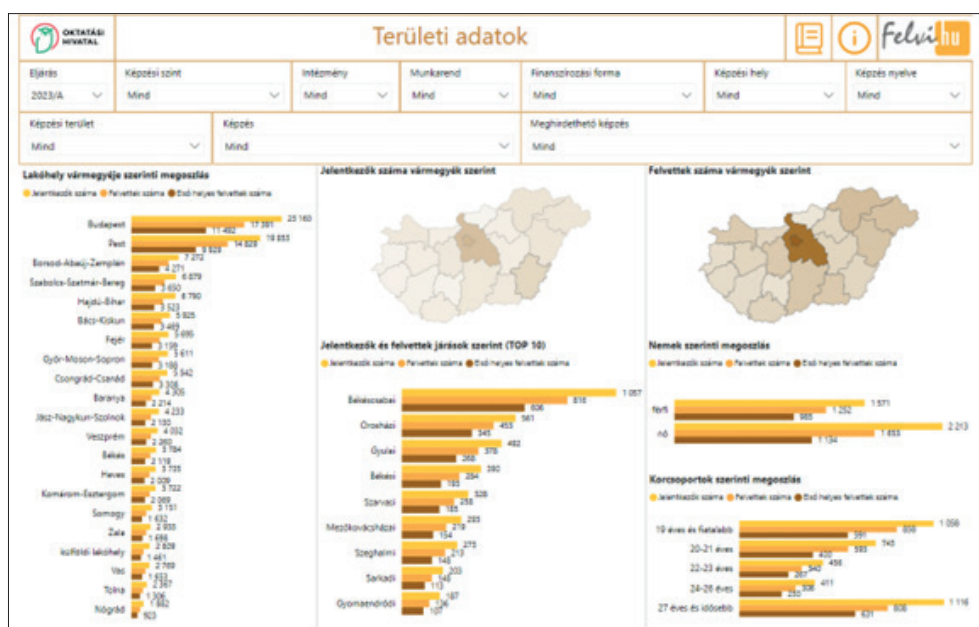
A középfokú intézmények típusa szerint gimnázium, szakképzés, egyéb típusú középiskola és ismeretlen opcióknak megfelelően látható a jelentkezők és jelentkezők, valamint a felvettek és első helyen felvettek száma.

Ugyanezen négy bontás látható érettségi éve szerinti megoszlás esetén is, ahol az eljárás évében, 1 évvel, 2 évvel, 3 évvel és 4 vagy több évvel az eljárás előtt érettségizettek adatai jelennek meg.

Korábbi felsőfokú tanulmányokra is rákereshetünk az oldalon és megtudhatjuk az adott felvételi eljárásban jelentkezők és felvettek közül mennyien rendelkeznek / nem rendelkeznek már felsőfokú végzettséggel/oklevéllel. A diagramok bármelyik oszlopára történő kattintással az adott opcióhoz tartozó adatra vált az oldalon található többi diagram is (az adott diagramon belül a többi sor elhalványul).

A *Területi adatok* oldalon a jelentkezők száma, a felvettek száma és az első helyen felvettek száma lakóhely vármegyéje szerinti megoszlás szerint tekinthető át, továbbá a jelentkezők és felvettek járások szerint a TOP 10, valamint nemek és korcsoportok szerinti bontásban is követhetők (15. ábra). Az oldalon az eljárás, képzési szint, intézmény, munkarend, finanszírozási forma, képzési hely, képzés nyelve, képzési terület, képzés és meghirdetett képzések opciók alapján szűrhetők az adatokat.

A térképes megjelenítő szintén kattintható, akár több vármegyét is kiválaszthatunk. Adott vármegye kiválasztásakor a jelentkezők, felvettek és első helyes felvettek száma járásonként is látható, nemek és korcsoport szerinti megoszlásban. A térképes megjelenítés színeinek árnyalata a bal oldali lakóhely vármegyéje szerinti megoszlás diagramjának adatait tükrözi, minél nagyobb a jelentkezők és felvettek száma, annál sötétebb árnyalatú az adott vármegye színe. Az egér mutatóját a térképen a vármegyék fölött mozgatva külön szövegbuborékokban jelenik meg a vármegyére vonatkozó jelentkezési adat. A grafikus megjelenés támogatja a nem a saját lakóhely szerinti vármegye felsőfokú intézményeibe történő jelentkezések döntéseinek a jelentkezni szándékozókat.



15. ábra  
Területi adatok

A jelentkezők, felvettek és első helyes felvettek száma az *Idősoros adatok* oldalon éves és eljárások szerinti bontásban is megtekinthető diagram formátumban (16. ábra).



16. ábra  
Idősoros adatok

A *Részletes adatok* oldalon Excel-táblázatban található az adatok. Az oldalon eljárás, képzési szint, képzési terület, képzés és intézmény opciók alapján szűrhetünk. A táblázat oszlopcímkeire kattintva, a kiválasztott adatsort ábécé szerinti növekvő és csökkenő sorrendbe állíthatjuk. Az intézmény és kar betűjele mellett a képzési terület, meghirdethető képzés, képzési szint (K), munkarend (M), finanszírozási forma (F), képzési hely, nyelv, jelentkező száma, első helyes jelentkező száma, felvettek száma, első helyes felvettek száma, felvettek aránya és a ponthatár adatai láthatók. A megjelenő adatok a jobb oldalon található görgetősáv segítségével mozoghatók.

Eljárás		Képzési szint	Képzési terület	Képzés	Intézmény	Felvételi eljárás						
2022/A		Mind	Mind	Mind	Mind	Mind	Mind					
Intézmény	KAR	Képzési terület	Megjelölhető képzés	K. M. F.	Képzési hely	nyelv	Jelentkező	Első helyes jelentkező	Felvett	Első helyes felvett	Felvett%	Ponthatár
ANNE	ANNE	Államtudomány	európai és nemzetközi igazgatás	M. N. A.	Budapest	német	0	0	0	0	0,00%	
ANNE	ANNE	Államtudomány	európai és nemzetközi igazgatás	M. N. K.	Budapest	német	1	0	0	0	0,00%	
ANNE	ANNE	Bölcsészettudomány	Közép-Európa tanulmányok	M. N. K.	Budapest	német	3	0	0	0	0,00%	
ANNE	ANNE	Bölcsészettudomány	Közép-Európa tanulmányok	M. N. A.	Budapest	német	6	3	2	2	33,33%	89
ANNE	ANNE	gazdaságtudományok	nemzetközi gazdaság- és gazdaságvizelés	M. N. K.	Budapest	német	2	0	0	0	0,00%	
ANNE	ANNE	gazdaságtudományok	nemzetközi gazdaság- és gazdaságvizelés	M. N. A.	Budapest	német	3	2	1	1	33,33%	88
ANNE	ANNE	gazdaságtudományok	vezetés és szervezés	M. N. K.	Budapest	német	2	1	1	1	50,00%	82
ANNE	ANNE	gazdaságtudományok	vezetés és szervezés	M. N. A.	Budapest	német	4	2	2	2	50,00%	89
ANNE	ANNE	jogi	összehasonlító állam- és jogtudományok	M. N. A.	Budapest	német	1	0	0	0	0,00%	
ANNE	ANNE	jogi	összehasonlító állam- és jogtudományok	M. N. K.	Budapest	német	1	1	1	1	100,00%	88
ANNE	ANNE	kozneveléstudomány	nemzetközi tanulmányok	M. N. K.	Budapest	német	6	0	0	0	0,00%	
ANNE	ANNE	kozneveléstudomány	nemzetközi tanulmányok	M. N. A.	Budapest	német	16	10	8	8	50,00%	91
ATE	ATE	agrár	állatorvos	O. N. K.	Budapest	magyar	231	15	34	5	14,72%	415
ATE	ATE	agrár	állatorvos	O. N. A.	Budapest	magyar	597	408	116	116	19,43%	441
ATE	ATE	természettudomány	bölcsgya	A. N. A.	Budapest	magyar	183	60	29	28	15,03%	434
ATE	ATE	természettudomány	bölcsgya	A. N. K.	Budapest	magyar	37	2	1	1	2,70%	434
ATE	ATE	természettudomány	bölcsgya	M. N. K.	Budapest	magyar	4	0	0	0	0,00%	
ATE	ATE	természettudomány	bölcsgya	M. N. A.	Budapest	magyar	43	11	9	6	20,93%	74
ANP	ANP	bölcsészettudomány	nemzetgazdasági köznevelés- és kapcsolattartás	M. L. K.	Vác	magyar	21	4	0	0	0,00%	
ANP	ANP	bölcsészettudomány	nemzetgazdasági köznevelés- és kapcsolattartás	M. N. A.	Vác	magyar	2	0	0	0	0,00%	
ANP	ANP	bölcsészettudomány	nemzetgazdasági köznevelés- és kapcsolattartás	M. A.	Vác	magyar	79	48	35	13	44,30%	65
ANP	ANP	bölcsészettudomány	nemzetgazdasági köznevelés- és kapcsolattartás	M. N. A.	Vác	magyar	9	4	3	3	33,33%	84
ANP	ANP	bölcsészettudomány	neveléstudomány	M. L. K.	Budapest	magyar	7	1	0	0	0,00%	
ANP	ANP	bölcsészettudomány	neveléstudomány	M. L. A.	Budapest	magyar	31	18	13	12	39,39%	50
ANP	ANP	bölcsészettudomány	neveléstudomány	M. N. A.	Vác	magyar	2	0	0	0	0,00%	
ANP	ANP	bölcsészettudomány	neveléstudomány	M. N. K.	Vác	magyar	0	0	0	0	0,00%	
ANP	ANP	pedagógusképzés	csacsemő- és kisgyermeknevelés	A. N. A.	Budapest	magyar	16	3	0	0	0,00%	
ANP	ANP	pedagógusképzés	csacsemő- és kisgyermeknevelés	A. N. K.	Budapest	magyar	4	0	0	0	0,00%	
ANP	ANP	pedagógusképzés	csacsemő- és kisgyermeknevelés	A. A.	Vác	magyar	40	20	11	11	22,43%	280
ANP	ANP	pedagógusképzés	csacsemő- és kisgyermeknevelés	A. L. K.	Vác	magyar	15	2	1	1	6,67%	290
ANP	ANP	pedagógusképzés	csacsemő- és kisgyermeknevelés	A. N. A.	Vác	magyar	15	3	2	2	13,33%	280

17. ábra  
Részletes adatok

Az utolsó, *Adatok letöltése* oldalon található linkről a 2013. évi általános eljárástól kezdődően a statisztikai adatállomány a következő adatkörökkel letölthető: eljárás éve és kódja,

intézmény kódja és neve, kar kódja és neve, intézményfenntartó típusa, képzési terület, meghirdetett képzés, képzés szintje, képzés munkarendje, finanszírozási forma, képzési hely települése, képzés nyelve, jelentkezők száma, első helyes jelentkezők száma, jelentkezők nem szerinti megoszlása (férfiak és nők száma), felvettek aránya (a felvettek száma és a jelentkezők számának hányadosa és a ponthatár (17. ábra).

### Irodalom

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. [Jogsabály](#)

2016. évi CL. törvény az általános közigazgatási rendtartásról. [Jogsabály](#)

121/2013. (IV. 26.) Korm. rendelet az Oktatási Hivatalról. [Jogsabály](#)

87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. [Jogsabály](#)

Felhasználói kézikönyv a felsőoktatási felvételi eljárások interaktív statisztikai felületéhez (2023). Budapest: Oktatási Hivatal. [Kézikönyv](#)

## A KONZORCIUM TAGJAI – CONSORTIUM MEMBERS

### **Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság**

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) az első európai akkreditációs szervezetek között jött létre, és jelenleg is az egyetlen felsőoktatási minőségbiztosítási ügynökség Magyarországon. Országos szintű, független szakértői testületként feladata a felsőoktatási intézmények belső minőségbiztosítási rendszereinek értékelése, valamint a magyarországi felsőoktatási tevékenység külső minőségértékelése. Saját eljárási szabályzatot és értékelési kritériumokat fogad el.

A MAB tevékenysége során figyelembe veszi a felsőoktatásra vonatkozó jogszabályokat, ellátja a számára előírt feladatokat, megfelel az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015) által rögzített kritériumoknak, és alkalmazza a MAB Testület által elfogadott objektív, komplex és korszerű szempontokat. A MAB értékelő munkájában a nemzetközi standardoknak megfelelő módszertant alkalmaz, szakértői, akkreditációs, elemző és javaslattevő tevékenysége, követve a nemzetközi standardokban rögzített értékelveket, objektív kritériumrendszerre épül.

A MAB küldetése, hogy magas színvonalú értékelési szolgáltatásokat nyújtson a felsőoktatási intézmények számára, hozzájáruljon belső minőségbiztosítási rendszereik és kultúrájuk további fejlesztéséhez, és támogassa az összes érdekelt felet a felsőoktatás minden szintjén. A magyar felsőoktatás nemzetközi hírnevének növelése érdekében a MAB szolgáltatásai és tevékenységei minőségének javítására összpontosít. Az elmúlt években az ügynökség bővítette nemzetközi kapcsolatait, és különös hangsúlyt fektetett a külföldi minőségbiztosítási ügynökségekkel való együttműködés fokozására tapasztalatcserével, a legjobb gyakorlatok megosztásával és nemzetközi szakértők bevonásával.

Független országos szakértői testületként a nemzeti felsőoktatási törvényben rögzített módon szakértőként közreműködik a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos eljárásokban. A MAB az Oktatási Hivatal felkérésére szakvéleményt készít:

- a felsőoktatási intézmény működésének engedélyezésére,
- a felsőoktatási intézmény működési engedélyének felülvizsgálatára,
- a felsőoktatási intézmény felsőoktatási szakképzés, alap- és mesterképzés indítására,
- doktori iskola létesítésére, doktori képzés indítására és doktori iskola új tudományágban történő képzésindítására,
- külföldi felsőoktatási intézmény magyarországi működésének engedélyezésére.

Az intézmények kérésére a MAB ex-post típusú akkreditációs eljárásokat folytat (intézményakkreditáció, doktori iskolák akkreditációja). A MAB nevezett feladatain túl minőségfejlesztési kérdésekben elemzéseket, értékeléseket készít, és együttműködik a hazai felsőoktatási szervezetekkel, továbbá figyelemmel kíséri a felsőoktatás minőségfejlesztési tevékenységének és az Európai Felsőoktatási Térség fejlesztési irányelveinek implementációját, és aktívan részt vesz nemzetközi felsőoktatási minőségügyi szervezetek tevékenységében.

## **A MAB döntés-előkészítő és döntéshozó szervei**

### ***MAB Testület***

A MAB döntéshozó szervének, a MAB Testületének összetételét és delegáló szerveit a nemzeti felsőoktatási törvény határozza meg. A Testületnek 20 tagja van. Kilenc tagja a felsőoktatásért felelős miniszter (jelenleg a Kulturális és Innovációs Minisztérium) által delegált; kettőt a Magyar Tudományos Akadémia, egyet a Művészeti Akadémia; hármat a Magyar Rektori Konferencia, kettőt a felsőoktatási intézményeket fenntartó egyházak képviselői, valamint egyet-egyet a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, a Hallgatói Önkormányzatok Országos Szövetsége és a Doktoranduszok Országos Szövetsége. A MAB elnökét a felsőoktatásért felelős miniszter és a Magyar Tudományos Akadémia elnöke közös jelölés alapján nevezi ki.

A hallgatói küldöttek kivételével a MAB Testület minden tagjának tudományos fokozattal kell rendelkeznie. A testületi tagok megbízatása hat év, és egyszer megújítható, kivéve a hallgatókat, akiknél a kinevezés időtartama két év. A kuratórium hét tagja, köztük az elnök, a Magyar Tudományos Akadémia (5) és a Magyar Művészeti Akadémia (2) tagja.

### ***Állandó bizottságok***

A MAB döntéshozatali folyamata hierarchikus. A MAB-ban kilenc szakértői bizottság (a MAB Testületének döntés-előkészítő szervei) képviseli a főbb tudományterületeket: agrár, államtudományi, bölcsészettudomány, gazdaságtudományok, informatika, jogi, műszaki, művészet, művészetközvetítés, orvos- és egészségtudomány, pedagógusképzés, sporttudomány, társadalomtudomány, természettudomány.

Ezenkívül nyolc szakértői bizottság foglalkozik speciális feladatokkal: kettő a fegyelmi bizottságokat nem érintő kérdésekkel foglalkozik (Jogi Bizottság és Stratégiai és Minőségfejlesztési Bizottság), hat pedig a Testület döntéseit megelőző második szintű értékeléssel és más különböző területekkel (Multidisziplináris Bizottság, Egyetemi Tanári Kollégium, Pedagógusképzési Bizottság, Doktori Akkreditációs Kollégium, Programakkreditációs Kollégium és Hittudományi Kollégium).

A fenti bizottságok elnökeit és tagjait a MAB Testülete választja. A bizottság tagjainak ismerniük kell a területet, a tudományágat és a felsőoktatási kérdéseket, lehetővé téve a Testület hatékony és magas szakmai színvonalú működését. A bizottság tagjait – mintegy 220 szakértőt – felsőoktatási intézményekből, valamint különböző területek érdekelt feleinek képviselőiből hívja meg a MAB. A MAB hatáskörébe tartozó eljárásokban – a fellebbezések kivételével – a végső döntést a MAB Testülete hozza meg.

### ***Felülvizsgáló Bizottság***

A MAB Felülvizsgáló Bizottságot működtet annak érdekében, hogy pártatlan és tárgyilagos szakértői véleményt biztosítson, ha egy eljárásban ugyanarra a tárgyra vagy ugyanarra a személyre vonatkozóan új véleményre van szükség. A Testület határozata ellen fellebbezésnek van helye, amelyet a felsőoktatási intézmény rektorának kell benyújtania. Panaszt bárki benyújthat, aki eljárási hibát feltételez.

### ***Magyar Tanácsadó Testület***

A MAB munkáját a Magyar Tanácsadó Testület és a Nemzetközi Tanácsadó Testület segíti. A Magyar Tanácsadó Testület feladata, hogy visszajelzést adjon a munkáltatók igényeiről és követelményeiről a felsőfokú végzettséggel rendelkezők képesítésével és a magyarországi felsőoktatás minőségével kapcsolatban.



## **Hungarian Accreditation Committee**

The Hungarian Accreditation Committee (MAB) was established among the first accreditation organisations in Europe and is the only higher education quality assurance agency in Hungary. As a national-level, independent body of experts, it is mandated to evaluate the internal quality assurance systems of higher education institutions (HEIs) and to conduct external quality assessments of educational activities in Hungary.

MAB takes into account the higher education sectoral law, performs the tasks assigned to it, complies with the criteria set out in the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015), and applies the objective, complex and up-to-date criteria developed during the work of the MAB committees and Board. As an external evaluator, MAB uses a methodology following international standards. The expert, accreditation, analytical and suggestive activities of the MAB follow the value principles set out in international standards and are based on an objective set of criteria.

MAB's mission is to provide high quality assessment services to HEIs, to contribute to the further improvement of their internal QA systems and culture, and to support all stakeholders at all levels in higher education. Aiming to increase the international reputation of Hungarian higher education, MAB focuses on improving the quality of its services and activities. In recent years, the agency has expanded its international relationships and has placed special emphasis on enhancing cooperation with QA agencies abroad by exchanging experiences, sharing best practices and providing peer support at international level.

The Hungarian Accreditation Committee as an independent national expert body participating in procedures related to higher education institutions as regulated by the National Act on Higher Education.

By law, the Educational Authority must obtain the expert opinion of the Hungarian Accreditation Committee in the following cases:

- the authorisation of the operation of a higher education institution,
- review of a higher education institution's operating licence,
- launch of bachelor, master, or VET programmes,
- the establishment of a doctoral school and the launch of its doctoral programme, as well as the start of education in a new discipline,
- the authorisation of the operation of a foreign higher education institution in Hungary.

At the request of institutions, MAB conducts ex-post accreditation procedures (institution accreditation, accreditation of doctoral schools). In addition, the MAB prepares analyses and evaluations on quality improvement issues, co-operates with Hungarian higher education organizations, monitors the harmonization of quality improvement activities in higher education and the development guidelines of the European Higher Education Area, and actively participates in the activities of international higher education quality organizations.

### **Decision-preparatory and decision-making bodies of MAB**

#### ***MAB Board***

The composition of and the delegating bodies to the MAB Board, which is the decision-making body of MAB, are set out in the National Higher Education Act. The Board has 20 members. Nine members are academics delegated by the Minister responsible for higher education (at present the Ministry of Culture and Innovation); two by the Hungarian Academy

of Sciences; one by the Academy of Arts; three by the Hungarian Rectors' Conference; two by representatives of Churches that maintain HEIs; and one each by the Hungarian Chamber of Commerce and Industry, the National Union of Students, and the Union of Doctoral Students in Hungary. The President of MAB is appointed according to a mutual nomination by the minister responsible for higher education and the President of the Hungarian Academy of Sciences.

All members of the MAB Board except for the student delegates must hold a scientific degree. The term of the Board members is six years and may be renewed once, except for students, whose term is two years. Seven members of the Board, including the president, are members of the Hungarian Academy of Sciences (5) and the Hungarian Academy of Art (2).

### ***Expert committees***

The decision-making process of MAB proceeds through a hierarchy of levels. In MAB, there are nine expert committees (decision-preparatory bodies to the MAB Board) representing the main fields of disciplines: Agricultural science, Arts Education, Arts, Computer Science and Information Technology, Economic Science, Engineering Science, Health Science, Humanities, Legal Science, Natural Science, Political Science and Public Governance, Religion and Theology, Social Science, Sport Science, Teacher Training.

In addition, there are eight expert committees responsible for special tasks: two focusing on issues not involving the disciplinary committees (Committee on Legal Issues and Committee for Quality Assurance, Development and Strategy), and six responsible for second level evaluation prior to the Board decisions and other different areas (Committee for Multidisciplinary Programmes, College for University Professor Applications, Committee for Teacher Training, College for Doctoral Accreditation, College for Programme Accreditation, and College of Religious Studies).

Chairpersons and members of the above committees (preparatory bodies) are elected by the MAB Board. Committee members are required to be knowledgeable about the field, discipline, and higher education in general, enabling the body to operate effectively and to a high professional standard. Committee members – approximately 220 experts – are invited from HEIs, and representatives of stakeholders from different fields. The final decision on any procedure falling within the remit of MAB, except for appeals, is taken by the MAB Board.

### ***Board of Appeals and Complaints***

MAB operates a Board of Appeals and Complaints to ensure an impartial and objective expert opinion when a new opinion is required on the same subject or on the same person in a procedure. The decision of the Board may be appealed, which must be lodged by the rector of the HEI. A complaint may be lodged by anyone presuming a procedural error.

### ***Hungarian Advisory Board***

MAB's work is supported by the Hungarian Advisory Board and the International Advisory Board. The Hungarian Advisory Board is responsible for providing feedback on the needs and requirements of employers in terms of the qualifications of higher institution graduates and on the quality of higher education in Hungary.

## Magyar Rektori Konferencia

Az 1988-ban alapított Magyar Rektori Konferencia (MRK) a teljes magyar felsőoktatási intézményrendszer képviselőjét ellátó, valamennyi egyetem és főiskola rektoraiból álló testület. Az MRK a felsőoktatási intézmények képviselőjére, érdekeinek védelmére jogosult nemzeti és nemzetközi szinten, az állami feladatok ellátásában közreműködő, független, konzultatív, jogi személyiséggel rendelkező köztestület. Ennek keretében az MRK támogatja jogszabályok előkészítését, koordinálja a felsőoktatási kérdésekben történő, szektorszintű egyeztetéseket, és az ezekhez kapcsolódó álláspontok kialakítását. Az MRK működésének feltételeit a felsőoktatási intézmények biztosítják.

### Szervezeti keret

A Magyar Rektori Konferencia alapszabályában meghatározta működésének rendjét, megválasztotta tisztségviselőit és a képviselőjére jogosultakat. Az MRK alapszabálya négy szintű szervezeti rendet hozott létre, az alábbiak szerint.

A szervezeti működés fókuszában a plenáris ülés áll, amely az összes magyar felsőoktatási intézmény (jelenleg 63) rektorának meghívásával, évente többször megrendezésre kerülő gyűlés. A plenáris ülés az MRK-n belül az elsődleges döntéshozó fórumként működik, amely az ország egyetemi közösségét érintő, átfogó jelentőségű kérdésekben tanácskozik.

A plenáris ülés funkcióját különböző bizottságok egészítik ki. Jelenleg 21 működő bizottsága van az MRK-nak, amiből 13 képzési területi, 8 pedig funkcionális jellegű bizottság. Míg a képzési területi bizottságok az adott tudományterület szakmai és oktatás-kutatásszervezési kérdéseivel foglalkoznak, addig a funkcionális bizottságok egy-egy kiemelt felsőoktatási kérdés köré szerveződnek, mint például a felsőoktatás nemzetköziesítése.

Az MRK Elnöksége (továbbiakban: Elnökség) a különböző profilú hazai felsőoktatási intézményeket képviselő intézményvezetőkől áll a következő összetétel szerint: elnök, társelnök, tiszteletbeli elnök, 2 alelnök, 1 fő állami tagozat képviselője, 2 fő modellváltó tagozat képviselője, 2 fő egyházi tagozat képviselője, 1 fő magánintézményi tagozat képviselője, 1 fő a MERSZ – Művészeti Egyetemek Rektori Széke – képviselője, továbbá 2 tanácskozási jogú tag (a Felügyelőbizottság elnöke és az MRK Határon Túli Felsőoktatási Intézmények Bizottsága elnöke).

Az Elnökség meghatározza az MRK stratégiai irányait, megteremtve ezzel a napi működés alapjait. Az MRK jogszabály által rögzített küldetésének végrehajtásáért felelős Elnökség kulcsfontosságú összekötő kapocsként szolgál a plénum és a szélesebb akadémiai közösség között.

Az MRK feladatainak koordinálását és végrehajtását az MRK titkársága látja el, ami biztosítja a szervezet hatékony működését, annak logisztikai támogatását. A titkárság kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy az MRK hatékonyan teljesíthesse megbízatását.

### Képviselő és érdekképviselő

Az MRK fő küldetése, hogy a magyar felsőoktatási intézmények érdekeinek és törekvéseinek elkötelezett képviselője legyen. A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény (Nftv.) és egyéb jogszabályok meghatározzák a felsőoktatási érdekképviselő eszközzeit, ennek megfelelően az MRK közvetlen és közvetett eszközökkel egyaránt igyekszik támogatni a tudományos kiválóság és innováció erősítését hazai és globális szinten.

## **Közvetlen eszközök**

Az érdekképviselő legerősebb eszköze az, hogy az MRK a legfontosabb felsőoktatási szabályozási tárgykörökben konzultatív testületként működik közre. Konzultatív tevékenysége körében a plénum véleményt nyilvánít különösen:

- a felsőoktatási képzés szerkezetét,
- a kreditrendszerű képzés általános szabályait,
- a többciklusú képzés rendjét,
- a képesítési keretet,
- a képzés indításának eljárását érintő kérdésekben.

A Kulturális és Innovációs Minisztérium hatáskörébe tartozó szabályozási tárgykörökben:

- az alapképzés és a mesterképzés képzési és kimeneti követelményeit,
- a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeit érintő kérdésekben a konzultációt az Elnökség folytatja.

Más szabályozási tárgykörökben az MRK véleményezési, javaslattevési lehetőségeket kap.

## **Közvetett eszközök**

Az érdekképviselő közvetett eszköze, amikor az MRK delegáltjai vesznek részt más szerv, szervezet munkájában. Az Nftv. felhatalmazást ad arra, hogy a felsőoktatás meghatározó szervezeteibe az MRK tagokat delegáljon, illetve, hogy a legfontosabb hazai és nemzetközi felsőoktatási szervezetek munkájában tanácskozási joggal részt vegyen.

Más jogszabályok a tudományos, a kutatási és a munkaerőpiaci szervezetekben biztosítanak részvételi, érdekképviselői lehetőséget az MRK számára.

Az érdekérvényesítés legfontosabb nemzetközi keretei:

- Teljes jogú tagság az Európai Egyetemek Szövetségében (European Association of Universities, EUA), az UNESCO által fenntartott Nemzetközi Egyetemi Szövetségben (International University Association, IAU), az Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetségében (European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE) és az Európai Oktatási Munkaadók Szövetségében (European Federation of Education Employers, EFEE)
- Az EU által finanszírozott, különböző típusú projektekben való részvétellel az MRK hozzájárul az európai felsőoktatási térség kulcsfontosságú területeinek fejlesztéséhez.
- Az MRK kapcsolatot tart a világ különböző országainak nemzeti rektori konferenciáival és oktatási minisztériumaival.
- Az MRK folyamatos párbeszédet folytat nemzetközi partnerekkel. Az elmúlt években az MRK nagy hangsúlyt fektet a bilaterális felsőoktatási kapcsolatok erősítésére, bilaterális rektori fórumok szervezésére, valamint a bejövő és kimenő hallgatói mobilitás segítésére, ösztöndíjprogramok megvalósításának támogatására.

## **Hungarian Rectors' Conference**

The Hungarian Rectors' Conference (HRC) was established more than 35 years ago and represents all HEIs in the country. Its primary task is to represent the higher education institutions, more specifically the rectors and to protect their interests in any issue with relevance to higher education at national and international levels. In this respect HRC manages the elaboration of proposals on legislative provisions, coordinates the discussion processes to form common positions of the Hungarian higher educational sector on significant HE issues. As a result of these activities, HRC is a determinant actor in shaping relevant national public policy. Established as a public corporation, the HRC operates under legal guidelines to fulfill important responsibilities for its member institutions.

### **Organizational Framework and Legal Status**

At the organization's core lies the Plenary Session, a collective assembly comprising 63 rectors representing all the higher education institutions in Hungary. This body, empowered by the Civil Code, functions as the primary decision-making forum within the HRC, deliberating on matters of overarching significance to the nation's academic community.

Complementing the function of the Plenary Session various committees focus on specific areas of academic and administrative governance. These committees, numbering 21 in total, provide essential support and expertise to the comprehensive mission of the HRC, ensuring that the diverse needs and concerns of member institutions are adequately represented and addressed.

HRC's Presidency, composed of 11+3 members drawn from the nation's significant institutions' leaders representing different profiles oversees the strategic direction of the organization and the day-to-day operations. In charge of articulating and executing HRC's vision, the Presidency serves as a vital nexus between the Plenary Session and the broader academic community, fostering cohesion and collaboration across institutional boundaries.

HRC's Secretariat is the dedicated administrative body entrusted with the coordination and execution of the organization's various functions. Among its tasks it provides logistical support and ensures operational efficiency, thus the Secretariat plays a crucial role in enabling HRC to fulfill its mandate effectively.

### **Representation and Advocacy**

As a focal point of HRC's mission, it has the role of being the stalwart advocate for the interests and aspirations of Hungarian higher education institutions. Through both direct and indirect means, the HRC endeavors to champion the cause of academic excellence and innovation, both domestically and on the global stage.

In its capacity as a consultative organization, the HRC actively engages in the formulation of key policies and initiatives governing various aspects of higher education. The aforementioned Plenary Session, as the primary deliberative body within the HRC, offers a forum for rectors to weigh in on matters ranging from curriculum development to quality assurance, thereby ensuring that the collective wisdom and expertise of the academic community are duly incorporated into the decision-making process.

Moreover, the HRC leverages its influence through indirect means, such as participation in external forums and collaborations with allied organizations. Moreover, the HRC leverages its influence through indirect means, such as participation in external forums and collaborations

with allied organizations. By forging strategic partnerships with key stakeholders, both within Hungary and abroad, the HRC seeks to amplify its impact and advocate for policies that advance the interests of its member institutions.

Besides protecting HEIs interests HRC facilitates the international collaboration of its members through several channels:

- Using full membership in the European Association of Universities (EUA), the International University Association (IAU), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) and the European Federation of Education Employers (EFEE) HRC plays an active role in the realization and improvement of the internationalisation strategies of the Hungarian higher education institutions.
- In the framework of professional working groups of these umbrella organizations, HRC is also forming perspectives on EHEA's research and innovation activities. Researchers and experts delegated by HRC to these working groups are involved in the newest developments of current higher educational issues, and provide useful inputs to national higher educational principles.
- By participating in EU-funded projects with different kinds of scopes HRC contributes to the development of crucial fields of EHEA, such as the enhancement of teaching quality in higher education or addressing the present challenges of professional higher education in the framework of EU-funded projects.
- HRC pursues constant dialogue with international partners. In the past years, led by HRC, a great emphasis has been put on fostering internationalization in Hungary, with regards to incoming and outgoing student mobility, promotion of Hungarian higher education and conclusion of bilateral agreements between nations. Due to its innovative solutions and engagement towards development, Hungary has achieved outstanding success in several scholarship programs and has built mutually fruitful relations with countries around the world.

In summary, the Hungarian Rectors' Conference plays a vital role in representing and supporting universities in Hungary. By bringing together university leaders and advocating for their interests, the HRC contributes to the continued success and development of higher education in the country.

## Oktatási Hivatal

Az Oktatási Hivatal egyszerre van jelen a köz- és felsőoktatási intézmények életében, a tanulók továbbtanulásánál, a hallgatók tanulmányaiban, illetve a nyelvvizsgázók vagy a pedagógiai továbbképzéseken részt vevő tanárok ügyeinek intézésénél, a köznevelési tankönyvek fejlesztésénél. Emellett nyilvántartja a felsőoktatási- és a köznevelési intézményeket, a kollégiumokat, nyilvántartásba veszi ezek „polgárait” is: a tanulókat, a hallgatókat, illetve az oktatókat, kutatókat és tanárokat, továbbá gondoskodik hivatalos okirataikról.

Az Oktatási Hivatalon (továbbiakban: Hivatal) belül zajlik az érettségi vizsgák előkészítése és megszervezése. Itt tájékozódhatnak az érettségi vizsgára jelentkezők a vizsgát szervező intézmények listájáról, továbbá a Hivatal honlapjáról <https://www.oktatas.hu/> tölthető le az a jelentkezési lap, amelyet a nem közoktatásban tanuló, de érettségizni szándékozóknak kell kitölteniük az érettségi vizsgán való részvétel érdekében. A Hivatal működteti a tételkészítő bizottságokat, és az érettségi feladatlapok is az irányításával kerülnek a vizsgahelyszínre.

Az Oktatási Hivatal nemcsak megtervezi és figyelemmel kíséri az országos köznevelési méréseket, részt vesz a nemzetközi köznevelési mérésekben, vizsgálatokban, de elkészíti az azokról szóló jelentéseket is. Koordinálja a köznevelési és felsőoktatási intézményekben lezajló szakmai ellenőrzéseket, nyilvántartja az értékelések eredményeit, és tájékoztatja róluk a fenntartókat és az irányító minisztériumokat. Ennek keretein belül minden évben egy adott problémakör feltárásában segíti a köznevelésért, valamint a felsőoktatásért felelős minisztériumokat. A Hivatal szervezi az országos köznevelési tanulmányi versenyeket, így a legfontosabbnak számító Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyt (OKTV) is. A Hivatal feladatkörébe tartozik a köznevelési papíralapú és digitális tankönyvek fejlesztése, tankönyvjegyzékre vételének megszervezése és a Nemzeti Köznevelési Portálon történő publikálása is annak érdekében, hogy a tanulók és a pedagógusok széles körben és szabadon használhassák ezeket a tanítási-tanulási folyamathoz.

Az Oktatási Hivatalban történik a külföldi egyetemek és főiskolák által kiadott oklevelek hazai elismertetése, valamint a külföldi nyelvvizsga-bizonyítványok honosítása. Ugyanakkor a Magyarországról külföldre távozók is a Hivatal segítségével ismertethetik el hazai végzettségüket.

A Hivatal feladatköre felöleli szinte az egész oktatási rendszert: az óvodaköteles gyermekek nyilvántartásba kerülésétől és az általános iskolába belépő hatéves tanuló első diákigazolványának kiállításától kezdve a csaknem húsz évvel később kézhez kapott diplomájáig vezető úton a tanulmányaival kapcsolatos számos hatósági ügyét az Oktatási Hivatal segítségével intézheti.

### A Hivatal felsőoktatási feladata és hatásköre

Az Oktatási Hivatalban négy felsőoktatási főosztály működik a felsőoktatási feladatok ellátására a felsőoktatásért felelős elnökhelyettes irányítása alatt: a Felsőoktatási Felvételi Főosztály, a Magyar Állami Ösztöndíj Főosztály, a Felsőoktatási Elemzési Főosztály és a Felsőoktatási Nyilvántartási Főosztály.

A Felsőoktatási Felvételi Főosztály a központi felsőoktatási felvételi eljárás jogszabály szerinti lebonyolítója, illetve szakmailag felügyeli és tartalommal látja el a <https://www.felvi.hu> honlapot. A Felsőoktatási Felvételi Főosztályon három osztály működik: az Adatfeldolgozási Osztály, az Ügyviteli Osztály és a Tájékoztatási Osztály.

Az Adatfeldolgozási Osztály gondoskodik a felsőoktatási felvételi eljárások során benyújtott tömeges, az Ügyviteli Osztály egyedi vagy speciális elbírálást igénylő dokumentumok elbírálásáról. Mindkét osztály részt vesz a felvételi besorolási döntés ellen a jogorvoslati kérelmek feldolgozásában, elbírálásában, az elvégzendő hiánypótlásra vonatkozó felhívások kiküldésében.

A Tájékoztatósi Osztály ellátja az Oktatási Hivatal általános ügyfélszolgálati és tájékoztató tevékenységével kapcsolatos koordinációs, valamint a belföldön, felsőoktatási intézmények által kiállított okiratok közbenső felülhitelesítésével kapcsolatos feladatokat. Tömegesen vagy egyedileg tájékoztatja a hallgatókat, jelentkezőket, érdeklődőket a felsőoktatással, a felsőoktatási felvétellel, a magyar állami ösztöndíjjal, az oktatási igazolványokkal (diák- és pedagógusigazolvánnyal) kapcsolatos ügyekben.

A Magyar Állami Ösztöndíj Főosztály nyilvántartja a magyar felsőoktatásban állami finanszírozású képzésen tanuló hallgatók képzési költségét és kötelezettségeit. Hatósági tevékenysége keretében a Magyar Állami Ösztöndíj Főosztály megállapítja a magyar állami ösztöndíjas hallgatók kötelezettségeit, kezeli kérelmeiket. A Magyar Állami Ösztöndíj Főosztályon három osztály működik: a Tanulmányi Hatósági Osztály, a Munkavállalási Osztály és a Pénzügyi Követelések Osztálya.

A Tanulmányi Hatósági Osztály követi nyomon a magyar állami ösztöndíjas hallgatók tanulmányi kötelezettségének teljesítését a felsőoktatási információs rendszerből (FIR) származó adatszolgáltatásokon keresztül.

A Munkavállalási Hatósági Osztály állapítja meg hatósági eljárás keretében a volt magyar állami ösztöndíjas hallgatók hazai munkaviszony-fenntartásra vonatkozó kötelezettségét, és kezeli a volt hallgatók kötelezettség átütemezésére vonatkozó kérelmeit, továbbá nyomon követi a munkakötelezettség teljesítését a Nemzeti Adó- és Vámhivatal (NAV) által teljesített adatszolgáltatások alapján.

A Pénzügyi Követelések Osztálya hatósági eljárás keretében megállapítja a volt hallgatók visszafizetési kötelezettségét abban az esetben, ha a munkakötelezettség határidőben nem teljesül. Nyilvántartja a pénzügyi követelésállományt, és kezeli a volt hallgatók fizetési kötelezettségük átütemezésére vonatkozó kérelmeit.

A Felsőoktatási Elemzési Főosztály az Oktatási Hivatal felsőoktatási adatvagyonán alapuló elemzési, kutatói tevékenységet végez. A főosztály egyik legfontosabb feladata a diplomás pályakövetési rendszer (DPR) adminisztratív és kérdőíves kutatásainak koordinációja, szakmai vezetése, az adatok alapján elemzési és disszeminációs feladatok elvégzése. Emellett tematikus, önálló kutatások, elemzések, adatszolgáltatások teljesítése és nemzetközi szakmai projektek lebonyolítása is a tevékenységi körükhöz tartozik.

A Felsőoktatási Nyilvántartási Főosztályon három osztály működik: a Felsőoktatási Engedélyezési és Nyilvántartási Osztály, a Felsőoktatási Információs Rendszer Osztálya és a Felsőoktatási Ellenőrzési és Felülvizsgálati Osztály.

A Felsőoktatási Engedélyezési és Nyilvántartási Osztály látja el a felsőoktatási engedélyezési és nyilvántartási feladatokat. Ez magában foglalja a felsőoktatási intézmények, közösségi felsőoktatási képzési központok és diákotthonok létesítésével (nyilvántartásba vétel, működési engedélyezés), átalakulásával, megszűnésével, a külföldi felsőoktatási intézmények magyarországi működésének engedélyezésével, a (magyar és külföldi) felsőoktatási intézmények, szervezetek, diákotthonok, szakkollégiumok adatainak nyilvántartásával, a felsőoktatási képzések indításának és adatainak regisztrációjával kapcsolatos feladatokat, valamint ezen



adatok kezelését a FIR-intézménytörzsben. A Felsőoktatási Engedélyezési és Nyilvántartási Osztály látja még el a Duális Képzési Tanács titkársági feladatait.

A Felsőoktatási Információs Rendszer Osztály a FIR hallgatói és felsőoktatási alkalmazotti személyi törzsének jogszerű és az igényeknek megfelelő működtetése érdekében koordinálja az intézményi adatszolgáltatást, az ágazati és intézményi szakmai, informatikai igények támogatását. A Felsőoktatási Információs Rendszer Osztály ellátja az adatbázis-fejlesztésekkel és betekintő, szerkesztő felületek, illetve támogatási eszközök fejlesztésével kapcsolatos szakmai feladatokat, működteti az OSAP felsőoktatási statisztikáit (októberi és márciusi létszámstatisztikák, januári oklevél-statisztika) és a pénzügyi lekérdezést, valamint adatszolgáltatásokat teljesít a FIR-ből. Továbbá a Felsőoktatási Információs Rendszer Osztály intézi a felsőoktatási intézmények által kezelt iratokkal kapcsolatos intézményi tájékoztatásokat, megkeresések megválaszolását, valamint ellátja a központi nyomtatványok tekintetében a kibocsátói feladatokat.

A Felsőoktatási Ellenőrzési és Felülvizsgálati Osztály alapfeladatai között szerepel a magyar és külföldi felsőoktatási intézmények, diákotthonok és közösségi felsőoktatási képzési központok ötévenkénti működési engedélyének felülvizsgálata, valamint a tervezett és eseti hatósági ellenőrzések lefolytatása. Ezen túlmenően az osztály részt vesz a feladataikhoz kapcsolódó jogszabálytervezetek előkészítésében, véleményezésében, a vonatkozó jogszabályváltozások figyelemmel kísérésében. Extra feladataik közül az intézményi, hallgatói, valamint egyéb megkeresésekre szakmai állásfoglalások, jogi útmutatások készítése, kérdések megválaszolása, szükség esetén további egyeztetéseken való részvétel emelhető ki.

## **Educational Authority**

Educational Authority efficiently integrates areas of education in Hungary. It is simultaneously present in the life of public and higher educational institutions; in the continuing education of students, in higher education, in the administration of language examinations or teacher training and the development of public education textbooks. It maintains registers for higher and public education institutions, and colleges, and makes a record of their “citizens”: pupils, students, trainers, researchers and teachers. The Authority manages their education-related official documents.

The Authority handles the development and coordination of the standard processes of upper secondary school leaving examinations. The website of the Authority <https://www.oktatas.hu/> provides up-to-date information for applicants to the examinations on the list of the organizing institutions. In addition, examinees who are not in public education but wish to take the examination can download the application form from here. The Authority operates the Committees responsible for the preparation of the central examination tests; it also coordinates the logistics of the delivery of examination sheets.

Besides planning and monitoring national public education measurements and participating in international surveys and research in the field of general education, the Authority prepares reports based on the results. It also coordinates the audits of institutions in public and higher education; keeps records of the results of evaluation and informs the operators and the responsible ministries. Within this evaluation process, the Authority assists the ministries responsible for public and higher education in identifying challenges and solutions in specific areas.

The Authority coordinates country level school competitions, including the most prestigious National Secondary School Academic Competition (NSSAC). The Authority also manages the development of printed and digital textbooks for public education, as well as their qualification and publication on the National Education Portal, so students and teachers can use them widely and freely in the teaching/learning processes.

The Authority is in charge of the validation of diplomas issued by foreign universities and colleges and the recognition and nationalisation of foreign language examination certificates. At the same time, those who are leaving Hungary can get assistance from the Authority in the recognition of their Hungarian qualifications abroad.

Thus, the scope of the Authority’s activities indeed covers almost the entire education system. From preschool enrolment and receiving the first student card entering elementary school at the age of six; on the road to university graduation – almost twenty years later, one can manage all official matters related to their studies with the aid and guidance of the Educational Authority.

### **The higher education’s task and competence of The Educational Authority**

Four departments of Higher Education (HE) work in The Educational Authority under the direction of the Vice President for Higher Education: Department of HE Admission, Department of Hungarian State Grant, Department of HE Analysis and Department of HE Registration.

The Department of Higher Education Admission is the executor of the central higher education procedure according to regulations, overseeing and providing content for the

website [www.felvi.hu](http://www.felvi.hu) . Three units work at The Department of Higher Education Admission: The Unit of Data Processing, The Unit of Administration and The Unit of Information.

The Unit of Data Processing handles the processing of mass documents submitted during higher education admission procedures, while the Unit of Administration takes care of the evaluation of individual or specially assessed documents. Both units participate in processing appeals against admission decisions, evaluating them, and issuing calls for any necessary completion.

The Unit of Information coordinates tasks related to the general customer service and information activities of the Education Office, as well as tasks related to the interim authentication of documents issued by domestic higher education institutions. It informs students, applicants, and those interested, either in bulk or individually, about matters related to higher education, higher education admissions, Hungarian State Grant, and education-related official documents (student and teacher ID).

The Department of Hungarian State Grant registers enrolled holders of students whose studies in Hungarian higher education are financially supported by the state. The Department regulates the conditions the holders of Hungarian State Grant must fulfil and monitors the fulfilment. Charges the costs of HE programmes to the Hungarian State Grant account of the students. Enforces financial compliance in case students fail to fulfil the conditions of academic qualification and domestic employment signed upon enrolment. Three units work at The Hungarian State Grant Department: The Unit of Higher Education Monitoring, The Unit of Employment Monitoring and The Unit of Financial Claims Monitoring.

The compliance with conditions on academic qualification of the students is registered by The Unit of Higher Education Monitoring via data provided by the Higher Education Information System (HEIS).

The Unit of Employment Monitoring manages the procedures imposing domestic employment obligations on holders of Hungarian State Grant and handles requests concerning rescheduling fulfilment. The compliance with conditions on domestic employment is registered by The Unit of Employment Monitoring via data provided by the National Tax and Customs Administration (NTCA).

The Unit of Financial Claims Monitoring manages the procedures imposing reimbursement on holders of Hungarian State Grant in case of non-compliance with domestic employment conditions. Registers financial claims and manages procedures of rescheduling fulfilment.

The Department of Higher Education Analysis conducts analytical and research activities based on the higher education data assets. One of the department's most important tasks is coordinating and professionally leading the administrative and questionnaire-based research of The Graduate Career Tracking System, performing analysis and dissemination tasks based on the data. In addition, our responsibilities include conducting thematic, independent research, and analyses, fulfilling data reporting requirements, and managing international professional projects.

Three units work at The Department of HE Registration: Unit of HE Licensing and Registration, Unit of HE Information System and Unit of HE Supervision and Operation License Review.

The Unit of HE Licensing and Registration is responsible for the licensing and registration tasks of higher education institutions. This includes tasks related to the establishment (registration, operational approval), transformation, and termination of higher education institutions, community higher education training centres, and student hostels. It also involves

permitting the operation of foreign higher education institutions in Hungary, maintaining records of (Hungarian and foreign) higher education institutions, organizations, student hostels, and academic societies, as well as tasks related to the registration of the initiation and data of higher education programs. The Unit manages this data within HEIS. Additionally, The Unit serves as the secretariat for The Dual Education Council.

The Unit of HE Information System (HEIS) coordinates institutional data reporting and supports sectoral and institutional professional and IT needs for HEIS students and higher education staff personnel records. The Unit manages professional tasks related to database development, interfaces for viewing and editing, as well as the development of support tools. It operates higher education statistics (October and March enrolment statistics, January degree statistics), handles financial queries, and fulfils data reporting from HEIS. Additionally, The Unit deals with institutional information and responses to inquiries related to documents managed by higher education institutions, and it performs issuing tasks for central forms.

The fundamental tasks of the Unit of the Higher Education Supervision and Operation License Review include the periodic review of operating permits for Hungarian and foreign higher education institutions, student hostels, and Community Higher Education Training Centres every five years, as well as conducting planned and ad-hoc regulatory inspections. Additionally, it actively participates in the preparation and assessment of legislative proposals related to the responsibilities of The Unit, keeping a close eye on relevant legal changes. Among its additional responsibilities, it highlights the preparation of professional opinions and legal guidance in response to institutional, student, and other inquiries, answering questions, and participating in further consultations as needed.

## **Digitális Kormányzat Fejlesztés és Projektmenedzsment Kft.**

Konzorciumi partnerként a Digitális Kormányzat Fejlesztés és Projektmenedzsment Kft. (DKF) a kijelöléséről szóló 684/2020. (XII.28.) Korm. rendelet alapján került bevonásra a projektbe.

A DKF Kft. az e-közigazgatással, informatikával, valamint infokommunikációs infrastruktúrával kapcsolatos fejlesztési programok keretében megvalósuló projektek megvalósításáról és a Digitális Kormányzati Fejlesztés és Projektmenedzsment Kft. kijelöléséről szóló 684/2020. (XII.28.) Korm. rendelet alapján:

- konzorciumi tagként részt vesz a 2021–2027-es programozási időszak uniós forrásainak felhasználására irányuló, digitalizációt támogató – különösen a Digitális Európa Program, valamint a többéves pénzügyi keret keretében – valamint egyéb, az Európai Unió támogatásával – így különösen a Helyreállítási és Ellenállóképességi Eszköz keretében – megvalósuló e-közigazgatási, informatikai, valamint közigazgatási infokommunikációs infrastruktúrafejlesztési területeket érintő fejlesztési programok keretében megvalósuló projekteken.
- Közreműködik az e-közigazgatási, az informatikai, valamint a közigazgatási infokommunikációs infrastruktúrát érintő fejlesztési elképzelések, költségvetési vagy európai uniós forrásból finanszírozott programok fejlesztési programok keretében megvalósuló projektek végrehajtásában.
- Az érintett szervezet felkérésére közreműködhet a fejlesztési programok keretében megvalósuló projektek végrehajtásában.
- A fejlesztési programok keretében megvalósuló projektek vonatkozásában: projekt-megvalósítási követelményeket határoz meg, projekt-megvalósítási módszereket és ajánlásokat dolgoz ki, projektmenedzsment, tanácsadási, szakértői és képzési tevékenységeket láthat el.
- Feladatai ellátása érdekében együttműködik az egyes minisztériumokkal és a feladatellátásban érintett egyéb szervezetekkel, intézményekkel, valamint
- ellátja mindazon további feladatokat, amelyet jogszabály részére meghatároz.

### **Digital Government Development and Project Management Ltd.**

As a consortium member, Digital Government Development and Project Management Ltd. (DKF) was involved in the project on the basis of Government Decree 684/2020 (XII.28.) on its designation.

Based on Government Decree 684/2020 (XII.28.) on the implementation of projects implemented within the framework of development programs related to e-government, information technology and infocommunication infrastructure and on the designation of Digital Government Development and Project Management Ltd., DKF:

- as a consortium member, it will participate in 2021-2027 development programmes supporting digitalisation, in particular under the Digital Europe Programme and the multiannual financial framework, as well as other development programmes in the areas of e-administration, IT and public administration ICT infrastructure development supported by the European Union, in particular under the Recovery and Resilience Facility in projects implemented within the framework of this Regulation;
- participates in the implementation of development ideas, budgetary or EU-funded programmes in the field of e-administration, IT and public administration ICT infrastructures and projects implemented within the framework of development programmes;
- may, at the request of the organisation concerned, contribute to the implementation of projects under development programmes;
- for projects under development programmes: define project implementation requirements, develop project implementation methods and recommendations, carry out project management, consulting, expert and training activities;
- cooperates with individual ministries and other organisations and institutions involved in the performance of its tasks in order to perform its tasks, and
- performs such other tasks as may be specified for it by law.

## SZERZŐK – AUTHORS

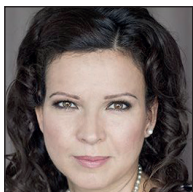
### ARANYOSSY MÁRTA, PhD, DR. HABIL



Szakfelelős, Vállalkozásfejlesztés mesterképzési szak, Budapesti Corvinus Egyetem; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Program Director, Business Development master program, Budapest Corvinus University; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

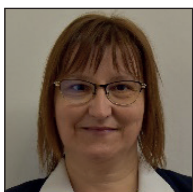
### ÁRVAI-HOMOLYA SZILVIA, PhD



Oktatási dékánhelyettes, egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Gépészmérnöki és Informatikai Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Vice-Dean for Educational Affairs, Associate Professor, University of Miskolc, Faculty of Mechanical Engineering and Informatics; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

### BAKONYINÉ KOVÁCS BEA, PhD



Általános rektorhelyettes, Eötvös József Főiskola; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Vice Rector, Eötvös József College; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

### BAUMLI PÉTER, PhD, DR. HABIL



Oktatási dékánhelyettes, egyetemi tanár, Miskolci Egyetem, Anyag- és Vegyészmérnöki Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Vice-Dean for Educational Affairs, Full Professor, University of Miskolc, Faculty of Materials and Chemical Engineering; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

### BENCZE NORBERT, PhD



Nagyköveti rendszerért felelős elnöki megbízott, Doktoranduszok Országos Szövetsége, szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Chairman's Envoy for the Ambassador System, Association of Hungarian PhD and DLA Candidates; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

### BIHARI PÉTER, PhD



Oktatási rektorhelyettes, egyetemi docens, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Rektori Konferencia

Vice Rector for Education, Associate Professor, Budapest University of Technology and Economics; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Rectors' Conference

**CHRISTIÁN LÁSZLÓ, PHD, DR. HABIL**

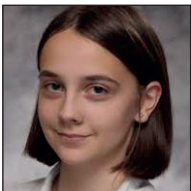
R. dandártábornok, oktatási rektorhelyettes, tanszékvezető egyetemi tanár, Nemzeti Közszolgálati Egyetem; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Rektori Konferencia

Pol. Brigadier General, Vice Rector for Education, Head of Department, Full Professor, Ludovika University of Public Service; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Rectors' Conference

**DERÉNYI ANDRÁS**

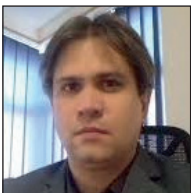
Független oktatáskutató, -fejlesztő, tanácsadó; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Rektori Konferencia

Independent educational expert; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Rectors' Conference

**FABÓK JUDIT BÍBORKA**

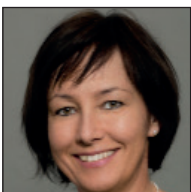
Szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**FEKETE ZSOLT**

Főosztályvezető, Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Nyilvántartási Főosztály; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001), Oktatási Hivatal

Head Of Department for Higher Education Registration, Educational Authority; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Educational Authority

**HORVÁTH ERZSÉBET, PHD, DR. HABIL**

Egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Rektori Konferencia

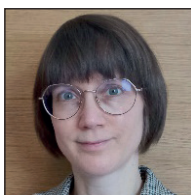
Associate Professor, Eötvös Loránd University, Faculty of Science; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Rectors' Conference

**KACSIREK LÁSZLÓ, CSC**

Szakfelelős, Nemzetközi gazdálkodás alapképzési szak, Budapesti Corvinus Egyetem; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

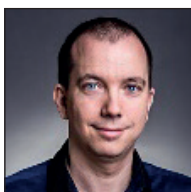
Program Director, International Business bachelor program, Budapest Corvinus University; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee



**KERESZTES JUDIT**

Szakreferens, Nemzeti Közsolgálati Egyetem; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Rektori Konferencia

Program officer, Ludovika University of Public Service; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Rectors' Conference

**KISS CSABA, PhD**

Adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem

Assistant Professor, Budapest Corvinus University

**KOLTAI JUDIT PETRA, PhD**

Nemzetközi és akkreditációs ügyekért felelős dékánhelyettes, egyetemi docens, Széchenyi István Egyetem, Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Vice-Dean for International and Accreditation Affairs, Associate Professor, Széchenyi István University, Kautz Gyula Faculty of Economics ; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**KOVÁCS LÁSZLÓ, PhD**

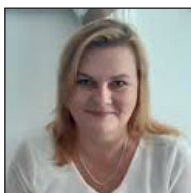
Adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Assistant Professor, Budapest Corvinus University; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**KŐMÍVES PÉTER MIKLÓS**

Adjunktus, Debreceni Egyetem, Gazdaságtudományi Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Assistant Professor, University of Debrecen, Faculty of Economics and Business; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**KRANKOVITS MELINDA, PhD**

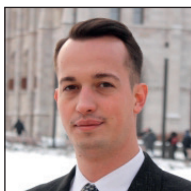
Egyetemi adjunktus, Széchenyi István Egyetem, Gépészmérnöki, Informatikai és Villamosmérnöki Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Assistant Professor, Széchenyi István University, Faculty of Mechanical Engineering, Informatics and Electrical Engineering; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**LAKATOS PÉTER LEVENTE**

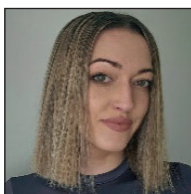
Nemzetközi igazgató, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Titkársága; munkacsoport-vezető, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Director of International Affairs, Hungarian Accreditation Committee's Secretariat; Head of Working Group, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**MOLNÁR DÁNIEL**

Doktorandusz, Debreceni Egyetem, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola; elnök, Doktoranduszok Országos Szövetsége; munkacsoport-vezető, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Doctoral Student, University of Debrecen, Doctoral School of History and Ethnology; Chairman, Association of Hungarian PhD and DLA Candidates; Head of Working Group, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**MOLNÁR DÓRA**

Doktorandusz, Debreceni Egyetem, Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Doctoral Student, University of Debrecen, Doctoral School of History; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**MOSOLYGÓNÉ GÖDÉNY ÁGNES**

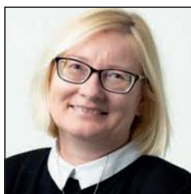
Igazgató, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Titkársága; munkacsoport-vezető, szakmai vezető, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Director, Hungarian Accreditation Committee's Secretariat; Head of Working Group, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**PETHŐ JUDIT**

Főosztályvezető, Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Felvételi Főosztály; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001), Oktatási Hivatal

Head Of Department for Higher Education Admission, Educational Authority; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Educational Authority

**RÁKÓCZI ENIKŐ**

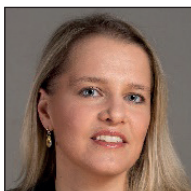
A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt szakmai vezetője, Oktatási Hivatal

Professional Leader of Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Educational Authority

**SÁNDORNÉ KRISZT ÉVA, PHD, DR. HABIL**

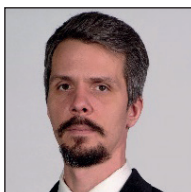
Egyetemi tanár, Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Rektori Konferencia

Full Professor, Budapest Business University, Faculty of Finance and Accountancy; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Rectors' Conference

**SOMSSICH Réka, PHD, DR. HABIL**

Egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Állam- és Jogtudományi Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Rektori Konferencia

Full Professor, Eötvös Loránd University, Faculty of Law; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Rectors' Conference

**SZALONTAI LAJOS, PHD**

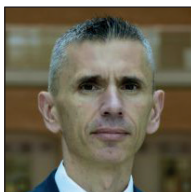
Oktatási dékánhelyettes, egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Műszaki Föld- és Környezet-tudományi Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Associate Professor, Vice-Dean for Educational Affairs, University of Miskolc, Faculty of Earth and Environmental Sciences and Engineering; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**SZÁNTÓ RICHÁRD, PHD, DR. HABIL**

Alapképzési szakokért felelős dékán, Budapesti Corvinus Egyetem; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Dean of Undergraduate Programs, Budapest Corvinus University; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**SZEPESI L. GÁBOR, PHD, DR. HABIL**

Egyetemi tanár, Miskolci Egyetem, Gépészmérnöki és Informatikai Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Full Professor, Faculty of Mechanical Engineering and Informatics; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**TAKÁCS ANDRÁS, PHD, DR. HABIL**

Dékán, egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Rektori Konferencia

Dean, Full Professor, University of Pécs, Faculty of Business and Economics; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Rectors' Conference

**TOLNAI ÁGNES, PhD**

Dékanhelyettes, főiskolai tanár, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar; munkacsoport-vezető, szakmai vezető, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Vice-Dean, College Professor, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Faculty of Pedagogy; Head of Working Group, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

**VANÓ RENÁTA**

Felsőoktatásért felelős elnökhelyettes, Oktatási Hivatal; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001), Oktatási Hivatal

Vice-President for Higher Education, Educational Authority; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Educational Authority

**VAS Réka Franciska, PhD**

Oktatási rektorhelyettes, Budapesti Corvinus Egyetem; szakértő, A felsőoktatási képzések ágazati modernizációja (RRF-2.1.1-21-2022-00001) projekt, Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

Vice Rector for Educational Affairs Budapest Corvinus University; expert, Modernization of higher education courses (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project, Hungarian Accreditation Committee

## ABSTRACTS

**András Derényi**

### **International comparative study of undergraduate programmes**

After a brief overview of the global and converging processes of qualification developments and regulations, which also provide a framework for domestic higher education developments, the paper presents the main findings and conclusions of an international comparative study covering 38 countries and 122 higher education institutions on the regulation and characteristics of bachelor degree courses and qualifications.

**Ágnes Tolnai**

### **Cross-compliance of higher education courses with international and regional standards**

Due to Hungary's membership in regional and international organisations, the country develops its higher education system according to the standards of these organisations in order to ensure comparability of programme structure. The standards create a regional and international common language of education. The study shows how the ISCED, EQF/NQF and QF-EHEA recommendations were interpreted and implemented during the project.

**Péter Levente Lakatos**

### **Deregulation, modernization, innovation: Establishing legislative frameworks for the sectoral modernization of higher education programmes**

Establishing a competitive and flexible higher education system that rapidly and efficiently responds to the challenges of a changing world is an extremely complex task. It can only be achieved through the comprehensive international and national regulatory framework- and document analysis, based on the involvement of the widest possible range of stakeholders. In this ambitious undertaking, the consortium partners of the project named *Sectoral Modernization of Higher Education Programs* (COFOG: 09.4, hereinafter referred to as the Project) have taken on roles to contribute to ensuring a continuous supply of highly qualified workforce with their project outcomes. The Education Authority (OH), the Hungarian Accreditation Committee (MAB), and the Hungarian Rector's Conference (MRK) have undertaken roles in the consortium implementation of the Project. The study aims to provide a summary of the project's proposals formulated based on extensive analyses, considering international and domestic trends and practices from a legal perspective, all in pursuit of achieving the project goals.

**Réka Somssich**

### **Legal issues of expected learning outcomes and micro-credentials**

Change from training and output requirements (KKK) to Intended Learning Outcomes (ETE) and the introduction of micro-credentials into Hungarian higher education (and vocational training, adult education) obviously require the legal environment to make it suitable for accommodating these new approaches and phenomena. The necessary legal regulations and amendments have already been made in part, and to a lesser extent they still require preparation and reconsideration. The study presents the needs of legislation and the issues raised in the micro-credentials project.

**Erzsébet Horváth – Éva Kriszt Sándorné – András Takács**

## **General characteristics of Intended Learning Outcomes**

### **The essence and purpose of ILOs**

Intended Learning Outcomes (ILOs) are a coherent system of competences to be acquired in a given field of education and in a given programme. ILOs can be interpreted on several different levels. The first is the level of the education area, where area-specific common competences are formulated. The second is the set of major-level common competences, which define more specific characteristics and cover only competences to be acquired in that major. An important feature of ILOs is that it does not contain any prescribed fields of knowledge, and the methods of acquiring the required competences are developed by the institutions within their own competence. Regardless of the field of education, it can be stated that digital skills, especially those related to artificial intelligence and its applicability and (ethical) application, are increasingly appearing among the required competences. Based on the top-down planning logic of ILOs, institutions must develop programme-level and subject-level competences, where they have significant freedom and can include their own institutional strengths.

### **Strengthening practice orientation in ILOs**

Institutions should strive to develop competences that enable graduates to adapt quickly to future labour market expectations, which are not yet visible. Based on the signals of labour market participants, flexibility, adaptive attitude and quick and effective adaptation to new methods, new situations and new paradigms came to the fore in the new ILOs.

### **Institutional tasks related to the application of ILOs**

In connection with the effective application of ILOs, institutions have three important tasks: modifying the curricula, revision of the form and content of the syllabi of subjects included in the programmes, and the methodological training of teachers.

**Éva Kriszt Sándorné**

## **Transformation of the ILO in economics courses**

The economics field has also been one of the largest of the fifteen training fields for years, based on the number of applicants. The modernization of the field of economic sciences was long overdue, and now it has become inevitable, the revision of the Training Output Requirements has become justified. During the revision, the Intended Learning Outcomes came to the fore both at the training area level and by major. We kept in mind that higher education institutions want greater flexibility, students want marketable knowledge, and employers want well-trained professionals. In the end, we grouped the necessary changes around the following buzzwords: paradigm shift, methodological transformation, content renewal.

Economics courses are traditionally practice-oriented, which means that, in addition to the already existing close relationship with the actors of the labour market, semester-long professional internships are part of the training.

We dealt with the connection of vocational training and adult training to economics training and the introduction of micro-certificates.

**Keywords:** economics training, expected learning outcomes, competencies, practice orientation, flexibility, institutional autonomy.

**Erzsébet Horváth**

## **Transformation of the ILO in natural science courses**

For the 8 bachelor's degrees in science, the common competences are mainly in the areas of attitude and autonomy and responsibility, with a greater divergence in the knowledge and skills elements.

In science, the proportion of core competences is set at 50% for all eight bachelor's degrees. In the orientation of the courses and in the question of professional practice, freedom of institutional choice is promoted for most courses.

**László Christián – Judit Keresztes**

### **Transformation of Political Science and Public Governance courses**

Due to the characteristics of the training area of, the field was represented in the project by the Ludovika University of Public Service (LUPS). The project goals are in line with LUPS's educational strategy, the implementation of experience-based and student-centered education. As a result, the structure of the training area was adjusted, the output descriptions of the programmes became more specific and fully focused on learning outcomes, and common sets of professional competences of the training area and its training branches were formulated.

**Péter Bihari**

### **Innovations in the field of engineering science**

The new Intended Learning Outcomes in the field of technical education emphasise the importance of flexibility, practical orientation and demand-driven learning, as well as digital competences and meeting labour market needs. The structured and flexible training content allows students to learn and work in a way that suits their own abilities. The innovations presented will link technical education to labour market needs in the framework of the Neumann János Programme and ESCO.

**László Kovács – Judit Báborka Fabók**

### **Relationship and cluster analysis of measurement and evaluation activities of institution accreditation procedures**

This paper explores the statistical relationships between 5,641 variables generated during the most recent institutional accreditation processes carried out by the Hungarian Accreditation Committee in 33 Hungarian higher education institutions. Correlations of these variables with the administrative data on these institutions are also examined. Finally, the 33 institutions are classified into 4 homogeneous groups using cluster analysis based on their institutional accreditation process.

**Dániel Molnár – Dóra Molnár – Norbert Bencze – Péter Miklós Kőmíves**

### **Examination of the accreditation of doctoral schools of the Hungarian Accreditation Committee**

The aim of the research is to analyse the accreditation processes of the Hungarian Accreditation Committee for doctoral schools. As part of this, both the self-evaluation reports prepared by the doctoral schools and the reports of the visiting committees were examined in an exploratory manner. The sample of higher education institutions with a diverse student population and doctoral schools with a diverse doctoral student population included all disciplines.

**Ágnes Tolnai**

### **Results of a pilot – Accreditation of the study fields**

To ensure the programme accreditation, the MAB has developed a new tool within the framework of this project, which is able to evaluate the quality assurance processes of programmes. The new accreditation procedure focuses on field of training instead of certain programmes. The self-assessment guide and assessment sheet for the accreditation procedure represent a new way of thinking in Hungarian higher education. If the current training and output requirements are replaced by the Intended Learning Outcomes, higher education institutions will have to reconsider the quality

assurance processes of degree programmes, as currently they do not have such a complex tool to fit strategic goals and ESG 2015 requirements.

The new process supports the management of institutions and the maintainers to have a comprehensive view on their programmes within the institution.

The institutions involved in the pilot procedures represented Hungarian higher education institutions. Based on the results of the pilot procedures, the conclusion is that the immediate introduction would cause difficulties in the current system of higher education. The introduction should therefore be preceded by a longer educational and institutional preparation process.

**Franciska Vas Réka – Richárd Szántó – Márta Aranyossy – László Kacsirek – Csaba Kiss**  
**Accreditation of the study fields – Institutional experience of Budapest Corvinus University**

The newly developed self-assessment tool will lead to a major qualitative shift in institutions, as it helps them to build a set of values and operational arrangements that are typical of internationally competitive institutions. A major strength of the new tool is its emphasis on the coherence between strategic objectives and organisational functioning, and the role and importance of continuous feedback. The tool also encourages the improvement of the institution's data collection and management system and guides institutions on how to manage internal quality assurance of their programs. The tool is also better aligned with international standards, so that universities can draw heavily on the experience of self-evaluation for international accreditations.

**Bea Kovács Bakonyiné**

**Accreditation of the study fields – Institutional experience of Eötvös József College**

The Hungarian Accreditation Committee has developed a new tool, Guide to the preparation of self-assessment in study fields within the framework of the *Sectoral Modernization of Higher Education Programs* (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project. Eötvös József College in Baja undertook to test this on a pilot basis in the field of economics in spring 2023. The study summarises institutional experience gained in compiling the self-assessment.

**Szilvia Árvai-Homolya - Péter Baumli - Lajos Szalontai - Gábor Szepesi L.**

**Accreditation of the study fields – Institutional experience of University of Miskolc**

The basic objective of the project *Sectoral Modernization of Higher Education Programs* (RRF-2.1.1-21-2022-00001) is the modernisation of higher education and the review of the related legislative environment. Within the framework of the project, the accreditation of training courses and institutions has been developed in the field of training area accreditation. Under this project, the accreditation of training areas would replace the accreditation of specialisations within a higher education institution.

In spring 2023, the University of Miskolc took part in the pilot procedure of training area accreditation in the fields of engineering and IT, the main objective of which was the in-service evaluation of training.

**Judit Koltai – Melinda Krankovits**

**Accreditation of the study fields – Institutional experience of Széchenyi István University**

The aim of the study is to present the findings of the MAB pilot process at Széchenyi István University within the framework of *Sectoral Modernization of Higher Education Programs* (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project. The study highlights the importance of ESG based quality assurance, appropriate institutional policies and self-evaluation in higher education.



## **Ágnes Gődény Mosolygóné**

### **Introduction of the development of the integrated accreditation tool**

The institutional accreditation procedure introduced in 2017, and the doctoral school accreditation procedures have been reviewed within the framework of the *Sectoral Modernization of Higher Education Programs* (RRF-2.1.1-21-2022-00001) project. All these experiences, together with the results of the pilots of the study field accreditation, were the basis of development of a new, integrated institutional accreditation tool. The study presents the areas of the tool and how the tool can support the higher education institutions' systemic approach.

## **Rákóczi Enikő – Vanó Renáta – Fekete Zsolt – Pethő Judit**

### **Project developments of Educational Authority**

The development of the Application Manager is a crucial step in supporting quality higher education systems. Regulatory procedures are conducted entirely electronically, meeting the expectations of the modern era, contributing to a more customer-friendly, faster, efficient, and transparent process. Institutions can create their requests using various supportive features, significantly reducing the number of error tickets and shortening processing times. Throughout the process, both institutions and Educational Authority officials can monitor the current status, and in case of issues, additional information can be requested/sent through the system. At the conclusion of the regulatory procedure, an electronically signed document is generated by the authorized signatory, downloadable and electronically signable and archivable by the institution. Requests, processes, and closed cases generated by institutions are accessible, traceable, and reviewable in an organized manner on a unified platform from both sides of the process.

The felvi.hu website serves as the primary platform for higher education admission procedures. The redesign of the homepage aimed to create a central website about higher education and admission procedures that aligns with the current era and user behaviour. The first step involved a renewal of the main page, emphasizing current and important content with an organized layout that aligns with current trends, enhancing visual clarity.

With the rapid development of telecommunication devices, portable and compact versions have become prevalent alongside desktop computers. The usage trends for mobile phones have shifted from traditional functions towards complex usability. Online information retrieval, transaction handling, and interactive interfaces have moved beyond traditional boundaries, becoming handheld tools for users. Consequently, content must be displayed on various, but smaller screens, rather than traditional-sized desktop monitors.

As part of the project, the E-admission application was prepared to be responsive, ensuring optimal organization, visual appearance, transparency, and usability on screens of any size, conforming to the concept of responsive design.

The statutory authorization and obligations of the Educational Authority include collecting statistical data, operating information systems, and disseminating statistical information. Significant amounts of data are available related to admission procedures. The expanding data scope and evolving IT and societal needs necessitated continuous development of data storage, processing systems, and processes to ensure high-quality and efficient data sources. The planned interactive statistical interface provides the opportunity to present the generated data in a predetermined structure, easily understandable, and in an interactive format for potential stakeholders.

