

HÖÖK

**AZ OKTATÁS
MINŐSÉGE**

2026

Az oktatás minősége

Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája

2026.

Előszó

Hallgatónak lenni kiváltság. Nem abban az értelemben, hogy kevesek számára lenne elérhető, hanem abban, hogy a felsőoktatásban töltött évek különleges lehetőséget jelentenek a tanulás, a személyes fejlődés és a közösségi tapasztalatok megszerzése szempontjából. Az egyetemi évek sokak számára életre szóló élményeket, kapcsolatokat és szemléletmódot adnak – olyan időszakot, amely egyszerre formál szakmai pályát és személyes identitást.

Az „Az egyetem ilyen” kampány tapasztalatai is erre hívják fel a figyelmet: a felsőoktatás nem csupán kurzusok sorozata, hanem ennél sokkal több, egy különleges élethelyzet, amelyben a tanulás, a közösségformálás és a jövőre való felkészülés egyszerre kapnak helyet – nem csak az intézményben, kurzusokon, hanem közösségi programokban, életmódválasztásban, sportolás közben vagy éppen a kultúrafogyasztás lehetőségeit próbálgatva.

A hallgatói lét összetett valóság, amely az életvitelnek nem csak egy szegmensét, hanem az egészét meghatározza. A felsőoktatásban töltött évek egyszerre jelentenek tanulási folyamatot, társadalmi tapasztalatszerzést és szocializációs környezetet. A hallgatók mindennapjait ma egyre inkább alakítják a gazdasági és társadalmi változások: a megélhetési költségek alakulása, a tanulmányok melletti munkavállalás növekvő szerepe, a technológiai átalakulás vagy éppen az intézményi környezet változásai.

Éppen ezért fontos kimondani: hallgatónak lenni egész mást jelent most, mint akár néhány évvel ezelőtt, és ezek a változások a hallgatói lét komplexitását szűkítik, amellyel nem csak az egyén, hanem a társadalom is veszt. A hallgatói státusz olyan érték, amely feltételeinek fenntartása folyamatos figyelmet igényel. Ha azt szeretnénk, hogy a felsőoktatásban töltött évek továbbra is a tanulás, a közösség és a személyes fejlődés kitüntetett időszakát jelentsék, akkor rendszeresen felül kell vizsgálnunk, hogy az elmúlt időszak technológiai, társadalmi és gazdasági változásai hogyan befolyásolták a hallgatók lehetőségeit és életvitelük kereteit. A jelen kiadványok ebben a szellemben születtek. A kötetben szereplő elemzések ugyan hallgatói lét különböző, de komplexitásukban egymással összefüggő dimenzióit vizsgálják: az oktatás minőségét, a hallgatók megélhetési helyzetét, valamint azokat az intézményi és társadalmi tényezőket, amelyek a hallgatói élményt alakítják. Ezek a dimenziók együtt határozzák meg, hogy mit jelent ma hallgatónak lenni Magyarországon.

Célunk nem csupán a helyzet feltárása, hanem annak bemutatása is, hogy milyen irányokban szükséges gondolkodnunk ahhoz, hogy a hallgatói lét továbbra is páratlan lehetőség maradjon. Mert hallgatónak lenni kiváltság – és a mi felelősségünk, hogy az is maradjon.

Tartalom

Bevezetés.....	4
Módszertan, információforrások.....	5
Relevancia és korszerűség biztosítása a képzési programokban.....	6
Helyzetkép.....	6
Javaslatok, beavatkozási irányok.....	8
Munkaerőpiaci illeszkedés, gyakorlatorientált tudásátadás, tanulmányi célú gyakorlat- szerzés.....	10
Helyzetkép.....	10
Javaslatok, beavatkozási irányok.....	19
Oktatói minőség értékelése és ösztönzése.....	22
Helyzetkép.....	22
Javaslatok, beavatkozási irányok.....	26
Esélyteremtés és intézményi hozzáadott érték.....	27
Helyzetkép.....	27
Javaslatok, beavatkozási irányok.....	28
Tananyagok, tanulástámogató szolgáltatások.....	30
Helyzetkép.....	30
Javaslatok, beavatkozási irányok.....	30
Mesterséges intelligencia integrálása a felsőoktatásba.....	31
Helyzetkép.....	31
Javaslatok, beavatkozási irányok.....	35
Felhasznált források.....	38

Bevezetés

A felsőoktatás minőségének kérdése nem redukálható egyetlen mérőszámra vagy rangsorlogikára: a minőség értelmezése szükségképpen attól függ, milyen társadalmi és szakpolitikai funkciókat tulajdonítunk a felsőoktatásnak. A felsőoktatás az elmúlt évtizedekben számos új funkcióval bővült, melyek nem kiváltották a korábbiakat, hanem újabb és újabb rétegeként rakódtak rá a már meglévőkre (Kováts, 2024). Napjainkra egyszerre szolgálja a tudás létrehozását és átadását, a szakmai felkészítést és az értelmiségi szocializációt, a társadalmi mobilitást és a közösségi kohéziót, a regionális fejlődést és a nemzetközi versenyképességet. Ezek a funkciók sokszor egymással párhuzamosan, néha feszültségben vannak jelen, és eltérő elvárásokat támasztanak az intézményekkel, az oktatókkal, a képzési programokkal és a támogató környezettel szemben. Ha a felsőoktatás céljai sokfélék, akkor a minőségről sem beszélhetünk egydimenziós módon: a minőség értékelésének szükségképpen több szempontot kell integrálnia, és mindig világossá kell tennie, milyen szerepfelfogáshoz, milyen célrendszerhez viszonyítjuk.

Ebből következően alapelvnek kell tekinteni, hogy a minőség mindig csak a felsőoktatás által vállalt (és társadalmilag elvárt) funkciókhoz képest értelmezhető. Szintén alapelvként érdemes kezelni, hogy a minőségkritériumok nem lehetnek azonosak minden intézmény és minden képzés esetében. A felsőoktatási intézmények küldetése, hallgatói összetétele, regionális beágyazottsága, képzési portfóliója és erőforrásai eltérnek. A „jó működés” reális és méltányos mércéje ezért nem egyetlen uniformizáló modell, hanem egy olyan keret, amely egyszerre teszi lehetővé a sokféle intézményi profil elismerését és az általános érvényű minőségi minimumok érvényesítését.

Jelen anyag is ebben a szellemben íródott. Nem a felsőoktatás összes lehetséges céljának elérését kívánja támogatni, hanem a hallgatói nézőpontból (is) releváns, széles körben általánosítható minőségkritériumok azonosítására koncentrál. Azokra a tényezőkre, amelyek intézménytípustól függetlenül meghatározzák, hogy a hallgatók milyen tanulási környezetben, milyen támogatással, milyen esélyekkel és milyen kimenetek felé haladva tudnak előre jutni. E kritériumok mentén feltárja a jelenlegi problémacsomópontokat, majd egy megvalósítható víziót és javaslatcsomagot vázol fel az oktatás minőségének tartós, mérhető és a hallgatói tapasztalatokban is érzékelhető javítása érdekében.

A dokumentum egységes logikai ív mentén halad: minden fejezet a hallgatói tapasztalatok felől értelmezhető helyzetképet vázol fel és abból következő problémákat azonosít, majd ezekre építve fogalmaz meg lehetséges beavatkozási irányokat. Az elemzés az oktatás minőségének alábbi kulcsterületeire összpontosít:

- Relevancia és korszerűség biztosítása a képzési programokban
- Munkaerőpiaci illeszkedés, gyakorlatorientált tudásátadás, tanulmányi célú gyakorlatszerzés
- Oktatói minőség értékelése és ösztönzése
- Esélyteremtés és intézményi hozzáadott érték
- Tananyagok, tanulástámogató szolgáltatások
- Mesterséges intelligencia integrálása a felsőoktatásba

A dokumentum célja, hogy a különálló tématerületeket egy összegző, hallgatóközpontú minőségfejlesztési keretrendszer nézőpontjából kapcsolja össze, amely mérhető és a hallgatói tapasztalatokban is érzékelhető javulást eredményezhet.

Módszertan, információforrások

A dokumentum megállapításai nyilvánosan elérhető, országos lefedettségű és validált értékelések és mérések másodelemzéséből, a felsőoktatási intézmények honlapjainak áttekintéséből, illetve a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának (HÖÖK) saját adatfelvételeiből származnak. Az elemzés több adatforrást integrál, amelyek eltérő nézőpontból, de egymást kiegészítve járulnak hozzá a felsőoktatás minőségének értelmezéséhez és a beavatkozási pontok azonosításához. A felhasznált mérések között kiemelt szerepet kapnak a hallgatói életútra és kimenetekre vonatkozó országos rendszerek és kutatások – így különösen a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR), valamint a nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tevő Eurostudent és Eurograduate felmérések.

A kvantitatív, standardizált mérési eredmények értelmezését és a lehetséges megoldási irányok körvonalazását szakértői interjúk és tematikus beszélgetések is támogatták. Ezek a kvalitatív elemek egyrészt árnyalták a statisztikai összefüggések mögötti intézményi működési sajátosságokat és dilemmákat, másrészt hozzájárultak ahhoz, hogy a feltárt problématerületekhez megvalósítható, a felsőoktatási szereplők mindennapi gyakorlatához illeszkedő javaslatok kapcsolódjanak.

A helyzetfeltáró leírások a fentiek mellett a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) által, az ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) elvárásrendszeréhez igazodó külső minőségbiztosítási tevékenység keretében készült intézményakkreditációs jelentések szintézisére is épülnek. A vizsgált dokumentumok egy-egy akkreditációs eljárásban eljáró szakértői bizottság értékelését és megállapításait összegzik, intézményi szinten áttekintve a minőségbiztosítási működés jellemzőit, a fejlesztési irányokat, valamint a feltárt kockázatokat és hiányterületeket. A vonatkozó elemzések a 2020 és 2025 között keletkezett, összesen 88 intézményakkreditációs jelentés tematikus áttekintésén alapulnak. Ezek áttekintésének célja nem az egyes intézmények összehasonlító értékelése, hanem az intézményi gyakorlatokban azonosítható általános mintázatok, visszatérő problématerületek és – ahol releváns – adaptálható jó gyakorlatok összegzése, az oktatás minőségének fejlesztését támogató szakpolitikai következtetések megalapozása érdekében.

Relevancia és korszerűség biztosítása a képzési programokban

Helyzetkép

A mintatantervek aktualizálása a MAB intézményakkreditációs eljárásaiban közreműködő látogató bizottságok (LB) vizsgált jelentései alapján szinte minden intézményben működő gyakorlatnak számít: többnyire létezik hozzá valamilyen eljárásrend, felelősségi struktúra és – legalább elvben – ciklikus felülvizsgálat. A problémák azonban nem abból adódnak, hogy a tantervfejlesztés ne lenne napirenden, hanem abból, hogy az aktualizálás sokszor nehezen válik gyors, következetes és bizonyíthatóan hatékony minőségfejlesztési folyamattá. A jelentésekben visszatérő nehézségek alapján a tantervi megújítás leginkább olyan területként rajzolódik ki, amely egyszerre szenved kapacitáshiánytól, koordinációs és szabályozási kötöttségektől, valamint attól, hogy a változtatások hatása csak korlátozottan követhető vissza.

Az intézmények egy részében a tantervek periodikus áttekintése **formálisan megtörténik** ugyan, de kevésbé egyértelmű, hogy milyen konkrét események, adatok vagy külső-belső jelzések indítják el ténylegesen a módosítást, és milyen ütemezéssel kellene a folyamatnak lezárulnia. Ennek következménye, hogy az aktualizálás egyes területeken ad hoc jellegűvé válik: ott történik érdemi beavatkozás, ahol erős helyi kezdeményezés vagy akut probléma jelenik meg, miközben más képzéseknél a felülvizsgálat inkább adminisztratív teljesítésként írható le. A hallgatói szempontból ez az egyenetlenség abban érhető tetten, hogy a képzési tartalmak korszerűsége, koherenciája és a tantárgyak egymásra épülése nem mindenhol azonos színvonalú.

A ciklusok bizonytalanságát sok esetben súlyosbítják a **kapacitáskorlátok**. A jelentések gyakran utalnak arra, hogy a tantervfejlesztés időigényes, oktatói szakmai egyeztetéseket és mély tartalmi munkát kíván, miközben az oktatói leterheltség, az adminisztratív kötelezettségek és a párhuzamos intézményi feladatok mellett nehezen tartható fenn a folyamatos fejlesztési intenzitás. Ez különösen akkor jelent problémát, amikor az aktualizálás nem pusztán tantárgynevek vagy kreditarányok korrekcióját igényli, hanem kompetenciák, tanulási eredmények, módszertani elemek és értékelési gyakorlatok újragondolását is. Ilyen helyzetben a változtatások gyakran „kisebb lépésekre” korlátozódnak, és elmarad az átfogóbb, koherenciát javító fejlesztés.

A harmadik visszatérő akadály a **döntéshozatali és jóváhagyási folyamatok lassúsága**. A jelentések alapján a tantervi módosítások sokszor több szinten futnak végig: pl. kari, tanszéki, intézményi bizottságok, adminisztratív kontroll, valamint külső megfelelési elvárások és formalizált dokumentációs kötelezettségek is befolyásolják a változtatás

tempóját. Ez önmagában indokolható minőségbiztosítási és jogszerűségi szempontokkal, ugyanakkor a gyorsan változó tudásterületek és munkaerőpiaci elvárások mellett a túl hosszú átfutási idő a korszerűsítés ellen hat: a rendszer nehezen reagál időben, és a módosítás gyakran későn érkezik a problémához képest.

A jelentésekben sok helyen megjelenik a kimenetközpontú gondolkodás (kompetenciák, tanulási eredmények, ECTS-koherencia), mégis gyakori, hogy ennek „lefordítása” tantárgy- és értékelési szintre nem következetes. Vagyis az elvi keretek megjelennek, de a képzési program tényleges működésében nem mindig látszik, hogyan kapcsolódnak a tanulási eredmények a kurzusok tartalmához, módszertanához és számonkérési formáihoz. Ennek következménye, hogy a tanterv aktualizálása könnyen szétválik két szintre: a programdokumentumok szintjén történik bizonyos korszerűsítés, miközben a tantárgyi gyakorlat – a tényleges tananyag, a szakirodalom, az értékelés és a hallgatói terhelés – lassabban követi ezt. A hallgatók szempontjából ez a szakadék abban jelentkezhet, hogy **a tanterv papíron modernizált, de a kurzusok mindennapi működése kevésbé változik, a gyakorlatba ültetés nem ellenőrzött.**

A tantárgyi dokumentáció és a tananyagok frissítése kiemelt minőséget befolyásoló **kockázati pont**. Több jelentés is utal a tárgyleírások egységességének, naprakészségének és minőségének kihívásaira, illetve arra, hogy a tananyagfrissítés gyakorlata eltérő lehet karok és tanszékek között még azonos intézményen belül is. Ez a heterogenitás nemcsak az aktualizálást lassíthatja, hanem intézményi szinten „szigetserűvé” teheti a minőséget: azonos képzési szinten, azonos intézményen belül is nagy különbségek alakulhatnak ki abban, hogy mennyire korszerű, mennyire jól szerkesztett és mennyire világos egy-egy kurzus.

A koordinációs kihívások a MAB LB jelentéseiből általános szervezeti jelenségként rajzolódhatnak ki. A tantervfejlesztésben gyakran több szereplő érintett, a felelősségi határok pedig nem mindig egyértelműek: ki gyűjti és értelmezi az adatokat, ki javasol, ki dönt, ki gondoskodik a dokumentálásról, és ki követi nyomon a megvalósítást. Ahol ezek a pontok nem tisztázottak vagy nem egységesek, ott az aktualizálás könnyen lelassul, és nehezebb a program egészének koherenciáját fenntartani.

Több intézmény látogatása során arra is fény derült, hogy még ha történnek is tantervi módosítások, **a változtatások hatásának kimutatása gyakran gyenge**. A felülvizsgálat sokszor a „megtörtént” tényével zárul, és ritkábban jelenik meg, hogy a módosítás milyen problémát célozott, hogyan mérték a kiinduló állapotot, és miként ellenőrzik később, hogy a beavatkozás javított-e a hallgatói tanulás feltételein, a kurzusok koherenciáján vagy a kimeneti eredményeken. Ennek hiányában a tantervaktualizálás kevésbé tud intézményi tanulássá válni, és könnyebben visszacsúszik formális megfelelési gyakorlattá.

Összességében a mintatantervek aktualizálásával kapcsolatos problémák közös nevezője az, hogy **a rendszer sok helyen képes a felülvizsgálat adminisztratív lebonyolítására, de nehezebben biztosítja az aktualizálás gyorsaságát, a tartalmi-pedagógiai mélységet, a koherenciát és a változtatások hatásának követhető bizonyítását**. A hallgatóközpontú minőségpolitika szempontjából ez azért kritikus, mert a tanterv nem pusztán dokumentum:

a tanterv frissessége és belső koherenciája meghatározza, hogy a hallgatók mennyire kapnak korszerű tudást, mennyire kiszámítható a követelményrendszer, és mennyire összehangolt a tanulási út.

A legfőbb problémák összefoglalva, listázva:

- ciklusszerűség hiánya,
- adat- és jelzésalapú döntések ingadozó ereje,
- kapacitáskorlátok,
- tantárgyi szintű „lefordítás” problémái,
- gyors reagálóképesség hiánya,
- hatáskövetés gyengesége

A következőkben olyan beavatkozási irányok kerülnek megfogalmazásra, melyek képesek lehetnek kezelni a rendszer feltárt gyenge pontjait.

Javaslatok, beavatkozási irányok

Elérendő célként megfogalmazható, hogy a tantervfejlesztés ne alkalmi korrekciók sorozata legyen, hanem kiszámítható, adat- és jelzésalapú, felelőségekkel és hatáskövetéssel lezárt folyamat, amelynek eredménye a hallgatók számára is érzékelhetően korszerűbb és koherensebb tanulási út.

Az első beavatkozási irány a **felülvizsgálati ciklusokra vonatkozó központi minimumok kijelölése**. Érdemes egyértelműsíteni, hogy a program- és mintatanterv-felülvizsgálatnak milyen gyakorisággal, milyen kötelező lépésekkel és milyen dokumentáltsággal kell megtörténnie. A minimumok nem a részletszabályozás irányába tolják a rendszert, hanem a kiszámíthatóságot erősítik: legyen világos, mikor „kötelező” a felülvizsgálat, mi számít lezárt felülvizsgálatnak, milyen döntési pontokon kell átfutnia, és kinek kell felelőséget vállalnia a folyamatért. Ezzel párhuzamosan érdemes rögzíteni azokat a triggerfeltételeket is, amelyek cikluson kívüli gyors felülvizsgálatot indokolnak (például gyorsan változó szakmai standardok, tartósan romló hallgatói jelzések, munkaerőpiaci jelzések, képzési kimenetek kedvezőtlen alakulása stb.).

A második irány **az adat- és jelzésalapú döntéshozatal megerősítése**. A tantervaktualizálás minősége nagyrészt azon múlik, hogy a változtatások indoklása és célja mennyire támaszkodik stabil információkra, és ezek mennyire fordulnak át konkrét döntésekbe. Ennek része a hallgatói visszajelzések strukturált beépítése (nem csupán az elégedettség szintjén, hanem a tanulási út koherenciájára, terhelésére, értékelésére vonatkozó jelzések feldolgozásával), a kimeneti adatok használata (lemorzsolódás, teljesítmény, áthaladás), valamint a munkaerőpiaci relevanciát jelző információk intézményesített beemelése. Az a tét, hogy a tantervfejlesztés ne „vélemények versenye” legyen, hanem transzparens, ugyanakkor rugalmas döntési folyamat, amelyben világosan követhető, hogy milyen adatok és jelzések vezettek egy-egy módosításhoz.

A harmadik beavatkozási terület a **kapacitásépítés és a folyamat „gazdájának” kijelölése**. A jelentések alapján a tantervfejlesztés egyik fő szűk keresztmetszete a rendelkezésre álló idő, a koordináció és az oktatói terhelés. Ha a rendszer azt várja, hogy a tantervek valóban korszerűek és koherensek legyenek, akkor ehhez intézményi szinten dedikált szereplők, módszertani támogatás és – ahol lehetséges – adminisztratív tehercsökkentés szükséges. A kapacitásépítés egyik kulcsa a pedagógiai minőségdimenzió beemelése is: a tantervi változtatás ne csak tartalmi, hanem tanulási eredmény-, módszertan- és értékelés felől is értelmezett legyen.

A negyedik irány a **tantárgyi dokumentáció standardizálása és minőségi minimumainak kijelölése**. A tanterv korszerűsítése gyakran elakad azon, hogy a program szintjén megtörténik a módosítás, de a tantárgyi szintű tárgyleírások, tematikák, irodalmak és értékelési keretek frissítése eltérő tempóban, eltérő minőségben követi. Szakpolitikai szempontból ezért érdemes olyan minimumokat kijelölni, amelyek biztosítják, hogy a tanterv „leér” a hallgatói tapasztalat szintjére: legyen egységes elvárás a tárgyleírások tartalmi elemeire, és legyen követhető, mikor és hogyan frissülnek ezek. A standardizálás nem uniformizálást jelent, hanem összehasonlíthatóságot és minimumminőséget: a hallgató minden képzésben találkozzon ugyanazzal az átláthatósági és koherenciaelvel.

Az ötödik beavatkozási irány a **gyors reagálási sáv kialakítása a gyorsan változó területekre**. Számos képzési tartalom olyan szakmai környezetben mozog, ahol a tudás, a technológia és a munkaerőpiaci igények üteme gyorsabb, mint a klasszikus felülvizsgálati ciklusok. Ilyenkor különösen fontos, hogy legyen „gyors pálya” kisebb, célzott módosításokra: egyes tantárgyi tartalmak, kompetenciaelemek vagy gyakorlati komponensek frissítésére, anélkül, hogy minden alkalommal egy teljes, hosszú jóváhagyási láncot kellene végig vinni. Olyan szabályozási és intézményi megoldások bevezetésére van szükség, amelyek egyszerre biztosítják a minőségkontrollt és a reagálóképességet.

A hatodik irány a **hatáskövetés és „cikluslezárás” intézményesítése**. A minőségciklus ott válik teljessé, ahol a tantervi változtatás nem a döntéssel ér véget: előre rögzítik, hogy milyen jelzésekben várnak javulást, mikor nézik meg az eredményeket, és mi történik, ha a várt hatás elmarad. Szakpolitikai szinten ennek ösztönzése azt jelentheti, hogy a tantervaktualizálás sikerét nem pusztán a felülvizsgálat tényéhez, hanem a fejlesztés eredményességéhez is érdemes kötni. A hallgatói érdekek szempontjából ez a legfontosabb garancia: a tantervfejlesztés nem öncélú, hanem számonkérhető módon járul hozzá a tanulási út minőségéhez, koherenciájához és relevanciájához.

Munkaerőpiaci illeszkedés, gyakorlatorientált tudásátadás, tanulmányi célú gyakorlatszerzés

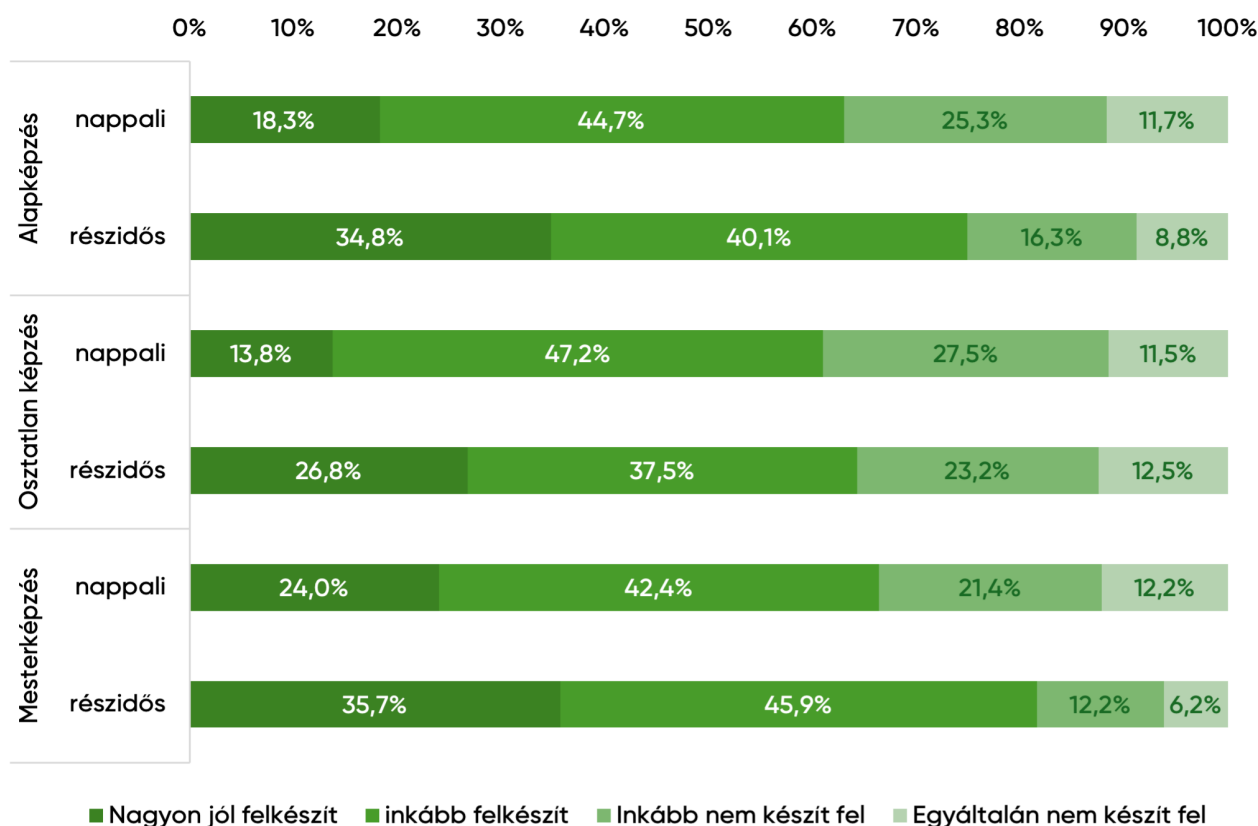
Hellyzetkép

A munkaerőpiaci relevancia nem elvont stratégiai cél, hanem a mindennapi tanulási tapasztalat része: a hallgató abból érzi, hogy a képzés „jól működik-e”, hogy mennyire tudja a megszerzett tudást és kompetenciákat értelmezni a valós munkafeladatok nyelvén, mennyire kap gyakorlati kapaszkodókat, és mennyire kiszámítható, hogy a tanulmányai a munka világába való belépést támogatják. Fontos kiemelni, hogy az életutak linearitása és egymásra épülése napjainkra megtört: **már nappali tagozat esetén sem kivételnek, hanem normának számít a képzés és a munkaerőpiaci jelenlét párhuzamos vagy egymást váltogató jelenléte** a fiatalok életében. Ily módon a képzés munkaerőpiaci hasznosságának megítélése sem csak utólag lehet releváns, hanem már a hallgatók körében is érdeemben monitorozható.

Az Oktatási Hivatal aktív hallgatókra vonatkozó 2024-es kutatásának eredményei alapján ebben a dimenzióban egyszerre jelenik meg egy óvatosan pozitív összkép és egy tartós, jelentős bizonytalanság. A munkaerőpiaci felkészítés hallgatói megítélése alapján minden képzési szinten a legnagyobb csoport azoké, akik úgy érzik, hogy a képzés „inkább felkészít” a hazai munkaerőpiacra (1. ábra). Ez azonban inkább köztes biztonságérzetet jelez, mint erős meggyőződést: a „nagyon jól felkészít” válaszok aránya a nappali képzésekben alacsonyabb, miközben a „inkább nem készít fel” és „egyáltalán nem készít fel” válaszok együtt a nappali alapképzésben és az osztatlan képzésekben már a hallgatók nagyjából harmadát–közel kétötödét is eléri. Vagyis **miközben a többség nem utasítja el a képzés relevanciáját, a hallgatói tapasztalatban stabilan jelen van az az élmény is, hogy a képzés munkaerőpiaci fordíthatósága nem elég egyértelmű, nem elég kézzelfogható, vagy nem elég következetes.**

1. ábra

Jelenlegi tanulmánya mennyire készíti fel a hazai munkaerőpiacra? (%, N=24 299 fő, 2024)



Forrás: saját szerkesztés az OH-Aktív hallgatói kutatás 2024 alapján

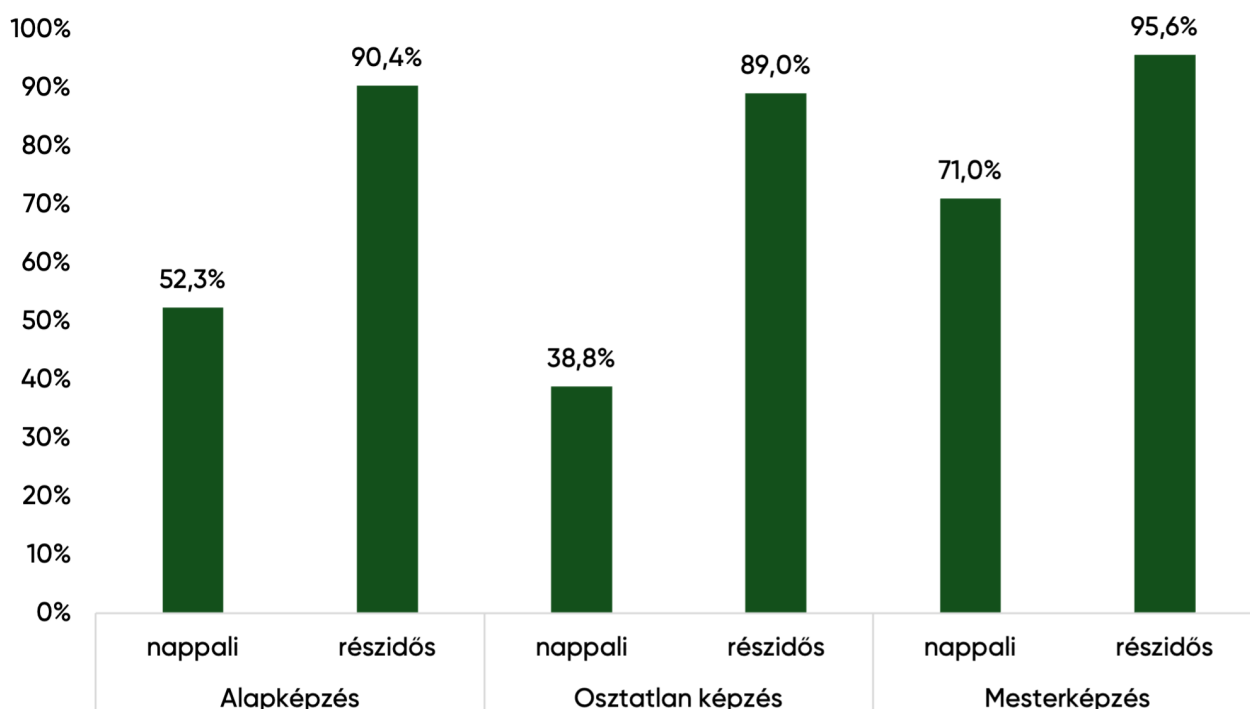
Kiemelkedő mintázat, hogy a részidős hallgatók minden képzési szinten jóval pozitívabban értékelik a munkaerőpiaci felkészítést, és körükben magasabb a „nagyon jól felkészít” válaszok aránya is. Ez a különbség hallgatói szempontból azért fontos, mert arra utal: **a képzés relevanciájának megélése erősen összefügg azzal, hogy a hallgatónak van-e tényleges, párhuzamos munkaerőpiaci tapasztalata, és hogy a tanulmányok mennyire tudnak ehhez kapcsolódni.** A nappali képzésekben nagyobb arányban jelenhet meg a „távolság” érzete a tantermi tanulás és a munka világa között, míg a részidősök esetében a munkatapasztalat gyakran eleve keretet ad a tanultak értelmezéséhez. Nemcsak munkarend szerint, hanem képzési területi bontásban is nagy eltérések tapasztalhatók: a pedagógus- és gazdaságtudományi képzések hallgatói a legelégedettebbek, ami részben e területek magasabb részidős hallgatói arányával is magyarázható lehet (OH, 2024).

Ezt a képet erősítik a kutatás tanulmányok melletti munkavégzésről szóló adatai is (2. és 3. ábra). Az alapképzésre járó, nappali munkarendben tanuló hallgatók több mint fele (52,3%) dolgozik a tanulmányai mellett, ugyanakkor az általuk végzett munka az esetek 43,5%-ában nem kapcsolódik a tanulmányokhoz, és szoros kapcsolódásról csak minden negyedik hallgató számol be. Ez hallgatói szempontból kettős jelzés: egyrészt **a munkaerőpiaci „láb” már a nappali képzésben is tömeges valóság, másrészt viszont a munka és a képzés**

gyakran párhuzamos, de nem összeérő pályán fut. Ebben a helyzetben a hallgatói idő, energia és motiváció jelentős része olyan tevékenységek között oszlik meg, amelyek nem erősítik egymást, ami közvetlenül befolyásolhatja a tanulmányi előrehaladást, a tanulási élményt és végső soron a képzés hasznosíthatóságának megítélését is.

2. ábra

Munkavégzők aránya (%, N=24 299 fő, 2024)

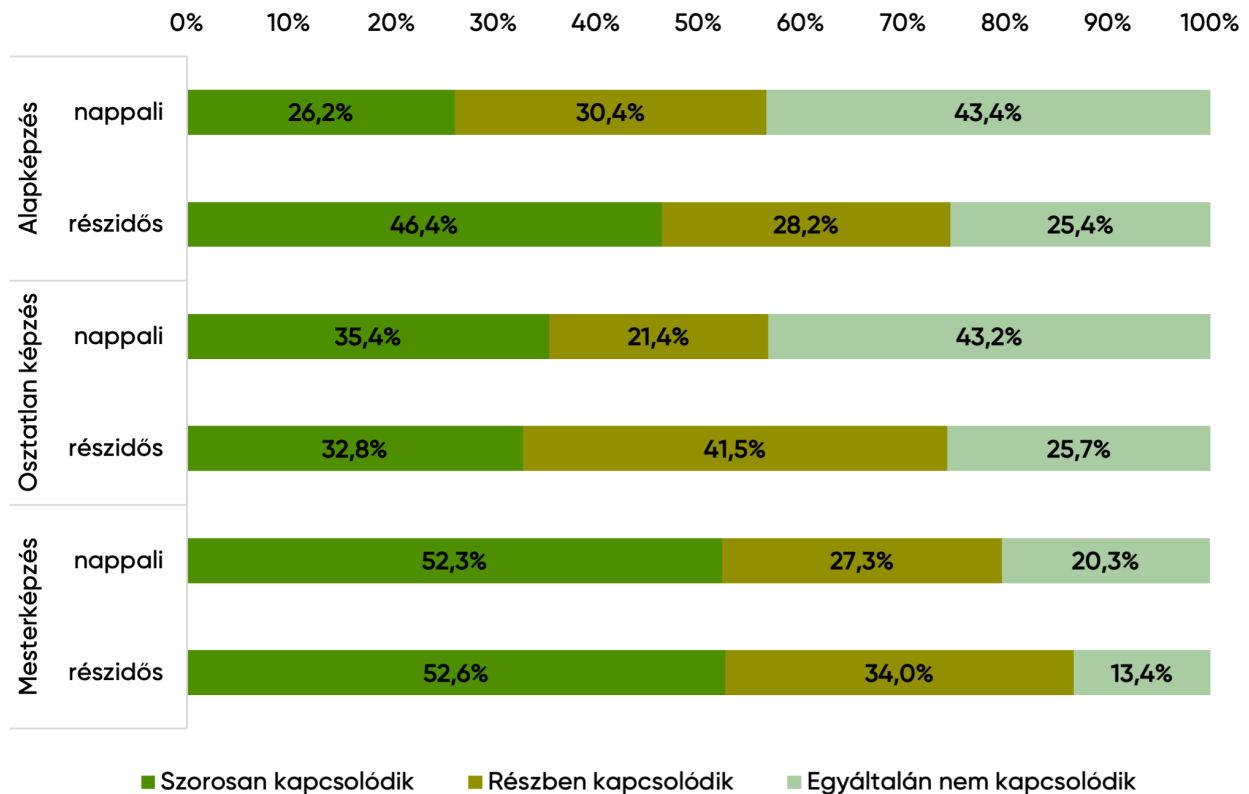


Forrás: saját szerkesztés az OH-Aktív hallgatói kutatás 2024 alapján

Ezzel szemben a részidős hallgatóknál már alapképzésen is a munkavégzés szinte általános (10-ből 9 hallgató dolgozik), és a szakmai illeszkedés lényegesen erősebb: csak körülbelül a negyedük mondja, hogy a végzett tevékenység egyáltalán nem kapcsolódik a képzéséhez. A már legalább egy felsőfokú végzettséggel rendelkező mesterszakosoknál a munkaerőpiaci jelenlét még intenzívebb: a nappali munkarendben tanulók 71%-a dolgozik, és ez többségében már legalább részben kapcsolódó munka: csak tízből két esetben nincs szakmai illeszkedés a hallgatók önbevallása szerint. Ez azt sugallja, hogy **a magasabb képzési szinteken, illetve a részidős formában erősebben tud összeérni a tanulmány és a munka – a hallgatók pedig ennek megfelelően könnyebben látják a képzés munkaerőpiaci értelmét és hozadékát is.**

A munkaerőpiaci relevancia megítélése tehát nem pusztán „képzésminőségi vélemény”, hanem szorosan összefügg azzal, hogy a hallgatók már a képzés alatt nagy arányban dolgoznak, miközben a nappali alapképzésben a munka gyakran nem kapcsolódik a tanulmányokhoz. Ilyenkor a képzés felkészítő ereje kevésbé tud a mindennapi tapasztalatban igazolódni, és könnyebben alakul ki az a benyomás, hogy a tantermi tanulás és a munka világa között túl nagy a távolság.

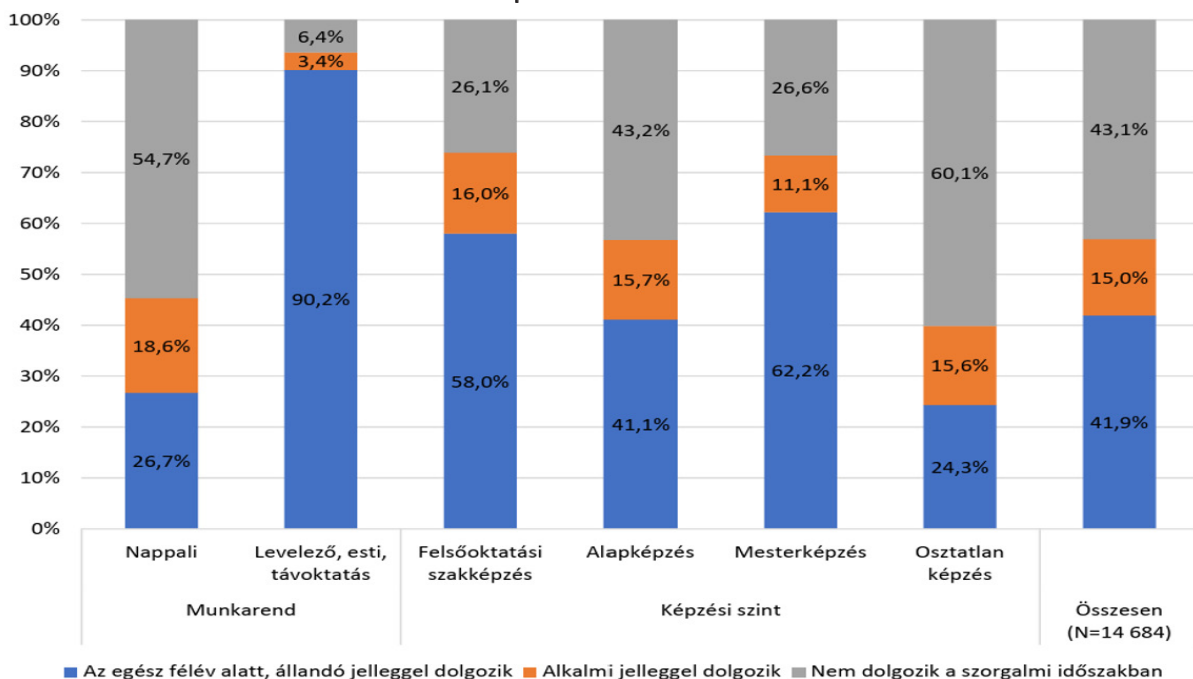
3. ábra
A jelenlegi munka kapcsolódik a végzett szakhoz?
(%, N=24 299 fő, 2024)



Forrás: saját szerkesztés az OH-Aktív hallgatói kutatás 2024 alapján

A EUROSTUDENT 8 magyarországi adatfelvételének eredményei alapján az is látható, hogy a hallgatói munkavégzés jelentős része állandó jellegű tevékenységként van jelen a hallgatók életében (10-ből 4 hallgató az egész félév alatt állandó jelleggel dolgozik), mely tovább növeli a tanulmányi előrehaladást érintő potenciális kockázatokat (4. ábra).

4. ábra
Munkavállalás a tanulmányok mellett a szorgalmi időszakban, munkarendenként és képzési szintenként



Forrás: EUROSTUDENT 8 magyarországi adatfelvétele, 2022: (Szemerszki, 2023:36)

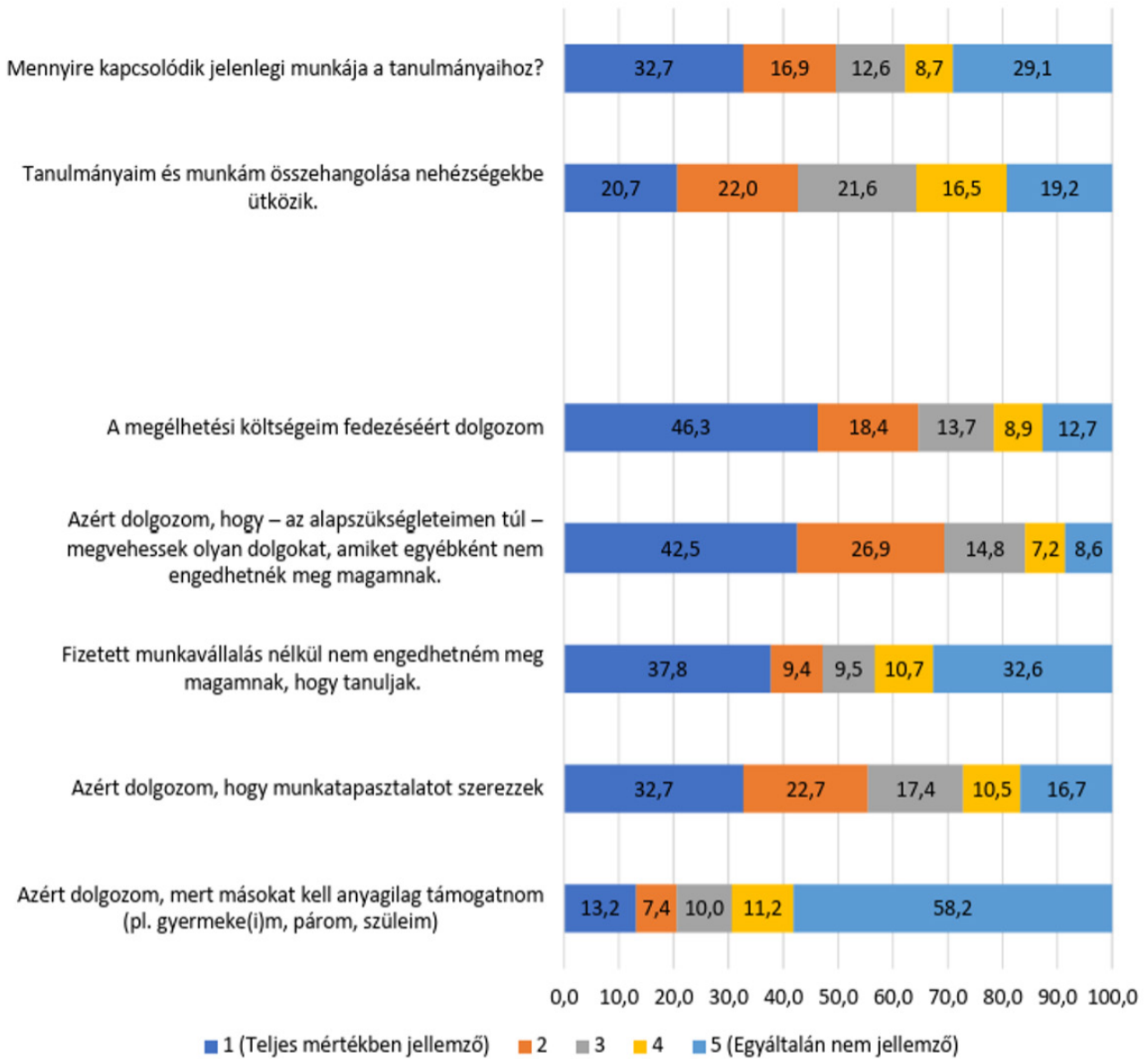
A fenti mintázatok alapján az egyik kulcskérdés nem az, hogy munkatapasztalatot szereznek-e a hallgatók a tanulmányaik mellett – hiszen ez már a nappali alapképzésben is tömeges jelenség –, hanem az, hogy a munkavégzés mennyiben válik a tanulás szempontjából hasznosítható, releváns tapasztalatszerzéssé. A DPR Frissdiplomás 2024-es kutatás eredményei szerint minden negyedik hallgató olyan munkát végzett tanulmányai alatt, amely egyáltalán nem kapcsolódott a szakjához (OH, 2025), ugyanakkor nagy eltérések tapasztalhatók az egyes képzési területek esetében. Míg az informatika esetén csak minden 10. hallgatót érint ez, addig a természettudományi területen meghaladja a hallgatók felét. A jelenlegi állapotban erős a kockázat, hogy a **hallgatói munkavállalás jelentős része kényszermegoldásként, a megélhetési nyomás következményeként jelenik meg, és nem kapcsolódik a képzéshez. Ez nemcsak a munkaerőpiaci felkészültség mértékét és megélését gyengíti, hanem közvetlenül a tanulmányi sikerességet is veszélyeztetheti.**

Ezt erősíti meg, hogy a EUROSTUDENT 8 magyarországi adatfelvétele alapján munkarendtől függően a hallgatók 19-24%-a nyilatkozik úgy, hogy a tanulmányai és a munkája összehangolása teljes mértékben nehézségekbe ütközik, és mindössze csak 16-21%-uk számol be arról, hogy ezen a területen nincsenek problémái (5. ábra). A kutatási adatok alapján **a hallgatói munkavégzés elsődleges mozgatórugója nem a szakmai tapasztalatszerzés szándéka, hanem a közvetlen megélhetési és anyagi kényszer.** A válaszokból egyértelműen kirajzolódik, hogy a munka gyakorta létfeltétel: a megkérdezettek 64,7%-a számára teljes mértékben vagy jellemzően meghatározó, hogy a megélhetési költségeik fedezéséért dolgoznak. Még ennél is magasabb, 69,4% azok aránya, akik azért kénytelenek munkát vállalni, hogy az alapvető szükségleteiken túl olyan dolgokat is megengedhessenek maguknak, amelyeket a jövedelmük nélkül nem tudnának finanszírozni.

Különösen kritikus helyzetet jelez, hogy a hallgatók közel fele, 47,2%-a állítja: fizetett munkavállalás nélkül egyáltalán nem vagy jellemzően nem engedhetné meg magának, hogy tanuljon. Ez a mutató rávilágít arra, hogy **egy jelentős hallgatói réteg számára a munka nem választás kérdése vagy kiegészítő jövedelemforrás, hanem a felsőoktatási rendszerben való benmaradás és a tanulmányok folytathatóságának kőkemény feltétele.** Bár a hallgatók 55,4%-a számára a munkatapasztalat-szerzés is fontos szempont (1-es és 2-es kategóriát választók aránya), az adatok súlypontja egyértelműen az egzisztenciális stabilitás felé tolódik. Összességében tehát a magyar hallgatók többsége számára a munkahely nem csupán a karrierépítés terepe, hanem a mindennapi megélhetés és a diplomához vezető út egyetlen lehetséges finanszírozási csatornája.

5. ábra

A tanulmányok melletti munkavállalás okai, valamint a képzés és a végzett munka összehangolása a munkát vállaló hallgatók körében (N = 8297–8323, %)



Forrás: EUROSTUDENT 8 magyarországi adatfelvétele, 2022 (Szemerszki, 2023:38)

Azért is nagyon fontos a tanulmányok alatti tapasztalatszerzés, azon belül is az illeszkedő, szakmai gyakorlat kérdésköre, mert gyakorta a végzést követő tovább foglalkoztatással jár, illetve jelentős bérnövekmény társul hozzá a pályakezdetkor (Veroszta, 2013). Az Aktív hallgatókra vonatkozó legfrissebb publikált 2024-es DPR felmérés (OH, 2024) alapján is kiemelkedő a gyakorlatok közvetlen munkaerőpiaci hozadéka: a résztvevők egyharmada határozatlan, további 9%-a pedig határozott idejű állásajánlatot kapott a fogadó szervezettől a végzés utánra. E felmérés tapasztalatai szerint a végzés előtt álló hallgatók egyharmada vett részt a képzéséhez kapcsolódó szakmai gyakorlaton, amely döntően (87%) a mintatanterv kötelező elemeként valósult meg. A végzett gyakorlatok megítélése alapvetően pozitívnak hat: a válaszadók több mint fele érdemi, szakmába vágó munkatapasztalatról számolt be. Ugyanakkor az adatok rávilágítanak a rendszer

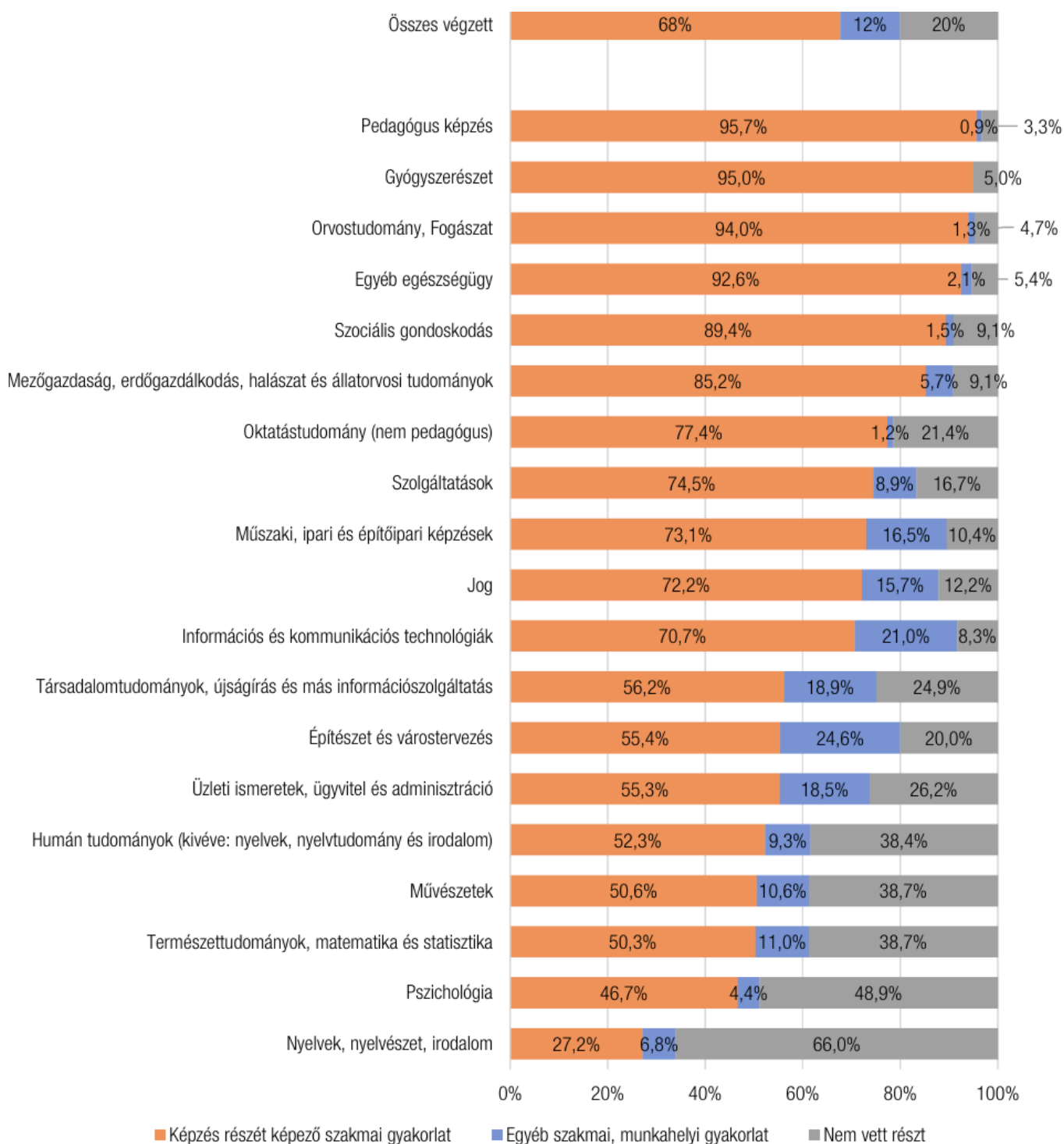
egyenetlenségeire is: a hallgatók közel tizede meglehetősen negatív tapasztalatokról nyilatkozott, hiányolva az érdemi szakmai feladatokat és a hasznos munkatapasztalatot. Ez rávilágít, hogy az intézményi gyakorlatban még nem épültek ki mindenhol **azok a garanciák és egységes minőségi elvárások, amelyek biztosítanák, hogy a gyakorlat mindenki számára a kompetenciafejlesztés tudatos állomása legyen.**

Az Eurograduate 2022 (Sági, 2024) végzettekre vonatkozó kérdőíves adatfelvételének tanulságai szerint a végzett hallgatók jelentős többsége, mintegy 80%-a vett részt valamilyen szakmai munkatapasztalat-szerzésben tanulmányai során, amelynek meghatározó formája (68%) a tantervbe épített, kötelező szakmai gyakorlat volt. Ugyanakkor a részvételi arányok drasztikus eltéréseket mutatnak az egyes képzési területek között. Míg például a pedagógusképzésben, az orvos- és egészségtudományi, valamint a gyógyszerészeti szakokon a gyakorlat a képzés szigorúan szabályozott, szinte teljes lefedettségű (94–96%-os) alapkőve, addig egyes területeken akár a hallgatók kétharmada (66%) mindenféle szakmai gyakorlat nélkül szerzi meg oklevelét (6. ábra). A részletes adatok alapján ez nem egységes jelenség: vannak képzési területek, ahol az alacsony kötelező gyakorlatot részben ellensúlyozza az „egyéb szakmai, munkahelyi gyakorlat” (vagyis inkább az intézményesített tantervi beépítés hiánya látszik), és vannak olyanok, ahol a gyakorlat hiánya azt jelezheti, hogy a tanulmányokhoz illeszkedő, strukturált gyakorlóléhelyekhez és releváns munkatapasztalathoz való hozzáférés eleve korlátozottabb.

A szakmai gyakorlatok elérhetőségében és intézményesültségében mutatkozó különbségek különösen indokoltá teszik, hogy a gyakorlatok megvalósulásáról, minőségéről és eredményességéről az intézmények rendszeresen gyűjtsenek visszajelzéseket és alkalmazzanak strukturált értékelési szempontokat. A szakmai gyakorlatokhoz kapcsolódó visszajelzések és értékelések rendszeres gyűjtése nemcsak minőségfejlesztési szempontból indokolt, hanem a 2024-től hatályos szabályozási környezettel is összhangban áll. A felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlatot ugyanis a képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően tervezni, szervezni és értékelni kell, továbbá az együttműködési megállapodásnak ki kell térnie a gyakorlati kompetenciák értékelésére, valamint a szakmai gyakorlóléhely hallgatóról készített írásbeli értékelésére is [230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 14. § (2), 16. § (1) d)–e); a szabályozás 2024. január 1-jétől a 610/2023. (XII. 22.) Korm. rendelet módosításaival alkalmazandó].

A diplomás pályakövetési adatok rávilágítanak arra a **feszültségre is, amely a felsőoktatásban megszerzett tudás és a munkaerőpiaci elvárások között feszül.** Az Eurograduate 2022-es felmérés alapján a képzettségüknek megfelelő munkakörben dolgozó diplomások körében markánsan azonosítható egyfajta kompetencia-deficit bizonyos kulcsterületeken. Bár a hallgatók rendelkeznek elméleti alapokkal, saját bevallásuk szerint kompetenciaszintjük elmarad a munkahelyi elvárásoktól a produktív csapatmunka, a tevékenységek hatékony koordinálása, valamint a szakmai mondanivaló közérthető átadása terén. Különösen kritikus megállapítás, hogy **a frissdiplomások még a saját szakterületükön vagy tudományágukban elvárt szakmai jártasságot is hiányosnak érzik a mindennapi munkavégzés során tapasztalt igényekhez képest** (Sági, 2024).

6. ábra
Szakmai, munkahelyi gyakorlaton való részvétel képzési terület szerint



Forrás: Eurograduate 2022 survey, N=6790 (Sági, 2024:28)

Mindez összecseng az intézményakkreditációs jelentésekből kirajzolódó képpel. A jelentések alapján a **szakmai gyakorlatok** szervezése sok helyen működik, ugyanakkor a minőség szempontjából több visszatérő kockázat azonosítható. A leggyakoribb **probléma az egyenletesség hiánya**: a gyakorlati helyek szakmai színvonala, a hallgatók által végzett feladatok relevanciája, a mentorálás minősége és a visszajelzés gyakorlata képzések és partnerek között eltérhet, ami azt eredményezi, hogy a hallgatói tapasztalat sokszor „szerencsefüggő”. A gyakorlat tartalma és értékelése nem mindenhol kötődik elég

szoros tanulási eredményekhez és kompetenciákhoz. A gyakorlat léte és adminisztrációja általában jól szabályozott, de kevésbé következetes annak bemutatása, hogy a hallgató mit kell, hogy bizonyíthatóan elsajátítson a gyakorlat során, milyen standardok szerint értékelik a teljesítményt, hogyan biztosítható az, hogy a gyakorlat időben is illeszthető legyen a terhelésbe, valamint ne csupán „jelenlét” legyen, hanem a képzés integrált, fejlesztő eleme.

Másik probléma, hogy **a gyakorlatokból és partneri visszajelzésekből származó információk nem épülnek be a képzés fejlesztésébe**: sok helyen látszik a visszajelzések gyűjtésének szándéka, de változó erősséggel követhető, hogy ezek alapján milyen konkrét módosítások történnek, és utóbb ellenőrzik-e a változtatások hatását. A munkaerőpiaci kapcsolódás és a szakmai gyakorlatok kérdése a vizsgált intézményakkreditációs jelentésekben is jellemzően kiemelt, a képzések relevanciáját és korszerűségét alátámasztó területként jelenik meg. A vizsgált dokumentumok többsége azt jelzi, hogy az intézmények törekednek a külső partnerek bevonására, rendelkeznek valamilyen partneri hálóval, gyakorlói helyi kapcsolatokkal, és a gyakorlatorientált képzési elemeket a minőség egyik fontos összetevőjeként értelmezik. Ezzel együtt a jelentésekből kirajzolódó összkép szerint a munkaerőpiaci beágyazottság sok esetben inkább „kapcsolatrendszerként” látszik, mintsem olyan, a képzésfejlesztésbe intézményesen bekötött mechanizmusként, amely rendszeres visszacsatolással, egységes minőségi elvárásokkal és hatáskövetéssel garantálja a relevanciát. Az intézmények jellemzően kiterjedt partneri együttműködésekről számolnak be (gyakorlói helyek, vállalati kapcsolatok, vendégelőadók, kooperációs megállapodások), ugyanakkor ezekhez csak változó mértékben társul olyan formalizált, következetesen működtetett minőségciklus, amely a kapcsolatokból származó jelzéseket rendszeresen és egységes szempontok szerint összegzi, döntéssé és tantervi korrekcióvá fordítja, majd utóbb a változtatások hatását is visszaméri. A partneri visszajelzések tantervi integrációjának elmélyítése kulcsfontosságú lehet abban, hogy a képzések hosszú távon is megőrizték vonzerőjüket és szakmai aktualitásukat a hallgatók számára.

Összefoglalva, a felsőoktatásban tanulmányokat folytató hallgatók munkavállalása egyre elterjedtebb, ugyanakkor a munkavégzés az esetek jelentős részében nem tanulmányi célú, nem illeszkedik a képzési kimenetekhez, és gyakran a tanulmányi előrehaladás rovására történik. Ez a jelenség egyszerre növeli a tanulmányi elakadások és a lemorzsolódás kockázatát, miközben a megszerzett munkaerőpiaci tapasztalat csak korlátozottan konvertálható a végzettséghez kapcsolódó, minőségi pályakezdési előnyökké. A probléma gyökere részben az, hogy a hallgatók, a felsőoktatási intézmények és a munkáltatók érdekeltségei nem rendezettek és nem hangoltak össze: hiányzik az egységes ösztönzőrendszer, a tanulmányi kötelezettségek és a munkavégzés időbeli összeegyeztethetősége sokszor korlátozott, a képzési és foglalkoztatási keretek rugalmatlanok, a kereslet és kínálat nehezen talál egymásra, az adminisztratív terhek jelentősek, a gyakorlati helyek láthatósága és minőségbiztosítása pedig töredezett.

Javaslatok, beavatkozási irányok

Mindezt figyelembe véve a cél nem a hallgatói munkavégzés önmagában vett növelése, hanem annak elmozdítása a tanulmányi célú, szakmailag kapcsolódó és releváns foglalkoztatás irányába. Olyan ösztönzők és intézményi megoldások szükségesek, amelyek a hallgatói munkavállalást a képzés részévé, a tanulási eredményekhez kapcsolódó kompetenciafejlesztési útvonallá teszik, és csökkentik annak kockázatát, hogy a munkavégzés pusztán időelvonó, megélhetést biztosító „kényszerpálya” legyen. Ennek egyik legkézenfekvőbb eszköze a gyakornoki és szakmai **gyakorlati rendszer újragondolása és kiterjesztése**.

Ahogy az ismertetett kutatási eredmények is rámutattak, a hallgatók tanulmányok melletti munkavégzése mára a felsőoktatási részvétel mindennapi realitása, ugyanakkor a jelentések és a kapcsolódó adatok fényében a probléma nem pusztán az, hogy „dolgoznak-e” a hallgatók, hanem az, hogy milyen típusú munkát végeznek, és ebből mennyi válik a tanulás és a munkaerőpiaci felkészülés szempontjából hasznosítható tapasztalattá. A nem kapcsolódó, kényszerű munkavégzés kettős kockázat: egyszerre von el időt és energiát a tanulmányoktól, és közben nem erősíti a képzés munkaerőpiaci relevanciájának élményét. **A hallgatók számára így a munkavállalás sok esetben nem a tanulási út részeként, hanem azzal versengő teherként jelenik meg.**

Ebből a helyzetből egy szükséges irányváltás következik: **a hallgatói munkavállalást nem tiltani vagy túrni kell, hanem a tanulmányi célú, minőségbiztosított tapasztalatszerzés felé kell terelni.** Ennek lényege, hogy a felsőoktatás elismerje és keretbe foglalja azt a valóságot, hogy a hallgatók jelentős része dolgozik, és olyan ösztönzőket, szabályokat és szolgáltatásokat hozzon létre, amelyek csökkentik a nem releváns „kényszerszermunkavégzés” arányát, miközben növelik a szakmailag kapcsolódó, ideális esetben mentorált munkatapasztalat hozzáférhetőségét. Egy olyan átlátható, ösztönző és minőségbiztosított rendszer iránti igény körvonalazódik e problémákból, amely egyszerre kezeli az érdekeltségek hiányát, az összeegyeztethetőség gondjait, a kínálat-kereslet egymásra találásának nehézségeit, valamint a gyakorlatok láthatóságának és minőségének problémáját.

A megoldáshoz vezető út első eleme az **érdekeltté tétel**: olyan szabályozási és finanszírozási megoldások kialakítása, amelyek mindhárom kulcsszereplő – hallgató, intézmény, munkáltató – számára egyértelművé teszik, hogy a tanulmányi célú foglalkoztatás miért éri meg. **Hallgatói oldal**on a legerősebb ösztönző az, ha a megélhetést is biztosítani képes, releváns munkatapasztalat akadémiai értelemben is számít: beszámítható kreditek, a kötelező szakmai gyakorlat teljesítésébe való rugalmas beépíthetőség, valamint egy olyan dokumentált portfólió, amely akár a diplomamellékletben is megjelenhet, és a munkaerőpiacon értelmezhető kompetenciacsomaggá és referenciává alakítja a megszerzett tapasztalatot. **Intézményi oldal**ról a már meglévő küldetéshez és kötelezettségekhez kapcsolódó, mérhető és átlátható, ugyanakkor többlet terhet kevésbé jelentő megvalósítást kell biztosítani. A felsőoktatási intézmények számára is világossá kell váljon, hogy a tanulmányi célú foglalkoztatás nem külső, „mellékes” jelenség, hanem a képzés relevanciájának egyik fő csatornája: a partnerkapcsolatok,

a munkáltatói visszajelzések és a hallgatói tapasztalatok intézményesített beépítése közvetlenül támogatja a képzések aktualizálását. A **munkáltatói oldalon** pedig a belépési költségek és adminisztratív terhek csökkentése, valamint a minőségi gyakornoki foglalkoztatás reputációs elismerése erősítheti az érdekeltséget abban, hogy a hallgató ne olcsó munkaerőként, hanem mentorált belépőként, adott esetben leendő kollégaként jelenjen meg. A célzott kedvezmények és reputációs előnyök hozzárendelése a minősített gyakornoki foglalkoztatáshoz egyszerre csökkentheti a belépési költségeket és növelheti a vállalatok érdekeltségét a mentorált, értelmes feladatokat adó foglalkoztatásban.

A második elem egy **átlátható, minőségbiztosított hozzáférési infrastruktúra** kialakítása. A tanulmányi célú munkalehetőségeknek láthatónak és kereshetőnek kell lenniük: a hallgató számára legyen világos, hol talál releváns pozíciókat, milyen feltételekkel, milyen mentorálással, milyen elvárt feladatokkal és milyen tanulmányi beszámíthatósággal. Ennek egy országosan értelmezhető keresletet és kínálatot összehangoló felület adhat keretet, amely egyszerre „piactér” a hallgatók és munkáltatók között, és minőségbiztosítási alap is: a gyakornoki helyek és tapasztalatok visszajelzései, a teljesítések igazolása és a beszámítási folyamat így nem informális csatornákon, hanem átlátható és standard módon történhet. Hallgatói szempontból ez méltányossági kérdés is: csökkenti annak esélyét, hogy a jó gyakornoki helyekhez való hozzáférés kapcsolati tőke vagy rejtett információs előnyök függvénye legyen.

A tanulmányi célú munkavállalás ösztönzéséhez szükség van a **hallgatói támogatás és mentorálás megerősítésére is**, különösen a belépési pontoknál. A bekapcsolódás akkor lehet igazán sikeres, ha a hallgató nem magára hagyva navigál a lehetőségek között, hanem számíthat olyan támogató elemekre, amelyek segítik a megfelelő gyakornoki hely kiválasztását, a belépési készségek fejlesztését (pályaorientáció, álláskeresési kompetenciák), és a tapasztalat tanulási eredménnyé alakítását (reflexió, portfólió). További elem egy olyan minősített gyakornoki státusz foglalkoztatási és finanszírozási formájának kialakítása, amely egyszerre ösztönző, jogszerű, adminisztratív szempontból kezelhető és a tanulmányi célt erősíti. Egy olyan konstrukció, amely a hallgató munkáját mentorált, tanulmányi célú keretben kezeli, és képes csökkenteni az adminisztrációt, valamint a munkáltatói költségeket, jelentős bővülést eredményezhet a gyakornoki helyek piacán. A cél az, hogy a releváns tapasztalatszerzés ne szürke zónában történjen, a munkáltatók gyakornokok fogadásához kapcsolódó terhei jelentősen csökkenjenek és a felsőoktatási intézmények számára is garanciákat biztosítson a tényleges és releváns munkavégzésre.

Fontos elem még a **rugalmasság és kumulálhatóság**, különösen a hallgatók eltérő élethelyzetei miatt. A szakmai gyakorlat és a tanulmányi célú munkatapasztalat akkor válik tömegesen hozzáférhetővé, ha nem kizárólag egyetlen, hosszú blokkban, egyetlen munkáltatónál teljesíthető. Indokolt olyan kereteket kialakítani, amelyek lehetővé teszik a több félévre elosztott, több munkaadónál szerzett – de dokumentált és a képzési kimenetekhez illesztett – tapasztalat beszámítását is. Ez nemcsak a hallgatói időbeosztás realitásabb kezelését segíti, hanem kifejezetten növeli a minőségi kínálatot is: a kisebb munkáltatók (KKV-k) is bekapcsolódhatnak, a hallgatók pedig sokszínűbb portfóliót

építhetnek, ami a pályaorientációt és a szakmai szocializációt is erősíti.

A tanulmányi célú munkavégzés ugyanakkor csak akkor lehet tömeges és sikeres, ha **a képzés szerkezete rugalmasan képes kezelni, hogy a hallgatók jelentős része dolgozik** tanulmányai mellett. A rendszer akkor lehet igazán hallgatóbarát, ha együtt jár a tanulási út szervezésének olyan elemeivel, amelyek kiszámíthatóvá teszik a szakmai munkavégzés és a tanulmányok összeillesztését. Ide tartozik például a gyakornoki időszakok és a kritikus tantárgyak terhelésének tudatos ütemezése, a blokkosítható vagy hibrid megoldások támogatása ott, ahol ez pedagógiai indokolt, illetve a kurzusok értékelési rendjének és határidőinek következetesebb koordinációja. A cél ezzel a terhelés és elvárások átláthatósága, illetve az, hogy a releváns munkatapasztalat ne a tanulmányi sikeresség rovására, hanem annak támogatására legyen jelen.

Elkerülhetetlen továbbá a **beszámítás és elismerés rendszerének fejlesztése**, amely egyszerre tudja támogatni a rugalmas tanulási utakat, és képes erősíteni a képzések kapcsolatát a valós szakmai kompetenciákkal. A hallgatók munkaerőpiaci jelenléte – különösen a részidős képzésekben és a magasabb képzési szinteken – sokszor már eleve szakmailag kapcsolódó tapasztalatot jelent. Ha a felsőoktatási rendszer nem kínál transzparens, hallgatóbarát utat ennek elismerésére, akkor a hallgatók könnyen párhuzamos terhelést viselnek: ugyanazoknak a kompetenciáknak a megszerzését a munkahelyen és az intézményben is „külön” kell teljesíteniük. Emiatt kulcselem lehet egy olyan világos keretrendszer létrehozása is, amely meghatározza, milyen feltételek mellett számítható be a releváns munkatapasztalat szakmai gyakorlatként vagy tanulmányi teljesítményként, milyen alátámasztó dokumentáció szükséges, ki dönt, és milyen garanciák védik a minőséget. Ez egyszerre csökkenti a felesleges terhelést és növeli a relevanciaélményt: a hallgató azt látja, hogy a rendszer értelmesen kapcsolja össze a tanulást és a munkát.

Végül az egész rendszer oktatás minőségére is ható működésének feltétele, hogy **a tanulmányi célú** munkavállalás ne egyszeri adminisztratív aktus legyen, hanem intézményi tanulási input is egyben. A gyakorlat az egyik legjobb „szenzor” a képzések munkaerőpiaci relevanciájára, ezért különösen fontos, hogy a tapasztalatok ne csak összegzés szintjén jelenjenek meg, hanem konkrét intézkedésekhez vezessenek: milyen változtatások történnek a gyakorlat szervezésében, tartalmi fókuszában, vagy akár a kapcsolódó tantárgyakban, és mikor ellenőrzik, hogy ezek javították-e a hallgatói tapasztalatot és a szakmai felkészültséget. A hallgatói tapasztalatok és a munkáltatói visszajelzések vissza kell, hogy csatolódjának: egyrészt a gyakornoki helyek minőségének fenntartásába, másrészt a képzések fejlesztésébe (pl. milyen kompetenciák hiányoznak, hol túl elméleti a tartalom, milyen gyakorlati elemek erősítendőek stb.). Így a gyakornoki út nem pusztán munkaerőpiaci „kapcsolódás”, hanem a hallgatók számára is érzékelhetően növeli a képzés relevanciáját, és hozzájárul ahhoz, hogy a munkavállalás ne a tanulmányokkal versengő kényszer, hanem a tanulás részeként értelmezhető, támogató tapasztalat legyen. A részidős és a magasabb képzési szinteken megélt erősebb munkaerőpiaci illeszkedés azt is jelzi, hogy ebben a hallgatói csoportban koncentrálódik az a friss, „kétlábon álló” tapasztalat, amely egyszerre lát rá a képzési tartalmakra és a munkahelyi elvárásokra. Ezt a tudást érdemes intézményesített visszacsatolási csatornává emelni a képzések fejlesztésében: a releváns munkatapasztalattal rendelkező hallgatók és friss

alumni célzott bevonása gyors és hiteles jelzéseket adhat arról, mely tananyagelemek működnek a gyakorlatban, hol van kompetenciahiány, és milyen feladatok, eszközök, értékelési formák támogatnák jobban a munkába állást.

A felvázolt javaslatok részletes kidolgozása természetesen empirikus igény- és helyzetelemzésre, az érintettek (hallgatók, intézmények, munkáltatók, szakmai szervezetek) bevonásával végzett validációra, valamint előzetes hatásvizsgálatra építendő. A bevezetés fokozatos, kísérleti megoldásokra támaszkodó megvalósítással képzelhető el, amely lehetővé teszi a szabályozási, intézményi és munkaerőpiaci hatások kontrollált tesztelését és a működési modell finomhangolását.

Oktatói minőség értékelése és ösztönzése

Hellyzetkép

A felsőoktatás tömegesedésével az egyetemek elsődleges társadalmi funkciója alapvető átrendeződésen ment keresztül. **Míg a kutatói utánpótlás nevelése továbbra is szuverén feladat, a hallgatók kritikus tömege ma már közvetlen munkaerőpiaci kilépést céloz meg a tudományos életpálya helyett.** Ez a váltás kényszerűen újraértelmezi a „minőségi felsőoktatás” fogalmát: a korszerű egyetemi működés mércéjébe ma már szükségképpen beletartozik az is, hogy az intézmények mennyire képesek a hallgatók tanulási előrehaladását, kompetenciafejlődését, pályakezdési esélyeit és a megszerzett tudás gyakorlati hasznosíthatóságát támogatni.

Ezzel szemben **az oktatói teljesítményértékelés és az előmeneteli rendszerek több ponton továbbra is elsősorban az akadémiai, tudománymetrikai teljesítményre épülnek** – ami a tudományos kiválóság szempontjából érthető és indokolt –, ugyanakkor az oktatási teljesítmény dimenziói sokszor kevésbé jelennek meg ugyanolyan súllyal és kiszámítható elismeréssel. A publikációs teljesítmény, a hivatkozások, a pályázati aktivitás és a kutatási reputáció kétségtelenül releváns, és ezek fenntartása az intézményi versenyképesség alapfeltétele, de ha ezek túlsúlyba kerülnek vagy akár kizárólagossá válnak, akkor rendszerszinten torz ösztönzőket hoznak létre. Az oktatás minőségét közvetlenül meghatározó tevékenységek – például a hallgatók mentorálása, a tananyagfejlesztés, a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása, vagy akár a hallgatói elégedettség és tanulmányi előrehaladás támogatása – alacsony láthatósággal és korlátozott intézményi elismeréssel járnak. Ennek következménye, hogy az oktatói erőforrások és motivációk nem feltétlenül oda rendeződnek, ahol a hallgatói élmény és a kimeneti eredményesség szempontjából a legnagyobb hozzáadott értékkel bírnak.

Hasonlóan alulértékelt dimenzió **a munkaerőpiaci tapasztalat és kapcsolatrendszer oktatási relevanciája**. A vállalati, közszolgálati, nonprofit vagy szakmai gyakorlati háttér – különösen az alkalmazott tudást igénylő területeken – érdemben erősítheti a képzések

aktualitását, a tananyag munkaerőpiaci illeszkedését, a valós problémákra építő oktatást, a gyakornoki és duális kapcsolatok szervezését, valamint a hallgatók pályaorientációját. Mégis: ezek a „külső” tapasztalatok sok esetben nem jelennek meg strukturáltan az oktatói értékelésben és előmenetelben, így az oktatás minőségét és a kimenetek illeszkedését támogató hatásuk nem válik láthatóvá, és nem épül be következetesen az intézményi minőségfejlesztésbe. Az oktatói kiválasztás és előmenetel intézményi gyakorlatait erősen befolyásolja a felsőoktatási értékelési és ösztönzőrendszer szerkezete. A jelentésekben visszatérő módon érzékelhető, hogy a reputációt és teljesítményt meghatározó mutatók jellemzően a tudományos teljesítményhez, fokozatokhoz és akadémiai outputokhoz kapcsolódnak, miközben az iparági, piaci vagy közszférából érkező szakmai tapasztalat oktatói hasznosítása kevésbé jelenik meg intézményesen elismert értéként. Ennek következtében a munkaerőpiaci háttérrel rendelkező oktatók bevonása sok esetben nem válik stratégiai prioritássá, és inkább eseti, program- vagy személyfüggő megoldásként jelenik meg, holott a gyakorlatorientáltság és relevancia szempontjából érdemi hozzáadott értéket jelenthetne.

A hallgatóközpontú minőségpolitika alapfeltevése, hogy a felsőoktatás minősége a hallgató mindennapi tanulási tapasztalatán keresztül válik „valódivá”. Az elvárások érthetősége, a számonkérés méltányossága és átláthatósága, az oktatás tanulástámogató jellege, valamint a hallgatói jelzésekre adott intézményi válaszok kiszámíthatósága együtt adják azt az élményt, amelyet a hallgató minőségként értelmez. Az intézményakkreditációs jelentések összképe alapján a minőségbiztosítási eszköztár sok intézményben fejlett, a hallgatói tapasztalat azonban nem minden esetben változik ezzel arányosan: **a rendszerek gyakran „mérnek és dokumentálnak”, de kevésbé következetesen „tanulnak és fejlesztenek”.**

A **hallgatói visszajelzések gyűjtése** jellemzően standardizált, többcsatornás és rendszeres. A kurzus- és oktatóértékelések, intézményi elégedettségmérések, hallgatói fórumok, valamint a panasz- és jeléskezelés gyakorlata széles körben jelen van. A kritikus pont azonban ritkán az adat hiánya; sokkal inkább az, hogy a hallgató számára nem látható, mi történik a jelzésekkel, és hogyan fordulnak át a visszajelzések kézzelfogható minőségjavulássá. Az oktatói munka értékelése a vizsgált intézményi gyakorlatokban többféle logikában jelenik meg: lehet HR- és előmeneteli teljesítményértékelés, lehet minőségbiztosítási monitoring, és sok esetben az OMHV tölti be az „oktatói értékelés” fő referenciapontját. A hallgatók nézőpontjából az a döntő, hogy ezek az értékelési mechanizmusok ténylegesen javítják-e a tanítás minőségét. A jelentésekben gyakran érzékelhető célkeveredés a fejlesztő (támogatás, mentorálás, pedagógiai fejlődés) és a minősítő / HR jellegű funkciók között: ha a rendszer egyszerre akar fejleszteni és szankcionálni, az csökkentheti a bizalmat és gyengítheti az őszinte önreflexiót.

A magyar felsőoktatási rendszer egyik kritikus pontja, hogy **az oktatási feladatok ellátásnak nem feltétele semmilyen pedagógiai-módszertani előképzettség vagy igazolt oktatásmódszertani kompetencia.** Ez a gyakorlat jelentős kockázatot hordoz az oktatás színvonalára nézve, hiszen a kimagasló kutatói szaktudás nem garantálja automatikusan a hallgatóközpontú, korszerű pedagógiai eszköztár alkalmazását vagy a hatékony

tudásátadást. Módszertani felkészítés hiányában az oktatás minősége az egyéni képességektől és affinitástól függővé, azaz esetlegessé válik, ami közvetlenül rontja a hallgatói élményt és a képzések eredményességét.

A jelentések alapján az oktatás minőségének előmozdítása érdekében az **oktatók módszertani–pedagógiai** támogatása a legtöbb intézményben jelen van ugyan, de hallgatói szempontból inkább egyenetlen és kiszámíthatatlan formában. Tipikus, hogy léteznek továbbképzések és módszertani programok (különösen a digitális oktatáshoz kapcsolódva), ugyanakkor ezek sokszor nem alkotnak olyan, következetesen működő rendszert, amely a hallgatók mindennapi tanulási tapasztalatát széles körben és gyorsan javítaná. A legfőbb hallgatói kockázat a „szigetszerű minőség”: vannak kiváló oktatók és jól működő kurzusok, de az nem mindenhol látszik, hogy a jó gyakorlatok intézményi standarddá válnának. Emiatt az oktatás minősége sokszor továbbra is erősen függ attól, hogy a hallgató melyik oktatóhoz, melyik tanszéki kultúrához kerül. A jelentésekben az is visszatér, hogy a pedagógiai támogatás gyakran inkább eszközhasználati (platform, digitális megoldások) fókuszú, miközben a hallgatók számára kulcsfontosságú területek – pl. érthető elvárások megfogalmazása, következetes és méltányos értékelés, időben adott érdemi visszajelzés, tanulást támogató kurzusfelépítés stb. – kevésbé jelennek meg egységes, intézményesen megerősített pedagógiai minimumként. Hiányterületként több MAB jelentés sugallja, hogy a fejlesztő, kollegiális tanulási formák (mentorálás, hospitálás, rendszeres módszertani műhelyek) nem mindenhol vannak jelen kellő súllyal az intézményekben.

A HÖOK 2024-ben végzett kérdőíves felmérése hallgatói oldalról is megerősíti a fenti megállapításokat. A kutatás az intézményi vagy kari hallgatói önkormányzati vezetők bevonásával mérte fel az Oktatói Munka Hallgatói Véleményezéséhez (OMHV) kapcsolódó gyakorlatokat és igényeket (HÖOK, 2024). A mintavétel módszertana követte az intézményi szabályozási szinteket, így az adatgyűjtés az adott felsőoktatási intézmény belső struktúrájához igazodva intézményi vagy kari szintű vezetői válaszokon keresztül reprezentálja a hallgatói érdekképviseleti tapasztalatokat.

A kutatási adatok egyértelműen rámutatnak arra, hogy az OMHV jelenlegi formájában jelentős kiaknázatlan potenciállal rendelkezik, ugyanakkor rendszerszintű bizalmi és hatékonysági hiányosságokkal küzd. A felmérés egyik legfontosabb megállapítása, hogy **a hallgatók körében univerzális igény mutatkozik a transzparenciára**: az összes kitöltő egyetért abban, hogy az eredmények nyilvánossá tétele növelné az átláthatóságot és a bizalmat, és szintén minden válaszadó azt nyilatkozta, hogy felhasználnák ezeket az adatokat tudatos kurzusválasztásra is. Ez azt jelzi, hogy a hallgatók nem csupán adminisztratív teherként, hanem fontos döntéstámogató eszközként tekintenek a rendszerre, amennyiben hozzáférnek annak kimenetéhez.

Ezzel az igénnyel éles ellentétben áll a jelenlegi intézményi gyakorlat. Az államilag elismert magyar felsőoktatási intézmények honlapjainak 2026 év eleji áttekintése megerősíti a HÖOK korábbi aggályait: az intézmények 34%-a egyáltalán nem, vagy legalábbis az átlagfelhasználó számára nem megtalálható módon tesz közzé OMHV információkat.

További 22%-uk kimeríti a tájékoztatást a méréssel kapcsolatos szabályzatok vagy rövid leírások megosztásával. Az aktuális állapotot jól tükrözi az is, hogy akár az egy intézményen belüli kari gyakorlatok is gyakran teljesen széttartóak. Ez a rendszerszintű transzparenciahiány és esetlegesség közvetlenül akadályozza, hogy az OMHV betöltse döntéstámogató funkcióját.

A rendszer valódi hatásfoka jelenleg elmarad az elvárttól. Míg a hallgatók 95%-a szerint az OMHV eredményeknek súllyal kellene szerepelniük az oktatói előmenetelben és a tanári pályázatok elbírálásában, addig a gyakorlatban a többség (közel 48%) csupán csekély hatást érzékel az oktatás minőségének javulásában. Ez a visszacsatolási deficit közvetlen összefüggésben áll a hallgatói motivációval: a kitöltési hajlandóság legfőbb gátja (76,2%) az a meggyőződés, hogy **a hallgatói véleményeknek nincs valós következménye vagy súlya az intézményi döntéshozatalban.**

A kutatás rávilágít egyfajta „**intézményi elszámoltathatósági**” igényre is. A válaszadók elsősorú többsége szerint az OMHV-nak nem csupán statisztikai adatnak, hanem a minőségfejlesztés aktív eszközének kellene lennie. Ezt bizonyítja, hogy a kitöltők 90,5%-a támogatná a legjobb oktatók jutalmazását, 100%-uk pedig egyetért abban, hogy a tartósan alul teljesítő oktatók számára kötelező szakmai továbbképzést kellene előírni. Összegezve, a jelenlegi állapot fenntarthatatlan a hallgatói elköteleződés szempontjából. A továbblépés kulcsa a kétirányú kommunikáció megteremtése: a hallgatók kétharmada szerint az intézményi reakciók (például fejlesztési intézkedések vagy jutalmazási rendszerek) transzparens bemutatása alapjaiban változtatná meg a rendszerhez való hozzáállást. Az OMHV tehát akkor válhat a belső minőségbiztosítás valódi tartópillérévé, ha az adatokból látható intézkedések, a véleményekből pedig következmények születnek. Az OMHV gyakorlata ugyan széles körben elterjedt tehát, mégis a tapasztalatok arra utalnak, hogy az OMHV hatása a mindennapi oktatás minőségére sok esetben korlátozottan érzékelhető. A rendszer „mér és adminisztrál”, de a fejlesztési ciklus lezárása – azaz az, hogy a jelzésekből döntés, intézkedés, visszacsatolás és utókövetés legyen – nem mindenhol működik stabilan. Az OMHV akkor tud minőségfejlesztési eszközzé válni, ha nemcsak adatot termel, hanem a hallgatók számára is értelmezhetően és visszakövethetően hozzájárul az oktatás javításához. A problématerkép egyik központi eleme így nem az, hogy van-e OMHV, hanem az, hogy mennyire illeszkedik be a minőségirányítás „tanuló” működésébe. A jelenlegi működés egyik strukturális kockázata, hogy a mérés sokszor nem kapcsolódik össze elég erősen az intézményi felelősségi és ösztönzőrendszerekkel. **Ha az eredmények nem látszanak, nem épülnek be a fejlesztési döntésekbe, és nem jelennek meg érdemi súllyal az oktatói teljesítmény- és előmeneteli logikákban, akkor az OMHV könnyen formális gyakorlattá válik, ami idővel a hallgatói részvételt is gyengíti, valamint legitimációs válsághoz vezet.** A legfőbb tanulság, hogy az intézmények jelentős része rendelkezik hallgatói visszajelzési és oktatói értékelési eszközökkel, de a rendszerek minőségjavító hatása sokszor nem válik kiszámíthatóvá. A kihívás nem újabb mérések bevezetése, hanem a meglévő eszközök olyan működtetése, amely lezárta minőségciklust hoz létre, és csökkenti az „adatfáradtság” és a „szigetszerű minőség” kockázatát.

Javaslatok, beavatkozási irányok

Az azonosított problémákra reagálva a stratégiai cél egy olyan kiegyensúlyozott keretrendszer létrehozása, amely a kutatási kiválóság csorbitása nélkül emeli be az oktatási és piaci relevanciát az értékelési szempontok közé, azaz **többdimenziós oktatói kiválóságot** ösztönöz. Ez a korrekció nem a kutatás ellenében hatna, hanem a felsőoktatás modern, sokfunkciós küldetéséhez igazítaná az ösztönzőket, biztosítva a képzések társadalmi és gazdasági hasznosságát is. Az oktatói teljesítmény értékelésében kiegyensúlyozottabb szempontrendszerre van szükség, amely a kutatási teljesítmény mellett érdemi súlyt ad az oktatási és hallgatótámogatási dimenzióknak is. Másrészt az oktatói előrehaladásban és minősítési logikában helyet kell adni a máshol – a felsőoktatáson kívül – megszerzett, oktatás szempontjából releváns tapasztalatok elismerésének, különösen ott, ahol ezek közvetlenül hozzájárulnak a képzések munkaerőpiaci relevanciájához és a hallgatói kimenetek javításához.

Szükség van az **átláthatóság és hozzáférés erősítésére**, különös tekintettel az OMHV legitimitásának biztosítására. A HÖÖK korábbi javaslataival összhangban az OMHV eredmények és tanulságok strukturált, értelmezhető formában történő megjelenítése a bizalom és a részvétel előfeltétele. A cél ugyanakkor nem pusztán a „publikálás”, hanem az, hogy az intézményi felelősség és döntésképeség is láthatóvá váljon: mit tekint az intézmény problémának, mit lép rá, milyen időtávon teszi ezt és hogyan ellenőrzi annak hatásait. A cél tehát az, hogy a hallgató ne csak egy kérdőívet lásson, hanem egy olyan folyamatot, amelyben az ő jelzése indítja el az oktatói munka módszertani megújulását vagy a képzési struktúra javítását.

Javasolt továbbá az **OMHV döntéstámogató funkciójának megerősítése** a hallgatói tanulási utakban. A hallgatói tapasztalat akkor válik rendszerszintű minőségösztönzővé, ha a kurzusválasztásban is hasznosul, és nem különálló adminisztratív adatként létezik. A HÖÖK korábbi javaslatának megfelelően célszerű az OMHV tanulságait olyan intézményi felületekhez kötni, ahol a hallgatók tényleges döntéseket hoznak.

További beavatkozási irány **az oktatói értékelés fejlesztő funkciójának tisztázása és megerősítése**. A hallgatói érdekek szempontjából az a kívánatos, hogy a tartósan gyenge oktatási teljesítmény ne „tabu” legyen, hanem fejlesztési folyamatot indítson: módszertani támogatás, mentorálás, célzott képzés és nyomon követés. Ezzel párhuzamosan a tartósan kiemelkedő teljesítmény intézményi elismerése is szükséges, mert csak így válik az oktatás minősége értékelt teljesítménnyé, nem pedig egyéni kiválósággá.

Hallgatóközpontú beavatkozási irányként a jelentésekből leginkább az következik, hogy az intézményeknek a **pedagógiai támogatást** nem általában kell „bővíteniük”, hanem a hallgatói tapasztalatot közvetlenül érintő minimumokra kell fókuszálniuk: legyen intézményileg elvárt és támogatott, hogy a kurzusok követelményei érthetők, az értékelés átlátható és következetes, a visszajelzés időben érkezik, és a problémás kurzusoknál a hallgatói jelzések nyomán tényleges oktatói módszertani, pedagógiai támogatás és változtatás induljon.

Utóbbi előfeltétele az **oktatásfejlesztési kapacitás** intézményesítése, amelynek kézenfekvő formája lehet egy oktatásmódszertani/pedagógiai támogató központ létrehozása vagy megerősítése. Egy ilyen szervezeti egység a hallgatói tapasztalatot közvetlenül érintő minimumokhoz nyújthat támogatást: kurzustervezési és tananyagfejlesztési segítséget, értékelési és visszajelzési kultúrát erősítő oktatói felkészítéseket és műhelyeket, valamint belső tudásmegosztási és kollegiális mentorálási/hospitalálási formákat honosíthat meg. A jelentések alapján ott stabilabb a minőség, ahol a fejlesztés nem kizárólag egyéni oktatói erőfeszítés, hanem van módszertani támogatás, belső tudásmegosztás és szervezeti tanulás mögötte. Ha a rendszer következményeket vár az OMHV-től és az oktatói értékeléstől, akkor biztosítania kell a fejlesztéshez szükséges támogatórendszer is; ellenkező esetben a mérések csak feszültséget termelnek, minőségjavulás nélkül.

A minőségfejlesztés tartósságának feltétele az **oktatói utánpótlás pedagógiai felkészítése** is. A doktori képzés ma sok területen elsősorban kutatói szocializációt ad, miközben a PhD-hallgatók és fiatal oktatók a felsőoktatásban tényleges oktatási feladatokat látnak el, gyakran minimális didaktikai felkészítéssel. Szakpolitikai szinten indokolt, hogy a PhD-képzésbe kötelezően beépüljön egy pedagógiai és módszertani blokk, amelynek része lehet akár a kötelező hospitalálás, a tanítási gyakorlat és a vezető (tutor) oktató melletti támogatott órátartás. Ez nem adminisztratív teherként, hanem minőségi garanciaként értelmezhető: az oktatás minőségének javítása nemcsak mérési és finanszírozási kérdés, hanem professzionalizációs folyamat is.

Esélyteremtés és intézményi hozzáadott érték

Helyzetkép

A felsőoktatás minőségéről szóló szakpolitikai gondolkodás egyik visszatérő vakfoltja, hogy a „minőséget” gyakran kizárólag az intézmények belső folyamataiban (oktatói teljesítmény, tananyag, infrastruktúra, szabályozás) keresi, miközben **a felsőoktatási teljesítmény és eredményesség alapvetően útfüggő**: nagyrészt azon múlik, milyen felkészültséggel, tanulási rutinokkal és motivációval érkeznek a hallgatók, illetve milyen szelekciós és hozzáférési logika szerint történik a bejutás. A „bemenet” nem egyszerű háttérváltozó, hanem a felsőoktatási oktatás működésének egyik fő feltétele: a belépő kompetenciák szintje és szórása meghatározza, hogy az oktatás mennyi energiát fordít felzárkóztatásra, mennyi marad a magasabb rendű készségek (problémamegoldás, kritikai gondolkodás, alkalmazás, szakmai identitás) fejlesztésére, és mennyire reálisak a kimeneti elvárások a képzési időkeretben.

Ebből következik, hogy érdemi minőségfejlesztés a felsőoktatásban csak akkor várható, ha a megelőző oktatási szintek eredményessége és az átmeneti mechanizmusok – különösen a felvételi rendszer, a tájékoztatás és a pályaorientáció, valamint a kompetenciahiányok

korai azonosítása – összhangba kerülnek a felsőoktatással szemben támasztott célokkal és elvárásokkal. Amennyiben a rendszer egyszerre várja el a tömeges hozzáférést, a mobilitási funkció erősítését, a munkaerőpiaci relevanciát és a magas szintű tudományos teljesítményt, miközben az iskolai előkészítés és a szelekciós logika nincs ehhez kalibrálva, akkor a felsőoktatás szintjén szükségszerűen feszültségek keletkeznek: növekszik a lemorzsolódás, torzulnak az értékelési standardok, és az oktatói erőforrások jelentős része „kényszerű pótlásra” fordítódik ahelyett, hogy fejlesztő, hozzáadott értéket termelő oktatás valósulna meg.

A „kalibrálás” itt nem egyetlen intézkedést jelent, hanem egy következetes illesztési logikát. Egyrészt tisztázni és kimondani szükséges, hogy a különböző képzési szinteknek és intézménytípusoknak mi a fő funkciója (például: széles hozzáférés és munkaerőpiaci belépés támogatása; regionális társadalmi-gazdasági szerep; elitképzés és kutatói utánpótlás). Másrészt ehhez igazítandók a bemeneti mechanizmusok: milyen kompetenciák tekinthetők minimumnak, mit mér és mit nem mér a felvételi logika, milyen mértékben ösztönzi a rendszer a tudatos szakválasztást, és hogyan kezeli a belépő heterogenitást. Ha a felvételi rendszer olyan jelzéseket ad, amelyek nem a tényleges tanulmányi sikerességet és a képzési követelményekhez való illeszkedést valószínűsítik, akkor a felsőoktatás belső minőségfejlesztési eszközei csak korlátozottan tudnak hatni.

A bemenet megerősítése ugyanakkor nem azonos a hozzáférés szűkítésével. A cél inkább az, hogy a belépés átláthatóbb, realisabb és támogatóbb legyen: a hallgatók tisztában legyenek a képzések követelményeivel és kockázataival; az intézmények korán azonosítani tudják a kritikus kompetenciahiányokat; és legyenek olyan átmeneti, felzárkóztató és tanulástámogató megoldások, amelyek csökkentik a lemorzsolódást és kiegyenlítik a startkülönbségeket. Ide tartozhatnak a belépés körüli diagnosztikus mérések és visszajelzések (nem szelektáló, hanem fejlesztő céllal), a „nulladik féléves” vagy kurzusba ágyazott felzárkóztatás, illetve az a követelményrendszer, amely egyszerre következetes és tanulást segítő. E logika szorosan kapcsolódik a felsőoktatás hozzáadott érték (lásd pl. Pusztai et al., 2016) alapú minőségfelfogásához is: **a rendszer akkor méltányos, ha nemcsak kimeneti eredményeket jutalmaz, hanem azt is láthatóvá teszi és támogatja, hogy az intézmények milyen fejlődési pályát tudnak biztosítani eltérő bemeneti feltételek mellett.**

Javaslatok, beavatkozási irányok

Végső soron tehát a felsőoktatási minőség nem izoláltan „a felsőoktatás ügye”, hanem egy egymásra épülő rendszer eredője. A **megelőző szintek eredményességének javítása**, az átmenetek és a felvételi logika célokhoz igazítása, valamint a belépő heterogenitás tudatos kezelése nélkül a felsőoktatástól elvárt minőségi fordulat csak részleges és törékeny lehet: a probléma újratermelődik a bemenetben. A tartós elmozdulás feltétele az, hogy a felsőoktatás minőségbiztosítási és fejlesztési eszközei egy szélesebb, „pipeline-szemléletű” szakpolitikai keretbe illeszkedjenek, amelyben a célok, elvárások és bemeneti feltételek következetesen egymáshoz vannak hangolva.

A felsőoktatási intézmények értékelése és ösztönzése csak akkor lehet hatékony és méltányos, ha a szakpolitika kiindulópontként kezeli az intézményi környezet heterogenitását. Az intézmények eltérő hallgatói bázissal, regionális beágyazottsággal, képzési portfólióval, erőforrásokkal és kapcsolathálóval működnek; a belépő hallgatók előzetes tudása, tanulási tapasztalatai és szociális helyzete pedig jelentős különbségeket mutathat. Egy egységes, rangsoralapú vagy uniformizáló elvárásrendszer ebben a közegben könnyen torz ösztönzőket termel: nemcsak a valós teljesítményt méri félre, hanem a fejlesztési kapacitásokat is elvonhatja ott, ahol a fejlesztés a legnagyobb hozzáadott értékkel járna. Ebből következik, hogy **az intézményi elvárásoknak szegmentálnak és többdimenziósoknak kell lenniük**. A szegmentáció nem felmentés, hanem illesztés: azonosítani kell a különböző intézményi küldetések és hallgatói összetételek mentén kialakuló profilokat, majd ezekhez mérhető, világos minőségi kritériumokat rendelni. Kulcskérdés, hogy az értékelés ne deklarációkra és adminisztratív megfelelésre, hanem tényleges ellenőrzésre és visszacsatolásra épüljön: a minőségbiztosítás akkor működik, ha világosak a mércék, átlátható a mérés, és követhető, hogy mi változik a beavatkozások nyomán.

A rendszer ösztönzőlogikájában különösen fontos lenne, hogy a **minőségértékelés eredménye ne elsősorban „büntetésként” jelenjen meg, hanem fejlesztési diagnózisként**. A gyenge teljesítmény vagy a strukturális hátrányok feltárása azonban önmagában nem megoldás; akkor válik szakpolitikai eszközzé, ha központi támogatás, célzott kapacitásépítés és módszertani segítség kapcsolódik hozzá. Ez a megközelítés egyszerre csökkenti a védekező intézményi magatartást (adatkozmetika, kockázatos hallgatók kiszorítása), és erősíti a valódi minőségfejlesztés motivációját.

E logika egyik legfontosabb technikai pillére **a hozzáadott érték mérése és elismerése**. Ennek alapja a hallgatói bemeneti és kimeneti kompetenciamérés, amely nem pusztán „eredményt” rögzít, hanem azt is láthatóvá teszi, hogy az intézmény milyen fejlődési pályát képes támogatni különböző kiinduló helyzetű hallgatóknál. A hozzáadott érték szemlélet különösen indokolt ott, ahol az intézmény nehezebb hallgatói bázissal dolgozik: ha a belépő kompetenciák, a tanulási lemaradások vagy a szociális terhek nagyobbak, akkor a felzárkóztatás és megtartás extra pedagógiai munkát, több mentori kapacitást és gyakran intenzívebb mentális–szociális támogatást igényel. Ennek az „extra munkának” a láttatása és elismerése nemcsak igazságossági kérdés, hanem a rendszer egészének hatékonysági feltétele: ha nem ismerjük el, akkor a legnehezebb helyzetű hallgatókat befogadó intézmények tartósan hátrányba kerülnek, ami konzerválja az egyenlőtlenségeket.

A támogatási eszköztárban ezért meg kell jelenniük a célzott, **differenciált beavatkozásoknak**. Ilyen lehet például emelt normatíva vagy teljesítményhez kötött fejlesztési forrás a felzárkóztatási és megtartási feladatokhoz; központi módszertani képzések és tudásmegosztó programok (tanulástámogatás, értékelési kultúra, mentorálás, inkluzív pedagógia); valamint a hallgatókkal és oktatókkal dolgozó szolgáltatások megerősítése és minőségbiztosítása. A lényeg, hogy a finanszírozás ne csak outputokat juttalmazzon, hanem kapacitást is építsen ott, ahol a minőségjavítás feltételei hiányoznak vagy éppen extra bemeneti terhekkal néznek szembe.

Tananyagok , tanulástámogató szolgáltatások

Hellyzetkép

Az ingázó és munkát vállaló hallgatók arányának növekedésével a felsőoktatási részvétel mindennapi feltételei látványosan átalakultak. Egyre több hallgató számára nem reális elvárás a napközbeni, rendszeres campus-jelenlét, miközben a tanuláshoz szükséges infrastruktúrák és szolgáltatások – különösen a könyvtári hozzáférés, a korlátozott nyitvatartási idők, illetve az intézményi rendszerekhez kötött források elérése – gyakran továbbra is a „klasszikus” nappali hallgatói életmódhoz igazodnak. Ez a feszültség minőségi és méltányossági kérdéssé válik: a tanulmányi teljesítmény és a sikeres felkészülés egy része nem a befektetett tanulási munkán, hanem azon múlhat, hogy a hallgató mikor és hogyan fér hozzá az anyagokhoz, illetve mennyire tud alkalmazkodni az implicit, jelenlétre épülő elvárásokhoz. A tananyagokhoz és a tanulást támogató szolgáltatásokhoz való hozzáférés ezért nem pusztán adminisztratív vagy kényelmi szempont, hanem az oktatási minőség egyik minimumfeltétele, amelyre az intézményeknek és az oktatói gyakorlatnak tudatosan reflektálnia kell.

A **jelenlegi intézményi és oktatói gyakorlat ugyanakkor sokszor széttartó**. Nem egységes, hogy egy tantárgyhoz milyen tananyag áll rendelkezésre, az milyen formában és milyen időzítéssel érhető el, mennyire koherens és használható a hallgatói felkészülés szempontjából, illetve mennyire átláthatók a követelmények és a számonkérés szempontjai. A „tananyag-elérhetőség” így könnyen egyenlőtlenségi dimenzióvá válik: ahol a kurzus anyagai strukturáltan, időben, egyértelmű követelményrendszerrel elérhetők, ott a hallgatók kiszámítható módon tudnak készülni; ahol viszont az információk ad hoc módon, személyes jelenléthez kötötten, vagy csupán töredékesen hozzáférhetők, ott a felkészülés kockázatosabb, a lemorzsolódás és a teljesítményromlás valószínűbb – különösen a megélhetésük miatt dolgozó, vagy lakhatási problémák miatt messziről ingázó csoportok esetében.

Javaslatok, beavatkozási irányok

Ezért indokolt a **tananyag-hozzáférés és a kurzusszervezés minimális standardjainak lefektetése és érdemi ellenőrzése**, amelyek intézménytípustól függetlenül biztosítják a hallgatók reális felkészülési lehetőségét. Elsődleges elvárás ezen belül, hogy létezzen egységes intézményi tananyag-menedzsment. Minimumként megfogalmazható, hogy minden kurzus alapidokumentuma (tematika, kimeneti követelmények, értékelési rend és ütemezés) egységes, távolról is elérhető intézményi felületen és időben jelenjen meg. A

források megosztása nem lehet oktatói esetlegesség kérdése; az intézményi felelősség a jogtisztá digitális hozzáférés (e-könyvtár, távoli elérés) biztosítására való törekvés.

Ezzel párhuzamosan **a könyvtári és információs szolgáltatások szerepét** is a tanulási infrastruktúra felől érdemes újragondolni. A nyitvatartási rend, a vizsgaidőszaki kapacitások, a távoli hozzáférés technikai feltételei, valamint a kötelező irodalom tényleges elérhetőségének rendszeres áttekintése mind olyan terület, ahol viszonylag célzott beavatkozásokkal jelentősen javítható a hallgatói hozzáférés. Kiemelten fontos, hogy az intézmények ne pusztán a hiányosságok jelzését várják el az oktatóktól és a hallgatóktól, hanem működtessenek olyan belső folyamatokat, amelyek megelőző módon azonosítják, ha egy tárgy esetében a felkészülés feltételei nem adóttak.

A standardok önmagukban azonban nem elegendők: a minőségfejlesztéshez olyan **ösztönzők** is kellenek, **amelyek láthatóvá és elismertté teszik a tananyagfejlesztést és a hallgatói felkészülést támogató oktatói hozzájárulást.** A tananyagkészítés, a kurzusok strukturálása, a feladatbankok, vázlatok, példatárak, értékelési szempontok kidolgozása és karbantartása jelentős idő- és szakmai ráfordítást igényel. Ahhoz, hogy ez fenntartható legyen, ezt a „láthatatlan” oktatói munkát be kell emelni a hivatalos oktatói teljesítményértékelési és előmeneteli rendszerekbe. A minőségi kurzusszervezésnek éppúgy látszania kell a reputációs rendszerekben, mint a kutatási tevékenységnek. Fontos, hogy ehhez lehetőség szerint ne csak előmeneteli és értékelési előnyök csatlakozzanak, hanem intézményi és / vagy központi módszertani támogatás, technikai segítség, erőforrások is hozzárendelődjenek.

Végül, a **hallgatói visszajelzések szerepét** is érdemes úgy erősíteni, hogy azok ne pusztán általános elégedettséget mérjenek, hanem a tanulhatóság szempontjából is adjanak strukturált visszajelzéseket (pl. a források hozzáférhetősége, a követelmények átláthatósága szempontjából), valamint erre épülve közvetlen beavatkozási kötelezettséget vonjanak maguk után az alulteljesítő kurzusok esetében.

Mesterséges intelligencia integrálása a felsőoktatásba

Helyzetkép

A felsőoktatási intézmények Mesterséges Intelligencia (MI) szabályozásával és integrációjával kapcsolatos jelenlegi működési kereteit alapvetően meghatározza a 2011. évi CCIV. törvény 114/P. §-a, amely 2025. szeptember 1-jei határidővel kényszerítő erejű felülvizsgálatot írt elő a területen. E szerint az intézmények kötelesek felülvizsgálni Tanulmányi és Vizsgaszabályzataikat (TVSZ) az MI használatának etikai és technikai keretezése érdekében. Emellett a jogszabály előírja, hogy az MI megismertetése – a

képzési célokhoz igazodva – a tantervek és a képzési programok szerves részévé váljon. Ez kettős üzenetet hordoz: egyrészt az MI használatát nem lehet „a rendszer peremén” hagyni, mert intézményi szintű normarendszer szükséges; másrészt a szabályozás nem állhat meg a tiltás–engedélyezés tengelyén, mert az MI-hez kapcsolódó tudás és kompetencia képzési kimenetté válik.

A technológiai változásokhoz – különösen a mesterséges intelligencia térnyeréséhez – való gyors és szakszerű alkalmazkodás nem csupán modernizációs kérdés, hanem a diploma értékének és a hallgatói sikerességnek az alapfeltétele. A munkaerőpiaci elvárások radikális átalakulása miatt a felsőoktatás felelőssége, hogy olyan diplomásokat bocsásson ki, akik készségi szinten értik és etikusan használják az MI-eszközöket, elkerülve ezzel a frissdiplomások versenyhátrányba kerülését. Amennyiben az intézményi reakció elmarad vagy csupán tiltásra korlátozódik, sérül a tanulmányi integritás, és mélyül a szakadék az elvárt, valamint a valós szakmai kompetenciák között. A 2011. évi CCIV. törvény által előírt 2025. szeptemberi határidő kijelölte a cselekvés kényszerpályáját: azok az intézmények, amelyek nem építik be időben szabályzataikba és tanterveikbe az MI-t, nemcsak jogszabályi mulasztást követnek el, hanem elveszítik képességüket arra, hogy a hallgatókat egy transzparens, biztonságos és releváns oktatási környezetben készítsék fel a jövő kihívásaira.

A felsőoktatási intézmények működésében a mesterséges intelligencia (MI) témaköre jelenleg egyfajta átmeneti állapotot tükröz, ahol a fenti jogszabályi elvárások éles ellentétben állnak a korábbi évek szórványos gyakorlatával. A MAB 2020–2025 közötti LB jelentései alapján az MI megjelenése az intézményi diskurzusban eddig esetleges és kevésbé strukturált volt.¹ Bár a téma jelenléte vitathatatlan, az többnyire nem a tanulási folyamat átfogó szabályozásaként, hanem csupán kutatási profilként, az oktatásmódszertani modernizációról szóló általános deklarációk részeként, vagy a tanulmányi integritás és dolgozatkezelés vonatkozásában tűnik fel a dokumentumokban. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy miközben az intézmények az MI-t az innovációs potenciál részének tekintik, az ahhoz kapcsolódó konkrét pedagógiai eszköztár, az oktatói felkészítés vagy a következetes értékelési gyakorlat kidolgozottsága az intézmények többségében elmarad a technológia terjedésének ütemétől.

A szakmai integritás és a hallgatói munka számonkérésének területén különösen szembetűnő a kiforrott keretek hiánya. Bár a plágiumszűrés és a dolgozatkezelés kockázatai már korábban is megjelentek a jelentésekben, a generatív mesterséges intelligencia jelentette kihívásokra adott válaszok sok esetben még „folyamatban lévő” státuszban állnak. A jelentések tartalmi mintázatai azt mutatják, hogy miközben bizonyos intézmények elvi szinten nem tiltják az MI használatát, az ellenőrzés és a méltányos számonkérés eszközei továbbra is korlátozottak. A legnagyobb hiányterület így nem maga a technológia jelenléte, hanem egy stabil, a hallgatókat és az oktatókat egyaránt védő szabályozási minimum hiánya, amely világosan rögzítené a megengedett használat, az átlátható jelölés és az etikai elvárások rendjét.

¹ Hozzá kell tenni, hogy az ESG szempontú külső minőségbiztosításnak ez nem is nevesített fókuszja, így célzott erre vonatkozó megállapításokat, értékelést nem is tartalmazhatnak a jelentések.

Ebbe a „szigetszerű” és nem kiforrott környezetbe hozott éles fordulatot a 2011. évi CCIV. törvény 114/P. §-a, amely 2025. szeptemberi határidővel kötelezővé tette az MI-használat Tanulmányi és Vizsgaszabályzatokba emelését és a tantervi integrációt. Ez a jogi kényszer arra szorítja az intézményeket, hogy a korábbi esetleges utalásokat egységes rendszerbe foglalják. A 2026-os év nagy kihívása így a korábban azonosított „szigetszerű” próbálkozások professzionálissá és rendszerszintűvé alakítása, amelyben az MI nem csupán innovációs hívószó, hanem a mindennapi oktatási integritás szabályozott része. A felsőoktatásban a (generatív) mesterséges intelligencia megjelenése rövid idő alatt olyan mértékben alakította át a tanulási és oktatási gyakorlatokat, hogy a kérdés mára nem technológiai újdonságként, hanem minőségbiztosítási, akadémiai integritási és esélyegyenlőségi kihívásként értelmezhető. A hallgatók mindennapi tanulási rutinjában és a teljesítmények előállításában az MI-eszközök – különösen a szöveg- és kódgeneráló alkalmazások – új „köztes szereplőként” jelentek meg: egyszerre nyújtanak támogatást (vázlatolás, nyelvi javítás, ötletelés, kódolási segítség), miközben megkérdőjelezhetik az egyéni teljesítmény hagyományos értelmezését, a számonkérési formák érvényességét, illetve növelhetik a plágium és a jogosulatlan helyettesítés kockázatát. Szakpolitikai szemmel ezért kulcskérdés, hogy az intézményi szabályozások ne pusztán tiltásként vagy formális deklarációként jelenjenek meg, hanem a tanulási célokhoz illesztett, átlátható és betartható keretrendszerként, amely képes egyszerre kezelni a kockázatokat és támogatni a képzési innovációt.

Az intézményi honlapok 2026. januári célzott áttekintése alapján elmondható, hogy a szabályozási válaszok gyorsan terjednek: jelenleg minden második államilag elismert felsőoktatási intézmény honlapján lelhető fel erre vonatkozó tartalom, ugyanakkor a megoldások formája és részletezettsége erősen heterogén. A felsőoktatási szektorban jelenleg több párhuzamos „szabályozási csatorna” él egymás mellett: vannak intézmények, amelyek önálló MI-szabályzatot alkottak; mások rektori utasítás vagy vezetői irányelv formájában reagáltak; sok helyen a tanulmányi és vizsgaszabályozásba (TVSZ/HKR) integráltan jelenik meg; emellett elterjedtek a hallgatóknak és oktatóknak szóló útmutatók, segédletek, valamint a szakdolgozati és beadandó-szabályozást célzó, műfajspecifikus dokumentumok. A képlet közös pontja, hogy az MI kérdése már nem tekinthető marginálisnak: a szabályozás többnyire az oktatás mindennapi folyamataira, a számonkérésre és az akadémiai integritásra fókuszál.

A jelenlegi keretek egyik legfontosabb trendje a „tiltás logikájától” a **szabályozott, transzparens használat** irányába való elmozdulás. A dokumentumok túlnyomó részében megjelenik az a törekvés, hogy az MI ne eleve tiltott eszközként, hanem **feltételekhez kötött támogatásként** legyen kezelhető – ugyanakkor a „feltételek” kijelölése többféle módon történik. Gyakori megoldás a feladat- és kurzusszintű szabályozás megerősítése: a központi keret rögzíti az alapelveket és a minimum-elvárásokat, míg a konkrét beadandók, vizsgák és számonkérési helyzetek esetén az oktató határozza meg a megengedett MI-használat mértékét. Ennek előnye, hogy illeszkedik a képzési célokhoz és a diszciplináris különbségekhez; kockázata ugyanakkor, hogy intézményi támogatás és egységes kommunikáció nélkül **széttartó gyakorlatokhoz** vezethet, amelyek hallgatói oldalról nehezen követhetők és méltányossági problémákat is felvethetnek.

Egy másik trend az MI-használat **szintezésének** megjelenése. Több helyen találkozni olyan tipológiával, amely elkülöníti a pusztán támogató jellegű használatokat (pl. ötletelés, szerkesztés, nyelvi javítás, strukturálás) a tartalmi teljesítményt helyettesítő gyakorlatoktól (pl. kész megoldások, teljes beadandó vagy vizsgaválasz generáltatása). A szintezés pedagógiai szempontból is erős üzenetet hordoz: a kérdés nem az, hogy „használt-e” MI-t a hallgató, hanem az, hogy **mire és milyen arányban**, és ez hogyan viszonyul a feladat céljához. Ez a megközelítés alkalmas arra, hogy a szabályozás ne fékezze le az innovatív tanulási módszereket, miközben világos határt húz a jogosulatlan helyettesítés irányába.

A harmadik, szinte minden megoldásban visszatérő elem **a transzparencia és a dokumentálás** igénye. Egyre több keret azt tekinti alapelvnek, hogy az MI-használat akkor tekinthető elfogadhatónak, ha a hallgató azt jelöli: milyen eszközt használt, milyen célra, és milyen mértékben járult hozzá a végső produktumhoz. Ez a logika egyszerre szolgál integritási és minőségbiztosítási célokat. Integritási értelemben csökkenti a „rejtett helyettesítés” terét; minőségbiztosítási értelemben pedig elősegíti, hogy az oktató értelmezni tudja a teljesítményt, és a számonkérés a valóban mért kompetenciákra kalibrálható legyen. A dokumentálás formája ugyanakkor változó: a legegyszerűbb a rövid nyilatkozat, a részletesebb megoldások már rövid MI-használati naplót, prompt-összefoglalót vagy eszközhasználati leírást kérnek. Ennek gyakorlati üzenete, hogy a felsőoktatás egy része az MI-t egyre inkább **„forrásként” vagy „közreműködő eszközként”** kezeli, amelyhez a normatív elvárások – a hivatkozás és a jelölés – hasonló logikával kapcsolódnak, mint a szakirodalmi források esetén.

A keretek hangsúlyos eleme mostanra az is, hogy az MI-használat szabályozása nem szűkíthető a plágium kérdésére. Bár az akadémiai tisztességtelenség megelőzése sok dokumentum központi indoka, a jelenlegi trendek alapján erősödik az a szemlélet, amely az MI-t **a tanulási folyamatba integrálható eszközként** fogja fel, és ezzel együtt megjelennek a kompetenciafejlesztési elvárások. Az MI-vel kapcsolatos „írástudás” – a kritikai használat, a hibák felismerése, az ellenőrzés, a felelős promptolás, a forráskritika – egyre több helyen kifejezett célként vagy ajánlasként jelenik meg. Ez jól illeszkedik a jogszabályi elváráshoz is, amely a tantervek felülvizsgálatát és az MI megismertetésének képzési programmá emelését ösztönzi. Ez azért fontos, mert így az MI nem csupán kockázat, hanem **munkaerőpiaci és társadalmi relevanciájú kompetenciaterület**, amelyet a felsőoktatásnak legitim módon kell kezelnie.

Külön trendként rajzolódik ki az adatvédelmi, titoktartási és szerzői jogi szempontok erősödése. Több szabályozási keret egyértelműen tiltja vagy korlátozza a személyes adatok, intézményi belső anyagok, érzékeny kutatási vagy szakmai adatok MI-eszközökbe történő bevitelét, illetve hangsúlyozza, hogy a hallgató és az oktató felelőssége nem hárítható át a technológiára: az MI által javasolt vagy generált tartalom pontosságáért, etikai megfeleléséért és jogtisztaságáért a felhasználó tartozik felelősséggel. Ez a dimenzió szakpolitikai szempontból azért lényeges, mert a felsőoktatási intézményekben egyre gyakrabban jelennek meg olyan képzési és kutatási helyzetek (pl. egészségügy, üzleti adatok, pedagógiai/pszichológiai esetek), ahol a nem megfelelő eszközhasználat **intézményi kockázattá** válhat.

Összességében a 2026 januárjában elérhető intézményi dokumentumok alapján a felsőoktatás MI-szabályozása **konzolidációs szakaszban** van: a téma a legtöbb helyen már megjelenik, de a megoldások eltérő érettségűek. A legérettebb keretek több szinten dolgoznak: (1) rögzítik az alapelveket (integritás, felelősség, adatvédelem), (2) biztosítják a transzparenciát (jelölési/dokumentálási szabályok), (3) lehetővé teszik a pedagógiai adaptációt (feladat-specifikus, szintezett engedélyezés), és (4) kompetenciafejlesztési irányt is adnak (MI-műveltség a tantervben). A kevésbé kiforrott megoldások tipikusan vagy túl általánosak (nem adnak gyakorlati kapaszkodót), vagy túl restriktívek (tiltásra épülnek, ami a mindennapi használat mellett nehezen érvényesíthető), illetve nem rendezik a szabályozások hierarchiáját (utasítás–TVSZ–kari útmutatók viszonya).

Javaslatok, beavatkozási irányok

Egy olyan világban, ahol az MI a mindennapi tudás-előállítás része lett, a felsőoktatásnak egyszerre kell garantálnia a teljesítmények érvényességét és támogatnia a hallgatók felelős, kompetens eszközhasználatát. A jelenleg működő intézményi gyakorlatok célja kettős: egyrészt biztosítani kell, hogy a mesterséges intelligencia használata a felsőoktatásban átlátható, méltányos és biztonságos keretek között történjen, másrészt az MI-hez kapcsolódó tudás és készségek valóban a képzési kimenetek részévé váljanak. A következő időszak meghatározó feladata ezért nem a „tiltás–engedés” vitájának újranyitása, hanem egy olyan konzolidált működési rend kialakítása, amely csökkenti a széttartó gyakorlatokból fakadó hallgatói kockázatokat, és közben támogatja a tanulást és a munkaerőpiaci relevanciát.

Ennek kiindulópontja, hogy minden intézménynek szüksége van egy világos, közérthető és stabil alapteret, amelyet szabályzat formájában rögzít. Hallgatói szempontból az a legfontosabb, hogy legyen előre és egyértelműen kijelölve, mely helyzetekben tiltott az MI használata, milyen elvek mentén tekinthető megengedettnek, milyen adatokat tilos MI-eszközbe feltölteni, és milyen transzparenciaelv alapján kell az MI-használatot jelölni. Ez az egységes intézményi keret ugyanakkor nem helyettesítheti a tárgyi sajátosságokat, ezért a szabályozásnak úgy érdemes felépülnie, hogy a központi minimumok mellett minden kurzusban, minden nagyobb feladatnál és számonkérési helyzetnél egyértelműen megjelenjenek a konkrét játékszabályok.

A transzparencia és a jelölés intézményesítése ebben a keretben nem adminisztratív teherként, hanem a tisztességes értékelés előfeltételeként értelmezendő. A cél az, hogy az MI-használat egyértelműen dokumentált legyen: a hallgató röviden rögzítse, milyen eszközt használt, milyen célra, és nagyjából milyen mértékben járult hozzá a végső teljesítményhez. Ezzel az intézmény egyszerre csökkenti a rejtett helyettesítés kockázatát, és lehetővé teszi, hogy az oktató a teljesítményt a valóban mért kompetenciákhoz igazítva értékelje. A műfajspecifikus esetekben – például szakdolgozat, TDK, nagy beadandók – indokolt külön, részletesebb rendet kialakítani, mert ezeknél a „szerzőiség” és a teljesítmény eredetének kérdése érzékenyebb, és a hallgatók számára is nagyobb a tét. A lényeg, hogy a rendszer ne csak elvárja, hanem egyszerűen, mintákkal és példákkal

segítse is a korrekt és elfogadott jelölést.

További fontos lépés a számonkérés és értékelés korszerűsítése. A generatív MI korában a pusztán produktum-alapú, „csak végeredményt” mérő feladatok egy része könnyebben torzul: nő a jogosulatlan helyettesítés tere, és csökken annak biztonsága, hogy a beadott teljesítmény valóban azt a kompetenciát tükrözi, amit a tárgy mérni kíván. Cél emiatt, hogy a feladattervezés és az értékelés a gondolkodási folyamatot, a forráskritikát, a döntések indoklását és a reflektív elemeket nagyobb arányban emelje be, és ahol indokolt, egészítse ki rövid szóbeli komponensekkel vagy védésekkel. A cél nem az, hogy „ne lehessen MI-t használni”, hanem az, hogy a számonkérés akkor is érvényes és igazságos legyen, ha a hallgató él a megengedett eszközhasználattal.

Aszabályok akkor válnak betarthatóvá és legitimé, ha a hallgatók és az oktatók ténylegesen képesek is alkalmazni azokat. Ezért fontos alappillérnek kell lennie a felkészítésnek: egy rövid, minden hallgató számára hozzáférhető alapismereti modul, amely az MI felelős és hatékony tanulási célú használatát, a forráskritikát, a hibák felismerését, az adatvédelmi alapelveket és a jelölési szabályokat tanítja meg. Ezzel párhuzamosan az oktatók számára gyakorlatorientált támogatás szükséges, amely nem általános technológiai bemutató, hanem kifejezetten a feladattervezésre, a méltányos értékelésre, a kurzusszintű kommunikációra és a kapcsolódó konfliktusok kezelésére is fókuszál. A hallgatók számára az a megnyugtató és tisztességes, ha nem egyéni „találgatás” alapján alakul ki a gyakorlat, hanem az intézmény következetesen, felkészítéssel és példákkal segíti az új normák elsajátítását.

A hozzáférés és az esélyegyenlőség kérdése az MI integrációjában különösen éles. Ha egy intézmény vagy egy kurzus ténylegesen beépíti az MI használatát, és az a teljesítéshez vagy a tanulási előnyök eléréséhez érdemben szükséges, akkor hallgatóközpontú minimumként biztosítani kell, hogy a hozzáférés ne fizetőképesség kérdése legyen. Ellenkező esetben rejtett anyagi belépési korlát keletkezik, és a hallgatók között méltánytalan különbségek alakulhatnak ki abban, ki tud élni az új tanulási lehetőségekkel. Ennek kezelése intézményi eszközökkel lehetséges, például közös licencmegoldásokkal, laborhozzáféréssel vagy olyan ajánlott eszközkészlettel, amely mindenki számára elérhető, ingyenes alternatívákat tartalmaz.

A szükséges változások, beavatkozások legérzékenyebb pontja az integritás és a jogbiztonság kérdésköre. Mivel az MI-használat felismerése és bizonyítása korlátozott, különösen fontos, hogy az intézmények ne ad hoc módon kezeljék a gyanús eseteket, hanem világos eljárásrendet működtessenek. Ennek része, hogy a hallgatók előre tudják, milyen esetekben indul vizsgálat, ki dönt, milyen dokumentumok alapján, és milyen jogorvoslati lehetőségük van. A hallgatói bizalom szempontjából az a döntő, hogy a rendszer a tisztességes tanulási környezetet védi, nem pedig kiszámíthatatlan, esetleges szankcionálásra épül.

Fontos figyelembe venni továbbá, hogy az MI-vel kapcsolatos technológiai és pedagógiai környezet gyorsan változik, a kereteket nem elég egyszer megalkotni: azokat működtetni, finomítani és a tapasztalatok alapján frissíteni kell. Ennek hallgatóbarát módja, ha a

hallgatói visszajelzések gyűjtésében rendszeresen rákérdeznek arra is, mennyire voltak világosak az adott tárgy MI-szabályai, mennyire volt méltányos a számonkérés MI-környezetben, és segítette-e a tanulást az eszközhasználat.

A hallgatóközpontú intézményi keret lényege, hogy világos minimumokat ad, tárgyszinten egyértelművé teszi a használat feltételeit, transzparenssé és értékelhetővé teszi az MI közreműködését, felkészíti az oktatókat és hallgatókat, kezeli az esélyegyenlőségi és adatvédelmi kockázatokat, és visszacsatolások alapján képes gyorsan tanulni. Ebben a modellben az MI nem fenyegetés vagy pusztán innovációs hívószó, hanem a diploma értékét, a tanulás minőségét és a tisztességes teljesítményértékelést egyszerre erősítő, szabályozott eszköz.

Felhasznált források

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

Diplomás Pályakövetési Rendszer (2024). Hallgatói vizsgálat 2024: Kutatási zárótanulmány. Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

https://www.diplomantul.hu/storage/tanulmanyok/hallgatoi_vizsgalat_2024.pdf

Diplomás Pályakövetési Rendszer (2025). Végzetek vizsgálata 2024: Kutatási zárótanulmány. Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

https://www.diplomantul.hu/storage/tanulmanyok/dpr_vegzetti_jelentes_2024.pdf

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).

<https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>.

Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája (2024). A HÖÖK álláspontja és javaslatai az oktatói munka hallgatói véleményezésének fejlesztési lehetőségeiről.

Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája (2024). A HÖÖK álláspontja a mesterséges intelligencia felsőoktatásban való használatának szabályozásáról.

Kováts Gergely (szerk.) (2024). Felsőoktatás-menedzsment kézikönyv. Budapesti Corvinus Egyetem.

https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/10974/1/Felsoktatás-menedzsment_kezikönyv.pdf

Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB). Intézményakkreditációs jelentések.

<https://www.mab.hu/hatarozatok-intezmenyakkreditacios-jelentesek/>

Oktatási Hivatal. Diplomás Pályakövető Rendszer: Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése (AAE).

<https://www.diplomantul.hu/adminisztrativ-adatbazisok-egyesitese>

Oktatási Hivatal. Diplomás Pályakövető Rendszer: Aktív hallgatói kutatás.

<https://www.diplomantul.hu/aktiv-hallgatoi-kutatas>

Oktatási Hivatal. Diplomás Pályakövető Rendszer: Frissdiplomás kutatás.

<https://www.diplomantul.hu/frissdiplomas-kutatas>

Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika & Ceglédi Tímea (szerk.) (2016). A felsőoktatás hozzáadott értéke: Közéltetések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. (Fel-

sóoktatás & Társadalom 6.). Partium Könyvkiadó; Új Mandátum Könyvkiadó.https://kar-pataljaiadatbank.com/wp-content/uploads/2022/05/16053_compressed.pdf

Sági Matild (szerk.) (2024). EUROGRADUATE 2022 Magyarország: Kutatási zárókötet. Oktatási Hivatal.

https://www.diplomantul.hu/storage/tanulmanyok/Eurograduate_2022_zarokotet.pdf

Szemerszki Mariann (2023). EUROSTUDENT 8 gyorsjelentés: A hallgatók tanulmányi jellemzői és életkörülményei Magyarországon. Oktatási Hivatal.

https://www.diplomantul.hu/storage/tanulmanyok/eurostudent_8_gyorsjelentes.pdf

Veroszta Zsuzsanna (szerk.) (2012). Frissdiplomások 2012. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_zarokotetek/zarokotet_2012.pdf

230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet. (2012). A Kormány rendelete ... [ha van hivatalos cím]. Magyar Közlöny. (Módosítva: 610/2023. (XII. 22.) Korm. rendelet, hatályos: 2024. január 1.)

HÖÖK