

BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEM
GAZDASÁG- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR

KOMMUNIKÁCIÓ ÉS MÉDIATUDOMÁNY SZAKBIZOTTSÁG

KÉPZÉSFELÜLVIZSGÁLATI JELENTÉS

Dokumentum-azonosítás és verziókezelés

Szak megnevezése	Kommunikáció- és médiatudomány alapképzési szak
Képzési szint / munkarend / nyelv	BA / nappali / HU
Felülvizsgálattal érintett képzési időszak	2021-2026 (5 év)
Készítette	Hamp Gábor szakfelelős Bárány Tibor szaktitkár
Jóváhagyta	Képzési szakbizottság
Verzió / dátum	v0.1 – 2026. 04. 26.

Vezetői összefoglaló

Háttér és cél

A kommunikáció- és médiatudomány alapképzési szak felülvizsgálatát egymást erősítő külső és belső változások tették szükségessé. Az államilag finanszírozott férőhelyek jelentős csökkenése, a hallgatói összetétel és motiváció változása, valamint a generatív mesterséges intelligencia térnyerése alapvetően alakítja át a képzés működési környezetét és a megszerezhető tudás értékét. Ezzel párhuzamosan a képzés belső szerkezeti problémái – különösen a tanterv strukturátlansága, a tanulási utak hiánya és a gyakorlati kompetenciák korlátozott fejlesztése – egyre erősebben befolyásolják a hallgatói élményt és az előrehaladást.

A felülvizsgálat célja annak meghatározása, hogy a képzés milyen módon tehető egyszerre strukturáltabbá, ténylegesen kompetenciákon alapuló és a megváltozott hallgatói és munkaerőpiaci környezethez jobban illeszkedővé, miközben megőrzi erős társadalomtudományi alapját.

Az alábbi térkép összefoglalja, hogy a képzés stratégiai céljai milyen módon jelennek meg a felülvizsgálat során azonosított problémákban, KPI-kban és fejlesztési beavatkozásokban.

Stratégiai cél	Fő azonosított gap	Kapcsolódó KPI-k	Kulcs beavatkozások
Kompetenciaalapú működés	A tanulási eredmények és értékelések nem minden esetben explicit és mérhető módon jelennek meg	Kompetencia-lefedettség; AI-robotusztus értékelések aránya; teljesítési arány	Értékelési rendszer reformja; kompetenciamátrix; portfólió-alapú elemek
Hallgatói differenciálás	A heterogén hallgatói igények kezelése nem rendszerszintű	Kreditcsúszás aránya; differenciált kurzusok aránya; túlterheltség percepció	UDL-alapú pilotok; mentorprogram; moduláris tanulási utak
Piaci és szakmai beágyazottság	Gyenge integráció a szakmai gyakorlat és a tanulási folyamat között	Elhelyezkedési arány; szakmai gyakorlatban résztvevők aránya; partnerkapcsolatok száma	Partnerhálózat fejlesztése; gyakorlat újrapozicionálása; alumni bevonás
AI- és digitális kompetenciák	Az AI-integráció jelenléte töredezett és nem egységes	AI-t tartalmazó kurzusok aránya; AI-robotusztus értékelések; hallgatói AI-használat	Alapmodul; mikromodulok; prompt literacy integráció
Nemzetköziesítés	Angol kurzusok és bejövő mobilitás hiánya	Angol kurzusok száma; fogadott hallgatók; nemzetközi együttműködések	Pilot angol kurzus; EELISA / partneri kapcsolatok; vendégoktatók
Tantervi működőképesség	Láncolt előtanulmányi rend és egyenetlen terhelés	Kreditcsúszás; torlódási index; kontaktóra-terhelés	Előfeltételek lazítása; órakeret redesign; rugalmas formák
Minőségbiztosítás (PDCA)	A visszacsatolási ciklus nem zárt, működés részben informális	Intézkedések aránya; visszamérés aránya; adat alapú döntések	Lightweight PDCA; KPI-rendszer; éves review ciklus

Legfontosabb megállapítások

- A képzés erős elméleti alapokkal rendelkezik, de a gyakorlati és módszertani kompetenciák fejlesztése nem elég következetes. Ez feszültséget okoz a hallgatói elvárások és a képzési élmény között.
- A tanterv formálisan strukturált, de a hallgatói tanulási utak szempontjából nehezen átlátható és kevésbé irányított. A választhatóság nem valódi differenciálást, hanem orientációs bizonytalanságot eredményez.
- A hallgatók jelentős része munkavégzés mellett tanul, de a képzés szervezése implicit módon nappali, teljes idejű tanulásra épül. Ez a tanulási élmény és az előrehaladás egyik fő strukturális feszültsége.
- A képzés jelenlegi működése nem használja ki a nagy létszámokban rejlő lehetőségeket, ugyanakkor nem tudja biztosítani a kisebb létszámokra jellemző személyességet sem.
- A generatív AI megjelenése nemcsak eszközszintű, hanem tanulásszervezési és értékelési kihívást is jelent. A jelenlegi képzési modell erre még nem ad koherens választ.
- A képzés implicit értékajánlata („önjáró, reflektív hallgatóknak szóló program”) nem skálázható a jelenlegi hallgatói összetétel mellett.

A képzés jelenlegi működése kettős képet mutat: erőssége a széles alapozás, a közösségi élmény és a soft skill fejlesztés, ugyanakkor strukturális szinten nem biztosít kellően kiszámítható, gyakorlatorientált és differenciált tanulási utakat. Ennek következtében egyre erősebb feszültség alakul ki a hallgatói élmény, a tanulási hatékonyság és a munkaerőpiaci relevancia között.

A feltárt problémák nem elszigetelt jelenségek, hanem néhány visszatérő strukturális tényezőtől erednek. Egyrészt a képzés alapozó jellege mellett nem jelenik meg kellő mélységű specializáció és gyakorlati alkalmazás. Másrészt az értékelési és követelményrendszer több esetben nem egységes és nem kellően transzparens, ami bizonytalanságot okoz a hallgatók számára. Harmadrészt a tantervi struktúra és az óraszervezés nem minden esetben illeszkedik a hallgatók élethelyzetéhez, különösen a munkavégzés melletti tanuláshoz.

A fejlesztési javaslatok négy kiemelt prioritási terület köré rendezhetők:

- a gyakorlati képzés erősítése,
- a tantervi rugalmasság és előrehaladási utak újragondolása,
- az értékelési rendszer megújítása (különös tekintettel az AI-robotusztus megoldásokra), valamint
- a nemzetköziesítés fokozatos elindítása.

E beavatkozások egy része gyors, alacsony erőforrásigényű lépésekkel megkezdhető, míg mások strukturális átalakítást igényelnek.

Fontos ugyanakkor, hogy a fejlesztések bizonyos trade-off-okkal járnak: a jelenlegi széles, kevésbé kötött képzési modell részben újrasúlyozásra szorulhat a kötelező kompetenciák, a specializáció és a tanulási utak strukturáltsága irányába. Beavatkozás nélkül a képzés versenyképessége és hallgatói vonzereje középtávon csökkenhet, különösen a rugalmasabb és gyakorlatorientált programokkal szemben.

A javasolt megközelítés három időtávon valósítható meg: rövid távon (6–12 hónap) gyors beavatkozásokkal (értékelési gyakorlatok, mikromodulok, oktatói támogatás), középtávon (1–2 év) a tantervi és szerkezeti módosításokkal, hosszabb távon pedig a képzés pozicionálásának és nemzetközi beágyazottságának megerősítésével.

A feltárt problémák jelentős része nem önmagában értelmezendő, hanem a stratégiai célok (kompetenciaalapú működés, differenciált tanulási utak, AI-integráció stb.) megvalósulásának hiányaként.

A jelen képzésfelülvizsgálat nem önmagában, hanem a képzés stratégiai céljaihoz viszonyítva értelmezi a feltárt problémákat és fejlesztési irányokat. A KOMM_BA szak stratégiai dokumentuma világos célként fogalmazza meg a kompetenciaalapú működés erősítését, a hallgatói tanulási utak differenciálását, a piaci és szakmai beágyazottság növelését, a reflektált AI-integrációt, valamint a nemzetköziesítés elindítását.

A felülvizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a képzés számos ponton már tartalmazza a célok elemeit, ugyanakkor ezek jellemzően nem rendszerszinten, hanem töredezetten és eltérő intenzitással jelennek meg. A feltárt problémák jelentős része így nem elszigetelt működési hiányossággént értelmezhető, hanem a stratégiai célállapot és a jelenlegi működés közötti eltérésként.

Ennek megfelelően a dokumentum nem pusztán diagnosztikus leírást ad, hanem a stratégiai irányok megvalósulásának akadályait azonosítja, és az ezekhez illeszkedő, priorizált beavatkozási pontokat jelöli ki. A képzés fejlesztése így egységes keretben értelmezhető: a stratégiai célok konkrét, mérhető és operatív lépésekre fordításaként.

Javasolt döntés(ek) és priorizált beavatkozások

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrás / költség igény	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
Opció 1 Gyors korrekciók	Értékelési rendszer, visszajelzési gyakorlat és kurzusszervezés finomhangolása (követelmények tisztázása, visszajelzés gyorsítása, workload újralibrálása, órarendi blokkok optimalizálása).	Hallgatói elégedettség (NPS) rövid távú javulása (+5–10 pont); visszajelzéssel való elégedettség növekedése; kritikus tárgyak számának csökkenése.	Alacsony: főként oktatói idő és koordináció; nincs jelentős pénzügyi igény.	3–6	Kockázat: felszíni kezelés, strukturális problémák érintetlenek maradnak. Mitigáció: csak pilot jelleggel, és strukturális reformhoz kötve bevezetni.
Opció 2 Kompetenciaalapú tantervi újrasztrukturalás (pilot)	Kiválasztott tárgycsoportokban kompetenciamátrix bevezetése, tanulási eredmények tisztítása, értékelési formák összehangolása (constructive alignment).	Munkaerőpiaci készségekhez való felkészítés mutató javulása ($\geq 4,0/5$); tantárgyi koherencia növekedése; hallgatói „hasznosságérzet” erősödése.	Közepes: fejlesztési idő, workshopok, tananyag-újratervezés.	6–12	Kockázat: oktatói ellenállás, túlzott komplexitás. Mitigáció: pilot kurzusok, fokozatos kiterjesztés, jó gyakorlatok megosztása.
Opció 3 Differenciált tanulási utak és mentorrendszer	Hallgatói szegmensekre (dolgozó/nem dolgozó, eltérő előképzettség) szabott tanulási útvonalak kialakítása, tutor/mentor rendszer bevezetése.	Kreditelőrehaladás javulása ($> +0,25\%$); korai lemorzsolódás csökkenése; hallgatói elégedettség szegmentált javulása.	Közepes: tutorhálózat, koordináció, szervezési kapacitás.	6–12	Kockázat: túlzott szervezési komplexitás. Mitigáció: szűk pilot (pl. első évfolyam), majd skálázás.
Opció 4 Portfólióalapú képzési és értékelési modell	Hallgatói outputokra (projektek, tartalomkészítés, kutatás) épülő portfólió bevezetése, szakdolgozat részleges újragondolása.	Hallgatói elköteleződés növekedése; munkaerőpiaci elhelyezkedési relevancia javulása; projektalapú kurzusok arányának növekedése.	Közepes–magas: értékelési rendszer újratervezése, oktatói felkészítés.	9–18	Kockázat: értékelési inkonzisztencia, túlterhelés. Mitigáció: standardizált értékelési keretek, mintaportfóliók, fokozatos bevezetés.
Opció 5 AI-integráció és új tanulási modell	Generatív AI tudatos integrálása (prompt literacy, AI-alapú feladatok, új értékelési formák), önálló AI-modul(ok) bevezetése.	Hallgatói digitális kompetenciák növekedése; „jövőállóság” indikátor javulása; innovatív kurzusok arányának növekedése.	Közepes: képzés, eszközök, oktatói felkészítés.	6–12	Kockázat: felszínes használat vagy oktatói bizonytalanság. Mitigáció: közös irányelvek, belső képzések, pilot kurzusok.
Opció 6 Strukturális egyszerűsítés és tantervi robosztusság növelése	Tantervi elemek számának csökkentése, tanulási utak tisztítása, torlódási pontok megszüntetése, előkövetelmények racionalizálása.	Tantárgyi sikerességi arány kiegyensúlyozása ($> 70\%$ minden kritikus tárgynál); előrehaladási torlódások csökkenése; képzési idő stabilizálódása.	Közepes: tantervi redesign, intézményi egyeztetések.	9–18	Kockázat: belső érdekellentétek, „tárgyvesztési” konfliktusok. Mitigáció: adatvezérelt döntések, transzparens folyamat.

Fő kockázatok és mitigáció

1. Oktatói túlterhelés és ellenállás a változásokkal szemben.
 - Fokozatos bevezetés, pilot kurzusok, belső tudásmegosztás
2. A reformok fragmentált megvalósítása
 - Központi koordináció és világos prioritási sorrend
3. A hallgatói heterogenitás további növekedése
 - Differenciált tanulási utak és korai kompetenciamérések bevezetése
4. Az AI integráció felszínes maradása
 - Konkrét tanulási célok és értékelési formák kialakítása

Kontextus és képzési profil

A kommunikáció- és médiatudomány alapképzési szak a BME képzési portfóliójában sajátos helyet foglal el: egyetlenként képviseli a társadalomtudományi megközelítést egy alapvetően műszaki és gazdasági dominanciájú intézményi környezetben. Ez a pozíció egyszerre jelent lehetőséget – különösen a kommunikáció és technológia összekapcsolása szempontjából – és strukturális feszültséget, mivel a képzésnek párhuzamosan kell megfelelnie a kritikai-reflektív tudományos hagyomány és az alkalmazhatóságot hangsúlyozó műegyetemi elvárásoknak.

1. Az elmélet–gyakorlat egyensúlya felborult

A képzés deklarált célja, hogy az elméleti megalapozottságot, a kritikai gondolkodást és a gyakorlati alkalmazhatóságot egyensúlyban fejlessze. A jelenlegi működés azonban több ponton eltér ettől a céltől, és jól azonosítható strukturális feszültségek mentén írható le.

A képzés erősen támaszkodik az elméleti alapozásra, miközben a hallgatók által elvárt, kézzelfogható, output-alapú gyakorlati képzés nem jelenik meg rendszerszinten. A „gyakorlat” sok esetben szemináriumi beszélgetést vagy csoportmunkát jelent, amely nem eredményez olyan konkrét produktumokat, amelyeket a hallgatók közvetlenül piacképes készségként értelmeznek.

Ennek egyik oka az infrastruktúra korlátozottsága (pl. stúdió- vagy laborjellegű környezet hiánya), másrészt a nagy létszámú évfolyamok mellett nehezen működtethetők a valódi projektalapú, intenzív visszacsatolást igénylő tanulási formák.

Ugyanakkor a képzésen belül már jelen vannak olyan kurzusok és oktatói gyakorlatok, amelyek valós kommunikációs feladatokra, konkrét outputokra és szervezeti környezetben megjelenő munkákra épülnek. Ezek azonban jelenleg elszigetelt megoldások, nem pedig a képzés egészét meghatározó működési modell részei.

2. A tanterv nem biztosít világos tanulási utakat

A képzés jelentős választhatóságot kínál, amely elvben lehetőséget adna az egyéni tanulási utak kialakítására. A gyakorlatban azonban ez sok esetben nem vezet valódi specializációhoz, hanem orientációs bizonytalanságot eredményez.

A hallgatók számára nem egyértelmű, hogy az egyes tárgyak milyen kompetenciákhoz és milyen lehetséges pályautakhoz kapcsolódnak. A tanterv így formálisan strukturált, de a hallgatói nézőpontból kevésbé irányított és nehezen átlátható.

3. A képzés implicit modellje nem illeszkedik a hallgatói működéshez

A képzés pedagógiai logikája implicit módon autonóm, önirányított tanulásra épít. Ezzel szemben a hallgatók jelentős része munkavégzés mellett tanul, korlátozott időkeretben és fragmentált figyelemmel.

Ez strukturális feszültséget eredményez: a képzés egyszerre próbál megfelelni egy autonómiára építő egyetemi modellnek és egy BA-szintű tömegképzés realitásainak, ahol a hallgatók jelentős része nem ilyen működéshez szocializálódott. A motivációs és részvételi problémák részben ebből az illeszkedési hiányból fakadnak.

4. A tömegképzés és a személyesség között nincs stabil egyensúly

A képzés jelenlegi létszámai mellett nem tudja biztosítani a kisebb létszámokra jellemző személyes, intenzív tanulási környezetet, ugyanakkor nem alakított ki olyan robusztus,

standardizált működési modellt sem, amely nagy létszám mellett is következetes tanulási élményt biztosítana.

Ennek következtében a képzés működése erősen függ az egyes oktatók gyakorlatától, ami jelentős heterogenitást eredményez a hallgatói tapasztalatokban.

5. A képzés intézményi és piaci környezetben betöltött pozíciója nem egyértelmű

A műegyetemi környezet potenciálisan lehetőséget adna a kommunikáció és technológia szorosabb integrációjára, ez azonban jelenleg csak részben jelenik meg intézményesült formában.

Ezzel párhuzamosan a képzés versenykörnyezete erősödött: más programok világosabb szakmai profilokkal és közvetlenebb munkaerőpiaci ígéretekkel jelennek meg. A szak jelenlegi implicit értékajánlata – amely elsősorban az autonóm, reflektív hallgatók számára kedvező – nem skálázható a jelenlegi hallgatói összetétel mellett.

6. Kimeneti helyzet és következmények

A végzettek rövid távú munkaerőpiaci illeszkedése alapvetően stabil: jelentős részük kommunikációs, marketing- és tartalomelőállítás területen helyezkedik el, és jövedelmi szintjük megfelel a társadalomtudományi képzések országos átlagának.

Ugyanakkor ez az illeszkedés nagyrészt általános, transzverzális kompetenciákra épül, nem pedig a képzés során rendszerszerűen előállított, jól azonosítható szakmai outputokra. A továbbtanulási arány (40–50%) egyszerre jelzi a hallgatók ambícióját és a közvetlen munkaerőpiaci pozíciók bizonytalanságát.

*

A képzés legfőbb erőssége az elméleti megalapozottság és az oktatói tudás, míg a fő strukturális kihívás az, hogy a gyakorlati képzés formái, a tantervi struktúra és a pedagógiai modell nem állnak teljes összhangban sem a hallgatói működéssel, sem a tömegképzés realitásaival, sem a megváltozott munkaerőpiaci és technológiai környezettel.

Program küldetés és értékajánlat

A kommunikáció- és médiatudomány alapképzés célja olyan végzettek képzése, akik képesek a kommunikációs jelenségek társadalmi, kulturális és technológiai kontextusainak értelmezésére, és ezt a tudást gyakorlati helyzetekben is alkalmazni tudják. A képzés nem szűken vett operatív kommunikációs feladatokra specializált szakembereket képez, hanem olyan pályakezdőket, akik komplex helyzetek gyors átlátására és megalapozott döntések előkészítésére képesek.

Értékajánlat

A program központi értékajánlata nem egy konkrét szakmai specializációban, hanem egy átfogó képességprofilban ragadható meg:

- információk gyors feldolgozása és strukturálása
- komplex, egymástól távol eső jelenségek összekapcsolása
- kontextuális tudatosság
- az így kialakított megértés gyakorlati döntésekké és megoldásokká való fordítása

Ennek megfelelően a képzés ideális kimenete nem egy azonnal „kész” szakember, hanem egy olyan pályakezdő, aki rövid időn belül (2–3 év) képes stratégiai szintű feladatok ellátására, mert gyorsan tanul és adaptálódik.

Az érték tehát nem az azonnali specializált tudásban, hanem a gyors fejlődési potenciálban jelenik meg.

Alapfeltevés

A program abból indul ki, hogy a kommunikációs munkakörökben a legnagyobb hiány nem technikai vagy tartalomelőállítási készségekben van, hanem a kontextusok értelmezésének képességében. A képzés erre a problémára kíván választ adni.

Pozíció a képzési piacon

A program részben eltér a hazai kommunikációs képzések domináns modelljeitől:

- a klasszikus, bölcsész irányú képzések erős elméleti alapot adnak, de gyakran korlátozott a gyakorlati alkalmazás,
- az alkalmazott vagy marketingorientált képzések gyorsabban adnak használható készségeket, de gyakran hiányzik a mélyebb kontextusismeret.

A képzés célja e két irány összekapcsolása, még ha ez a gyakorlatban jelenleg csak részben valósul meg.

Intézményi kontextus

A BME környezete potenciálisan lehetőséget ad a kommunikáció és technológia integrációjára, azonban ez jelenleg inkább lehetőségként, mintsem rendszerszinten működő elemként jelenik meg.

Munkaerőpiaci érték

A végzettek jellemzően nem azonnal stratégiai szerepekben helyezkednek el, hanem operatív pozíciókban kezdik pályájukat, ugyanakkor átlag feletti tanulási sebességgel és adaptivitással rendelkeznek. A képzés értéke így elsősorban a fejlődési potenciálban ragadható meg.

Korlát

A jelenlegi működés ezt az értékajánlatot csak részben támasztja alá rendszerszinten: a képességprofil nem minden elemében jelenik meg következetesen a tantervben, a tanulásszervezésben és az értékelési formákban.

Célcsoport-szegmensek

A kommunikáció- és médiatudomány alapképzési szak hallgatói összetétele formálisan nappali képzéshez illeszkedik, a tényleges működés azonban ettől jelentősen eltér. A hallgatók döntő többsége tanulmányai mellett dolgozik – sok esetben egzisztenciális kényszerből –, és jelentős részük önköltséges finanszírozási formában vesz részt a képzésben. Ennek következtében az egyetem a hallgatók életében jellemzően másodlagos szerepet tölt be a munkahelyhez képest.

A képzés tényleges célcsoportja nem klasszikus nappali hallgató, hanem „hibrid” státuszú szereplő: egyszerre tanuló és belépő szintű munkaerőpiaci résztvevő. Ez a kettősség alapvetően meghatározza a hallgatói viselkedést, a tanulási aktivitást és az elvárásokat. A hallgatók egyszerre próbálnak diplomát szerezni és szakmai pozíciót építeni, ami tartós feszültséget hoz létre a képzés idő- és jelenlétigénye, valamint a rendelkezésre álló idő- és figyelmi erőforrások között.

Hallgatói működés és tanulási dinamika

A hallgatói attitűdöt erős ambivalencia jellemzi. Jelen van az igény arra, hogy magasabb presztízsű, kreatívabb és kevésbé rutinszerű munkát végezzenek, ugyanakkor ez sok esetben nem párosul olyan mértékű tanulási befektetéssel, amely ezt a pályát rövid távon megalapozná. Ez nem egyszerűen motivációhiányként írható le, hanem olyan helyzetként, amelyben az egzisztenciális kényszerek és a rövid távú stabilitás iránti igény erősen befolyásolja a tanulási döntéseket.

A tanulási aktivitás erősen kontextusfüggő. A hallgatók nagyobb mértékben mozgósíthatók, ha a feladatok:

- világosan körülhatároltak,
- konkrét, felismerhető készségígéretet hordoznak,
- rövid távon is értelmezhető eredményt adnak,
- vagy versenyszerű, gamifikált elemeket tartalmaznak.

Ezzel szemben az absztraktabb, hosszabb távú megtérülést ígérő, nagyobb önállóságot igénylő tanulási formák esetében az aktivitás jellemzően alacsonyabb.

Szegmentáció

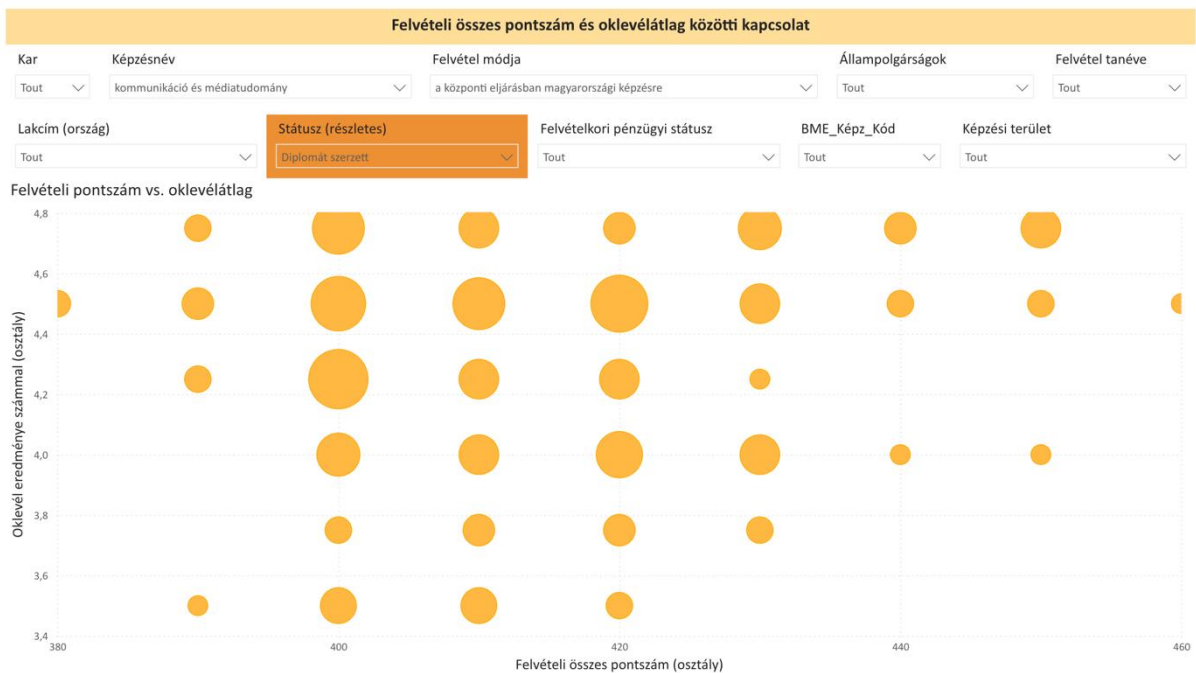
A hallgatói populáción belül több, jól elkülöníthető működési mintázat azonosítható:

1. Reflektált, magas bevonódású hallgatók (~15–25%)
 - a. Jellemzők:
 - képesek problémák azonosítására és értelmezésére
 - aktív részvétel és önálló kezdeményezés
 - hosszabb távú fejlődési orientáció
 - b. Kockázat:
 - a képzés nem biztosít számukra elegendő kihívást és előrelépési pályát
 - egy részük kilép vagy más irányba orientálódik
 - c. Tervezési követelmény:
 - mélyebb tanulási utak
 - projekt- és kutatásalapú lehetőségek
 - gyorsított fejlődési pályák
2. Instrumentális, „hasznosságorientált” hallgatók (domináns csoport)
 - a. Jellemzők:
 - rövid távon hasznosítható tudást keresnek
 - konkrét készségek iránti igény
 - pragmatikus tanulási hozzáállás
 - b. Viselkedés:

- jól reagálnak strukturált, világos feladatokra
 - alacsonyabb aktivitás absztrakt vagy hosszabb távú feladatoknál
- c. Kockázat:
- felszínes tanulás
 - alacsonyabb bevonódás komplexebb tartalmaknál
- d. Tervezési követelmény:
- világos követelmények
 - rövid visszacsatolási ciklusok
 - konkrét, látható outputok

3. Alacsony bevonódású hallgatók

- a. Jellemzők:
- általános, kevésbé konkretizált elvárások
 - alacsony aktivitás
 - korlátozott tanulási befektetés
- b. Kockázat:
- passzív részvétel
 - lemorzsolódás
 - alacsony tanulási hatékonyság
- c. Tervezési követelmény:
- erősebb strukturáltság
 - minimumkövetelmények egyértelműsége
 - gyakori, kis léptékű visszajelzések



A fenti ábra a felvételi pontszám és az oklevél minősítése közötti összefüggést mutatja be, de nem magától értetődő az interpretációja. Egyfelől azt látjuk, hogy a nem túl magas, de nem is túl alacsony pontszámmal érkezők magas értékű diplomát szereznek jellemzően, ami vagy a képzés magas hozzáadott értékét jelenti, vagy pedig azt, hogy a tárgyak nem jól differenciálódnak, és azok, akik egyáltalában teljesítenek, azok jó eredményeket érhetnek el. A nagyon magas

pontszámmal felvettek jelentős része már a képzés korai szakaszában elhagyja a képzést – jellemzően külföldi továbbtanulás céljából. Tehát ezek a hallgatók a BME kommunikáció- és médiatudományi képzést „parkolónak” tekinti a középiskola és a külföldi továbbtanulás között. Ezt a tendenciát nyilván letöri az államilag finanszírozott létszám robusztus csökkentése a képzési területen.

Keresztmetszeti tényező: munkavégzés melletti tanulás

A munkavégzés nem külön szegmens, hanem a teljes hallgatói populációt átható tényező. A hallgatók jelentős része heti 20 órát meghaladó munkaterhelés mellett tanul, ami fragmentált tanulási időt és pragmatikus időfelhasználást eredményez.

Ez a tényező alapvetően meghatározza a tanulási viselkedést:

- csökkenti a hosszabb távú, önirányított tanulás esélyét
- növeli a rövid távú hasznosság iránti igényt
- érzékenyíti a hallgatókat a workload és az ütemezés kérdéseire

*

A képzés jelenlegi struktúrája implicit módon egy „átlagos nappali hallgatóra” épül, miközben a hallgatói populáció ténylegesen hibrid működésű, erősen heterogén és különböző tanulási logikák mentén szerveződik.

A képzés hatékonyságának kulcsa nem pusztán a hallgatói sokféleség kezelése, hanem annak felismerése, hogy a programot a „hibrid hallgató” működésére és szegmentált tanulási modellekre kell újrahangolni. Az itt leírt szegmensek haladási mutatóiról, hozott kompetencia mutatóiról és részletesen kutatott és kiértékelt tanulási igényeiről részletes kutatás kidolgozás alatt van vagy ténylegesen még nem készült.

Kimeneti profil (kompetenciák, tipikus munkakörök)

A kommunikáció- és médiatudomány alapképzési szak kimeneti profilja formálisan összhangban áll a képzési és kimeneti követelményekben (KKK) meghatározott tudás-, képesség- és attitűdelemekkel, valamint az alapképzési (BA) szint elvárásaival. A képzés célja olyan végzetek kibocsátása, akik képesek a kommunikációs folyamatok értelmezésére, elemzésére és alapvető szintű tervezésére, és rendelkeznek a további szakmai fejlődéshez szükséges tanulási kompetenciákkal.

Kompetenciaprofil

A végzetek:

- ismerik a kommunikáció- és médiatudomány alapvető elméleteit és a médiarendszerek működését,
- képesek kommunikációs helyzetek elemzésére és komplex információk strukturálására,
- rendelkeznek alapvető tartalomelőállítási és értékelési készségekkel,
- képesek különböző szakmai kontextusokban együttműködésre és problémamegoldásra,
- valamint rendelkeznek a további tanuláshoz és szakmai fejlődéshez szükséges adaptív kompetenciákkal.

A kompetenciaprofil döntően transzverzális (általánosan alkalmazható), alacsony specializációjú készségekre épül.

Tipikus pályautak és munkakörök (FEOR)

A végzettek jellemzően a kommunikációs, marketing- és médiaterületeken helyezkednek el, különösen az alábbi munkakörökben:

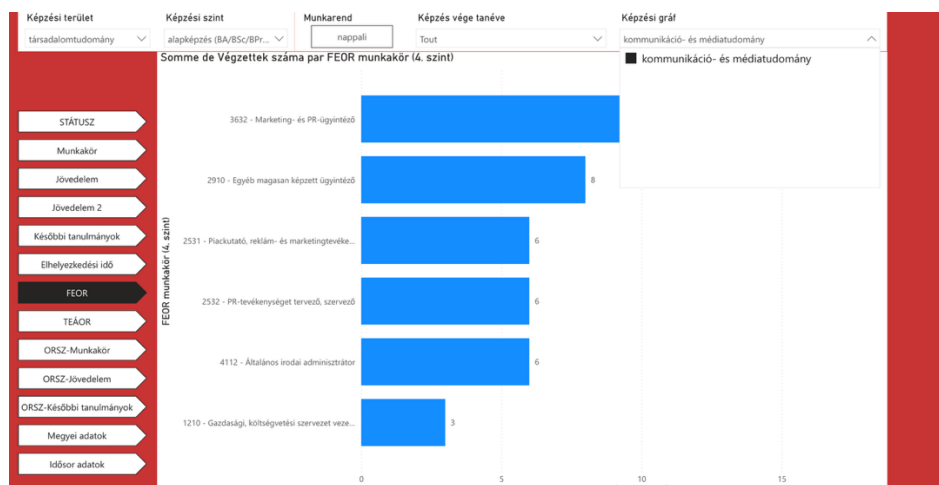
- kommunikációs munkatárs (FEOR 3719)
- marketing- és PR-asszisztens (FEOR 3715, 3623)
- médiatartalom-előállító, szerkesztő (FEOR 3714)
- közösségimédia-menedzser, rendezvényszervező, kulturális szervező (FEOR 3713)

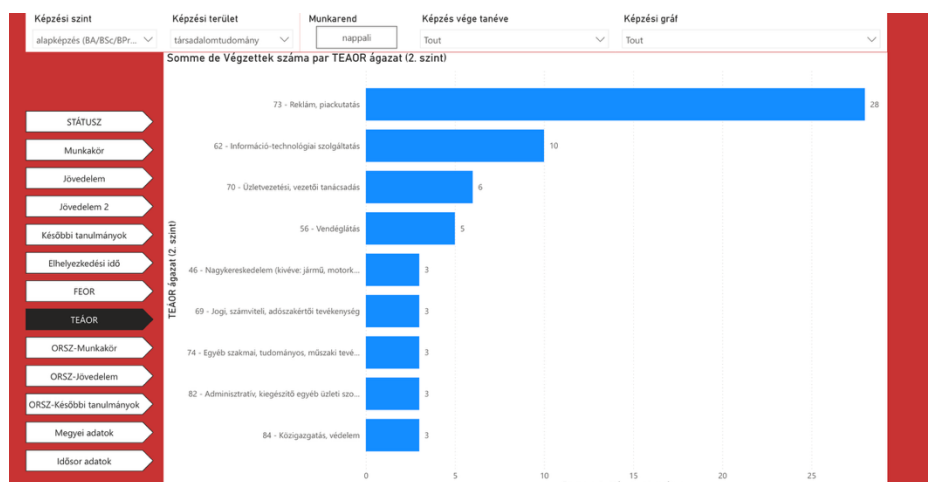
A pályakövetési adatok alapján a végzettek mintegy 85%-a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben dolgozik, ami a foglalkoztatottság rövid távú stabilitását jelzi.

Tényleges munkaerőpiaci kimenet

A rendelkezésre álló adatok alapján a végzettek pályája csak részben írható le a hivatalos FEOR- és TEÁOR-kategóriák mentén. A klasszikus kommunikációs és marketing területek mellett jelentős arányban jelennek meg:

- általános, nem szakspecifikus diplomás munkakörökben (pl. ügyintézői, adminisztratív pozíciók),
- üzleti szolgáltatási területeken,
- valamint egyes esetekben IT- vagy tanácsadási környezetben.



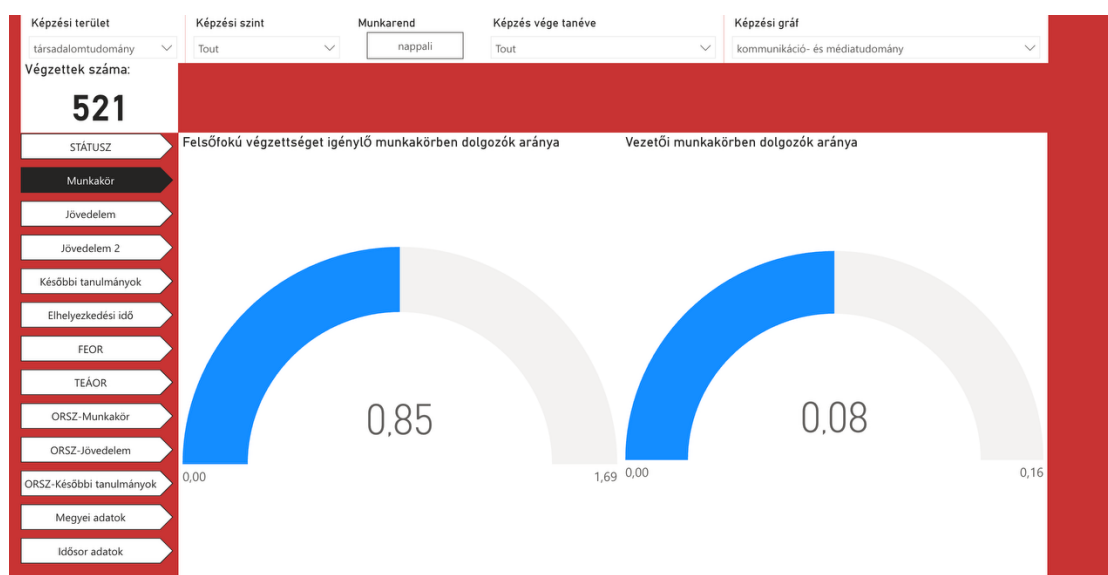


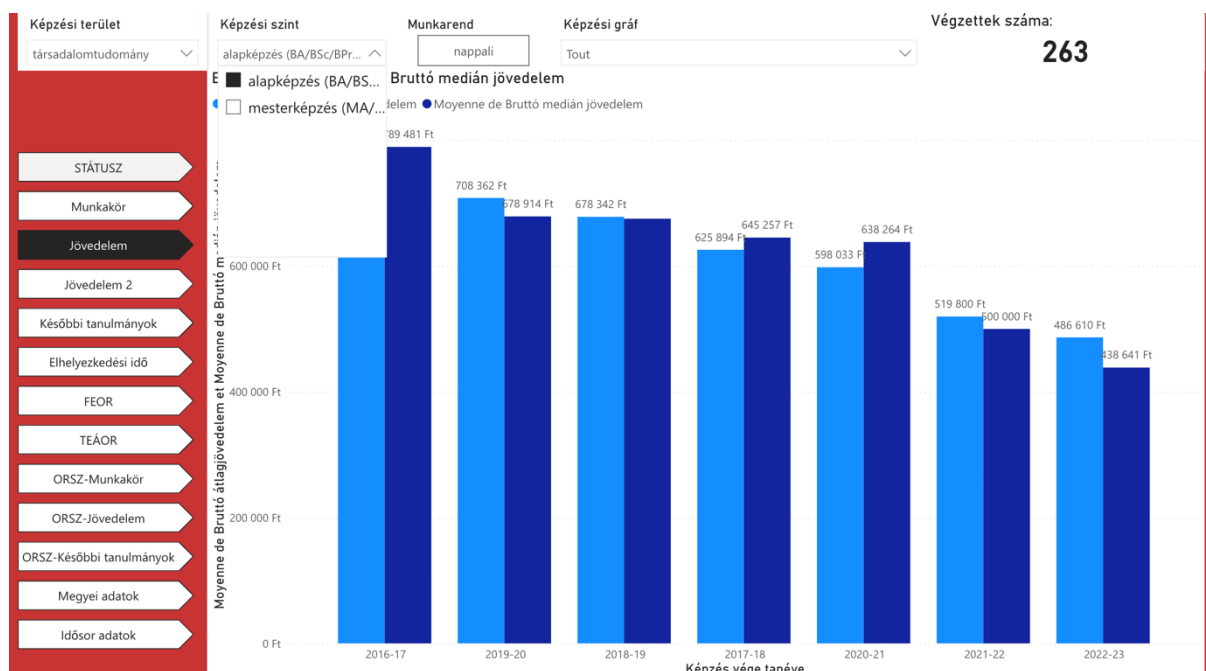
Ez arra utal, hogy a képzés ténylegesen nem szűken szakmaspecifikus tudást, hanem széles körben konvertálható kompetenciákat közvetít. (Azonban az alacsony kitöltési szám erősen torzíthatja ezeknek az adatoknak a megbízhatóságát.)

Kimeneti dinamika és korlátok

A végzettek munkaerőpiaci helyzete rövid távon stabil, ugyanakkor strukturálisan korlátozott előrehaladási potenciált mutat:

- a pozíciók túlnyomórészt belépő szintű, operatív jellegűek;
- a vezetői arány alacsony (kb. 8%) de magasabb, mint az összes alapképzési szak lekérdezésében (0,07);
- a jövedelmi szint tartósan az alsó harmadban helyezkedik el, és romló tendencia figyelhető meg.





A továbbtanulási arány (40–50%) részben ezt a korlátozott mobilitást kompenzálja.

Ez a minta összefügg a képzés kompetenciastruktúrájával: az általános, alacsony specializációjú készségek jól biztosítanak belépést a munkaerőpiacra, ugyanakkor nem adnak erős pozicionálást a magasabb hozzáadott értékű, gyorsabb előrehaladást kínáló pályák felé.

Strukturális következmény

A képzés jelenlegi működésében a diploma elsősorban belépési minimumként, nem pedig pozícióemelő tényezőként működik. A program nem elsődleges belépési csatorna a munkaerőpiacra, hanem inkább annak kiegészítője: a hallgatók jelentős része már a képzés ideje alatt is dolgozik, és a tanulás a munkaerőpiaci integrációval párhuzamosan zajlik.

Összességében a képzés egy alacsony specializációjú, közepes presztízsű és korlátozott mobilitási potenciállal rendelkező munkaerőpiaci szegmens stabil újratermeléséhez járul hozzá.

Ez a modell rövid távon működőképes, ugyanakkor nem támogatja érdemben sem a gyors előrehaladást, sem a kiemelkedő teljesítményű hallgatók pályán tartását.

Képzési (tantervi) struktúra röviden

A kommunikáció- és médiatudomány alapképzési szak tantervi struktúrája egységes kreditrendszerre épül: a kurzusok többsége 6 kredit értékű, amely a képzés tervezési logikája szerint az elmélyült tanulást és a komplexebb teljesítési követelményeket támogatja. A tanterv viszonylag kevés, de nagyobb súlyú tantárgyra épül, amelyek hosszabb időtávon szervezik a hallgatói tanulási folyamatot.

A tanterv felépítése

A képzés három fő szakaszra tagolható:

1. Alapozó szakasz (1–2. félév)

- A kötelező tárgyak dominálnak, amelyek a kommunikáció- és médiatudományi és társadalomtudományi alapismereteket biztosítják, és egységes fogalmi és módszertani alapot teremtenek a heterogén belépési háttérrel rendelkező hallgatók számára.
2. Elmélyülési szakasz (3–4. félév)
 - Megjelenik a tanterv egyik meghatározó eleme, a két féléven átívelő „sáv” rendszer. A hallgatók egy választott tematikus területen (pl. kulturális termelés, tudománykommunikáció, újságírás) egymásra épülő, jellemzően kiscsoportos kurzusokon dolgoznak. A sávok műhelyjellegű tanulási környezetet kínálnak, ahol projektalapú munka, folyamatos feladatvégzés és külső szakmai kapcsolódások jelennek meg.
 3. Kimeneti szakasz (5–6. félév)
 - A hangsúly a kötelezően választható tárgyakon, a szakdolgozati felkészítésen, az önálló kutatómunkán és a szakmai gyakorlaton van. A tanterv rugalmas szakdolgozati témaválasztást tesz lehetővé, nem kényszerít egyetlen tematikus irányba.

Mintatervi struktúra

	1. félév	2. félév	3. félév	4. félév	5. félév	6. félév
Alapozó, kötelező tárgyak	30	30	18	18	6	
Sávok (kétféléves műhely)			6	6		
Kötelezően választható tárgyak			6	6	18	
Szakdolgozati felkészítés, kutatás				2	4	6
Szabadon választható tárgyak						12
Szakmai gyakorlat						12

A mintatervstruktúra tárgytípusok szerint (kreditértékekkel)

A tervezett működési logika

A tanterv formálisan egy lineárisan felépülő tanulási utat rajzol ki:

alapozás → tematikus elmélyülés → önálló szakmai munka

A programtervezési logika szerint a kiscsoportos, kötelezően választható és sávok kurzusok jelentik az elmélyült tanulás és a komplex kompetenciafejlesztés elsődleges terepét.

Tényleges működés és eltérések

A hallgatói tanulási út a gyakorlatban részben eltér ettől a modelltől. A hallgatók jelentős része a képzés ideje alatt is dolgozik, ami korlátozza a hosszabb időtávú, elmélyült tanulási formákba való bevonódást.

A tanterv implicit modellje (időigényes, elmélyült tanulás) és a hallgatói működés (fragmentált, munka melletti tanulás) között strukturális feszültség áll fenn.

Ez különösen az alábbi pontokon jelenik meg:

- a nagy kreditértékű kurzusok teljesítése
- a több féléven átívelő tanulási egységek követése

- az önálló, hosszabb távú tanulási feladatok fenntartása

Erősségek és gyengeségek

Erősségek:

- a sávos és kiscsoportos kurzusok magas hallgatói aktivitást generálnak
- projektalapú tanulás és gyakorlati kompetenciafejlesztés megjelenik
- lehetőség van tematikus elmélyülésre

Gyengeségek:

- az alapozó, nagy létszámú kurzusokban alacsonyabb a bevonódás
- a tanterv egyes elemei nem illeszkednek a hallgatók időhasználatához
- az elmélyült tanulás nem valósul meg egyenletesen a teljes képzésben

*

A tantervi struktúra egy koherens, elmélyült tanulásra építő képzési modellt ír le, amelynek legerősebb elemei a kiscsoportos, projektalapú kurzusok. Ugyanakkor a modell csak részben valósul meg a gyakorlatban, mivel az elmélyült tanulásra építő logika nem illeszkedik teljes mértékben a hallgatók munka melletti, fragmentált tanulási működéséhez.

Európai benchmark (3-5 összehasonlító program)

A „media studies” megnevezés alatt futó európai képzések jellemzően két domináns irány köré szerveződnek: egyrészt a gyakorlat-orientált (pl. újságírás, médiaprodukció), másrészt a társadalomtudományos (pl. médiakutatás, kommunikációszociológia) megközelítések köré. A BME kommunikáció- és médiatudomány alapképzési programja ezekhez képest integrált modellt képvisel, amely a kommunikációelméleti és kultúratudományi megközelítéseket ötvözi, ugyanakkor a gyakorlati képzés strukturáltsága és a tanulási utak explicit megjelenítése több ponton elmarad a vezető európai programok gyakorlatától.

Az összehasonlításba bevont európai programok (pl. University of Amsterdam, University of Leeds, Goldsmiths, University of Copenhagen, Aalto University) alapján három markáns mintázat azonosítható:

1. Strukturált választhatóság és explicit tanulási utak.

Az olyan programokban, mint az University of Amsterdam vagy a University of Leeds, a választhatóság nem pusztán széles kurzuskínálatot jelent, hanem előre definiált „track”-ekben szerveződik. Ezek világos kompetenciaprofilokat és pályautakat kínálnak, így a hallgatók döntései nem elszigetelt kurzusválasztásokként, hanem tudatos tanulási stratégiaként jelennek meg. A BME képzés ezzel szemben magas fokú flexibilitást biztosít, de a tanulási utak kevésbé artikuláltak, ami különösen heterogén hallgatói összetétel mellett bizonytalanságot eredményezhet. Ez összhangban áll azzal a belső megállapítással is, hogy „nincsenek világos tanulási utak, specializációk, szakmai kimenetek”.

(2) Formalizált projektalapú működés és értékelés.

A Goldsmiths és a University of Copenhagen programjai a projektalapú tanulást nem módszertani kiegészítésként, hanem a képzés szervezőelvéként alkalmazzák. A projektek jól definiált mérföldkövekkel, szerepekkel és komplex értékelési rendszerekkel működnek (portfólió, peer review, többkomponensű assessment). A BME sávos rendszere pedagógiai

logikájában közel áll ehhez, azonban a projektmunka formalizáltsága, értékelési egységessége és kimeneti integrációja kevésbé kidolgozott, ami csökkenti a tanulási eredmények transzparenciáját és összehasonlíthatóságát.

(3) Intézményesen beágyazott szakmai és ipari kapcsolatok.

Az Aalto University példája különösen jól mutatja, hogy a stúdióalapú és projektorientált képzés akkor válik versenyképessé, ha a külső partnerek rendszerszinten integrálódnak a képzésbe. A projektek gyakran valós ipari vagy társadalmi problémákhoz kapcsolódnak, ami erősíti a hallgatók munkaerőpiaci felkészültségét. A BME esetében a szakmai együttműködések jelen vannak, de jellemzően eseti jellegűek, és nem minden hallgató számára egyenlő mértékben hozzáférhetők, ami megfelel annak a belső diagnózisnak, hogy a gyakorlati kimenet és elhelyezkedési támogatás rendszere „nem eléggé integrált a tanulási utakba”.

Európán kívüli kitekintés: egy intenzív, kompetenciaalapú modell

Az európai benchmark kiegészítéseként érdemes röviden utalni azokra az Európán kívüli modellekre (pl. Minerva Schools), amelyek radikálisan kompetencia- és projektalapú megközelítést alkalmaznak. Ezekben a programokban a tanulási eredmények explicit operacionalizálása, a folyamatos visszajelzés és az alkalmazásközpontú tanulás extrém módon formalizált.

Bár ezek a modellek részben intézményi és szabályozási okokból közvetlenül nem adaptálhatók, részben egy más célközönségre optimalizált rendszerek, rámutatnak arra, hogy a tanulási eredmények, az értékelés és a gyakorlati alkalmazás szoros integrációja jelentős versenyelőnyt jelenthet. Ez a logika részben megjelenik a BME stratégiai irányai között is (kompetenciaalapú oktatás, portfólió, mikrotanúsítványok), de jelenleg még nem rendszerszinten működik.

Összegzett tanulságok a BME számára

A benchmark alapján a BME képzés versenyképes az integrált, elméleti–kritikai profil tekintetében, ugyanakkor három területen indokolt a megújítás:

- a tanulási utak explicitté tétele (strukturált „track”-ek vagy kvázispecializációk),
- a projektalapú működés formalizálása és egységes értékelési keretrendszer kialakítása,
- a szakmai/partnerkapcsolatok rendszerszintű integrációja a tantervbe.

Ezek a fejlesztési irányok nem külső minták mechanikus átvételét jelentik, hanem a meglévő képzési logika megerősítését és explicitté tételét, összhangban a képzés stratégiai céljaival és erőforráskorlátaival.

Intézmény	Program [link]	Ország	Fő fókuszok	Strukturális sajátosságok	Tanulság a BME számára
University of Amsterdam	https://www.uva.nl/en/programmes/bachelors/media-and-information/media-and-information.html	Hollandia	médiakutatás, digitális kultúra, társadalomtudomány	moduláris felépítés, explicit specializációs track-ek	Tanulási utak explicitté tétele (track-ek / kvázispecializációk)
University of Leeds	https://courses.leeds.ac.uk/g199/communication-and-media-ba	Egyesült Királyság	kommunikációelmélet + alkalmazott média	fokozatosan épülő, strukturált tanterv, irányított választhatóság	Strukturált választhatóság és pályaaorientáció erősítése
Goldsmiths, University of London	https://www.gold.ac.uk/ug/ba-media-communications/	Egyesült Királyság	kreatív ipar, kritikai médiatudomány	projekt- és stúdióalapú működés, portfóliófókusz	Projektalapú működés formalizálása + portfólió integráció
University of Copenhagen	https://www.ku.dk/studies/bachelor/communication-and-it	Dánia	kommunikáció + IT, elemzés, módszertan	világos tanulási szintek, standardizált értékelési rendszer	Egységes értékelési keretrendszer és tanulási eredmények tisztázása
Aalto University	https://www.aalto.fi/en/study-options	Finnország	design, média, technológia integráció	stúdióalapú képzés, erős ipari partnerkapcsolatok	Partnerkapcsolatok rendszerszintű beépítése a képzésbe

Módszertan és bizonyítékbázis

A jelentés célja a kommunikáció- és médiatudomány alapképzési szak működésének és fejlesztési lehetőségeinek bizonyítékalapú értékelése. Az elemzés több, egymást kiegészítő kvantitatív és kvalitatív adatforrásra épül, amelyek együttesen biztosítják a megállapítások átláthatóságát, ellenőrizhetőségét és értelmezhetőségét.

Adatforrások

Az elemzés az alábbi fő adatforrásokra támaszkodik:

1. Hallgatói kérdőíves felmérés („Szólj bele!”, 2025)

- célcsoport: aktív hallgatók
- teljes populáció: ~300 fő
- válaszadók száma: ~99 fő
- érvényes válaszok: kérdésenként $n \approx 63-73$

A felmérés kvantitatív (Likert-skálás) és kvalitatív (szöveges) elemeket egyaránt tartalmaz, lehetővé téve a strukturált összehasonlítást és a hallgatói percepciók mélyebb értelmezését.

2. OMHV (oktatói munka hallgatói véleményezése)

Kurzus- és oktatószintű visszajelzések. Az elemzésben az alacsony kitöltési arány miatt indikatív, trendazonosító szerepet kap, nem reprezentatív.

3. Kvalitatív visszajelzések

- hallgatói szöveges válaszok
- oktatói és iparági interjúk
- tanszéki workshopok (2022, 2025)
- kurzushoz kapcsolódó visszajelzések

A mintázatok és problématerületek azonosítása miatt fontos szerepű adattípus.

4. Kimeneti és pályakövetési adatok a munkaerőpiaci validációhoz

- foglalkoztatottság
- munkakörök (FEOR)
- jövedelmi adatok
- továbbtanulási arány

Alkalmazott mutatók és értelmezésük

- Net Promoter Score (NPS) – a hallgatói ajánlási hajlandóság mérőszáma.
 - érték: $NPS \approx -7\%$
 - minta: $n \approx 73$

Összességében ambivalens megítélés; a pozitív és negatív tapasztalatok közel kiegyenlítik egymást.

Tanulási formák megítélése

- projektmunka: ~80% pozitív
- értékelési módszerek: ~83–87% pozitív
- gyakorlati jelleg megítélése: ~55% negatív dominancia
- tananyag-átfedés érzékelése: ~58% negatív

Erős preferencia a gyakorlati, kiscsoportos formák iránt, ugyanakkor strukturális problémák (koherencia, gyakorlati jelleg) érzékelhetők.

Elemzési logika és szegmentáció

Az elemzés nem egységes hallgatói populációval számol, hanem szegmentált megközelítést alkalmaz. A fő elemzési dimenziók:

- tanulási működés (bevont vs. alacsony aktivitás)
- motivációs orientáció (reflektált vs. instrumentális)
- élethelyzet (munka melletti tanulás)

Ez a szegmentáció képezi a megállapítások és a fejlesztési javaslatok alapját.

Időbeli fókusz

Az elemzés:

- a jelenlegi mintatantervre épül
- az elmúlt 5 év képzési tapasztalatait veszi figyelembe

Nem longitudinális vizsgálat, hanem strukturális és működési elemzés

Eredmények értelmezése (trianguláció)

A kvantitatív és kvalitatív eredmények egymást kiegészítve kerülnek értelmezésre.

- bizonyos területeken konzisztens mintázatok jelennek meg (pl. gyakorlati képzés iránti igény)
- más esetekben eltérés figyelhető meg az aktív és végzett hallgatók percepciói között (pl. készségfejlesztés megítélése)

Az elemzés ezekre az eltérésekre nem hibaként, hanem értelmezési lehetőségként tekint.

Módszertani korlátok

Az alkalmazott módszertan korlátai:

- a kérdőíves adatfelvétel részleges reprezentativitása
- az OMHV-adatok alacsony kitöltöttsége
- a kvalitatív elemzés interpretatív jellege
- nagymintás longitudinális adatok hiánya

Ennek ellenére az adatforrások kombinációja elegendő alapot biztosít a főbb strukturális és pedagógiai problémák azonosításához.

A jelentés több forrásból származó, egymást kiegészítő bizonyítékokra épül. A kvantitatív mutatók, a kvalitatív visszajelzések és a kimeneti adatok együttese konzisztens képet rajzol a képzés működéséről, amely megalapozza a későbbi fejlesztési javaslatokat.

Felülvizsgálat célja és fő kérdései

A felülvizsgálat célja a kommunikáció- és médiatudomány alapképzési szak működésének, tantervi felépítésének és kimeneti eredményeinek átfogó, bizonyítékalapú értékelése. A vizsgálat kifejezett célja, hogy a feltárt mintázatok közvetlenül támogassák a képzés továbbfejlesztésére irányuló, mérhető eredményekhez vezető döntéseket.

A felülvizsgálat fókuszában három kulcsterület áll:

- a tantervi struktúra és előrehaladás,
- a hallgatói élmény és tanulási működés,
- valamint a kimeneti kompetenciák és munkaerőpiaci relevancia.

Időhorizont és vizsgálati keret

Az elemzés:

- a jelenlegi mintatanterv működésére,
- valamint az elmúlt 5 év képzési tapasztalataira terjed ki.

A vizsgálat kiterjed:

- a tantervi struktúrára és annak működésére,
- a hallgatói előrehaladás mintázataira,
- a tanulási és értékelési formák hatásaira,
- valamint a képzés kimeneti jellemzőire.

Nem képezi a vizsgálat részét:

- a teljes intézményi környezet átfogó elemzése,
- valamint a nagymintás, longitudinális alumni-pályakövetés.

Fő kérdések

A felülvizsgálat az alábbi, egymással összefüggő kérdésekre keresi a választ:

1. A tantervi struktúra mennyiben támogatja a hallgatói előrehaladást?

- Hol azonosíthatók torlódások, lemorzsolódási pontok vagy aránytalanságok a képzés során?
- Ezek milyen strukturális (pl. krediteloszlás, tárgyakapcsolatok) vagy pedagógiai tényezőkre vezethetők vissza?
- Mennyiben illeszkedik a tanterv a hallgatók tényleges (munka melletti) tanulási működéséhez?

Kulcskérdés: a jelenlegi tanterv „elmélyült tanulásra” épülő modellje működőképes-e a hibrid hallgatói populáció mellett?

2. Milyen tényezők alakítják a hallgatói élményt és a képzés megítélését?

- Mely elemek járulnak hozzá az elégedettséghez és az elégedetlenséghez?

- Hogyan értékelik a hallgatók a tanulási formákat (kiscsoportos, projektalapú, előadás)?
- Milyen tényezők állnak az enyhén negatív NPS érték ($\approx -7\%$) mögött?

Kulcskérdés: mely tanulásszervezési és értékelési elemek növelik érdemben a hallgatói bevonódást?

3. Mennyiben biztosítja a képzés a releváns kompetenciák kialakulását?

- A képzés során kialakuló kompetenciák mennyiben felelnek meg a munkaerőpiaci elvárásoknak?
- Milyen mértékben jelennek meg a gyakorlati, digitális és alkalmazott készségek?
- Mennyiben épülnek rendszerszinten a program deklarált „kontextusértelmező” kompetenciái?

Kulcskérdés: a képzés valóban azt a képességprofilt állítja-e elő, amelyet értékajánlatként megfogalmaz?

4. Mennyire koherens a képzés tartalmi és pedagógiai felépítése?

- Mennyire épülnek egymásra a tantárgyak és tanulási egységek?
- Hol jelennek meg tartalmi átfedések, ismétlések vagy hiányok?
- Mennyire következetes a kompetenciafejlesztés a teljes képzés során?

Kulcskérdés: a tanterv egy integrált tanulási rendszert alkot, vagy inkább párhuzamosan futó elemekből áll?

5. A képzés kimenete mennyiben biztosít valódi előrehaladási potenciált?

- A végzetek milyen típusú munkakörökben helyezkednek el (belépő vs. előrelépési pályák)?
- Milyen a mobilitási potenciál (jövedelem, vezetői arány, továbbtanulás)?
- A diploma belépési minimumként vagy pozícióemelő tényezőként működik?

Kulcskérdés: a képzés rövid távú elhelyezkedést vagy hosszabb távú szakmai előrehaladást támogat?

*

A fenti kérdések együttesen azt vizsgálják, hogy a képzés jelenlegi struktúrája és működése milyen mértékben:

- támogatja a hallgatói előrehaladást,
- biztosít pozitív és bevonó tanulási élményt,
- alakít ki releváns és piacképes kompetenciákat,
- valamint hozzájárul a végzetek szakmai mobilitásához.

A felülvizsgálat célja nem pusztán a problémák azonosítása, hanem azoknak a pontoknak a meghatározása, ahol célzott, mérhető hatású beavatkozások indokoltak.

Adatforrás-leltár

Adatforrás	Tartalom	Időablak	Mintanagyság	Szegmentáció	Adatminőség / torzítás	Felhasználás a jelentésben
Nagymintás hallgatói elégedettségmérés	Szemponatok fontossági sorrendje a szak megítéléséhez; heti kontaktóraszám megítélése; képzés gyakorlatorientáltságának megítélése; tananyag-ismétlés mértéke; fejlesztendő kompetenciák és készségigények; képzés felépítésének megítélése; jelenléti és önálló tanulás aránya; képzés korszerűségének megítélése; munkaerőpiaci készségekre való felkészítés; preferált tanítási és értékelési módszerek; NPS (ajánlási hajlandóság); szabad szöveges vélemények	2026.02.13 – 03.01.	Aktív hallgató: 3133 fő Végzett hallgató: 1210 fő Összesen: 4343 kitöltés	Aktív vagy végzett (alumni) hallgató, Kar, szak aktív félévszám szerint	Nagymintás felmérés, szakonként eltérő reprezentativitás. Lehetséges önszelekciós torzítás	1. pillér: NPS, csúcsterhelési mutató, munkaerőpiaci felkészítés és módszer-preferenciák 2. pillér: elmélet-gyakorlat arány hallgatói megítélése, valamint értékelési szerkezeti visszajelzések 5. pillér: terhelés, kontaktóra-arány, munkavégzés melletti tanulhatóság; Gap/IPA elemzés alapja az 1., 2. és 5. pillérben
DPR	Elhelyezkedési arány és idő diplomaszerezés után; képzésnek megfelelő foglalkoztatás aránya; béradatok és jövedelmi tendenciák	2016-2023 között végzettekről szóló 2025-ös adatok	BME-n végzettek: 29623 fő Összesen: 366712 fő	Képzési szint, képzési terület, intézmény, végzési évfolyam, finanszírozási forma, állampolgárság szerint; szakspecifikus szűrés elérhető	Nincs torzítás. Adminisztratív forrásból eredő adatminőségi hibák előfordulhatnak	3. pillér: képzésnek megfelelő elhelyezkedési arány, átlagos elhelyezkedési idő, béradatok 4. pillér: végzettek munkakörének jövőállósága, digitális és AI-kompetenciák iránti kereslet; Létszámtrendek összevetéséhez
Gólyakérdőív	Intézményválasztás motivációi és versenytárs-intézmények; szakválasztás motivációi; felvételi tájékoztatás elégedettség; felvételi rendszer megítélése; BME asszociációk; oktatással szembeni elvárások, hallgatói szolgáltatás-igények; tanulmányokkal párhuzamos tervek; elhelyezkedési tervek és szempontok; Gólyatábor elégedettség; szociodemográfiai háttér	2024 és 2025	1598 és 2940 fő (4538 fő összesen)	Év és Kar szerint.	Kari szinten reprezentatív, magas kitöltési arány	Beiskolázási alfejezet: intézményválasztási motivációk, versenytárs-intézmények 1. pillér: belépő hallgatók elvárásai és preferenciái 6. pillér: külföldi intézménybe is jelentkezők aránya,

Adatforrás	Tartalom	Időablak	Mintanagyság	Szegmentáció	Adatminőség / torzítás	Felhasználás a jelentésben
						nemzetközi mobilitási szándék
OMHV eredmények	Tantárgy teljesítési, eredményességi, valamint tantárgyi- és oktatói OMHV eredmények	2023 - 2025	Tantárgyat felvevők; tantárgyat teljesítők	Félév, Kar, tanszék, tantárgy, követelmény és létszám szerint. Oktatói eredmények esetében Kar és félév szerint.	Nincs torzítás. Adminisztratív forrásból eredő adatminőségi hibák előfordulhatnak	2. pillér: tantárgyszintű teljesítési és eredményességi adatok, kritikus tantárgyak azonosítása 5. pillér: előrehaladási akadályok, torlódási pontok lokalizálása 7. pillér: PDCA-ciklus bizonyítékalapja, visszacsatolási napló, korábbi változtatások eredményességének alátámasztása
Létszámtrendek	Kar és szak szerinti felvételi létszámok; képzés teljesítésének átlagos ideje; bejövő hallgatók jellemzői; előképzettség, jogviszony megszűnésének okai	2020 - 2025	Mindenki a felvételi adatok alapján	Kar, szak, félév, felvétel módja, pénzügyi státusz, képzési terület, állampolgárság, lakhely (ország) szerint	Nincs torzítás. Adminisztratív forrásból eredő adatminőségi hibák előfordulhatnak	Beiskolázási alfejezet: felvételi létszámtrendek 1. pillér: lemorzsolódási arány, átlagos képzési idő KPI 5. pillér: jogviszony-megszűnési okok és előrehaladási adatok 6. pillér: külföldi hallgatók arányának trendje
Oktatói elégedettség felmérés	Elkötelezettség, kollegiális kapcsolatok, oktatás, Egyetem megítélése, juttatások és szolgáltatások megítélése.	2024.	424 fő	Egyetemi vs Karok szerinti eredmények	Közepes válaszadási arány, lehetséges önszelekciós torzítás	2. pillér: oktatói terhelés, pedagógiai innovációs kapacitás, fejlesztési támogatási igények 7. pillér: PDCA-működés emberi erőforrás oldala, intézményi elköteleződés mérése
Nézőpont Intézet hallgatói elégedettség felmérés	Szakkválasztással, szolgáltatásokkal, Egyetemmel és a képzéssel való elégedettség.	2025.06.11.-06.25.	1376 fő	Teljes minta vs BME kitöltők véleménye	Egyetemi szinten értelmezhető kérdések esetében releváns kitöltöttségi szint.	1. pillér: hallgatói elégedettség benchmarkja országos és BME-s összehasonlításhoz

Adatforrás	Tartalom	Időablak	Mintanagyság	Szegmentáció	Adatminőség / torzítás	Felhasználás a jelentésben
					Szakos, valamint kari következtetésekre nem alkalmas	5. pillér: szakválasztási és képzési elégedettség trendjeinek adhat kontextust
Munkaerőpiaci (PwC) felmérés	Munkavállalói elvárások, juttatások és munkáltatói vonzerő	2025	40000 fő országosan, 745 fő BME-ről.	Országos	Nagymintás, országos felmérés, aggregált szinten is megbízható	3. pillér: munkáltatói elvárások és vonzerő megítélése; munkaerőpiaci relevancia KPI-okhoz adhat kontextust
Munkaerőpiaici (WEF) jövőállóság felmérés	Nemzetközi munkaerőpiaci preferencia, munkáltatói vonzerő és jövőállósági felmérés.	2025	1000+ fő munkáltató, összesen 14 millió fő alkalmazott munkáltatója.	Nemzetközi, iparág és ország szerint	Nemzetközi, nagymintás munkáltatói felmérés; aggregált szinten megbízható	3. pillér: munkaerőpiaci kompetencia-illeszkedés külső referenciapontja 4. pillér: 2025–2030-as munkakör- és készségtrendek, AI és zöld átmenet hatásai a mérnöki szektorra; tantervi korszerűség és jövőállóság megítéléséhez
UDL – EU szintű jó gyakorlatok gyűjteménye	Tanterv újratervezése; tanítási és tanulási módszerek korszerűsítése; befogadó értékelési gyakorlatok; fogvatékossági szolgáltatások szerepe a változásban. Tartalmaz fogalomtárat, esettanulmányokat és gyakorlati ellenőrzőlistákat.	2016 (Erasmus+ projekt, 2014–2016)	4 érintetti fókuszcsoport: hallgatók, oktatók, intézményvezetők, hallgatói támogatási szolgáltatások; 5 európai partnerország	Érintetti szerepkör szerint; intézménytípus szerint	Kvalitatív jó gyakorlat-gyűjtemény; európai kontextusra épül, magyarországi adaptáció szükséges; az irányelvek nem empirikus mérési adatok	8. pillér: az UDL elvek; döntési opciók és fejlesztési javaslatok megalapozásához
Szólj bele! Kérdőíves felmérés a kommunikáció- és médiatudomány szakos hallgatók körében	Elégedettségek, életutak, háttér, hiányérzetek, perspektívák, képzés gyakorlatorientáltságának megítélése; tananyag-ismétlés mértéke; fejlesztendő kompetenciák és készségigények; képzés felépítésének megítélése; jelenléti és önálló tanulás aránya; képzés korszerűségének megítélése; munkaerőpiaci készségekre való felkészítés; preferált tanítási és	2025	99 aktív hallgató kitöltő	Szakos hallgatók	Részletes, nagy minta	

28

Adatforrás	Tartalom	Időablak	Mintanagyság	Szegmentáció	Adatminőség / torzítás	Felhasználás a jelentésben
	értékelési módszerek; NPS (ajánlási hajlandóság);					

Definíciók

- **Kreditelőrehaladás:** A képzésen megszerzett és elismert kreditek összesített számának és a lezárt aktív félévek számának hányadosaként előálló, egy félévre jutó átlagos kreditszám.
- **Lemorzsolódás:** Lemorzsolódással zárul az a mesterképzés, amelynek megszűnési oka hatósági nyilvántartásban rögzített:
 - saját bejelentés a képzés megszakítására,
 - bejelentkezés elmulasztása a megengedettnél többször,
 - képzési kötelezettségek nem teljesítése,
 - a sikertelen javító és ismétlő javító vizsgák megengedett számának túllépése vagy
 - költségtérítés nem vállalása átsoroláskor.
 - Továbbá a megszűnés BSc esetében az első 4, MSc esetében az első 2, osztatlan képzés esetében az első 6 aktív féléven belül következik be.

Nem számít lemorzsolódó hallgatónak, aki: átvételi eljárásban vesz részt; "Diplomát szerzett" vagy "Abszolvált", ÉS a képzésmegszűnés indok

- Tanulmányok befejezése, végbizonyítvány megszerzése kimeneti vizsga nélkül
- Sikeres kimeneti vizsgaesetén nem minősül lemorzsolódónak a hallgató).
- **Átlagos képzési idő:** A képzést oklevéllel záró hallgatók aktív féléveinek száma; Az átlagos képzési idő a képzés tervezett idejétől való eltérése az előrehaladási nehézségek jelzőjeként értelmezhető.
- **Képzésnek megfelelő elhelyezkedés:** Az alumni munkavállalásának minősítése a BME Felvételi Szabályzata 1. mellékletének 10. pontjában szakonként meghatározott FEOR-kód lista alapján történik.
- **Kritikus tantárgy:** Olyan tantárgy, amelyen az adott félévben a hallgatók legalább 30%-a nem szerez aláírást vagy elégtelen érdemjegyet kap, kiemelten kritikus azon tantárgy, amely emellett erős vagy gyenge előkövetelménye legalább egy másik mintatantervi tantárgynak.

Elemzési eszköztár

1. Trendelemzés (3–5 éves időtáv)

A képzés működésének időbeli alakulása az alábbi dimenziók mentén kerül vizsgálatra:

- felvételi adatok
- továbbtanulási arányok
- oklevélszerzés és előrehaladás

Cél: trendek és töréspontok azonosítása, különösen a képzési struktúrát érintő változások kontextusában.

2. Kvalitatív benchmarkelemzés

A képzés nemzetközi kontextusba helyezése 3–5 európai kommunikáció- és médiaképzés kvalitatív összehasonlításán alapul.

Cél:

- különböző képzési modellek (moduláris, projektalapú, stúdióalapú) azonosítása

- a vizsgált program pozicionálása ezekhez képest

3. Tantervi struktúra és tanulási utak elemzése

A mintatanterv hálózatszerű értelmezésben kerül vizsgálatra, különös tekintettel:

- az előrehaladási útvonalakra
- a torlódási pontokra
- az elágazási helyzetekre (különösen a kötelezően választható tárgyak és a sávos rendszer esetében)

Cél: a tantervi koherencia és a kritikus szerkezeti pontok azonosítása.

4. Hallgatói tapasztalatok integrált elemzése

A kérdőíves felmérés kvantitatív és kvalitatív adatainak együttes értelmezése:

- kvantitatív adatok: elégedettségi mintázatok (pl. NPS, tanulási formák megítélése)
- kvalitatív adatok: szöveges visszajelzések tematikus elemzése

Cél: a hallgatói percepciók strukturált és kontextualizált értelmezése.

5. Gap-alapú értelmezési logika (implicit alkalmazás)

Az elemzés során következetesen megjelenik a hallgatói elvárások és a tényleges képzési működés közötti eltérések azonosítása.

Ez különösen az alábbi dimenziókban releváns:

- gyakorlati képzés
- projektalapú tanulás
- tantervi koherencia

Cél: fejlesztési prioritások azonosítása a „fontosság – megvalósulás” különbségei mentén.

A jelentés nem alkalmaz formális IPA-mátrixot, de annak logikáját implicit módon követi.

Nem alkalmazott (de releváns) eszközök

A jelentés tudatos módszertani fókusza miatt több, potenciálisan releváns eszköz nem kerül teljes körű alkalmazásra:

- formális szegmentációs modellek
- KKK–tantárgyi tanulási eredmény mátrix (Bloom-alapú)
- ESCO-alapú kompetenciatérkép
- formális kockázatelemzési keretrendszer

Ezek részben a későbbi fejlesztési szakaszban kerülhetnek beépítésre.

*

Az alkalmazott módszertani eszközök kombinációja lehetővé teszi, hogy a jelentés:

- azonosítsa a képzés működésének főbb strukturális mintázatait,
- feltárja a hallgatói tapasztalatok és elvárások közötti eltéréseket,

- és meghatározza azokat a pontokat, ahol célzott beavatkozás indokolt.

A megközelítés célzottan „könnyű, de elégséges” módszertani apparátust alkalmaz, amely biztosítja a döntéstámogató elemzéshez szükséges mélységet anélkül, hogy a rendszert indokolatlanul túlterhelné.

Az elemzéshez használt eszközök

- ☒ Trendek [felvételi, továbbtanulás, oklevélszerzés stb.] (3-5 év) + töréspontok
- ☒ Benchmark (országos/európai)
- ☐ Szegmentáció (pl. dolgozó vs. nem; HU vs. international)
- ☐ Gap-analízis (fontosság x elégedettség)
- ☒ Tanulási utak, tantervi hálók / kritikus pontok elemzése
- ☐ Tantervi mátrix (KKK tanulási eredmények $\Rightarrow$ tantárgyi tanulási eredmények)
+ Bloom
- ☐ ESCO-alapú kompetenciatérkép
- ☐ Kockázatelemzés és intézkedés-tervezés

Érintetti térkép

- **Aktív hallgatók (belső, közvetlen):** A program jelenlegi minőségének elsődleges tapasztalói, nézőpontjuk a tantervi koherenciára, a terhelés arányosságára és a szoftverkörnyezet korszerűségére vonatkozóan meghatározó. Bevonásuk forrása a nagymintás hallgatói felmérés, BSc és osztatlan képzés esetében a gólyakérdőív, OMHV eredmények és harmadik fél által készített kimutatások.
- **Alumni (belső/külső, közvetlen):** Már munkaerőpiaci tapasztalattal rendelkeznek, így vissza tudnak jelezni arról, hogy a képzés tartalma mennyire volt alkalmazható a gyakorlatban. Bevonásuk forrása a nagymintás hallgatói felmérés alumni válaszai, a DPR elemzés és 3. fél által készített kimutatások.
- **Oktatók (belső, közvetlen):** A tantervi döntések és a tantárgyi tartalom gazdái, nézőpontjuk alapján lehetséges elérni egy, a tananyag szintjén koherens képzési programot. Véleményük főként belső konzultációkon, fókuszcsoportos egyeztetéseken keresztül csatornázható be, elégedettségük kérdőíves felmérés alapján megismerhető.
- **Munkáltatók (külső, stratégiai):** Az adott területet képviselő vállalatok és kutatóintézetek jelzik, milyen kompetenciák hiányoznak vagy feleslegesek a friss diplomások tudásában. Bevonásuk forrása lehet célzott munkaadói kérdőív, fókuszcsoportos beszélgetés és 3. fél által készített kimutatások.

Bevont szereplők és módszerek

Érintett	Módszer (felmérés / interjú / fókuszcsoport)	Időpont	Részvétel	Fő témák	Kulcs-üzenetek
Aktív hallgatók	Kérdőíves felmérés (nagy mintás hallgatói kérdőív)	2026	3133 fő (~25% válaszadási arány)	Szemponatok fontossági sorrendje a szak megítéléséhez; heti kontaktóraszám megítélése; képzés gyakorlatorientáltságának megítélése; tananyag-ismétlés mértéke (BSc/MSc szinten); fejlesztendő kompetenciák és készségigények; képzés felépítése (előfeltételi rend, rugalmasság, elmélet-gyakorlat arány, teljesítményértékelés); jelenléti és önálló tanulás aránya; képzés korszerűségének megítélése; munkaerőpiaci készségekre való felkészítés; preferált tanítási és értékelési módszerek; NPS (ajánlási hajlandóság); szabad szöveges vélemény	Tananyag korszerűsége, heti terhelés, kontaktóraszám, tananyag-ismétlés, előfeltételi rend, elmélet-gyakorlat egyensúly, teljesítményértékelési módszerek, hiányolt készségek és kompetenciák, oktatási módszer-preferenciák és általános elégedettség (NPS) kerültek felmérésre; a szabad szöveges válaszok szakspecifikus problémák azonosítását teszik lehetővé.
Elsőéves hallgatók	Kérdőíves felmérés (Gólyakérdőív)	2024 és 2025	1598 fő (évfolyam ~45%-a) és 2940 fő (évfolyam ~85%-a)	Intézményválasztás motivációi és versenytárs-intézmények; szakválasztás motivációi; felvételi tájékoztatás forrásai és minősége; felvételi rendszer változásainak megítélése; BME-hez kapcsolódó spontán asszociációk (pozitív, semleges, negatív); oktatással szembeni elvárások (elméleti-gyakorlati arány, tanítási módszer-preferenciák); hallgatói szolgáltatás-igények; tanulmányokkal párhuzamos tervek (munka, mobilitás, kutatás); elhelyezkedési tervek és munkakeresési szempontok; gólyatábor részvétel és elégedettség; szociodemográfiai háttér (nem, lakóhely, középiskola típusa, bejárási idő)	A BME-re való felvétel motivációi, a szakválasztás szempontjai, a felvételi tájékoztatás csatornáinak hatékonysága, az új felvételi pontrendszer megítélése, az oktatással szembeni hallgatói elvárások, a preferált tanulási módszerek, az igényelt hallgatói szolgáltatások, a tervezett tanulmányi és karrierutak, valamint a gólyatábor tapasztalatai kerültek felmérésre.
Alumni	Kérdőíves felmérés és másodelemzés (nagy mintás hallgatói kérdőív „végzett” státuszú válaszai; DPR)	2026 és 2025	1210 fő (végzetek ~20%-a) A DPR nem részvételen, hanem közhiteles adatokon alapul	Szemponatok fontossági sorrendje a képzés relevanciájához; elméleti és gyakorlati alapok megítélése; képzés korszerűségének megítélése; tantárgyak rugalmassága és személyre szabhatósága; előfeltételi rend és tananyag-ismétlés megítélése; munkaerőpiaci felkészítés megítélése; kontaktóraszám visszamenőleges megítélése; munkaerőpiaci készségekre való felkészítés (soft skillek); fejlesztendő kompetenciák és készségigények; képzés legnagyobb erősségei és hiányosságai (szabad szöveges); utólag felértékelődött tudáselemek; NPS (ajánlási hajlandóság)	Az elvégzett képzés elméleti és gyakorlati felkészítésének megítélése, a tantervi korszerűség, rugalmasság és előfeltételi koherencia visszamenőleges értékelése, a munkaerőpiaci felkészítés megítélése, a hiányzó kompetenciák azonosítása, valamint az általános elégedettség (NPS) kerültek felmérésre; a szabad szöveges válaszok a képzés erősségeit és hiányosságait tárják fel.

Érintett	Módszer (felmérés / interjú / fókuszcsoport)	Időpont	Részvétel	Fő témák	Kulcs-üzenetek
Munkaadók / munkaerőpiaci adatforrások	Másodelemzés (DPR adminisztratív adatbázis; WEF – Future of Jobs Report 2025)	2024-2025	DPR: 2015/16–2021/22 között végzett hallgatók teljes köre; WEF: 1000+ munkáltató, ~14 millió munkavállaló	Elhelyezkedési arány és idő diplomaszerzés után; képzésnek megfelelő foglalkoztatás aránya; béradatok és jövedelmi tendenciák; legjobban növekvő és csökkenő munkakörök 2025–2030; technológiai átalakulás által érintett kompetenciák; AI és automatizáció hatása a mérnöki munkakörökre; legkeresettebb készségek (analitikus gondolkodás, technológiai jártasság, kreativitás)	A DPR a műszaki diplomások munkaerőpiaci beilleszkedési sebességéről, foglalkoztatási arányairól és bérvizonyairól tartalmaz adatokat; a WEF a 2025–2030 közötti időszak munkaköri átalakulásait, a növekvő és csökkenő szerepköröket, valamint a mérnöki-műszaki és digitális kompetenciák iránti kereslet várható alakulását mutatja be.
Oktatók	Kérdőíves felmérés	2024	424 fő (összesen 1400 kitöltésre felkért)	Elkötelezettség, kollegiális kapcsolatok, oktatás, Egyetem megítélése, juttatások és szolgáltatások megítélése.	Oktatói igényeket, preferenciákat és az aktuális elégedettséget mutatja be.
Oktatók	Workshopok és interjúk a tanszéki és a képzésben oktatókkal (kommunikáció és médiatudomány szak)	2020-2026	20	Pedagógia innovációk, hallgatók értékelések, önértékelések, kutatás és oktatás összeegyeztetése, szakmai trendek	Oktatói dilemmák, a hallgatók percepciója, tanszéki oktatói profilizálás
Alumni	Interjúk végzett alumnusokkal	2020-2026	10	Visszajelzések a képzésről, informális SWOT; szakmai kapcsolatépítés	A képzés jó alapot jelent, sok hiány
Iparági partnerek	Interjúk, workshopok (Médiastaféta 2024)	2024-2026	15	Elvárások és várankozások	Ne olyan skilleket és témákat tanítson az egyetem, ami a vállalati képzésben jobb körülmények között elérhető; nyitottságot, kérdezni tudást, elmélyültségre való képességet tanítson

Visszacsatolási napló

Érintetti jelzés	Döntés / intézkedés	Státusz	Hol jelenik meg a jelentésben
Hallgatók: Nincsenek világos tanulási utak, specializációk	Kvázispecializációk és strukturált tanulási utak kialakítása a kötelezően választható tárgyakra építve	tervezett	3.2 Tantervi struktúra; 4.1 Fejlesztési javaslatok
Hallgatók: Gyenge gyakorlati alkalmazhatóság	Projektalapú kurzusok és portfólióalapú értékelés bevezetése	folyamatban	3.3 Képzés korszerűsége; 4.1
Hallgatók / alumni: Nem világos kimeneti profil („mit lehet ezzel kezdeni?”)	Kimeneti kompetenciák és tipikus karrierutak explicitté tétele	tervezett	2.3 Kimeneti profil; 4.1
Oktatók: Tartalmi átfedések és koordináció hiánya	Tanulási eredmény (TE) mátrix és tematikai koordináció bevezetése	tervezett	3.2 Tantervi struktúra; 2. módszertan
Hallgatók: Kevés és esetleges szakmai kapcsolat	Partnerhálózat és szakmai gyakorlat rendszerszintű fejlesztése	tervezett	3.3; 4.1
Munkaerőpiaci jelzés: Növekvő igény digitális és AI-kompetenciákra	AI-integráció és digitális kompetenciafejlesztés beépítése a tantervbe	folyamatban	3.3; 4.1
Hallgatók: Változó minőségű értékelés és visszajelzés	Egységes értékelési minimumok és gyorsabb visszajelzési rendszer kialakítása	tervezett	3.2; 4.1

Eredmények és értékelés a pillérek mentén

1. pillér - Hallgatói elégedettség és tanulási élmény

A) Cél és kulcskérdések

A pillér célja annak feltárása, hogy a hallgatók hogyan élik meg a képzést, és mely tényezők segítik vagy akadályozzák a sikeres előrehaladást.

A vizsgálat az alábbi kulcskérdések mentén történik:

1. Mennyiben támogatja a tanterv a koherens tanulási utat és az előrehaladást?
2. Mely tényezők határozzák meg a hallgatói élményt és az elégedettséget?
3. Hol jelennek meg jelentős eltérések az elvárt és a tapasztalt működés között?
4. Mennyiben érzékelik a hallgatók a képzés munkaerőpiaci relevanciáját?

B) KPI-ok / mutatók

A KPI-k a képzés stratégiai céljaihoz (kompetenciaalapú működés, differenciálás, piaci beágyazottság, AI-integráció, nemzetköziesítés) illeszkedve kerültek kialakításra.

A KPI-rendszer értelmezése három egymással összefüggő dimenzió mentén történik. Egyrészt a strukturális működés vizsgálata arra irányul, hogy a képzés mennyiben alkot koherens tanulási rendszert, különös tekintettel a tanulási utak átláthatóságára, az előfeltételi rend logikájára és a tananyagok közötti átfedésekre. Másrészt a pedagógiai működés dimenziója a tanulási folyamat minőségére fókuszál, ideértve a hallgatói bevonódást, a projektalapú tanulási formák arányát és a tanulmányi terhelés kezelhetőségét. Harmadrészt a teljesítmény és szelekció dimenziója azt vizsgálja, hogy a képzés mennyiben képes differenciálni a hallgatói teljesítményeket, amit a jegyeloszlás, a sikerességi arányok és a lemorzsolódás mutatói jeleznek. E dimenziók közül kiemelt jelentőséggel bír a tanulási út koherenciája, az értékelési differenciáltság, a magas sikerességi kurzusok aránya és a korai lemorzsolódás, amelyek együttesen a képzés működésének „egészségi állapotát” jelzik. Az értelmezést ugyanakkor korlátozza, hogy a jelenlegi adatgyűjtési gyakorlat nem teszi lehetővé a részletes szegmentált elemzést, hiányoznak a longitudinális hallgatói élményadatok, és a kurzusszintű pedagógiai információk sem egységesek; ezért a KPI-rendszer további fejlesztése érdekében indokolt a rendszeres, szegmentált hallgatói adatfelvétel bevezetése, a kurzustípus-alapú adatgyűjtés erősítése és a mutatók intézményi szintű dashboardba integrálása.

Mutató neve	Definíció	Adatforrás	Időablak	Szegmentáció	Bázisérték	Célérték	Megjegyzés
Magas sikerességi kurzusok aránya	Azon kurzusok aránya, ahol a teljesítési arány >95%	Tanulmányi adatok	2023–2025	Tantárgy; kurzustípus	~80%	50–60%	A túl alacsony követelményszint és szelekció indikátora
Értékelési differenciáltsági index	Jegyeloszlás szórása kurzusonként	Tanulmányi adatok	2023–2025	Tantárgy; kurzustípus	alacsony (<0,8)	növekvő (>1,2)	A teljesítmények megkülönböztetésének képessége
Korai lemorzsolódás	Az első 2 félévben kiesők aránya	Létszámtrendek	2020–2025	Szak; évfolyam	~15%	10%	Kritikus belépési KPI
Csúcsterhelési elégedettség	A workloadot kezelhetőnek érzők aránya	Hallgatói kérdőív	2026	Évfolyam	46%	65%	Tanulhatóság és terhelés optimalizálás

Előfeltételi rend koherenciaindex	Egymásra épülés megítélése (1–5)	Hallgatói kérdőív	2026	Aktív vs. végzett	2.8	3.8	Strukturális koherencia indikátora
Tananyag-ismétlés érzékelt aránya	Redundanciát jelző hallgatók aránya	Hallgatói kérdőív	2026	Szak	41%	25%	Tartalmi koherencia hiányának jele
Hallgatói bevonódási index	Aktív részvétel (1–5 skála)	Hallgatói kérdőív	2026	Kurzustípus	3.1	4.0	Pedagógiai működés minősége
Projektalapú kurzusok aránya	Projekt- vagy output-alapú kurzusok aránya	Tantervi adat	éves	Szak	32%	50%	Direkt fejlesztési eszköz
Tanulási út koherencia index	Tanulási út átláthatósága + célorientáltsága (1–5)	Hallgatói kérdőív	2026	Évfolyam	2.9	4.0	Kulcs integráló KPI

C) Elemzések és ábrák

Az elemzés több, egymást kiegészítő megközelítésre épül. A trendalapú vizsgálatok (pl. lemorzsolódás, előrehaladás, jegyeloszlás) lehetővé teszik a képzés működésének időbeli értelmezését, különös tekintettel a kritikus töréspontokra. A hallgatói visszajelzések értelmezése során implicit módon megjelenik a gap-logika, amely az elvárt és a tapasztalt képzési működés közötti eltérések azonosítására fókuszál. A szegmentált elemzés lehetősége jelenleg korlátozott, ezért az értelmezés elsősorban kurzustípusok és tanulási formák mentén történik. A kritikus pontok azonosítása nem egyedi tantárgyak szintjén, hanem a tantervi struktúra meghatározó elemei mentén történik (pl. alapozó kurzusok, sávós rendszer, kimeneti szakasz). Nemzetközi benchmark ebben a pillérben nem kerül alkalmazásra.

Fő mutatók

- NPS (hallgatói ajánlás): $\approx -7\%$
- Projektalapú tanulás megítélése: $\sim 80\%$ pozitív
- Értékelési módszerek: $\sim 83\text{--}87\%$ pozitív
- Gyakorlati jelleg megítélése: $\sim 55\%$ negatív dominancia
- Tananyag-átfedés érzékelése: $\sim 58\%$ negatív

Tanulmányi adatok

- tantárgyi sikerességi arány: 90–99%
- kreditelőrehaladás (aktív hallgatók): $>90\%$ (≈ 28 kredit/félév)
- diplomázás ideje: 85% 6 félév vagy kevesebb

D) Fő megállapítások

1. A hallgatói élmény alapvetően ambivalens

Az enyhén negatív NPS azt jelzi, hogy a képzés megítélése nem egyértelműen pozitív. A pozitív és negatív tapasztalatok kiegyenlítik egymást. Eltérő lekérdezésekben egymásnak ellentmondó adatokat találhatunk.

2. A „gyakorlati hiány” valójában strukturális probléma

A hallgatók által érzékelt gyakorlati hiány nem pusztán módszertani kérdés. Inkább azt jelzi, hogy:

- nem látható a tudás alkalmazása
- nem világos a tanulási út
- nincs explicit kimeneti logika

3. A képzés nem koherens tanulási folyamatként jelenik meg

A hallgatók gyakran:

- izolált kurzusok sorozataként
- nem egymásra épülő rendszerként élik meg a képzést.

Ez összefügg azzal, hogy a tanterv nem kellően transzparens; a tanulási célok nem elég explicitek és nem eléggé hangsúlyozottak.

4. A pedagógiai eszköztár „kettészakadt”

Erős pozitív:

- kiscsoportos
- projektalapú
- együttműködésen alapuló formák

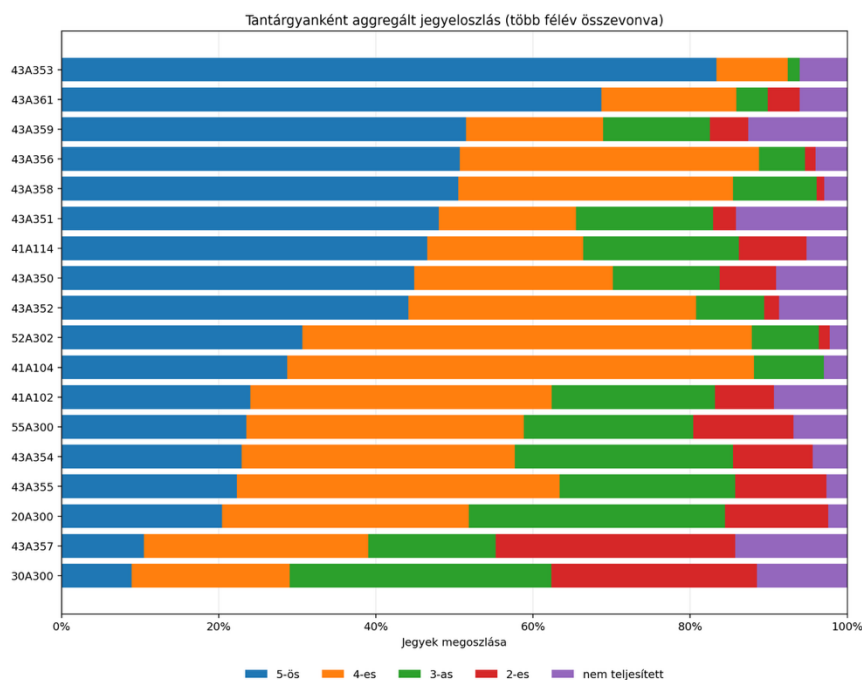
Gyenge:

- nagy létszámú előadások
- alacsony interaktivitás

5. A követelmények nem differenciálnak

A magas teljesítési arány (90–99%) azt jelzi, hogy a hallgatók elégedetlenségét nem a megfelelő előrehaladás hiánya okozza, hanem a kihívásszint, a differenciálás, a fejlődési visszacsatolás hiánya. A hallgatói elégedetlenség elsődleges oka nem az egyes kurzusok minősége, hanem a képzés belső strukturátlansága. A tantervi szint (előfeltételi rend, tanulási utak) és a tantárgyi szint (kurzusok közötti kapcsolatok, tanulási célok és mérőldkövek) közötti koordináció hiánya miatt a hallgatók nem érzékelnek koherens tanulási ívet. Az ismétlésként megélt jelenségek és az előrehaladási nehézségek ennek a strukturális problémának a tünetei. Ennek megfelelően a fejlesztési beavatkozásoknak rendszerszinten kell célozniuk a tantervi és tantárgyi illeszkedést; az egyedi kurzusfejlesztés önmagában nem elegendő.

Az értékelési rendszer differenciáló képességét az alábbi ábra szemlélteti.



Aggregált jegyeloszlás a képzés kötelező és kötelezően választható tárgyain 2021–2025

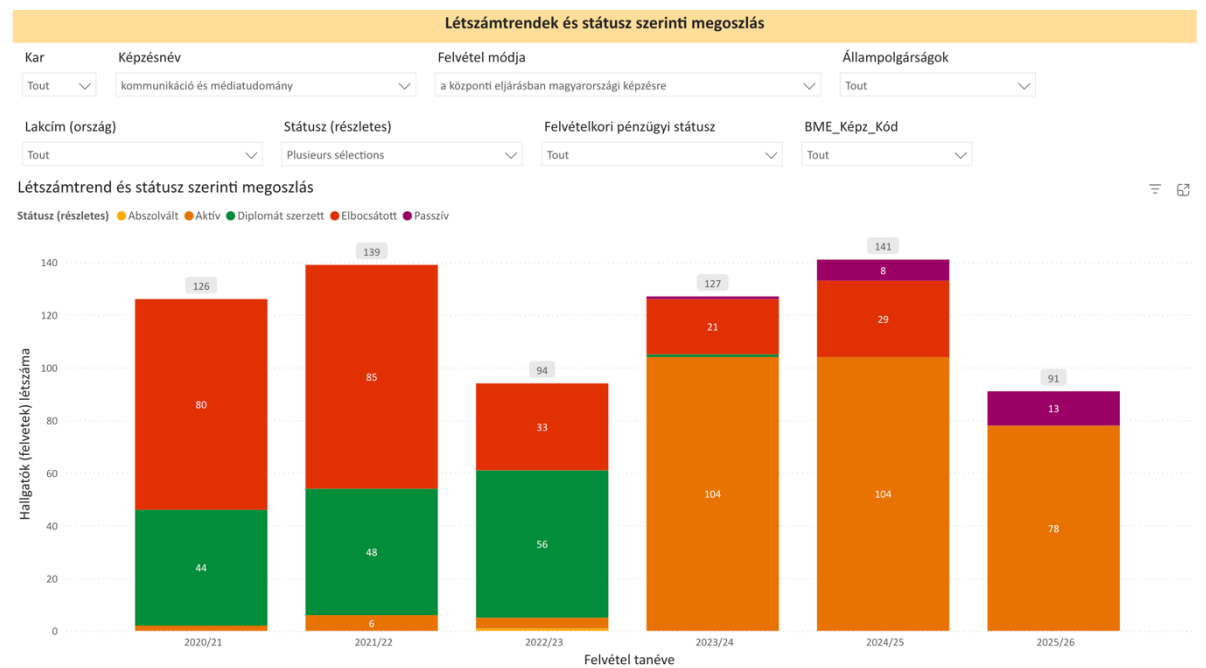
Látható, hogy a domináns jegyek a jó és a jeles, továbbá, hogy jellemzően alacsony a nem teljesített vagy elégtelent szerzők aránya. Ennek következménye az alacsony szelekció és a differenciálás elmaradása, a differenciálatlan percepciójának erősödése a hallgatók között.

6. A belépési fázis torzítja az adatokat

Az alábbi táblázat mutatja a képzésre jelentkezők és felvettek számát.

Státusz	Finanszírozás	Év						
		2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Első helyes jelentkezők - Összesen		178	212	158	144	147	98	76
Jelentkezők - Összesen		604	752	694	767	875	759	584
Felvettek	Állami ösztöndíjjal támogatott	46	74	83	78	80	8	0
	Önköltséges	102	88	53	68	79	84	0

Jelentkezők és felvettek száma 2020-



Létszámtrendek státusz szerinti megoszlás 2020–2025 (Alapszakos létszámtrendek)

Az ábra azt mutatja, hogy az elbocsátottak aránya rendkívül magas a képzésen. Azonban a felvételt nyertek közül jelentős számban

- nem iratkoztak be; vagy ha beiratkoztak
- nem vettek fel tárgyakat; vagy ha fel is vettek tárgyakat (jellemzően alacsony számban, tehát nem követve a mintanternvi ajánlott haladást),
- nem próbálták azokat teljesíteni.

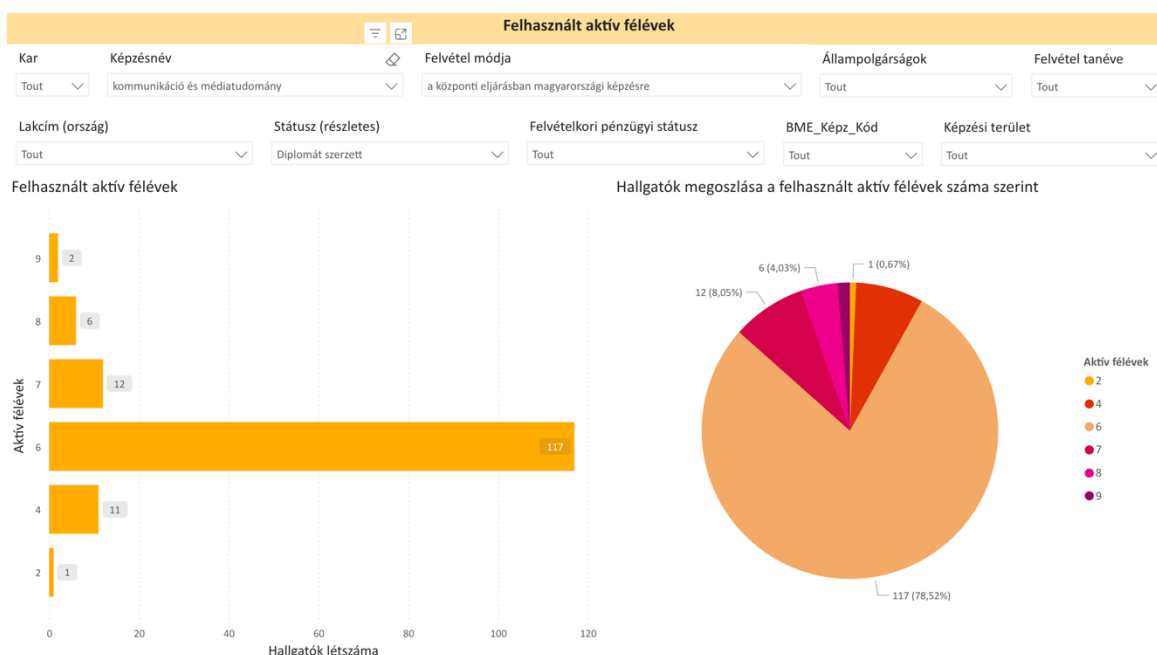
Ugyanakkor a képzésbe eleve be nem kapcsolódók aránya 67%-ról 11%-ra csökkent (2021–2025). Ennek az a következménye, hogy a valódi – kisebb, de aktív – hallgatói populáció előrehaladási mutatói ténylegesen egyre kevésbé torzulnak az eleve nem teljesítők számossága miatt.

2021/22/	67%
2022/23	55%
2023/24	28%
2024/25	29%
2025/26	11%

Elbocsátott vagy törölt hallgatók aránya 2021-2026

7. Az aktív hallgatók jól haladnak – de alacsony kihívásszinten

Paradox helyzetet eredményez, hogy az előrehaladás-mutatók nagyon jók, viszont az elégedettség a képzéssel közepes, és a kihívásszintet alacsonynak, de legalábbis nem egyenállagúnak érzékelik a hallgatók.



Diplomát szerzett hallgatók aktív féléveinek szám (2020–2024)

	2020–2024		2020/2021		2021/2022		2022/2023		2023/2024	
Félévek száma	Diplomázott hallgató	Aránya az összes diplomázó között	Diplomázott hallgató	Aránya az összes diplomázó között	Diplomázott hallgató	Aránya az összes diplomázó között	Diplomázott hallgató	Aránya az összes diplomázó között	Diplomázott hallgató	Aránya az összes diplomázó között
9	2	1%	1	2%	1	2%		0%		0%
8	6	4%	2	5%	4	8%		0%		0%
7	12	9%	4	9%	3	6%	5	9%		0%
6 vagy kevesebb	117	85%	37	84%	40	83%	51	91%	1	100%
	137		44		48		56		1	

Diplomát szerzett hallgatók aktív féléveinek szám (2020–2024)

A hallgatói élmény problémái nem elsősorban egyedi kurzusokhoz, hanem a képzés strukturális működéséhez kapcsolódnak.

A fő feszültség a strukturálatlan tanulási út, az értékelés alacsony differenciáló képessége, és az implicit működési logika.

A képzés munkaerőpiaci értékajánlata a hallgatói percepciók szintjén csak részben teljesül. A hallgatók erősen igénylik a közvetlenül alkalmazható, különösen szakmai kommunikációs és gyakorlati kompetenciákat, ugyanakkor ezek rendszerszintű megjelenését hiányosnak érzékelik. Ez nem elsősorban a gyakorlati elemek abszolút hiányára, hanem azok szórványos, nem koherens beágyazottságára utal. Ennek következtében a gyakorlati és projektalapú tanulási formák tudatos, programszintű integrációja szükséges.

A képzésben jelen vannak jól működő oktatási gyakorlatok, azonban ezek nem skálázódnak a teljes program szintjén. Egyes kurzusokban megjelenő magas hallgatói

elégedettség és eredményesség nem épül be rendszerszerűen a képzés működésébe. A fejlesztés egyik kulcseleme ezért a bevált pedagógiai gyakorlatok azonosítása, standardizálása és következetes terjesztése.

A képzés hasznosságának és munkaerőpiaci felkészítő kapacitásának megítélése ambivalens. Miközben egyes visszajelzésekben mind az aktív, mind a végzett hallgatók magasra értékelik a megszerzett kompetenciákat, az alacsony NPS-érték azt jelzi, hogy ez az érték nem jelenik meg egységes, tudatosított tapasztalatként. Ez a diszkrepancia arra utal, hogy a képzés nem biztosít elegendő és következetes visszacsatolást a hallgatók számára saját fejlődésük és a megszerzett tudás relevanciája tekintetében. Ennek megfelelően szükséges a mikro- (kurzusszintű) és makro- (programszintű) visszacsatolási mechanizmusok erősítése.

A hallgatók szakmai identitása szintén ambivalens: a képzés erős közösségi és támogató légkört biztosít, ugyanakkor hiányzik a világosan artikulált és következetesen kommunikált értékajánlat. A képzés „kilógása” egyszerre jelenik meg pozitív (különlegesség) és negatív (pozícionálatlanság) elemként. A hallgatók egy világosabb, erősebben megfogalmazott és kommunikált programidentitást várnak, ami a képzés külső és belső pozícióját egyaránt erősítené. Ennek megfelelően indokolt a tudatos programidentitás-építés és a kommunikáció egységesítése.

E) Döntési opciók

Az alábbi opciók a stratégiai célok operatív megvalósításának lehetséges útjai.

1. A tanulási utak explikálása – kifejtése és transzparenssé tétele – szükséges

- tanulási célok
- kimenetek
- kurzuskapcsolatok

2. A gyakorlati képzés nem bővítést, hanem strukturálást igényel

- output-alapú logika
- látható alkalmazás

3. A pedagógiai eszköztár egységesítése szükséges

- a jól működő formák (projekt, kiscsoport) skálázása

4. Az értékelési rendszer újragondolása szükséges

- differenciálás
- készségekhez lehorgonyzott teljesítménymérés

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrásigény / költség	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
Opció 1 – Jó gyakorlatok formalizálása és kiterjesztése	A már jól működő, projektalapú és külső kapcsolatokkal rendelkező kurzusok azonosítása, dokumentálása és adaptálható formában más tárgyakba való beemelése (pl. modulok, „minikurzusok”). Nem kötelező reform, hanem minták biztosítása.	NPS növekedés; munkaerőpiaci készségek megítélésének javulása; tananyag-ismétlés érzékelt arányának csökkenése	Alacsony: workshop, dokumentáció, belső tudásmegosztás	3–6	Kockázat: alacsony átvételi hajlandóság. Mitigáció: kipróbált példák, önkéntes pilot, látható eredmények
Opció 2 – Kurzusok közötti koordinációs keret bevezetése	Minimális közös keret kialakítása a kurzusok között (tanulási célok, mérőldkövek, értékelési logika összehangolása), pl. félévente szervezett workshopokon. Nem tartalmi beavatkozás, hanem strukturális illesztés.	Tanulási út koherenciaindex javulása; kritikus pontok csökkenése; kreditelőrehaladás stabilizálódása	Alacsony–közepes: facilitált workshopok, koordináció	6–12	Kockázat: oktatói ellenállás. Mitigáció: nem kötelező tartalom, peer-alapú egyeztetés
Opció 3 – Projekt- és gyakorlati modulok rendszerszintű beépítése	Strukturált projekt- vagy gyakorlati modulok beépítése a meglévő tantárgyakba (különösen kritikus félévekben), pl. csoportmunka, külső projektek, alkalmazott feladatok. Nem teljes tantervi reform, hanem fókuszált beavatkozás.	Munkaerőpiaci készségek erősödése; NPS növekedés; kritikus pontokon lemorzsolódás csökkenése	Közepes: oktatói felkészítés, partnerkapcsolatok	6–18	Kockázat: túlterhelés vagy „felszínes élmény”. Mitigáció: meglévő jó gyakorlatokra építés, fokozatos bevezetés

Opció 4 – Programidentitás és tanulási út láthatóvá tétele	A képzés tanulási ívének, céljainak és mérföldköveinek explicitté tétele (pl. vizuális tanulási térkép, kurzuskapcsolatok kommunikálása). Nem tartalmi változtatás, hanem értelmezési keret biztosítása.	NPS javulása; tananyag-ismétlés érzékelt arányának csökkenése; hallgatói elégedettség növekedése	Alacsony: tervezési és kommunikációs munka	3–6	Kockázat: „kozmetikázás” percepciója. Mitigáció: valós működésre épülő, nem marketing jellegű megoldás
Opció 5 – Hallgatói identitás- és tanulási út design	A képzés „hallgatói ívének” tudatos kialakítása: kompetenciák, szerepek és fejlődési szakaszok explicitté tétele. Részei: (1) világos tanulási mérföldkövek, (2) korai aktivizáló helyzetek, (3) technológiai és kritikai készségek horizontális integrációja, (4) következetes programidentitás.	NPS növekedés; tanulási út koherenciaindex javulása; hallgatói aktivitás növekedése; tananyag-ismétlés csökkenése	Alacsony–közepes: tervezés, workshop, implementáció	3–9	Kockázat: absztrakt koncepció marad. Mitigáció: konkrét kurzusokra és első féléves tapasztalatokra fordítás

F) Kockázatok és kezelések

Adatkorlátok

- a szegmentált összehasonlítás (pl. dolgozó vs. nem dolgozó hallgatók) korlátozott
- OMHV nem reprezentatív
- longitudinális tanulási élményadatok hiányoznak

Ezért szükség van szegmentált adatok összegyűjtésére, és azokhoz rendelni KPI-ket.

A javasolt beavatkozások végrehajtása több, részben strukturális, részben percepciók kockázattal jár. Ezek kezelése kulcsfontosságú a változtatások sikeres implementációjához.

Oktatói ellenállás a koordinációval és új elemek bevezetésével szemben.

A kurzusok közötti összehangolás és a projektalapú elemek erősítése az oktatói autonómia csökkenéseként értelmeződhet.

- Kezelés: alacsony belépési küszöbű, opcionális modellek alkalmazása (pilotok, jó gyakorlatok), peer-alapú tudásmegosztás, valamint a tartalmi standardizáció kerülése.

A változtatások formálissá válása pedagógiai felkészültség hiányában.

Az új elemek (pl. projektmunka) módszertani támogatás nélkül felszínes implementációhoz vezethetnek.

- Kezelés: konkrét, kipróbált kurzuspéldák és „kész megoldások” biztosítása; gyakorlati, nem elméleti fókuszú támogatás.

Túlterhelés növekedése hallgatói és oktatói oldalon.

A projekt- és koordinációs elemek bevezetése növelheti az idő- és szervezési terhelést.

- Kezelés: célzott beavatkozás a kritikus félévekben; a meglévő kurzusstruktúrába való beépítés, nem új réteggént történő hozzáadás.

A változtatások „kozmetikázásként” való percepciója.

Amennyiben a strukturális problémák nem kerülnek ténylegesen kezelésre, a beavatkozások hitelessége sérülhet.

- Kezelés: a beavatkozások explicitté tétele és összekapcsolása az azonosított problémákkal (koherenciahiány, gyakorlati elemek rendszertelensége), valamint a mérhető eredmények következetes kommunikációja.

A jó gyakorlatok nem skálázódnak programszinten.

A működő megoldások egyedi szinten maradnak, nem épülnek be a képzés egészébe.

- Kezelés: tudatos azonosítás, dokumentálás és intézményesített megosztás (pl. workshopok, mintatár).

A hallgatói identitás- és tanulási út design absztrakt koncepció marad.

Az értelmezési keret nem fordítódik le konkrét kurzusszintű gyakorlatokra, így nem hat a hallgatói élményre.

- Kezelés: konkrét implementációs elemekre bontás (pl. első féléves beavatkozások, mérőföldkövek, kurzusszintű példák).

A kezdeményezés „kommunikációs” vagy „branding” projektként értelmeződik.

Az oktatók és hallgatók részéről is kialakulhat az a percepció, hogy a változás nem működési szintű.

- Kezelés: szoros kapcsolat a tényleges kurzusműködéshez és hallgatói tapasztalathoz; gyors, látható eredmények bemutatása.

Állítás / megállapítás	Bizonyíték típusa	Hivatkozás	Megjegyzés
A kritikus pontok problémái részben szervezési jellegűek	Tanulmányi adatok + kvalitatív visszajelzések	OMHV eredmények; hallgatói kommentek	Nem kizárólag szakmai nehézség magyarázza az alacsonyabb teljesítményt
A tananyag-ismétlés érzete a tantervi koherencia hiányával függ össze	Kérdőíves adatok + értelmező elemzés	Hallgatói kérdőív (koherencia és ismétlés itemek)	Az ismétlés percepciója strukturális problémára utal
A hallgatói élmény erősen függ a tanulási út láthatóságától	Kvalitatív visszajelzések + értelmező elemzés	Hallgatói visszajelzések	A tanulási célok és irány hiányos érzékelése meghatározó tényező
A jól működő kurzusok mögött explicitté tett célok és mérföldkövek állnak	Kvalitatív összehasonlító elemzés	Jó gyakorlatként azonosított kurzusok	A strukturáltabb tanulási ív magasabb elégedettséggel jár
A jól működő gyakorlatok nem skálázódnak programszinten	Kvalitatív bizonyíték	Oktatói és képzési tapasztalatok	A jó gyakorlatok izoláltan jelennek meg

G) ESG kapcsolódás és bizonyíték

ESG standard(ok)	Hogyan kapcsolódik a pillérhez?	Bizonyíték (fejezet/ábra/táblázat)
1.4 A hallgatók előrehaladása és a képesítés odaítélése	A hallgatói előrehaladás strukturális feltételei (pl. előfeltételi rend, értékelési logika, kritikus pontok) azonosításra kerülnek, és ezekhez célzott fejlesztési beavatkozások kapcsolódnak.	B) KPI-k – „Magas sikerességi kurzusok aránya”, „Értékelési differenciáltság”, „Korai lemorzsolódás”; C) kritikus pontok elemzése; D) fő megállapítások (strukturális problémák)
1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások	A tanulási folyamat támogatásának hiányosságai (pl. visszacsatolás, tanulási út átláthatósága, strukturált haladás) feltárásra kerülnek, és ezekhez konkrét fejlesztési irányok (pl. tanulási út design, mérföldkövek) rendelődnek.	D) fő megállapítások (tanulási út és visszacsatolás); E) Opció 4–5
1.7 Információkezelés	A döntések több adatforrás integrált elemzésére épülnek (kérdőíves adatok, OMHV, tanulmányi statisztikák), amelyek egységes KPI-rendszerben kerülnek strukturálásra.	B) KPI tábla; C) elemzési megközelítés; F) bizonyíték–állítás mátrix
1.9 Folyamatos monitorozás és rendszeres értékelés	A KPI-khez rendelt bázis- és célértékek, valamint a döntési opciók lehetővé teszik a beavatkozások hatásának nyomon követését és iteratív fejlesztését.	B) KPI tábla (bázis/cél); E) döntési opciók; F) kockázatok és kezelések

Az ESG megfelelési mátrix a stratégiai célok és a képzésfejlesztési beavatkozások minőségbiztosítási megfeleltetését mutatja.

2. pillér - Oktatói nézőpont: tartalom, szerkezet, értékelés, pedagógiai innováció

A) Cél és kulcskérdések

A pillér célja annak feltárása, hogy az oktatók hogyan látják a képzés tartalmi és szerkezeti működését, valamint milyen tényezők támogatják vagy akadályozzák a tantervi és pedagógiai megújulást. Az elemzés nem pusztán az oktatói percepciók összegzésére törekszik, hanem a tantervi koherencia, az értékelési gyakorlat és a pedagógiai működés fejlesztésének szakmai megalapozását szolgálja.

A vizsgálat az alábbi kulcskérdések mentén történik:

1. Tantervi koherencia és szerkezeti működés

- Mennyire koherens és strukturált a tanterv az oktatók megítélése szerint?
- Azonosíthatók-e tartalmi átfedések, hiányok, illetve rosszul időzített vagy nem megfelelően egymásra épülő tantárgyak?
- Mennyire működik a tantárgyak közötti horizontális és vertikális illeszkedés (előismeretek, párhuzamosságok, tanulási utak)?

Kulcskérdés: a képzés rendszerszintűen koordinált tantervként működik-e, vagy inkább autonóm kurzusok laza együttese?

2. Tanulási eredmények és értékelési gyakorlat

- Mennyire világosak és következetesek a tantárgyi és programszintű tanulási eredmények?
- Ezek mennyiben jelennek meg ténylegesen az oktatási és értékelési gyakorlatban?
- Az értékelési rendszerek mennyiben támogatják a differenciálást és a magasabb szintű teljesítmény kialakulását?

Kulcskérdés: a képzésben megfogalmazott tanulási célok ténylegesen „lefordítódnak-e” oktatási és értékelési gyakorlatokra?

3. Pedagógiai működés és innováció

- Milyen pedagógiai módszerek és innovációk vannak jelen a képzésben?
- Miben különböznek az egyéni jó gyakorlatok a programszintű működéstől?
- Milyen feltételek mellett tudnak ezek a gyakorlatok szélesebb körben elterjedni?

Kulcskérdés: a pedagógiai innováció rendszerszinten működik-e, vagy egyedi oktatói kezdeményezésekre épül?

4. Oktatói működés, motiváció és intézményi feltételek

- Milyen tényezők támogatják vagy akadályozzák az oktatói megújulást (terhelés, ösztönzők, erőforrások)?
- Milyen szintű az intézményi bizalom és a változtatási hajlandóság?
- Hol azonosíthatók potenciális „korai adaptálók”?

Kulcskérdés: rendelkezésre állnak-e a képzés megújításához szükséges intézményi és motivációs feltételek?

5. Hallgatók megítélése oktatói szemmel

- Hogyan látják az oktatók a hallgatók felkészültségét és tanulási működését?
- Ezek a percepciók milyen oktatói attitűdöket és pedagógiai stratégiákat eredményeznek?

Kulcskérdés: az oktatói hallgatókép hogyan befolyásolja a tényleges pedagógiai működést?

B) KPI-ok / mutatók

A KPI-k a képzés stratégiai céljaihoz (kompetenciaalapú működés, differenciálás, piaci beágyazottság, AI-integráció, nemzetköziesítés) illeszkedve kerültek kialakításra.

Az indikátorrendszer a rendelkezésre álló kvantitatív adatokra épül, elsősorban az OMHV kérdőíves visszajelzésekre és a tantárgyi adatlapok (TAD) strukturált információira. A kiválasztott mutatók olyan dimenziókat fednek le, amelyek egységesen és rendszeresen mérhetők (értékelési gyakorlat, hallgatói tanulási élmény, oktatási módszertan), és közvetett módon jelzik a tantervi és pedagógiai működés minőségét.

A bázisértékek meghatározása a 2025-ös adatkinyerést követően történik; a jelen dokumentum a mérési keretet és a kívánt célállapotokat rögzíti. Azokban a dimenziókban (pl. tantervi koherencia, oktatói koordináció), ahol nem áll rendelkezésre megbízható kvantitatív adat, kvalitatív elemzés egészíti ki a KPI-alapú értékelést.

Mutató neve	Definíció	Adatforrás	Időablak	Szegmentáció	Bázisérték	Célérték	Megjegyzés
Értékelési átláthatóság index	OMHV „követelmények egyértelműsége” item átlaga (1–5 skála)	OMHV	2023–2025	Tárgytípus; szak	2025 baseline folyamatban	4,2	Standardizált OMHV mutató
Tanulási hasznosság index	OMHV „mennyire volt hasznos a tárgy” item átlaga	OMHV	2023–2025	Tárgycsoport	2025 baseline folyamatban	4,1	Tanulási kimenet proxy
Aktív tanulási élmény index	OMHV „interaktivitás / bevonódás” item átlaga	OMHV	2023–2025	Tárgytípus	2025 baseline folyamatban	4,0	Pedagógiai működés proxy
Reproduktív értékelés index	OMHV „gondolkodásra ösztönzés” item inverze (5 – átlag)	OMHV	2023–2025	Tárgytípus	2025 baseline folyamatban	≤1,2	Alacsonyabb érték = magasabb kognitív szint
Többféle értékelési forma aránya	TAD alapján: ≥2 eltérő értékelési forma aránya	TAD	2025	Tárgytípus	2025 baseline folyamatban	≥70%	Differenciált értékelés indikátora
Félévközi értékelés jelenléte	TAD: van-e formatív (félévközi) teljesítési elem	TAD	2025	Tárgytípus	2025 baseline folyamatban	≥80%	Folyamatos visszacsatolás proxy
Projekt-/beadandó-alapú tárgyak aránya	TAD: tartalmaz projekt vagy komplex beadandó elemet	TAD	2025	Tárgytípus	2025 baseline folyamatban	≥60%	Pedagógiai innováció indikátora
Vizsgadomináns tárgyak aránya	TAD: értékelés ≥70%-a záróvizsgán alapul	TAD	2025	Tárgytípus	2025 baseline folyamatban	≤30%	Csökkentendő mutató

C) Elemzések és ábrák

Az elemzés az oktatási gyakorlat kvantitatív és strukturális jellemzőinek vizsgálatára épül, elsősorban az OMHV adatok és a tantárgyi adatlapok (TAD) alapján. A trendalapú elemzés korlátozottan alkalmazható, ezért a hangsúly a tárgytípusok szerinti összehasonlításon és a pedagógiai működés mintázatainak azonosításán van.

A szegmentált vizsgálat elsősorban a különböző kurzustípusok (pl. előadás, szeminárium, projektalapú tárgyak) közötti eltérések feltárására fókuszál. Ez lehetővé teszi

annak értelmezését, hogy a pedagógiai módszerek és értékelési formák milyen mértékben járulnak hozzá a hallgatói tanulási élményhez és a kompetenciafejlesztéshez.

Az elemzés kiemelt célja a kritikus pedagógiai mintázatok azonosítása, különös tekintettel az értékelési gyakorlatokra (pl. vizsgadominancia, félévközi visszacsatolás hiánya), az interaktivitás szintjére, valamint a projektalapú tanulási elemek jelenlétére. Ezek a mintázatok nem egyedi tantárgyakhoz, hanem a képzés egészének működési logikájához kapcsolódnak.

Nemzetközi benchmark ebben a pillérben nem kerül alkalmazásra, mivel az oktatási gyakorlatok ilyen szintű összehasonlításához nem áll rendelkezésre egységes és megbízható adatbázis.

D) Fő megállapítások

A tanterv tartalmi koherenciája részben kialakult, ugyanakkor nem működik teljesen rendszerszinten. Több ponton azonosíthatók párhuzamosságok és hiányok, különösen rokon tantárgycsoportok és egymást követő félévek között. Ez arra utal, hogy a képzés inkább autonóm kurzusok együttese, mintsem teljesen összehangolt tanulási rendszer. A fejlesztés kulcsa ezért nem egyedi tárgyak átdolgozása, hanem a tantervi struktúra célzott újraszervezése.

A tanulási eredmények deklarálása formálisan jelen van, azonban ezek és az értékelési gyakorlat közötti kapcsolat nem minden esetben egyértelmű. Az értékelés jelentős részben továbbra is reprodukzív tudást mér, ami korlátozza a magasabb szintű kompetenciák kialakulását. Ez azt jelzi, hogy az outcome-alapú képzési logika csak részben valósul meg a gyakorlatban, így az értékelési rendszerek tudatos újratervezése indokolt.

Az OMHV adatok alapján a hallgatói tanulási élmény és az értékelési gyakorlat minősége jelentős szórást mutat a kurzusok között. Ez arra utal, hogy a pedagógiai működés nem egységes, és a képzés minősége erősen függ az egyes oktatók gyakorlatától. A jelenlegi működés így nem biztosít kiegyenlített tanulási élményt, ami a program szintű minőségbiztosítás erősítését teszi szükségessé.

Az innovatív oktatási megoldások (pl. projektalapú és interaktív módszerek) jelen vannak a képzésben, azonban elsősorban egyedi oktatói kezdeményezésekhez kötődnek, és nem épülnek be rendszerszerűen a program működésébe. Ennek következtében a pedagógiai innováció hatása korlátozott marad. A fejlesztés egyik kulcseleme ezért az innovációk tudatos azonosítása, strukturálása és programszintű terjesztése.

E) Döntési opciók

A három döntési opció eltérő beavatkozási logikát képvisel, és egymást kiegészítve alkalmazható. Az első opció gyors, alacsony költségű diagnózist ad a tanterv és az értékelési gyakorlat jelenlegi állapotáról, és megalapozza a célzott fejlesztéseket. A második opció pilot jellegű beavatkozásokon keresztül konkrét, működő példákat hoz létre az outcome-alapú tervezés és a hallgatóközpontú pedagógia alkalmazására. A harmadik opció a strukturális szintet célozza, és a tantárgyak közötti koordináció erősítésével hosszabb távon biztosítja a koherens működést. A három megközelítés kombinációja lehetővé teszi, hogy a képzés egyszerre javítsa a jelenlegi működés átláthatóságát, kipróbáljon új pedagógiai megoldásokat, és megerősítse a program szintű koherenciát.

Az alábbi opciók a stratégiai célok operatív megvalósításának lehetséges útjai.

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrásigény / költség	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
Opció 1 – Gyors tantervi és értékelési audit	TAD és OMHV alapú gyors audit kulcstantárgyakra (különösen kötelező tárgyak): értékelési formák, LO-k és redundanciák áttekintése egységes sablon alapján, rövid fejlesztési ajánlásokkal	Értékelési átláthatóság index ↑; Többféle értékelési forma aránya ↑; Vizsgadomináns tárgyak aránya ↓	Alacsony: belső munka, 1–2 koordinátor, workshop	2–3	Oktatói ellenállás → mitigáció: „fejlesztési támogatás” framing; minimális adminisztráció
Opció 2 – Pilot redesign (4–6 tantárgy)	4–6 tantárgy célzott újratervezése (tanulási eredmények–értékelés összehangolása, formatív elemek, aktív tanulási módszerek), dokumentált mintaként	Aktív tanulási élmény index ↑; Tanulási hasznosság index ↑; Félévközi értékelés jelenléte ↑; Reprodukív értékelés index ↓	Közepes: oktatói idő, módszertani támogatás	4–6	Pilot elszigetelődik → mitigáció: dokumentálás, belső bemutatás, jó gyakorlat terjesztése
Opció 3 – Félévszintű koordinációs mechanizmus	Kulcstantárgyak oktatói közötti strukturált egyeztetés (LO-k, tartalom, értékelés), rövid, standardizált outputtal (pl. 1 oldalas egyeztetési sablon)	Többféle értékelési forma aránya ↑; Reprodukív értékelés index ↓; Tanulási hasznosság index ↑; Tanulási út koherencia ↑ (kvalitatív)	Alacsony–közepes: szervezési idő, koordináció	3–4	Formális, de hatástalan egyeztetés → mitigáció: konkrét output, vezetői támogatás

A rövid távon javasolt prioritás az Opció 1 és 2 kombinációja, amely gyors diagnózist és azonnal látható eredményeket biztosít, míg az Opció 3 a középtávú stabilizációt szolgálja.

F) Kockázatok és kezelések

A javasolt beavatkozások megvalósítása több, egymással összefüggő kockázattal jár, amelyek elsősorban az oktatói működéshez, az intézményi feltételekhez és az alkalmazott adatforrások korlátaival kapcsolódnak.

Oktatói ellenállás a tantervi és értékelési változtatásokkal szemben.

A beavatkozások az oktatói autonómia csökkenéseként értelmeződhetnek.

- Kezelés: fejlesztési (nem ellenőrzési) keretezés, pilot alapú bevezetés, jó gyakorlatok láthatóvá tétele.

A fejlesztések szigetszerűek maradnak, nem skálázódnak programszintre.

A pilot jellegű megoldások izoláltak maradhatnak.

- Kezelés: pilotok dokumentálása, intézményesített tudásmegosztás, koordinációs fórumok.

A tantervi koordináció formálissá válik, tényleges tartalmi hatás nélkül.

Az egyeztetések nem eredményeznek valós változást a kurzusok működésében.

- Kezelés: konkrét outputokhoz kötött egyeztetések (pl. LO–értékelés mapping), vezetői nyomkövetés.

Az alkalmazott adatforrások korlátozottan alkalmasak a pedagógiai működés mélyebb feltárására.

Az OMHV és TAD adatok csak részben fedik le a tanulási folyamat minőségét.

- Kezelés: kvalitatív kiegészítés (fókuszcsoporthoz, interjúk), iteratív adatértelmezés.

Oktatói túlterheltség miatt a fejlesztések nem valósulnak meg vagy felületesek maradnak.
A beavatkozások idő- és energiaigénye korlátozhatja az implementációt.

- Kezelés: célzott, kis léptékű beavatkozások; prioritizálás; időigény minimalizálása.

A fő megállapítások alátámasztására az alábbi táblázat összefoglalja a kulcsállításokhoz kapcsolódó bizonyítéktípusokat és adatforrásokat.

Állítás / megállapítás	Bizonyíték típusa	Hivatkozás	Megjegyzés
Tartalmi átfedések azonosíthatók egyes tantárgyak között	Fókuszcsoporthoz + strukturált adat	Oktatói fókuszcsoporthoz; TAD elemzés	Több forrás konzisztensen jelzi az átfedéseket
Az értékelési gyakorlat több tárgyban reprodukív jellegű	Kérdőíves adat	OMHV („gondolkodásra ösztönzés” item)	Alacsonyabb értékek a magasabb kognitív szint hiányára utalnak
Jelentős szórás tapasztalható a hallgatói tanulási élményben	Kvantitatív elemzés	OMHV (tárgyankénti átlagok és szórás)	A pedagógiai működés nem egységes
Innovatív oktatási megoldások jelen vannak, de nem rendszerszintűek	Strukturált adat + kvalitatív bizonyíték	TAD; oktatói fókuszcsoporthoz	Projektalapú elemek elszórtan jelennek meg
A tantárgyak közötti koordináció jellemzően informális	Kvalitatív bizonyíték	Oktatói fókuszcsoporthoz	Strukturált egyeztetések hiánya
A formatív értékelés nem általános gyakorlat	Strukturált adat	TAD elemzés	Félévközi értékelés nem minden tárgyban jelenik meg

G) ESG kapcsolódás és bizonyíték

ESG standard(ok)	Hogyan kapcsolódik a pillérhez?	Bizonyíték (fejezet/ábra/táblázat)
1.5 Oktatók	A pillér feltárja az oktatói működés kulcstényezőit (terhelés, pedagógiai innováció, motiváció), valamint azokat a feltételeket, amelyek a minőségi oktatás fenntartásához és fejlesztéséhez szükségesek.	D) fő megállapítások (oktatói működés); E) döntési opciók (pilot, koordináció)
1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés	A vizsgálat középpontjában a tanulási élmény, az aktív tanulási formák és a hallgatói bevonódás áll; a KPI-k és megállapítások közvetlenül jelzik ezek érvényesülésének mértékét.	B) KPI-k (aktív tanulási élmény, hasznosság); D) fő megállapítások
1.4 Hallgatók értékelése	A pillér elemzi az értékelési gyakorlat típusait, átláthatóságát és a tanulási eredményekhez való illeszkedését, különös tekintettel a reprodukív és alkalmazásközpontú elemek arányára.	B) KPI-k (értékelési átláthatóság, reprodukív index); D) fő megállapítások; F) bizonyítékok
1.6 Tanulási erőforrások és hallgatói támogatás	Az oktatási módszertan és az értékelési gyakorlat minősége közvetlenül alakítja a hallgatói tanulási környezetet; a pillér azonosítja a tanulást támogató fejlesztési irányokat (pl. formatív értékelés, strukturált feladatok).	D) fő megállapítások; E) döntési opciók (pilot redesign)
1.7 Információmenedzsment	A pillér OMHV és TAD adatokra épülő indikátorrendszert alkalmaz, amely lehetővé teszi a képzés pedagógiai működésének strukturált, adatvezérelt monitorozását és értékelését.	B) KPI-k; C) elemzések és ábrák

Az ESG megfelelési mátrix a stratégiai célok és a képzésfejlesztési beavatkozások minőségbiztosítási megfeleltetését mutatja.

3. pillér - Munkaerőpiaci relevancia és kompetencia-illeszkedés

A) Cél és kulcskérdések

A pillér célja annak értékelése, hogy a képzés mennyiben készíti fel a hallgatókat a valós szakmai pályákra és kompetenciaelvárásokra, valamint hogy a program értékajánlata mennyiben igazolható a munkaerőpiaci kimenetek alapján. Az elemzés nemcsak az elhelyezkedési mutatók vizsgálatára törekszik, hanem a kompetenciailleszkedés mélyebb értelmezésére is, különös tekintettel a visszatérő hiányokra és azok tantervi következményeire.

A vizsgálat az alábbi kulcskérdések mentén történik:

1. Munkaerőpiaci kimenet és illeszkedés

- Milyen arányban helyezkednek el a végzettek felsőfokú végzettséget igénylő, illetve kommunikációs profilú munkakörökben (DPR, FEOR)?
- Milyen típusú pályák rajzolódnak ki ténylegesen (klasszikus kommunikációs, általános diplomás, egyéb szektorok)?

Kulcskérdés: a képzés kimenete mennyiben felel meg a deklarált szakmai profilnak?

2. Kompetenciailleszkedés és hiányok (gap)

- Hol azonosíthatók visszatérő kompetenciahiányok a munkaerőpiaci elvárások és a képzés kimenete között (DPR, alumni, munkaadói visszajelzések, ESCO)?
- Mely kompetenciák jelennek meg következetesen erősségként, és melyek hiányként több adatforrásban is?

Kulcskérdés: milyen jellegű a képzés kompetenciaprofilja (általános vs. specializált), és hol vannak a kritikus hiányok?

3. Tantervi hozzájárulás és működő elemek

- Mely tantervi elemek járulnak hozzá leginkább a sikeres elhelyezkedéshez (pl. projektmunka, szakdolgozat, szakmai gyakorlat)?
- Ezek mennyiben jelennek meg rendszerszinten, illetve mennyiben egyedi tapasztalatként?

Kulcskérdés: mi az, ami ténylegesen „értéket termel” a képzésben?

4. Strukturális hiányok és tantervi következmények

- Mely kompetenciák hiánya utal tantervi vagy pedagógiai strukturális problémákra?
- Ezek milyen típusú beavatkozásokat indokolnak (pl. gyakorlati elemek, specializáció, projektalapú tanulás)?

Kulcskérdés: a hiányok mögött tartalmi, pedagógiai vagy strukturális probléma áll?

5. Jövőorientált és proaktív képzési modell

- Milyen mértékben képes a képzés olyan tanulási helyzeteket és outputokat létrehozni, amelyek nemcsak a jelenlegi, hanem a változó és részben még nem artikulált kompetenciaigényekre is felkészítenek?
- Hogyan jelenik meg a problématalálás, adaptivitás és reflektív gondolkodás a képzésben?

Kulcskérdés: a képzés reaktív vagy proaktív módon viszonyul a munkaerőpiachoz?

B) KPI-ok / mutatók

A KPI-k a képzés stratégiai céljaihoz (kompetenciaalapú működés, differenciálás, piaci beágyazottság, AI-integráció, nemzetköziesítés) illeszkedve kerültek kialakításra.

A KPI-rendszer két fő dimenziót integrál. Egyrészt a rendelkezésre álló intézményi adatforrásokra (elsősorban DPR) építve méri a végzettek munkaerőpiaci kimenetét és formális illeszkedését. Másrészt olyan, a képzés belső működésére vonatkozó indikátorokat alkalmaz, amelyek a tantervi struktúra és a kompetenciafejlesztés kapcsolatát teszik láthatóvá.

A mutatók közvetlenül a kulcskérdésekhez kapcsolódnak: lefedik az elhelyezkedési eredményeket, a kompetencia-gapok azonosítását, a tantervi elemek hasznosulását, valamint a képzés által biztosított „munkaerőpiaci bizonyítékok” jelenlétét. A KPI-rendszer egy része a jelenlegi munkaerőpiaci illeszkedést méri, míg más része a képzés adaptivitását és jövőorientáltságát jelzi.

Azokban a dimenziókban, ahol nem áll rendelkezésre megbízható kvantitatív adat (pl. kompetencia-gapok), a KPI-k feltáró jellegűek, és a mérési rendszer kiépítését szolgálják.

Mutató neve	Definíció	Adatforrás	Időablak	Szegmentáció	Bázisérték	Célérték	Megjegyzés
Képzésnek megfelelő munkakörben való elhelyezkedés	A végzettek aránya, akik kommunikációs profilú vagy FEOR-alapú releváns munkakörben dolgoznak	DPR	2020–2025	Végzési év; képzési szint	~65–75%	75–85%	Formális szakmai illeszkedés indikátora
Medián elhelyezkedési idő	A diplomaszerezés és az első releváns munkavállalás között eltelt medián idő	DPR	2020–2025	Végzési év; finanszírozási forma	~3–6 hónap	≤3 hónap	Munkaerőpiaci beilleszkedés gyorsasága
Kompetencia-gap index (feltáró)	A leggyakrabban azonosított kompetenciahiányok száma és típusa több adatforrás alapján	Alumni; munkaadói interjúk; ESCO	2025–2026	Kompetenciaprofil	Nincs strukturált mérés	Top 3–5 hiányterület stabil azonosítása	Fejlesztési prioritás-képző mutató
Munkaerőpiaci bizonyítékot adó kreditek aránya	Olyan kurzusok kreditaránya, amelyek konkrét, bemutatható outputot (pl. projekt, portfólió) eredményeznek	TAD	2025	Kötelező / választható	~20–30%	40–50%	Output-alapú képzés indikátora
Alumni hasznosulási index (feltáró)	A végzettek által leginkább hasznosnak ítélt tantervi elemek azonosítása és súlya	Alumni kérdőív	2026	Munkakörcsoport	Nincs mérve	Stabil „top” elemek	Magas hozzáadott érték azonosítása
Kulcskompetenciák tantervi lefedettsége	Az azonosított kulcskompetenciák aránya, amelyek kötelező tantárgyban	ESCO + TAD	2025	Kompetenciaprofil	~50–60%	70–80%	Kompetencia-tanterv illeszkedés

	expliciten megjelennek						
Valós problémákon alapuló tanulási helyzetek aránya	Olyan kurzusok aránya, amelyek nyitott, valós problémák megoldására épülnek	TAD + kurzusleírás	2025	Kötelező / választható	~10–20%	30–40%	Adaptív gondolkodás indikátora

C) Elemzések és ábrák

- ☒ Trend(ek) ábrával
- ☒ Szegmentáció (ha releváns)
- ☒ Benchmark (ha elérhető)
- ☐ Gap/IPA mátrix (ha releváns)
- ☐ Kritikus pontok (tantárgyak) / kritikus tanulmányi utak

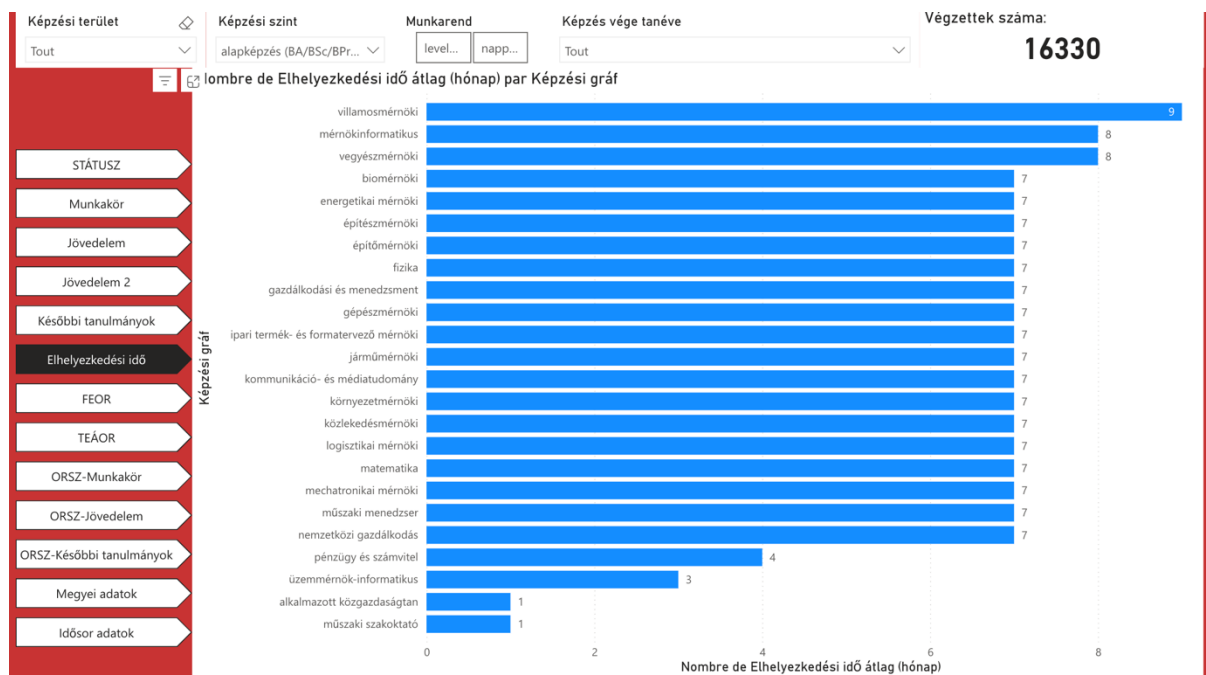
A pillér elemzése a munkaerőpiaci kimenetek, a kompetenciailleszkedés és a tantervi működés kapcsolatának több szempontú vizsgálatára épül. Az alkalmazott elemzések célja nem pusztán a leírás, hanem a képzés értékajánlatának és fejlesztési pontjainak azonosítása.

Munkaerőpiaci trendek.

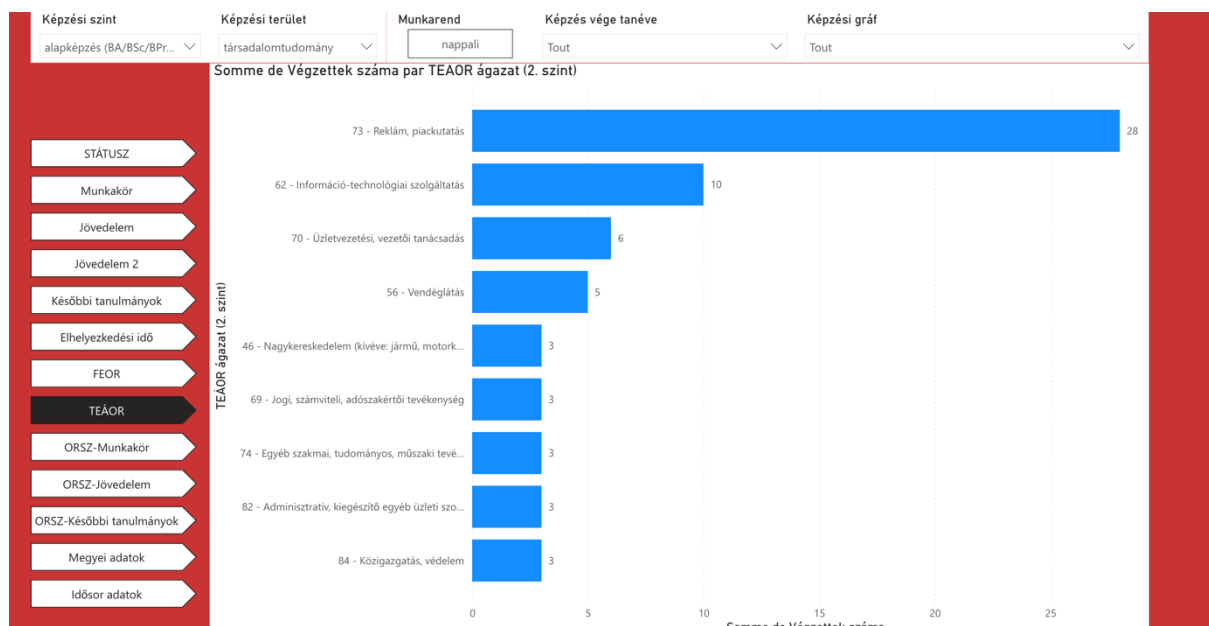
A DPR-adatok alapján bemutatásra kerül a végzettek elhelyezkedési aránya és az elhelyezkedés idejének alakulása az elmúlt 3–5 évben. Az elemzés célja a stabilitás, az esetleges töréspontok, valamint a képzés munkaerőpiaci pozíciójának értékelése.

Elhelyezkedési mintázatok és szegmentáció.

Az elérhető adatok alapján vizsgálatra kerül, hogy a végzettek milyen típusú munkakörökben helyezkednek el (kommunikációs profilú, általános diplomás, egyéb szektorok). Amennyiben az adatok lehetővé teszik, az elemzés kiterjed a különböző hallgatói csoportok közötti eltérésekre is (pl. finanszírozási forma, munkavégzés melletti tanulás).



A végzetek elhelyezkedése stabil, ugyanakkor a szakhoz szorosan illeszkedő munkakörök aránya mérsékeltebb. . (2016-2023)



A végzetek jelentős része nem szűken vett szakmai pályán helyezkedik el, ami a képzés általános kompetenciaprofiljára utal. (2016-2023)

Kompetencia-gap elemzés (kvalitatív).

A kompetenciahiányok feltárása több adatforrás (alumni visszajelzések, munkaadói interjúk, ESCO kompetenciakeret) összevetésére épül. Az elemzés célja a visszatérően megjelenő hiányterületek azonosítása, valamint azok tantervi következményeinek értelmezése. A megközelítés nem formális IPA-mátrixot alkalmaz, hanem kvalitatív mintázatelemzést.

Tantervi hozzájárulás és „értéket termelő” elemek azonosítása.

Az elemzés vizsgálja, hogy mely tantervi elemek (pl. projektmunka, szakdolgozat, szakmai gyakorlat) járulnak hozzá leginkább a munkaerőpiaci sikerességhez, és ezek milyen mértékben jelennek meg rendszerszinten a képzésben.

Munkaerőpiaci benchmark (korlátozott).

A DPR-adatok alapján a képzés kimenete összevetésre kerül a képzési terület országos adataival. A benchmark célja nem rangsorolás, hanem a program relatív pozíciójának értelmezése.

D) Fő megállapítások

Az alábbi megállapítások a stratégiai célállapothoz viszonyított eltéréseket írják le.

Jó elhelyezkedés, de strukturált kompetenciahiányok azonosíthatók.

- A végzetek elhelyezkedése kedvező, ugyanakkor a legjelentősebb kompetencia-gap nem a szakmai alapismeretekben, hanem az adatkezelés, automatizáció, stakeholder-kommunikáció és projektmunka terén jelenik meg.

- Fejlesztési következmény: a képzés fókuszának részben el kell tolnia a magas munkaerőpiaci értékű, de jelenleg implicit vagy esetleges módon fejlesztett kompetenciák irányába, az elméleti alapok megtartása mellett.

A legerősebb munkaerőpiaci bizonyítékot a projekt-, labor- és gyakorlati elemek adják, lefedettségük azonban egyenetlen.

- Ezek az elemek bizonyíthatóan hozzájárulnak a munkába állás sikerességéhez, ugyanakkor specializációk és hallgatói utak között jelentős különbségek vannak az elérhetőségükben.
- Fejlesztési következmény: a fejlesztési fókusz a bizonyítottan hatékony tantervi elemek rendszerszintű kiterjesztésére kell helyezni, csökkentve az egyenlőtlen hallgatói hozzáférést.

A FEOR-alapú illeszkedés csak részben írja le a valós karrierkimeneteket.

- A végzettek egy része formálisan nem a szakhoz rendelt kategóriákban helyezkedik el, ugyanakkor szakmailag releváns és értékes pályákon indul el.
- Fejlesztési következmény: a képzés értékelésében és kommunikációjában árnyaltabb, kompetenciaalapú kimeneti modell alkalmazása indokolt.

A kompetenciafejlesztés és a tantervi lefedettség között részleges diszkrepancia figyelhető meg.

- Több, a munkaerőpiacon kulcsfontosságú kompetencia nem jelenik meg expliciten kötelező tantárgyakban, vagy csak szórványosan, implicit módon épül be.
- Fejlesztési következmény: szükséges a kompetenciakeret és a tanterv tudatos, explicit összehangolása.

A képzés jelenleg inkább reagál a munkaerőpiaci igényekre, mintsem proaktívan formálja azokat.

- A munkaadói visszajelzések elsősorban általános, transzferálható kompetenciák iránti igényt jeleznek, miközben a specifikus szakmai tudás jelentős része munkahelyi tanulás során alakul ki.
- Fejlesztési következmény: a képzésnek tudatosabban kell szerepet vállalnia a kompetenciaprofil alakításában, különösen az adaptivitás és az önálló gondolkodás terén.

A problématalálás és a nyitott feladatmegoldás korlátozott mértékben jelenik meg.

- A tantervben dominálnak a jól definiált feladatok, miközben a munkaerőpiacon egyre nagyobb értéke van a problémaazonosítás és strukturálás képességének.
- Fejlesztési következmény: indokolt olyan tanulási helyzetek erősítése, amelyek nyitott, komplex problémák mentén fejlesztik a gondolkodást és a döntéshozatali képességet.

E) Döntési opciók

A döntési opciók három eltérő, egymást kiegészítő beavatkozási logikát képviselnek.

Az 1. opció a már bizonyítottan működő, munkaerőpiaci szempontból releváns tantervi elemek kiterjesztésére épít.

A 2. opció célzottan kezeli az azonosított kompetenciahiányokat, és a képzés kompetenciaprofiljának kiegyensúlyozását szolgálja.

A 3. opció a képzés hosszabb távú fejlesztési irányát jelöli ki, és az adaptív gondolkodás, valamint a problématalálás rendszerszintű erősítésére irányul.

A három opció nem egymást kizáró, hanem kombinálható fejlesztési irányokat jelent. Együttes alkalmazásuk lehetővé teszi, hogy a képzés egyszerre erősítse a rövid távon is mérhető munkaerőpiaci relevanciát, valamint a hosszabb távon kritikus, nehezebben mérhető kompetenciák fejlesztését.

Az alábbi opciók a stratégiai célok operatív megvalósításának lehetséges útjai.

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrásigény / költség	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
Opció 1 – Munkaerőpiaci bizonyítékok kiterjesztése	A projekt-, labor- és gyakorlati elemek arányának növelése a mintatantervben, különösen kötelező tárgyakban megjelenő, konkrét outputhoz kötött feladatok erősítésével	Munkaerőpiaci bizonyítékot adó kreditek aránya ↑; Alumni hasznosulási index ↑; Elhelyezkedési idő ↓	Közepes: tantárgyfejlesztés, oktatói időráfordítás	6–12	Oktatói túlterhelés → mitigáció: fokozatos bevezetés, sablonfeladatok és jó gyakorlatok biztosítása
Opció 2 – Kompetencia-gap célzott kezelése	Azonosított hiánykompetenciák (pl. adatkezelés, automatizáció, stakeholder-kommunikáció) integrálása meglévő tárgyakba vagy rövid modulok formájában	Kompetencia-gap csökkenése; Kulcskompetenciák tantervi lefedettsége ↑; Alumni hasznosulási index ↑	Alacsony–közepes: tananyagfrissítés, esetenként külső szakértők bevonása	3–9	Tantervi túlszűfolttság → mitigáció: integráció meglévő kurzusokba, nem új tárgyak létrehozása
Opció 3 – Problématalálás és nyitott feladatok erősítése	Olyan kurzuselemek bevezetése, amelyek nyitott, valós vagy valóság-hű problémák azonosítására és strukturálására épülnek (nemcsak megoldás, hanem problémaértelmezés)	Valós problémákon alapuló tanulási helyzetek aránya ↑; Munkaerőpiaci bizonyítékot adó kreditek aránya ↑; Alumni hasznosulási index ↑	Közepes: módszertani fejlesztés, oktatói felkészítés	6–12	Nehezen értékelhető teljesítmény → mitigáció: értékelési kritériumok standardizálása, rubrikák alkalmazása

F) Kockázatok és kezelések

Oktatói túlterhelés a gyakorlati és projektalapú elemek növelése miatt.

- Kezelés: fokozatos bevezetés; meglévő kurzusok átalakítása új tárgyak létrehozása helyett; sablonfeladatok és jó gyakorlatok megosztása.

Tantervi túlszűfolttság a kompetencia-gapok kezelése során.

- Kezelés: integráció meglévő tantárgyakba; moduláris, rövid egységek használata; redundáns tartalmak célzott felülvizsgálata.

A nyitott, problémaazonosításon alapuló feladatok értékelésének nehézsége.

- Kezelés: egységes értékelési kritériumok és rubrikák kidolgozása; oktatói módszertani támogatás.

Korlátozott adat rendelkezésre állása a kompetencia-gap és alumni hasznosulás mérésére.

- Kezelés: célzott, kis mintás (alumni, munkaadói) felmérések és interjúk bevezetése; kvalitatív és kvantitatív adatok kombinálása.

A munkaerőpiaci elvárások gyors változása miatt a fejlesztések elavulása.

- Kezelés: rendszeres (évenkénti) visszacsatolási ciklusok; rugalmas, könnyen módosítható tantervi és módszertani elemek alkalmazása.

Állítás / megállapítás	Bizonyíték típusa	Hivatkozás (ábra/táblázat/melléklet)	Megjegyzés
A projekt- és gyakorlati elemek várhatóan erősítik a kimeneti eredményeket	Kvalitatív visszajelzés; tantárgyi adatok	– (jelen jelentésben nem készült külön ábra)	Hallgatói és oktatói visszajelzések konzisztensen jelzik, kvantitatív alátámasztás fejlesztendő
A tantervi lefedettség és a kulcskompetenciák között eltérés feltételezhető	Dokumentumelemzés (TAD); kompetenciakeret	– (kompetencia-mapping nem készült el)	A megállapítás iránya megalapozott, de strukturált mapping szükséges
A FEOR-alapú besorolás nem fedi teljesen a karrierutakat	DPR + kvalitatív értelmezés	DPR adatok (összesített)	A FEOR-kategóriák korlátozottan írják le a transzverzális pályákat
A problématalálás korlátozottan jelenik meg a képzésben	Tantárgyelemzés; oktatói tapasztalat	– (kurzusaudit nem készült)	Fejlesztési hipotézis, strukturált mérés szükséges
A kompetencia-gapok pontos meghatározása további adatgyűjtést igényel	Adatkorlát azonosítása	–	Alumni és munkaadói adatgyűjtés szükséges

A táblázat a jelenleg rendelkezésre álló bizonyítékokat és az azonosított adatkorlátokat egyaránt jelzi, biztosítva a megállapítások átlátható értelmezését.

G) ESG kapcsolódás és bizonyíték

A 3. pillér nemcsak a munkaerőpiaci illeszkedést vizsgálja, hanem adatvezérelt módon visszacsatolja a kompetenciaigényeket a tanterv felé. Ez közvetlenül kapcsolódik az ESG több standardjához, különösen a programfejlesztéshez, az információkezeléshez és a folyamatos értékeléshez.

ESG standard(ok)	Hogyan kapcsolódik a pillérhez?	Bizonyíték (fejezet/ábra/táblázat)
1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása	A pillér feltárja a kompetencia-gapokat és a munkaerőpiaci illeszkedést, amelyek közvetlen alapot adnak a tantervi fejlesztésekhez és új elemek beépítéséhez.	A) cél és kulcskérdések; B) KPI-k; D) fő megállapítások
1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés	A problématalálásra, projektalapú tanulásra és reflektív feladatokra épülő megközelítés erősíti a hallgatók aktív részvételét és adaptív kompetenciáit.	D) fő megállapítások; E) döntési opciók
1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, elismerése és képesítése	A munkaerőpiaci kimenetek (elhelyezkedés, kompetenciák) vizsgálata visszacsatolást ad a kimeneti követelmények és a hallgatói előrehaladás értelmezéséhez.	B) KPI-k; C) elemzések és ábrák
1.6 Oktatók	A javasolt fejlesztések (projektalapú oktatás, új kompetenciák integrálása) közvetlen hatással vannak az oktatói szerepre, terhelésre és módszertani felkészültségre.	E) döntési opciók; F) kockázatok és kezelések
1.7 Információkezelés	A pillér többféle adatforrást (DPR, alumni, munkaadói visszajelzések, ESCO) integrál, és ezek alapján strukturált mutatórendszert (KPI-k) alkalmaz.	B) KPI-k; F) bizonyíték-hivatkozások

1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése	A KPI-rendszer és a kompetencia-gap elemzés lehetővé teszi a képzés rendszeres, adatvezérelt monitorozását és fejlesztését.	B) KPI-k; D) fő megállapítások; E) döntési opciók
--	---	---

Az ESG megfelelési mátrix a stratégiai célok és a képzésfejlesztési beavatkozások minőségbiztosítási megfeleltetését mutatja.

4. pillér - Jövőállóság: digitalizáció, AI, zöld átmenet, reziliencia

1. Cél és kulcskérdések

A pillér célja annak értékelése, hogy a képzés mennyiben képes reagálni a gyorsan változó technológiai, gazdasági és társadalmi környezetre, különös tekintettel a digitalizáció, a mesterséges intelligencia, a fenntarthatóság és a reziliencia kihívásaira. Az elemzés nem pusztán a témák jelenlétét vizsgálja, hanem azok mélységét, integráltságát és mérhetőségét, valamint azt, hogy a képzés milyen mértékben képes adaptív, jövőálló kompetenciákat kialakítani.

A vizsgálat az alábbi kulcskérdések mentén történik:

1. AI és digitalizáció tényleges jelenléte

- Hol és milyen mélységben jelenik meg a tantervben az AI és a digitalizáció (pl. adatelemzés, automatizáció, AI-eszközhasználat)?
- Ezek a kompetenciák minden hallgató számára elérhető alapkompenciaként jelennek meg, vagy csak egyes kurzusokhoz kötődnek?

Kulcskérdés: az AI és digitalizáció alapkompencia vagy niche tudás?

2. Integráció vs. szigetszerű működés

- A jövőállósági témák (AI, digitalizáció, fenntarthatóság, adaptivitás) programszinten integrált módon jelennek meg, vagy elszigetelt kurzusokhoz kötődnek?
- Van-e koherens kép arról, hogy ezek hogyan épülnek be a teljes képzési ívbe?

Kulcskérdés: van-e tudatos jövőállósági modell a programban?

3. Transzverzális és adaptív kompetenciák

- Milyen mértékben épülnek be a képzésbe olyan kompetenciák, mint a problématalálás, adaptivitás, együttműködés, komplex kommunikáció?
- Ezek hogyan kapcsolódnak a technológiai és társadalmi változásokhoz?

Kulcskérdés: a képzés „technológiát tanít” vagy „alkalmazkodni tanít”?

4. Mérés vs. deklaráció

- A jövőállósági kompetenciák explicit módon megjelennek-e a tanulási eredményekben és az értékelési gyakorlatban, vagy inkább implicit, deklaratív szinten vannak jelen?

Kulcskérdés: amit fontosnak tartunk, azt ténylegesen mérjük is?

5. A képzés alkalmazkodóképessége (rendszer szint)

- Milyen mechanizmusok teszik lehetővé a képzés gyors tartalmi megújulását (pl. mikromodulok, vendégoktatók, rugalmas kurzuselemek)?
- Ezek mennyiben működnek ténylegesen, és mennyiben maradnak eseti megoldások?

Kulcskérdés: a rendszer képes gyorsan változni, vagy strukturálisan lassú?

B) KPI-ok / mutatók

A KPI-k a képzés stratégiai céljaihoz (kompetenciaalapú működés, differenciálás, piaci beágyazottság, AI-integráció, nemzetköziesítés) illeszkedve kerültek kialakításra.

KPI-rendszer a jövőállóság három kulcsdimenzióját méri:

- (1) a technológiai tartalmak jelenlétét (AI, digitalizáció),
- (2) ezek tantervi integráltságát, valamint

(3) a képzés adaptivitását és megújulási képességét.

A mutatók egy része a lefedettséget és hozzáférést vizsgálja (pl. hány kurzus tartalmaz AI-elemeket, hány hallgató találkozik ezekkel), míg más mutatók a strukturális minőséget ragadják meg (pl. integráltság, értékelési megjelenés, gyorsfrissítési mechanizmusok).

A KPI-k kialakítása abból a megközelítésből indul ki, hogy a jövőállóság nem pusztán új tartalmak jelenlétét jelenti, hanem azok intézményesült beépülését a tanulási folyamatba és az értékelési rendszerbe. Ennek megfelelően a mutatók nemcsak a „jelenlétet”, hanem az integráció és a működőképesség mértékét is vizsgálják.

Mutató neve	Definíció	Adatforrások	Időablak	Szegmentáció	Bázisérték	Célérték	Megjegyzés
AI és digitalizációs elemeket tartalmazó kurzusok aránya	Azon kurzusok aránya, amelyekben AI, adatelemzés, automatizáció vagy digitális eszközhasználat expliciten megjelenik	TAD + kurzusleírások	2025	Kötelező / választható	~20–30%	40–50%	Alap lefedettség mutató
AI/digitális alapkompétenciával rendelkező hallgatók aránya	Azon hallgatók aránya, akik legalább egy kötelező, AI/digitalizációs kompetenciát fejlesztő elemet teljesítenek	Mintatanterv + TAD	2025	Képzési szint; specializáció	~30–40%	70–80%	„Mindenki értse” cél
Integrált jövőállósági lefedettség	Azon kulcskompetenciák aránya, amelyek több tantárgyban, egymásra épülve jelennek meg (nem izoláltan)	TAD + kvalitatív elemzés	2025	Kompetenciacsoporthoz	alacsony	közepes–magas	Integráció vs szigetek
Jövőállósági kompetenciák értékelési lefedettsége	Azon kurzusok aránya, ahol AI/digitális/adaptív kompetenciák explicit értékelési kritériumként jelennek meg	TAD + értékelési leírás	2025	Kötelező / választható	~10–20%	30–40%	„Nem csak tanítjuk, mérjük is”
Gyorsfrissítési elemek aránya	Azon kurzusok aránya, amelyek tartalma rugalmasan frissíthető (pl. aktuális esettanulmány, vendégoktató, mikromodul)	TAD + oktatói beszámoló	2025	Kötelező / választható	~10–20%	30–50%	Adaptivitási proxy
Transzverzális kompetenciák fejlesztésének aránya	Azon kurzusok aránya, amelyek explicit módon fejlesztenek problémamegoldást, együttműködést, komplex kommunikációt	TAD	2025	Kompetenciátípus	~40–50%	60–70%	Nem technológiai, de kulcs

Haladó AI/digitális kompetenciát adó elemek aránya	Azon kurzusok aránya, amelyek alkalmazási szintű (nem bevezető) AI/digitális tudást adnak	TAD + szakmai besorolás	2025	Specializáció	~5–10%	15–25%	„Legyenek, akik tényleg tudják”
--	---	-------------------------	------	---------------	--------	--------	---------------------------------

C) Elemzések és ábrák

- [] Trend(ek) ábrával
- [x] Szegmentáció (ha releváns)
- [] Benchmark (ha elérhető)
- [x] Gap/IPA mátrix (ha releváns)
- [x] Kritikus pontok (tantárgyak) / kritikus tanulmányi utak

A képzés jelenleg nem rendelkezik olyan egységes, dokumentált mechanizmussal, amely nyomon követné a tantárgyleírások (TAD-ok) rendszeres tartalmi és módszertani megújítását. Ennek hiányában a tanterv adaptivitása és a jövőállósági szempontok érvényesülése nem mérhető és nem menedzselhető program szinten.

A fejlesztési irány egy könnyen működtethető, éves ciklusú felülvizsgálati gyakorlat bevezetése, amelyben:

- minden félév végén az oktatók rövid reflexiót adnak a kurzus működéséről és a szükséges módosításokról,
- a tantárgyfelelős ezekre reagál és szükség esetén módosítja a kurzusleírást,
- a változtatások dokumentálásra kerülnek.

Ez lehetővé teszi egy új KPI bevezetését is: a tárgyak hány százaléka esik át évente érdemi, dokumentált fejlesztésen.

A képzésben kísérleti jelleggel megjelent a hallgatói kompetenciák mérésére irányuló gyakorlat is. Az elmúlt években több évfolyamon történt szövegértési kompetenciamérés, amely azonban nem klasszikus bemeneti mérésnek valósult meg, hanem jellemzően a második évfolyam második félévének elején.

Ezzel párhuzamosan egy újabb mérési kísérlet keretében a végzős hallgatók esetében már valódi bemeneti jellegű kompetenciamérés történt, amely a szövegértés mellett további kulcsterületeket is lefedett:

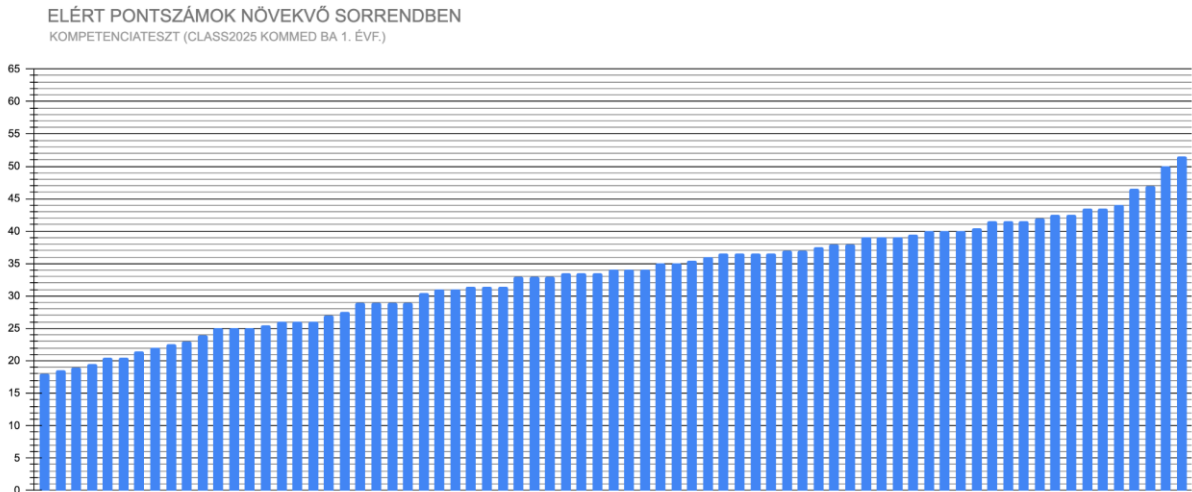
- vizuális kommunikációs kompetencia,
- médiajártasság,
- személyközi kommunikációs készségek.

A rendelkezésre álló eredmények (pl. szövegértési kompetenciaeloszlás) azt mutatják, hogy a hallgatói populáció jelentős heterogenitást mutat ezen a területen, ami közvetlen hatással van a tanulási folyamatra és a képzés során elérhető fejlődési pályákra.

A jelenlegi gyakorlat ugyanakkor még nem rendszerszintű: a mérések nem egységes időpontban, nem összehasonlítható módon történnek, és nem kapcsolódnak explicit módon kimeneti mérésekhez.

A fejlesztési irány ennek alapján egy strukturált, bemeneti–kimeneti kompetenciamérési rendszer kialakítása, amely lehetővé teszi:

- a hallgatói fejlődés mérését,
- a képzés hozzáadott értékének számszerűsítését,
- valamint a tantervi és pedagógiai beavatkozások hatásának visszacsatolását.



A szövegértési kompetencia eloszlása a 2025-ös évfolyamnál (adatfelvétel 2025. szeptember)

A szövegértési mérés jelentős szórást mutat, ami erősen heterogén bemeneti kompetenciaszintekre utal. Ez indokolja egy rendszeres, bemeneti–kimeneti összehasonlításra alapuló kompetenciamérési rendszer bevezetését.

D) Fő megállapítások

Az alábbi megállapítások a stratégiai célállapothoz viszonyított eltéréseket írják le.

A jövőállósági elemek (AI, digitalizáció) jelen vannak a képzésben, de jellemzően töredékesen és nem rendszerszinten beépítve.

- Fejlesztési cél: az elszigetelt kezdeményezések integrálása, hogy a technológiai kompetenciák ne opcionális tapasztalatként, hanem minden hallgató számára biztosított alapként jelenjenek meg.

A képzésben jelenleg nem biztosított egységes AI/digitális alapképzettség minden hallgató számára.

- Fejlesztési cél: egy minimumszint meghatározása (pl. AI-eszközhasználat, promptalapú munkavégzés), amely kötelező módon jelenik meg a képzésben.

A magasabb szintű (proficiency) AI- és digitális kompetenciák csak szűk körben, esetlegesen érhetők el.

- Fejlesztési cél: olyan haladó tanulási utak kialakítása, amelyek mélyebb, alkalmazási szintű tudást biztosítanak az érdeklődő hallgatók számára.

A jövőállósági kompetenciák a tanulási eredmények és az értékelések szintjén jellemzően nem jelennek meg explicit módon.

- Fejlesztési cél: az értékelési rendszerek átalakítása annak érdekében, hogy ezek a kompetenciák ténylegesen mérhetővé és számon kérhetővé váljanak.

A képzés tartalmi megújulása jelenleg nem támaszkodik rendszeres, dokumentált mechanizmusokra, ezért a gyors technológiai változásokhoz való alkalmazkodás korlátozott.

- Fejlesztési cél: rugalmas frissítési mechanizmusok (pl. mikromodulok, vendégoktatók, rendszeres TAD-felülvizsgálat) bevezetése és intézményesítése.

A transzverzális kompetenciák (pl. problémamegoldás, együttműködés) jelen vannak, de nem kapcsolódnak tudatosan a technológiai változásokhoz.

- Fejlesztési cél: ezek integrálása az AI- és digitalizációs kontextusba, erősítve a képzés alkalmazhatóságát.

E) Döntési opciók

A három opció a jövőállóság erősítésének eltérő, egymásra épülő beavatkozási szintjeit képviseli.

Az első opció a legfontosabb strukturális hiányt kezeli azáltal, hogy minden hallgató számára biztosítja a minimális AI- és digitális kompetenciaszintet. A második opció erre építve lehetővé teszi a differenciált, mélyebb tudás kialakítását, míg a harmadik a képzés adaptivitását növeli, és rövid ciklusú tartalomfrissítéssel reagál a technológiai változásokra.

A három megközelítés nem alternatív, hanem kombinálható: együtt képesek olyan képzési modellt kialakítani, amely egyszerre biztosít alapkompétenciát, kínál haladó tanulási utakat, és fenntartja a tartalmi korszerűséget.

A fejlesztési irány célja egy olyan többszintű, adaptív kompetenciamodell kialakítása, amely biztosítja az alapvető digitális műveltséget, lehetőséget ad a specializációra, és képes folyamatosan reagálni a technológiai változásokra.

Az alábbi opciók a stratégiai célok operatív megvalósításának lehetséges útjai.

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrásigény / költség	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
Opció 1 – AI/digitális alaplmodul bevezetése (minimumszint)	Kötelező, minden hallgató által teljesítendő alaplmodul (AI-eszközhasználat, promptalapú munkavégzés, digitális problémamegoldás), a mintatantervbe integrálva	AI/digitális alaplkompetenciába l rendelkező hallgatók aránya ↑; AI-t tartalmazó kurzusok aránya ↑	Közepes: kurzusfejlesztés, oktatói felkészítés	6–12	Tantervi túlterhelés → rövid, moduláris, gyakorlati formátum (pl. blended vagy intenzív blokk)
Opció 2 – Kétlépcsős kompetenciamodel l (alap + haladó sáv)	Kötelező alap + választható haladó (proficiency) modulok specializált AI/digitális témákban	Haladó kompetenciát adó elemek aránya ↑; integrált lefedettség ↑; hallgatói differenciálás erősödik	Közepes–magas: több kurzus, esetenként külső oktatók	12–24	Alacsony részvétel → kreditérték, portfólió és karrierelőny hangsúlyozása
Opció 3 – Rugalmas frissítési mechanizmusok (mikromodulok, vendégoktatók)	Gyorsan frissíthető tartalmi elemek beépítése meglévő kurzusokba (pl. rövid AI-blokkok, aktuális iparági példák, vendégelőadók)	Gyorsfrissítési elemek aránya ↑; integrált lefedettség ↑; aktuális tartalom jelenléte ↑	Alacsony–közepes: szervezési és koordinációs költség	3–6	Tartalmi széttöredezés → közös keret és minimumkövetelmények meghatározása

F) Kockázatok és kezelések

A tantervi változtatások intézményi átfutási ideje lassabb, mint a technológiai változások üteme.

- Kezelés: rugalmas, nem akkreditáció-köteles elemek (vendégoktatók, kurzuson belüli blokkok) arányának növelése.

Az oktatói kompetenciák és motivációk heterogenitása miatt az AI/digitalizációs elemek beépítése egyenetlen lehet.

- Kezelés: célzott oktatói támogatás (belső workshopok, jó gyakorlatok megosztása), alacsony belépési küszöbű eszközök.

A hallgatói túlterhelés kockázata növekszik új kompetenciaterületek beemelésével.

- Kezelés: integrált megközelítés (nem új tárgyak, hanem meglévő kurzusokba ágyazás), gyakorlati fókusz.

A jövőállósági kompetenciák formális megjelenése nem jár együtt tényleges készségfejlődéssel („checkbox-jelenség”).

Kezelés: értékelési rendszer módosítása, projektalapú és alkalmazásközpontú számonkérés erősítése.

Állítás / megállapítás	Bizonyíték típusa	Hivatkozás (ábra/táblázat/melléklet)	Megjegyzés
Az AI/digitális tartalmak jelenléte töredékes és nem egységes	Tantárgyleírások kvalitatív áttekintése	Nem áll rendelkezésre egységes, strukturált kimutatás	A megállapítás feltáró jellegű; strukturált TAD-elemzés szükséges
Alacsony a kötelező jelleggel megszerezhető digitális kompetenciák aránya	Mintatanterv elemzés	Mintatanterv kredit- és tárgyszerkezete	Kötelező vs választható elemek arányának pontos mérése szükséges
A jövőállósági kompetenciák ritkán jelennek meg értékelési kritériumként	Tantárgyi leírások és értékelési formák áttekintése	Nincs egységes értékelési adatbázis	„Tanítjuk vs mérjük” különbség kvalitatív megfigyelésen alapul
A képzés frissítési mechanizmusai korlátozottak	Oktatói visszajelzések, belső egyeztetések	Dokumentált, rendszeres TAD-frissítési ciklus hiánya	Strukturális szintű működési hiány
A transzverzális kompetenciák jelen vannak, de nem technológiai kontextusban	Tantárgyleírások kvalitatív elemzése	Nem áll rendelkezésre egységes kompetenciatérkép	Kontextus-integráció további vizsgálatot igényel

G) ESG kapcsolódás és bizonyíték

ESG standard(ok)	Hogyan kapcsolódik a pillérhez?	Bizonyíték (fejezet/ábra/táblázat)
1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása	A pillér feltárja, hogy a jövőállósági szempontok (AI, digitalizáció, adaptivitás) milyen mértékben épülnek be a program struktúrájába, és szükséges-e programszintű módosítás vagy új modulok bevezetése	A) Kulcskérdések; D) Fő megállapítások; E) Döntési opciók
1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés	Vizsgálja, hogy a hallgatók ténylegesen hozzáférnek-e a jövőállósági kompetenciákhoz (alap + haladó szint), és ezek hogyan jelennek meg az értékelésben	B) KPI-k; D) Fő megállapítások
1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, elismerése és tanúsítása	Kapcsolódik ahhoz, hogy a megszerzett AI/digitális kompetenciák hogyan jelennek meg a tanulási eredményekben, és milyen módon válhatnak láthatóvá (pl. modulok, kompetenciaelemek)	B) KPI-k; E) Döntési opciók

1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások	A jövőállósági kompetenciák fejlesztéséhez szükséges támogató környezet (pl. eszközök, tananyagok, vendégoktatók) meglétét és fejlesztését érinti	E) Döntési opciók; F) Kockázatok és kezelések
1.7 Információkezelés	A pillérhez tartozó KPI-k és kvalitatív elemzések (pl. kurzuslefedettség, kompetenciák megjelenése, TAD-frissítés) hozzájárulnak a program adatvezérelt fejlesztéséhez	B) KPI-k; C) Elemzések és fejlesztési mechanizmusok
1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése	Közvetlenül kapcsolódik a gyorsfrissítési mechanizmusokhoz és a program adaptivitásához, különösen a technológiai változások kontextusában	C) Elemzések és fejlesztési mechanizmusok; D) Fő megállapítások; E) Döntési opciók; F) Kockázatok

Az ESG megfelelési mátrix a stratégiai célok és a képzésfejlesztési beavatkozások minőségbiztosítási megfeleltetését mutatja.

5. pillér - Tantervi struktúra, terhelés, munkavégzés melletti tanulhatóság

A) Cél és kulcskérdések

A pillér célja annak feltárása, hogy a tantervi struktúra mennyiben működőképes a hallgatók tényleges élethelyzetei mellett, különös tekintettel a munkavégzés melletti tanulásra, a terhelés eloszlására és az előrehaladás rugalmasságára. Az elemzés középpontjában a formális tantervi logika és a hallgatói működés közötti illeszkedés áll.

A vizsgálat az alábbi kulcskérdések mentén történik:

1. Mennyiben felel meg az ECTS-kredit a tényleges hallgatói munkaterhelésnek?
Különösen a nagy kreditértékű, blokkos (pl. 4×45 perces) kurzusok esetében mennyire reális a terhelés, és hogyan viszonyul ez a hallgatók rendelkezésre álló idejéhez?
2. Mennyire kiszámítható és egyenletes a hallgatói terhelés a féléven belül?
Jelen vannak-e torlódási pontok (pl. beadási időszakok, vizsgaterhelés), és ezek milyen mértékben befolyásolják a teljesítményt és a hallgatói élményt?
3. Milyen mértékben korlátozza az előtanulmányi rend a rugalmas előrehaladást
Különösen a sávok tárgyak és a szakdolgozati láncolat (Sáv 1 → Sáv 2 → Szakdolgozat 1 → Szakdolgozat 2) mennyiben hoz létre „kritikus útvonalakat”, amelyek csúszást vagy torlódást okozhatnak?
4. Mennyire kompatibilis a képzés a munkavégzés melletti tanulással?
Figyelembe véve az órarendi kötöttségeket, a kontaktórák szerkezetét és a tanulási elvárásokat, a képzés mennyiben illeszkedik a hallgatók valós időhasználatához?
5. Milyen mértékben állnak rendelkezésre rugalmas tanulási és szervezési megoldások?
(pl. alternatív kurzusidőpontok, hibrid formák, aszinkron elemek, eltérő tanulási utak), és ezek mennyire képesek kezelni a hallgatói élethelyzetek sokféleségét?
6. Milyen „rejtett költségei” vannak a tantervi működésnek a hallgatók számára?
Ide tartozik az órák közötti koordináció hiánya, a párhuzamos követelmények kezelése, valamint az a többletidő és -energia, amely nem jelenik meg explicit módon a kreditrendszerben, de befolyásolja a tanulhatóságot.

B) KPI-ok / mutatók

A KPI-k a képzés stratégiai céljaihoz (kompetenciaalapú működés, differenciálás, piaci beágyazottság, AI-integráció, nemzetköziesítés) illeszkedve kerültek kialakításra.

A KPI-rendszer a tantervi működőképességet három kulcsterületen vizsgálja: az előrehaladás tényleges megvalósulását, a hallgatói terhelés szerkezetét és a képzés rugalmasságát. A mutatók külön figyelmet fordítanak azokra a strukturális tényezőkre – például az előtanulmányi rend láncoltságára és a terhelés időbeli egyenetlenségére –, amelyek nem pusztán a hallgatói teljesítményt, hanem a képzés szervezeti logikáját is érintik.

A KPI-k kialakítása lehetővé teszi, hogy a képzés ne csak a formális tanterv, hanem a tényleges hallgatói előrehaladás és terhelés szempontjából is értékelhető legyen. Különösen fontos elem a munkavégzés melletti tanulhatóság vizsgálata, amely a képzés relevanciájának és hozzáférhetőségének egyik kulcstényezője.

Mutató neve	Definíció	Adatforrások	Időablak	Szegmentáció	Bázis érték	Célérték	Megjegyzés
Előtanulmányi rend miatti csúszás aránya	Azon hallgatók aránya, akik egy előfeltétel nem teljesítése miatt legalább 1 félévet csúsznak	Neptun (tárgyfelvelet + teljesítés)	2020–2025	Tárgycsoport; évfolyam	~15–25% (becsült)	<10–15%	Strukturális probléma direkt mérése
Kritikus tárgyak bukási aránya	Előfeltételként működő tárgyak bukási aránya	Neptun	2020–2025	Tantárgy; félév	változó	-20% relatív csökkenés	„Szűk keresztmetszetek” azonosítása
Heti kontaktórák terhelés mediánja	Egy hallgató heti kontaktóráinak mediánja az adott félévben	Neptun + órarend	2025	Félév; munkavégzés	~20–25 óra	15–20 óra	Jelenléti terhelés realitása
Terhelési torlódási index	A félév legterheltebb 3 hetére eső számonkérések aránya a teljes félévhez képest	Tantárgyi követelmények	2025	Félév; kurzus	magas (becsült)	kiegyenlítettebb eloszlás	Kiszámíthatatlanság proxy
Munkavégzés melletti előrehaladás aránya	Dolgozó hallgatók aránya, akik teljesítik a mintatanterv $\geq 80\%$ -át	DPR + kérdőív	2020–2025	Munkavégzés típusa	~20–30% (becsült)	40–50%	Realitás-teszt a rendszerre
Rugalmas kurzusformák aránya	Azon kurzusok aránya, amelyek rugalmas teljesítést kínálnak (pl. hibrid, alternatív időpont, aszinkron elemek)	TAD	2025	Kötelező / választható	~10–15%	30–40%	Strukturális rugalmasság indikátora

C) Elemzések és ábrák

- [x] Trend(ek) ábrával
- [] Szegmentáció (ha releváns)
- [] Benchmark (ha elérhető)
- [x] Gap/IPA mátrix (ha releváns)
- [x] Kritikus pontok (tantárgyak) / kritikus tanulmányi utak

Az elemzés a tantervi struktúra működését elsősorban a kritikus tanulási utak, a terhelés időbeli eloszlása és a tényleges hallgatói előrehaladás mentén vizsgálja. A rendelkezésre álló adatok alapján azonosíthatók azok a strukturális pontok – különösen az előtanulmányi láncolatok és a számonkérések torlódása –, amelyek rendszerszinten befolyásolják a képzés tanulhatóságát. A jelenlegi adatbázis nem teszi lehetővé a részletes szegmentált vagy benchmark alapú összehasonlítást, ugyanakkor a kritikus pontok feltárása és az elvárt–tényleges működés közötti eltérések egyértelműen kirajzolódnak.



A 3-4. féléves sávok tárgyak egymással, illetve a szakdolgozati tárgyakkal erős előtanulmányi rend összekötése, akár két féléves csúszást is eredményezhet még magasan teljesítő hallgatók esetében. Különösen nem a mobilitási ablakban igénybe vett Erasmus+ félévek miatt.

D) Fő megállapítások

Az alábbi megállapítások a stratégiai célállapothoz viszonyított eltéréseket írják le.

A mintatantervi működést befolyásoló elemek (AI, digitalizáció) jelen vannak a képzésben, de jellemzően töredékesen és nem rendszerszinten beépítve.

- Fejlesztési következmény: az elszigetelt kezdeményezések integrálása szükséges, hogy a technológiai kompetenciák ne opcionális tapasztalatként, hanem minden hallgató számára biztosított alapként jelenjenek meg.

A képzés előtanulmányi rendje erősen láncolt (pl. SÁV1 → SÁV2 → SZAKD1 → SZAKD2), ami egyetlen tantárgy sikertelensége esetén akár egyéves csúszást is eredményezhet.

- Fejlesztési következmény: a láncolt struktúra lazítása (alternatív utak, párhuzamosíthatóság) csökkenti a kényszerű csúszásokat és növeli a rendszer rugalmasságát.

A hallgatói terhelés nem elsősorban mennyiségében, hanem eloszlásában problematikus: a féléven belüli terhelés egyenetlen és nehezen kiszámítható.

- • Fejlesztési következmény: a terhelés időbeli kiegyensúlyozása javítja a tanulási hatékonyságot és csökkenti a túlterhelési csúcsokat.

A hosszú, blokkos (4×45 perces) órastervezet jelentős jelenléti terhelést és életszervezési nehézséget okoz, különösen a munkavégzés mellett tanuló hallgatók számára.

- • Fejlesztési következmény: az órastervezet újragondolása (rövidebb blokkok, rugalmasabb formák) javítja a hallgatói részvételt és a tanulhatóságot.

A képzés jelenlegi formájában csak korlátozottan összeegyeztethető a hallgatók többsége által végzett munkával.

- • Fejlesztési következmény: a szervezési és tantervi rugalmasság növelése (időbeosztás, teljesítési formák) a képzés hozzáférhetőségét és megtarthatóságát egyaránt javítja.

A rugalmas tanulási utak és alternatív teljesítési lehetőségek korlátozottan állnak rendelkezésre.

- • Fejlesztési következmény: a moduláris, több útvonalat lehetővé tevő struktúra csökkenti a lemorzsolódás és a csúszás kockázatát.

A tényleges hallgatói munkaterhelés és az ECTS-kreditek közötti kapcsolat több esetben nem kiegyensúlyozott.

- Fejlesztési következmény: a kreditértékek és a valós terhelés összehangolása növeli a rendszer átláthatóságát és igazságosságát.

E) Döntési opciók

A három opció a tantervi működőképesség különböző, egymással összefüggő dimenzióira reagál. Az első opció a strukturális merevséget kezeli az előtanulmányi rend újratervezésével, csökkentve a kényszerű csúszások kockázatát. A második opció a hallgatói terhelés szerkezetére fókuszál, különös tekintettel a hosszú blokkos órák és az egyenetlen számonkérési terhelés problémájára. A harmadik opció a képzés hozzáférhetőségét és rugalmasságát növeli, különösen a munkavégzés mellett tanuló hallgatók számára.

A három megközelítés egymást erősíti: a strukturális akadályok csökkentése, a terhelés kiegyensúlyozása és a rugalmas tanulási utak kialakítása együtt teremti meg azt a tantervi környezetet, amely egyszerre biztosítja az előrehaladás folyamatosságát és a képzés élethelyzetekhez való alkalmazkodását.

Az alábbi opciók a stratégiai célok operatív megvalósításának lehetséges útjai.

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrásigény / költség	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
Opció 1 – Előtanulmányi rend lazítása (láncok feloldása)	A kritikus tantárgyi láncolatok (pl. Sáv1 → Sáv2 → Szakd1 → Szakd2) újratervezése: alternatív előrehaladási utak, párhuzamosíthatóság, részleges előfeltételek bevezetése	Előtanulmányi rend miatti csúszás aránya csökkenés; kreditcsúszás aránya csökkenés	Alacsony–közepes: tantervi módosítás, kari jóváhagyás	3	Minőségromlás kockázata → minimumkompetenciák és kulcselemek megtartása
Opció 2 – Terhelés- és óraserkezet újratervezése	A 4×45 perces blokkok csökkentése, rövidebb és rugalmasabb óraserkezet; számonkérések időbeli koordinációja (ZH/beadandó elosztás)	Kontaktóra-terhelés ↓; terhelési torlódási index ↓; kreditcsúszás ↓	Közepes: órarendi és oktatásszervezési átalakítás	6–12	Oktatói ellenállás → pilot félév és fokozatos bevezetés
Opció 3 – Rugalmas tanulási utak (munka melletti tanulás támogatása)	Hibrid kurzusok, alternatív teljesítési módok, több kurzusidőpont és részben moduláris teljesítés bevezetése	Munkavégzés melletti előrehaladás aránya ↑; rugalmas kurzusformák aránya ↑	Közepes: digitális és szervezési fejlesztések	12–24	Minőség és követelmények felhígulása → egységes értékelési standardok

F) Kockázatok és kezelések

A rugalmas tanulási utak és alternatív teljesítési lehetőségek csak korlátozottan rajzolódnak ki a mintatantervi struktúrából.

- Fejlesztési cél és értelme: a moduláris, több útvonalat lehetővé tevő struktúra csökkenti a lemorzsolódás és a csúszás kockázatát.

Az előtanulmányi rend lazítása a tanulási sorrend felborulásához és a szakmai alapok gyengüléséhez vezethet.

- Kezelés: kulcskompetenciák és kritikus tárgyak megtartása, részleges előfeltételek és kimeneti követelmények pontosítása.

A rugalmasabb óraserkezet és teljesítési formák a követelmények heterogenitását és az értékelés inkonzisztenciáját növelhetik.

- Kezelés: egységes értékelési keretek és minimumszintek meghatározása.

Az óraserkezet és terhelés átalakítása oktatásszervezési nehézségeket és oktatói ellenállást válthat ki.

- Kezelés: pilot jellegű bevezetés, oktatói bevonás, jó gyakorlatok megosztása.

A rugalmas tanulási utak bővítése növelheti az adminisztrációs és koordinációs terheket.

- Kezelés: standardizált kurzusstruktúrák és egyszerűsített adminisztrációs megoldások.

A munkavégzés melletti tanulás támogatása esetén fennáll a hallgatói túlterhelés és a tanulmányi teljesítmény romlásának kockázata.

- Kezelés: reális kreditterhelés, átlátható követelmények és időbeli kiegyensúlyozás.

Állítás / megállapítás	Bizonyíték típusa	Hivatkozás (ábra/táblázat/melléklet)	Megjegyzés
Magas a kreditcsúszás és az előrehaladás egyenetlen	Neptun adatok	Nem áll rendelkezésre egységes, strukturált kimutatás	Becslés és belső adatelemzés alapján
Az előtanulmányi rend láncoltsága csúszást okoz	Tantárgyi struktúra elemzése	Mintatanterv és előfeltételi rend kvalitatív áttekintése	Kritikus tanulási utak azonosítása
A hallgatói terhelés egyenetlen és nehezen kiszámítható	Hallgatói visszajelzések	Kérdőíves és OMHV visszajelzések	Kvalitatív mintázatok
Magas jelenléti terhelés a blokkos órák miatt	Órarendi és TAD adatok	Órarendi struktúra áttekintése	4×45 perces blokkok dominanciája
A munkavégzés mellett tanulók előrehaladása korlátozott	DPR + hallgatói kérdőív	Aggregált adatok, korlátozott szegmentációval	Pontos mérés további adatgyűjtést igényel

G) ESG kapcsolódás és bizonyíték

ESG standard(ok)	Hogyan kapcsolódik a pillérhez?	Bizonyíték (fejezet/ábra/táblázat)
1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása	A pillér feltárja a tantervi struktúra működőképességét (előtanulmányi rend, óraszerkezet), és megalapozza a program szerkezeti újratervvezését	A) Kulcskérdések; D) Fő megállapítások; E) Döntési opciók
1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés	Vizsgálja a hallgatói terhelés kiszámíthatóságát, az előrehaladás akadályait és a munkavégzés melletti tanulhatóságot	B) KPI-k; D) Fő megállapítások
1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képzés odaítélése	Közvetlenül kapcsolódik az előtanulmányi rendhez és a tényleges előrehaladási utakhoz, különös tekintettel a csúszások és strukturális akadályok azonosítására	B) KPI-k; D) Fő megállapítások
1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások	A rugalmas tanulási utak, alternatív teljesítési módok és szervezési megoldások a hallgatói élethelyzetekhez való alkalmazkodást támogatják	E) Döntési opciók; F) Kockázatok
1.7 Információenedzsment	A KPI-k és elemzések (pl. kreditcsúszás, terhelési eloszlás) lehetővé teszik a program adatvezérelt monitorozását és fejlesztését	B) KPI-k; C) Elemzések és ábrák
1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése	A pillér azonosítja a strukturális problémákat és támogatja a rendszeres felülvizsgálatot, különösen a tantervi rugalmasság és működőképesség szempontjából	D) Fő megállapítások; E) Döntési opciók; F) Kockázatok

Az ESG megfelelési mátrix a stratégiai célok és a képzésfejlesztési beavatkozások minőségbiztosítási megfeleltetését mutatja.

6. pillér - Nemzetköziesítés és mobilitás

A) Cél és kulcskérdések

Cél a képzés nemzetköziesítési dimenziójának megerősítése oly módon, hogy az a jelenlegi marginális jelenlétből fokozatosan intézményesülő, fenntartható és a képzés minőségét is javító elemmé váljon. A cél rövid távon az angol nyelvű kurzuskínálat elindítása, középtávon pedig a bejövő mobilitás feltételeinek megteremtése és nemzetközi oktatási kapcsolatok kiépítése.

1. Milyen formában és milyen erőforrásokkal indíthatók el az első angol nyelvű kurzusok a képzésben?
2. Hogyan alakítható ki olyan kurzuskínálat és szervezeti működés, amely alkalmassá teszi a programot bejövő nemzetközi hallgatók fogadására?
3. Milyen oktatói, szervezeti és motivációs akadályok gátolják jelenleg a nemzetköziesítés elindítását, különös tekintettel az EELISA-kooperációk hiányára; és ezek hogyan kezelhetők?
4. Milyen partneri együttműködések (vendégoktatók, intézményi kapcsolatok) erősíthetik a nemzetközi jelenléteket reális ráfordítással?
5. A nemzetköziesítés hogyan illeszthető a képzés pedagógiai és stratégiai céljaihoz (különösen a kompetenciafejlesztés és munkaerőpiaci relevancia szempontjából)?

B) KPI-ok / mutatók

A KPI-k a képzés stratégiai céljaihoz (kompetenciaalapú működés, differenciálás, piaci beágyazottság, AI-integráció, nemzetköziesítés) illeszkedve kerültek kialakításra.

Mutató neve	Definíció	Adatforrás	Időablak	Szegmentáció	Bázisérték	Célérték	Megjegyzés
Angol nyelvű kurzusok száma	Az adott tanévben meghirdetett, angol nyelven teljesíthető kurzusok száma	Neptun / tanszéki adatok	Tanévenként	kurzustípus (kötelező / választható)	0	1–2 (2 éven belül)	Első, legkisebb ellenállású lépés
Angol nyelvű kurzusokon részt vevő hallgatók száma	Az angol nyelvű kurzusokra beiratkozott hallgatók száma	Neptun	Félévente	magyar / nemzetközi hallgató	0	10–20 fő / félév	Kezdetben magyar hallgatók dominálhatnak
Bejövő mobilitásban részt vevő hallgatók száma	A képzésben részképzésen részt vevő nemzetközi hallgatók száma	Nemzetközi iroda	Tanévenként	Erasmus / egyéb	0	2–5 fő / év (3 éven belül)	Erősen függ a kurzuskínálattól
Kimenő mobilitásban részt vevő hallgatók aránya	A képzésből külföldi részképzésre távozó hallgatók aránya az adott évfolyamhoz képest	Nemzetközi iroda / tanszék	Tanévenként	finanszírozás típusa	nem számszerűsített (baseline szükséges)	+10–20% növekedés	Jelenleg működő, de nem optimalizált terület

Nemzetközi oktatási együttműködés ek száma	Aktív partneri kapcsolatok (vendégokta- tó, közös kurzus, projekt) száma	Tanszéki nyilvántartás	Tanévenként	együttműködés és típusa	0 (nincs rendszeres)	2–3 aktív kapcsolat	Alacsony költségű, de nagy hatású fejlesztési irány
---	---	---------------------------	-------------	----------------------------	-------------------------	---------------------------	---

C) Elemzések és ábrák

- ☐ Trend(ek) ábrával
- ☒ Szegmentáció (ha releváns)
- ☐ Benchmark (ha elérhető)
- ☐ Gap/IPA mátrix (ha releváns)
- ☒ Kritikus pontok (tantárgyak) / kritikus tanulmányi utak

A KPI-rendszer a nemzetköziesítés elindításának korai fázisához igazodik, ezért elsősorban input- és aktivitásalapú mutatókra épül. A hangsúly nem a volumenen, hanem a működőképesség kialakításán van: az első angol nyelvű kurzusok elindításán, a hallgatói részvétel megjelenésén, valamint az együttműködések intézményesülésén. A mutatók külön kezelik a kínálati (kurzusok, együttműködések) és a keresleti oldalt (hallgatói részvétel, mobilitás), lehetővé téve a nemzetköziesítés fokozatos, kontrollált bővítését. A KPI-k egyben jelzik azt is, hogy a nemzetköziesítés jelenleg nem rendszerszintű működés, hanem felépítendő funkció, amelyhez különös figyelemmel kell kezelni az EELISA-kooperációk hiányát mint strukturális korlátot és egyben lehetőséget.

D) Fő megállapítások

Az alábbi megállapítások a stratégiai célállapothoz viszonyított eltéréseket írják le.

Az angol nyelvű kurzuskínálat hiánya miatt a képzés nem jelenik meg a nemzetközi oktatási térben, és korlátozottan képes bejövő mobilitás fogadására.

- Fejlesztési cél és értelme: angol nyelvű kurzusok fokozatos bevezetése, amely belépési pontot teremt a nemzetközi hallgatók bevonásához és a képzés nemzetközi láthatóságának növeléséhez.

A mobilitás jelenleg egyoldalú (kimenő), így a képzés csak korlátozottan használja ki a nemzetközi jelenlét tanulási és közösségi előnyeit.

- Fejlesztési cél és értelme: a bejövő mobilitás feltételeinek megteremtése, hogy a hallgatók nemzetközi tanulási környezetben szerezzenek tapasztalatot intézményen belül is.

A nemzetköziesítés akadályai elsősorban kapacitás- és prioritásjellegűek (oktatói terhelés, nyelvi komfort, fókuszhiány), nem elsősorban rendszerszintűek.

- Fejlesztési cél és értelme: alacsony kockázatú, fokozatos beavatkozások kialakítása (pilot kurzusok, oktatói támogatás), amelyek kezelhető módon indítják el a változást.

A nemzetköziesítés fejlesztése közvetlenül is kapcsolódik a képzés hosszú távú fenntarthatóságához és versenyképességéhez a csökkenő hallgatói létszámok és erősödő intézményi verseny mellett.

- Fejlesztési cél és értelme: a nemzetközi dimenzió erősítése mint stratégiai eszköz a képzés pozíciójának stabilizálására és vonzerejének növelésére.

E) Döntési opciók

Az alábbi opciók a stratégiai célok operatív megvalósításának lehetséges útjai.

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrásigény / költség	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
1. Pilot angol kurzus (minimál opció)	1 angol nyelvű kurzus elindítása pilot jelleggel, önkéntes oktatói alapon, elsősorban meglévő tárgy adaptálásával	1 angol nyelvű kurzus; 10–15 hallgató; nemzetköziesítés elindulása	Alacsony (nincs új státusz, minimális adminisztráció)	6–12	Kockázat: alacsony oktatói motiváció → Mitigáció: önkéntes részvétel + elismerés (órakedvezmény / láthatóság)
2. Strukturált angol kurzuskínálat (közép opció)	Évente 1–2 angol kurzus rendszeres indítása, kijelölt oktatókkal, részben Erasmus-kompatibilis kínálattal	1–2 angol nyelvű kurzus; 15–25 hallgató; 1–3 bejövő mobilitásban részt vevő hallgató/év	Közepes (oktatói kapacitás, koordináció, admin)	12–24	Kockázat: túlterheltség → Mitigáció: kurzusrotáció, team-teaching, workload-átcsoportosítás
3. Nemzetköziesítési modul (ambiciózus opció)	Angol nyelvű „mini modul” kialakítása (több kurzus + vendégoktatók), kifejezetten nemzetközi hallgatók fogadására optimalizálva	2–3 angol nyelvű kurzus; 3–5 bejövő mobilitásban részt vevő hallgató; 2+ partnerkapcsolat	Magas (oktatói terhelés, szervezés, partnerépítés)	24–36	Kockázat: túl nagy ugrás → Mitigáció: fokozatos építkezés pilotokra alapozva

F) Kockázatok és kezelések

Oktatói túlterheltség és kapacitáshiány

- Kezelés: pilot jellegű bevezetés, önkéntes részvétel, kurzusrotáció és workload-átcsoportosítás

Oktatói nyelvi komfort hiánya

- Kezelés: co-teaching, részleges angol nyelvű elemek bevezetése, fokozatos átállás

Alacsony hallgatói kereslet az angol kurzusokra (kezdeti fázisban)

- Kezelés: kurzusok magyar hallgatók számára is nyitottá tétele, kreditérték és tematika vonzóvá tétele

Szervezeti fókuszhiány / prioritizáció elmaradása

- Kezelés: egyértelmű felelősségkijelölés és minimum célok (pl. évi 1 kurzus) rögzítése

Nemzetközi hallgatók hiánya a kezdeti szakaszban

- Kezelés: először kurzuskínálat kiépítése, majd fokozatos kapcsolódás Erasmus és partneri csatornákhöz

Állítás / megállapítás	Bizonyíték típusa	Hivatkozás (ábra/táblázat/melléklet)	Megjegyzés
A képzésben nincs angol nyelvű kurzus	Belső oktatási adat / tanterv	belső tantervi áttekintés alapján	Kiinduló állapot
A mobilitás egyoldalú (csak kimenő)	Intézményi mobilitási adatok	intézményi mobilitási adatok alapján	Incoming hiány
A nemzetköziesítés stratégiai célként jelenik meg	Stratégiai dokumentum	stratégiai dokumentum alapján	Nem operatív szinten
Oktatói terhelés magas	Belső működési tapasztalat	belső működési tapasztalat alapján	Strukturális akadály
Nincs strukturált nemzetközi jelenlét	Összegző megállapítás	Jelen fejezet (6. pillér)	Szintetikus diagnózis

G) ESG kapcsolódás és bizonyíték

ESG standard(ok)	Hogyan kapcsolódik a pillérhez?	Bizonyíték (fejezet/ábra/táblázat)
1.4 Hallgatók felvétele, előrehaladása, elismerése és képesítés odaítélése	A mobilitás és a kreditelismerés működése közvetlenül kapcsolódik a hallgatói előrehaladás rugalmasságához és nemzetközi tanulmányok beszámíthatóságához	6. pillér – B) KPI-ok; F) Kockázatok és kezelések
1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások	A nemzetközi hallgatók fogadásának feltételei, valamint a mobilitás támogatása a hallgatói szolgáltatások és tanulási környezet minőségének része	6. pillér – D) Fő megállapítások; E) Döntési opciók
1.8 Nyilvános információk	Az angol nyelvű kurzuskínálat és a nemzetközi jelenlét növeli a képzés átláthatóságát és elérhetőségét a nemzetközi térben	6. pillér – D) Fő megállapítások
1.9 Programok folyamatos monitorozása és értékelése	A nemzetköziesítés KPI-alapú követése (pl. angol kurzusok száma, mobilitási adatok) hozzájárul a program rendszeres értékeléséhez és fejlesztéséhez	6. pillér – B) KPI-ok

Az ESG megfelelési mátrix a stratégiai célok és a képzésfejlesztési beavatkozások minőségbiztosítási megfeleltetését mutatja.

7. pillér - Minőségbiztosítás és bizonyítékalapú irányítás (PDCA)

A) Cél és kulcskérdések

A képzés minőségbiztosítási működésének megerősítése oly módon, hogy a jelenlegi részben informális, eseti visszacsatolásokra épülő gyakorlatból kiindulva következetes, adatvezérelt és nyomon követhető PDCA-alapú működés alakuljon ki, amely ténylegesen támogatja a képzés fejlesztését.

1. Milyen mértékben működik jelenleg a PDCA-ciklus a képzésben ténylegesen (tervezés – megvalósítás – értékelés – visszacsatolás)?
2. Milyen adatokra és visszajelzésekre épülnek a képzési döntések (hallgatói visszajelzések, teljesítménymutatók, külső inputok)?
3. A visszajelzésekből születnek-e konkrét, követhető fejlesztési intézkedések, és ezek nyomon követhetők-e?
4. Mennyire formalizált vagy inkább személyfüggő a minőségbiztosítási működés (pl. oktatói gyakorlatok, tanszéki döntések)?
5. Milyen szervezeti fórumok és felelősségi körök biztosítják (vagy éppen nem biztosítják) a rendszeres értékelést és fejlesztést?

B) KPI-ok / mutatók

A KPI-k a képzés stratégiai céljaihoz (kompetenciaalapú működés, differenciálás, piaci beágyazottság, AI-integráció, nemzetköziesítés) illeszkedve kerültek kialakításra.

Mutató neve	Definíció	Adatforrás	Időablak	Szegmentáció	Bázisérték	Célérték	Megjegyzés
Fejlesztési intézkedések aránya	Az azonosított problémákhoz kapcsolódó, dokumentált fejlesztési intézkedések aránya	Tanszéki jegyzőkönyvek, belső anyagok	Évente	probléma típusa	alacsony (nem rendszerszinten követett)	$\geq 70\%$	PDCA „Act” szint mérője
Intézkedések nyomon követhetősége	A bevezetett fejlesztések közül azok aránya, amelyeknél van visszamérés / értékelés	Belső riportok	Évente	intézkedés típusa	Részben esetleges	$\geq 60\%$	PDCA zártság kulcsa
Hallgatói visszajelzések hasznosulása	Azoknak a visszajelzéseknek az aránya, amelyek konkrét változást eredményeznek	Hallgatói kérdőívek + intézkedések	Évente	évfolyam	alacsony-közepes	növekvő trend	Jelenleg inkább informális
Adatalapú döntések aránya	Olyan döntések aránya, amelyek mérhető adatokra épülnek (pl. kérdőív, KPI)	Tanszéki döntések	Évente	döntéstípus	részben adatvezérelt	$\geq 70\%$	Sok döntés jelenleg tapasztalati

Formalizált minőségbiztosítási folyamatok száma	Dokumentált, rendszeresen működtetett értékelési és visszacsatolási folyamatok száma	Belső szabályzatok	Évente	folyamat típusa	alacsony	+2–3 új folyamat	Pl. kompetenciamérés, portfólió
--	--	--------------------	--------	-----------------	----------	------------------	---------------------------------

C) Elemzések és ábrák

- [] Trend(ek) ábrával
- [] Szegmentáció (ha releváns)
- [] Benchmark (ha elérhető)
- [x] Gap/IPA mátrix (ha releváns)
- [x] Kritikus pontok (tantárgyak) / kritikus tanulmányi utak

A minőségbiztosítási működés jelenleg elsősorban implicit és személyfüggő mechanizmusokra épül, amelyek ugyan lehetővé teszik a problémák felismerését és eseti kezelését, de nem biztosítanak következetes, nyomon követhető fejlesztési ciklust. A visszajelzések (hallgatói kérdőívek, oktatói tapasztalatok, tanulmányi adatok) rendelkezésre állnak, azonban ezek feldolgozása és a rájuk épülő döntéshozatal nem minden esetben strukturált, így a PDCA-ciklus „Check” és „Act” fázisai csak részlegesen érvényesülnek.

A fejlesztési irány egy olyan egyszerű, de következetesen működtetett PDCA-alapú keret kialakítása, amelyben a problémák azonosítása, a beavatkozások kijelölése és azok visszamérése dokumentált módon történik. Ennek része lehet a rendszeres (pl. féléves vagy éves) értékelési ciklus, a fejlesztési intézkedések nyilvántartása, valamint egy szűk, de stabil KPI-készlet alkalmazása. A cél nem egy komplex adminisztratív rendszer létrehozása, hanem egy működő, átlátható és adatvezérelt döntési logika kialakítása, amely csökkenti a személyfüggőséget és erősíti a program szintű tanulást.

D) Fő megállapítások

A PDCA-alapú működés célja a stratégiai célok megvalósulásának folyamatos monitorozása és visszacsatolása. Az alábbi megállapítások a stratégiai célállapothoz viszonyított eltéréseket írják le.

A képzésben jelentős mennyiségű visszajelzés és reflexió keletkezik (hallgatói kérdőívek, oktatói tapasztalatok, belső viták), de ezek nem állnak össze következetes, zárt PDCA-ciklussá működés szintjén.

- Fejlesztési cél és értelme: a visszacsatolások rendszerbe szervezése, hogy a fejlesztések ne eseti reakciók, hanem nyomon követhető tanulási ciklusok eredményei legyenek.

A minőségbiztosítás működése jelenleg nagyrészt informális és személyfüggő, nem egységesen dokumentált és csak részben transzparens.

- Fejlesztési cél és értelme: formalizált, de rugalmas működési keretek kialakítása, amelyek csökkentik a személyfüggőséget és biztosítják a következetességet.

A fejlesztési intézkedések gyakran megszületnek, de azok hatása ritkán kerül rendszerszinten visszamérésre vagy értékelésre.

- Fejlesztési cél és értelme: a „Check–Act” fázis megerősítése, hogy a beavatkozások tényleges hatása láthatóvá és értékelhetővé váljon.

Az adatok és visszajelzések rendelkezésre állnak, de ezek használata nem következetesen strukturált vagy döntéstámogató jellegű.

- Fejlesztési cél és értelme: adatalapú döntéshozatal erősítése, hogy a fejlesztési irányok ne csak tapasztalati, hanem mérhető alapokon nyugodjanak.

A minőségbiztosítás jelenlegi gyakorlata csak részben épül be a képzés stratégiai működésébe.

- Fejlesztési cél és értelme: a minőségbiztosítás integrálása a stratégiai tervezésbe, hogy a fejlesztések tudatos irányba mutassanak, ne csak problémákra reagáljanak.

E) Döntési opciók

Az alábbi opciók a stratégiai célok operatív megvalósításának lehetséges útjai.

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrásigény / költség	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
1. Informális PDCA megerősítése (minimál opció)	A meglévő visszajelzések és gyakorlatok tudatosabb használata (pl. rendszeres tanszéki reflexiós alkalmak, egyszerű intézkedéslista vezetése)	Fejlesztési intézkedések aránya nő; visszajelzések hasznosulása javul	Alacsony	3–6	Kockázat: gyors kifulladás → <i>Mitigáció:</i> felelős kijelölése, egyszerű eszközök (pl. shared doc)
2. Strukturált minőségbiztosítási ciklus (közép opció)	Egységes PDCA-logika bevezetése (tervezés–értékelés–intézkedés–visszamerés), dokumentált folyamatokkal és éves ciklussal	Intézkedések nyomon követettsége nő; adatalapú döntések aránya nő	Közepes (koordináció, adminisztráció)	6–12	Kockázat: túlformalizálás → <i>Mitigáció:</i> egyszerű, „lightweight” folyamatok kialakítása
3. Adatvezérelt minőségirányítás (ambiciózus opció)	KPI-dashboard és rendszeres adatgyűjtés bevezetése (hallgatói teljesítmény, visszajelzések, kompetenciamérések), döntéstámogató rendszerrel	Adatalapú döntések aránya magas; PDCA ciklus zárttá válik	Magas (rendszerépítés, adatkezelés)	12–24	Kockázat: túl nagy komplexitás → <i>Mitigáció:</i> fokozatos bevezetés, pilot indikátorok
Opció 4 – Éves TAD-felülvizsgálati ciklus bevezetése	A tantárgyleírások (TAD-ok) rendszeres, éves felülvizsgálati mechanizmusának kialakítása: minden félév végén rövid oktatói reflexió, tantárgyfelelősi reakció és szükség szerinti frissítés; a változtatások dokumentálása	Frissített TAD-ok aránya ↑; fejlesztési intézkedések aránya ↑; PDCA-ciklus zártsága ↑	Alacsony: rövid reflexiós sablon, minimális adminisztráció	3–6	Formális, de nem érdemi frissítések → rövid, fókuszált sablon + minták + vezetői nyomomonkövetés

F) Kockázatok és kezelések

A minőségbiztosítás túlformalizálása adminisztratív terhet növel, és ellenállást vált ki az oktatók körében

- Kezelés: „lightweight” PDCA modell bevezetése, minimális kötelező elemekkel, fokozatos bevezetéssel

A fejlesztési ciklusok nem záródnak le (hiányzik a visszamérés), így a rendszer nem tanul önmagából

- Kezelés: kötelező visszamérési pontok beépítése (pl. féléves review), felelősök kijelölése

A rendszer személyfüggő marad, kulcsszereplők kiesése esetén a működés lelassul vagy megszűnik

- Kezelés: folyamatok dokumentálása, szerepkörök formalizálása

Az adatok gyűjtése nem vezet tényleges döntésekhez (adatgyűjtés önmagáért)

- Kezelés: korlátozott számú, döntéshez kötött KPI-k kijelölése

A fejlesztési intézkedések nem illeszkednek stratégiai szinthez (ad hoc reakciók dominálnak)

- Kezelés: éves fejlesztési prioritások meghatározása és ezekhez kötött intézkedések

Állítás / megállapítás	Bizonyíték típusa	Hivatkozás (ábra/táblázat/melléklet)	Megjegyzés
A visszajelzések rendszerszintű feldolgozása nem egységes	Oktatói interjúk / belső tapasztalat	(oktatói interjúk és belső tapasztalatok alapján)	Több forrásból érkező, de nem integrált inputok
A fejlesztési intézkedések nem minden esetben kerülnek visszamérésre	Belső működési gyakorlat elemzése	belső működési gyakorlat elemzése alapján	PDCA „Check–Act” fázis hiányosságai
A minőségbiztosítás részben informális, személyfüggő	Szervezeti működés leírása	szervezeti működés leírása alapján	Dokumentáltság alacsony
Az adatok rendelkezésre állnak, de nem strukturált döntéstámogatásra használják	Kérdőíves felmérés / Neptun adatok	kérdőíves felmérések és Neptun adatok alapján	Adatok léteznek, de nem KPI-alapú rendszerben
A fejlesztések gyakran eseti jellegűek	Belső megbeszélések / programértékelések	belső megbeszélések és programértékelések alapján	Stratégiai összekapcsolás hiányos

G) ESG kapcsolódás és bizonyíték

ESG standard(ok)	Hogyan kapcsolódik a pillérhez?	Bizonyíték (fejezet/ábra/táblázat)
1.2	A képzési program kialakítása és fejlesztése csak akkor tekinthető megalapozottnak, ha strukturált minőségbiztosítási ciklus (PDCA) támogatja	7. pillér D) Fő megállapítások; E) Döntési opciók
1.3	A hallgatóközpontú működés feltétele, hogy a hallgatói visszajelzések ténylegesen beépüljenek a fejlesztésekbe	7. pillér F) Kockázatok és kezelések;
1.4	A hallgatói előrehaladás és teljesítmény értékelése csak akkor fejleszthető, ha az ehhez kapcsolódó adatok strukturáltan kerülnek feldolgozásra	7. pillér B) KPI-ok
1.6	A tanulástámogatás minősége függ attól, hogy a visszajelzések alapján	7. pillér D) Fő megállapítások

	történnek-e konkrét intézkedések és fejlesztések	
1.7	Az információkezelés kulcskérdés: az adatok gyűjtése, strukturálása és döntéstámogató használata meghatározza a minőségbiztosítás hatékonyságát	7. pillér B) KPI-ok ;F) Kockázatok
1.9	A képzési program folyamatos monitorozása és értékelése közvetlenül a PDCA-logika működéséhez kapcsolódik	10. pillér teljes fejezet (különösen D) Fő megállapítások és E) Döntési opciók)

Az ESG megfelelési mátrix a stratégiai célok és a képzésfejlesztési beavatkozások minőségbiztosítási megfeleltetését mutatja.

8. pillér - Esélyegyenlőség, hozzáférés, hallgatói jóllét (UDL, akadálymentesség)

A) Cél és kulcskérdések

A program nem elsősorban „akadályokat termel”, hanem a hallgatók felkészültségéhez képest gyakran nem megfelelően kalibrált elvárásokat alkalmaz.

- Fejlesztési cél és értelme: a követelmények szintjének megtartása mellett erősebb pedagógiai támogatás beépítése, hogy a magas szintű tanulási eredmények reálisan elérhetővé váljanak.

A jelenlegi működés gyakran implicit módon reagál a hallgatói különbségekre (pl. alacsonyabb követelmények), de nem kezeli rendszerszinten a tanulási utak sokféleségét.

- Fejlesztési cél és értelme: a hallgatói sokféleség tudatos, programszintű kezelése (UDL-logika mentén), amely nem a követelmények csökkentésével, hanem a tanulási utak újratervezésével működik.

Megjelennek értékelési megoldások, amelyek differenciált teljesítményt tesznek lehetővé (pl. alapszint–haladó–extra teljesítés), de ezek inkább esetiek és nem egységes pedagógiai koncepció részei.

- Fejlesztési cél és értelme: a differenciált teljesítési modellek tartalmi megerősítése és rendszerszintű integrálása.

Az értékelési formák változatosak, ugyanakkor bizonyos formák (különösen a klasszikus vizsgaesszé) a generatív AI elterjedésével pedagógiailag problematikusává váltak.

- Fejlesztési cél és értelme: AI-robusztus értékelési formák erősítése, amelyek valódi megértést és egyéni teljesítményt mérnek.

A hallgatói támogatás jelenleg inkább implicit és esetleges, nem explicit módon beépített eleme a programnak.

- Fejlesztési cél és értelme: a pedagógiai támogatás (scaffolding, visszajelzés, strukturált tanulási utak) tudatos beépítése a tantervbe.

B) KPI-ok / mutatók

A KPI-k a képzés stratégiai céljaihoz (kompetenciaalapú működés, differenciálás, piaci beágyazottság, AI-integráció, nemzetköziesítés) illeszkedve kerültek kialakításra.

Mutató neve	Definíció	Adatforrás	Időablak	Szegmentáció	Bázisérték	Célérték	Megjegyzés
Teljesítési arány kurzusonként	A kurzust sikeresen teljesítők aránya	Neptun	félév	kurzus, évfolyam	baseline (meghatározandó)	+10–15%	Jelzi, hogy a támogatás segíti-e a hallgatókat a követelmények elérésében
Újravizsgázási / ismétlési arány	Bukások vagy újrafelvétel aránya	Neptun	félév	kurzus; kreditérték	baseline (meghatározandó)	-20%	Indirekt mutató a túlzott akadályokra vagy rossz kalibrációra

Hallgatói percepció a tanulhatóságról	„A kurzus teljesíthető volt megfelelő erőfeszítéssel” (Likert skála)	kérdőív	félév	Kurzus; képzési szint	baseline felmérés	+1 skálaegység	Nem „könnyűség”, hanem „elérhetőség” mérő
Differenciált értékelési formák aránya	Kurzusok %-a, ahol többféle teljesítési mód létezik	tantárgyleírások	éves	program szint	alacsony	+30–50%	UDL kulcsmutató
AI-robotosztus értékelések aránya	Olyan értékelések aránya, ahol egyéni teljesítmény bizonyítható	oktatói jelentés	éves	kurzustípus	baseline nincs (feltárando)	definiálható + növekvő	Új, stratégiai KPI
Tanulástámogatási elemek jelenléte	Kurzusok %-a, ahol van strukturált támogatás (pl. feedback, scaffold, interim feladat)	kurzusleírás / audit	éves	kurzus	alacsony	+40%	Nem extra szolgáltatás, hanem pedagógiai design
Hallgatói túlterheltség érzete	„A kurzus terhelése arányos volt a kredittel”	kérdőív	félév	évfolyam	baseline	-20% negatív válasz	Kapcsolódik az 5. pillérhez is

C) Elemzések és ábrák

- ☐ Trend(ek) ábrával
- ☒ Szegmentáció (ha releváns)
- ☐ Benchmark (ha elérhető)
- ☒ Gap/IPA mátrix (ha releváns)
- ☒ Kritikus pontok (tantárgyak) / kritikus tanulmányi utak

A jelenlegi elemzés elsősorban szegmentált megközelítésben értelmezi a hallgatói teljesítési mintázatokat, különösen az évfolyamok és kurzustípusok közötti különbségekre fókuszálva. Ez lehetővé teszi annak azonosítását, hogy a tanulási akadályok nem egyenletesen, hanem koncentráltan jelennek meg bizonyos kurzusokban és hallgatói csoportoknál.

A gap/IPA jellegű megközelítés alkalmazása segít feltárni azokat a pontokat, ahol a hallgatói percepció (tanulhatóság, terhelés) és a tényleges teljesítési adatok eltérnek egymástól, míg a kritikus kurzusok azonosítása kijelöli azokat a beavatkozási pontokat, ahol az UDL-alapú fejlesztések a legnagyobb hatással bírhatnak.

D) Fő megállapítások

Az alábbi megállapítások a stratégiai célállapothoz viszonyított eltéréseket írják le.

A program nem elsősorban tanulási akadályokat termel, hanem a hallgatói felkészültséghez képest nem megfelelően kalibrált elvárásokat, ami feszültséget okoz a teljesítmény és az elvárt szint között.

- Fejlesztési cél és értelme: a követelmények szintjének megtartása mellett a tanulási utak és pedagógiai támogatás megerősítése, hogy a magas szintű teljesítmény szélesebb körben elérhető legyen.

A hallgatói különbségek kezelése jelenleg részben implicit módon történik (pl. követelmények informális igazítása), nem pedig tudatos, programszintű tervezéssel.

- Fejlesztési cél és értelme: UDL-alapú szemlélet bevezetése, amely a tanulási utak diverzifikálásával kezeli a heterogenitást, nem a követelmények csökkentésével.

Megjelennek differenciált teljesítési modellek (alapszint–haladó–extra), de ezek gyakran formálisak és nem minden esetben kapcsolódnak valódi tanulási mélységhez.

- Fejlesztési cél és értelme: a differenciálás tartalmi megerősítése és rendszerszintű beépítése, hogy a különböző teljesítményszintek valódi kompetenciakülönbségeket tükrözzenek.

Az értékelési formák változatosak, ugyanakkor egyes domináns formák (különösen a vizsgaesszé) a generatív AI miatt korlátozottan alkalmasak az egyéni teljesítmény mérésére.

- Fejlesztési cél és értelme: AI-robosztus értékelési formák arányának növelése (pl. órai teljesítmény, szóbeli elemek, folyamatértékelés).

A tanulástámogatás jelenleg inkább esetleges és nem rendszerszinten beépített eleme a programnak.

- Fejlesztési cél és értelme: strukturált pedagógiai támogatási elemek (pl. visszajelzési ciklusok, köztes feladatok) integrálása a tantervbe.

E) Döntési opciók

Az alábbi opciók a stratégiai célok operatív megvalósításának lehetséges útjai.

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrásigény / költség	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
1. Pedagógiai támogatás erősítése (support-heavy modell)	Strukturált tanulástámogatási elemek beépítése (köztes feladatok, rendszeres visszajelzés, támogatott (scaffolded) tanulási utak) a meglévő kurzusokba	Teljesítési arány nő; újravizsgálási arány csökken; hallgatói percepció javul	Közepes (oktatói időráfordítás)	6–12	Kockázat: oktatói túlterhelés → <i>Mitigáció:</i> sablonok, közös eszközök, workload újratervezés
2. UDL-alapú tantervi redesign (strukturális opció)	A képzés újratervezése UDL-elv mentén: többféle tanulási út, differenciált teljesítési módok, világos tanulási eredmények	Differenciált értékelések aránya nő; teljesítési arány nő; túlterheltség csökken	Magas (tantervi és pedagógiai újratervezés)	12–24	Kockázat: ellenállás és komplexitás → <i>Mitigáció:</i> pilot kurzusok, fokozatos bevezetés
3. Értékelési rendszer	Az értékelési formák átalakítása	AI-robosztus értékelések aránya	Közepes	6–12	Kockázat: értékelési

Opció	Leírás	Várható hatás (KPI)	Erőforrásigény / költség	Idő (hónap)	Fő kockázat + mitigáció
reformja (AI-robotstus modell)	AI-környezethez: folyamatértékelés, órai teljesítmény, szóbeli és projektalapú elemek erősítése	nő; valódi teljesítménymérés javul			inkonzisztencia → Mitigáció: értékelési kritériumok és rubrikák egységesítése

F) Kockázatok és kezelések

A pedagógiai támogatás növelése aránytalan oktatói terhelést eredményezhet

- Kezelés: feladattípusok sablonok, közös eszköztár, workload újratervezés

A differenciált értékelési formák inkonzisztenssé válhatnak kurzusok között

- Kezelés: közös értékelési elvek és rubrikák kialakítása

Az UDL-alapú redesign túl komplex és ellenállást válthat ki az oktatók részéről

- Kezelés: pilot kurzusok, fokozatos bevezetés, jó gyakorlatok megosztása

Az AI-robotstus értékelések bevezetése növeli az értékelési bizonytalanságot (szubjektivitás)

- Kezelés: világos kritériumrendszer és standardizált értékelési keretek

A támogatási elemek formálissá válnak, és nem vezetnek valódi tanulási mélységhez

- Kezelés: tanulási eredményekhez kötött feladatdesign és rendszeres visszajelzési ciklusok

Állítás / megállapítás	Bizonyíték típusa	Hivatkozás (ábra/táblázat/melléklet)	Megjegyzés
A hallgatói teljesítmény és elvárások közötti feszültség jelen van	Oktatói tapasztalat / belső reflexió	-	Felkészültség–elvárás diskrepancia
A differenciált értékelés jelen van, de nem egységes	Kurzusgyakorlatok elemzése	-	Formális vs. tartalmi differenciálás
A vizsgaesszé mint értékelési forma problémássá vált	Oktatói interjú / pedagógiai értékelés	-	Generatív AI hatása
A tanulástámogatás nem rendszerszintű	Programszintű működés elemzése	-	Esetleges, nem integrált
Az értékelési gyakorlatok heterogének	Tantárgyleírások / oktatói gyakorlat	-	Nincs egységes keret

G) ESG kapcsolódás és bizonyíték

ESG standard(ok)	Hogyan kapcsolódik a pillérhez?	Bizonyíték (fejezet/ábra/táblázat)
1.3	A hallgatóközpontú tanulás nem csak módszertani kérdés, hanem a tanulási utak tudatos megtervezése (UDL), amely biztosítja, hogy a különböző hallgatók azonos tanulási eredményeket elérhessenek	8. pillér D) Fő megállapítások; E) Döntési opciók
1.4	A hallgatói előrehaladás és teljesítmény csak akkor értelmezhető, ha az értékelési formák valóban mérik az egyéni teljesítményt (AI-robotstus, differenciált értékelés)	8. pillér D) Fő megállapítások; B) KPI-ok
1.6	A tanulástámogatás minősége kulcsfontosságú: a strukturált pedagógiai támogatás teszi lehetővé a magas követelmények elérését különböző hallgatói csoportok számára	8. pillér D) Fő megállapítások; F) Kockázatok

1.9	A program folyamatos fejlesztése megköveteli a tanulási akadályok és támogatási hiányok rendszeres azonosítását és kezelését (UDL-alapú felülvizsgálat)	8. pillér teljes fejezet (különösen D) Fő megállapítások és E) Döntési opciók
-----	---	---

Az ESG megfelelési mátrix a stratégiai célok és a képzésfejlesztési beavatkozások minőségbiztosítási megfeleltetését mutatja.

ESG-önértékelési melléklet**ESG 2015 megfelelési és bizonyíték-mátrix**

ESG standard	Elvárás röviden	Bizonyíték a jelentésben (fejezet/ábra/táblázat)	Hiány / kockázat	Tervezett intézkedés
1.1	Minőségbiztosítási politika és eljárások	7. pillér D), E), F)	A PDCA-ciklus nem zárt, működés részben informális	Strukturált, de lightweight PDCA-modell bevezetése
1.2	Programok tervezése és jóváhagyása	4. pillér; 5. pillér E) opciók	Lassú belső módosítási mechanizmusok	Moduláris és gyorsfrissítési elemek (mikromodulok) bevezetése
1.3	Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés	8. pillér D), E); 5. pillér	UDL szemlélet nem rendszerszintű, inkább implicit	UDL-alapú tantervi és értékelési redesign pilotok
1.4	Felvétel, előrehaladás, elismerés és oklevél	5. pillér D), KPI-k	Merev előtanulmányi rend, csúszási kockázat	Előkövetelmények rugalmasabbá tétele
1.5	Oktatói állomány	4. pillér (vendégoktatók, új kompetenciák)	Pedagógiai és digitális kompetenciák egyenetlenek	Oktatói fejlesztés (AI, pedagógia, értékelés)
1.6	Tanulási erőforrások és hallgatói támogatás	8. pillér D), KPI-k	Támogatás nem rendszerszintű, inkább esetleges	Strukturált tanulástámogatási elemek beépítése
1.7	Információmenedzsment	7. pillér B), F)	Adatok nem strukturáltan használva döntésekhez	KPI-alapú monitoring és dashboard kialakítása
1.8	Nyilvános információk	(implicit, több pillér)	Információk nem minden esetben világosak és egységesek	Tantervi és kurzusinformációk standardizálása
1.9	Folyamatos monitoring és periodikus felülvizsgálat	7. pillér teljes fejezet	Fejlesztési ciklusok nem következetesen zártak	Éves felülvizsgálati ciklus bevezetése
1.10	Ciklikus külső minőségbiztosítás	teljes dokumentum	Külső visszacsatolás integrációja nem hangsúlyos	Külső benchmarkok és partneri inputok bevonása

Döntési javaslatok és priorizálás

Prioritási portfólió (javasolt ábra: hatás x erőforrás)

Prioritási elvek és értékelési szempontok

A fejlesztési javaslatok priorizálása többdimenziós szempontok mentén történt, amelyek együttesen biztosítják a beavatkozások szakmai relevanciáját és megvalósíthatóságát:

Hatás a tanulási eredményekre és a program minőségére

- Az elsődleges szempont az volt, hogy az adott intézkedés milyen mértékben javítja a hallgatói teljesítményt, a tanulási utak működését és az értékelési rendszer érvényességét.

Rendszerszintű vs. lokális hatás

- Előnyt élveztek azok a beavatkozások, amelyek nem egyedi kurzusokat, hanem a program egészének működését képesek javítani (pl. értékelési logika, PDCA-ciklus, tantervi struktúra).

Erőforrásigény és megvalósíthatóság

- A javaslatok rangsorolásánál figyelembe vettük az oktatói terhelést, a szervezeti kapacitásokat és az implementáció komplexitását. Külön kategóriát képeznek az alacsony erőforrásigényű, gyorsan bevezethető lépések.

Időtáv és bevezethetőség

- Megkülönböztettük a rövid távon (6–12 hónap) megvalósítható intézkedéseket és a hosszabb távú, strukturális átalakításokat igénylő reformokat.

Kockázat és szervezeti elfogadottság

- Értékeljük az egyes javaslatok bevezetésével járó kockázatokat (pl. oktatói ellenállás, túlterhelés, túlformalizálás), valamint azt, hogy milyen mértékű kulturális vagy működési változást igényelnek.

Függőségek és egymásra épülés

- A priorizálás során figyelembe vettük, hogy egyes intézkedések előfeltételei más beavatkozásoknak (pl. KPI-rendszer → adatvezérelt döntések → PDCA-ciklus zárása).

Fejlesztési javaslatlista

Javaslat	Kapcsolódó pillér(ek)	Várható hatás	Erőforrás	Idő	Kockázat	Rangsor
AI-robotstus értékelési formák bevezetése	4, 8	Magas – valós teljesítménymérés javul (KPI: AI-robotstus értékelések aránya)	Közepes	6–12	Inkonzisztens értékelés → rubrikák	1
Strukturált tanulástámogatás beépítése (scaffold, feedback)	5, 8	Magas – teljesítési arány nő, bukás csökken	Közepes	6–12	Oktatói túlterhelés → sablonok	2
PDCA-ciklus formalizálása	7	Magas – fejlesztések nyomon követhetővé válnak	Alacsony	3–6	Kifulladás → felelős kijelölése	3

Javaslat	Kapcsolódó pillér(ek)	Várható hatás	Erőforrás	Idő	Kockázat	Rangsor
(lightweight modell)						
Előtanulmányi rend rugalmasabbá tétele	5	Magas – csúszások csökkennek (KPI: újrafelvétel arány)	Közepes	6–12	Minőségérzet romlása → kontrollpontok	4
Gyorsfrissítési mechanizmus (mikromodulok, vendégoktatók)	4	Közepes–magas – jövőállóság nő	Alacsony–közepes	6–12	Szétartás → koordináció	5
UDL-alapú pilot kurzusok indítása	8	Közepes – tanulási utak diverzifikálódnak	Közepes–magas	12–24	Ellenállás → pilot + jó gyakorlat	6

Kockázati lista

Kockázat	Ok	Valószínűség	Hatás	Mitigáció	Felelős
Oktatói túlterhelés a pedagógiai fejlesztések miatt	Új értékelési és támogatási elemek bevezetése növeli az időráfordítást	Magas	Magas	Sablonok, közös eszköztár, workload újratervezés	Szakfelelős / tanszékvezető
Értékelési inkonzisztencia (AI-robotstus modellek bevezetésekor)	Új, kevésbé standardizált értékelési formák	Közepes	Magas	Egységes értékelési kritériumok és rubrikák	Szakfelelős / oktatói közösség
Szervezeti ellenállás a változásokkal szemben	Strukturális és pedagógiai változások kulturális váltást igényelnek	Közepes	Magas	Pilot programok, fokozatos bevezetés, bevonás	Képzésvezetés
PDCA-rendszer kifulladás (nem válik működő rutinná)	Kezdeti lendület után nincs fenntartás vagy felelősség	Közepes	Közepes	Felelősök kijelölése, egyszerű működési keretek	Minőségbiztosítási felelős
Tantervi módosítások lassú implementációja	Akkreditációs és adminisztratív kööttségek	Magas	Közepes	Mikromodulok, pilot megoldások, párhuzamos fejlesztések	Intézményi vezetés

Mellékletek

1. Létszámtrendek (jelentkezés, beiskolázás, képzési eredményesség, oklevélszerzés) – <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMmI4Yzg5ZTMtN2ZkOS00NTVILWE3YjAtNDFmZGEwODNjY2NjIiwidCI6IjZhMzU0OGFiLTc1NzAtNDI3MS05MWE4LTU4ZGEwMDY5NzAyOSIsImMiOjh9>
2. Nagymintás (aktív) hallgatói felmérés eredményei és értékelése – <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2I5ZjdiMDUtYTlWOC00M2JiLTk4OTU0N2VjMmEzYjdlNDE2IiwidCI6IjZhMzU0OGFiLTc1NzAtNDI3MS05MWE4LTU4ZGEwMDY5NzAyOSIsImMiOjh9>
3. Nagymintás (alumni) hallgatói felmérés eredményei és értékelése
4. Hallgató elégedettségmérések: Eurostudent 9, Nézőpont felmérések – <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNzE4NmJhYTYtMTA1ZC00MmIyLWI3MDYtNjZjZDFhNzJmYzliIiwidCI6IjZhMzU0OGFiLTc1NzAtNDI3MS05MWE4LTU4ZGEwMDY5NzAyOSIsImMiOjh9>
5. Hallgatói elvárások: Gólyakérdőív – <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTkwMjM3YzYtNTBIMi00YWVmLTkyZTI0OTc3NGNINzhhMGFliiwidCI6IjZhMzU0OGFiLTc1NzAtNDI3MS05MWE4LTU4ZGEwMDY5NzAyOSIsImMiOjh9>
6. Munkaerőpiaci relevancia: DPR elemzés – <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTYwNDc0M2Q0YWRhNS00M2VkLTgyNTEtZWU1NTBiZjBiYmU4IiwidCI6IjZhMzU0OGFiLTc1NzAtNDI3MS05MWE4LTU4ZGEwMDY5NzAyOSIsImMiOjh9>
7. Munkaerőpiaci várakozások (munkaadói vélemények, javaslatok) – [PwC preferencia felmérés 2025 összefoglaló.pdf](#)
8. OMHV áttekintés <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNzE4NmJhYTYtMTA1ZC00MmIyLWI3MDYtNjZjZDFhNzJmYzliIiwidCI6IjZhMzU0OGFiLTc1NzAtNDI3MS05MWE4LTU4ZGEwMDY5NzAyOSIsImMiOjh9>
9. Hallgatói felmérés a kommunikáció- és médiatudomány alapképzési (BA) szakos aktív hallgatók körében (N=99)

A „Szólj bele!” hallgatói felmérés (Lázár Beáta, 2025. június) alapján a képzés megítélése ambivalens képet mutat: a hallgatók erősségként a széles látókört, a közösségi élményt és a soft skill fejlesztést emelik ki, ugyanakkor visszatérő kritika a gyakorlati elemek hiánya, a követelmények kiszámíthatatlansága és az oktatói kommunikáció egyenetlensége. Több válasz hangsúlyozza, hogy a tanult tartalmak egy része nehezen kapcsolható a munkaerőpiaci alkalmazhatósághoz.

A válaszokból kirajzolódik egy strukturális feszültség is: miközben a képzés „sok irányba nyit” és alapozó jellegűnek érzékelhető, a hallgatók egy része erősebb specializációt, több gyakorlati lehetőséget és kiszámíthatóbb tanulási környezetet várna. Emellett a munkavégzés melletti tanulhatóság problémája is megjelenik, különösen az órarend szerkezete és a követelmények időzítése kapcsán, ami közvetlenül kapcsolódik a tantervi struktúra és a hallgatói terhelés kérdéséhez.
10. Jelentkezés és felvételi adatok (2020–2026) a kommunikáció- és médiatudomány alap- és mesterképzési szakokon – mellékelve
11. Stratégia 2026 – stratégiai dokumentum a kommunikáció- és médiatudomány alapképzési (BA) szakon (2025. december) – mellékelve.