GAZDASÁGTUDOMÁNYI KÉPZÉSI KAPACITÁS KIALAKÍTÁSA KIS REGIONÁLIS EGYETEMEN: KIHÍVÁSTIPOLÓGIA ÉS FOLYAMATÉRTÉKELÉS A TOKAJ-HEGYALJA EGYETEM 2021–2026 KÖZÖTTI SZAKFEJLESZTÉSEIBEN

PROF. DR. KÖPECZI-BÓCZ TAMÁS PHD[1]
egyetemi tanár
Tokaj-Hegyalja Egyetem, Szemere Bertalan Akadémiai Innovációs Centrum
https://doi.org/10.33031/ZRFS.2026.4.8

A tanulmány azt vizsgálja, miként alakítható ki gazdaságtudományi képzési kapacitás olyan kis regionális egyetemen, ahol a vizsgált időszak kezdetén nem állt rendelkezésre korábbi gazdasági képzési hagyomány, stabil közgazdász oktatói bázis, szak-specifikus szabályozási-adminisztratív rutin és dedikált infrastruktúra. A 2021-2026 közötti fejlődést longitudinális intézményi esettanulmány és strukturált folyamatértékelés keretében elemzem. Hat kihívásosztályt és öt fejlődési szakaszt különítek el. Az eredmények szerint a tartós kapacitás a humánerőforrás-bővítés, programintegráció, tanulási eredmény-alapú tervezés, projekt- és folyamatközpontú pedagógia, hallgatói társtervezés, rugalmas mobilitási és specializációs utak, modularitás, AI-támogatás és PDCA-alapú minőségbiztosítás összekapcsolásából jött létre. 2026-ra a gazdálkodási és menedzsment alapszak az egyetem legnagyobb nappali hallgatói létszámú képzésévé vált, és 2026 első felében mindkét vizsgált szak MAB-képzésértékelése korrekciót igénylő szakmai hiányosság megállapítása nélkül zárult. Az eset arra utal, hogy a kezdeti személy- és erőforrás-koncentráció intézményi képességgé akkor válik, ha ismételhető folyamatokban és külsőleg auditálható programrendszerben rögzül.
Kulcsszavak: regionális egyetem; intézményi kapacitásépítés; képzésfejlesztés; folyamatértékelés
JEL: I23; A22; A23

[1] kopeczi.bocz.tamas@unithe.hu , ORCID ID: 0000-0003-3999-1676

1. BEVEZETÉS

Egy meglévő szak korszerűsítése és egy új diszciplináris képzési kapacitás kialakítása eltérő intézményi probléma. Az utóbbi esetben a tanterv mellett egyszerre kell létrehozni az oktatói lefedettséget, a szakmai felelősségi rendszert, az adminisztratív és minőségbiztosítási rutinokat, a hallgatói szolgáltatásokat, valamint a tárgyi és digitális környezetet. A nem magrégiók új vagy átalakuló egyetemeiről szóló kutatások szerint a tartós regionális hatás az oktatás, a szervezet és a külső kapcsolatok együttes intézményesüléséhez kötődik (Misra & Pugh, 2023[1]; Pinto, 2024[2]; Thomas et al., 2023[3]).

A Tokaj-Hegyalja Egyetem esete ezért alkalmas folyamatértékelésre. A vizsgált időszak elején nem működött korábbi gazdasági képzési vertikum, nem volt átvehető gazdaságtudományi tanszéki struktúra, stabil közgazdász oktatói állomány, szakspecifikus adminisztrációs hagyomány vagy dedikált gazdasági képzési infrastruktúra. A gazdálkodási és menedzsment alapszak 2021-ben meghirdetésre került, a Vállalkozásfejlesztés mesterszak pedig 2022 elején már fogadott hallgatókat. Ez utóbbi Sárospatak történetének első mesterképzése lett, vagyis az első hagyományos értelemben vett egyetemi szintű oklevelet biztosító oktatás ekkor indult meg a városban. A kiinduló konfiguráció magas személyi koncentrációval és alacsony szervezeti rutinérettséggel írható le.

2026-ra a gazdálkodási és menedzsment alapszak a belső hallgatói adatok szerint az egyetem legnagyobb hallgatói létszámú nappali képzésévé vált. Közben létrejött a BSc-MSc vertikum, a tanulási eredmény-alapú kompetenciamátrix, az integrált alapképzési struktúra, a specializációs és mobilitási rendszer, a projekt- és portfólióalapú értékelés, a moduláris mesterképzés, az AI-támogatott tanulás és a PDCA-visszacsatolás. A két gazdasági képzés 2026-os MAB-értékelése a rendelkezésre álló eredményközlés szerint korrekciót igénylő szakmai hiányosság nélkül zárult. A vizsgálat ezért a kihívások osztályozására, a válaszmechanizmusokra és az intézményesülés kritériumaira koncentrál.

A tanulmány három kutatási kérdést követ: RQ1: Milyen, egymástól analitikusan elkülöníthető kapacitáshiányok jellemezték az új gazdasági képzési terület indulását? RQ2: Milyen fejlesztési mechanizmusok csökkentették ezeket a hiányokat, és hogyan kapcsolódtak egymáshoz? RQ3: Mely elemek jutottak el a tervezéstől az implementáción át az intézményesülésig és külső validációig?

2. ELMÉLETI ÉS ÉRTÉKELÉSI KERET

2.1 Intézményi kapacitás kis regionális egyetemen

A regionális egyetem kapacitása nem azonos az oktatói létszámmal. Az egyetem térségi szerepe tudásközvetítésre, innovációs kapcsolatokra, vállalkozói ökoszisztémákra és intézményi koordinációra egyaránt épül (Mbitse et al., 2024[4]; Rinkinen et

al., 2024[5]). Kis intézményben a szűkebb erőforrásbázis növeli a kulcsszemély-függést, de gyors horizontális integrációt is lehetővé tehet. A képzési kapacitást ezért hat összetevő együtteseként értelmezem: diszciplináris-személyi; programirányítási-szabályozási; tantervi-átjárhatósági; pedagógiai-értékelési; hallgatói-partneri-piaci; valamint infrastrukturális-digitális-regionális és nemzetközi kapacitás.

2.2 Innováció és intézményesülés

A projekt- és problémaalapú tanulás, az autentikus értékelés és a hallgatói társtervezés önmagukban módszertani lehetőségek. A meta-analitikus és szisztematikus áttekintések kedvező, de implementációfüggő hatást jeleznek a motivációra, a magasabb rendű gondolkodásra és a szakmai készségekre (Loyens et al., 2023[6]; Wijnia et al., 2024[7]; Zhang & Ma, 2023[8]; Vlachopoulos & Makri, 2024[9]). A hallgatói partnerség akkor válik programszintű tényezővé, ha a tanterv, az értékelés és a fejlesztési ciklus alakításában is megjelenik (Healey & Healey, 2024[10]; Oliveira et al., 2024[11]; Omland et al., 2025[12]).

A rugalmasság idő-, hely-, tartalom-, tempó- és pedagógiai dimenziókban tervezhető (Barua & Lockee, 2024[13]), de a modularitás és a mobilitás csak kreditelismerési és minőségbiztosítási garanciákkal erősíti a programot (Ahsan et al., 2023[14]; Luo et al., 2023[15]; Varadarajan et al., 2023[16]). A globális kompetenciák kutatása szintén a programba ágyazott, longitudinális megoldások jelentőségét hangsúlyozza (Guo et al., 2024[17]).

A generatív AI ugyancsak nem tekinthető önálló képzési innovációnak. A felsőoktatási alkalmazásokban a pedagógiai haszon a feladatstruktúra, az ellenőrzés, a forráskritika és az emberi szakmai ítélet minőségétől függ (Kasneci et al., 2023[19]; Yusuf et al., 2024[20]). A tanulási eredmények, tanulási tevékenységek és értékelési bizonyítékok összekapcsolása ezért a digitális és nem digitális innovációk közös minőségbiztosítási feltétele (Divjak et al., 2024[21]).

3. MÓDSZER

A kutatás longitudinális, beágyazott intézményi esettanulmány, amelyet strukturált dokumentumelemzéssel és fejlődési folyamatértékeléssel egészítettem ki. Az elemzési egység nem egyetlen szak, hanem a Tokaj-Hegyalja Egyetem gazdasági képzési kapacitásának 2021–2026 közötti kialakulása: a gazdálkodási és menedzsment alapszak, a Vállalkozásfejlesztés mesterszak, az ezekhez kapcsolódó tanszéki, módszertani, mobilitási, infrastruktúra- és minőségbiztosítási megoldások együttese.

A dokumentumkorpusz a 2024-es BSc- és a 2025-ös MSc-szakfejlesztési dokumentációból, a 2026-os MAB-képzésértékelési anyagból, az RRF gyakorlatorientált és digitális fejlesztéseinek implementációs dokumentumaiból, valamint a szerző 2021-2025 közötti oktatási és szakfelelősi terhelését összegző intézményi forrásokból állt. A szerző alapító tanszékvezetőként és mindkét vizsgált szak szakfelelőseként

résztvevő fejlesztői pozícióban volt, és a programarchitektúra, illetve a módszertani fejlesztések jelentős részét kezdeményezte és irányította. Az insider pozíció önigazolási kockázatát dokumentált implementációval, hallgatói kereslettel, intézményi működési nyomokkal és külső értékeléssel kontrolláltam.

Az elemzés három műveletből állt: (1) a visszatérő kapacitáshiányok és fejlesztési válaszok nyílt kódolása; (2) az elemek időbeli követése a megjelenéstől az ismétlődő gyakorlatig; (3) az állítások ellenőrzése dokumentált tervvel, működési nyommal, intézményi szabályozással vagy külső validációval. A folyamatérettség négy szintje: 0 = hiányzó/ad hoc; 1 = dokumentált terv; 2 = implementált gyakorlat; 3 = intézményesített, ismétlődő és/vagy külsőleg validált megoldás.

1. sz. táblázat:

A gazdasági képzési kapacitás kihívástipológiája és 2026-ra kialakult válaszai

Kihívásosztály	Kiinduló állapot	Fejlesztési mechanizmus	2026-os érettségi jel
1. Diszciplináris és személyi	Kialakult gazdaságtudományi oktatói bázis hiánya; magas kulcsszemély-terhelés.	Toborzás, profil–tárgy illesztés, tárgyfelelősi rendszer, oktatói módszertani műhelyek.	MAB-dokumentációban 25 fős oktatói kör; 0 tervezett új felvétel az értékeléshez.
2. Programirányítás, szabályozás, adminisztráció	Szak-specifikus rutinok és gazdasági képzési szabályozási hagyomány hiánya.	KKK→programkimenet→tantárgyi LO leképezés; szakmai gyakorlat, zárás, kreditátvitel és PDCA szabályozása.	Auditálható program–LO mátrix és éves felülvizsgálati rend.
3. Tantervi architektúra és átjárhatóság	Kis intézményben a párhuzamos tárgykínálat gyorsan erőforrás-szétaprózódást okoz.	Integrált BSc, specializációs kosarak, mobilitási ablak, BSc–MSc átvezetés, MSc-modularitás.	Két specializáció vagy specializáció+külföldi félév; Learning Agreement; moduláris MSc.
4. Pedagógia és értékelés	A működőképesség biztosítása megelőzte az egységes módszertani kultúrát.	Projekt-, probléma- és kooperatív tanulás; flipped classroom; portfólió; rubrikák; folyamatközpontú tanulási feladatok.	Közös módszertani műhelyek, LMS-nyomok, kompetenciaportfólió és standardizált értékelési bizonyítékok.
5. Hallgatói, partneri és piaci visszacsatolás	Kialakult alumni- és munkáltatói feedback-rendszer hiánya; új képzés legitimációs kényszere.	Hallgatói társtervezés, fókuszcsoportok, munkáltatói interjúk, kilépő kérdőív, DPR, partnerprojektek.	Éves stakeholder-hurok és PDCA; a BSc a legnagyobb nappali létszámú képzéssé vált.
6. Infrastruktúra, digitalizáció és térségi beágyazottság	Dedikált gazdasági gyakorlati és digitális infrastruktúra hiánya; új regionális kapcsolatrendszer.	RRF-fejlesztések, LMS/SkillToolkit, gyakorlóvállalati szimuláció, AI és térinformatika; Tokaj-Hegyalja projektkörnyezetként.	1018 m^2 gyakorlati infrastruktúra, 750 digitális eszköz, 3 hibrid tér, integrált térinformatikai labor; regionális projektek.

Forrás: saját szerkesztés a szakfejlesztési, képzésértékelési és implementációs dokumentumok alapján.

4. EREDMÉNYEK

4.1 RQ1 – A kiinduló probléma hat, egymással összefüggő kapacitáshiányra bontható

A kezdeti állapot nem egyszerűen kevés oktatóval működő szak volt. A diszciplináris és személyi hiányhoz programirányítási, adminisztratív, tantervi, pedagógiai, infrastrukturális és legitimációs hiányok kapcsolódtak. 2021-2022-ben ugyanazok a személyek egyszerre láttak el oktatási, tárgyfelelősi, szakfelelősi, tantervfejlesztési és szervezési feladatokat. Az induló MSc első félévének érdemi oktatási és szakmai működése két személyre koncentrálódott. A személyi koncentráció rövid távon működőképességet teremtett, hosszabb távon azonban szervezeti kockázat volt.
A kulcsszemély-függést az intézményi terhelési összesítés is jelzi: a szerző 2021-2025 között 36 tantárgy tantárgyfelelőse volt, közülük hat angol nyelvű; 759 kontaktórát teljesített, ebből 409 előadási óra volt. Ezek az adatok nem kizárólag a gazdasági képzéseket fedik le, ezért a személyi koncentráció indikátorai. A 2026-os MAB-dokumentációban már 25 fős, a képzéshez rendelt oktatói kör szerepel profil-tárgy illesztési elvvel és további tervezett felvétel nélkül. A kapacitás tehát nemcsak létszámbővüléssel, hanem feladat- és megfelelési rendszerrel erősödött.

4.2 RQ2 – A fejlesztési válaszok konfigurációt alkottak, nem független innovációkat

A vizsgált fejlesztések központi sajátossága az összekapcsolás volt. A gazdálkodási és menedzsment BSc 2024-es átalakítása a turizmus-vendéglátás képzéssel közös első három féléves szerkezet, tanulási eredmény-alapú programtervezés és új specializációs rendszer felé mozdult. A megoldás egyszerre kezelt erőforrás-, koherencia- és hallgatói választási problémát. Kis intézményben a programintegráció nem pusztán költségcsökkentő eszköz: közös kompetenciaívet hoz létre, amelyen belül a tantárgyak nem izolált egységek, hanem egymásra épülő tanulási és értékelési pontok.
A saját fejlesztői logikám az volt, hogy a projektet ne külön kurzusmódszerként, hanem programszervező tanulási formaként alkalmazzam. A flipped classroom és a projektalapú tanulás kombinációját korábbi empirikus vizsgálatban is elemeztem (Köpeczi-Bócz, 2024[22]), majd a szakfejlesztésben valós partneri briefekkel, döntési szimulációval, reflektív naplóval, rubrikás értékeléssel és portfólióval kapcsoltam össze. A későbbi folyamatközpontú fejlesztésben a hangsúly az outputról a folyamatra került: a hallgató szakmai folyamatot tervez, végrehajt, értékel, javít és ismételten működtet. A gyakorlóvállalati rendszer ezt digitálisan követhető munkafolyamatokkal egészíti ki.
A hallgatói szerep hasonló módon változott. A kezdeti csoportok visszajelzési forrásból fokozatosan fejlesztési partnerré váltak. A BSc- és MSc-dokumentumok hallgatói és alumni konzultációkat, kérdőíveket, fókuszcsoportokat és közvetlen hallgatói részvételt rögzítenek a specializációk, tanulási tevékenységek és választható blokkok

kialakításában. A visszacsatolás intézményesülését a kilépő kérdőív, az 1–3–5 éves DPR-logika, az éves szilabusz-felülvizsgálat és a partneri inputok PDCA-ciklusba szervezése jelzi.

4.3 A rugalmasság programarchitekturális megoldássá vált

A BSc-ben a specializáció és a mobilitás közös tervezési problémaként jelent meg. Az 5-6. félévben a hallgató két specializációt teljesíthet, vagy egy specializáció mellett egy félévet külföldön tölthet. A kreditelismerést Learning Agreement, ECTS és tanulási eredmény-alapú tárgymegfeleltetési mátrix támogatja; a MAB-dokumentáció mindkét út KKK-lefedettségét rögzíti. A nemzetközi mobilitás így tantervi tulajdonság, nem egyéni kivétel.
A BSc-MSc átjárást az emelt szintű pénzügy-matematika fejlesztési irány is támogatja: matematikai, statisztikai és pénzügyi mélyítést AI-, térinformatikai és számítógépes modellezési elemekkel kapcsol össze, és egyes modulokat kreditelismerési logikával köt a mesterszakhoz. A mesterképzés 2024 őszén indított megújítása ugyanezt a rugalmasságot negyedéves, levelező szerkezetben, kötelezően választható blokkokkal alkalmazza. A modern pénzügyi, vállalkozói, iparági-technológiai és projekt-döntési blokkok az egyéni tanulási utat a közös programkimenetek megtartásával teszik lehetővé.

4.4 Az AI és a digitalizáció a tanulási folyamat részeként intézményesült

Az AI-bevezetés nem önálló tantárgyi logikára épült. Az MSc-fejlesztés bibliográfiaépítésben, információszervezésben, GPT-asszisztált vázlatkészítésben és kutatáselőkészítésben ír le AI-használatot, ellenőrizendő köztes eszközként. A BSc MAB-anyaga az AI-alapú adaptív tanulási kutatásokat e-portfólióval, tanulási analitikával, digitális pénzügyekkel és adatelemzéssel kapcsolja össze. Az RRF-programban eközben 1018 m² gyakorlati infrastruktúra, 750 digitális eszköz, három hibrid oktatási tér és integrált térinformatikai labor jött létre.

A helyalapú képzési modell ezt a digitalizációt nem választja el a régiótól. Tokaj-Hegyalja bor- és italpiaca, turizmusa, világörökségi környezete, vállalkozásfejlesztési és fenntarthatósági problémái valós döntési helyzeteket biztosítanak. A Comeniushoz kötődő sárospataki pedagógiai hagyomány a tapasztalat, megfigyelés, reflexió és alkalmazás összekapcsolásának kulturális referenciapontjaként illeszkedik ehhez a modellhez. A regionális beágyazottság így nem tematikus specializáció, hanem a projekt- és folyamatközpontú pedagógia gyakorlati környezete.

4.5 RQ3 – A folyamat öt érettségi szakaszban írható le

2. sz. táblázat:
A gazdasági képzési kapacitás fejlődési szakaszai

Időszak	Szakasz	Domináns fejlesztési feladat	Érettségi váltás
2021–2022	I. Kialakítás	Működőképesség, oktatói lefedettség, első BSc/MSc működtetés, alapvető szakirányítási rutinok.	Ad hoc/perszonális → dokumentált működés.
2023	II. Stabilizáció	Projekt- és flipped módszerek tesztelése; partneri és hallgatói visszacsatolás erősítése.	Kurzusinnováció → ismételhető gyakorlat.
2024	III. Strukturális újratervezés	Integrált BSc, tanulási eredmények, specializációs rendszer, vertikális BSc–MSc logika.	Ismételhető gyakorlat → programarchitektúra.
2025	IV. Differenciálás	MSc-modularitás, hallgatói társtervezés, kutatásmódszertani és AI-elemek, rugalmas tanulási utak.	Programarchitektúra → adaptív programrendszer.
2026	V. Intézményesülés és validáció	Kompetenciamátrix, mobilitási ablak, portfólió, PDCA, oktatói műhelyek, digitális és gyakorlóvállalati implementáció, MAB.	Adaptív rendszer → külsőleg auditálható intézményi kapacitás.

Forrás: saját szerkesztés.

A folyamatértékelés szerint a döntő változás nem az innovációk számának növekedése, hanem státuszuk átalakulása volt. A projektalapú tanulás, a hallgatói visszacsatolás, a specializáció, a mobilitás és az AI kezdetben részmegoldásként jelent meg; 2026-ra közös program- és minőségbiztosítási logikába kerültek. A MAB-dokumentációban ugyanazok az elemek váltak auditálhatóvá, amelyek korábban fejlesztési innovációként jelentek meg: KKK-leképezés, kompetenciamátrix, profil-tárgy illesztés, mobilitási ablak, szakmai gyakorlat, portfólió és PDCA.

5. MEGBESZÉLÉS

5.1 Az erőforráshiány nem magyarázat, hanem tervezési feltétel

Az eset első tanulsága, hogy a kis regionális egyetem korlátozott kapacitása nem teszi indokolttá a nagy egyetemi struktúrák kicsinyített másolatát. Racionálisabb válasz a programok integrációja, a tanulási utak keresztezése és a közös kompetenciaív. A gazdasági és turizmus-vendéglátás terület korai erőforrás-megosztása később tantervi integrációvá alakult: a rövid távú kapacitáskiegészítés hosszabb távú programinnováció alapja lett. Ez kiegészíti a regionális egyetemek intézményesüléséről szóló megközelítéseket (Misra & Pugh, 2023; Mbitse et al., 2024).

5.2 A személyfüggésből folyamatfüggés lett

A második tanulság az alapítói és szakfelelősi szerep. A vizsgált innovációk - az integrált BSc, a projekt/flipped logika, a hallgatói társtervezés, a portfólió- és formatív értékelés, a rugalmas specializációs és mobilitási szerkezet, a BSc-MSc átvezetés és az AI-támogatott tanulás - programtervezési kezdeményezése döntően a szerző

szakfelelősi és tanszékvezetői munkájához kötődik. Tudományos jelentőségük azonban akkor nő meg, amikor a személyhez kötött kezdeményezések tantervben, kompetenciamátrixban, szabályzatban, oktatói munkamegosztásban és visszacsatolási ciklusban reprodukálhatóvá válnak.

Ez a váltás a felsőoktatási innováció értékelésében fontos különbséget tesz „jó gyakorlat" és „intézményi képesség" között. A jó gyakorlat egy oktatóhoz vagy kurzushoz kötődhet; az intézményi képesség akkor is működik, ha az egyes szereplők változnak. A 2026-os személyi megfelelési rendszer, a profil–tárgy illesztés, a féléves módszertani műhelyek, a program–LO mátrix és az éves PDCA már ilyen szervezeti memóriát képez.

5.3 A MAB-értékelés mint külső folyamatvalidáció

A MAB-eredmény nem pedagógiai hatásmérés. Külső auditként azonban ugyanazokat a dimenziókat vizsgálja, amelyek a kapacitásépítés során kritikusak voltak: képzési cél és KKK-koherencia; tantárgyi és kompetencia-lefedettség; személyi megfelelés; szakmai gyakorlat; mobilitás és kreditelismerés; infrastruktúra és tudományos háttér; stakeholder-visszacsatolás; minőségbiztosítás. A korrekciót igénylő szakmai hiányosság nélküli lezárás ezért azt jelzi, hogy a fejlesztési rendszer 2026-ra szakmailag koherens és auditálható programkapacitássá vált.

5.4 Fejlesztői reflexió: az indulástól az intézményesülésig

A résztvevő fejlesztői nézőpont az elemzés reflexív kiegészítése: konkrét tapasztalati oldalról mutatja meg a korai kapacitáskoncentrációt. A Vállalkozásfejlesztés MSc indulásakor, Sárospatak egyetemi korszakának első mesterképzésében Dankó László tanár úrral ketten adtuk az oktatási és szakmai működés teljes feltételrendszerét. A feladatot úgy kellett teljesíteni, hogy nem állt rendelkezésre korábbi helyi gazdasági képzési hagyomány, kiépült közgazdász oktatói háló, szak-specifikus adminisztratív rutin vagy kész infrastruktúra. Fejlesztőként ezért az oktatás megkezdése és az intézményi feltételek létrehozása párhuzamos folyamat volt.

Öt évvel később a kimenet három, eltérő természetű indikátorral írható le. 2026-ra a gazdálkodási és menedzsment szak adta az egyetem legnagyobb nappali hallgatói létszámát. 2026 első felében mind a BSc, mind a Vállalkozásfejlesztés MSc a teljes addig kialakított innovációs struktúrával, korrekciót igénylő szakmai hiányosság megállapítása nélkül zárta a MAB képzésértékelési eljárását. A hallgatói tudományos műhelyben kilenc TDK-részvétel valósult meg; közülük ketten országos szintű megmérettetésre jutottak, egyikük pedig OTDK-különdíjat szerzett. Ezek az indikátorok külön-külön nem bizonyítják az egyes innovációk oksági hatását, együttesen azonban a keresleti, minőségbiztosítási és tudományos-teljesítmény dimenzió konvergenciáját jelzik.

5.5 Korlátok

A vizsgálat egyetlen intézmény öt évére épül, ezért nem alkalmas oksági állításra arról, mely innováció okozta a hallgatói létszám növekedését. A résztvevő fejlesztői pozíció torzítást hordozhat. Több 2025-2026-os elem - különösen a folyamatpedagógia, a gyakorlóvállalati digitális rendszer és az AI-támogatás - hosszabb távú hallgatói hatása még nem mérhető. A MAB-visszaigazolás megfelelési bizonyíték, de nem helyettesíti a tanulási eredmények longitudinális mérését.

6. KÖVETKEZTETÉSEK

A 2021-2026 közötti fejlesztés kiindulópontja a diszciplináris, személyi, szabályozási, adminisztratív és tárgyi előzmények hiánya, végpontja pedig egy növekvő, BSc-MSc vertikumban szervezett, külsőleg auditált képzési rendszer. Az RQ1 szerint a kezdeti probléma hat összefüggő kapacitáshiányra bontható. Az RQ2 alapján nem egyetlen módszer, hanem integrált mechanizmusrendszer volt döntő: programintegráció, tanulási eredmény-alapú tervezés, aktív és folyamatközpontú pedagógia, hallgatói társtervezés, modularitás, mobilitási és vertikális átjárás, digitális/AI-támogatás, regionális projektkörnyezet és PDCA. Az RQ3 szerint az intézményesülés akkor következett be, amikor e megoldások működési gyakorlatba, majd ismételhető, szabályozott és külsőleg vizsgálható folyamatba kerültek.

A 2026-os állapot három eltérő típusú eredményindikátorral írható le. A hallgatói kereslet azt jelzi, hogy a gazdasági képzés rövid idő alatt az egyetem meghatározó, a gazdálkodási és menedzsment szak esetében pedig legnagyobb nappali hallgatói létszámú képzési területévé vált. A MAB-képzésértékelések a két szak program-, személyi és szabályozási koherenciájának külső validációját adták, míg a TDK- és OTDK-eredmények a hallgatói tudományos műhely kialakulását jelzik. E mutatók egyike sem bizonyítja önmagában az egyes pedagógiai módszerek oksági hatását, együttes irányuk azonban konvergens bizonyíték arra, hogy a kezdeti kulcsszemélyfüggő működésből intézményesített képzési kapacitás jött létre.

Az eset transzferálható tanulsága, hogy kis regionális egyetemen a képzésfejlesztés sikere a hiányok explicit azonosításán és több szinten történő kezelésén múlik. Egy fejlődési ciklusban akkor beszélhetünk kapacitásépítésről, amikor a személyes kezdeményezésből programarchitektúra, a módszertani kísérletből standardizálható tanulási folyamat, a hallgatói véleményből visszacsatolási rendszer, a regionális kapcsolatból tanulási környezet, a szabályozási megfelelésből pedig működő minőségbiztosítás válik[23].

JEGYZETEK:

[1] Misra, D., & Pugh, R. (2023). Developing non-core regions by establishing new universities. Regional Studies, 57(12), 2563–2577. https://doi.org/10.1080/00343404.2023.2180497

[2] Pinto, H. (2024). Universities and institutionalization of regional innovation policy in peripheral regions: Insights from the smart specialization in Portugal. Regional Science Policy & Practice, 16(1), 12659. https://doi.org/10.1111/rsp3.12659

[3] Thomas, E., Pugh, R., Soetanto, D., & Jack, S. L. (2023). Beyond ambidexterity: Universities and their changing roles in driving regional development in challenging times. The Journal of Technology Transfer, 48, 2054–2073. https://doi.org/10.1007/s10961-022-09992-4

[4] Mbitse, Y., Salomo, S., & zu Knyphausen-Aufseß, D. (2024). Universities as keystone orchestrators during innovation ecosystem nascence. Academy of Management Perspectives, 38(4), 512–533. https://doi.org/10.5465/amp.2023.0047

[5] Rinkinen, S., Konsti-Laakso, S., & Lahikainen, K. (2024). University as an opportunity space enabler in a regional entrepreneurial ecosystem. European Planning Studies, 32(5), 1010–1028. https://doi.org/10.1080/09654313.2023.2246522

[6] Loyens, S. M. M., van Meerten, J. E., Schaap, L., & Wijnia, L. (2023). Situating higher-order, critical, and critical-analytic thinking in problem- and project-based learning environments: A systematic review. Educational Psychology Review, 35, 39. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09757-x

[7] Wijnia, L., Noordzij, G., Arends, L. R., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2024). The effects of problem-based, project-based, and case-based learning on students' motivation: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 36, 29. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09864-3

[8] Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. Frontiers in Psychology, 14, 1202728. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728

[9] Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. Studies in Educational Evaluation, 83, 101425. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425

[10] Healey, M., & Healey, R. L. (2024). The role of academic developers in initiating, developing, and supporting student-staff partnerships in learning and teaching in higher education: A systematic narrative literature review and a new framework. International Journal for Academic Development. https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2338487

[11] Oliveira, T., Alves, H., & Leitão, J. (2024). Co-creation and innovation in higher education institutions: A systematic literature review and research agenda. International Journal of Educational Management, 38(3), 839–872. https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2023-0456

[12] Omland, M., Hontvedt, M., Siddiq, F., Amundrud, A., Hermansen, H., Mathisen, M. A. S., Rudningen, G., & Reiersen, F. (2025). Co-creation in higher education: A conceptual systematic review. Higher Education, 90, 1017–1047. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01364-1

[13] Barua, L., & Lockee, B. B. (2024). A review of strategies to incorporate flexibility in higher education course designs. Discover Education, 3, 127. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00213-8

[14] Ahsan, K., Akbar, S., Kam, B., & Abdulrahman, M. D.-A. (2023). Implementation of micro-credentials in higher education: A systematic literature review. Education and Information Technologies, 28, 13505–13540. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11739-z

[15] Luo, Y., Latukha, M., & Panibratov, A. (2023). International student mobility: A systematic review and research agenda. International Journal of Consumer Studies, 47(3), 852–887. https://doi.org/10.1111/ijcs.12911

[16] Varadarajan, S., Koh, J. H. L., & Daniel, B. K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: Learners, employers, higher education institutions and government. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20, 13. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00381-x

[17] Guo, J., Zhuang, H., & Hasan, H. M. (2024). Global competence in higher education: A ten-

year systematic literature review. Frontiers in Education, 9, 1404782. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1404782

[18] Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

[19] Yusuf, A., Pervin, N., Román-González, M., & Noor, N. M. (2024). Generative AI in education and research: A systematic mapping review. Review of Education, 12, e3489. https://doi.org/10.1002/rev3.3489

[20] Divjak, B., Svetec, B., & Horvat, D. (2024). How can valid and reliable automatic formative assessment predict the acquisition of learning outcomes? Journal of Computer Assisted Learning, 40(6), 2616–2632. https://doi.org/10.1111/jcal.12953

[21] Köpeczi-Bócz, T. (2024). The impact of a combination of flipped classroom and project-based learning on the learning motivation of university students. Education Sciences, 14(3), 240. https://doi.org/10.3390/educsci14030240

[22] elemzett intézményi dokumentumok:

Köpeczi-Bócz, T. (2025). Felsőoktatás-fejlesztési és oktatási tevékenység összefoglaló (2021–2025). Egyetemi tanári pályázat melléklete, belső dokumentum.

Tokaj-Hegyalja Egyetem. (2024). Beszámoló a Gazdálkodási és menedzsment alapszak szakfejlesztési folyamatáról és a szak képzési leírása. Belső szakfejlesztési dokumentum.

Tokaj-Hegyalja Egyetem. (2025). A Vállalkozásfejlesztés mesterszak szakfejlesztési folyamata és képzési programja. Belső szakfejlesztési dokumentum.

Tokaj-Hegyalja Egyetem. (2026a). Gazdálkodási és menedzsment alapszak: képzésértékelési dokumentáció a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság eljárásához. Végleges változat, 2026. március 13.

Tokaj-Hegyalja Egyetem. (2026b). Tokaj-Hegyaljából tanulni: A gyakorlatorientált fejlesztési projekt hatásai az egyetemi oktatásra. RRF-2.1.2-21-2022-00013 záró szakmai összegzés.