



SZENT ISTVÁN EGYETEM
GAZDÁLKODÁS ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLA

**A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS SZEREPE ÉS FEJLESZTÉSE
A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN ÉS ANNAK
HALLGATÓI ÉRTELMEZÉSE A GYAKORLATBAN**

DOKTORI (PHD) ÉRTEKEZÉS

KOZMA TÍMEA

GÖDÖLLŐ
2013

A doktori iskola megnevezése: Szent István Egyetem
Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola

A doktori iskola tudományága: gazdálkodás- és szervezéstudományok

A doktori iskola vezetője: Prof. Dr. Szűcs István
egyetemi tanár, az MTA doktora
Szent István Egyetem, Gödöllő
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Közgazdasági, Jogi és Módszertani Intézet

Témavezető: Prof. Dr. Illés Bálint Csaba
egyetemi tanár
Szent István Egyetem, Gödöllő
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Üzleti Tudományok Intézete

.....
Az iskolavezető jóváhagyása

.....
A témavezető jóváhagyása

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS.....	5
1.1. A téma aktualitása, jelentősége	5
1.2. A kutatás célja	8
1.3. A kutatás hipotézisei.....	10
2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS, ÉRTÉKEELÉS.....	11
2.1. A minőséggel kapcsolatos alapfogalmak és összefüggések értelmezése a felsőoktatásban	11
2.1.1. A minőség fogalma, értelmezése napjainkban.....	11
2.1.2. Az oktatási ágazat sajátosságai a minőséggel kapcsolatban	15
2.1.3. A minőség fogalma, értelmezése az oktatásban, különös tekintettel a felsőoktatásban	22
2.2. A magyar felsőoktatás minőségét alakító, befolyásoló makrokörnyezeti tényezők.....	26
2.2.1. A felsőoktatás makrokörnyezetének PEST elemzése	27
2.2.2. A felsőoktatás minőségbiztosításának szabályozó keretei.....	38
2.3. A felsőoktatásban alkalmazható minőségbiztosítási modellek	42
2.3.1. ISO 9000 szabványcsalád	45
2.3.2. TQM filozófia	47
2.3.3. EFQM Üzleti Kiválóság Modell.....	50
2.3.4. A minisztérium által javasolt modell	53
2.3.5. Minőségbiztosítási rendszer intézményi kiépítése.....	56
2.4. Fogyasztóorientáltság az oktatási szolgáltatásban: a fogyasztói értékek, igények, elvárások, elégedettség és a minőség összefüggései	58
2.4.1. A fogyasztói érték, igények, elvárások felismerése.....	58
2.4.2. Az elégedettség minőség paramétereinek értékelése, mérése.....	67
3. ANYAG ÉS MÓDSZER.....	73
4. EREDMÉNYEK.....	77
4.1. A hallgatói intézmény- és szakválasztási motivációs felmérések eredményei	78
4.1.1. A kutatás célja, körülményei.....	79
4.1.2. Az intézmény, kar, szak választás háttérben álló összefüggések.....	81
4.1.3. A 2008. évi országos motivációs vizsgálat eredményei	87
4.1.4. Az első éves motivációs felmérések főbb megállapításai és javaslatai	93
4.2. Az oktatói munka hallgatói véleményezés felmérés eredményei.....	95
4.2.1. A kutatás célja, körülményei.....	97
4.2.2. A tantárggyal való általános hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők.....	99
4.2.3. A vizsgálatok lebonyolítási idejének és a lebonyolítást végző személy hatása	102
4.2.4. Az oktatói munka véleményezésének főbb megállapításai és javaslatai	105

4.3. A végzős hallgatók elégedettségi méréseinek eredményei	107
4.3.1. A kutatás célja, körülményei.....	107
4.3.2. A végzett hallgatók elégedettsége a képzéssel.....	109
4.3.3. A végzős elégedettségi felmérések főbb megállapításai és javaslatai	116
4.4. A végzett hallgatók pályakövetésének eredményei.....	117
4.4.1. A kutatás célja, körülményei.....	119
4.4.2. Finanszírozási forma, tagozat, szak hatása a képzéssel való elégedettségre....	121
4.4.3. A pályakövetési vizsgálatok főbb megállapításai és javaslatai.....	123
4.5. Fókuszcsoportos vizsgálat az oktatás minőségéről	125
4.5.1. A kutatás célja, körülményei.....	125
4.5.2. A tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka jellemzői.....	126
4.5.3. A felsőoktatás minőségének értelmezése.....	129
4.5.4. A fókuszcsoportos vizsgálatok főbb megállapításai és javaslatai.....	133
5. ÚJ ÉS ÚJSZERŰ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK.....	135
6. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK.....	137
6.1. A kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazása és annak folytatása	139
6.2. A hipotézisek elfogadásának vagy elvetésének összefoglaló értékelése.....	140
7. ÖSSZEFOGLALÁS	141
8. SUMMARY	145
9. MELLÉKLETEK	149
9.1. Irodalomjegyzék	149
9.2. Ábrák jegyzéke.....	163
9.3. Táblázatok jegyzéke	165
9.4. Az elemzéseket kiegészítő háttér ábrák és táblázatok.....	166
9.5. Köszönetnyilvánítás	208

1. BEVEZETÉS

Napjainkban a minőség egyre nagyobb szerepet játszik az élet szinte minden területén, a termeléstől a szolgáltatásig egyaránt. A minőségi munka, a minőség biztosítása ma már elengedhetetlen feltétele annak, hogy egy szervezet megállja a helyét az egyre fokozódó piaci versenyben. A szakirodalomban egyre többször merül fel az a gondolat, hogy a minőség kérdése egyike a legfontosabb kérdéseknek.

1.1. A téma aktualitása, jelentősége

Számos szakember a termékeknek vagy a folyamatoknak a milyenségére helyezi a hangsúlyt, azzal érvel, hogy a hosszú távú sikerességben a minőségnek döntő szerepe van.

„A világpiacon vezető pozícióban levő sikeres vállalatok – bármely iparágba is tartoznak – közös vonása a kiváló, megbízható minőség mellett a szilárd elkötelezettség. A csődbe ment vállalkozások esetében pedig a bukás okaként mindig jelen van a termékek gyenge, nem versenyképes minősége és a vevők igényeinek figyelmen kívül hagyása.” (Parányi, 1999, p. 49.)

Továbbá az is fontos, hogy milyen eszközzel, módon, módszerrel érjük el a kívánt minőségi szintet. Seghezzi (2004, p. 4.) azt is kiemeli, hogy „Az utóbbi évtizedben a minőségirányítási rendszerek nélkülözhetetlenné váltak mindenfajta szervezetben.”

Talán nem véletlen, hogy az oktatási rendszerekben is sokan keresik a minőség valódi értelmét, illetve a minőség biztosításának, beépíthetőségének a lehetőségét, hiszen az oktatásügy jó példája a folyamatosan változó társadalmi igényeknek megfelelő aktuális kimenet, rendszerben történő kiszolgáltatására.

A minőségbiztosítás a felsőoktatás tömegrendszerének egyik aspektusa: egy eszköz a nagy komplex intézmények hatékonyságának és eredményességének fejlesztésére, amely a nemzet számára elengedhetlenül szükséges, és amely iránt a kormány, az üzleti szféra, a szakmai szervezetek, valamint a hazai és nemzetközi diákok százazrei élénken érdeklődnek. (Macintyre, 2004)

A világ fejlett felsőoktatásával rendelkező országokéhoz hasonlóan az utóbbi évtizedekben Magyarországon is újra és újra felmerül a felsőoktatás megreformálásának, átalakításának igénye. A felsőoktatás változását számos külső, illetve belső tényező, politikai, gazdasági és társadalmi változás generálja. A felsőoktatás megváltozott külső és belső környezetében nélkülözhetetlen a korábban bevált „hagyományos” eszközök, eljárások, módszerek áttekintése, szükség esetén megváltoztatása annak érdekében, hogy az oktatás színvonala, a felsőoktatás minősége továbbra is biztosítható legyen. A bővülő hallgatói létszám, a növekvő hallgatói elvárások, a munkaerőpiac dinamikusan változó igényei, az európai integráció és a bolognai folyamat révén a nemzeti határokat átlépő felsőoktatás, a többnyire profitorientált vállalkozás-ként működő új oktatási formák, az új intézménytípusok (egyházi, alapítványi, magán, külhoni) létrejötte, az információs technológia térhódítása, a szakmák, szakmastruktúrák jelentős átalakulása mind erőteljes kihívásokat támaszt a felsőoktatás és az intézmények felé.

A felsőoktatásban bekövetkezett változásokon túl az intézmények között is egyre élesebb versenyhelyzet alakult ki, amelyet nem hagyhatnak figyelmen kívül működésük alakításakor. Az intézményeknek ma már olyan szolgáltatási kínálattal, egyedi képzési profillal kell rendelkezniük, amellyel versenyben maradhatnak a társintézményekkel szemben. A piaci szerepük, valamint a hallgatók megtartása és új hallgatók megnyerése érdekében jól eladható, **minőségi szolgáltatást kell nyújtani, amely piacképes és hosszú távon is jól hasznosítható tudást** biztosít. Elengedhetetlen tehát a felsőoktatás szerepének, működésének újraértelmezése, mélyreható átvizsgálása, átalakítása, amely nem nélkülözheti a felsőoktatás rendszerszemléletű

értelmezését és a felsőoktatás korszerű minőségügyi szemléletének kialakítását. Tehát csak azok a felsőoktatási intézmények képesek hosszú távon fennmaradni az új körülmények között, amelynek alapvető célja az oktatás minőségének folyamatos javítása.

Barakonyi (2001, p. 7.) kiemeli, hogy többek közt a változó világ miatt: „A felsőoktatásnak olyan magasan képzett szakembereket kell nagy tömegben felkészíteni, akiknek végzettsége és szakképzettsége összhangban van a társadalom, a gazdaság igényeivel, akik a gazdaság bonyolultabb kooperatív munkakapcsolataiban is helytállni képesek. A felsőoktatásba bevont hallgatók végzettsége és szakképzettsége akkor lesz összhangban a társadalom igényeivel, ha a tanulmányi szakok megválasztása döntően a piaci hatások révén valósul meg, ha a diákok számára a **tanulás egy életre szóló befektetést jelent.**”

Az Európai Unió szakértői csoportja 1990-ben állapította meg, hogy „nincs kétség afelől, hogy az egyre fokozódó versenyben, amikor a gyártás, a szolgáltatás és a kormányzás egyre több tudást igényelnek, azok az országok lesznek a győztesek, amelyeknek a munkavállalói minden szinten a legjobban képzettek.” (IRDAC, 1990 idézi Veress, 1996, p. 725.)

A felsőoktatás minőségbiztosításának fontosságát az is mutatja, hogy az Európában teret hódító bolognai folyamat egyik eleme (Bologna Declaration, 1999) is egy aktív minőségfejlesztési politika elindítására utal. A hazai, 1993. évi LXXX. felsőoktatási törvény előírása szerint **az intézményeknek minőségbiztosítási rendszert¹ kell kiépíteniük és működtetniük²**, amit a 2005. évi CXXXIX. törvény³ tovább pontosított, illetve erősített. A felsőoktatás irányításában az utóbbi években újabb lényegi változás történt, mely változásokat új, a 2011. évi CCIV. törvény, illetve annak 2012. évi CXXIII. törvény módosítása tartalmazza. A hatályban lévő törvény változatlanul kiemelten kezeli a minőséget, és a felsőoktatási minőségbiztosítás európai sztenderdjait (Standards and Guidelines in the European Higher Education Area (ESG)) a hazai felsőoktatási intézményeknek mintegy fároszaként, követendő normaként értelmezi. A felsőoktatási intézmény, illetve annak belső minőségbiztosítási rendszerének működését, az ESG-nek való megfelelést, az új szakok indításának feltételeit stb. a törvény a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB), mint külső értékelő hatáskörébe utalja.

A felsőoktatási törvények eredményeképpen napjainkra valamennyi hazai felsőoktatási intézmény rendelkezik minőségbiztosítási rendszerrel, melyet egyre többen nem, mint passzív eszközként kezelnek, hanem aktívan, felismerve, hogy:

- A jelentkezők **intézmény-, szakválasztási, továbbtanulási motivációinak ismerete** is hozzájárul az intézmény versenypozíciójának megőrzéséhez és/vagy javításához szolgáló intézményi stratégia kialakításához.
- Az intézményben lévő hallgatót könnyebb benntartani, mint egy új hallgatót „megszerezni” a versenypiacon. *Kotler (2000) szerint egy új vevő meghódításának költsége becslések szerint ötszöröse annak a költségnek, amit egy mindenkor vevő kielégítésére fordítunk.* Így az **oktatói munka véleményezése, a hallgatók elégedettsége egyre fontosabb szerepet játszik** az intézmény működésében⁴.

¹ A törvény szerint a minőségbiztosítási rendszer „az egész intézményre kiterjedő, tudatos és szervezett tevékenységek rendszere, amely a felsőoktatási intézmény szakmai céljainak és tényleges működésének állandó közelítését szolgálja, és amelynek középpontjában a közvetlen és közvetett partnerek igényeinek kielégítése áll, különös tekintettel a hallgatókra (beleértve a továbbtanuló felnőtteket), a munkaadókra, a kutatások megrendelőire, és a nemzetközi és hazai tudományos közösségre”. (1993. évi LXXX. felsőoktatási törvény 124/E. § p))

² „A felsőoktatási intézmény Szabályzatában a felsőoktatás minőségpolitikai követelményrendszerének megfelelően meghatározza a minőségbiztosítási rendszerét.” (1993. évi LXXX. felsőoktatási törvény 51. § (2))

³ A 2005. évi CXXXIX. törvény a Felsőoktatásról 2012. január elsejéig volt hatályban, 2013. január elsejéig viszont még pár rendelkezése hatályos. A parlament által hozott legújabb felsőoktatási törvény a 2011. évi CCIV. törvényt a Felsőoktatásról, mely 2013. január 1-jétől teljes mértékben hatályos.

⁴ Az Európai Felsőoktatási térségben elismertté vált a hallgatók részvétele a minőségbiztosításban, és a prágai miniszteri találkozón (Prague Communiqué, 2007) kimondták, hogy fontos érintett személyek minden szinten.

- A társadalom szempontjából fontos kérdés, hogy a felsőoktatási intézmények milyen **tartalmú, színvonalú képzési programokat nyújtanak** és ott milyen minőségű további tudást generálnak.
- A képzésfejlesztés során a változó **munkaerő-piaci igények „proaktív” módon való fel-tárásának** figyelembevétele növeli a szak versenyképességét.

Mindazonáltal a felsőoktatás is, mint a legtöbb piac, **kínálati piaccá** lett, melynek „terméke”, a diploma értékes árucikké vált. A piacon a vevőknek megvan a lehetőségük arra, hogy a felkínált alternatívák közül számukra a legmegfelelőbbet válasszák ki, melynek révén kialakul a verseny. Manapság a szolgáltatóknak már nem elég „csak” jó minőséget, színvonalat nyújtaniuk, hanem egy érdeklődést felkeltő funkciót is be kell iktatniuk. A felsőoktatási intézményeknek is mindinkább fontos és szükségszerű lesz a modern nagyvállalat marketing technikáinak alkalmazása, a piacokon fokozott jelentőséget kap a minőség, ami megkülönböztetheti a szervezeteket a többiektől. Felvetődik a kérdés, hogy a széles körű szolgáltatást vagy a jó képzést kínáló intézmény ajánlata lesz-e vonzóbb a vevők piacán. A minőségközpontú menedzsment például a vevőt helyezi a középpontba, és a vevői igények kielégítése köré orientálja egy szervezet folyamatait. A mai kiélezett piaci versenyben a sikeres intézménynek olyan szolgáltatást kell nyújtania, amely a már meglévő, de egyben a jövőben kialakuló igényeket is kielégíti, miközben a vevők által elvárt minőségre is nagy hangsúlyt helyez és a működés során a lehető legjobb színvonalon közelíti azt meg.

A felsőoktatás további sajátossága, hogy az sem mindig egyértelmű, hogy **ki is pontosan a vevő?** Vajon a szabályozóként megjelenő állam, vagy a hallgató, aki részt vesz az oktatásban, vagy a szülő, aki fizet érte, vagy a munkáltatók, akik majd a végzetteket alkalmazzák? Hasonlóan érdekes kérdés, hogy **mit tekinthetünk terméknek** a felsőoktatásban? A kiadott oklevelet, vagy az átadott és elsajátított ismeretet, vagy a végzett hallgatót? A vélemények megoszlanak. Tovább nehezíti a választ az is, hogy az intézmények és a szabályzó szervezetek a változó munkaerőpiaci igényeit milyen mértékben vegyék figyelembe.

Mindezeket a kérdéseket körbejárva a dolgozatomban a **hazai felsőoktatás minőségi kérdéseit vizsgálom**. A felsőoktatásban bekövetkezett, és még most is folyamatosan zajló változások kimenetele a társadalom valamennyi részvevőjét, szereplőjét érinti. A piaci alapokra helyeződő felsőoktatásban egyre szükségszerűbb a piaci elveken működő minőségbiztosítási módszerek, eljárások alkalmazása. A munkaerőpiaci változó igényei, a globalizáció, a technológia rohamos fejlődése a meglévő tudásbázis folyamatos megújítását, gyakran újabb szakok indítását, esetleg újabb intézmények létrehozását teszi szükségessé. Mindezek a felsőoktatási szolgáltatás minőségének változatosságához is vezet(het)nek, amit valamilyen minőségbiztosítási rendszer alkalmazásával tudunk szabályozott körülmények között tartatni.

A dolgozatom megírásának egyik fő nehézségét az jelentette, hogy a minőség fogalmának értelmezése igen sokrétű és a szolgáltatásoknál, különösen az oktatási szolgáltatásoknál jelenleg még meglehetősen bizonytalan. Elkerülhetetlen volt, hogy dolgozatomban ezzel kapcsolatban bizonyos meghatározásokat, alapvetéseket alakítsak ki az ágazati sajátosságokat is figyelembe véve, a termék és a minőség fogalmát illetően. Fontos megjegyezni, hogy a minőségbiztosítás a vevői bizalomkeltést helyezi a fókuszba, a minőségirányítás (vagy inkább minőségmenedzsment) pedig a minőséggel kapcsolatos komplex eljárások, módszerek, technikák rendszerelvű együttese. Azonban a dolgozatomban tudatosan a minőségbiztosítás kifejezést használom, mert a gyakorlatban a szakma ezt használja elterjedten. A felsőoktatási folyamatban rengeteg az érdekelt fél, úm. a potenciális, a tényleges és a végzett hallgatók, az oktatók, az állam, a munkaadók stb., akiknek a nagy közös célja hasonló, viszont azok lebontásában vannak kisebb-nagyobb árnyalatbeli különbségek, amelyek a minőség definiálásában, mérésében, értékelésében is megmutatkozhatnak.

PhD dolgozatom **fókuszába a felsőoktatás egyik legfontosabb partnerét, érintettjét a hallgatót** helyeztem. A hallgató oldaláról vizsgálom meg a felsőoktatás minőségével kapcsolatos kérdéseket. A PhD kutatásom a **hallgatók igényeinek, elégedettségeinek teljes körű mérésére irányul**, mely az oktatáson belül egyaránt kiterjed a bemeneti tényezőkre, a folyamatok és az eredmények vizsgálatára annak érdekében, hogy a felsőoktatási szolgáltatási folyamat hatékonyabban, egyre magasabb színvonalon működjön, emelkedjen a szolgáltatás színvonala, az intézmény versenyképessége növekedjen, és versenyképes, a munkaerő-piaci elvárásoknak is megfelelő képzési kínálatot nyújtson.

1.2. A kutatás célja

Értekezésemmel célom alátámasztani és igazolni, hogy a minőségbiztosítás alkalmazása a felsőoktatásban elengedhetetlen a felsőoktatási intézmények versenyképességének hosszú távú fenntartásában, megőrzésében. Mindez egy komplex mérési, értékelési elvek, metodika, módszertan, azaz összességében egy hatékony minőségbiztosítási rendszer kialakítását igényli, mellyel folyamatosan nyomon követhető az intézményben folyó tevékenységek és azok elvégzésének színvonala, és így az intézmény azonnal értesül a kívánt céloktól való eltérésekről, illetve a működéséről az érintettek véleménye gyorsan, hatékonyan közvetítődik.

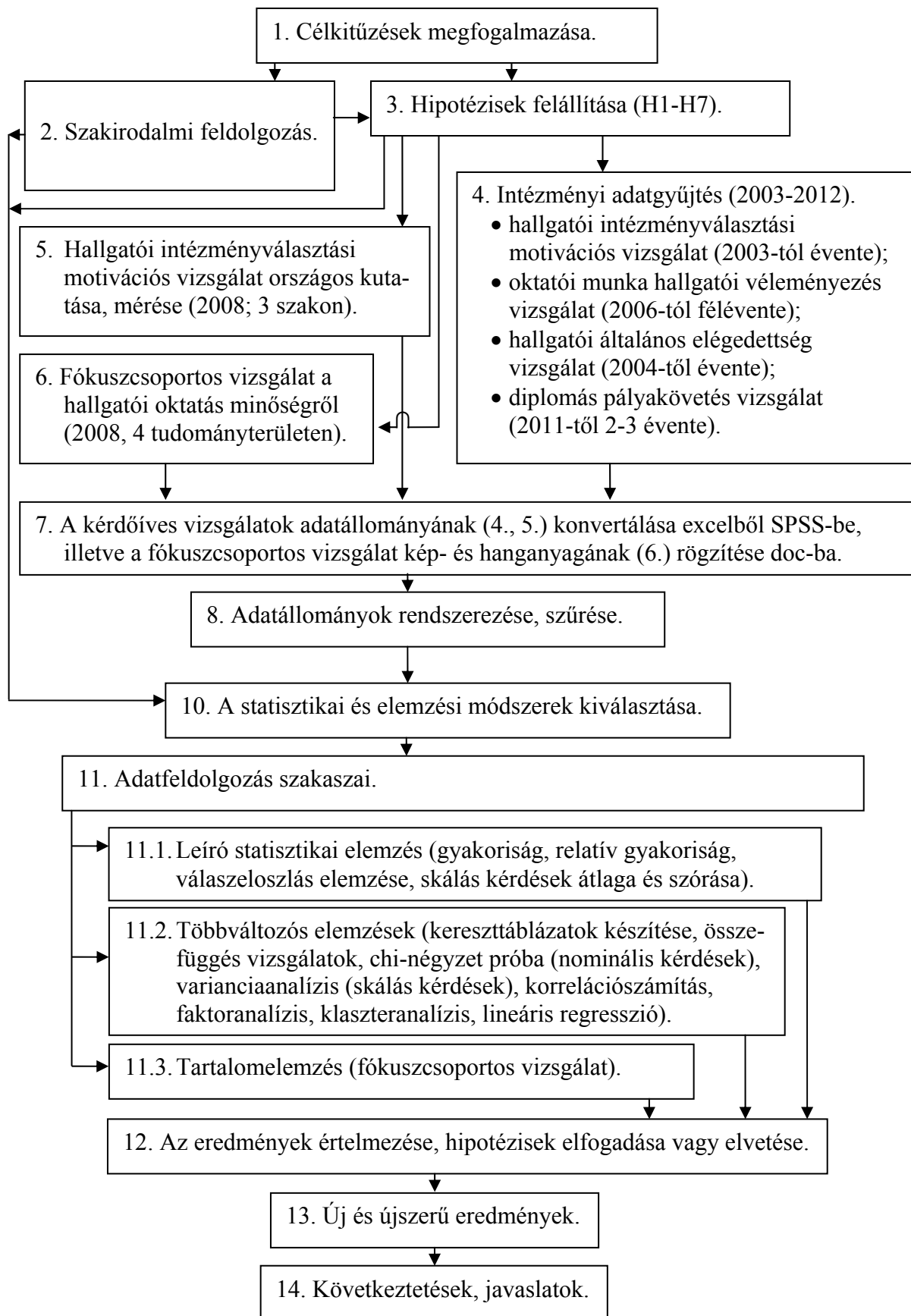
Disszertációmban a fenti célom eléréséhez a felsőoktatás minőségbiztosítása témakörében csaknem tíz éves elméleti és gyakorlati kutatómunkám, tapasztalataim eredményeire támaszkodom. Vizsgálataim fő irányát az alábbi részcélok megfogalmazásával konkretizálom.

1. Dolgozatom **első célkitűzése** a minőség fogalmának értelmezése a szolgáltató szektorban, különösen hangsúlyt fordítva **a felsőoktatási szolgáltatás minőség fogalmának meghatározására, értelmezésére**, illetve **összehasonlítoan értékelni** a szolgáltatásszektorban megjelenő különböző meghatározó **minőségbiztosítási elméleteket**, modelleket, megállapítani azok kulcspontjait, különös tekintettel a felsőoktatásra és a felsőoktatásban alkalmazható rendszerek sajátosságaira.
2. A kutatásom **második célkitűzése** értékelően rendszerezni azon gazdasági és társadalmi folyamatokat, illetve a felsőoktatást ért kihívásokat, melyek a minőségi szemlélet felsőoktatásban való megerősödéséhez és középpontba kerüléséhez vezettek. **Elemezni a felsőoktatás minőségügyének helyzetét**, feltárni az intézmények szerepét, feladatát az új, minőségtudatos felsőoktatási környezetben. Meghatározni a felsőoktatási intézmények külső és belső partnereinek körét minőségi és stakeholder szemléletre alapozva.
3. Kutatásom **harmadik célkitűzése** egy konkrét **folyamatelvű, hallgatói információkra alapozott minőségértékelést támogató rendszer-modell kidolgozása**, és ennek modellszerű alkalmazása egy konkrét felsőoktatási intézményben. Ennek keretein belül célom meghatározni az oktatásban azon kritikus pontokat, ahol szükséges és racionális a hallgatói vélemények felmérése; kidolgozni és fejleszteni a szükséges mérőeszközöket (kérdőíveket), és azok alkalmazását tudományos módszerekkel értékelni, vizsgálva a beillesztésüket a szervezet minőségbiztosítási rendszerébe.
4. Kutatásom **negyedik célkitűzése** feltárni, hogy a különböző tudományterületeken tanuló **hallgatók hogyan értelmezik az oktatás minőségfogalmát**.

Vizsgálataim során az eredmények gyakorlati hasznosíthatósága is fontos szempontként szerepelt.

A disszertáció elkészítésének tartalmi összefüggéseit és folyamatát az 1. ábrán mutatom be.

1. ábra: A disszertáció elkészítésének folyamata, illetve annak tartalmi összefüggései



Forrás: saját összeállítás

1.3. A kutatás hipotézisei

A kutatási céljaimra épülve a primer vizsgálataimhoz öt vizsgálati területen fogalmaztam meg a kutatási hipotéziseimet.

I. Az intézményválasztási motivációs vizsgálat hipotézisei:

Hipotézis1 (H1): A hallgatók intézmény, szak és tagozat választásának háttérében jól felismerhető összefüggések vannak, amelyeket a felsőoktatási intézmény a sikeres működése érdekében, a minél magasabb szintű tudással rendelkező középiskolások megnyerésénél, a beiskolázási stratégiánál feltétlenül figyelembe kell, hogy vegyen.

Hipotézis 1a (H1a): A nappali és levelező tagozatos hallgatók intézményválasztási szempontjaikban szignifikáns különbségek mutathatóak ki.

Hipotézis 1b (H1b): Az információs technológia térhódítása következtében a hallgatók intézményválasztásánál egyre növekvő szerepet kap az internet (intézményi honlap), mindinkább maga mögé szorítva a „hagyományosnak” tekinthető információs forrásokat (például felvételi tájékoztató, pályaválasztási tanácsadó, középiskolai tanárok).

Hipotézis 1c (H1c): A hallgatók intézmény, szak választásában meghatározó szerepet játszik a család, a családi hagyományok folytatása és a család anyagi háttere.

Hipotézis 1d (H1d): A hallgatók intézmény, szak választásánál fontos döntési szempont a hallgató lakhelye és a választott felsőoktatási intézmény közötti távolság.

II. Az oktatói munka hallgatói véleményezésének kutatási hipotézisei:

Hipotézis 2 (H2): Az oktatói munka hallgatói véleményezésénél a kérdőívezés lebonyolításának időpontja (a végső érdemjegy megszerzése előtt vagy azt követően) és a kérdőív adatainak kezelése (az adott tantárgyat oktató tanár még a vizsga előtt vagy csak a vizsgák lebonyolítása után kapja meg a kérdőívezés összesített eredményeit, illetve az érintett oktató az egyedi kitöltött kérdőíveket megtekintheti-e vagy csak összesített értékelést kap) befolyásolja a válaszadási készséget és a válaszok tartalmát.

Hipotézis 3 (H3): A tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munkával való általános hallgatói elégedettséget befolyásoló nagyszámú tényező közül néhány meghatározóan befolyásolja.

III. A végzős hallgatók képzéssel való elégedettségének kutatási hipotézisei:

Hipotézis 4 (H4): A hallgatók az ismeretek ellenőrzése során az egyszerűbb, kevésbé komplex jellegű számonkérési formákat preferálják, ugyanakkor elítélik a számonkérés során jogtalan előnyöket biztosító, meg nem engedett, etikátlan eszközök használatát.

Hipotézis 5 (H5): A hallgatók képzéssel való elégedettségét a tanulmányi adminisztrátori és a szakvezetői tevékenység is igazolhatóan befolyásolja.

IV. A végzett hallgatók pályakövetés vizsgálatának hipotézisei:

Hipotézis 6 (H6): A diplomát szerzett és elhelyezkedett hallgatók képzéssel való elégedettségét és véleményét befolyásolja a tanulmányuk finanszírozási formája (állami, vagy költségtérítéssel), a képzési forma (nappali, vagy levelező tagozat), illetve az intézményen belül a szak típusa is.

V. A fókuszcsoportos vizsgálat hipotézisei:

Hipotézis 7 (H7): A különböző tudományterületeken (agrár, közgazdász, műszaki és bölcsész képzésekben) tanuló hallgatók oktatáshoz kapcsolódó minőségértékelésében eltérés mutatható ki.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS, ÉRTÉKELÉS

2.1. A minőséggel kapcsolatos alapfogalmak és összefüggések értelmezése a felsőoktatásban

A minőség fogalma, a minőségbiztosítás a 2000-es években már átszövi az élet minden területét. A minőség ma már nem a versenyelőnyt nyújtó dimenziók egyike, nemcsak eszközként szolgál a szervezetek versenyképességének kialakítására, hanem mint versenyben maradás feltételeként jelenik meg; a minőség egyszersmind versenyelnyerő tényező, másrésztől képesítő kritérium is napjainkban.

Az évek során a minőség definíciója folyamatos átalakuláson ment keresztül, annak multidimenzionális jellemzője miatt, mindig az adott kor követelményeinek megfelelően. Az első minőségdefiníciók főként a hiányosságok elkerülésére fókuszáltak a mérések, statisztikai elemzések segítségével (Feigenbaum, 1982), azonban nemsokára a szabványoknak való megfeleléstől kiindulva a funkcionalitáson át eljutott a kifejezett és látens vevői igények kielégítéséig, és végül a minőség a szervezetek stratégiai jellegű kérdésévé vált. A termék minőségének fontossága mellett megjelent az előállítási folyamat folytonos fejlesztésének fontossága is, azonban ma már a termékek minőségét evidenciaként kezeljük, viszont előtérbe került a szolgáltatások, a termékeket kiegészítő szolgáltatások minősége is.

A fejezetben áttekintem a minőséggel foglalkozó szakirodalom legjelentősebb képviselőinek munkáit. Áttekintem mit értünk napjainkban a minőség fogalma alatt általában és a felsőoktatásban, rávilágítva az ágazat specialitásaiból adódó nehézségekre. Az összefoglalás kiemeli a felsőoktatás sajátosságaiból adódó ágazati specialitásokat is.

2.1.1. A minőség fogalma, értelmezése napjainkban

Manapság bármerre járunk, lépten-nyomon a minőség szóval, fogalmával találkozunk: újságokban, különböző termékeken, könyvekben sokat lehet olvasni, médiákban, reklámokban sokat lehet hallani, illetve előadások, konferenciák kedvelt témája.

„A minőségügyben rengeteg minőség-értelmezés található, **a minőség fogalma** mind a mai napig **kialakulatlan**, de egyre inkább kibontakozik egységes értelmezése.” (Veress, 2002, p. 41.)

Reeves és Bednar (1994) a minőség fogalmának a különböző megközelítéseinek a fejlődését, eredetét, a definíciók előnyeit, hátrányait kutatva megállapítják, hogy nem létezik egy univerzális, mindent átfogó definíció vagy modell a minőség értelmezésére. A különböző minőség definíciók eltérő kérdéseket vetnek fel a minőséggel kapcsolatban, és ezért szükségessé teszik a minőségmérés különböző módszereinek a használatát és fejlesztését, valamint eltérő eredményeket, következtetéseket és javaslatokat hoznak felszínre.

Ha megkérdezzük néhány embert, hogy számukra mit jelent a minőség, annyi különböző választ kapunk, ahány emberrel beszélünk, nincs két ember, akinek ugyanaz lenne a véleménye a minőség fogalmának tartalmát illetően. A válaszok lényegét a következő állítások foglalják össze: (Bálint, 2001, p. 11.)

- „A MINŐSÉG a különböző embereknek különböző dolgokat jelent;
- MINŐSÉG az, amit a vevő annak tart;
- MINŐSÉG az, amikor a vevők mindig elégedettek;

- A MINŐSÉG a követelményeknek való megfelelés;
- A MINŐSÉG használatra való alkalmasság;
- Az ár nem határozza meg a MINŐSÉG-et.”

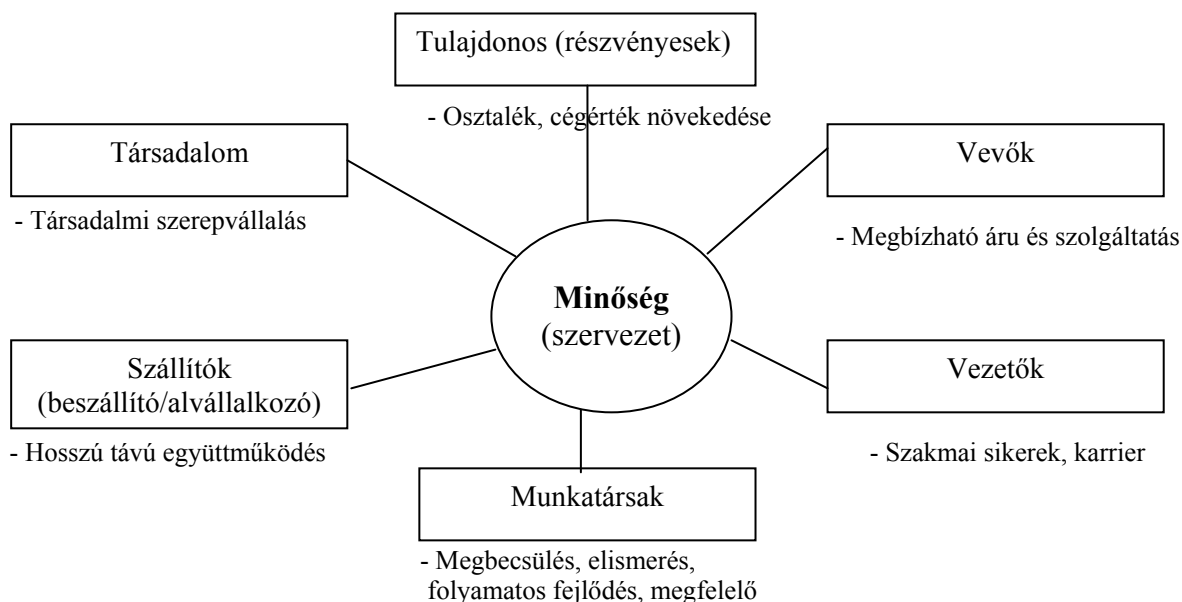
A minőség professzora, Parányi György szavait Szappanos (2002, p. 4.) így fogalmazza: „nem az a legmagasabb színvonalú termék esetenként szolgáltatás, ami a legeslegújabb technológián alapszik, a legmagasabb luxusigényeket elégíti ki, és amelyiknek mind a műszaki, esztétikai megoldása, mind a gyártási technológiája a legtökéletesebb. A minőségi termékeknek ugyanis különböző fokozatai vannak. Meg kell találni a vevő igényeinek és a pénztárcájának közös nevezőjét.”

Feigenbaum (1982) a minőséget úgy definiálta, hogy az egyetlen, legfontosabb erő, ami a szervezetek gazdasági növekedéséhez vezet a nemzetközi piacon.

Más szerzők a minőséget szélesebb társadalmi kontextusba helyezik, és a minőséget az érintettek vagy érdekelték szélesebb csoportjainak közös véleménye alapján határozzák meg.

A minőség XXI. századi értelmezését Mikó (2003) egy ábrával (2. ábra) szemlélteti.

2. ábra: A minőség értelmezése a XXI. század elején

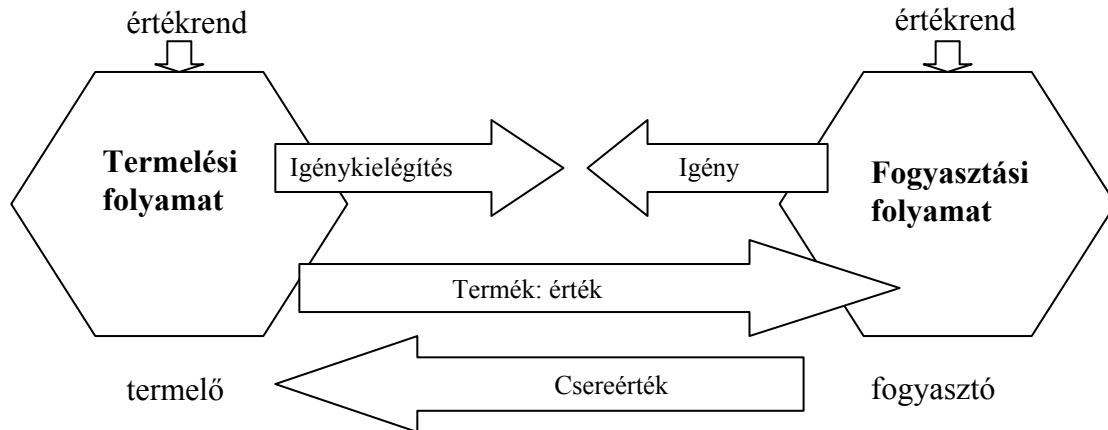


Forrás: Mikó, 2003, p. 152.

„A korszerű minőségügy értelmezése szerint a termelési és a fogyasztási folyamatból álló igény kielégítési folyamat minősége a termelésben és a fogyasztásban érdekelték (fogyasztók, termelők és társadalom) értékrendjén alapuló értékítélete arra vonatkozóan, hogy a termelési és a fogyasztási folyamatok mennyire elégítik ki az érdekelték igényeit, azaz az érdekelték az igényeik kielégítése által mennyi értéket kapnak. A minőség tehát átadott érték. A minőség más szavakkal az érdekelték megelégedettségére vonatkozó értékítélet, így a minőség a három fő érdekelték csoport értékítéleteként is értelmezhető. A korszerű minőségügy értelmezése szerint nem a terméknek, hanem a termelési és a fogyasztási folyamatoknak van minősége.” (Veress, 2002, p. 41.) Veress (2008, p. 86.) szerint „az igénykielégítési folyamat annál jobb minőségű, minél jobban elégíti ki az érdekelték igényeit a termelési és fogyasztási folyamat, azaz e folyamat által minél több értéket kapnak”. A minőségügy egyik lényeges kérdése, hogy az igénykielégítési folyamatban kik az érdekelték, és a szolgáltató kinek milyen mértékben kívánja, illetve tudja az igényeit kielégíteni (Veress, 2008).

A fenti megállapításokból az is látszik, hogy a minőségnek és az értékeknek, valamint az elvárásoknak a fogalma is szorosan összefügg. A vevői elvárások például magukban foglalnak bizonyos alapértékeket és igényeket. Az igény-kielégítési folyamatot⁵ (3. ábra) alapul véve **a minőség egyfajta átadott érték**. Ebben a szemléletben az határozza meg a minőséget, hogy a termelési és a fogyasztási folyamatok mennyire elégítik ki az érdekeltek igényeit, vagyis az érdekeltek az igényeik kielégítése által mennyi értéket kapnak. Tehát „a minőség nem más, mint **megfelelni az érdekelt felek elvárásainak**” (Kalapács, 2001, p. 32.).

3. ábra: Az igény-kielégítési folyamat



Forrás: Veress, 2002, p. 39.

A mai használatos minőség értelmezéseket, megközelítéseket Csapó (1999) rendszerbe foglalja, négy minőségértelmezés köré rendezi. Egyrészt a minőségfogalmát, mint a mennyiség ellentét párjaként értelmezi. Ez a megfogalmazás „utal arra, hogy a tudásnak lehetnek minőségi, azaz nemcsak mennyiségi vonásai is”. Másodszer a színvonalhoz, a szinthez, a nívóhoz kapcsolja a jelentéstartalmakat. Harmadrészt a kifinomultság, szofisztikáltság, a kidolgozottság, a letisztultság, a nemes egyszerűség köré rendezi a megközelítéseket. Majd a negyedik csoport az ipari minőségbiztosítás területe, hol a fogalom az előírtak való megfelelő minőség, a termék nem hibás voltára vonatkozik.

Husti (2004) a minőség definícióiból az alábbi **általános jellemzőket** fogalmazza meg, miszerint a minőség:

- termékkel, rendszerrel, folyamattal kapcsolatos;
- komplex kategória, a szükségletekhez tapadó jellemző tulajdonságok halmaza;
- a fogyasztói értékítélet alapja, a vásárlók megelégedettségének kifejezője;
- a piaci verseny eszköze, mert:
 - fogyasztói szükségletekkel kapcsolatos,
 - gazdaságossági összefüggései vannak,
 - ösztönöz a hibás teljesítések minimalására;
- tértől és időtől el nem vonatkozatható kategória.

Az elmúlt évtizedekben sok szerző kereste a választ, hogy a minőség fogalma mely irányokba fejlődik és milyen lépcsői jellemezhetők. Magyarországon például a kilencvenes években érezhettünk jelentős átmenetet az "új minőségfogalommal" kapcsolatban, és nálunk is érezhetővé vált a fokozott vevőközpontúság.

⁵ Veress (1999/b) szerint a minőségügy alapvető fogalma a piaci igény-kielégítési folyamat: a termelő vagy a szolgáltató által végzett termelési folyamat, amelynek eredménye a termék, vagy szolgáltatás, amely a fogyasztóhoz kerül, aki a fogyasztási folyamat során azt használja, el-, illetve felhasználja.

A minőség fogalmának **tudományos értelmezése** elsőként a termelésben jelent meg, amikor is a minőség elsősorban a termékek műszaki technológiai megfelelőségét jelentette. Majd az egyre magasabb színvonalú minőséggel kapcsolatos elvárások eredményeként kidolgoztak olyan módszereket, technikákat, amelyekkel a termék minőségét nem utólag ellenőrizték, hanem a termelés folyamatába építették be a követelményeknek való megfelelést. Az irányvonal folytatásaként kezdte meg működését a Nemzetközi Szabványügyi Szervezet. A szervezet által kidolgozott szabványok néhány évtized alatt a termelés teljes folyamatát átfogták, és ma már a minőség dokumentálható formái is kifejlődtek és alapvető piaci elvárásokká váltak. Az ipari termelés minőségi szabályozásából fakadó előnyökre alapozva felmerült az igény, hogy kerüljön sor a különféle szolgáltatások (úm. egészségügyi, szociális és oktatási szolgáltatások) minőségi kritériumainak kidolgozására is. Így jöttek létre az ágazatspecifikus szabályozások.

A szakirodalomban több definíciót, meghatározást olvashatunk a minőség fogalmára, attól függően, hogy a különböző minőségügyi szaktekintélyek (úm. „guruk”) milyen jellemzőkre helyezték a hangsúlyt. A minőségügyi „guruk”, „megmondó emberek” ismertebb meghatározásait az 2.1.1./1. mellékletben foglaltam össze. A minőségügyi szakirodalomban ismert definíciók több közös elemet is tartalmaznak, melyek közül mindegyik kiemeli, hogy a szervezetnek a minőséget **az érintetteknek az igényei** alapján, mindig **az adott szervezet saját működésére és mikrokozmoszára** vonatkoztatva, a szűken és tágan vett **munkatársak teljes elkötelezettsége** mellett, a folyamatos **újraértelmezés és javítás** (PDCA) követelményét szem előtt tartva kell megfogalmaznia. Továbbá az is megállapítható, hogy a fogalmak mindegyike előíró dokumentum(ok)nak, követelményeknek való megfelelést jelent.

A minőség guruk által említett tényezőket Tenner és DeToro (1996) a következőképpen foglalja össze: a **minőség egyfajta alapvető üzleti stratégia**, amelynek folyamán létrejött termékek vagy szolgáltatások teljességgel kielégítik a belső és a külső vevőket egyaránt, azáltal, hogy megfelelnek a kimondott és kimondatlan elvárásoknak is.

A minőséggel összefüggésben meg kell említeni az objektív, szubjektív és a relatív minőség fogalmát is. **Objektív minőségről** beszélünk, ha a minőség fogalmát mérhető, számszerűsíthető tulajdonságokra vonatkoztatjuk. Vannak nem mérhető tulajdonságok is, ezt **szubjektív minőségnek** nevezzük. Amennyiben egy termék vagy szolgáltatás minőségét a hozzá hasonló termék vagy szolgáltatás minőségével hasonlítjuk össze, a relatív minőség fogalmát kapjuk. (Komáromi, 2000) „A **relatív minőségnek** a versenyképesség szempontjából van kiemelt jelentősége, hiszen általában igaz, hogy a relatív minőség változása jobban befolyásolja a piaci részesedést, mint az árak változása. Ebből következik, hogy a tartósan magas piaci részesedés alapja a tartósan magas relatív minőség.” (Husti, 2009, p. 13.)

A minőség szó hallatán sokan sokféleképpen közelítenek a definícióhoz. A különböző felfogások létjogosultságának érzékeltetésére, a vezetéstudomány egyik jól ismert tudósa Mintzberg a vakok és az elefánt hasonlattal él. A hasonlat értelmezése szerint ha a vakok körülállják az elefántot, és arra kérjük őket, hogy mondják el, milyen az elefánt, különböző válaszokat kapunk. Mást mond az, aki az ormányát, a fülét, és mást, aki a talpát tapogatja. Mindenki az elefántról beszél, mindenki igazat mond, csak más szemszögből közelítik meg. Hasonló a helyzet a minőség definiálásánál is, amit szintén több nézőpont szerint közelíthetünk meg. A minőség definíciókat összefoglalva megállapítható, hogy a minőség egy átfogó fogalom, mely attól függően, hogy milyen szempontok kerülnek előtérbe más-más értelmet kap.

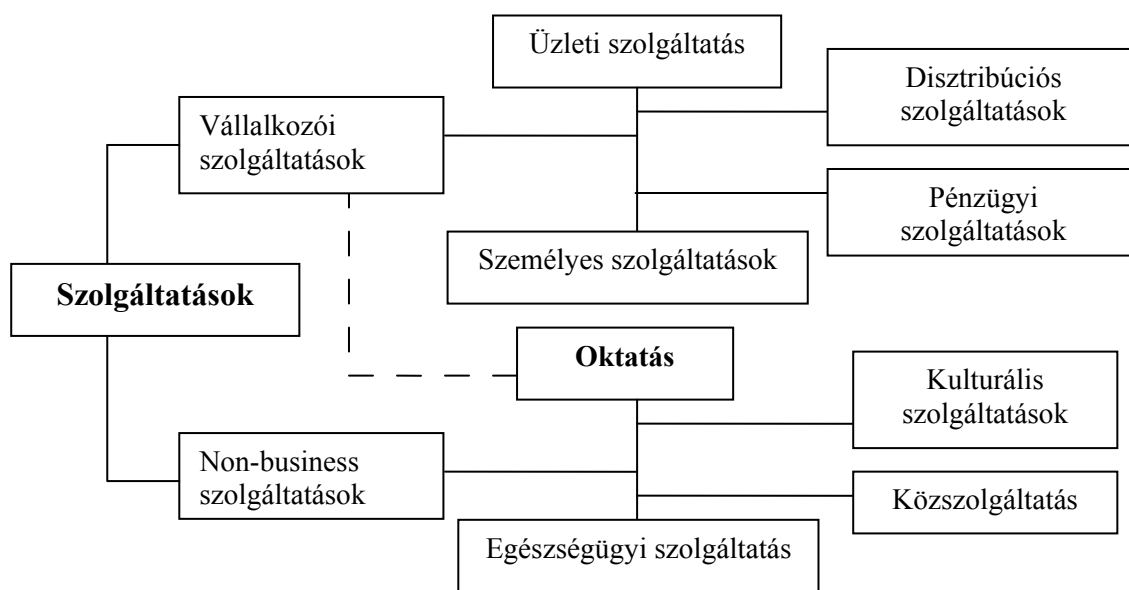
A saját értelmezésemben: a minőség előírásoknak, szabványoknak, követelményeknek való megfelelés, a külső (főképp fogyasztói) és belső (a szervezet által meghatározott) elvárások teljesítésének igényével úgy, hogy közben mindig egy adott szinthez maximalizáljuk a termékek, szolgáltatások hasznosságát a vevő számára.

2.1.2. Az oktatási ágazat sajátosságai a minőséggel kapcsolatban

Mielőtt rátérnék az oktatásminőség fogalmának értelmezésére, fontosnak tartom a felsőoktatási szolgáltatást elhelyezni a szolgáltatások palettáján, és ebből adódóan értelmezni az ágazat sajátosságait.

A felsőoktatási tevékenység a szolgáltatások közé tartozik. A szolgáltató szektor eléggé kiterjedt terület, a szakirodalom többfajta osztályozási lehetőséget ismer a szolgáltatások csoportosítására, ezek közül a legelterjedtebb, mikor a szolgáltatókat vállalkozói és non-business szférákra osztjuk. Egy lehetséges csoportosítást a következő 4. ábra mutat be. (Veres, 1998)

4. ábra: Vállalkozói és nonbusiness szolgáltatások



Forrás: Bradley, 1995, p. 513.; Veres, 1998, p. 15.; kiegészítve szaggatott vonallal

Amint a 4. ábrán is látható, az oktatás a **nonbusiness szolgáltatások** közé tartozik, azonban számos más kapcsolattal is rendelkezik. Az eredeti ábrát azzal egészíttem ki, hogy az oktatás nemcsak nonbusiness tevékenység, hanem vannak bizonyos kapcsolódásai a vállalkozói szolgáltatásokhoz is.⁶ Az üzleti, vagy idegen szóval for-profit szektor legfontosabb különbsége a nonprofit szektortól az, hogy annak működését elsődlegesen az üzleti haszon, mint cél vezérli. Természetesen a **for-profit intézmények** a fenntartható működésük érdekében fontosnak tartják az ISO szabványok, TQM elvek és más egyéb minőségügyi rendszerek meglétét, mely ma már a szolgáltatások, sőt az oktatási szolgáltatások terén is kezd gyökeret verni.

Lovelock tipizálása szerint az oktatás olyan szolgáltatások közé tartozik, amely a **nem kézzel fogható tevékenység** révén létrejövő az emberi szellemre irányuló szolgáltatás (Lovelock, 1983). Mint ebből a meghatározásból is látszik a minőség az oktatás területén kevésbé magától értetődő, nehezen meghatározható fogalom, szemben a ma már hagyományosabbnak tekinthető ipari, vagy termelő for-profit szektorokban.

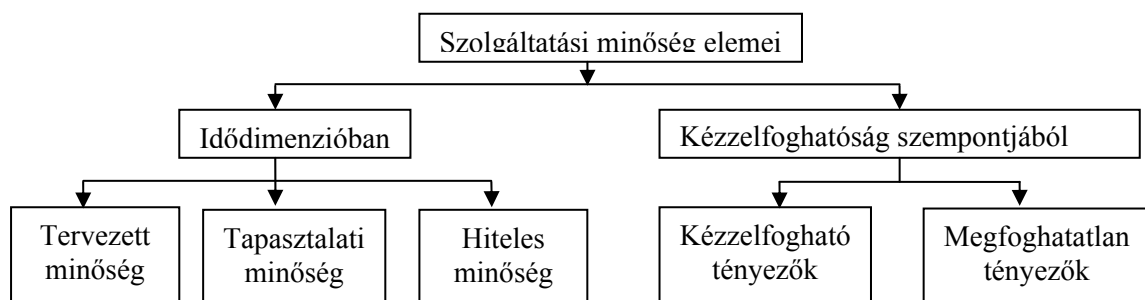
Miután a szolgáltatások mibenlétének a megítélése is rendkívül szubjektív, a szolgáltatási minőség fogalmának meghatározása is különösen nagy kihívás. A szolgáltatások először is

⁶ A felsőoktatási intézmények alapvetően nonprofit szervezetek, amennyiben a fő tevékenységük (oktatás, kutatás) közszolgáltatás, fenntartásukat és működésüket fő finanszírozóként az állam garantálja, így a piac bizonytalanságából fakadóan nem vállalnak valós kockázatot. Az időközben megváltozott társadalmi-gazdasági körülmények (lásd 2.2.1. fejezet) következtében a környezethez való sikeres alkalmazkodásuk érdekében egyre több for-profit vonást szükséges integrálniuk működésükbe.

nem tárgyiasultak, nem választhatók szét, változékonyak és romlandók (Kotler, 2004), azaz pillanatszerűek, a teljesítményszintjük egy adott pillanathoz, vagy rövid időtartamhoz köthető, aminek a következményeképp talán még markánsabban megjelenik a minőség kérdése, hiszen **nincs lehetőség későbbi javításra**. Többek között ezért is van a szolgáltatásoknál kiemelkedően nagy szerepe a minőségnek, hiszen nincs lehetőség a javításra, az előállítás és fogyasztás általában egy időben történik, illetve nemcsak a végső szolgáltatás minőségét nemcsak maga a szolgáltatás „végterméke”, és annak a minősége befolyásolja, hanem a szolgáltatásnyújtás teljes folyamata (Chikán és Demeter, 1999). A szolgáltatások színvonala alapvetően befolyásolja mind az egyének, mind a társadalom életének a minőségét, ugyanis az ágazat szerepe meghatározó (Veress, 2008).

A szolgáltatás minőség elemei vizsgálhatók **kézzelfoghatóság és idődimenzió** szempontjából is. A kézzelfoghatósággal kapcsolatban, például az oktatási szolgáltatásban különösen sok és nagyon jelentős nem látható és megfoghatatlan tényező merül fel, mint például a megbízhatóság, bizalom, gondoskodás érzete, amely további kérdéseket és problémákat vet fel. Az idődimenzióval kapcsolatban az oktatási szolgáltatások sajátos minőségi elemei elsősorban a tervezésben, a tapasztalatban, és a hitelességben mutatkoznak meg. Az alábbi 5. ábrán láthatóak a szolgáltatások minőségét befolyásoló tényezők Vermes (2000) szerint.

5. ábra: Szolgáltatási minőség-elemek



Forrás: Vermes, 2000, p. 147.

A szolgáltatásminőség értelmezését meghatározza a szolgáltatásminőséget leíró jellemzők (dimenziók), az elvárások értelmezése, illetve az, hogy van-e szerepe az elvárás fogalomnak a szolgáltatásminőségben (Becser, 2012).

Oktatási kontextusban a minőséget másképpen kell kezelni, mint a termelő vagy szolgáltató szektorokban (Madu és Kuei, 1993). Az oktatási intézmény minősége, minőségügye igen jelentősen eltér a minőségügy legelterjedtebb, jelenleg legszélesebb körben ismert típusaitól, vagyis a nyereségorientált tömeggyártás és egyéb szolgáltatások általános minőség menedzsmentjétől. A felsőoktatás rendelkezik ugyan a szolgáltatások általános jellemzőivel, tehát nem fizikai természetű, nem tárolható, heterogén, és elválaszthatatlan a szolgáltatás nyújtása az igénybevevőtől, azonban egyéb speciális tulajdonságokkal is bír, melyek további komoly vitatható pontokat generálnak. Számos kutatás vizsgálja (például Jauch és Orwing, 1997; Jaraiedi és Ritz, 1994), hogy az oktatás esetében mit értünk a **termék** alatt, ki a **fogyasztó**, ki a **vevő**, és mi a **folyamat**, ki a **termelő**? Az 1. táblázatban minőségügyi megközelítésben több nézőpontból rendszerezem az oktatási folyamat, mint szolgáltatás tárgyait és alanyait.

Macintyre (2004) szerint az újfajta egyetem fogyasztóorientált. Véleménye szerint, amíg az egyes akadémikusok ellenállnak a terminológiának, mely szerint a hallgatók átalakulnak fogyasztókká, addig ma már egyértelmű, a hangsúly azon van, hogy a hallgatók elvárásait ki kell szolgálni, a felvételtől a diplomázásig és azon túlmenően, ideértve a tanulmányok, kurzusok, tematikák választási lehetőségeit, valamint az oktatás minőségét, illetve a foglalkoztatói eredményeket.

A fogyasztói magatartás elméletet alkalmazva az oktatásban, a hallgatókat olyan fogyasztóknak tekinthetjük, akik az oktatás által kínált szolgáltatást vesznek, ezért a hallgatóknak megvan a joguk, hogy a legjobb minőségű oktatást kapják (Madu és Kuei, 1993).

1. táblázat: Az oktatási folyamat, mint szolgáltatás tárgyai, alanyai

	Termék	Termelő egység, termelő	Fogyasztó: aki el/felhasználja a szolgáltatást	Vevő: aki fizet a szolgáltatásért	Folyamat
Fogyasztói nézőpont	átadott szellemi és érzelmi ismeret, tudományos anyagok, publikációk, diploma oklevél	intézmény, oktató	hallgató maga	hallgató és /vagy a családja	tanulás, ismeretek elsajátítása
Intézményi nézőpont	képzett hallgató	oktató, csoportok, osztályok, teamek	hallgató és a munkaerőpiac	hallgató és /vagy a családja	oktatás, értékelés, képzési struktúra
Állami, szabályozási nézőpont	oktatási intézmény rendszer, mint szociális struktúra	képzési helyek	társadalom	társadalom	szociálpolitika, képzési és nevelési rendszer
Társadalmi nézőpont	végzett hallgató	oktatás, képzés-szervezés	végzett munkavállaló	munkáltató, társadalom, munkaerőpiac	foglalkoztatás
Gazdasági, vállalkezési, piaci nézőpont	képzett munkavállaló	oktatási intézmények, képzési helyek	munkállalók, vállalkozások	vállalkozások és a munkavállalók együtt	munkaerő piaci, képzési folyamatok

Forrás: saját összeállítás

A szakirodalom a felsőoktatásban **fogyasztóként** általában a **hallgatót** jelöli meg (Hill, 1995; Sirvanci, 1996; Wallace, 1999; Robinson és Long, 1987; Madu és Kuei, 1993), aki a felsőoktatás által nyújtott képzést és a képzés kiegészítő szolgáltatásait igénybeveszi, és el/felhasználja, de részben **vevőként** is megjelenik, amikor fizet a szolgáltatásért, illetve beruházásként, befektetésként tekint a továbbtanulásra. Tehát amikor az érettségizett a továbbtanulási jelentkezésről dönt, akkor befektetői döntést és fogyasztási döntést is hoz egyidejűleg. Azonban az igénybevett szolgáltatásokért teljes mértékben nemcsak a hallgató, és/vagy a családja fizet, ugyanis a tandíj legtöbbször nem fedezi a képzés teljes költségeit. A felsőoktatási intézmények állami, illetve más külső támogatást kapnak a működésükhöz. Így a társadalom szempontjából is tekinthető beruházásnak, befektetésnek a felsőoktatás.

Csoma (2003, pp. 17-18.) hangsúlyozza, hogy „az oktatás, képzés által „termelt” tudás a gazdaság emberi erőforrásaként határozható meg, s ebből következően a tanulás, illetve az oktatás-képzés az emberi tőkébe történő befektetésként értelmezendő. Ezért a tanulásra, az oktatásra, képzésre fordított minden beruházás a gazdaság emberi erőforrását dúsító tényező, a humántőke akkumulációjának eszköze. A gazdaság prosperitásának első számú tényezője maga az ember, az emberbe történő minden befektetés valójában a gazdaságba történő befektetés. Az emberi tudás a gazdaságban tőkeként működik. Az emberi tőkébe való beruházás - tanulásként és tanításként is - piaci, kereskedelmi ügylet, miként a megtérülése is az.”

Emellett természetesen a felsőoktatás fogyasztójaként és vevőjeként jelenik meg a munkaerőpiac és közvetett módon az egész társadalom is, mert a képzett hallgatót alkalmazza, a képzésben is részt vállal (például vendégelőadóként, szakdolgozati konzulensként, záróvizsga bizottsági tagként, gyakorlati helyet adóként), valamint forrásokkal is támogatja azt. A társadalom,

vagy annak valamely képviselője tehát, egyfajta megrendelőként jelenik meg, az oktatási folyamat kimenete szempontjából pedig **a végzett és képzett hallgatót** tekinthetjük **terméknek**.

Sirvanci (1996) szerint a hallgató négyféle különböző szerepben jelenik meg az oktatási folyamat során, egyrészt a folyamat „termékei”, azáltal, hogy egyfajta „nyersanyagként” lépnek be az intézménybe, illetve késztermék a végzést követően, másrészt számos, az intézmény nem tudományos szolgáltatásának belső fogyasztói, harmadrészt a tanulási folyamatban résztvevő munkatársak, „dolgozók”, és negyedrészt a kurzusok belső fogyasztói.

Vörös (2007) a felsőoktatási intézményt egyfajta vállalatként értelmezi. Kozma (2004) szerint is a minőségbiztosítás különféle gyakorlatai az oktatási intézményt vállalkozásként, az oktatókat (tanárokat, pedagógusokat) termelőként vagy szolgáltatóként, a hallgatókat (gyerekeket, tanulókat) pedig terméként vagy fogyasztóként értelmezik.

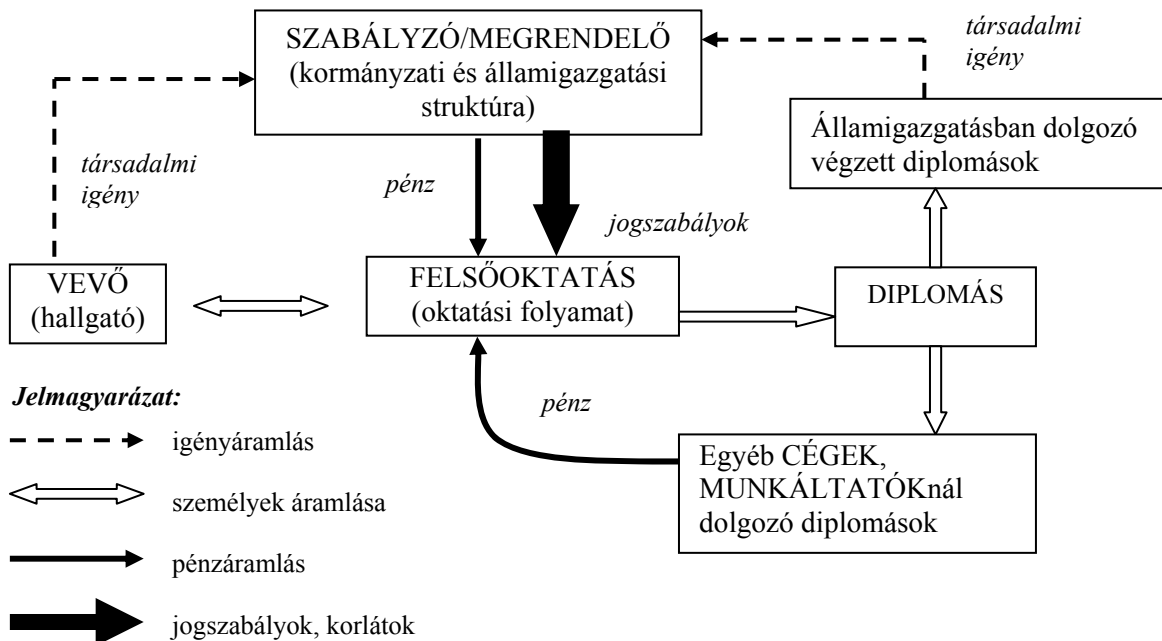
A hallgató és az intézmény viszonyát tekintve **vállalatgazdasági megközelítésben** az intézmény, és annak szervezeti egységei tekinthetők termelő egységeknek, a végzett hallgatók pedig tekinthetők terméknek. Ebből adódóan az oktatás legfőbb sajátossága, hogy a munka tárgya, azaz a készülő **termék**, nem más, mint a hallgató, tehát az oktatási tevékenység sajátos, mert ember(ek)en kell végrehajtani. Hasonlóan a **termelő rendszer** is ember, ugyanis az oktató tanár képviseli a termelő rendszert és a technológiát. Az oktató az, aki a terméket a fogyasztó (hallgató) számára közvetíti, így **az oktató a minőség első számú felelőse és meghatározója**. A kiváló oktató képes színvonalas tudást a hallgató számára átadni és a hallgató érdeklődését is felkelteni, és a tudást befogadó képessé tenni.

Az oktatási tevékenység során az átadott termék fizikailag nem érzékelhető, nem anyagi, hanem szellemi és érzelmi, ugyanis nemcsak ismeret kerül átadásra, nemcsak értelmi, hanem érzelmi igények is kielégítésre kerülnek, ami magába foglalja a szokásokat, készségeket és magatartási formákat. Vagyis az oktatás során **kultúra, mint egyfajta „érték”**, átadása és elsajátítása is történik. Egy felsőoktatási intézmény egyik legfőbb célja, hogy terméke minél tökéletesebben megfeleljen a fogyasztói és a vevői (többnyire az üzleti szféra, esetleg az államigazgatás) követelményeinek. Az intézmény egyrészt a társadalom passzív szereplőjeként „proaktívan” felméri, hogy milyen ismeretekkel, szemlélettel rendelkező szakemberekre van, illetve lesz szükség, és ennek megfelelően képezi a hallgatóit. Nem szabad azonban megfeledkeznünk a felsőoktatási intézmény társadalmi felelősségéről, hiszen terméke, outputja, a végzett hallgató, mint diplomás értelmiségi, a társadalom fontos szereplője, aki magatartásával, szemléletével, ismereteivel alakítja, és befolyásol(hat)ja azt. Így az intézmény aktív szerepbe kerül, hiszen közvetve (a hallgatón keresztül) befolyásol. Ebből adódóan a munkavállalás során **a végzett hallgató** maga válik **az oktatás további érték teremtőjévé a társadalomban**. Ebből következik, hogy az oktatás is **kettős értékteremtési folyamat**. Tehát a felsőoktatási intézmény a jelen piacainak igyekszik megfelelni, és a jövő piacait próbálja befolyásolni, amihez meghatározott időre van szükség. Ebben az értelemben az **oktatás** tekinthető beruházásnak is, ugyanis beruházás a társadalomba és a jövőbe. Az oktatás mellett a felsőoktatás további fő tevékenysége a **kutatás** és a **szaktanácsadás**, melyek szintén jelentős értéket képviselnek. Ezen kívül további szolgáltatásokat is nyújtanak a felsőoktatási intézmények (kollégiumi férőhelyek, sportolási lehetőségek), melyeket kiegészítő szolgáltatásoknak nevezünk.

Napjainkban az élet szinte minden területén teret hódít a piaci szemlélet, így a **felsőoktatási input-output folyamatban** (6. ábra) a hallgató vevőként jelenik meg a bemeneti oldalon azáltal, hogy a felsőoktatási piacon válogat a felsőoktatási intézmények által kínált szolgáltatások között személyes motivációja, családi háttere, az egyes szakmák társadalmi presztízse, a várható elhelyezkedési és jövedelmi lehetőségek, az intézményi szolgáltatások és azok költségei alapján. „Ha a felsőoktatást piaci szolgáltatásként kezeljük, akkor a keresleti oldalon közvetlenül megjelenő hallgató számára a felsőoktatás sajátos tőkebefektetés is, amelytől azt várja,

hogy majd hasznot fog hozni számára a végzést követően. Az így általa a jövőben remélt hasznokat veti össze a felsőoktatás árával és ennek figyelembevételével választ intézményt.” (Temesi, 2004, p. 31.) Róbert (2000) szerint amikor a fiatalok továbbtanulásáról döntenek a családokban, a képzés költségei és a befektetések megtérülése mellett a családi háttérnek is nagy szerepe van, főleg ha a család „piacképes” diplomához szeretné juttatni gyermekét.

6. ábra: Megrendelő-vevő kapcsolatok a felsőoktatásban



Forrás: saját összeállítás

Ebben a megközelítésben a felsőoktatási intézménynek meg kell felelnie hallgatóinak, minél tökéletesebben ki kell elégítenie az igényeiket. A felsőoktatási intézmény ugyanebben a beiskolázási folyamatban maga is vevőként jelenik meg, és az általa meghatározott minőségi paraméterek és vizsgálati módszerek segítségével válogat a pályázók között. Az állam szabályozóként, megrendelőként meghatározza a képzési követelményeket, a felvehető létszámot, finanszírozza a képzést, ellenőrzi a képzés minőségét. Mindezt leginkább annak érdekében teszi, hogy a lakosság számára a felsőoktatáson keresztül megfelelő oktatást biztosítson, és ezáltal, valamint a támogatott kutatások révén segítse az ország gazdasági fejlődését. Természetes, hogy mindezt a lehető legkevesebb közpénzzel szeretné elérni. A felsőoktatási intézmény a képzési célokat a megrendelőtől megkapva saját maga alakítja ki tantervét, tantárgyi programjait, biztosítja az oktatás tárgyi és személyi feltételeit a meghatározott normatívákon belül. Az oktatási folyamat végeredménye a végzett, ifjú diplomás. A kiállított **oklevél** mintegy **minőségi tanúsítványként** igazolja, hogy a hallgató eleget tett az előírt minőségi követelményeknek, megjelenhet a munkaerőpiacon. Az oktatási folyamatot követően a munkáltatók, mint vevők jelennek meg, hogy a diplomásokat alkalmazzák. Tehát a minőségi paraméterek kialakításakor ezen vevők igényeit is figyelembe kell venni. A végzett diplomások egyrészt az államigazgatásban helyezkednek el, és ezen szerveken keresztül fogalmazzák meg társadalmi igényüket, másrészt egyéb cégeknél, munkáltatóknál.

Amíg a felsőoktatási oktatók esetleg elutasítják a foglalkoztathatóságot, mint képzési célt, addig sokkal inkább elfogadják azt a nézetet, hogy a képzési folyamat növeli a hallgatók által elérhető foglalkoztathatósági értelemben vett lehetőségeket. (Knight és Yorke, 2003)

Az **externális hatásokat** figyelembe véve a felsőoktatási szolgáltatásból nem csak a hallgató profitál, hanem a társadalom is, amennyiben emelkedik az átlagos képzettségi és kulturális

színvonal, növekszik a gazdaság humán erőforrásainak mennyisége és minősége, az országban elérhető életszínvonalat ez emeli (Temesi, 2004). Csoma (2003) hangsúlyozza, hogy az oktatásnak, képzésnek a gazdaság igényeit kielégíteni képes tudást kell nyújtania, vagyis a tudáspiacon eladható tudást kell kínálnia.

A minőségközpontú csoport képviselői szerint a felsőoktatás egyfajta közjó, fontos befektetés a társadalmi jólétbe. A piacközpontú csoport képviselői szerint a felsőoktatás többé már nem elsődlegesen a kormány felelőssége, vagy a köz javára szolgál, hanem valami, amely minden egyes fogyasztónak megengedi, hogy olyan felsőoktatást kapjon, amelyet akar, bármilyen magánjellegű célok miatt is akarja. (Dator, 2004)

Cichoblazinski (2010) szerint egy áthidalható különbség van aközött, amit egy szervezet tehet, és amit tennie kell a versenyképességéért. Ez a folyamat új ismeretek elsajátítását és az oktatási szféra innovatív magatartását igényli.

A humán tőke oktatási és tréning folyamaton keresztül fejleszthető és javítható, vagy akár a szervezetek közti kapcsolatokon (és természetesen üzleti vállalkozásokon) keresztül, valamint a szervezeteken belül is. Ez a javulás egyaránt pozitív hatással van az egyénekre és a szervezetek működésére vonatkozóan. (Bylok, 2010)

Amennyiben a termék alatt a tevékenységek és folyamatok eredményét értjük, a termék nem jöhet létre a résztvevő, a partner közreműködése nélkül. Mindenképpen közre kell működnie, hogy valamit tudjon, valamire képes legyen, hogy megváltozzon, azaz, hogy tanuljon. A felsőoktatási intézmények gondoskodnak arról, hogy a tanulási folyamat számára a kezdeményezések, segítségnyújtás, lehetőségek és a keretfeltételek rendelkezésre álljanak, és mindez a lehető legjobb minőségben. Azonban, hogy a kitűzött kompetencia célokat valóban elérik-e, az már a hallgatók, illetve a résztvevők közreműködésétől és az intézmény hatókörén kívül eső más tényezőktől függ. A hallgatók és résztvevők aktív közreműködése azáltal lényeges, mivel döntően közrehatnak az eredményminőség alakulásában, tehát a hallgatók kötelezettséggel felruházott ügyfelek: élnek az intézmény kínálta ajánlatokkal, de a szolgáltatás eredménye iránti felelősség nem csak az adott tanszéket, szervezeti egységet terheli, hanem az a hallgatók kezében is van, mint akik aktív és önmagukért felelősséget viselő résztvevők. (Knoll, 2000)

A felsőoktatási intézményt egyre inkább **tudásszolgáltató vállalatként** definiálják, amelynek a tudásszolgáltatásait fontos egymástól megkülönböztetni, mert eltérő piacon versenyeznek (2. táblázat). (Dinya, 2005)

2. táblázat: A tudásszolgáltatás és azok piacai

Tudásszolgáltatás	A tudásszolgáltatás piaca
Képzési programok kínálata	Tudáspiacok, amelyeken a különféle képzési programok versenyeznek más intézmények hasonló programjaival.
Kvalifikált szakemberek kibocsátása	Munkaerőpiacok, amelyeken a végzett (kibocsátott) kvalifikált szakemberek versenyeznek más intézmények végzettjeivel a munkahelyekért.
K+F eredmények, innovációs szolgáltatások	Innovációs piacok, ahol a szellemi termékek (szabadalmak, licencek stb.) versenyeznek más innovációs piaci szereplőkkel a megrendelőkért (vevők, megbízók, tőkebefektetők, költségvetési támogatások, pályázatok stb.).
Egyéb szolgáltatások (pl. könyvkiadás, szaktanácsadás, létesítmények bérbeadása, műszeres szolgáltatások)	Egyéb szolgáltatások piacai, ahol a fentebb említett egyéb intézményi szolgáltatások a klasszikus szolgáltatási piacokon versenyeznek az ottani szereplőkkel.

Forrás: Dinya, 2005, p. 4.

„Jelenleg a magyar felsőoktatás **kvázi piacként** értelmezhető. Az állami szerepvállalás csökkenésével, valamint a hallgatói létszám növekedésével egyidejűleg megjelent a verseny az egyes intézmények között. Ez a verseny azonban több szempontból is korlátozott:

- A képzés, mint szolgáltatási folyamat költségeit az állam viseli finanszírozott hallgatói után: bár a hallgató a közvetlen fogyasztó, de a finanszírozó az állam.
- A költségtérítéses hallgatók nem fizetik meg a valós képzési költségeket.
- Az állami teherviselés eloszlik az adófizető polgárokon, ugyanakkor nem lehet ma már egyértelműen kijelenteni, hogy az egyének felsőoktatási képzésének társadalmi haszna számszerűsíthető oly mértékben, hogy az a társadalmi áldozatvállalást meghaladja.
- A felsőoktatási piacot, bár az állam pénzügyi szerepvállalása egyre csökken, még mindig az jellemzi, hogy kizárólag az állam szabályozza. Ez a szabályozás szükségszerűen nem lehet minden intézmény számára egyenlően: a verseny egyik jelentős eszköze marad éppen ezért a lobbytevékenység.” (Jakab, 2001, p. 20.)

Osanna (1991 idézi Veress, 1996) munkájában a következő gondolat jelenik meg: az egyetemen, főiskolákon folyó teljes képzési tevékenységsorozat minőségügyi szempontból olyan **ellátási folyamatnak** tekinthető, ahol a termelési folyamat a teljes képzés, így a termelő elsődlegesen az egyetem, a termék a végzett hallgató, azaz a képzett diplomás és a fogyasztási folyamat a képzett diplomások alkalmazása, azaz a fogyasztó elsődlegesen a munkaadó, tágabb értelemben a társadalom.

Csoma (2003, p. 27.) arra hívja fel a figyelmet, hogy „tudomásul kell vennünk, hogy az oktató-képző intézmények és az oktatási-képzési tevékenység természete más, és minőségük biztosítása - ha már napirendre került - a maga saját kritériumai és paramétereit között tárgyalandó. Az idegen minőségbiztosítás nem alkalmas az oktatási-képzési minőség biztosítására. Az sem kizárható, hogy a minőségbiztosítás („mint olyan”), eleve alkalmatlan az oktatási-képzési ügyek elméleti és gyakorlati kezelésére. Fogalmi apparátusa kevés és sajátos természetű, nem alkalmas az oktatási-képzési intézmények és az oktatási-képzési tevékenység leírására, minőségük meghatározására, működési szabályaik kidolgozására. A minőségbiztosítási szemlélet „csőlátásra” kényszerít, az előírt teendők pedig szegényítik az oktatási-képzési tevékenységet.”

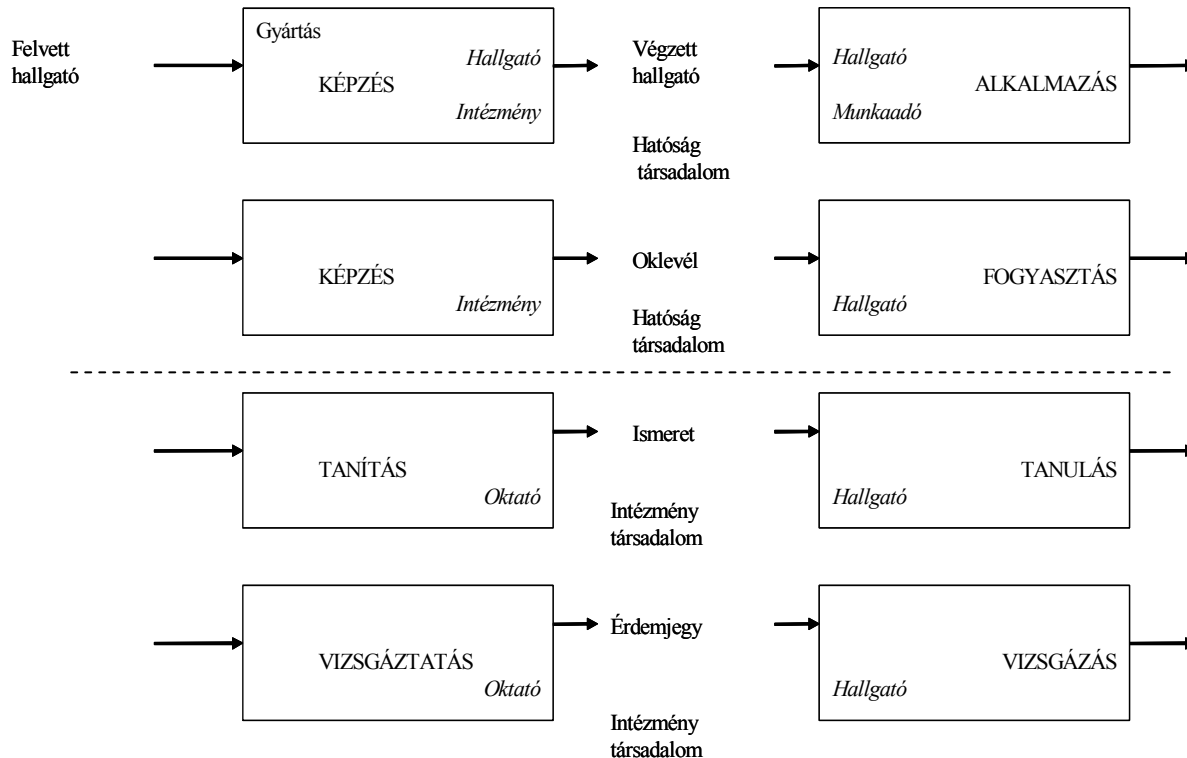
Az előző 2.1.1. fejezetben bemutatott társadalmi **igénykielégítési folyamatot**⁷ tekintve a felsőoktatásban a felsőoktatási igénykielégítési folyamatot két szinten (7. ábra) értelmezhetjük. Felsőbb szinten a képzési folyamat és az oklevél kiadásának folyamatáról beszélünk, alsóbb szinten pedig a tanítás-tanulás és az értékelés folyamatáról. Az egyes folyamatok minőségének értelmezését a 2.1.2./1. melléklet tartalmazza.

*Összefoglalva tehát megállapítható, hogy a felsőoktatásban a hallgató szerepköre a vizsgálat fókuszától függően, több szempontból is értelmezhető minőségügyi összefüggésben. A hallgató egyrészt **termék**, akit az oktatási folyamat során formálni kell, másrészt **fogyasztó**, akit maximálisan ki kell szolgálni annak érdekében, hogy a versenyben sikeres legyen az adott felsőoktatási intézmény. A hallgató a transzformációs folyamatnak egyrészt manapság egyre korlátozottabb **inputja**, akiért versenyeznek az intézmények; másrészt **outputja** is, akiért korlátozott volta miatt versenyeznek a vevők a munkaerőpiacon; illetve **haszonélvezője** is, aki*

⁷ Az igénykielégítési folyamat termelési és fogyasztási folyamatból áll. A termelő (gyártó, szolgáltató) a termelési folyamatának eredményét, a terméket (áru vagy szolgáltatás) átadja a fogyasztónak, aki a fogyasztási folyamata során elhasználja. A szolgáltatás abban különbözi a gyártástól, hogy a szolgáltatás során a termelő és a fogyasztó rendszer egy rendszert alkot, egyidejűleg játszódik le a termelési és fogyasztási folyamat.

vevőként a nyújtott szolgáltatást igénybe veszi a maga hasznára, és aki a folyamattól teljesítményt vár el, arról véleményt mond, mely vélemény bármilyen indíttatásból is, de akár torzulhat is; továbbá a társadalom **értékkeremtője** is. Így minőségügyi megközelítésben a hallgató és a felsőoktatási intézmény között szoros és kölcsönös egymásrataltság is van.

7. ábra: A képzéssel kapcsolatban értelmezhető társadalmi igénykielégítési folyamatok



Forrás: Veress, 1999/a, p. 44.

A dolgozatban a **vizsgálódásaimat** a felsőoktatás által nyújtott legfőbb szolgáltatást, **a képzést közvetlen használóként, igénybevevőként megjelenő hallgatói körre korlátoztam**, és a tudással „felvértezett” hallgatót tekintem az felsőoktatási folyamat legfőbb végtermékének.

2.1.3. A minőség fogalma, értelmezése az oktatásban, különös tekintettel a felsőoktatásban

Az egyetem minősége a szerelem érzéséhez hasonló: megfoghatatlan, de létező; érzékelhető, de megszámlálhatatlan; tiszavirág életű, ezért tenni kell érte (Kappler et al., 2000 idézi Rozsnyai, 2001). A minőség kifejezés nem egy új fogalom a felsőoktatásban, a tudományos hagyományoknak mindig is része volt, csak a felsőoktatás és a társadalom kapcsolata változott meg. A szóhasználat az utóbbi néhány évtizedben gyorsan vált divatossá, hangzatosabb a felsőoktatási szférában is. (Vroeijenstijn, 1995; Hodson és Thomas, 2003)

Az **oktatásminőség fogalmának** meghatározásai Harvey és Green (1993; Harvey, 1999) jól használható, gyakorlatias felosztása szerint több csoportba sorolhatók. Ezek közül a legfontosabb öt a következő, melyek tekinthetők az oktatás-minőség legfontosabb kritériumainak is:

a.) A minőség, mint kiválóság.

A minőség megközelíthető a kiválóság megközelítési foka szerint, amely megközelítésen alapulnak a minőségi díjak, a kiválósági helyek rendszerei, a felsőoktatási rangsorok. Ez tulajdonképpen a klasszikus versenyszellemű nézőpont, ami szerint alapvető cél mindig a **legjobb-**

nak lenni. Ez a hozzáállás célt állít az intézmények, de a hallgatók elé is, hogy mindig legyenek a legjobbak, tartozzanak az elithez, és érjenek el jobb eredményeket, mint a többiek.

b.) A minőség, mint „nullhiba”.

Ez a megközelítés a minőséget, mint **állandó hibátlan eredményt** határozza meg. Ezzel a megközelítéssel elsősorban azok a szervezetek dolgoznak, ahol a termék, szolgáltatás vagy eredmény, output előtt előre meghatározott, rögzített standardok állnak. Szabványok, „nullhibák” leginkább a tömegtermelésben gyakoriak, ahol nem okoz gondot a részletes termékspecifikációk, szabványosított jellemzők és a termékmegfeleltetések elkészítése, mérése. A felsőoktatásban ez a nézőpont már az alapjaiban is nehezen lenne tartható, tekintettel arra, hogy a termékekkel szemben a végzett hallgatók korántsem egyformák, illetve a hibátlanság meghatározása is problémás. Más a helyzet viszont az oktatási tevékenység segédanyagait illetően, például egy jegyzet, vagy egy előadás segédleteknél már sokkal jobban meg lehet határozni a hibamentességet.

c.) A minőség, mint a célnak való megfelelés.

A meghatározás a minőséget abból a szempontból vizsgálja, hogy a vizsgálat tárgya **megfelel-e az előre kitűzött, meghatározott saját céljának.** A felsőoktatás vonatkozásában ennek a célnak a meghatározása egyfelől a minőségpolitika feladata, de az intézmény küldetésnyilatkozata, illetve stratégiai terve tartalmazza.

d.) A minőség, mint küszöbérték.

Egy minőség szempontú küszöbérték meghatározásához meg kell fogalmazni azokat a **normákat és kritériumokat, amelyek elérése vagy meghaladása** esetén az adott termék vagy szolgáltatás a minőség szempontjából megfelelőnek tekinthető. A küszöbérték, mint egyfajta minimum elvárás (lásd akkreditáció) megállapítása révén a rendszer objektív, tanúsítható és egységes lesz. Azonban a fogalom statikus jellegéből adódóan csak nehézkes politikai eljárásokkal igazítható a változó körülményekhez, környezethez. Épp ezért a normák szinte mindig lemaradnak a tényleges fejlődéstől, fejlődési igényektől. Ez pedig azt vonhatja maga után, hogy a minőség küszöbértékként történő megfogalmazása nem ösztönzi kellőképpen a szervezeteket arra, hogy kihasználják az új lehetőségeket, új nézőpontokat sajátítsanak el a tudomány és a szakma legújabb eredményeit illetően, egyszóval, hogy minőségüket javítsák.

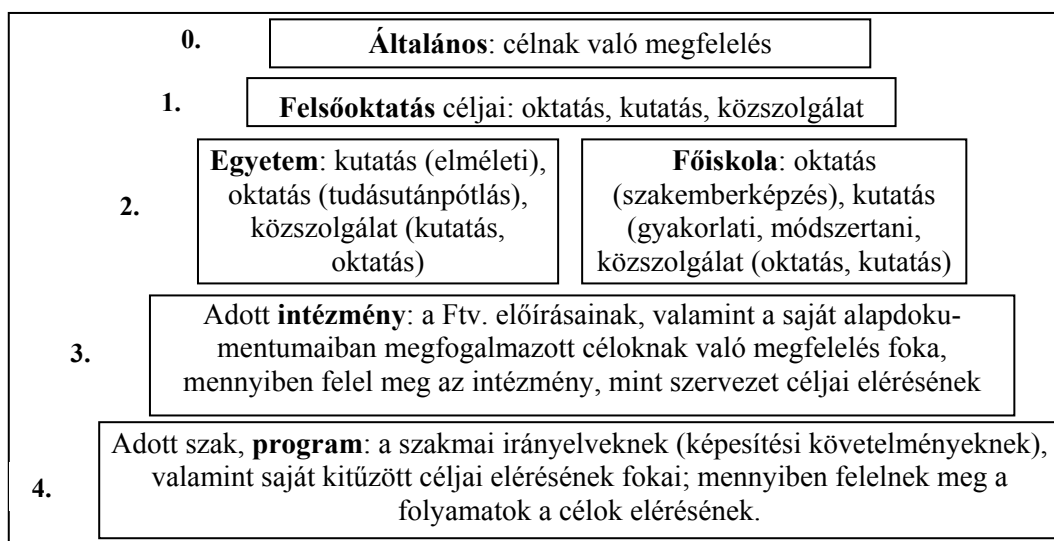
e.) A minőség, mint értéknövelés.

Ez a megfogalmazás a **folymatos jobbitást** hangsúlyozza, mely szerint a minőség elérése alapvető fontosságú a tudományos szellemiséghez és pontosan a felsőoktatásban dolgozó oktatók tudják a legjobban, hogy az adott időben mi képviseli a maximális minőséget. Ez a megközelítés az egyetemi körök azon felelősségére helyezi a hangsúlyt, hogy az intézményi autonómiát és a tanárok tudományos szabadságát a lehető legjobban kihasználják.

Az európai miniszterek 2001 májusában Prágában megfogalmazott nyilatkozata szerint a **minőség** az európai felsőoktatási térségben **a bizalom, a relevancia, a mobilitás, az összehasonlíthatóság és a vonzerő alapvető feltétele.** (Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague, 2001)

Filep (2002) értelmezése szerint a minőség fogalma alapvető, hiszen meghatározza a ráépülő minőségmodellt, a minőség értékelését és biztosítását. A minőség fogalmának abból a célból kell kiindulnia, így a következő, 8. ábrán látható felsőoktatási minőséghierarchiát javasolja. Az első két szint csak kiindulópontul szolgál. A 2. szint intézmény független, csak szektorfüggő minőségfogalmat, míg a 3. és 4. szint intézmény-, illetve programfüggőt fejez ki.

8. ábra: Javasolt felsőoktatási minőséghierarchia



Forrás: Filep, 2002, p. 167.

Parri (2006) a felsőoktatás minőségbiztosításán belül megkülönbözteti a **külső és a belső minőségbiztosítás** fogalmát. A külső minőségbiztosítás esetében az értékelést különböző külső egyének vagy szervezetek végzik. Funkciója, hogy a nyilvánosság felé igazolja, hogy az intézmény elérte a maga elé állított célokat. A belső vagy intézményi minőségbiztosítás magában foglal minden szervezeten belüli tevékenységet, amely a minőség javítására irányul. Jellemzően a tudományos szempontokra összpontosít.

„Az oktatás minősége bonyolult, többféle módon definiálható fogalom. Az oktatás minősége akkor megfelelő, ha az oktatás eredményeként szerzett tudás, ismeretek és készségek átlagos minősége kielégíti a pályakezdőket foglalkoztató vállalatok és szervezetek követelményeit.” (Polónyi és Tímár, 2001)

A közgazdaságtanban a minőség problémája (Temesi, 2004) két vonatkozásban merül fel:

- Az egyik kérdés az aszimmetrikus informáltság, ami azt jelenti, hogy a termékek egy részéről a vásárló csak igen költségesen vagy egyáltalán nem tudja beszerezni ugyanazokat az információkat, amelyeket az eladó viszont már jól ismer. Ennek eredménye lehet a kontraszelekción. A felsőoktatás érdekeltjei sok mindent megtudhatnak az intézményről, de korántsem elegendő ahhoz, hogy az aszimmetrikus informáltság helyzete ne jöjjön létre. Így a kontraszelekcións mechanizmus következtében az ugyanazon paramétereket jobb, magasabb színvonalon nyújtó képzést adó intézmények versenyhátrányba kerülnek a rosszabb minőségű oktatást nyújtó intézményekkel szemben, szélső esetben még ki is szorulhatnak az ágazatból. Ezen ok miatt is véleményem szerint kiemelt fontosságú az intézmények transzparenciája.
- A másik probléma a versennyel kapcsolatos. Ha ugyanazon a piacon számos eladó van jelen, akkor egymással nemcsak az árban, hanem a minőségben is versenyezhetnek. Ehhez viszont az szükséges, hogy az eladók is meg tudják különböztetni termékeiket a többi eladó hasonló termékétől. A termékdifferenciáció tenné lehetővé, hogy a fogyasztó vásárlási döntését az ár és a minőség együttes mérlegelésével tudja meghozni. A felsőoktatási intézmények piaci körülmények között versenyeznek a hallgatókért, ezért a minőségben is meg kellene tudni különböztetniük magukat a hasonló profilú más intézményektől és így minőségi szempontból is bekövetkezhetne az intézményi differenciálódás.

Widrick et al. (2002) a felsőoktatás minőségének vizsgálatához három szempontot használt.

1. A **tervezés minősége**, amely leírja, hogy a szolgáltatás tervezése során mennyire sikerült figyelembe venni, teljesíteni a fogyasztók elvárásait. A tervezés minősége a következő elemekből áll: milyen mélységben sikerült megismerni a fogyasztói igényeket; mennyire hatásosan sikerült a felismert igényeket átültetni a szolgáltatásjellemzőkre; megvalósul-e a folyamatos fejlesztés.
2. A **megfelelés minősége**, amely azt mutatja, hogy a megvalósult szolgáltatás mennyire felel meg a tervezett szolgáltatásnak. A megfelelést az egyenletesség, a megbízhatóság és a költség területén vizsgáljuk. A felsőoktatásban a megfelelés mérése a megfoghatatlanság és a hosszú átfutási idő miatt problémás.
3. A **végrehajtás minősége**, amely megmutatja, hogyan teljesít a szolgáltatás a fogyasztó véleménye szerint.

Crombag (1978) szerint az „**oktatás minősége**” kifejezésnek kétértelmű jelentése van a köz-tudatban, és megtévesztő lehet, ha azt az oktatáson keresztül elérhető célkitűzések szempont-jából definiáljuk. Ezért használja helyette az „**oktatás hatékonysága**” kifejezést, és ugyanak-kor megkülönbözteti a „**végzetek minősége**” kifejezéstől. Értelmezése szerint a végzetek minősége a hallgatók által elsajátítandó tanulnivaló átlagos mennyisége és annak mélysége, míg az oktatás hatékonyságát a hallgatók átlagos minőségének és az egy hallgatóra eső átlag-os (az oktatási intézményeknél és a hallgatóknál felmerülő) költségek arányaként definiálja.

Manapság kezd teret nyerni a **minőség felhasználói alapú értelmezése**, miszerint a felsőok-tatás minősége a felhasználói (értsd: hallgatók, végzeteket alkalmazó gazdasági szféra) köve-telményeknek való megfelelést jelenti. (Polónyi, 2006)

Összességében tehát a minőséget a felsőoktatásban úgy értelmezem, hogy a minőség: egy multidimenzionális fogalom, ami átfogja annak minden területét és tevékenységét: az értékter-emptő képzési, kutatási és szaktanácsadási alapfolyamatokat, a vezetői (lásd stratégiaalkotás, működésfejlesztés, humán erőforrás menedzsment stb.) és támogató (lásd tanulástámogatás, karbantartás, beszerzés stb.) folyamatokat egyaránt, az oktatókat, a segítő személyzetet, a hallgatókat, az épületeket, a felszereléseket, a közösségi szolgáltatásokat, és a felsőoktatási környezetet, mint egészet, és a folyamatok szabályozottságára irányul, és az igények, követel-mények teljesítését célozza meg. Ezt a megfogalmazást tekintem a minőség kiterjesztett fogalmának. Az oktatás minősége rendkívül szubjektív azáltal, hogy függ az érintettek előzetes igényeitől, elvárásaitól és a szolgáltatást végző humán erőforrástól, valamint a feltételek biztosításától, illetve a szolgáltatást igénybevevőktől.

Végezetül a fejezet záró gondolataként kiemelem a volt Oktatási Minisztérium vélekedését a minőségről, ami az autonómia minőségben betöltött szerepét emeli ki:

Az oktatásban érdekelt, érintett partnerek elvárásait legjobban a „helyben” kidolgozott minő-ségértelmezés foglalja össze. A helyileg legitim minőségfogalmat az intézmény a partnerek elvárásait megismerve dolgozza ki. Ez az jelenti, hogy minden intézmény saját környeze-tének, küldetésének és adottságainak megfelelő, egyedi minőségfogalommal rendelkezik, amely illeszkedik a jogi és pénzügyi normákban, a tartalmi szabályozásban megfogalmazódó általános társadalmi elvárások rendszerébe. Ez a helyi alkotómunka teszi a minőséget valódi, élő és törvényes fogalommal. (OM, 2002)

Végső megállapításként a fentieket azzal egészítem ki, hogy a hallgatói fókuszú nézőpont-ból következik, hogy *a minőségi oktatási szolgáltatás kielégíti, sőt lényegében túllépi a hall-gató kimondott és kimondatlan igényeit.*

2.2. A magyar felsőoktatás minőségét alakító, befolyásoló makrokörnyezeti tényezők

A hazai és a nemzetközi szakirodalom gyakran foglalkozik azokkal a folyamatokkal, melyek napjaink felsőoktatásában érvényesülnek. Harvey és Williams (2010) áttekintették a felsőoktatás minőségügyének helyzetét, fejlődését megvitató, egyik legfontosabb nemzetközi folyóirat, a *Quality in Higher Education*, elmúlt 15 évben megjelent publikációit. Ezek alapján megállapítják, hogy a minőségbiztosítás világos dokumentációt és átláthatóságot eredményezett. Szerintük a külső folyamatokat jobban be kellene csatornázni a mindennapos akadémiai tevékenységbe. A belső folyamatok még mindig fejlődnek, és úgy tűnik, hogy a külső, valamint a belső folyamatok, illetve a tanítás és tanulás fejlesztései közti kapcsolat erőtlen és elnagyolt. Nagy jelentőségűnek tartják a minőségbiztosítás nemzetközivé válását és az eljárások sztenderdizálását, még úgy is, hogy sok mindent meg kell még tervezni. Szerintük a felsőoktatás fogyasztói megközelítésére vonatkozó próbálkozások közönyt váltottak ki. Fokozódó társadalmi követelések nehezednek a felsőoktatásra, ugyanakkor marad az erős elköteleződés az autonómia, a függetlenség és a felsőoktatási szabadság mellett, amelyeket a minőségbiztosítási folyamatok néha ellenkezőleg kezelnek. Véleményük alapján a megjelent cikkek tele vannak lelkesedéssel és ötletekkel, de 15 évnyi tehetetlenséggel és (megengedő) közönnyel is az akadémiai és adminisztratív közösségen belül. Az elemzésük alapján fel is vetik azt a kérdést, hogy lehetett volna-e a minőségbiztosítást hatékonyabban és hatásosabban fokozni kidolgozott minőségbiztosítási rendszerek nélkül?

Az oslói konferencián megfogalmazottak (French, 2003) szerint világszerte valamennyi felsőoktatási intézménynek szembe kell néznie az alábbi **környezeti „nyomásokkal”, kényszerítő erőkkkel:**

- az intézmények közötti növekvő verseny;
- piaci mechanizmusok használata a felsőoktatás struktúrájának kialakításába;
- a felsőoktatás jövedelmező területein igen hatékonyan fellépő for-profit szervezet;
- az információ és kommunikációtechnológia hatása, beleértve az internetet is;
- a nemzeteken átívelő oktatás növekedés és a globalizáció hatása;
- a hallgatók megközelítésbeni változása, mint a felsőoktatási szolgáltatást igénybe vevő fogyasztók;
- nagyobb átláthatóság és felelősség iránti igény a hatékonyság és költséghatékonyság érdekében, mint a minőségbiztosítás.

A gazdasági és társadalmi környezetben lezajló változások nagymértékben befolyásolják nemcsak a felsőoktatásban, hanem az egész oktatásban végbemenő folyamatokat. Mindezen folyamatok nagy kihívást és az átalakulás kényszerét, de egyben fejlődési lehetőséget is jelentenek a felsőoktatás számára.

A 21. századi felsőoktatási **intézménynek legfontosabb feladatai** többek között az élethosszig tartó tanulás, a tanuló társadalom létrehozása, a regionális gazdasági fejlődés, a kutatás és együttműködés, a technológiai innováció, a társadalmi kohézió, és a nyilvános felelősség vonhatóság. (Newby, 2003)

A 80-as évektől meginduló fejlődési folyamat számos területen jelentett döntő mértékű változást, így a harmadik évezred elején a hazai felsőoktatásban is számos kihívással kell szembenézni. Ebben a fejezetben egyrészt négy dimenzió mentén vizsgálom a felsőoktatás megváltozott környezetét, a vállalkozások környezetének vizsgálatánál már jól bevált módszerrel, a PEST elemzéssel, másrészt kiemelem a magyarországi felsőoktatás szabályozókönyezetét.

A felsőoktatásban bekövetkezett változásokról és azok hatásairól további elmélkedések olvashatók Lukács (2000), Hrubos (1999) tanulmányaiban, Polónyi és Tímár (2001) munkájában. Davidson és Schleicher (2008) hasonló trendekről számol be nemzetközi viszonyok között.

2.2.1. A felsőoktatás makrokörnyezetének PEST elemzése

A PEST elemzési eszköz keretbe foglalja a szervezet makrokörnyezetének jellemzőit, mely befolyásolhatatlan külső környezethez a felsőoktatási szektornak, azáltal az intézményeknek is alkalmazkodni szükséges, nagymértékben meghatározzák az intézmények működését. Ez nemcsak az adott intézményt és a felsőoktatási szektort, hanem a felsőoktatási intézmény értékteremtő folyamatában résztvevő összes iparágat érinti. (Bögel és Salamonné, 1998; Csóti et al., 2011)

A következőkben értékelően rendszerezem és összefoglalom az általam legfontosabbnak vélt hatótényezőket, trendeket és kiváltó okokat, melyek magyarázatául szolgálnak a kényszerítő erők általi folyamatos változásokra.⁸

Politikai környezet, tényezők

1. Állami szerepvállalás

Tandíjmentes (államilag támogatott) felsőoktatásról napjainkban már lassan nem is beszélhetünk, ugyanis a hallgatók jelentős része **költségtérítéses finanszírozási formában** tanul.

2011-2012. tanévben a hallgatók 58%-a államilag támogatott képzésben vett részt, akiknek 60,3%-a az állami intézményekben, 55,7%,-a az egyházi intézményekben, 33,2%- a a magán, illetve alapítványi intézményekben tanult. Az összes hallgató 58%-a, a nappali képzésben részt vevőknek 73,2%-a államilag támogatott. (Statisztikai Tájékoztató, 2012)

A hazai felsőoktatás állami finanszírozásának teljesítményelvűre való átalakítását az 1993. évi LXXX. felsőoktatási törvény fogalmazta meg, viszont csak 1996. őszén vezették be a normatív finanszírozást, amely azóta többször is átalakult. Az állami finanszírozás fokozatos csökkenése mellett az évek során a finanszírozás módja is változott.

Az oktatási bevételek csökkenő aránya miatt az intézményeknek erősíteni kell a **pályázati és adománygyűjtő tevékenységeiket**.

Az intézmények ma már bevételeik 30-50%-át a közvetlen költségvetési támogatáson kívüli forrásokból szerzik (Barakonyi, 2004/a). Így manapság a felsőoktatásban már **verseny folyik** nemcsak a **hallgatókért** (lásd „13. Demográfiai trendek” pont), hanem a **forrásokért** is, így a menedzsmentre egyre több új feladat hárul az új forrásbevonási módok kidolgozása, bevezetése révén.

Amaral (2006) szerint a kormány önkényesen beavatkozik, hogy megváltoztassa a „játékszabályokat”. Arra kényszeríti az intézményeket, hogy a kormány céljaihoz alkalmazkodjanak növekvő számú mechanizmus használatával, mint például teljesítménymutatók széles körével, valamint oktatásminőség, legyen az minőségbiztosítás vagy akkreditáció jellemzőivel. Ez is egy példa arra, hogy a minőségmérést teljesítési eszközként használják.

⁸ A fejezet statisztikai adatai az Oktatási és Kulturális Minisztérium Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009 (OKM, 2009) című kiadványából, az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai kimutatásaiból (http://www.oktatas.hu/felsooktatas/felsooktatasi_statisztikak) származnak.

2. Törvényi háttér

A felsőoktatást ért makrokörnyezeti kihívások és problémák következtében az intézmények számára felértékelődött a minőség szerepe. A korábban, évtizedekig jól működő rendszer ebben az új, megváltozott környezetben, „szituációban” számos új problémát vet/vetett fel, ami szükségessé teszi/tette, hogy a minőség megtartása érdekében rendszerszerűen legyen kezelve a minőség biztosítása. Ezt a hazai jogalkotás is felismerte, a rendszerváltást követően meg is indultak a munkálatok egy korszerű felsőoktatás fejlesztési koncepció és a nemzetközi normáknak is megfelelő önálló felsőoktatási törvény kidolgozására. Így **1993-ban** önálló törvényi háttére (1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról) született a felsőoktatásnak, melyet **1996-ban** (1996. évi LXI. törvény a 1993. évi LXXX. törvény módosításáról) módosítottak, **2005-ben** (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról) pedig új törvényt hoztak. Ennek révén olyan szabályozó eszközök, szervezetek jelentek meg a felsőoktatásban, melyek korábban nem voltak (például a felsőoktatás autonómiájának deklarálása, Országos Akkreditációs Bizottság (OAB), Felsőoktatási Tudományos Tanács (FTT), Magyar Rektori Konferencia (MRK), Felsőoktatási Minőségi Díj (FMD)).

Az 1993-as első felsőoktatási törvény, és különösen ennek 1996. évi módosítása jelentős mértékben előmozdították a felsőoktatás minőségügyének ágazati fejlődését, a 2005. évi törvény pedig a felsőoktatás minőségügyének intézményi fejlődését is. A 2005. évi törvény, és annak a megvalósítását biztosító felsőoktatási **ágazati minőségpolitika** (OKM, 2007) előírta az **intézményi minőségfejlesztési rendszer** kiépítését és működtetését. Az új, jelenleg is hatályos **2011. évi CCIV. törvény** a nemzeti felsőoktatásról törvényben már kevésbé hangsúlyozottan jelenik meg a minőség kérdése, azt - a fontosságának megtartása mellett - a MAB hatáskörében szabályozza. A 19/2012. (II. 22.) Kormányrendelet 2. § (2) bekezdése dokumentum szinten hivatkozik az ESG-re (European Standards and Guidelines, **európai sztenderdek és irányelvek**): „A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, mint szakértő testület az Európai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Szövetség (European Association for Quality Assurance in Higher Education) által elfogadott „A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei és irányelvei”-vel összhangban folytatja tevékenységét. (lásd bővebben a 2.2.2. alfejezetben)

A felsőoktatási törvény nyomán létrejött új jogi és szervezeti keretek között hatékonyan indulhatott meg a kor igényeihez illeszkedő, a környezeti változásokhoz alkalmazkodó felsőoktatási intézményhálózat és működési rend kialakulása.

3. A felsőoktatás akkreditációja

A felsőoktatásban a képzés, a tudományos tevékenység színvonalának, minőségének folyamatos ellenőrzésére és a minősítés elvégzésére, valamint az intézményi minőségfejlesztési rendszer működésének vizsgálatára hozta létre a Kormány a **Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságot** (MAB)⁹. A MAB fő tevékenysége, hogy az intézménytől független szervezetként, külső értékelőként elvégezze a minőséghitelesítést, az akkreditációt, ezáltal lehetővé válik az akkreditált intézmény elismert működése egy határozott időszakra (5-8 év). Az akkreditáció¹⁰ során megvizsgálják, hogy egy intézmény vagy program megfelel-e a MAB által előre meghatározott és közzétett (egy bizonyos minimális ("küszöb") szintű minőségi követelményeknek, illetve, hogy a felsőoktatási törvény előírásai teljesülnek-e. (lásd bővebben a 2.2.2. alfejezetben)

⁹ Az akkreditáció intézményesített rendszere 1993. óta létezik Magyarországon, az akkreditációt független szakértői testület, az Országos Akkreditációs Bizottság kezdi.

¹⁰ Az akkreditáció hitelesítést jelent, vagyis egy adott minőség kritérium (küszöb) elérése, azaz megfelelés egy minőségi minimumnak.

4. *Európai Unió*

Az 1990-es évek második felétől az EU harmonizációs folyamatai direkt és indirekt módon az oktatási szektort is egyre inkább érintették, ugyanis nem lehet éles határokat húzni az egyes szektorok szakpolitikái között annak ellenére sem, hogy éppen az oktatás igyekezett a harmonizációnak ellenállni. A tagjelölt országok a csatlakozás előtt azt is várták, hogy a Maastrichti Szerződés oktatásról és képzésről szóló cikkelyének¹¹ megfelelően az oktatás a csatlakozást követően is nemzeti kompetencia körébe fog tartozni. (Halász, 2003/a; Halász, 2003/b)

Az EU-csatlakozás még a munkaerő- és tudáspiacon is szükségszerűvé tette és felerősítette a harmonizációs folyamatokat. Az EU óhatatlanul bekapcsolódott az uniós felsőoktatási rendszerbe. Az EU a versenyképességének megőrzése és fokozása érdekében, input és output oldalon egyaránt be kellett, hogy kapcsolódjon, hiszen az egyes hazai felsőoktatási intézmények más országok hallgatói számára is elérhetőbbé váltak, illetve az itt végzett hallgatók számára az EU munkaerőpiac is mindinkább felmerült elhelyezkedési lehetőségként. A hazai felsőoktatási intézmények képzési célrendszere szükségszerűen kiszélesedett. Ezen folyamatok mindinkább megkövetelték a különböző országoktól a képzési rendszereik összemérhetőségét, elismerését és maguk után vonták az országok közötti hallgatói és oktatói mobilitás felerősödését. Mindezen, a felsőoktatást érintő folyamatok a minőségügy terén is mindinkább szükségszerűségként is megjelentek. (Koczor és Némethné, 2003)

Gazdasági környezet, tényezők

5. *Piaci alapon működő, „vegyes rendszerű” felsőoktatás*

A rendszerváltást követően a korábbi zárt felsőoktatási rendszer egyre inkább piaci alapokra kezdett áthelyeződni. A felsőoktatási intézményrendszer átalakulásának ezt a szakaszát az 1993-ban létrejött önálló felsőoktatási törvény (1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról) indította el, amely lehetővé tette az **állami intézmények** mellett a nem állami, azaz **egyházi** és **magán-felsőoktatási intézmények** létesítését és működésük állami elismerését. Az 1990-es években a felsőoktatási intézmények száma jelentősen megnövekedett (2.2.1./1. melléklet), majd az integrációk révén 2011-ben 68 felsőoktatási intézmény (ebből 29 állami, 25 egyházi, 14 magán illetve alapítványi) működött. A tíz legnagyobb (állami) intézményben tanul a hallgatók 61%-a (Statisztikai Tájékoztató, 2012). A hallgatóknak több mint 10%-a nyer felvételt nem állami intézményekbe, ahol a hallgatóknak, de az oktatóknak is más helyzettel, körülményekkel, problémákkal kell szembenéznük.

6. *Intézményi integráció*

A 2000-ben lezajlott intézményi integráció jelentős átalakulást eredményezett a felsőoktatásban, eredményeként 89-ről 62-re csökkent az intézmények száma.

Ezzel együtt azonban az intézményeken belül jelentős differenciálódás és diverzifikálódás is történt (Hrubos, 2002/a). A korábban önálló intézmények összevonásának (elaprózott intézményhálózat koncentrációja) célja egyrészt a gazdaságosság (a kiszolgáló intézmények közös, teljesebb kihasználása), másrészt az ún. szellemi központok, tudáscentrumok létrehozása volt (Kozma, 2004).

Mindezen folyamatok (az intézmények, karok kiválása, integrálása) jelentős hatást gyakorolnak a felsőoktatás struktúrájára, szervezetére, de az intézmények belső működésére is.

¹¹ „A közösség hozzájárul a minőségi oktatás fejlődéséhez oly módon, hogy bátorítja a tagállamok közötti együttműködést és ha szükséges, támogatja és kiegészíti cselekvésüket, mindeközben teljes mértékben tiszteletben tartva a tagállamok felelősségét, a tanítás tartalmát, oktatási rendszerük szervezetét, illetve kulturális és nyelvi sokféleségüket.” (Treaty on the European Union, Article 126 (1) idézi Halász, 2003/b)

7. *Expanzió a hallgatói létszámban*

Az utóbbi 15-20 évben a hallgatói létszámban is óriási változás történt, mely expanzió kiváltó okai között igen meghatározó az 1950-es évek közepén beindult gazdasági növekedés, valamint a demográfiai folyamatoknak az oktatásra gyakorolt hatása. (Hrubos, 2000)

Kozma (2002) szerint a magasabb hallgatói létszám egyik forrása a magasabb létszámú korosztályok bekerülése a felsőoktatásba, másik forrása az érettségizők számának emelkedése.

Ugyanakkor a médiában is azt népszerűsítik, hangoztatják, hogy diploma nélkül nehezebben lehet boldogulni az életben (lásd „11. A felsőoktatás iránti társadalmi igény” tényező), mindez arra ösztönzi az érettségizetteket, hogy legalább egy diplomát megszerezzenek. A normatív támogatás is abban tette érdekeltté az intézményeket, hogy minél nagyobb ütemben növeljék a hallgatói létszámukat, ezáltal több állami forráshoz juthatnak (lásd „1. Állami szerepvállalás” tényező).

Az 1970-es évektől fogva mind többen vettek részt a felsőfokú képzésekben. Az 1990 és 2010 közötti időszakban a hallgatólétszám több mint háromszorosára nőtt, 102 387 főről 328 075 főre változott. Ebből a nappali tagozaton tanulók növekedésének aránya 2,9-szeres növekedést mutat. (2.2.1./2. melléklet) Ez a folyamat társadalmi igény is volt (bővebben „11. A felsőoktatás iránti társadalmi igény” pontban), illetve intézményi, irányítási szinten is ösztönözve volt.

Sanyal és Martin (2007) felhívják a figyelmet, hogy az egyes hallgatói csoportok között változik a felsőoktatás iránti egyéni igény struktúrája is, ami az intézmények különböző típusát igényli. Szerintük a hallgatói populáció hat csoportra osztható, melyek a következők:

- A közoktatást hagyományosan elvégző azonos korosztályúak csoportja.
- A felnőttoktatásban résztvevők, akik levelező, illetve távoktatásban vesznek részt.
- Felsőfokú végzettséggel rendelkező hallgatók, akik specializálódni, illetve sokkal magasabb szintre szeretnének lépni az adott szakmában.
- Azon hallgatói csoport, akik a megszerzett tudásukat szeretnék bővíteni, hogy a „professzionális” szektorba kerüljenek át. Ezen hallgatók általánosabb képzéseket keresnek.
- Olyan hallgatók, akik alkalmassá szeretnék tenni magukat a globális munkaerőpiacon.
- Azon hallgatók, akik váltani szeretnének mind képzésben, mind munkában.

A témával foglalkozó legtöbb forrásban megjelenő gondolat, hogy a felsőoktatásban résztvevők létszámának növekedése mindenképpen egy pozitív folyamat, mert az oktatás által a társadalomban összességében több, magasabb színvonalú tudás jön létre. A magasabb műveltség pedig társadalmi szinten multiplifikálódik azáltal, hogy az iskolázottabb emberek kulturáltabban élnek, általuk nagyobb az innovativitás, a gazdasági fejlődés stb. Egy másik megközelítésben a gazdaság által nem igényelt képzés, a túlképzés az erőforrások pazarlását jelenti, ami visszafoghatja a gazdasági fejlődést.

A felsőfokú képzésben részt vevők számának növekedését az 1996. évi felsőoktatási törvénymódosítás is generálta, mivel az állami finanszírozás mellett lehetővé tette a költségtérítéses képzés bevezetését, továbbá beillesztette a kétéves felsőfokú szakképzést (FSZ), melyek a felsőoktatási expanzió újabb elemét jelentették.

Az expanzió hatásának egyik legtöbbet vitatott kérdése a **tömegoktatás** és **elitképzés** dilemmája, melyet előzetes várakozások szerint a Bologna-folyamat (lásd „10. Bologna folyamat” pont) éppen jól kezelhet, ugyanis az alapképzést tömegek veszik igénybe, a mesterképzést, illetve a doktorképzést pedig kisebb csoportok, így biztosított az elitképzés.

A 2011-2012-es tanévben a felsőoktatási intézményekben a felsőfokú szakképzés hallgatóaránya 5,9%. Főiskolai, illetve egyetemi szintű képzésben a hallgatók 2,4%-a, illetve 2,3%-a,

alapképzésben 63%-a, mesterképzésben 10,8%-a, osztatlan képzésben 9,4%-a, szakirányú továbbképzésben 4,2%-a és PhD, DLA programokban 2%-a vett részt. (Statisztikai Tájékoztató, 2012)

Továbbá hasonlóan kérdéses a végcél is, „Tudásgyár, vagy papírgyár?” (lásd Polónyi és Tímár, 2001). Levicoff (1996) vitatja, hogy a 'diplomagyár' olyan iskola, amely nyíltan végzettséget vagy diplomát „árúsít”, vagy egy olyan iskola, amelyhez minimális befektetett szükséges. Másrészt, szerinte a 'diplomagyár' olyan iskola, amely igényel egy kevés tudományos munkát, akár kiadós mennyiséget is, de szignifikánsan kevesebbet, mint az összehasonlítható, törvényesen akkreditált programok.

Itt fontosnak tartom megjegyezni, hogy az új felsőoktatási törvény, a költségtérítés felvételi keretszám és költségtérítés (tandíj) szabályozások jelentős visszaesést eredményeztek.

8. Változó munkaerő-piaci igények

Egy ország gazdasági fellendülésének és versenyképességének egyik elengedhetetlen feltétele a vállalatok igényeinek, a munkaerőpiac szükségleteinek az összehangolása az oktatási rendszerrel. Magyarországon évek óta problémát jelent, hogy az egyetemekről frissen kikerült diákok elméleti felkészültségüket nehezen tudják kamatoztatni a cégeknél, amelyek azonnal használható gyakorlati tudással rendelkező munkaerőre várnak. Örökös dilemma, hogy a felsőoktatásnak **mire kellene felkészíteni a hallgatókat**, illetve milyen mértékben vegye az intézmény figyelembe, hogy a különböző tudományterületeken (műszaki, agrár, bölcsész, gazdasági) a napra készség, a tudomány változása eltérő ütemű. Vitatott, hogy a felsőoktatási képzési szerkezet, tartalom, képzési forma stb. milyen mértékben igazodjon a munkaerőpiac elvárásaihoz, az aktuális igényeket milyen mértékben kell kielégíteni, illetve mennyire kell a vállalatoknak bekapcsolódnia az oktatásba, a gyakorlati képzésbe. A vélemények megoszlanak. Az egyik szélsőséges eset, hogy az egyetem kizárólag **tanulni tanítsa meg a hallgatókat**. Azon képességeket fejlessze ki, alakítsa ki az intézmény a hallgatóban, hogy a hallgató képes legyen az új ismeretek befogadására, az önképzésre, önmaga képes legyen az élet-hosszig tartó tanulásra. A másik véglet a kamarák, vállalatok oldaláról fogalmazódik meg. Sokszor elhangzik, hogy az egyetemek feladata, hogy **a munkaerőpiacra azonnal bevethető végzeteket bocsássonak ki**. Vitathatatlan, hogy mindkét oldalon az álláspontjában van igazság, viszont kérdéses, hogy a folyamatosan és egyre nagyobb intenzitással változó munkaerőpiaci elvárásoknak milyen mélységig és sebességgel kell, hogy eleget tegyen a felsőoktatás. Azonban felvetődik a kérdés, hogy mi történne azon hallgatókkal, akik erőteljesen specializálva csak egy vállalati kör elvárásaira lennének felkészítve naprakész tudással, és az iparág összeomlását követően új munka keresésére kényszerülnek.

Napjainkban a gazdaság szerkezetének, a termékeknek, a termék funkcióknak a változása sokkal gyorsabbá vált, soha nem voltak ilyen üteműek. Manapság ez kifejezetten felgyorsult, különösen néhány iparágban, amelyek hatása azonban átsugárzódik más iparágakra. A kommunikáció hihetetlen gyors fejlődésére révén, manapság már neten keresztül hang és kép segítségével tudunk kommunikálni. Ki tudtak alakulni virtuális vállalatok, széles körbe terjed az e-marketing, e-business. A globalizáció, a tőkeáramlás hatására hirtelen új üzletágak jelentek meg, egyes üzletágak szerepe megnőtt, vagy épp lecsökkent. Mindeközben ott van a probléma, hogy a felsőoktatás szerkezete egy hatalmas „anyahajóhoz” hasonlítható, mely nagy értéket képvisel, óriási hadipotenciállal rendelkezik, azonban irányváltása, átalakítása a hosszú időt vesz igénybe.

A hazai pályakezdő diplomások munkaerő-piaci sikerességét vizsgálva (Galasi és Varga, 2006) kimutatható, hogy a munkaerő-piaci output szempontjából a felvételi létszámok célzottsága igen gyenge. A képzések számában mérve az összes szakcsoport-szint kombinációk mindössze 22%-a esetében felel meg a létszámallokáció a munkaerő-piaci outputnak,

50%-ban a realizálnál kevesebb, míg 28% esetében pedig több hallgatót kellett volna felvenni.

Palócz (2001) szerint a felsőoktatás (szak)kínálata és a piaci kereslet eltér egymástól, melynek okaként említi, hogy a munkáltatók valós igényeinek nem felel meg a munkaerő kínálat, hiányzik a vállalati szektor és a felsőoktatás közötti megfelelő koordináció. Miskolciné Mikáczó (2006) is felhívta a figyelmet, hogy a **munkaerőpiac véleményére és igényeinek felmérésére** hangsúlyt kell fektetni.

A munkaerőpiac és a végzettségek közötti rés az új képzési szerkezettel is szűkíthető azáltal, hogy „... A képzésben a korábbinál nagyobb szerepet kapnak a gyakorlati ismeretek, az élet-szerű problémák, az oktatás ennek megfelelően a korábbinál jobban koncentrál a reális problémák felismerésére és megoldására. A kevésbé specializált képzés a gazdaságban gyorsan változó munkakörök szélesebb körét nyitja meg a végzettek számára, a szélesebb elméleti és gyakorlati alapok rugalmasabb alkalmazkodást, illetve továbbképzést tesznek lehetővé. ... elhelyezkedés után a munkaköri igények és szakképzettségük közötti természetes feszültségek rendszeres továbbképzéssel hidalhatók át. Ehhez kínál választékot és segítséget a felsőoktatásban a mesterképzések és a szakirányú továbbképzések, valamint a kompetenciakurzusok rendszere. ...az egyes szakok képzési és kimeneti követelményeinek kidolgozásában is jelentős szerepet kaptak a munkaadók szervezetei.” (Mang, 2005, p. 6.)

Slocinska (2010) hangsúlyozza, hogy napjainkban a tudás olyan fő tényező, amely lehetővé teszi a megoldásokat, a felmerülő lehetőségek és fenyegetések felismerését, a vállalkozások fejlesztési lehetőségének biztosítását. A tudás olyan erőforrás, amelynek nincsenek korlátai, és amely megsokszorozódik, ha megosztják és használják. Azok a munkavállalók, akik menedzselik a tudásukat, akár a cég vagyónának legtokéletesebb összetevői lehetnek.

9. Globalizáció

Barakonyi (2004/a) szerint a globalizáció olyan változásokat hozott, amelyek minden eddiginél nagyobb kihívásokat, fenyegetést jelentenek az felsőoktatási intézmények számára is, különösen az oktatási és a tanulási technológiákban is.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás is jelentősen befolyásolta a hazai felsőoktatást. A csatlakozáshoz kapcsolódó újabb felsőoktatás-fejlesztési program céljai között szerepelt a felvehető hallgatók létszámnövelése, az élethosszig tartó tanulás támogatása, a felsőoktatási intézményhálózat korszerűsítése, a **munkaerő-piaci szükségletekhez igazodó tudástartalmak** és képzési formák fejlesztése, illetve ezekkel összefüggésben az intézmények középtávú fejlesztési tervét támogató infrastruktúrafejlesztési program elindítása. Az EU-hoz való csatlakozás révén a globalizált felsőoktatási térben megnőtt a jelentősége az idegen nyelvű, elsősorban az angol nyelvű képzéseknek, illetve az intézmények közötti verseny kiszélesedett a hallgatókért és az oktató tanárokért egyaránt.

10. A bolognai folyamat

A belső hazai és az európai folyamatok is nyomást gyakoroltak a magyar felsőoktatásra, hogy lépéseket tegyen és csatlakozzon (csatlakozás éve 1999) a Bolognai folyamat néven ismert reformfolyamat sorozathoz. Ezáltal Magyarország arra is kötelezettséget vállalt, hogy csatlakozik az Európai Felsőoktatási Térséghez (EFT), így lehetővé válik a felsőoktatásban az átjárhatóság, mobilitás, rugalmasság, minőség.

Az 1990-es években elindult Bologna folyamat a reformsorozatok egy újabb szakaszát indította el a felsőoktatásban. A Bolognai Nyilatkozat (Bologna Declaration, 1999) egyik fő célja a minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása. Michelberger (2002) szerint az európai felsőoktatási térség kialakítása közös európai igény, ugyanis ezáltal megőrződnek az európai

felsőoktatás története során létrejött és felhalmozódott értékek, de egyben elkerülhetetlen feladat és kihívás is, azáltal, hogy minden egységesítési-egyesülési törekvés veszélyezteti az egyes országok nemzeti jellegű kiválóságainak megtartását. A magyar felsőoktatás számára valóban kihívást jelent, hiszen az átalakulás nemcsak a felsőoktatás bizonyos részproblémáinak megoldását jelenti, hanem egyben változásokat von maga után a teljes felsőoktatási rendszerben, miközben ez a folyamat nem mehet a minőség rovására, sőt annak javulásával kell együtt járnia.

A **Bolognai folyamat hazai implementálásának**, hazai illeszkedését az európai trendekhez viszonyítva Bazsa (2002) a következőkkel indokolja:

- az európaival kompatibilis felsőoktatás,
- az európai munkaerőpiacon versenyképes a végzetetteknek,
- a lineáris struktúra továbblépési lehetőséget nyújt minden szintű végzettnak,
- piramis szerkezetű rendszer,
- jó kritériumrendszer esetén a minőségi szelekció nagyobb részét a felsőoktatás végzi el,
- jó oktatásszerkezet esetén belső oldalirányú mobilitást is biztosít,
- a kimeneti szintek létszámszabályozásával jobban lehet igazodni a társadalom és a gazdaság igényeihez és lehetőségeihez.

A nemzetközi elérendő célokat és a hazai helyzetet jól ismerő magyar szakemberek (Barakonyi, 2003; Bazsa, 2002; Berács, 2003; Dinya, 2002/a, 2002/b, 2004; Hrubos, 2002/b, 2003; Teichler, 2003) felhívták a figyelmet, hogy a Bolognai folyamat hazai implementálásának komoly feltételei, feladatai vannak.

A Bolognai Egyezmény 1999-es aláírásával Magyarország is vállalta, hogy teljesíti a korábbi **duális rendszerről** való átállást egy **lineáris képzési rendszerre**, melynek következményeként lényeges változások következtek be a magyar felsőoktatásban is. A magyar felsőoktatás jogi struktúrája adaptálta a bolognai folyamat elvárásait. Kormányrendelet rendelkezik a lineáris, többciklusú képzés bevezetéséről.

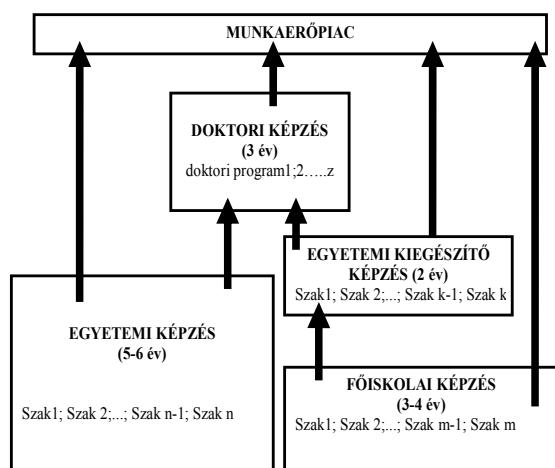
A MAB aktív kezdeményező, intenzív munkával támogatta a kétciklusú képzésre történő teljes körű átállást (Fésüs et al., 2006). Már 2003 szeptemberétől minden képzési szinten bevezetésre került a kreditrendszer, amely explicit módon az Európai Kreditviteli Rendszerre (ECTS) épül, illetve megkezdődött az új alapszakok akkreditációs követelményrendszerének kidolgozása. 2006 szeptemberétől undergraduate képzésben már csak az új típusú bachelorszakok indulhattak, és 2008 szeptemberétől pedig kizárólagosan megindultak valamennyi tudományterületen az új típusú mesterszakok is. A régi típusú (collage level és university level) képzések már nem indulnak, és ezen képzésekben már csak a korábbi évekbe került hallgatók tanulnak kifutó rendszerben. A képzési szerkezet lineárisává válásával megváltozott a képzések horizontális tagozódása is. Az első ciklusban (BA/BSc) széles, a tudományterületekkel rokon képzési terület alakult ki, amelyeken belül területenként eltérő számú képzési ág jött létre. A második ciklusban (MA/MSc) a képzés az alapképzési ciklusra kialakított képzési ágakon belül specializáltabb ismereteket és kompetenciákat nyújt.¹²

Ez az átalakulás nemcsak az intézményeket, hanem az intézményeket választó hallgatókat is komoly kihívás elé állította.

¹² A felsőoktatásban a 2011-2012-es tanévben 90 felsőfokú szakképzési-, 114 főiskolai-, 185 egyetemi-, 256 alapképzési (szakirányokkal együtt), 19 osztatlan, 357 mesterképzési (szakirányokkal együtt), 397 szakirányú továbbképzési szakon és 57 tudományágban doktori programokon folytattak képzést. (Statisztikai Tájékoztató, 2012)

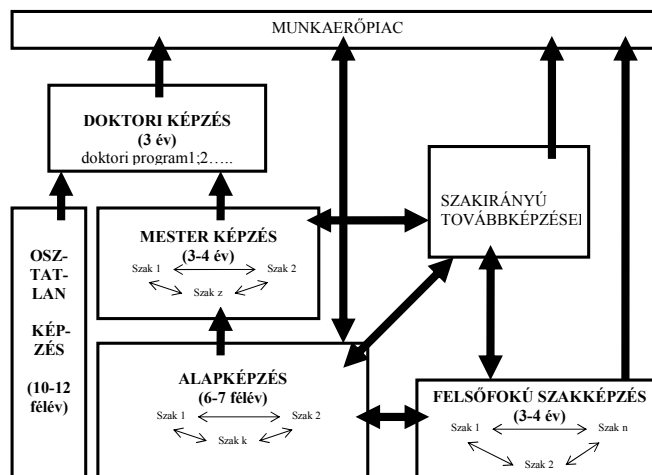
A magyar felsőoktatás a reformok előtt duális szerkezetű volt. Szokás párhuzamos képzésnek is nevezni, ami azt jelenti, hogy már a bemenetnél külön válik az ún. főiskolai és az egyetemi képzés, melyek tartalmukban és a képzési idejük tekintetében is eltérnek egymástól. Ebben a struktúrában a 3-4 éves gyakorlatorientált főiskolai, és a 4-6 éves, elméletorientált egyetemi képzések egymástól függetlenül működnek. A duális rendszerben a képzések nem épültek egymásra, az egyetemi szintű tanulmányoknak nem volt előfeltétele a főiskolai szintű végzettség megszerzése. A főiskolai oklevéllel rendelkezők csak az adott főiskolai szakképzettségét emelhetette 3-4 éves kiegészítő tanulmányokkal (plussz 120 kredit megszerzésével) egyetemi szintre (összesen 300 kredit). A főiskolai szintű szakterületétől eltérő irányba korlátozott lehetősége volt a tanulmányait egyetemi szintre emelni. Amennyiben más területen kívánt szakképzettséget szerezni, akkor újra be kellett iratkoznia egy főiskolai vagy egy egyetemi szintű képzésre, ami további 3-5 év tanulmányt jelentett. A felsőoktatási intézménybe történő jelentkezés során tehát már induláskor el kellett dönteni, hogy milyen szakterületet, milyen formában (egyetemi-főiskolai) választ a jelentkező, ugyanis később a képzési szintek között az átjárás minimálisan volt biztosítva. (9. ábra)

9. ábra: A magyar duális képzési szerkezet



Forrás: saját szerkesztés

10. ábra: A magyar lineáris képzési szerkezet



Forrás: saját szerkesztés

A felsőoktatás új rendszere a lineáris vagy soros modell elveit követi, amely az angolszász területeken terjedt el. Itt a képzés első ciklusában minden hallgató részt vesz, majd ezután van lehetőségük eldönteni, hogy alapoklevelükkel (Bachelor fokozattal) kilépnek a munkaerőpiacra, vagy a mester oklevél (a Master fokozat) megszerzéséért tovább tanulnak. Tehát mindenki egy alapozó képzésbe lép be és később mester szinten igen nagyszámú lehetőség nyílik a szakosodásra.¹³ Ez a rendszer a life long learning lehetőségét is jól biztosítja. (10. ábra)

Az oktatási „piramis” alján van egy kétéves felsőfokú szakképzés, mely a munkaerőpiac által elismert szakképzettséget ad, de lehetővé teszi a továbbtanulást az alapidiploma megszerzéséhez is. A felsőfokú szakképzés ugyan felsőfokú végzettséget nem ad, de az itt teljesített tanulmányok beszámíthatók az alapképzésbe, ha a hallgató folytatni szeretné a tanulmányait. A következő képzési szint az alapképzés (Bachelor, BA) mely 6-8 féléves. Fő célja, hogy lehetővé tegye a munkaerőpiacon való elhelyezkedést biztosító diploma megszerzését, ezért az alapképzés során a gyakorlati képzés kap nagyobb hangsúlyt. A megszerzett alapfokozat vég-

¹³ Megjegyzés: Hat képzésben (orvos, állatorvos, gyógyszerész, fogorvos, jogász, építészmérnök) megmaradt a mesterképzés jellegű egyetemi szintű ún. osztatlan képzés, azok speciális jellege miatt. Ezekben a szakokon alapszinten nem, csak 5-6 éves folyamatos képzésben mester szintű fokozat szerezhető.

zettséget tanúsít és szakképzettséget nyújt. Ugyanakkor megfelelő elméleti alapot nyújt a tanulmányok folytatásához mesterképzési ciklusban. Ha szeretné tovább elmélyíteni a tudását, akkor vagy azonnal, vagy néhány év munka után folytathatja felsőbb szintű tanulmányait, az ún. Mesterképzésben, mely magasabb szintű végzettséget és szakképzettséget ad. Ez a ciklus („Master” fokozat) általában 2-4 féléves, mely specializáltabb végzettséget ad, nagyobb elméleti hangsúllyal. A mesterképzés az előző, alapképzésben elsajátított ismeretek után többirányú szakosodásra ad lehetőséget. A többciklusú rendszer előnye, hogy bizonyos szakirányú alapképzés után nem csak az adott szakterülethez tartozó mesteri szint elvégzését engedi meg. Vagyis a többciklusú rendszerben lehetőség van arra, hogy a hallgató mesterszinten más területen folytassa tanulmányait, mint amelyik alapszakon befejezte. A mesterképzés felvételi követelményeit a felsőoktatási intézmények határozzák meg. A mesterképzésnek két lehetséges folytatása két kimenete van: a munkaerőpiac és a továbbtanulás. A harmadik, három éves ciklus, amely a „piramis” csúcsán helyezkedik el, a doktori képzés (PhD, illetve DLA-fokozat), amely a tudományos fokozat megszerzésére és kutatói feladatok ellátására készít fel. A többlépcsős lineáris rendszerhez szervesen kapcsolódnak a különböző ciklusidejű továbbképző tanfolyamok is, melyek az élethosszig tartó tanulás jegyében az elavult ismeretek felfrissítését teszik lehetővé.

Lényeges különbségek a régi és az új rendszer között:

- A főiskolai képzés tartalmilag nem egyenlő az alapképzéssel (BA/BSc).
- Az egyetemi képzés tartalmilag nem egyenlő a mesterképzéssel (MA/MSc).
- Csökkenhetnek, esetleg eltűnhetnek a főiskolák és egyetemek eddig jól megszokott különbségei.
- A korábban létező szakképzettségek döntő többsége változatlanul megszerezhetőek, csak a hozzá vezető utak módosultak.
- Az új oktatási struktúrában nemcsak vertikálisan, hanem horizontálisan is lehet „mozogni”, biztosított az átjárás.
- A képzési szerkezet, a módszerek átalakulása során fontossá váltak a piaci szempontok.
- A Bologna-folyamatból adódóan egyszerűsödik a felsőoktatás bemeneti struktúrája, ezzel párhuzamosan nő a kimenetek száma.
- A felsőfokú képzés alapvetően tehát négy szintből áll. A felsőfokú szakképzésre a középfokú tanulmányokat követően lehet belépni.

Társadalmi-kulturális környezet, tényezők

11. A felsőoktatás iránti társadalmi igény

A tömeges felsőoktatást nemcsak a hallgatói létszámnövekedés idézte elő, hanem ez egyfajta társadalmi igény következménye is, hazánkban és világszerte egyaránt. Magyarországon az 1990-es években az érettségizettek számának jelentős növekedése a felsőoktatás iránti kereslet növekedését vonta maga után, mivel a középosztályba való bejutás legfőbb eszközét a felsőoktatási továbbtanulás jelentette és jelenti ma is. A médiában is hangsúlyozz(t)ák a diákéletforma, az emberi erőforrásokba történő beruházások és a life long learning előnyeit, illetve azt is, hogy diplomásként nagyobb a társadalmi előmeneteli lehetőség, lerövidül(het) az álláskereséssel töltött idő, jobb a diplomás pályakezdők elhelyezkedési lehetőségei, magasabbnak ígérkezik a várható keresetük, fizetésük is, mint az alacsonyabb végzettségűeké. Mindez politikailag is támogatott felvehető hallgatói keretszámok és a tandíj mértékének meghatározása által, de korábban a sorkatonai szolgálat elkerülésének lehetősége révén is.

12. Tömegeket képző „nagyüzem”

Hazánkban viszonylag rövid idő alatt a kis létszámú elitet képző felsőoktatási rendszerből tömegeket képző „nagyüzem” lett.¹⁴

Korábban, az 1990-es évekig az érettségizettek 7-8%-a került felsőoktatási intézménybe, ma a diákok 30-35%-a, és a közeljövő célkitűzése a legalább 50%-os részesedés elérése (Kadocsa, 2002). A felsőoktatás tömegesedésének okai lehetnek: az új társadalmi csoportok megjelenése az oktatásban, az új politizáló elit és politikai nyitás, a demográfiai hullámok áthaladása az oktatási rendszeren és a „középosztályosodás” (Kozma, 2004).

„A felsőoktatás tömegesedésének számos olyan következménye van, amely mind a felsőoktatási intézmények működésére, mind pedig szervezetére és vezetésére alapvető hatással voltak, vannak. A tömegesedés nyomán radikálisan átalakul az oktatás és az oktatásszervezés. A nagy tömegű hallgató igen jelentős infrastruktúra-fejlesztéseket igényel és hoz magával: kollégiumok, éttermek, sportlétesítmények, könyvtárak, óriás előadók stb. A tömegesedés radikálisan hat a munkaerőpiacra, a globalizáció következtében a munkaerőpiaci hatás pedig visszahat a képzésre. A tömegesedés hatására az egyetemek különleges nagyvállalattá válnak, amelynek vezetésében szerepet kapnak a hallgatók. Gazdálkodásuk kezdetben az infrastruktúrakapacitás hasznosítására szorítkozik, de egyre inkább szerepet kap a stratégiaalkotás, az üzleti tervezés. Megjelenik a marketing a beiskolázásban, az oktatási kapacitás (regionális képzési szerep, külföldi hallgatók), majd az innovációs kapacitások hasznosításában, menedzselésében.” (Polónyi, 2009, p. 4.)

A tömeges méretű, de minőségi felsőoktatás iránti igény nagy kihívást jelent intézményi és gazdasági, társadalmi szinten is. Azonban felvetődik az a kérdés, hogy a munkaerőpiacnak, a társadalomnak szüksége van-e ilyen tömegben magasan képzett, felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberekre, vagy inkább biztos alapismeretekkel, szakmai kompetenciákkal, önképzésre és továbbképzésre képes munkavállalókat kellene az intézményeknek nagy tömegben kibocsátani.

13. Demográfiai trendek

Kutatási előrejelzések (2.2.1./3. melléklet) azt mutatják (Polónyi, 2004, pp. 6-9.), hogy „a fiatal korosztályok csökkenése évtizedenként 6-8%. ... A nappali tagozatos felsőoktatás szempontjából meghatározó népesség korcsoportok létszáma az elkövetkező évtizedekben csökkenni fog. A csökkenés különösen jelentős lesz a 2010-et követő években.” A statisztikai adatokat vizsgálva továbbá az is tapasztalható, hogy az oktatásért fizető hallgatók aránya gyorsan növekedett (így a hallgatók egy része megvásárolja a felsőfokú tudáshoz jutásának a lehetőségét), a felsőoktatásban tanulók korösszetétele öregedő tendenciát mutat, a nappali tagozatra járók aránya csökken, a levelező és távoktatásban részesülők száma pedig évről évre növekszik. A hallgatók csaknem fele több éves munka után kezdi meg a tanulmányait, így eltérő lesz a diákok előképzettsége, felkészültsége, motivációjuk, más a tanuláshoz való hozzáállásuk, viszonyuk. Tehát heterogén lett a felsőoktatásban tanuló hallgatóság. Mindezt tovább fokozza, hogy egyre több közöttük a nem elit középiskolából érkező, nem „elit családban” nevelkedő. Mindezek következtében szórtabbá válik a képzésbe kerülő hallgatók összetétele, akik más-más oktatási módszerekre, munkamódszerekre tartanak igényt, illetve más lesz az elvárásuk a tanulmányokért fizető hallgatóknak.

Polónyi (2012) azt is megállapítja, hogy a magasabb presztízsű felsőoktatásba törekvés és bejutás alapvetően a régiók gazdasági fejlettségével mozog együtt, a főváros és a gazdagabb

¹⁴ Elitképzésről beszélünk, ha a 18-23 éves korosztály kevesebb, mint 15 százaléka részesül az adott képzésben, tömegoktatás esetében a képzésben részesülők aránya 15-50 százalék közé esik, általános képzésről pedig az 50 százalékot meghaladó arány esetén beszélünk. (Kozma, 2001)

régiók elit diákjai alapvetően fővárosban tanulnak tovább, míg a szegényebb régiók elit diákjai „megelégszenek” régiójukban található nagy egyetemével, ha az elég jó presztízsű.

Technológiai környezet, tényezők

14. Oktatói állomány

A hallgatói létszámnövekedést nem követte az oktatók számának növekedése, így megnőtt az egy oktatóra jutó hallgatók száma 6 főről 15 főre. 1990 és 2010 között az oktatólétszám 17302 főről 21934 főre nőtt, jóval alatta marad a hallgatói létszámváltozásnak. (lásd 2.2.1./2. melléklet)

Az oktató és hallgató arány átalakulása miatt megszűnik az oktatás intimitása, személyessége, eltűnik az egyetemi akadémikus közösség eszméje. (Bókay, 2005)

15. A felsőoktatási kínálati piac

Az utóbbi években számos alapszak és mesterszak jött létre, aminek következtében a felsőoktatási piac alapvetően kínálati típusúvá vált. Fábri (2005) szerint a jellemző képzési termékek kidolgozatlansága, szakmai tartalmainak színvonaltalansága, a felhasználói igényekhez való kapcsolódásuk bizonytalansága, ennek ellenére nem jellemző a fogyasztók nagyfokú elégedetlensége, vélhetően azért, mert az „eredeti diplomafelhalmozás korszakának értékrendje: a felsőfokú végzettség ténye nagyobb erejű, mint tartalma”.

16. Információtechnológia fejlődése

Az információtechnológia fejlődése, ennek révén kialakult új, modern eszközök terjedése, a személyi számítógépek elterjedése, a tömegoktatás, és többek között a finanszírozási korlátok azt eredményezték, hogy a hagyományos képzési formák mellett egyre jobban elterjedt az online oktatás.¹⁵

Online környezetben az előadások anyagait, segédanyagait interneten keresztül küldik, és a kommunikáció többsége is információs és kommunikációs technológia által könnyített. (Curran, 2008) Általánosan igaz, hogy már az idősebb generáció körében is világszerte népszerű az e-learning. Az oktatás elektronizálása Bögel (2003) szerint még nem tekinthető lezárt folyamatnak, jelenleg a kísérletezés és alkalmazkodás fázisában vagyunk.

17. Élethosszig tartó tanulás (lifelong learning - LLL)

A gyorsan változó társadalom, piaci igények, lehetőségek, gyorsan avuló ismeretek révén egyrészt egyre több diploma megszerzése a cél, másrészt egyre inkább elterjedt gyakorlattá válik az élethosszig tartó tanulás. Az élethosszig tartó tanulás az utóbbi évtizedre döntően az oktatás társadalmi-gazdasági környezete átalakulása és dinamikus változásai következtében vált fontos fogalomná a felsőoktatásban. Napjainkra felgyorsult az egyszer megszerzett tudás amortizációja, de megnőtt az azonnal alkalmazható tudás gazdasági-társadalmi szerepe.

18. Differenciálódás, image építés

A diákok létszámának gyors és nagymértékű csökkenése miatt a felsőfokú oktatás iránti hazai mennyiségi kereslet csökken, így a beiskolázás tekintetében fokozódó harc folyik a hallgatókért. Az erősödő verseny hatására egyre nagyobb a szerepe a hallgatók minél szélesebb körű tájékoztatásának, az intézményi image-építésnek, a kapcsolatépítésnek, a PR tevékenységnek.

¹⁵ Az online oktatás a számítógép használatával történő oktatást jelenti. (Bögel, 2003) Simonson et al. (2009) szerint egy kurzus akkor online kurzus, ha az ismeretek mennyiségének több mint 80 százaléka az interneten keresztül kerül átadásra.

Az intézmények a vonzó kínálatukkal, az oktatási programjaik széles skálájával próbálják magukhoz vonzani az új hallgatókat, és a bennlévőket a minél szélesebb körű szolgáltatások nyújtásával megtartani.

*Összefoglalásként megállapítható, hogy a PEST analízis során feltárt folyamatok, trendek jelentős mértékű **reformokat, szemléletváltást** igényelnek, és jelentenek is, mind a magyar felsőoktatás struktúrájában, a képzési szerkezetében, a menedzsmentben, a finanszírozásban, mind a felsőoktatási intézmények hallgatói körében egyaránt. A megváltozott körülmények között működő, átalakult, illetve átalakulóban levő felsőoktatási intézmények is megváltoztak, a társadalmi igények változásával, bővülésével együtt. A jövő alapvető kérdése tehát, hogy meg tudnak-e felelni az intézmények az újszerű elvárásoknak, ki tudják-e használni a változás kínálta lehetőségeket. Ehhez egy **lehetséges eszközt jelenthet a szabályozott és rendszerszerű minőségügyi rendszer kiépítése és működtetése.***

*Ebben a tekintetben a **minőség lényege**: a megváltozott körülményekhez, környezethez, munkakörülményekhez, piaci igényekhez való alkalmazkodni tudás, a folyamatos fejlődés, az új befogadásának képessége.*

2.2.2. A felsőoktatás minőségbiztosításának szabályozó keretei

A fejlett országok a **nemzeti politikán** belül dolgozzák ki a **nemzeti képzési politikát** (mely összefoglalja a társadalom képzéssel kapcsolatos céljait, törvényt dolgoznak ki, hogy segítsék az oktatás fejlődését), és a **nemzeti minőségügyi politikát** (mely összefoglalja a társadalom minőségügyi céljait, terveit; törvényekkel támogatják a minőségügyi fejlesztést). Ezen két politikára alapozva dolgozzák ki a **nemzeti képzési minőségügyi politikát** (mely összefoglalja a társadalomnak a képzés minőségére vonatkozó céljait). (Veress, 1999/a)

Magyarországon a kilencvenes években megváltoztak a felsőoktatási intézmények működési feltételei, környezeti körülményei, mely változások szükségessé tették a jogi szabályozás átdolgozását, és a felsőoktatás minőségbiztosításának kiemelt területként való kezelését.

A felsőoktatás minőségbiztosítása, minőségmenedzsment rendszereinek működése, minőségértékelése alapvetően **nemzeti felelősség**. Minden országgal szemben nemzetközileg elvárt követelmény, hogy a szektor szereplői felelősségük tudatában legyenek, s a felsőoktatási intézményektől a minőségértékelő szervezeteken át a kormányokig minden tőlük telhetőt megtegyenek a minőségközpontú működésért és működtetésért, a minőség folyamatos javításáért. A létrejött önálló felsőoktatási törvény olyan szabályozó környezetet teremtett, amelyek korábban nem voltak.

Felsőoktatási törvény

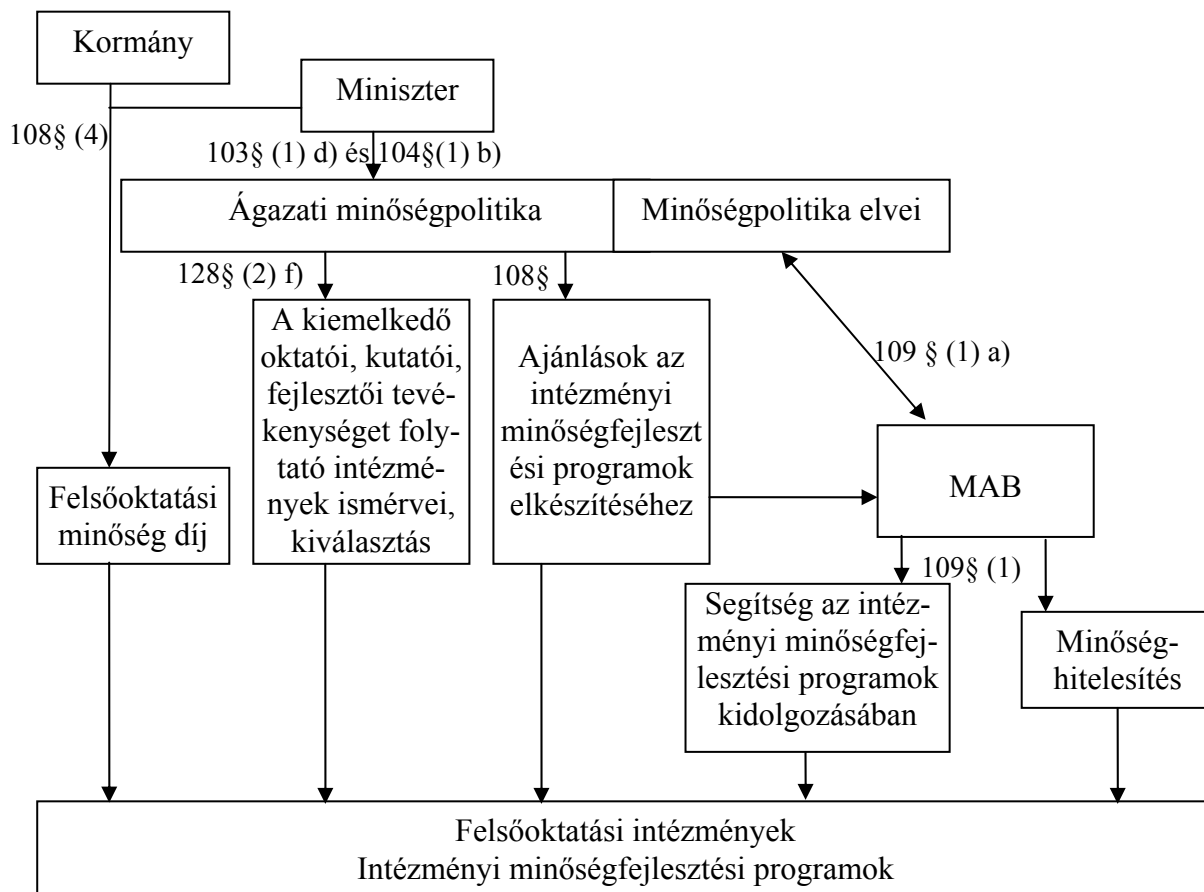
Az első önálló felsőoktatási törvényt (1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról) 1993-ban fogadta el a magyar országgyűlés. A törvény a minőségbiztosítás szempontjából is fontos, alapvető szabályozásokat határozott meg, úm. intézmények létesítésének, illetve állami elismerésének szabályai, résztvevők jogai és felelősségei, tisztségviselők kinevezése és annak visszavonása, doktori képzés és habilitáció, minőség-ellenőrzés kerete.

A felsőoktatás minőségügyének fejlődésében az igazi meghatározó előrelépést a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról megalkotása jelentette, ezért tartom fontosnak az ismertetését annak ellenére, hogy már hatályon kívül van. A 2005. évi CXXXIX. törvény (20. § (4)) előírta minden felsőoktatási intézmény számára, hogy **minőségbiztosítási rendszert kell**

működtetnie egy előzetesen elkészített **minőségfejlesztési program** szerint¹⁶, megfogalmazta az ágazati és **intézményi minőségfejlesztési feladatokat**, azonban a gyakorlati megvalósítást, a folyamatok szabályozását az intézményekre bízta, azok autonómiája, specialitásai miatt. A törvény megfogalmazta az ESG („Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, Európai Sztenderdek és Irányelvek)¹⁷ követelményeinek figyelembe vételét is.

A 2006-ban hatályba lépett felsőoktatási törvény a felsőoktatási minőségfejlesztésnek egy komplex, összefüggő rendszerét (11. ábra) vázolta fel.

11. ábra: A felsőoktatás ágazati minőségfejlesztési rendszere a 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény alapján



Forrás: Polónyi, 2006 p. 25.

A törvény értelmében az **oktatáspolitikai felsőoktatási ágazatának célja** támogatni, hogy a magyar felsőoktatási intézmények minél magasabb színvonalon elégték ki a legfőbb belső érintettjüknek, a hallgatóknak, valamint a legfontosabb külső partnereiknek, a munkaerőpiac

¹⁶ „21. §(6) A felsőoktatási intézmény minőségfejlesztési programot készít. Az intézményi minőségfejlesztési programban kell meghatározni a felsőoktatási intézmény működésének folyamatát, ennek keretei között a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési, fogyasztóvédelmi feladatok végrehajtását. Az intézményi minőségfejlesztési programban kell szabályozni az oktatói munka hallgatói véleményezésének rendjét. A felsőoktatási intézmény évente áttekinti az intézményi minőségfejlesztési program végrehajtását, és megállapításait az intézmény honlapján, továbbá a helyben szokásos módon nyilvánosságra hozza.” (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról)

¹⁷ Az Európai Sztenderdek és Irányelvek a felsőoktatási intézmények minőségével, minőségbiztosításával kapcsolatos egyik alapidokumentuma, melyet az oktatási miniszterek 2005-ben Bergenben fogadtak el.

szereplőinek igényeit, elvárásait, illetve elnyerjék, és hosszú távon megtartsák azok elégedettségét.

Az **intézmény feladata**, hogy **minőségfejlesztési programot készítsen**, amelyben meghatározza a felsőoktatási intézmény működésének folyamatát, benne a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési, fogyasztóvédelmi feladatok végrehajtását, amit a Szenátus elfogad és értékkel. (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról 21. § (6), 27. § (6) b); (9) d))

Intézményi szinten a **felső vezetés feladata a küldetésnyilatkozat** (mely megadja az intézmény alapvető célját, és ezen cél elérésének alapelvét) megfogalmazása, az intézmény minőségügyi helyzetének figyelembevételével a küldetésnyilatkozat és az intézményi politika, stratégia alapján a **minőségpolitika** (mely összefoglalja az intézmény minőségüggyel kapcsolatos céljait és a célok elérésének elveit, tehát az elkötelezettséget a minőség iránt) meghatározása. (Veress, 1999/a) A minőségpolitika kialakításához figyelembe kell venni a munkaerőpiac aktuális helyzetét, igényeinek megismerését, társadalmi, technikai fejlődést, partnerek igényeit, elvárásait, oktatási hagyományokat, gazdasági körülményeket. A felső vezetésnek gondoskodnia kell arról is, hogy a minőségpolitikát az intézmény minden szintjén megértsék, megvalósítsák és fenntartsák. Magatartásával is igazolnia kell, hogy a minőség iránt elkötelezett, ez fontos számára.

A jelenleg hatályos felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról) már nem rendelkezik ilyen részletesen a minőségbiztosítási rendszer kiépítéséről, viszont kormányrendeletben (19/2012. (II. 22.) Korm. Rendelet a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről) a MAB-hoz kapcsolódóan rendelkezik a legfontosabb minőségügyi kérdésekről.

Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság

A hazai felsőoktatási intézmények **minőségbiztosítási rendszer kiépítésének támogatására**, illetve a **minőségellenőrzésének** (külső minőségértékelésének) kidolgozására a törvény rendelkezése alapján hozták létre a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságot (MAB).

A MAB elődje, mint pályázati bizottság 1992-ben az Ideiglenes Országos Akkreditációs Bizottság (IOAB) néven alakult meg a doktori programok megalapozottságának és megfelelőségének a vizsgálatára az 1993. évi Felsőoktatási törvény értelmében. A szervezet a megfelelőnek ítélt programokat először ideiglenesen, majd Országos Akkreditációs Bizottság (AOB) néven véglegesen akkreditálta. Ezenkívül az 1993. évi LXXX. felsőoktatási törvény értelmében feladata továbbá (80. § (1) bek.) a „felsőoktatásban a képzés, a tudományos tevékenység színvonalának folyamatos ellenőrzése és a minősítés elvégzése.” A legtöbb esetben szakértői véleményt alkot, döntési jogköre csak az intézményekben folyó doktori képzésekre terjed ki. A felsőoktatási törvény módosulásai során nemcsak a neve (1996 szeptemberétől Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB)), de a feladatai is változtak, többnyire bővültek. A MAB feladatait és hatáskörét a felsőoktatást törvény, a MAB-ról szóló kormányrendelet (19/2012. (II. 22.) Kormányrendelet a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről), az Alapító okirat és a Szervezeti és Működési Szabályzat rögzíti. (Bazsa és Szántó, 2008; Róna-Tas, 2003; Michelberger, 2003; Fésüs et al., 2006)

A MAB, mint szakértő testület a felsőoktatásban folyó képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotótevékenység tudományos minőségének ellenőrzését, biztosítását és értékelését segíti elő, közreműködik a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos eljárásokban, különös tekintettel a doktori iskolákra (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 70. § (1)), továbbá intenzív nemzetközi kapcsolatokat tart fenn.

A MAB küldetése a magyar felsőoktatás minőségének védelme, érdekeltjei ezzel kapcsolatos igényeinek legteljesebb kielégítése. A MAB célja egyrészt a felsőoktatás érdekeltjeinek védelme a minőség tekintetében, másrészt a felsőoktatási minőségjavítás támogatása, továbbá a számadás a felsőoktatás minőségéről a kormányzat és az egész magyar társadalom számára. A MAB fő tevékenysége, hogy minőségihitelesítést végez, azaz megvizsgálja, hogy egy adott intézmény vagy program megfelel-e a MAB által előre meghatározott és közzétett minőségi követelményeknek. Ha ez a megfelelés fennáll, akkor hitelesíti, "akkreditálja" a vizsgált intézményt vagy programot. Két fő tevékenységi köre tehát az intézmények, karok és programok akkreditációja. A MAB egyéb tevékenységei között szerepel például az egyetemi tanári pályázatok véleményezése, az intézményi doktori és habilitációs szabályzatok véleményezése, állásfoglalás a felsőoktatás minőségét érintő különböző kérdésekben. (MAB, 2012)

Napjainkban mind az új, mind a működő állami és nem állami intézmények, karok és programok akkreditációja kötelező. Az új intézmények, karok és programok akkreditációja a működési engedély megadásának előfeltétele, melyet a Parlament, a Kormány, illetve az oktatási miniszter ad ki. A működő intézmények, karok és programok akkreditációja a 8, illetve 5 éves ciklusú intézményi akkreditáció során történik. A MAB döntési mechanizmusa többszintű. Az intézményi akkreditáció módszere a nemzetközileg jól ismert külső szakértői értékelés, mely az önértékelésen (belső értékelésen) alapul. Az intézmény előre megadott formátumban önértékelést készít írásban, ezután fogadja a MAB által kijelölt független, ad hoc látogató bizottságot egy helyszíni vizsgálatra. A bizottság az önértékelési jelentés és további dokumentumok tanulmányozása, majd helyszíni látogatás alapján részletes értékelő jelentést készít, majd a folyamat az akkreditációs határozattal zárul. Az akkreditációs vizsgálat mindig objektív és szakmailag kifogástalan, illetve az akkreditációs eljárás ellenőrizhető, elvei és eljárásai, és eredményei nyilvánosak. Az eljárások és mércék összhangban vannak a nemzetközi gyakorlattal.

A hallgatók véleményét minden intézményi látogatás alkalmával kikérik. 2004 óta minden látogató bizottságnak van legalább egy hallgató tagja. A Berliini Kommunikével (Berlin Communiqué, 2003) összhangban, a teljes végső értékelő jelentés közzétételre kerül. Az új programok létesítésére és indítására vonatkozó kérélmeket a benyújtott dokumentumok alapján értékelik és akkreditálják. A minőségi követelmények előzetesen meghatározottak és publikusak (internetes elérése: www.mab.hu). Ezek korábban főként a bemeneti tényezőkre koncentráltak, elindult azonban egy váltás, egyre inkább fókuszálva a tanítási-tanulási folyamatra és annak eredményeire.

Felsőoktatási Minőségi Díj

A Felsőoktatási Minőségi Díjat 2007-ben hirdette meg először a Kormány a minőségfejlesztésben **kimagasló eredményeket nyújtó felsőoktatási intézmények és szervezeti egységek** számára **az ösztönzés és elismerés céljával**. A díj **önértékelésen** nyugszik, melynek követelményrendszerét az EFQM modellre (lásd 2.3.3. alfejezet) alapozva dolgozták ki az alkalmazás speciális körülményeit figyelembe véve.¹⁸ Ez teszi lehetővé a hazai és európai felsőoktatási intézmények közötti összehasonlításokat, a benchmarking tevékenységeket, az európai pályázást, valamint a kapcsolatot a szintén az **EFQM modellt** használó gazdasági szervezetekkel, a közoktatással és a szakképzéssel, valamint ezáltal az intézményeknek lehetőségük lesz a hazain kívül az európai elismerés megszerzésére is. A díjat (oklevél, plakett, herendi kéz plasztika) a felsőoktatási intézményektől független, a társadalom és a gazdasági élet kép-

¹⁸ Az ágazatspecifikus, egységes, az összemérhetőséget biztosító, az ESG sztenderdjeit és irányelveit is magában foglaló Felsőoktatási Minőségi Díj Modellt a TÁMOP 4.1.4 Minőségfejlesztés a felsőoktatásban c. kiemelt program keretében kidolgozták ki 2011-ben.

viselőiből álló minőségfejlesztési Bizottság ítéli oda a modell értékelésében felkészült bírálók javaslatai alapján. Megalkotásának jogszabályi háttérét a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény és a kormány 221/2006. (XI.15.) kormány rendelete a felsőoktatási minőségi díjról adták. Annak ellenére, hogy a minőségbiztosítási tevékenységeket minden intézményben végeznek, és a törvény is szabályozta, a pályázatot az évek folyamán egyre kevesebb intézmény és szervezeti egység adja be. Az egyes években beérkezett pályázatok számának alakulását és a díjazottakat a 2.2.2./1. mellékletben foglaltam össze.

Összességében elmondható, hogy az oktatás minőségügye egy külső, az intézményen kívüli elvárás, de belső igény is. Ebben a tekintetben a **minőségbiztosítás** - Polónyi (2006) definíciójával egyetértésben - egy intézmény szervezet, szféra vagy ágazat azon tevékenységei, amelyek célja, hogy az általuk nyújtott szolgáltatások, illetve termelt termékek a felhasználók igényeit kielégítsék. A **minőségfejlesztés** során pedig a felhasználók igényeinek minél jobb kielégítése a cél. Az ágazati politika megvalósításának egyik lehetséges folyamatát a 2.2.2./2. melléklet szemlélteti.

2.3. A felsőoktatásban alkalmazható minőségbiztosítási modellek

Napjainkban egyre több szervezet (működjön bármelyik szektorban, ágazatban) ismeri fel, hogy „életképességének”, létezésének, **piacra maradásának** szükséges velejárója, hogy egy **minőségbiztosítási rendszert is kiépítsen**. Függetlenül attól, hogy a fő motíváló tényezők kívülről (például a vevői elvárások, vagy a piaci trendek) vagy belülről hatnak, ahhoz, hogy egy szervezet a verseny élvonalában maradjon, szükséges egy olyan minőségbiztosítási rendszer kiépítése, amely támogatja a folyamatos fejlesztést, és ugyanakkor ezzel együtt integrált részévé válik a többi szervezeti folyamatnak, rendszernek. Mindez megfigyelhető a felsőoktatásban is.

A felsőoktatási intézmények számára számos modell, rendszer is a rendelkezésre áll minőségbiztosítási rendszerük kialakítására, mivel a **minőségfilozófiának többféle megjelenési formája**, illetve a minőségbiztosításnak különféle eljárásai vannak, ugyanis a minőségügy rohamos fejlődése számos minőségmodellt hozott létre. A minőség ismert és használt modelljeinek hierarchikus elrendezését az általánostól az ágazatspecifikusig a 12. ábra szemlélteti.

Az ISO, TQM, EFQM általános megközelítési módok, egyfajta **általános modellek** melyek önmagukban nem minden esetben felelnek meg a különböző ipari, termelő, szolgáltató ágazatok speciális tevékenységéből fakadó sajátos követelményeknek, ezért külön **ágazatspecifikus szabályozást** is igényelhetnek. Mindazonáltal az ágazatspecifikus szabványokat és követelményeket viszont csak az adott ágazatban működő szervezetekre lehet értelmezni még akkor is, ha léteznek különböző ágazatokra vonatkozó változatai.

A gyakorlatban egyre több szervezet ismeri fel, és az ISO 9000-es szabvány is ezt támasztja alá, hogy a külön-külön működő rendszereit (például környezetvédelmi, pénzügyi, informatikai stb.) a hatékonyabb működés elérése érdekében **integrálnia** célszerű. Ugyanis „a szervezet irányítási rendszerének különböző részei - a minőségirányítási rendszerrel együtt - olyan egységes irányítási rendszerbe integrálhatók, amely közös elemeket használ. Ez megkönnyíti a tervezést, az erőforrások elosztását, a kiegészítő célok és a szervezet működésének átfogó értékelését”. (MSZ EN ISO 9001:2001)

12. ábra: A felsőoktatásban alkalmazható minőségbiztosítási modellek az általánostól az ágazatspecifikusig

Minőségfilozófia

Nem ágazat-/szektorspecifikus megközelítések *

Ágazat-/szektorspecifikus megközelítések

Tanácsadói megközelítések, a tanácsadó szervezetek bevezetési értelmezései

Intézményi gyakorlatok



* Megjegyzés: Ágazattól függetlenek, azt szolgálják, hogy a termék/szolgáltatás használóinak és igénybevevőinek az elégedettségét elérjék és fokozzák, illetve növeljék a szervezet versenyképességét. Az oktatás sajátosságai figyelembevételével jól alkalmazhatóak.

Forrás: Setényi, 2001, p. 21. alapján

Parányi (1999, p. 33.) szerint „a jövő minőségmodellje nem címkéktől fog függni, mint ISO 9000, TQM, TQC stb., hanem attól, hogy a rendszer mennyire alkalmas az **üzleti kiválóság**, ezen belül a magas színvonalú minőségképesség elérésére”.

A MAB a felsőoktatás fejlesztésének támogatása érdekében 2004 nyarán teljes körű kérdőíves felmérést végzett a felsőoktatási intézmények körében. A felmérés eredményei (3. táblázat) szerint azokban az intézményekben, ahol már van működő rendszer, ott többségben vannak az ISO rendszert működtető egyetemek és főiskolák, melyet a TQM alapú és az EFQM modellt alkalmazó intézmények követnek. Kisebb számban előfordulnak saját fejlesztésű intézményi rendszerek is. (Szekeres, 2004)

A felsőoktatási intézményekben működő ISO rendszer túlsúlyát nagymértékben meghatározza az, hogy a minőségkultúra magyarországi megjelenése kezdetén az ISO rendszer vált általánosan ismertté, továbbá, hogy más rendszerek megalkotása (például EFQM) időben csak később kerültek kialakításra.

3. táblázat: Milyen elvek alapján lett kialakítva a minőségbiztosítási rendszer?

	ISO	TQM	EFQM	egyéb	Nincs, vagy folyamatban van rendszer kiépítés	Nem küldte be	Összesen
Intézmények száma	7	5	2	5	30	19	68
Válaszoló intézmények %-ában	14.3	10.2	4.1	10.2	61.2		100
Összes intézmény %-ában	10.3	7.4	2.9	7.4	44.1	27.9	100

Forrás: Szekeres, 2004, p. 126.

Napjainkban - az OFI (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) által készített kutatások¹⁹ szerint - a magyar felsőoktatási intézményekben a minőségügy meglehetősen eltérő súllyal van jelen. Minden intézmény rendelkezik már valamilyen minőségügyi rendszerrel vagy annak elemeivel, de a működésük, illetve a minőségekultúra kialakulása számos intézményben még kezdeti fázisban van. Jellemzően a minőségbiztosítási rendszerek bevezetésére és alkalmazására kialakult gyakorlat nem egységes, az nagymértékben függ az egyes intézmények helyzetétől, érdekeitől, hagyományaitól. (OFI, 2011)

Látható, hogy egy szervezet minőségbiztosítási rendszerének kiépítésére különböző minőségmodelleket, rendszereket használhatunk, de tudnunk kell, hogy **nincs egyetlenlegesen vagy legjobb modell, rendszer** valamely szervezet számára. Az elérendő célok és a különféle szervezetek egyedi sajátosságai **a modellek alkalmazásának szervezetre szabását** igénylik, ami megfelelő tudást, tapasztalatot és nagy empátiát igénylő feladat. A modellek a valóságot lényegesen leegyszerűsítik, nagy mértékben csökkentik a változók számát és csak az adott célok elérése szempontjából fontosakat tárgyalják, elemzik.

A megfelelő modell kiválasztásában segíthet, ha előre tisztázzuk, hogy mi a legfőbb motiváló tényező egy minőségbiztosítási rendszer működtetésében. Amennyiben az intézmény bizonyítani szeretné, hogy a szervezet képes a **vevők követelményeit** teljesíteni, akkor az ISO 9001 szabványokat célszerű bevezetni. Az ISO 9001 részben segíti a **versenyképesség fokozását** is, de azt igazán a TQM szemléletben való működés szolgálja, amely filozófia alkalmazása a szervezetet az önértékelésen alapuló **minőségi díj** elismerés megszerzését is támogatja. Ha viszont a **szervezet átvilágítása** a cél, egy diagnózis készítése az eredményesség fejlesztése céljából, akkor a legjobb módszer erre az önértékelés készítése.

Csapó (2000) véleménye szerint a minőségfejlesztési programok kialakításához nem arra van szükség, hogy a másutt, más szektorban, rendszerben kialakított terminológiát vagy tevékenységrendszert direkt módon átültessük az oktatás világába, hanem inkább arra, hogy egy magasabb szintű, általános elmélet alapján alkossuk meg a konkrét pedagógiai minőségfejlesztés elméleti kereteit, és annak alapján alakítsuk ki a gyakorlatot. A minőségfejlesztést egy négyfázisú folyamat során tartja megvalósíthatónak, melynek szakaszai a következők:

- a speciális, más rendszerekben elterjedt, rendszerspecifikus módszerek elemzése;
- elméleti általánosítás, általános „minőségfilozófia” kidolgozása;
- az elmélet alkalmazása a pedagógiában, speciális pedagógiai elmélet kidolgozása, az elmélet kifejtése, a pedagógiai problémák kontextusában, a pedagógiai kutatások eredményeire támaszkodva, a szakma terminológiáját felhasználva;
- a pedagógiai minőségfejlesztési rendszerek kialakítása, építve a meglévő előzményekre, módszerekre, a már kidolgozott eszközkészlet felhasználásával és újak kidolgozásával, az egyes elemeket rendszerbe szervezve.

Csapó (2000) szerint amennyiben a többlepcsős adaptációs folyamat helyett egy lépésben átvesszük a más rendszerekben elterjedt specifikus eljárásokat, annak eredménye a következő lesz: a divat elmúltával a rendszer ki fogja lökni az idegen elemeket.

A következő alfejezetekben az egyes modellek főbb jellemzőinek, előnyeinek, hátrányainak elemző áttekintése után összehasonlítom a különböző modellek alkalmazhatóságát.

¹⁹ Az OFI TÁMOP 4.1.4 program keretében készült segédanyagok:

Örsi Gábor: A Magyar Köztársaságban akkreditált felsőoktatási intézmények hivatalos weboldalain elérhető információk a minőségfejlesztés, minőségirányítás vonatkozásában. Munkaanyag,

Nagypál Tamás: Minőségfejlesztés a hazai felsőoktatási intézményekben. Munkaanyag, 2011

Nagypál Tamás: A magyar felsőoktatási intézmények minőségprofilja. Munkaanyag, 2011

2.3.1. ISO 9000 szabványcsalád

A minőségbiztosításnak egyik markánsan kidolgozott formája az ISO-rendszer. Az ISO 9000 **szabványcsaládot** a Nemzetközi Szabványügyi Szervezet (International Organization for Standardization²⁰) dolgozta ki²¹ eredetileg az ipari termelés területére, annak érdekében, hogy szabványosított körülmények között a gyártó **hibamentesen** termeljen, és ezt **igazolni** is tudja, hogy ilyen rendszerrel rendelkezik harmadik fél általi **tanúsítás** révén. A szabványsorozat megalkotásával és alkalmazásával olyan rendszert akartak megvalósítani, melyből hibás termék és szolgáltatás nem kerülhet ki, illetve a hibák azonnali felfedezésével és kiküszöbölésével, a folyamatok dokumentálásával egy „quasi tökéletes rendszert” tudjanak megvalósítani, ahol a minőség rendezett és kézben tartott munkafolyamatból származik. A szabványok közös jellemzői, hogy egyrészt **követelményeket** fogalmaznak meg, valamint **útmutatást** e követelmények megértéséhez, másrészt pedig a rendszer bevezetéséhez adnak **tanácsot**, segítik a **folyamatos fejlődés** szemléletét. A folyamatszabályozást ebben a rendszerben a minőségi **kézikönyv** tartalmazza és a megfelelőségi tanúsítványt meghatározott időre nyújtja a külső tanúsító szervezet. A külső **audit**²² ilyenkor a teljes folyamat vizsgálatára irányul. A vevő számára a független tanúsító szervezetek (auditáló cégek) által kibocsátott tanúsítványai azt igazolják, hogy a terméket, vagy a szolgáltatást „szabványnak” megfelelő rögzített követelményrendszer szerint állították elő. (MSZ EN ISO 9004:2010, MSZ EN ISO 9001:2009)

Az ISO 9000 szabványsorozat egy olyan rendszerszabvány, ami nem a termék meghatározott tulajdonságait szabja meg, hanem a szervezet működésének egészét átszövő minőségbiztosítás elveit. (lásd MSZ EN ISO 9001:2001) A nyolc alapelv sorrendje nem fontossági sorrend, együttes érvényesítésük a hatékony működés, működtetés garanciája:

1. vevőközpontúság,
2. személyes vezetés,
3. a munkatársak bevonása,
4. folyamatszempléletű megközelítés,
5. rendszerszemléletű irányítás,
6. folyamatos fejlesztés,
7. tényeken alapuló döntéshozatal,
8. kölcsönös előnyös kapcsolatok a beszállítókkal.

²⁰ Az ISO a szabványsorozatot időszakosan (7 évente) felülvizsgálja, értékeli, hogy a szabványok mennyire felelnek meg az eredetileg kitűzött céloknak, illetve a megváltozott piaci, társadalmi elvárásoknak.

²¹ A szabványsorozat számos tagját a Magyar Szabványügyi Testület honosította, ezek közül a legfontosabbak: MSZ EN ISO 9001: 2009 (ISO 9001:2008): Minőségirányítási rendszerek. Követelmények. A szabvány minimális követelményeket tartalmaz, hogy a szervezete ezeknek való megfelelése esetén bizonyítsa a képességét a vezetői követelmények teljesítésére.

MSZ EN ISO 9004: 2010 (ISO 8004:2009): A szervezet tartós sikereinek irányítása. Minőségirányítási megközelítés. A szabvány útmutatást ad a vezetőségnek a minőségirányítási rendszer alkalmazásához.

MSZ EN ISO 9000:2005 (ISO 9000:2005): Minőségirányítási rendszerek. Alapok és Szótár.

²² Az audit vagy ellenőrzés rendszerezett (vagyis tervezhető) és független (a vizsgáló személyek, azaz auditorok nem felelősek és nem érdekeltek a vizsgált terület eredményeiben, objektívek, pártatlanok) vizsgálat annak a megállapítására, hogy a minőséggel kapcsolatos tevékenységek és a rájuk vonatkozó eredmények megfelelnek a tervezett intézkedéseknek, az intézkedéseket hatásosan megvalósították és alkalmazzák ezen célok elérésére.

Az ISO rendszer alkalmazásának hátrányai:

- **túlzott általánosság**, azaz olyan követelményeket fogalmaz meg, amelyeket nehéz lebontani konkrét teendőkké, túlzottan ágazatsemleges;
- **többlet adminisztráció**, mert állandó dokumentálást igényel, bürokratikussá válhat;
- **helyenként túlzottan műszaki megközelítésű** az eredetéből kifolyólag;
- **időszakosság**, mert a rendszer kiépítése és tanúsítása nem szól örök életre;
- **viszonylagos megbízhatatlanság**, mert önmagában egy megszerzett tanúsítvány még nem biztosítja az intézmény jobb, hatékonyabb, eredményesebb működését.

Több kutató is kritikával illeti a szabványokat, illetve a szabvány szerinti tanúsítást. Felvetődik a kérdés, hogy a rendszeres vizsgálat (mely jelentősen költségnövelő, és a vizsgált folyamatra, tevékenységre orientáló, fókuszáló) útján létrehozott minőség jelentheti-e a minőséget (Seddon, 2001). Sipos (2006) arról elmélkedik, hogy egyáltalán „Mennyit ér a tanúsítvány?”. Sipos (2002) szerint a szabvány csak a követelményeket fogalmazza meg, de semmilyen konkrét előírást nem tartalmaz arra vonatkozóan, hogy hogyan kell az adott követelménynek megfelelni.

A hazai tapasztalatok (Kövesi és Topár, 2006) azt mutatják, hogy a gyakorlatban a vállalatok nagy része az ISO 9000 tanúsítás megszerzését követően lép a TQM útjára.

2.3.2. TQM filozófia

A TQM (Total Quality Management, Teljes körű minőségirányítás) egyrészt egy olyan **vezetési filozófia**, amelynek középpontjában a vevőközpontúság, a munkatársak elkötelezettsége és a folyamatos javítás áll. A TQM-filozófia vállalása elsősorban **együtműködő**, a minőség iránt **elkötelezett** vezetést igényel, ahol a munkatársak elismerésével, a vezetés kiterjesztésével, a közösen megfogalmazott cél érdekében **együtt** tevékenykednek.

Egy másik szemlélet, az ISO 8402:1994 szerint a TQM inkább egy **vállalatirányítási módszer**, melynek középpontjában a minőség áll, a vállalat valamennyi munkatársának részvételén alapul, hosszú távú sikerekre törekszik, a fogyasztó megelégedettségének, a vállalat összes tagja, valamint a társadalom hasznának figyelembevételével. (MSZ EN ISO 8402:1996)

Harmadsorban a TQM olyan **vezetési filozófia és vállalati gyakorlat egyben**, amely a szervezet céljainak elérése érdekében a leghatékonyabban használja fel a szervezet rendelkezésére álló emberi és anyagi erőforrásait. Ezen a fokon már a stratégia befolyásolása az elsődleges cél. A TQM vezetési folyamat célja a szervezet tevékenységeinek folyamatos javításával, valamint dolgozóinak minőség iránti teljes elkötelezettségével a vevő teljes mértékű megelégedtségének elérése.

Tobin (1990, p. 11. idézi Csath, 2005) szerint „A TQM nem más, mint egy olyan **integrált és a vállalat egészét átfogó vezetési rendszer**, amely az állandó fejlődésre és az összes részterület és tevékenység folytonos javítására támaszkodva teremt meg és tartja fenn a cég versenyképességét.”

Husti (2009) megfogalmazásában a teljes körű minőségirányítás azt az állapotot tükrözi, amikor a rendszer minden eleme a tőle várható maximumot nyújtja.

Az Amerikai Egyesült Államokban az 1980-as évek közepén fogalmazták meg ennek a vezetési filozófiának az alapelveit, amely több ponton is a Japánban kialakult minőségmenedzselési módszerekre és szemléletre reflektál.²³ A TQM jellegzetessége, hogy vezetői szintről épít

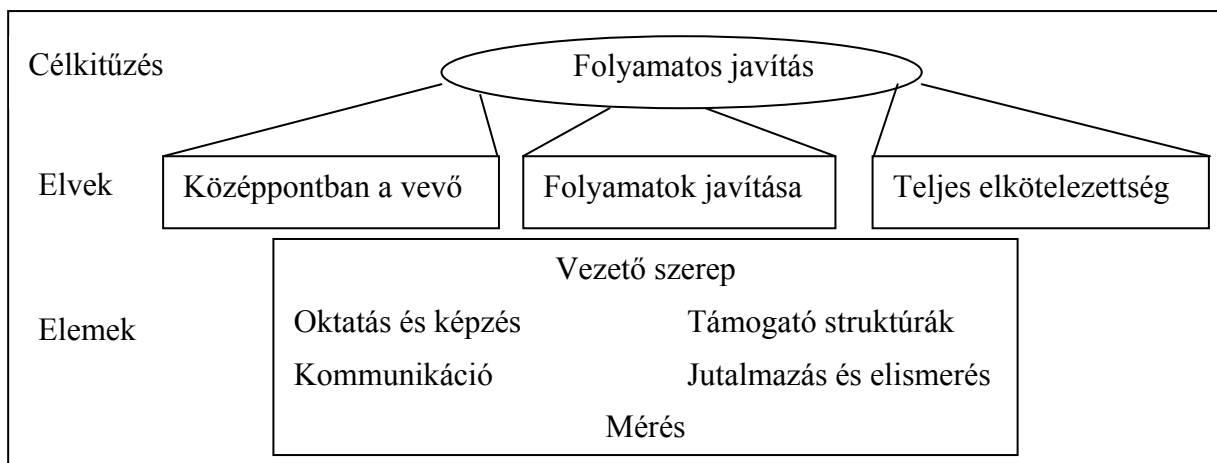
²³ Hazánkban Shiba professzor terjesztette el ezt a gondolkodásmódot az „Átfogó Minőségvezetési Rendszer (ÁMR) bevezetése a magyar iparban” című projekt során. (Kiválóság.hu/b)

kezik, és átfogja az egész szervezet működését, és nemcsak a folyamatokra terjed ki, hanem az irányításra és az erőforrásokra is. A fő hangsúly a vevői elégedettségen és a szervezeti működés folyamatos fejlesztésén van.

Habár a japán cégek előretörése a TQM vezetői filozófia létjogosultságát bizonyítja, az elmúlt években megjelentek olyan vélemények is, amelyek szerint a TQM nem képes a vállalatok teljesítményét érdemben javítani.

A TQM-szemlélet egy további jellemzője, hogy a minőségfejlesztést soha nem tekinti befejezettnek. A 14. ábra a folyamatos minőségtökéletesítést célzó, három alapelvere épülő, hat támogató elemet felhasználó komplex minőségfejlesztő módszer összefüggését mutatja. A modell a minőséggyuruk különböző tanításain és a gyakorlati tapasztalatokon alapul.

14. ábra: A TQM modell kivitelezése



Forrás: Tenner és DeToro, 1996, p. 42.

Összefoglalva a TQM főbb jellemzői:

- Középpontban az eladók és a vevők vannak.
- A minőséget a vevő határozza meg, a vevő szükségleteinek és elvárásainak való megfelelés által.
- Állandó elkötelezettség a folyamatos fejlődés iránt. A tevékenység a folyamatok és rendszerek állandó javítására irányul. A fejlesztés, tervezés a PDCA, SDCA, PDSA elveknek megfelelően.
- A dolgozók teljes körű részvétele a képességeik és tudásuk maximális felhasználásával. Az elkötelezettség és részvétel elősegítése motiválással, a feladatok és felelőségek delegálásával, a minőségmenedzselési folyamatokat sikeresen alkalmazók kitüntetése.
- Javuló szervezeti légkör, az együttműködés válik jellemzővé.
- Tanuló rendszer, melyet a tudatosan kialakított, felépített képzési rendszer támogat.

A TQM szemléletű működés főbb előnyei:

- **átláthatóság**, átlátható irányítási elvek és döntéshozatal;
- **problémaorientáltság**, a problémák eredetének és természetének valós megértésére irányul, nem a tüneti kezelés a fő célja;
- **érthetőség és azonosulás**, azaz a szervezeti kommunikáció szükségszerű javulása, tekintettel arra, hogy a TQM nem lehet csak „egyesek” feladata a szervezet minden szintjének együttműködése révén jön létre;

- **együttműködés**, mely abban nyilvánul meg, hogy épít az intézmény falain kívüli partneri együttműködésre, illetve ösztönzi a belső együttműködést, támogatja az egymástól tanulást;
- **minőségkultúra kialakítása**, az intézményekben és a folyamatokban;
- **referencia**, mert jelentős lépés a nagyobb társadalmi elismertsége felé;
- **fejleszthetőség**, mert a TQM sajátja a tanuló rendszer létrehozása.

A TQM alkalmazásának hátrányai:

- **általánosság**, mert a filozófiát nehéz átfordítani gyakorlati megoldásokká;
- **divathatások**, mert gyakran „divathatásokkal terhelt”, alkalmazását erősen befolyásolják szakmai és egyéb trendek;
- túlzott termelésorientáltság, a szolgáltatási folyamatokra nehéz alkalmazni;
- affinitásigény, mert a szellemiségével azonosulni kell, különben nem hoz eredményt.

Összefoglalva a TQM (átfogó minőségközpontú menedzsment) egy olyan, különböző menedzsment és minőségbiztosítási eszközöket felhasználó módszertannal támogatott menedzsment filozófia, amely célul tűzi ki a vevői igények minél magasabb szinten való kielégítését, mint a vállalat hosszú távú sikerének és rentabilitásának a kulcsát. Ezt a folyamatos fejlesztésen, a vállalati hierarchia minden szintjének a bevonásával, egy minőségközpontú vállalati kultúrán és az egyes szereplők ilyen irányú koordinált cselekvésein keresztül igyekszik megvalósítani. A TQM nem tanúsítható, nem más, mint korszerű vezetési módszer, tulajdonképpen a minőség tudat kifejllesztésének filozófiája.

Bayraktar et al. (2008) a TQM alkalmazását vizsgálta török felsőoktatási intézményekben. Kutatásuk során az alábbi 10 kritikus faktort, tényezőt azonosítottak, amelyek megléte elengedhetetlen a TQM sikeres alkalmazásához:

1. **Vezetés.** A felső vezetésnek elkötelezettnek kell lennie, meg kell értenie a dolgozók bevonásának fontosságát, és a hosszú távú eredményekre kell koncentrálnia.
2. **Vízió.** Az intézménynek világos képpel kell rendelkeznie arról, hogy milyen intézménnyé kíván válni.
3. **Mérés és értékelés.** Az oktatás minden területére kiterjedő mérőszámrendszerrel kell rendelkezni.
4. **Folyamatkontroll és –fejlesztés.** A rendszeres értékelés alapján folyamatos fejlesztésre van szükség.
5. **Oktatási programok tervezése.** Jól dokumentált minőségbiztosítási rendszerre van szükség.
6. **Dolgozók bevonása.** Cél a negatív hozzáállás csökkentése és az aktivitás fokozása.
7. **Elismerés és jutalmazás.** Az eddigi rendszerbe be kell építeni a minőségért tett erőfeszítések díjazását.
8. **Betanítás és képzés.** TQM elveinek, bevezetési folyamatának és a várható eredményeinek megismertetése az oktatók és nem oktató alkalmazottakkal.
9. **Fókuszálás a hallgatóra.** Eszközei a reklamációk kezelése, a tantárgyi értékelések gyűjtése és a végzett hallgatók követése.
10. **Fókuszálás a többi érintettre.** Reakcióikat visszacsatolásként kell kezelni.

Sirvanci (2004) szerint a TQM felsőoktatásbeli megvalósításakor, fel kell ismernünk, hogy a felsőoktatás különbözik a többi szolgáltatóipartól, és a vizsgált szervezet és folyamatok teljesítménymérését alaposan befolyásolja az a tény, hogyan értelmezzük a fogyasztókat. A felső-

oktatásban a hallgatóknak többszörös szerepük van, és ezt nem lehet annyira leegyszerűsíteni, mint egy fogyasztónál.

2.3.3. EFQM Üzleti Kiválóság Modell

Az EFQM-et, az **Üzleti Kiválóság Modelljét**²⁴ (European Foundation for Quality Management- Európai Alapítvány a Minőségmenedzsmentért) egy európai vállalatcsoport hozta létre annak érdekében, hogy **a minőség terén kiemelkedő eredményeket** elérő szervezetek tevékenységét elismerjék. A modell az **önértékelés** olyan szisztematikus módszere, irányelve, amely figyelembe veszi a szervezetek különbözőségét és azt, hogy a szervezeti minőségi kiválóság sok különböző módon érhető el. A modell egyben ösztönző és segítő szerepet tölt be az európai szervezetek kiválóságának fenntartásában és megerősítésében. Egy olyan nem előíró jellegű keretet biztosít, amely lehetővé teszi, hogy a kiválóság elérésére számos megközelítést alkalmazzanak a szervezetek, amelyek mellett azonban szem előtt kell tartaniuk a modell alapelveit. Ezek az alapelvek a kiváló szervezetek továbbfejlődésével változnak.

A modellt rendszeresen **felülvizsgálják**. Legutóbb 2009-ben ült össze az EFQM a felhasználóival, tanácsadóival, értékelőkkel, oktatókkal, hogy újra felülvizsgálják és átdolgozzák a tapasztalatok alapján a modellt, melynek eredményét a 2009 szeptemberében tartott brüsszeli EFQM Fórumon közzé is tették. A fejlesztést egyrészt a bekövetkezett válság indokolta, másrészt az, hogy az utóbbi években előtérbe kerültek, egyre nagyobb szerepet kapott az innováció, gyorsaság, hatályosság, kockázatmenedzsment, fenntarthatóság. (Sugár, 2009) Dolgozatomban már a 2010-től érvényes új követelményrendszert mutatom be, helyenként utalva a korábban használt megjelölésekre.

Az EFQM küldetése a fenntartható kiválóság hajtóerejének lenni az európai szervezetek számára. A kiválóság eléréséhez szükséges a vezetés részéről a teljes elkötelezettség és a 8 alapelv elfogadása. Az EFQM modell 8 alapelvét az 4. táblázatban foglaltam össze.

4. táblázat: EFQM alapelvei

Jelenlegi elvek	Korábbi megfogalmazás
Kiegyensúlyozott eredményeket elérni	Eredményorientáltság
Értéket teremteni a vevő számára	Vevőközpontúság
Vezetni jövőorientáltan, inspiráltan és tisztességesen	Vezetés, tartós cél
Folyamatokon alapulva vezetni	Folyamatok és tények alapján történő vezetés
Sikeresnek lenni az emberek által	Munkatársak továbbfejlesztése és bevonása
Táplálni a kreativitást és az innovációt	Folyamatos tanulás, innováció és továbbfejlesztés
Partnerkapcsolatokat építeni	Partnerkapcsolatok fejlesztése
Felelősséget vállalni a fenntartható jövőért	Felelősség a közösségért*

Megjegyzés: * Ez az alapelv csak az európai modellben létezik

Forrás: saját összeállítás kivalosag.hu/a; Sugár, 2009 alapján

Az alapelvekből kitűnik, hogy az EFQM Modell a **TQM filozófián alapul**, leírja a **minőség összetevőit és súlyozza fontosságukat**. Az EFQM Modell segítségével a szervezet képet kap

²⁴ 2000-ben a minőség díj nevet kiválósági díjra változtatták, ugyanis a régi név azt sugallta, hogy a díj a termék, szolgáltatás minőségére koncentrál, holott egy sikeres szervezetnél sokkal többet mutat. Az új név azt is tükrözi, hogy a sikeres szervezet tartós kiválóságot mutat be az EFQM minden aspektusából.

arról, hogy hol áll a TQM vezetési filozófia bevezetésében, és segíti a szervezetet a fejlesztendő területek meghatározásában. A TQM megvalósításának mérésére alkalmas módszer tehát maga az EFQM Modell.

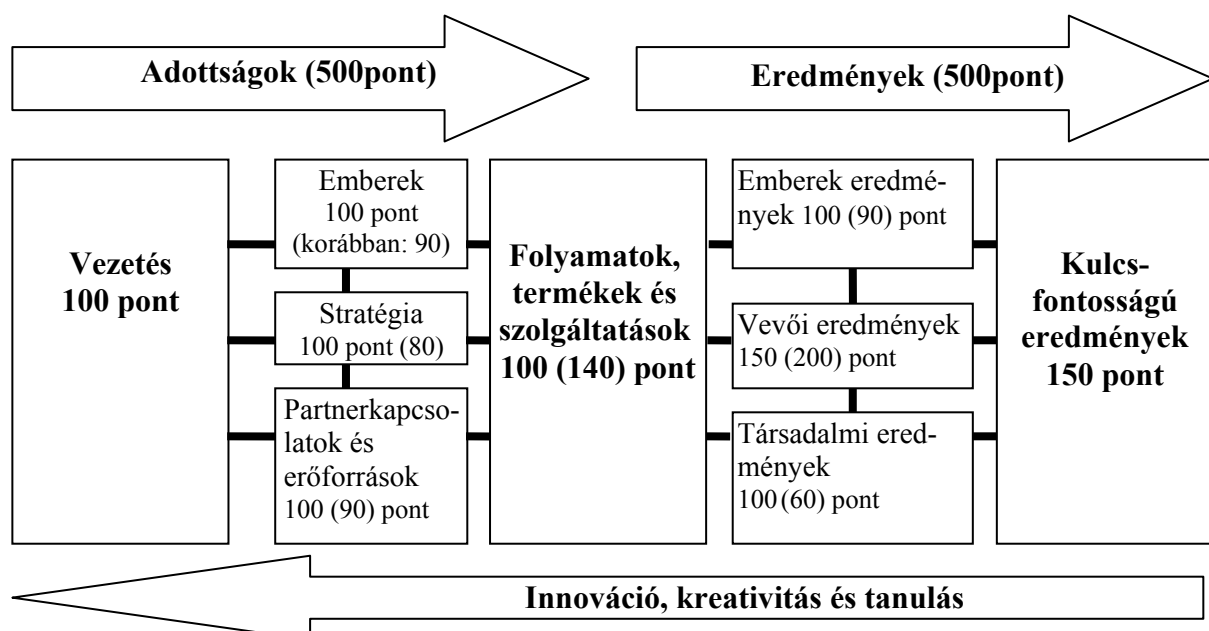
A minőségvizsgálat kilenc kritérium mentén történik. Lényege, hogy az elemzés kiterjed a szervezetben folyó munka egészére, a folyamatokra, az eredményességre, és kiemelten kezeli az alkalmazottak és az ügyfelek elégedettségét. A modellben szereplő kilenc kritérium két nagy csoportba tartozik: adottságok és eredmények, mely látható a 15. ábrán. Az adottságok értékelésekor arra keresnek választ, hogy a szervezet hogyan, milyen módszerekkel érte el eredményeit. Az eredmények értékelésekor azt vizsgálják az értékelők, hogy mit, milyen eredményeket ért el a szervezet. A kritériumok alapján 50–50%-ban szerepelnek a tevékenységek, illetve az eredmények.

A modell alapját a RADAR²⁵-logika (eredmények (R), megközelítés (A), alkalmazás (D), értékelés és átvizsgálás (AR)) alkotja. A RADAR logika alapján a szervezet: (EFQM, 2013)

- meghatározza a stratégiája részeként megvalósítani kívánt eredményeket,
- megtervezi és kialakítja az integrált, megbízható megközelítést az eredmények elérése érdekében,
- szisztematikus módon alkalmazza a megközelítéseket az implementáció biztosítása érdekében,
- értékeli és átvizsgálja az alkalmazott megközelítéseket.

Az EFQM modell „mintegy másfél évtizedes alkalmazásának ideje alatt egyértelműen bebizonyosodott, hogy megfelelő értelmezést és adaptációt követően az élet szinte valamennyi területén alkalmazható”. (Szódi, 2006)

15. ábra: Az EFQM modell



Forrás: Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület, kivalosag.hu/a alapján

²⁵ Results, Approaches, Deploy, Assess and Refine

Összefoglalva az önértékelésen alapuló modell alkalmazásának főbb jellemzői:

- A TQM filozófiáján alapulva leírja a minőség összetevőit és súlyozza fontosságukat.
- Nem tartalmaz univerzálisan használható előírásokat, hanem csak a kiválóság eléréséhez szükséges kérdésköröket adja meg.
- Lehetővé teszi a szervezetnél az eddigi minőségbiztosítási rendszer színvonalának számszerű kifejezését és értékelését.
- A modell segít azonosítani a szervezet erős és gyenge pontjait.
- Kijelölni a szervezeten belüli legfontosabb fejlesztendő területeket.
- Meghatározza a továbbfejlődés irányait más szervezetek teljesítményeivel való összehasonlítás alapján.
- Működtethető, mint szabályozási kör, ha rendszeresen elvégzésre kerül és összehasonlítjuk a kapott eredményeket a célokkal.
- Az önértékelés elvégzésével az intézmény más, hazai vagy külföldi felsőoktatási intézménnyel összemérhetővé válik, illetve lehetőség nyílik a hazai és nemzetközi minőség díj pályázatokon való részvételre.
- A modell fontos jellegzetessége, hogy nem a termék vagy a szolgáltatás minőségét, hanem az egész szervezet tevékenységének és működésének kiválóságát díjazza.

Az EFQM modell alkalmazásának előnyei:

- **összemérhetőség** más, hazai, illetve külföldi szervezetekkel, részvételi lehetőség minőségi díj pályázaton, „banchmarking”-olható;
- **referencia**, mert a minőségi díjat fel lehet mutatni a partnerek felé;
- **motiváló jellegű**, mert tettekre mozgósítja a szervezetet, és saját indítatásból ered a minőségi díj pályázaton való részvétel;
- **objektivitás**, mert lehetővé teszi a minőségügyi rendszer színvonalának számszerű értékelését;
- **általánosság**, mert a kritériumok megfogalmazásai értelmezhetők minden szektorban, az alkritériumok lehetőséget adnak a szervezet sajátosságainak értelmezésére;
- **fejleszthetőség**, mert szabályozási körként is működtethető és a rendszeresen végzett mérés és értékelés eredményei összevethetők a célkitűzéssel, meghatározhatók a továbbfejlesztési irányok;

Az EFQM modell alkalmazásának hátrányai:

- **relativisztikusság**, annak ellenére, hogy az értékelés számszerűsítésen alapul mégis szubjektív értékelési skálát alkalmaz és az elért eredmények megítélése is szubjektív;
- **részleges általánosság**, mert a nagyon különböző ágazatokban, mint például az oktatási ágazatban ki kell fejleszteni az ágazat specifikus értékelési modellt.

A modellhez kapcsolódik egy ösztönzési eszköz is, az EFQM Kiválóság Díj, így fontosnak tartom a minőségi díjakat is megismerni.

Minőségi díjak

A minőségügyben kiemelkedő eredmények elérése és elismerése érdekében a világ számos országában alapítottak minőségdíjat. Elsőként Japánban hozták létre 1957-ben a Deming díjat. A TQM bevezetésében kiváló eredményeket elért vállalatok elismerésére 1988-ban alapították a Malcolm Baldrige díjat USA-ban. Európában 1992-ben hozta létre az Európai Minőségfej-

lesztési alapítvány (European Foundation for Quality Management, EFQM) az Európai Minőségi Díjat az EFQM Üzleti Kiválóság Modellre alapozva. Számos európai ország is az EFQM modellt vette át a nemzeti minőségi díjának megalkotásához.

A **Magyar Nemzeti Minőségi Díjat** a 3/1996. (VI. 19.) ME. rendelettel alapították az EFQM modellre alapozva. Először 1996-ban gazdálkodó szervezetek számára adták ki, majd kiterjesztették szolgáltató szervezetek számára is. A díjakat több kategóriában évenként, pályázati eljárás keretében, önértékelés és helyszíni vizsgálat alapján ítélik oda. Elnyerése komoly elismerést és üzleti értéket képvisel.

Hazánkban nagy hagyománnyal működik az IIASA-Shiba díj is. E díjat azon szervezetek, csoportok és egyének kaphatják, amelyek kiemelkedő eredményeket értek el az átfogó minőségvezetés és a minőségbiztosítási rendszer bevezetésében.

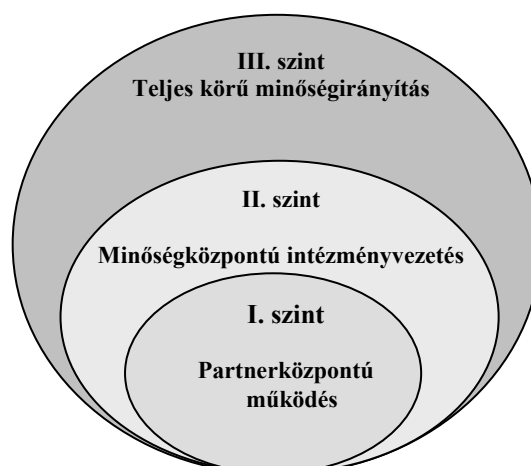
Ágazati példákon alapulva a felsőoktatásban is létrehozták a **Felsőoktatási Minőségi Díjat**, melyről többlet információt a dolgozat 2.2.2. alfejezete tartalmaz.

2.3.4. A minisztérium által javasolt modell

Törvény rendelkezik arról, hogy minden felsőoktatási intézménynek ki kellett építenie minőségbiztosítási rendszerét 2001. december 31-ig. Ennek keretében az intézményeknek minőségfejlesztési programot kellett készítenie, és ebben meg kellett határozni az intézmény működésének folyamatait, a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési, fogyasztóvédelmi feladatok végrehajtását, valamint az oktatói munka hallgatói véleményezésének rendjét. A minőségbiztosítási rendszer kiépítését a törvény – a felsőoktatás minőségpolitikai követelményrendszerének figyelembevételével – intézményi feladatként határozta meg.

A minőségbiztosítási rendszerek kiépítésének kezdeti lépéseire a felsőoktatási törvény több támpontot adott, illetve ennek támogatására, segítésére az Oktatási Minisztérium 2001-ben egy olyan ágazati modellt (16. ábra) dolgozott ki, amely képes az intézmény sajátosságainak, adottságainak, szervezeti kultúrájának figyelembevételére, a fokozatosság elvének betartása mellett. A felsőoktatásban javasolt minőségfejlesztési három egymásra épülő szintből álló modell a közoktatási modellhez hasonlóan a teljes körű minőségirányítás kialakítását célozza.

16. ábra: Az intézményi minőségbiztosítás elvi felépítése



Forrás: OM, 2001, p. 12.

„A modell első szintje a **partnerközpontú intézményi működés** kialakítása, mely segíti az intézmény és partneri köre közötti együttműködés kialakítását. A partnerközpontú működés a különböző partneri csoportok elvárásainak folyamatos megismerését, szakmai célokká eme-

lését és megvalósítását jelenti, az intézmény lehetőségeit és érdekeit is figyelembe véve. A partnerközpontúság megvalósítása elősegíti a hallgatók boldogulását, a külső források bevonását az intézménybe, beleértve a szakemberek tudását és kapcsolatrendszerét is, és mindezek az intézmény és a munkatársak boldogulását is jelentik, ami az intézmények alapvető érdeke. A második szinten a vezetés **minőségközpontú szemléletet és menedzsmentet** épít be a hagyományos akadémiai típusú vezetői eszköztárba. E szinten az intézmény fejlesztési stratégiája partnerközpontú és szolgáltató szellemű, az alapvető vezetési folyamatok (tervezés, ellenőrzés, értékelés) minőségközpontú módon szabályozottak, az intézmény évente használt, saját minőségmutatóval rendelkezik. A minőségfejlesztés támogatása újfajta vezetői szemléletet igényel: a minőség, mint vezetési filozófia alkalmazását. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmény vezetése képes arra, hogy olyan módon irányítsa a folyamatokat és az erőforrásokat - különös tekintettel az emberekre - hogy az oktatás minősége feleljen meg a partnerek igényeinek, illetve folyamatosan fejlődjön és haladja meg ezeket az igényeket. A harmadik szint a **Teljes körű minőségirányítás** szintje. Ez alatt az intézmény olyan képességeinek kialakítását és működtetését kell érteni, amelyek lehetővé teszik a partnerek változó igényeinek kielégítését, továbbá olyan vezetési szemlélet és gyakorlat kialakítását, amely összefogja a szervezeti potenciált a folyamatos fejlesztés irányába, és végül egy minőségkultúra megvalósítását és folyamatos fejlesztését.” (OM, 2001)

A minisztérium által javasolt modell alkalmazásának előnyei:

- **ágazat specifikus**, azért mert a Comenius modellen alapul és figyelembe veszi a sajátosságokat;
- **minőség orientáció**, a figyelmi fókusz a minőség irányába tereli az oktatási szolgáltatás esetében is;
- **szakmai irányultság és konszenzus**, ugyanis a rendszer modellt a szakmai felügyeleti szerv és irányító hatóság hozta létre;
- **fejlesztetheőség**, mert teret ad az autonómiának is és az intézmények saját maguk dolgozzák ki a minőségi politikájukat és szabályozási rendszerüket, mindössze iránymutatást ad.

A minisztérium által javasolt modell alkalmazásának hátrányai:

- **szabályozásszerű**, azaz felülről jövő kezdeményezésen alapul, központosított rendszerű;
- **affinitás hiány**, mert nem szükségszerű velejárója a szervezeti affinitás.

*A 2.3.1-2.3.4. alfejezetek alapján összességében megállapítható (5. táblázat), hogy a minőség megvalósítását segítő **modellek többnyire ágazattól függetlenek**, a szervezetek méretétől, tevékenységétől, működési körétől függetlenül **alkalmazhatók a gazdasági szféra minden területén**. A modellek közös eleme ugyanis az, hogy a termékek és szolgáltatások **vevőinek, érintettjeinek elégedettségét elérjék, illetve fokozzák**, növeljék a gyártó, szolgáltató szervezetek versenyképességét működésük tudatos és folyamatos fejlesztésével. Így tehát egy szervezet minőségbiztosítási tevékenységének megvalósítása során nem az az alapvető kérdés, hogy melyik minőség modellt, filozófiát - ISO, TQM, EFQM stb. - választja, mert bármelyiket lehet formálisan elkészíteni, illetve hatékonyan működtetni is.*

Conti (1998, 2000, 2004) szerint a modellek nagy lehetőséget és szabadságot adnak, azonban kockázatos, ha nem a célnak megfelelő modell kerül használatra, ugyanis mindegyiknek megvan a legkedvezőbb alkalmazási területe.

„A különbség a „minőségszint” mérését célzó és a folyamatos szervezetejlesztést célzó modellek és módszerek között nemcsak szóhasználati, hanem lényegi kérdés.” „Ha azonban a minőség irányába akarunk haladni, bármely úton elindulhatunk. Csak el ne tévesszük az irányt!” (Földesi, 2005 p. 25.) A modelleknek a felsőoktatásra való adaptálását, a megvalósítás során használt eszközök és módszerek kiválasztását csak a felsőoktatási ágazat sajátosságainak, illetve a felsőoktatási intézmény sajátosságainak, a szervezeti kultúrájának szisztematikus figyelembe vételével lehetséges megvalósítani.

5. táblázat: Minőségmodellek tulajdonságtérképe

Szempont	ISO 9001:2008	TQM	EFQM	Ágazati modell
Célja	bizonyítani, hogy a szervezet képes a kifejezett elvárásokat teljesíteni	versenyképesség fokozása	a szervezet működésének összehasonlítása más szervezet(ek) működésével	szabályozásnak való megfelelés, javuló partner elégedettség, kimeneti értékek biztosítása
Szemlélete	folyamat centrikusság	filozófia	versenyképesség, minőségi kiválóság	érték centrikus
Eredménye	tanúsítvány	versenyképesség javulás	díj	szabályozásnak megfelelő működés
Értékelés alapja	szabványok követelmény rendszere	korábbi teljesítmény	korábbi teljesítmény	ágazati követelmény rendszer, önértékelés
Motiváció, hatóerő	belépőjegy a piacra	belső: növekvő piaci részesedés	belső: elismertség	külső: megfelelés
Koncepció	szabványcsomag	rendszer	modell	többszintű koncepció
Tárgya, alapja	dokumentumok	célok, mérések	önértékelés, pontozó rendszer	önértékelés
Alapelv	vezetőség elkötelezettsége, követelmények megfogalmazása, és deklarálása	teljes elkötelezettség, küldetésnyilatkozat, külső és belső vevők igényeinek való feltárása és megfelelés	elkötelezettség, küldetésnyilatkozat, kritériumoknak való megfeleltetés	a szabályozási keretnek való megfelelés, másrészt az autonóm szabályozásnak való megfelelés
Partner	vevőközpontú	vevőközpontú	ügyfélközpontú	partner központú
Módszer	hibák, eltérések láthatóvá tétele	analízis, elemzés	erősségek, gyengeségek feltárása, értékelés	szabályozási keret delegált kidolgozása
Visszacsatolás	folyamaton keresztül	vevőkön keresztül	díjon, elismeréssel keresztül	partnereken keresztül, ágazati ellenőrzésen keresztül
Cél és idődimenzióhoz viszonyítva	statikus követelmény	dinamikus követelmény	statikus követelmény	statikus követelmény
Biztosítja a:	megfelelőséget	folyamatos javulást, versenyképesség növelését	kiválóságot	megfelelőséget
Részvevő személyek	belső és külső auditorok	belső szakmai vezetés	belső szakmai vezetés és külső értékelés	kijelölt bizottságok és tagjai

Forrás: saját összeállítás

2.3.5. Minőségbiztosítási rendszer intézményi kiépítése

Általánosságban elmondható, hogy tökéletes rendszer nincs, lényegében nem az a fontos, hogy milyen rendszert, melyik minőségfilozófiát választja ki az adott felsőoktatási intézmény, hanem hogy hogyan tölti fel azt tartalommal, elkötelezettséggel. Az előző 2.3.4. alfejezetben értékelt és összehasonlított modellek ehhez csak keretet nyújtanak. A szervezet szempontjából nem az a legfontosabb kérdés, hogy melyik minőségfilozófiát részesíti előnyben, hanem hogy mekkora a minőség iránti elkötelezettség, a szervezet egészének mozgósítása.

Az intézményi szintű minőségügyi rendszer kialakításakor és működtetésénél a következő szempontokat ajánlott alapul venni: (Koczor és Szőke, 2003)

- a mindenkor hatályban lévő felsőoktatási törvényben előírtak;
- az oktatási kormányzat által elvárt intézményi szabályozás;
- az akkreditációs elvárások, a MAB állásfoglalásai, és javasolt szempontrendszere;
- az integrálódott karok további tradíciói;
- minőségügyi szempontok (hallgatói, munkaerő-piaci és oktatói igények).

Mindezt még az alábbi szempontokkal egészítem ki:

- az oktatási minisztériumnak a felsőoktatás minőségbiztosítására vonatkozó útmutatásai;
- az intézmény küldetésnyilatkozata;
- a minőségbiztosítási rendszerre vonatkozó nemzetközi ajánlások, különös tekintettel az európai egyetemek együttműködési és egységesítési törekvései.

Egy intézményi minőségbiztosítási rendszer kiépítése²⁶ olyan, mint egy puzzle kirakása, a meglévő elemek közé kell berakni a hiányzókat. A jól működő dolgokat megtartjuk, a hiányzókat pótoljuk, illetve kiegészítjük a modell követelményeinek megfelelő és szükséges elemekkel. A folyamat logikai lépéseit a 2.3.5./1. melléklet szemlélteti. (Bálint, 2006)

Több szakember kiemeli, hogy a legfontosabb személyi feltétel az intézményt jól ismerő, minőség iránt **elkötelezett felső vezető**, aki támogat, motivál és biztosítja az erőforrásokat, kijelöli a minőségbiztosítási vezetőt és csapatát.

A felsőoktatásban a felső vezetők felismerték, hogy a minőség fontos dolog, de nem feltétlenül sürgető. Általában a gyakorlatban csak akkor kerül sor egy minőségbiztosítási rendszer kialakítására, amikor az már sürgőssé válik. Manapság a vezetők "sürgős" és "fontos" feladatok között kényszerülnek választani, gyakran a fontossági szempont kárára. Az örökös "tűzoltás" és rohanás világában sohasem jut elég idő a valóban kulcsfontosságú problémák elemzésére és megoldására. Azonban fel kell ismerni, hogy a mai modern szervezeteknek, intézményeknek ma már tudatosan kell alakítaniuk a nézőpontjukat.

A felső vezető elkötelezettsége nélkül ugyanis nincs minőségfejlesztés. A személyi vonatkozások mellett érdekes kérdés azonban az is, hogy a szervezet hogyan, miként integrálja mind ezeket a feladatokat.

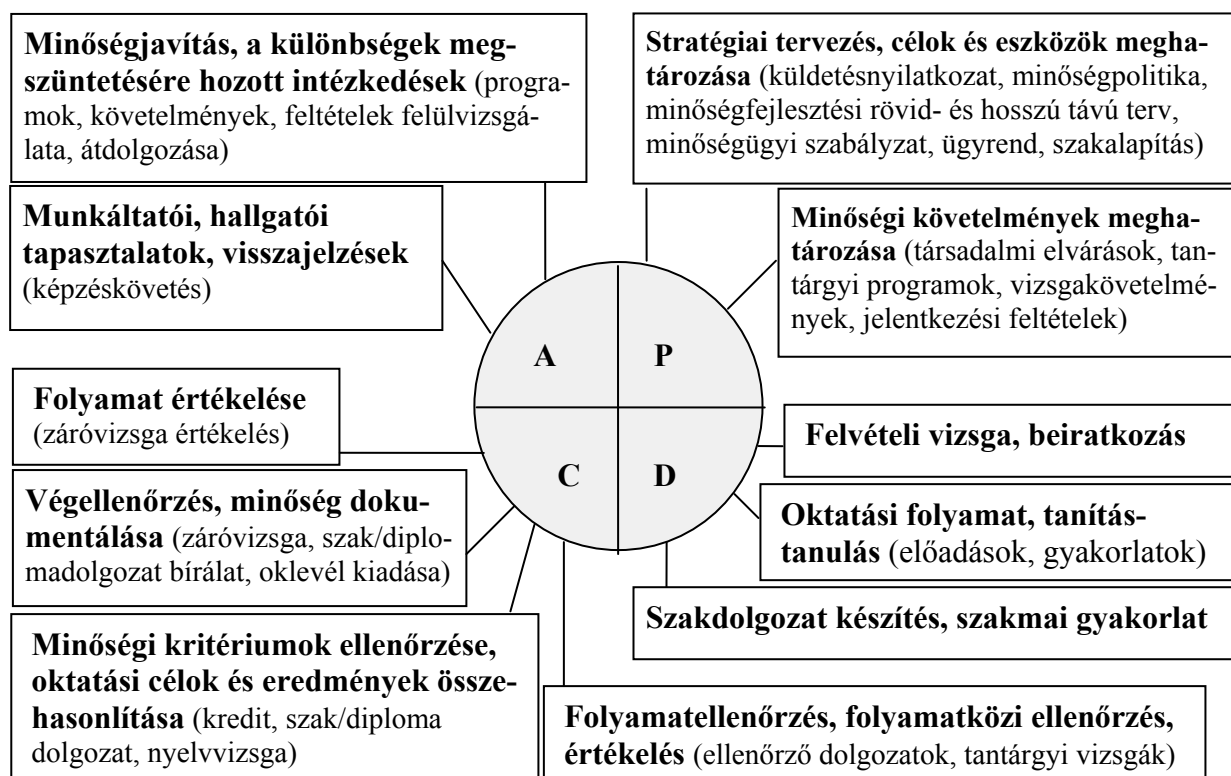
²⁶ A felsőoktatás minőségét, fejlesztését számos program, projekt is segíti, többek között az ÚMFT II – támogatás keretén belül a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) hat célterülete közül az egyik a felsőoktatás minőségi fejlesztésére irányul.

A minőségügyi szervezet alapvető feladatai:

- minőségügyi rendszer kidolgozása, bevezetése és fenntartása,
- a vezető által meghirdetett minőségpolitika megismertetése,
- minőségcélok és programok kidolgozása,
- minőségbiztosítási módszerek és technikák kidolgozása,
- vizsgálatok végrehajtása és intézkedések kezdeményezése,
- érintettek megelégedettségének mérése, a megelégedettségi trendek elkészítése és ezek összehasonlítása a versenytársakkal,
- szolgáltatások minőségi színvonalának, minőségi paramétereinek összehasonlítása a versenytársak szolgáltatásaival,
- segítse, támogassa a vezetőség minőségüggyel kapcsolatos döntések meghozatalában és valóra váltásában.

A minőségbiztosítási tevékenység akkor hatékony, ha a szolgáltatás nyújtásának minden fázisát felöleli, amit a minőség-hurok is szemléltet. Amennyiben a felsőoktatási intézmény oktatási folyamatát a termelésben alkalmazott minőségbiztosítási folyamathoz akarjuk hasonlítani, az oktatási tevékenység az alábbi 17. ábra szerint modellezhető a minőségi hurokkal.

17. ábra: Minőség-hurok a felsőoktatásban



Forrás: saját összeállítás Deming PDCA ciklusa nyomán; Kozma 2005

A folyamatos fejlesztés alapmodellje (a Shewart által bevezetett, Deming által használt, és a nevéhez kapcsolódó, de sok kutató által alkalmazott és továbbfejlesztett modell) szerint bármely tevékenység lebontható négy lépésre:

- P - Tervezd meg!- tervezés, elhatározás a célkitűzésből, a vevők igényeiből levezetve.
- D - Cselekedj!- a kitűzött feladatok elvégzése.

- C - Ellenőrizd!- eredmények, következmények észlelése, információgyűjtés.
- A - Avatkozz be!- a cél és az eredmény összevetése, elemzés, amelyből adódó következtetés a terv módosítása.

A **PDCA ciklus** tehát az **ismétlés** elvén alapszik a problémamegoldásban. Az ismétlődő javítások, fejlesztések a kiinduláshoz képest mindig egy magasabb szintre, egy jobb minőséghez juttatják a szervezetet. Ha a rendszer felhasználja a kívülről beáramló információkat a tervezés során, akkor az új „kör” már magasabb, fejlettebb szintről indulhat, és ha fejlesztés is történt, akkor egy felfelé ívelő **minőségspirálról** beszélhetünk. Minden tevékenység javítható, fejleszthető, ha szisztematikusan megtervezzük a javítást és fejlesztést.

A következő 2.4. fejezetben részben a környezet diktálta kérdésekről áttérek a belső tényezők és az elégedtség kapcsolat rendszerének értelmezésére, szakirodalmi vonatkozásaira.

2.4. Fogyasztóorientáltság az oktatási szolgáltatásban: a fogyasztói értékek, igények, elvárások, elégedettség és a minőség összefüggései

Dolgozatom fő koncepciója, hogy érzékeltessem az oktatási szolgáltatás szükségszerűen fogyasztóorientált szemléletét²⁷ és ennek megfelelően a hallgatói megrendelői nézőpont fontos szerepét.

A TQM két kiemelkedő szaktekintélye, Deming és Juran is a fogyasztó elégedettség visszajelzését a termék kialakításához és fejlesztéséhez elengedhetetlennek tartja. Szerintük fontos, hogy a vezetés tudjon a fogyasztók szükségleteiről, követelményeiről, és azok változásairól. Ezzel a két szakember ráirányította a figyelmet az **vevő-visszajelzések fontosságára a minőségfejlesztésben**. (Komáromi és Lehota, 2010; Vavra, 1997 idézi GKI-Marketing Centrum, 1999; Daróczi és Lajos, 2010)

A szerteágazó fogalmi értelmezések és nézőpontok szintetizálását, összehangolását a következő fejezetben kívánom elvégezni.

2.4.1. A fogyasztói érték, igények, elvárások felismerése

A termékek/szolgáltatások minőségének végső megítélését több tényező is befolyásolja, azonban a minőség végső kritériuma mindig a fogyasztók elégedettsége. A minőség valamilyen szinten minden embernek mást-mást jelent (lásd 2.1. fejezet), nagymértékben meghatározzák a fogyasztók egyéni igényei, szükségletei és elvárásai, melyek időről-időre folyamatosan változ(hat)nak. *Ebben az értelemben a minőség mindaz, amit a fogyasztó annak tart és megítélése ezért szubjektív.* Ennek ellenére nagyon fontos, hogy a szervezet ismerje a **fogyasztóinak** legfontosabb **igényeit**²⁸ és **elvárásait**²⁹, és törekedjen a működését, teljesítményét a fogyasztói csoport(ok) igényeihez igazodva megtervezni, -szervezni.

²⁷ Ebben a megközelítésben a minőség lényegében a fogyasztó elvárásainak kielégítését jelenti. (GKI-Marketing Centrum, 1999)

²⁸ Igény, amit ki kell elégítenie egy terméknek vagy szolgáltatásnak, gyakran szerződésben rögzített. (Bálint, 1998; Anwar et al., 2004)

²⁹ Elvárás, ami alapján visszatér a vevő, mert jó benyomás érte. (Bálint, 1998; Anwar et al., 2004)

A terméket/szolgáltatást ugyanis nem egyszerűen eladni kell a vevőnek, hanem olyat kell előállítani, ami számára **értéket** képvisel, így azt a vevő meg is akar majd venni.³⁰ (GKI-Marketing Centrum, 1999)

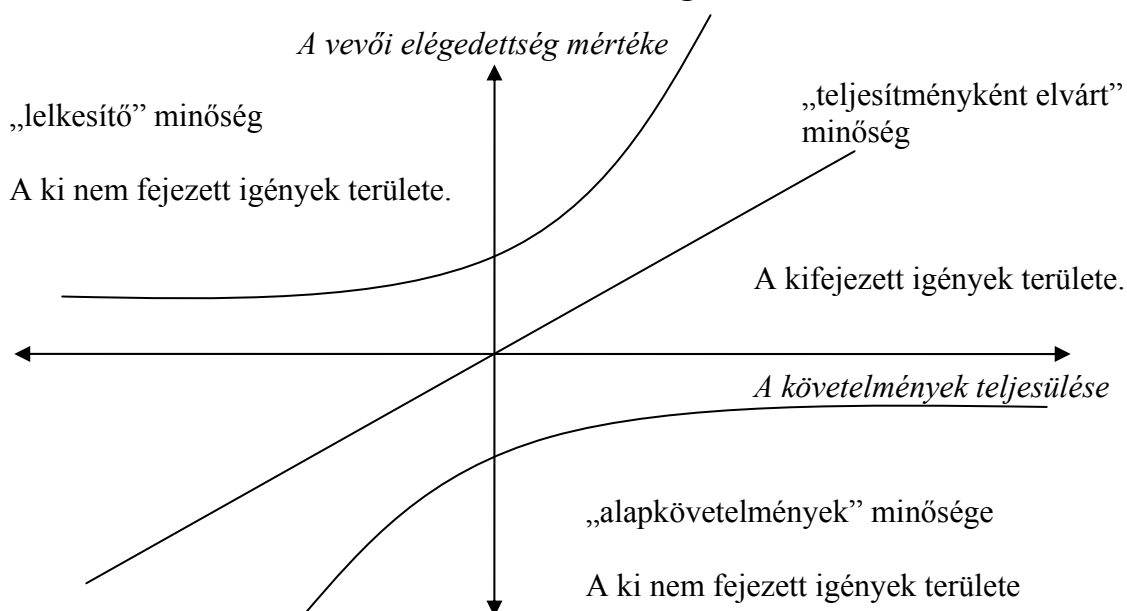
A vevők elvárják, hogy a megvásárolt termékért vagy szolgáltatásért értéket kapjanak. Számos kutató tett kísérletet arra, hogy modellezze, hogyan definiálja a vevő a minőséget vagy az értéket.

A termék, szolgáltatások teljesítésének minőségével kapcsolatban általában négy **fogyasztói elvárási szintet** különböztetünk meg:

- Az **alapszükségletek** kielégítése, mely minimális elvárást jelent.
- Az **elvárt szolgáltatás**, mely az ésszerűség határain belüli elvárható szolgáltatási minőséget jelent, amelyet a korábbi tapasztalatok és a kapott információk alakítanak ki.
- A **kívánt szolgáltatás** olyan dolgokat, figyelmességet foglal magában, amelyeket a fogyasztó nem tart magától értetődőnek, de örülne, ha megkapná és a szolgáltató szívesen teljesítené.
- **Váratlan pozitív meglepetés**, amelyet a fogyasztó külön értékkel.

Egy termék/szolgáltatás jellemzői és a minősége mind az elvárások kifejezettsége (kimondott, megfogalmazott volta), mind a jellemzők megvalósulási szintje által kiváltott vevői elégedettség szempontjából különböző kategóriákba sorolhatók. Kano, a minőségüggyel foglalkozó japán professzor filozófiája (18. ábra) szerint valamennyi termékjellemző elhelyezhető egy olyan koordináta-rendszerben, amelynek vízszintes tengelyén a kifejezett, vagy ki sem fejezett elvárások teljesítési foka, a függőleges tengelyen a vevőkből kiváltott lelkesedés mértéke mérhető fel. A Kano-modell szerint egy-egy termékjellemző egy adott időpontban általában egy görbe vonalként jelenik meg a koordináta rendszerben. Felmérése lehetővé teszi az adott jellemzők értékelését, fontossági besorolását.

18. ábra: A Kano-diagram



Forrás: Walden, 1993, p. 4.; Husti, 2009, p. 15.

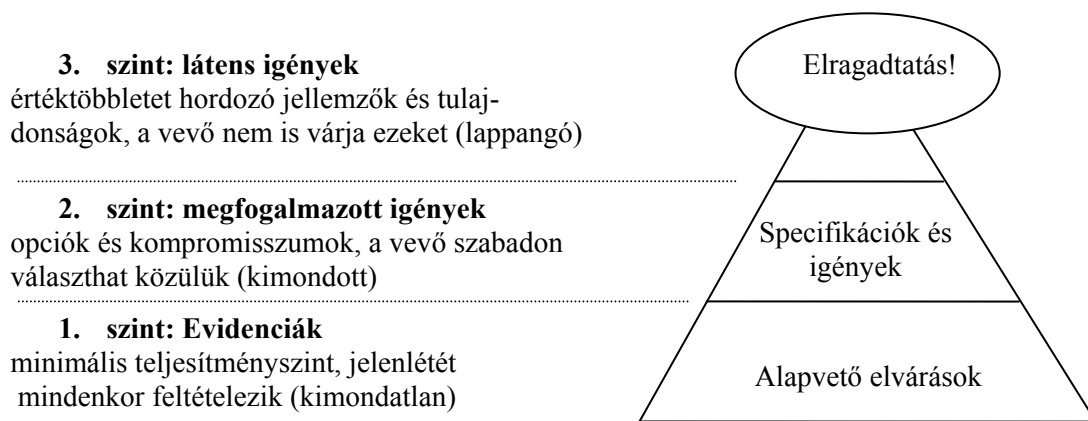
³⁰ Itt tartom fontosnak megjegyezni, hogy a vevők nem csak az adott terméket, szolgáltatást veszik meg, hanem a hozzá kapcsolódó folyamatot is, amely az ő számukra előállítja az adott terméket, illetve szolgáltatást. (Dobák, 2006) Mindez felhívja a figyelmet egyrészt arra, hogy az tekinthető értéknek, amit a vevő az árban el is ismer, másrészt a dolgozói elégedettség mérésének fontosságára is.

Az elvárési szintek ismerete lehetővé teszi, hogy a termelő, szolgáltató érdekes, izgalmas, értékes, és változatos szolgáltatást, élményt nyújtson. Azonban figyelembe kell venni, hogy a váratlan pozitív meglepetések idővel átkerül(het)nek a „kívánt” vagy „elvárt kategóriában. Ez is azt mutatja, hogy a vevői igények és elégedettségeket dinamikusan célszerű vizsgálni, nyomonkövetni.

A vevők által elvárt jellemzőknek három szintjét (19. ábra) lehet megkülönböztetni. Az első szinten, a **kimondatlan elvárások** szintjén a vevők alapvető elvárásai vannak, melyeket a vevők természetesnek tartanak, kielégítésük elengedhetetlen követelmény. A **kimondott elvárások** szintjén megbeszélés, kompromisszum tárgya az igények teljesítése. A legfelső szinten vannak a **lappangó, látens igények**, amelyekről a vevők nem is tudnak, de a tapasztalat révén rájönnek, hogy valóban szükségük van rá.

Megjegyzem, hogy a felsőoktatásban a látens igények kielégítésének különösen fontos szerepe van, ugyanis a képzés tervezése és megvalósítása, valamint a megtanultak alkalmazása között több év is eltelik.

19. ábra: A vevő elvárásának szintjei



Forrás: Tenner és DeToro, 1996, p. 72.

A jellemvonások hierarchikus elrendezése segít a vevők elvárásainak kielégítéséhez szükséges teljesítményszint megértésében és meghatározásában. A vevők igényeinek és szükségleteinek a megismerése olyan előnyöket jelenthet a szervezet számára, amivel értéktöbbletet nyújthat, ezáltal versenyelőnybe kerülhet a konkurenciaharcban.

A szakirodalomban sokat vitatott téma a fogyasztók elvárásainak meghatározása és azok hatása a minőségre. A minőség paramétereit a szolgáltatást nyújtók állítják össze, a fogyasztói igények figyelembe vételével. Az egyes modellek lényeges jellemzőit Seth et al. (2005) tanulmánya foglalja össze. Megállapítható, hogy a kutatások későbbi modelljeinek kiindulópontja a Grönross modell és a rés modellből származtatott SERVQUAL módszer.

A Grönroos modell (Grönroos, 1984) a **technikai** és a **funkcionális minőségfogalmak** bevezetésével a megfogható és a nem-megfogható minőségelemeket különíti el. A modell értelmében a vevői elégedettség eléréséhez a vevők által elvárt és a ténylegesen észlelt minőségnek meg kell egyeznie. (2.4.1./1. melléklet)

A gyakorlatban a minőségértékelésnek a leggyakrabban alkalmazott módszere a Parasuraman et al. (1988) által kidolgozott, úgynevezett SERVQUAL-modell. A modell értelmében a 10 minőségkritérium alapján a szolgáltatási tevékenység teljes körűen megvizsgálható. A modell

elemei: megbízhatóság, fogékonyság; hozzáértés; hozzáférés; udvariasság; kommunikáció; hitelesség; biztonság; megértés/vevőorientáltság; külső megjelenés.

A modell növekvő népszerűsége és széleskörűen terjedő alkalmazása ellenére számos elméleti és gyakorlati kritika éri. (Buttle, 1996)

Összefoglalásként megállapítható, hogy a minőséget nagymértékben a fogyasztók elvárásai, igényei, szükségletei határozzák meg, amelyek időben folyamatosan változ(hat)nak és eltér(het)nek egymástól.

Annak érdekében, hogy az oktatási intézmények meg tudjanak felelni a fogyasztói elvárásoknak, követelményeknek, és az igényeket ki tudják elégíteni, fel kell mérni, hogy kikkel, illetve mely csoportokkal van kapcsolatban, és meg kell ismerni mit várnak el azok egy oktatási intézménytől.

Kotler (2004) szerint az oktatási szolgáltatás ügyfélköre azon személyek, szervezetek, csoportok köre, amelyek **aktuális vagy potenciális igényeit meghatározott figyelemmel kell kísérni.**

Az egyetemek a hallgatókat elsődleges fogyasztóikként látják, akik oktatási szolgáltatásokat kapnak, a szülőket olyan fogyasztókként, akik fizetnek a gyerekeik oktatásáért, a cégeket olyan fogyasztókként, akik alkalmazzák a hallgatókat, illetve a tanszéki munkatársakat olyan fogyasztókként, akik átadják a hallgatóknak azt a tudást, amely az álláshoz szükséges (Madu és Kuei, 1993).

Az intézménnyel való kapcsolat szorossága alapján beszélhetünk **közvetlen, illetve közvetett partnerekről.** A közoktatási minőségfejlesztés értelmezésében az oktatási intézmény legfontosabb közvetlen partnerei a tanulási-tanítási és nevelési folyamat elsődleges szereplői, akik elvárásokat támasztanak, illetve forrásokat biztosítanak az intézmény számára: tanulók, oktatók, oktatók munkát támogató munkatársak, szülők, fenntartók. De közvetlen partnerek közé tartoznak a megelőző vagy a következő oktatási szint, a munkaerőpiac vagy az intézmény által kínált oktatási program közvetlen vagy potenciális megrendelője. Az oktatási intézmények közvetett partnerei azok, akik valamilyen szabályozórendszeren keresztül társadalmi és szakmai igényeket, elvárásokat fogalmazznak meg illetve közvetítenek az intézménynek (például minisztérium). Közvetett partnerek továbbá azok az **intézmények, akik együttműködésükkel segíthetik az intézményt céljai elérésében** (például kulturális szervezetek, egyházak, szociális szervezetek), illetve amelyek elvárásokat fogalmazznak meg a tanulási-tanítási és nevelési tevékenységek folyamatával és eredményével szemben (például kamarák, munkaadói szervezetek). (OM, 2001, 2002)

Barakonyi (2004/b) **érdekhálónak** nevezi a felsőoktatási intézmények és a velük kapcsolatban lévő szereplőket. Szerinte egy ideálisan működő állami egyetemen a kormányzás az érintettek elégedettsége terén egyensúlyra törekszik, ami a valóságban tökéletesen sohasem valósítható meg. A szerző az érdekháló szereplőit négy fontosabb csoportba sorolja, amely csoportok egyben azok a „hatalmi ágak”, amelyek súlyát és egymáshoz való viszonyát kell meghatározni, illetve amelyek között az egyensúlyt meg kell teremteni, úgy, hogy mindegyik csoport érdekei érvényre jussanak. (Barakonyi, 2004/b)

1. A külső szféra szereplőinek csoportját az állam (mint tulajdonos, az adófizetők képviselője, a finanszírozásban jelentős részt vállaló főszereplő), a végső felhasználói szféra (ipar, mezőgazdaság, szolgáltatások, államigazgatás, közigazgatás stb.), a felsőoktatás működésének szabályozásában, irányításában, ellenőrzésében részt vevő szervek (MAB, FTT, rektori és főigazgatói konferenciák, egyéb állami szervek), a lokális és regionális önkormányzatok, a jelentősebb társadalmi szervezetek (kamarák, szakmai tudományos egyesületek, MTA), az esetleges szponzorok, támogatók, az intézményhez kötődő fontosabb

vállalatok, intézmények, a sajtó, a hallgatók családjai, valamint más, az adott intézmény céljaira, működési feltételeire jelentős hatást gyakorló külső szereplők alkotják.

2. A második csoport – az igazgatótanács – az előzőekben felsoroltak, a „tulajdonosok” képviselőiből áll.
3. A harmadik csoportot a menedzsment, az intézmény adminisztratív vezetői alkotják, úm. a rektor, a főigazgató és helyetteseik, a dékánok, a karigazgatók és helyetteseik, belső szervezeti egységek vezetői, a pénzügyi-gazdasági vezetők.
4. A negyedik csoportot az akadémiai szféra (az „egyetemi polgárok”) képezi, mint az intézmény oktatói, kutatói, alkalmazottai, valamint hallgatói.

Ehhez a csoportosítási elvhez hasonlóan, Quinn et al. (2009) a következő szereplőket azonosította, mint a felsőoktatás „vevőit”:

- hallgatók (fizetnek a szolgáltatásért, fogyasztói a szolgáltatásnak, kiegészítő szolgáltatásokat vásárolnak);
- szülők (fizetnek a szolgáltatásért, részt vesznek a szolgáltató választásban, kapcsolattartók);
- kutatások szponzorai (forrást nyújtanak információért, szolgáltatásért vagy tevékenységért cserébe);
- állam és önkormányzatok (forrást nyújtanak, befolyásolják a szolgáltatás tartalmát)
- társadalom (haszonélvező, fizet a szolgáltatásért);
- a hallgatók jövőbeli munkaadói (megvásárolja a végterméket, esetenként forrást nyújt, befolyásolhatja a szolgáltatás tartalmát);
- szakmai és tudományos közösségek (haszonélvező);
- akkreditációs testületek (befolyásolja a szolgáltatás tartalmát);
- alkalmazottak, oktatók (részben befolyásolják a szolgáltatás tartalmát, egyes szolgáltatás-elemeknek fogyasztói).

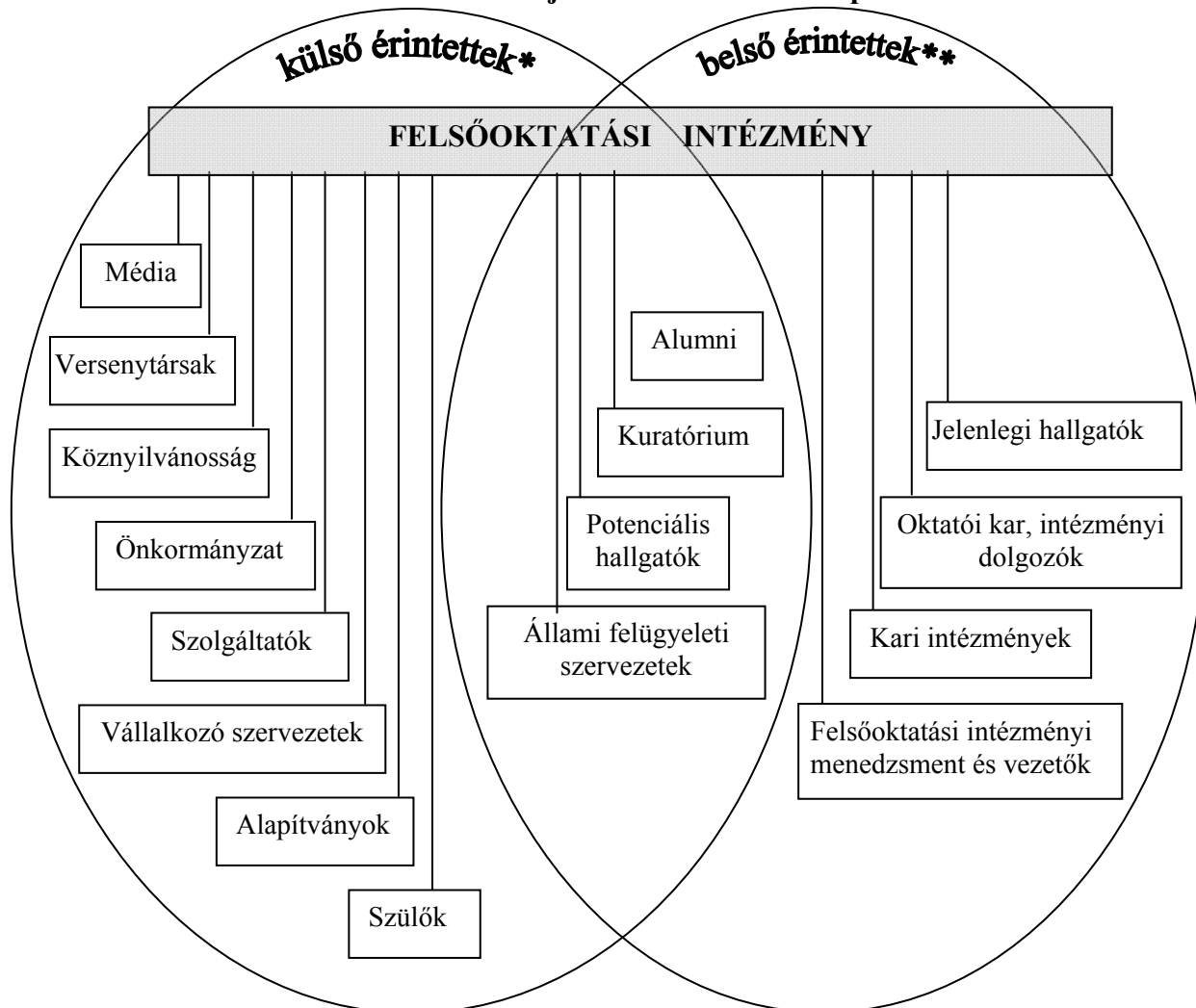
Dinya (1999) szerint mindazokat a szereplőket, akiknek elvárásaik vannak a felsőoktatási szolgáltatás minőségével kapcsolatban, és eszközeik is vannak ezen elvárások érvényesítésére, négy csoportba rendezhetjük:

- Hallgatók: az intézmények által produkált szolgáltatás közvetlen fogyasztói, akik egyben a produkció minőségére is visszahatnak (aktív fogyasztók). Effektív és latens igényeket támasztanak, amelyek egyénenként és időben is változók.
- Felhasználói szféra: a végzett hallgatókat alkalmazó munkaadók, akik az intézményi szolgáltatás eredményeit „áttételesen” érzékelik, általában passzív fogyasztók.
- Kormányzat: mint megrendelő (finanszírozó) speciális módon közvetíti a társadalmi igényeket a szolgáltatók felé, és eszközei is speciálisak (jogsabályi, pénzügyi, hatósági).
- Intézményi dolgozók: egyfajta “belső vevő”-ként jelennek meg a színen, saját elképzelésekkel és elvárásokkal az általuk produkált szolgáltatás minősége iránt. Pozíciójuknál és a hagyományoknál fogva gyakran az ő minőségfelfogásuk dominál, jöllehet ez az ismert “eladói személetet” érvényesíti.

Robinson és Long (1987) a vevőket három csoportba rangsorolták. Szerintük az elsőszámú vevő a hallgató, a második a fenntartók és munkaadók, harmadrendű vevő pedig az értékelő szervek, a végzett hallgatók, a hallgatók családjai stb.

A következő 20. ábrán egy **felsőoktatási intézményrel kapcsolatban lévő szereplőket** mutatom be, megkülönböztetve a belső és külső partnereket, érintetteket (stakeholderek) aszerint, hogy az érintettek a szervezeten belül vagy azon kívül találhatók.

20. ábra: A felsőoktatási szolgáltatás szereplői, avagy a felsőoktatás sajátos stakeholder térképe



*Megjegyzés: * Külső érintett értelmezése: Külső érintettnek tekintett mindazon érdekcsoportok, amelyek jelentős hatással bírnak a felsőoktatási intézményre, vagy az intézmény bír jelentős hatással a működésükre miközben érdekszerük nincs közvetlen összefüggésben a felsőoktatási intézmény érdekszerével. ** Belső érintett értelmezése: Belső érintettnek tekintett mindazon érdekcsoportok, amelyek egyéni céljai a felsőoktatási intézmény, mint szervezet célrendszerével azonos érdekekben, illetve azzal összhangban fogalmazódnak meg.*

Forrás: saját szerkesztés Kotler és Fox, 1995 idézi Komáromi, 2002 nyomán

Az érdekeltek körének a meghatározása nagymértékben függ az intézmény minőségügyi szemléletétől, értékrendszerétől, illetve a tervezés időbeli síkjától, vagyis attól, hogy az adott folyamatokat és a kapcsolódó folyamatokat rövid vagy hosszú távon vizsgáljuk.

A különböző érintetteknek a minőségüggyel összefüggésben eltérőek lehetnek a céljaik, a prioritásaik (Harvey és Green, 1993; Doherty, 1997; Hewitt, 1999), azonban a végső **céljuk azonos, vagyis a jövőben is fejleszthető, folyamatos megújításra, megújulásra képes, a munkaerőpiacon keresett tudás, azaz versenyképes diploma megteremtése.**

A fenti fő cél a tudás megteremtésében érdekeltek **egyéni céljaiból** alakul ki az alábbiak szerint:

- a gazdaság szereplőinek célja a piac számára képzett szakemberek létrehozása;
- a társadalom szereplőinek a célja az erkölcsös, felelős, értelmiségi állampolgárok kibocsátása;
- a hallgatók célja racionális energiabefektetéssel az oktatási folyamat során jó érdemjegy megszerzése, vizsgák abszolválása;
- az oktatók célja a tudásuk minél mélyebb átadása a hallgatónak;
- a szülők célja a hallgatóvá vált gyermekük személyiségének fejlődése, tudásbeli gyarapodása.

Annak érdekében, hogy egy felsőoktatási intézmény a minőségi szolgáltatásait fejlessze ezen fogyasztók számára, mindenekelőtt meg kell értenie az igényeiket. A gyakorlatban egyetlen intézmény sem képes megfelelni maradéktalanul ennyi fogyasztói, vevői elvárásnak. A megismert **igények tudatos feldolgozására, összegzésére** van szükség, és ezen igények alapján a szervezetnek saját minőségfogalmat kell megalkotnia. A sikeres szervezetek azonban éppen azért sikeresek, mert képesek az érintettek igényei közötti dinamikus egyensúly megteremtésére és fenntartására, amely valóban nem egyszerű feladat, hiszen mindenki mást tart fontosnak, relevánsnak. Például a munkaerőpiacot a végzetek használhatósága érdekli és nem az, hogy hány hallgató jut egy oktatóra, és hány számítógép van. A hallgatót inkább a szórakozási, sportolási, valamint a későbbi könnyű és gyors elhelyezkedési lehetőségek motiválják. A szülőt a tandíj összege és a kollégium elhelyezési lehetőség érdekli. Ahhoz, hogy megértsük az igényeiket, cserébe meg kell értenünk a fogyasztók által választott minőségjellemzőket.

A minőség jellemzőinek, tulajdonságainak meghatározása többek között a minőség mérhetősége és javítása érdekében is fontos. Chua (2004) a különböző vevői csoportok (hallgatók, szülők, oktatók, munkaadók) aspektusából vizsgálta a minőség tulajdonságait, és tanulmányában rámutat, hogy felsőoktatás különböző **érintettjei eltérő módon ítélték** meg a felsőoktatás szolgáltatás **minőségét** meghatározó tényezőket. A **szülői nézőpontból** a minőség elsősorban az input (például intézményi rangsor, hírnév) valamint az output tényezőkhöz kapcsolódik (foglalkoztathatóság, tudományos elhelyezkedés). A **hallgatók** a minőséget befolyásolónak az oktatási folyamatot (például kurzusok és oktatás), valamint az output tényezőket látják. Az **oktatók** a teljes oktatási rendszerre fogalmazták meg az észlelt minőséget. A **foglalkoztatói** megközelítésben a minőséget elsődlegesen az output tényezők határozzák meg (például a készségek, amiket a hallgatók a munkahelyükre magukkal visznek).

Összefoglalva megállapítható, hogy a minőségügy alapvető érdeke, hogy az oktatás igény-kielégítési folyamata során az érdekeltek elégedettek legyenek. Az igények és elégedettségek pontos feltárásához az eltérő érintett csoportok sajátosságaihoz igazodó eszközök és módszerek szükségesek. Ezek közül dolgozatomban a hallgatói vélemény és elégedettség felmérésnek egy módszerét, és az abból származó eredményeket mutatom be.

Az elégedettséggel való foglalkozás több szempontból is a XXI. század egyik legfontosabb kérdésévé vált a felsőoktatásban is. A felsőoktatásban a hallgatói létszámok növekedésének lehetőségei beszűkültek, ezért az intézményeknek a meglévő hallgatói körhöz, mint biztos alaphoz, és a csökkenő számú potenciális ügyfélkörhöz kell fordulni, s arra koncentrálni, hogy ezt a kört hogyan tudják minél szorosabban magukhoz kötni, és hogyan tudják elégedettséget, az intézményhez való kötődésüket minél magasabb szinten biztosítani.

Az **elégedettség**, mint elvi fogalom, a minőség fogalmához hasonlóan, igen nehezen definiálható. Függetlenül a szolgáltatástól, az igénybe vevők jellemzőitől, az adott szervezettől. Az elége-

deittség, mint tény és fogalom soha nem statikus, mindig dinamikus, változó és új igényeket felvető. Az elégedettség éppen ezért pillanatnyi, jellemzően szubjektív érzeten alapuló vélemény, melyet éppen ezért mérni és értékelni igen nehéz, és relatív, csak az adott helyzetben és időpillanatban értelmezhető. Arra kell törekedni, hogy az ügyfelek elégedettek legyenek, de azt sohasem lehet teljesen elérni. Elégedett az a vevő, aki azt kapja, amit elvár. Az elégedettség alapján Bohné (2005) szerint a vevők 3 nagy csoportba sorolhatóak:

- **Csalódott**, aki mérgelődik, mert nem kapta meg azt a minőséget, amit elvárt. Ettől a kellemetlen élménytől szeretne is megszabadulni, ezt egy aktív negatív magatartásban éli ki, azaz kibeszéli magából a keserűséget, a rossz tapasztalatot.
- **Elégedett**, aki azt kapta, amit elvárt, ez számára elég és megnyugtató.
- **Lenyűgözött**, aki többet kap, mint amennyit elvárt. Ez számára kedvező, úgy érzi kellemesen csalódott, hiszen jobbat kapott, mint amire számított.

Mindezek alapján a vevők szervezethez, illetve az általa kínált termékhez és szolgáltatáshoz való viszonyulása nagyon változatos lehet. Az elégedetlen fogyasztó valaki mást keres, aki hasonló terméket vagy szolgáltatást nyújt. A semleges, márkafüggetlen fogyasztó azt a terméket, szolgáltatást veszi meg, amelyik éppen elérhető. Az elégedett - ha az eladó teljesítménye megfelel az elvárásainak vagy meghaladja azokat - fogyasztó nyitott az új lehetőségekre. A lojális fogyasztó az, aki a versenytársak csábításai ellenére is visszatér. (Reketye és Hetesi, 2009)

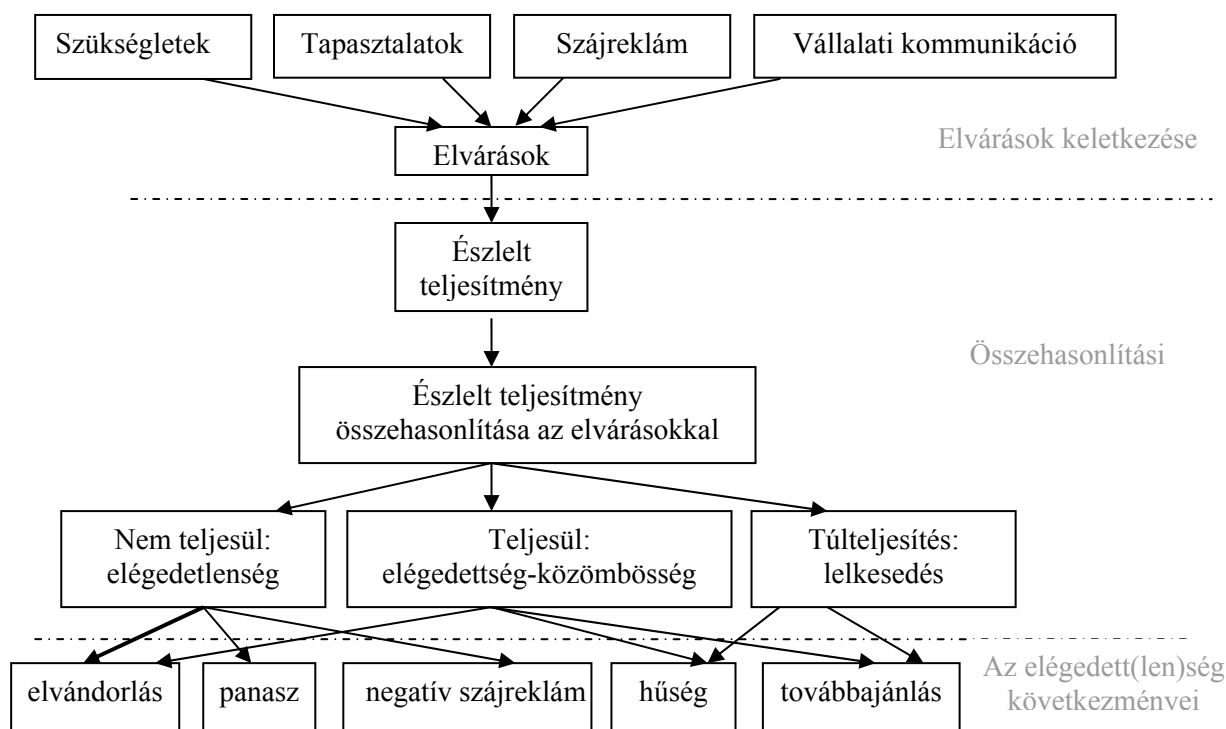
Az elégedettség fogalmát sokan sokféleképpen határozták meg, Kotler (2004) szerint: „Az elégedettség adott személy öröme, vagy csalódottsága, ami egy termék a várakozással szemben érzékelt teljesítményének (vagy eredményének) az összehasonlításából származik.”

A vevők igényeinek, megelégedettségének megértése az eladó aktivitásának foka és a vevőismeretének a mértéke alapján történik (2.4.1./2. melléklet). A vevői információknak két fő csoportja létezik, egyrészt a követelmények, amelyeket a vásárló elvár a terméktől, másrészt a megelégedettség a vásárolt termékkel, szolgáltatással. Az első szinten a vevők alapvető igényeinek a megértése történik, panaszok, reklamációk begyűjtése és megválaszolása történik. A szervezatkövető (reaktív) módon jut információhoz. A következő szinten aktív megközelítéssel kommunikál a vevőkkel. A legfelső szinten a szervezet megelőzően (prokatívan) a vevői igények teljes megértésére, megismerésére törekszik. (Parányi, 1999; Tenner és DeToro, 1996)

A várakozásokat befolyásolhatják a korábbi vevőtapasztalatok, a barátok és a társaság tanácsai, és a marketinget folytatók és a konkurencia információja és ígéretei. A 22. ábra az elégedettség és elégedetlenség kialakulásának folyamatát mutatja be.

Az elégedettség mérésének elsőszámú szerepe az információgyűjtés, arra vonatkozóan, hogy vevő mennyire elégedett a vásárolt termék, szolgáltatás egy-egy jellemzőjével, azaz az adott termék/szolgáltatás tulajdonságainak halmaza mennyire felel meg előzetes elvárásainak, illetve milyen változtatásokat kívánnak a fogyasztók a termékekkel, szolgáltatással kapcsolatban és hogy egy szervezet aktuálisan hogyan reagál ezen igényekre. Az eredmények ugyanis pontosan azt mutatják meg, hogy mely területeken kell javulni a fogyasztói elégedettség fokozása érdekében, tehát megmutatják a szervezetek számára a fejlesztés irányát. Ezen információk segítenek a fejlesztési teendők rangsorolásában is. A vevő számára nem túlzottan lényeges szempontnál az elégedettség növelésére nem célszerű jelentős erőforrásokat fordítani. Ellenben a lényeges területeken mutatkozó elmaradást csökkenteni kell, ha fokozni akarjuk a vevő bizalmát és elégedettségét.

21. ábra: Az elégedettség és elégedetlenség kialakulásának folyamata



Forrás: Matzler, 1997 idézi Hofmeister et al., 2003, p. 42.

Számbavéve az oktatási intézmények érintettjeit, megállapítható, hogy a legfontosabb érintett csoport maga a hallgató, aki véleménye, elégedettsége alapvetően befolyásolja az oktatási intézmény jövőjét.

Hom (2002) szerint a **hallgatói elégedettség** elsősorban, mint fogyasztói és nem mint vevői elégedettség értelmezhető, mivel a hallgatók sok esetben úgy fogyasztják el az adott terméket/szolgáltatást, hogy ténylegesen nem, vagy nem ők fizetnek értük (idézi Hetesi és Kürtösi, 2009). További specialitása a hallgatói elégedettség koncepciónak az időbelisége vagy folyamatossága. Az oktatási és a kapcsolódó szolgáltatások igénybevétele meglehetősen hosszú folyamat. Az új tapasztalatok, események hatására a hallgató módosíthatja, újraértékelheti elégedettségi szintjét. Emellett a szolgáltatás folyamatában a hallgató is fejlődik, így megváltozhatnak elvárásai anélkül, hogy újabb tapasztalatokat szerzett volna a szolgáltatással kapcsolatban.

A hallgatói elégedettségmérés célja, hogy az intézmény felmérje, milyen a hallgatói megítélés a felsőoktatási intézményekben folyó tevékenységekről. Ez a megítélés egy „tükröt” tart az intézményi vezetés felé, mely nem a tevékenységek minősítését (jó vagy rossz) tükrözi elsősorban, hanem a tevékenység felhasználójának érzetét, az értékes tevékenységeink tudatosításának, elismertetésének eredményességét. A felmérés arra irányul, hogy azokat a területeket, melyek a hallgatói megítélés szempontjából nem megfelelőek, tovább elemezzük, feltárjuk a nem megfelelés okait és törekedünk ezek megszüntetésére. A felmérésnél érdemes végiggondolni, hogy mire irányul a megkérdezés: a potenciális, a jelenlegi, a múltbéli hallgatókra, vagy a versenytársak hallgatóira.

A szolgáltatás-minőséggel foglalkozó szakirodalomban továbbra sincs általános egyetértés az oktatás minőségének dimenzióit vagy a mérési megközelítéseit illetően. Sok felsőoktatási intézmény értékeli a hallgatói tapasztalatok helyzetét a tanítás és tanulás minőségén túlmenően. Négy egyesült királyságbeli hallgatói elégedettségmérés összehasonlítása (2.4.1/3. mel-

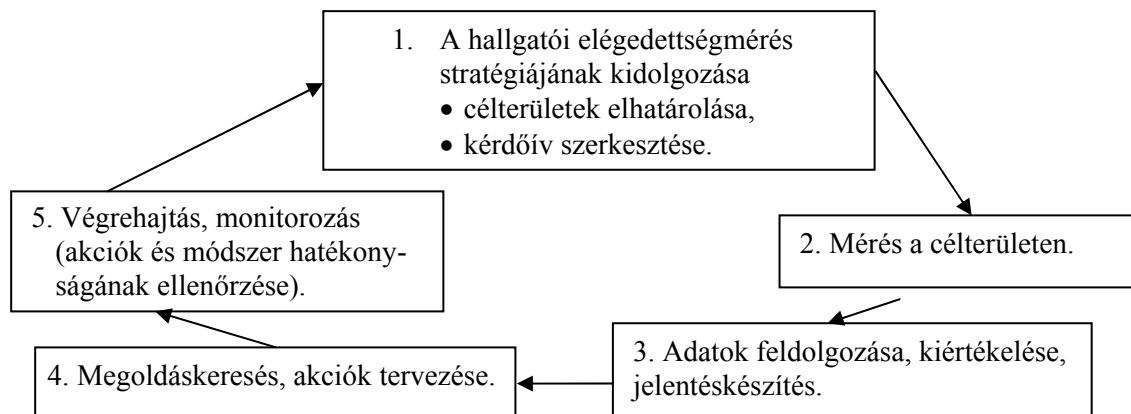
léklet) feltárja, hogy vannak hasonlóságok a vizsgált tényezők között, azonban mindegyiknek megvan a saját, egyedi jellemzője. (Clewes, 2003)

A hallgatói elégedettséggel kapcsolatos tevékenységeket (lásd 23. ábra) a Deming által kifejlesztett PDCA elvnek megfelelően az alábbi fázisokon keresztül lehet megvalósítani:

- a hallgatói elégedettség felmérése,
- az eredmények elemzése,
- beavatkozási akciók megtervezése és forrásainak biztosítása,
- az akciók lebonyolítása,
- az eredményesség visszamérése az elégedettség tükrében.

A minőségfejlesztési folyamat ezen fázisai egy láncolatot alkotnak, bármelyik elem kihagyása egyfajta „dugulás” a rendszerben, hiába működik jól a többi. (Koczor, 2002)

22. ábra: A hallgatói elégedettség mérés lépései



Forrás: Koczor, 2002, p. 3. alapján

Összefoglalóan megállapítható, hogy a vevőközpontúság olyan szemlélet, amely segíti az oktatási intézmény és érintettjeinek köre közötti kölcsönös elkötelezettség kialakulását. E szemléletmód arra ösztönöz, hogy az intézmény ismerje meg érintettjeinek igényeit, dolgozza össze azokat szakmai küldetéssé, folyamatosan tájékozódjon annak teljesüléséről, és a visszajelzések alapján végezze el a szükséges korrekciókat.

2.4.2. Az elégedettség minőség paramétereinek értékelése, mérése

Laáb (1998) szerint nemcsak a fogyasztói, a termelői, illetve a viszonteladó piacon szükséges a vevői elégedettség mérése, hanem az oktatási piacon is.

Owlia és Aspinwall (1996) megállapították, hogy a minőség mérhetőségéhez és ezáltal fejleszthetőségéhez szükséges feltárni a minőség jellemzőit, és azokat fontos definiálni az oktatási folyamat mérése szempontjából.

A termékek vagy szolgáltatások minőségét több tényező is befolyásolja, a főbb jellemző tulajdonságokat csoportokba (Veress, 1999/b) sorolhatjuk, így megkülönböztetünk:

- leíró tulajdonságokat, melyek a folyamatot jellemző tulajdonságok;
- megfelelés tulajdonságok;
- teljesítményjellemzők, mely a működés hatékonyságának jellemzői;
- minőségjellemzők, mely a minőséggel közvetlen kapcsolatba hozhatók;
- minőségmutatók, a minőséget közvetlenül mérő számszerű értékek.

A minőség mérése általában összehasonlító kontextusban történik. A szolgáltatás értékelésénél a fogyasztó összehasonlítja azt a versenytársak által nyújtott ugyanazt az igényeket kielégítő szolgáltatásával, amelyek helyettesítő termékei lehetnek. Ez alapján rangsort állíthat fel figyelembe véve akár a saját preferenciát is, és ez alapján következtet a minőségre.

Clarke (2004) szerint két dolog miatt problémás a minőség mérése az oktatásban. Egyrészt a kereskedelmi termék értékelések egy terméknek vagy annak teljesítményének a megfigyelhető tulajdonságai alapján történnek, míg az oktatásminőség értékelések az intézmények elvontabb jellemzői (például hírnév) alapján történnek. Másodsorban, kevés olyan kutatás van, amelyik feltárja az oktatásminőség különböző mutatói közötti összefüggéseket, és emiatt nehéz megállapítani hogyan súlyozhatók a mutatók, és vajon érdemes-e próbálkozni a súlyozással.

Parasuraman et al. (1985) dolgozták ki a szolgáltatás minőségének mérésére szolgáló modellt (GAP-modell), amely áttekinti a szolgáltatás teljes folyamatát és rávilágít bizonyos „gyenge” pontokra, ahol a szolgáltatás minősége eltérhet a vevői elvárásoktól.

A modell két szempontból vizsgálja a minőséget: a szolgáltató és a vevő nézőpontjából, és abból a felfogásból indul ki, hogy a szolgáltatás minőségének egyedüli kritériuma a vevő elégedettsége, amely a várt és érzékelt szolgáltatás összehasonlítása alapján jön létre. Az eltérés modell tulajdonképpen a vevő-elégedetlenség okát vizsgálja. A minőség érzékelését több -a modell szerint öt- eltérés okozhatja. Hangsúlyozni kell, hogy a GAP modell szerint elsősorban nem a szolgáltatás színvonala, hanem annak a vevő általi érzékelése a lényeg. A modell abból a feltételezésből indul ki, hogy az adott szolgáltatáshoz kapcsolódó vevői elvárások, és az észlelt szolgáltatás jellemzői eltérnek egymástól. (2.4.2./1. melléklet)

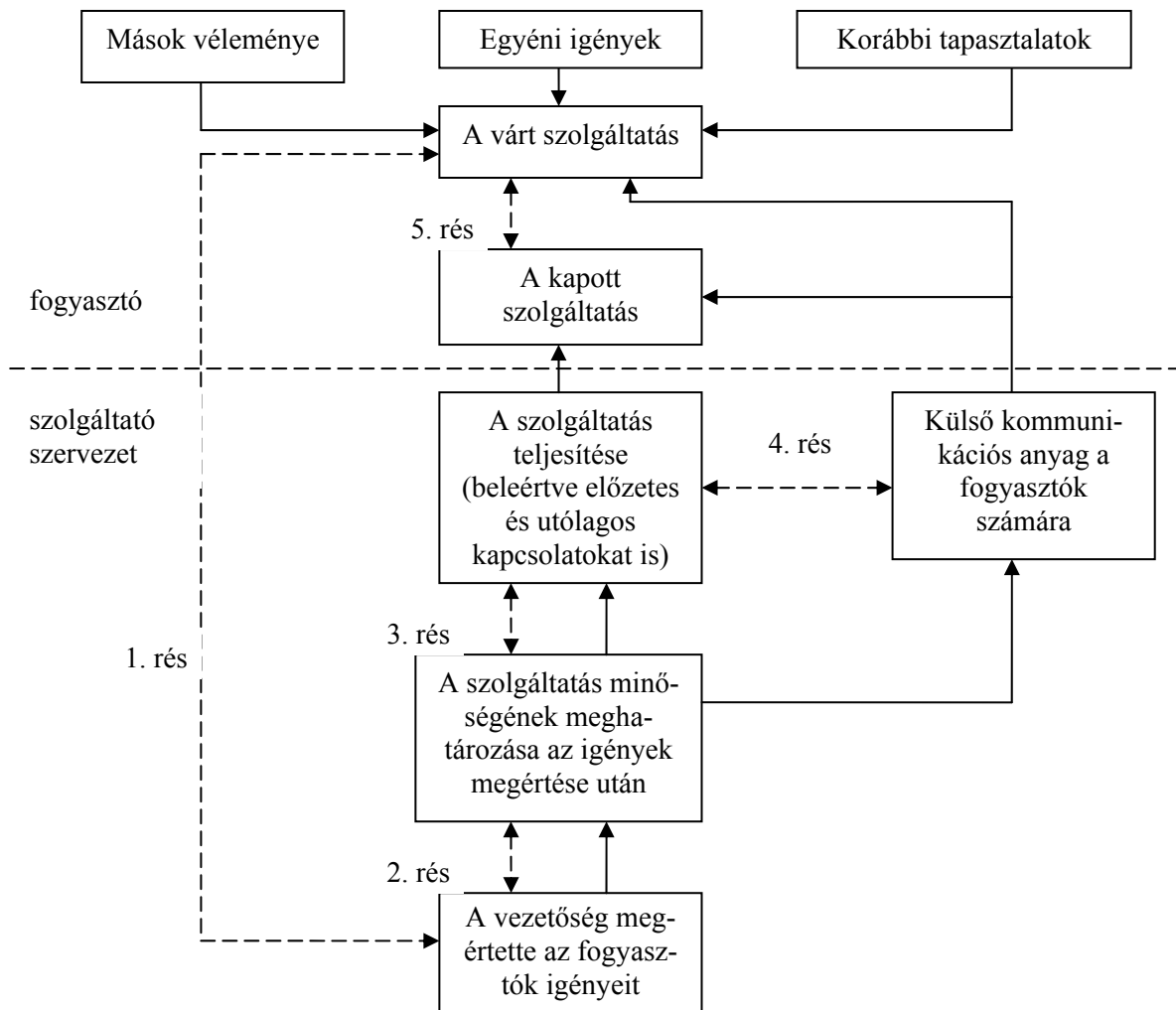
„A fogyasztói elvárások kialakulásában a legfontosabb tényezők a szükségletek, a múltbéli tapasztalatok, a szájreklám, valamint a szolgáltató külső kommunikációja. E négy tényező együttesen határozza meg a vevői elvárásokat, amellyel szemben áll a tapasztalati szolgáltatás. A tapasztalt szolgáltatás kialakulásának első lépéseként a szolgáltató vezetése megfogalmazza elképzeléseit a fogyasztói elvárásokról. Ezen elvárásokat lefordítja a szolgáltatás minőségi specifikációira, melyek alapján kialakítja szolgáltatásának folyamatait, arcukat.” (Koczor, 1999)

Parasuraman et al. (1985) a réseket a szolgáltatásnyújtás csapdáinak nevezi.

Az alapmodell szerint az érzékelt minőséget több „eltérés” befolyásolhatja. Négy olyan rés látható a modellben, amelyek bármelyikében ha probléma lép fel, létrejön az ötödik, ami nem jelez mást, mint valamilyen fokú eltérést a várt és a kapott szolgáltatás között. (Kotler, 2004; Kalapács, 2001; Tenner és DeToro, 1996)

A modellt Luk és Layton (2002) további két új réssel egészítették ki. Az ún. 6. rés az elvárt szolgáltatás és annak megértése a szolgáltató frontvonal személyzete általi megértése között jön létre, míg az ún. 7. rés a frontvonal személyzet által feltárt vevői igények és annak a menedzsmet, vezetőség általi megértése közötti eltérésből adódik.

23. ábra: A szolgáltatás-minőség modell



Forrás: Parasuraman et al., 1985, p. 44.

A következőkben az alapmodellben lévő eltéréseket a felsőoktatásban a legfontosabb vevői, fogyasztói szegmensre, a hallgatókra mutatom be.

1. rész: Különbség a hallgató megítélése és annak a felsőoktatás, felsőoktatási intézmény menedzsmentje általi megértése között. A „rész” abból adódik, hogy a hallgatók tényleges elvárásai és a vezetők által érzékelt hallgatói elvárások nem egyeznek meg. Nem tudni pontosan, hogy mit várnak el a hallgatók. Ennek oka lehet például, hogy túl nagy a távolság az intézmény és a hallgatók között, vagy a szolgáltatást nyújtó dolgozók hiányos informáltsága.

Az első eltérés csökkentése érdekében a menedzsmentnek nemcsak azt kell figyelembe venni, hogy ő mit várna el a szolgáltatástól, és milyen külső követelményeket kell teljesíteni, hanem a hallgató által fontosnak tartott minőségjellemzőket is be kell építenie a szolgáltatásnyújtási folyamatába.

2. rész: Különbség az igények megértése és a szolgáltatás minőségének meghatározása között, mely a nem megfelelően kialakított minőségi standardok alkalmazása révén jön létre. Ennek oka lehet például, hogy a vezetés tévesen értelmezte a hallgatók számára fontos szolgáltatás minőségére vonatkozó specifikációkat.

3. rész: Különbség az elvégzett szolgáltatás és a tervezett között. A harmadik eltérést okozhatja a szolgáltatási minőség normái és azok realizálása közötti távolság. Ennek okai lehetnek például, ha a munkatársak nem akarják, vagy nem tudják az előírások, normák szerint végezni

a munkájukat, vagy a szolgáltatást nyújtók képzettségének hiányosságai, vagy a hiányos technikai szervezési feltételek, de a nem megfelelő belső kommunikáció is.

4. rés: A szolgáltatás végrehajtása és a szolgáltatás jellemzőinek külső kommunikációja közötti különbség akkor keletkezik, amikor az intézmény által ígérték nem egyeznek meg a valósággal, vagyis a szolgáltató többet ígér, mint amennyit teljesíteni képes. A negyedik eltérést a vevőnek tett ígéretek, a kommunikációban, reklámban a szolgáltatásról kialakított kép, és a valóságban nyújtott szolgáltatás közötti differencia okozza. Ennek legfőbb oka lehet a hibás, félrevezető, túlzó ígéretek, reklám.

5. rés: A vevő nem az elvárt szolgáltatást kapja. Az ötödik eltérést az elvárt és az érzékelt szolgáltatás színvonala közötti differencia okozza, ami a megelégedettség megítélésének alapját képezi. Ha a hallgató úgy érzi, hogy kevesebbet kap, negatívan értékeli, ha úgy ítéli meg a szolgáltatást, hogy nincs különbség az elvárásai és az érzékelt minőség között, akkor elégedett. Ha az értékelése szerint a szolgáltatás meghaladta elvárásait, akkor keletkezik a „lelkesezési minőség”.

A szolgáltatásnak tehát ki kell elégítenie a vevők elvárásait, a szolgáltatónak meg kell érnie a vevő megelégedettségét. A modell alapján a minőségirányítás lényege abban rejlik, hogy az első négy hibaforrást állandóan ellenőrizve megelőzhető az 5. rés kialakulása. A felsőoktatásban a hallgatók elégedettségét, minőségérzékelését nagymértékben befolyásol(hat)ja, hogy az oktatási input-output folyamatnak éppen melyik szakaszában vannak: bejövő hallgató, aktív hallgató, végzett hallgató, már diplomás hallgató.

„Az egyik legnehezebb kérdés annak megállapítása, hogy milyen jellemzőket kell kiválasztani a szolgáltatás megítéléséhez. Fontos, hogy a jellemző megfigyelhető (lehetőleg mérhető) legyen, és hogy a jellemzőt a vásárló ki tudja értékelni. Másrészről meg kell találni a szolgáltatást teljesítő folyamatok olyan jellemzőit, amelyeket maga a szervezet tud kiértékelni.” (Földesi, 2000) Nyilvánvaló, hogy a fogyasztók akkor elégedettek, ha nincsenek rések, megkapják, amire szükségük van, éppúgy, ahogy akarják, elvárják. A probléma megoldására a kutatók 5-8-10 elemű paraméterlistákat állítottak össze a szolgáltatási, gyártási folyamatok minőségének meghatározására. A minőség dimenziói mutatják meg, hogy mi okozza a minőség érzetét.

Ezen kategóriákat hasznosan egészítik ki Parasuraman et al. (1985) által megalkotott kategóriák. A következő 6. táblázatban bemutatom a szolgáltatások minőségének 10 meghatározó elemét és értelmezem, hogy mit jelentenek a felsőoktatásban.

Owlia és Aspinwall (1996) a szolgáltatás minőség 10 dimenzióját további 4 tényezővel egészítette ki a felsőoktatásra értelmezetten, melyek a következők:

- **Előadás**, azaz a hallgatóktól elvárt elsődleges tudás, készségek.
- **Teljesség**, azaz a kiegészítő tudás és készségek, a számítógép használat.
- **Rugalmasság**, azaz mennyire használható más területeken az elsajátított tudás, készségek.
- **Visszacsatolás**, azaz hogy egy intézmény milyen jól kezeli a vevői panaszokat és hogyan oldja meg a problémákat.

A felsőoktatási intézmény feladata, hogy hallgatói számára képességeik fejlesztésére magas színvonalú oktatási szolgáltatásokat nyújtson, valamint a képzési profiljába tartozó szakemberek kibocsátásával kielégítse a munkaadók (szélesebb értelemben a társadalom) munkaerő-igényeit; e feladatok megvalósításához biztosítsa a küldetésének megfelelő oktató-, kutató- és művészeti munka feltételeit és annak teljesülését. Az intézmény karain folyó tevékenységek eredményessége növelhető, ha azok egy egységesen és koncepcióban felépített minőségirányítási és minőségértékelési rendszer keretében történnek. Az oktatás sajátosságai miatt a minőségbiztosítási és a minőségértékelés nem koncentrálhat a folyamat végeredményére,

hanem magát a folyamatot kell úgy szabályozni, hogy az a célnak való megfelelést, vagyis a minőséget biztosítsa. A minőségirányítási és minőségértékelési rendszer meghatározott program szerinti tevékenységeket foglal magában, amelyek az intézmény egész működési körét átfogják.

6. táblázat: A szolgáltatásminőség tíz dimenziója, és annak értelmezése a felsőoktatásban

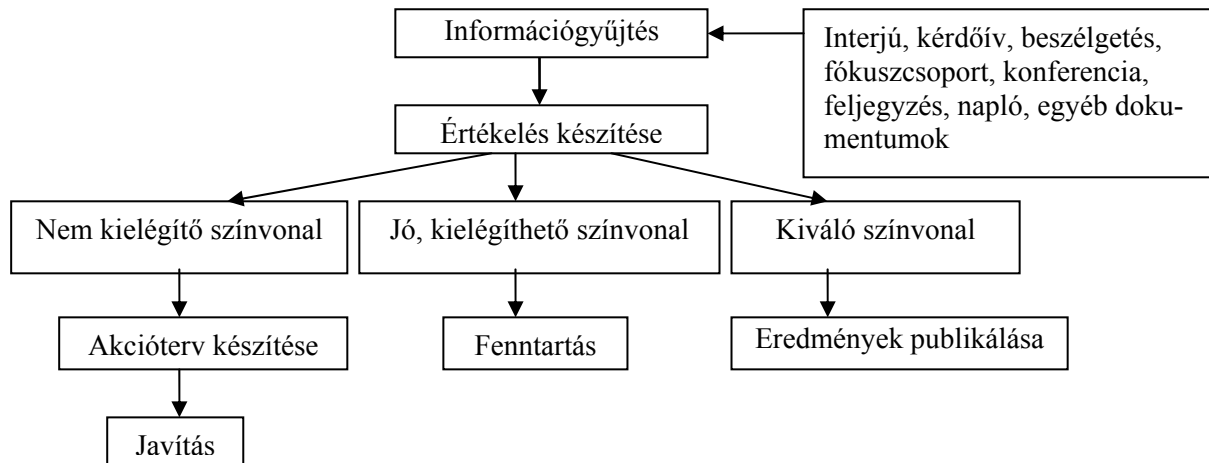
Dimenziók	Értelmezés a felsőoktatásban
Megbízhatóság	A szervezet azon képessége, hogy a szolgáltatást olyan úton hajtja végre, ahogy azt ígérte, pontosan és megbízhatóan. Az intézmény által nyújtott szolgáltatás állandó és magas színvonalú. A diplomához kapcsolódó oktatás pontos, naprakész. A diploma konzisztens.
Alkalmazkodóképesség	A szervezet hajlandósága, hogy a vevők számára azonnali szolgáltatást nyújtson a szükségleteik szerint. Szolgálatkészség, és a személyzet készenléte, hogy a hallgatóknak segítsenek.
Kompetencia, hozzáértés	A szolgáltatást nyújtó személyzet mindazon (szak)ismeretei, (szak)tudása, jártassága, képessége, amelyek a megfelelő szolgáltatás nyújtásához szükségesek. Mindezek folyamatos biztosítása, továbbfejlesztése.
Elérhetőség, hozzáférhetőség	Az intézmény helyszínének elérhetősége, megközelíthetősége. A nyújtott (oktatási és a kiegészítő) szolgáltatás hozzáférhetősége. Kapcsolattartás (adminisztráció, ügyintézés) körülményeinek biztosítása az oktatói és nem oktatói személyzettel.
Udvariasság	Az oktatói és nem oktatói személyzet illedelmes, tisztelettudó, barátságos, figyelmes magatartása. Diákokhoz való érzelmekelő, előzékeny és pozitív hozzáállás.
Kommunikáció	Az érintettek folyamatos informálása a számukra érthető és általuk használt formában. Az intézmény adottságainak, hagyományainak, kultúrájának megfelelő horizontális és vertikális kommunikációs eszközök hatékony használata. De egyben jelenti az oktatók és a hallgatók közötti kommunikációt az előadások, konzultációk során.
Hihetőség, hitelesség	A szolgáltató azon tulajdonsága, hogy megbízható, becsületes, őszinte. Mindezt mutatja az (oktatóktól és nem oktató) személyzet viselkedése, szavahihetősége, tisztessége, az intézmény hírneve, hagyományai.
Biztonság	Mentesség a veszélytől és kockázattól, vagy „kétség”-től. Hallgatók, oktató és nem oktató személyzet intézményi, szociális, pénzügyi biztonsága, az információ bizalmassága.
A vevő megértése	A külső és belső érintettek, és az ő kimondott és kimondatlan („egyéni”) igényeinek, szükségleteinek megértésére, megismerésére tett erőfeszítés. szűken értelmezve a hallgatók igényeinek a megértése.
Kézszelvényesség	Az intézmény létesítményeinek (például épületek, előadó, szemináriumi termek), felszereléseinek (pl.: oktatástechnikai- és egyéb segédeszközök) külső és belső fizikai, az oktatói és nem oktatói személyzet külső, a kommunikációs eszközök megjelenése.

Forrás: Parasuraman et al., 1985; Owlia és Aspinwall, 1996; Becser, 2005; Husti, 2009 alapján

Az oktatás időben lejátszódó tevékenység, folyamat, melynek van bemenete és kimenete. Ez értelmezhető a képzés egészére ugyanúgy, mint az egyes tantárgyak tanítási-tanulási folyamatára a félév megkezdésétől annak befejezéséig. A folyamatszabályozás akkor tekinthető hatékonnak, ha megfelelést eredményez. A hatékony folyamatszabályozás a visszacsatolások (szabályozási körök) gyakoriságával érhető el. A szabályozás lényege az, hogy a folyamat bizonyos pontjain információkat gyűjtünk, és ezeket az információkat eljuttatjuk azokra a pontokra, ahol a beavatkozásokról a döntések születnek. A szabályozás egyik alapformája a hiba-

jellel történő szabályozás, amikor egy előre beállított kívánatos értéktől, a cél állapottól való eltérést a rendszer hibajelként továbbít a beavatkozó alegységhez, ami ezután az eltéréssel (hibával) ellentétes irányú változást idéz elő. A minőségirányítás összes lényeges folyamatát ezzel az egyszerű szabályozási sémával jellemezhetjük. A folyamat sikeres megvalósításához mindenekelőtt kellenek szabványok, minőségi standardok. Szükség van ezután az aktuális állapotok rendszeres vizsgálatára, a termék/szolgáltatás bizonyos paramétereinek megmérésére, az eredmények elemzésére. Az így nyert információt a standardokkal összehasonlítva lehet dönteni a következő ciklus tevékenységeiről. A minőségértékelés funkciója (24. ábra) a minőségjavítás és optimalizálás.

24. ábra: A minőségértékelés, mint a folyamatszabályozás eszköze



Forrás: Saját összeállítás

Az oktatás minőségének alakulását folyamatos mérésekkel érdemes nyomon követni, a folyamat kontrolljának és az esetleges beavatkozások időben történő megtételére. Az intézményeknek elsődleges hangsúlyt kell helyezni a folyamatos mérésre és értékelésre, mert:

- A menedzsment és a mérhetőség kapcsolata szükségszerű, mert ha nem tudjuk, hogy honnan indultunk, hova tartunk és hol tartunk most, akkor a minőség fejlesztése céltalan és eredménytelen. A mérés szükséges ahhoz, hogy tudjuk, hol tartunk most.
- Ha nem mérjük az eredményeket, nem lehet a sikereket és a kudarokat megkülönböztetni.

Mindezek mellett fontos figyelembe venni továbbá, hogy az intézményi értékelési elveknek etikai vonatkozásai is vannak. Az etikai elvek sajátossága, hogy akkor is be kell tartani, ha ezek nem írottan, egy etikai kódex formájában léteznek (Babbie, 2003). Ezek az általános alapelvek a következők: önkéntesség, véleménybiztonság, anonimitás és titkosság, valódiság, tájékoztatás. (Az elvek értelmezését a 2.4.2./1. melléklet tartalmazza.)

Az előzőeket összefoglalva megállapítható, hogy a minőségbiztosítás az oktatásban nem csak eszköze a kívánt minőség elérésének, hanem egyfajta célja is, melyben megtestesül mindaz a várakozás, amelyet az egyes célcsoportok követelményként, vagy elvárásként fogalmaznak meg.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

A kitűzött vizsgálati céljaim eléréséhez első lépésben **szekunder adatokra** támaszkodva feldolgoztam és rendszerszemléletű megközelítéssel elvégeztem a témához kapcsolódó **hazai és nemzetközi szakirodalom** kritikai értékelését, ismertetve az egyes vizsgált részterületeken a munkám során alkalmazott megközelítéseimet is. A témához kapcsolódó szakirodalom feldolgozása során összehasonlításokat, dokumentum analízist, komparatív elemzéseket, modellalkotást használtam.

A szakirodalmi feldolgozáson alapulva, annak a tanulságait is felhasználva **fogalmaztam meg hipotéziseimet** és indítottam, illetve végeztem a **saját primer adatok gyűjtését**. Az adatgyűjtés 2003-2013 évek közötti időszakot öleli át. Az adatgyűjtésemet segítette, hogy témavezetőm által bekapcsolódhattam a kari minőségügyi mérésekbe, azok fejlesztésébe és az új területen való elindításába, a rendszer teljes körűvé tételének kialakításában egyaránt.

A primer adatgyűjtéshez döntően kérdőíves módszert alkalmaztam. A kérdőívezést a következő négy fő területen végeztem:

- Hallgatói intézményválasztási motivációs vizsgálat az első éves újonnan felvett hallgatók körében (évente ismétlődően, szeptemberben).
- Oktatói munka hallgatói véleményezése (félévente ismétlődően, szemeszterek végén).
- A teljes képzésre vonatkozó hallgatói elégedettség vizsgálat a végzős hallgatók körében (évente ismétlődően, májusban, illetve novemberben).
- Diplomások pályakövetése a végzett hallgatók körében.

A vizsgálataim során pilot jellegű kutatásokat is végeztem, így 2008-ban a motivációs vizsgálataimat három alapszak esetében országos szinten is elvégeztem, illetve a hallgatói minőségértelmezés mélyebb feltárása céljából fókuszcsoportos vizsgálatokat is folytattam.

A primer adatgyűjtések és az azt követő vizsgálatok különböző vizsgálati szinteket érintettek, melyek a következők:

- **intézményi és szak szinten:** a kialakított intézményi minőségértékelési rendszer modell alapján kérdőíves módszerrel rendszeresen vizsgáltam a bejövő hallgatók intézményválasztási motivációit, a bennlévő hallgatók oktatói munkával való elégedettségét, a végzős hallgatók teljes képzésre vonatkozó elégedettségét, és a végzett hallgatók pályakövetését;
- **országos és szak szinten:** az intézményi szinten végzett mérések, eredmények tapasztalatai alapján egy évben a bemeneti oldalon, az elsős hallgatók körében országos körű kutatást készítettünk három alapszak esetében, annak nappali és levelező tagozatán;
- **szakcsoport szinten:** fókuszcsoportos vizsgálatok alapján feltártam, hogy a különböző szakterületen tanuló hallgatók számára mit jelent a felsőoktatásban a minőség.

A szakirodalom áttekintése és a saját megfigyeléseim alapján a hallgatói vélemény-felmérési és értékelési rendszer kialakításánál a rendszerre vonatkozóan a következő alapelveket és megközelítéseket tekintettem irányelvnek:

- **realitás**, azaz biztosítani kell a realitást és a torzításmentes rendszert, mely alkalmas a helyes következtetések levonására,
- **menedzsment igények**, azaz érdemben hozzájáruljon az intézmény menedzsmentjéhez, az oktatásvezetés, -szervezés és -fejlesztés irányítási igényeihez,

- **képzés színvonal**, azaz támogassa a képzés színvonalának és a szerzett ismertek piac versenyképességének növelését,
- **integrálhatóság**, azaz integrált és adekvát részét képezze az intézmény minőségbiztosítási rendszerének,
- **konvertálhatóság**, azaz illeszkedjen az európai elvárásokhoz, illetve követelményekhez,
- **döntéstámogatás**, azaz az intézményi irányítás számára információkat szolgáltatson, és ezzel hozzájáruljon az eredményes döntések meghozatalához, és csökkentse a döntésekkel kapcsolatos kockázatot.

A **kvantitatív adatgyűjtés** során használt strukturált kérdőívek a PDCA logika alkalmazásával a témavezetőm irányítása mellett, egy szakmai team javaslatait is figyelembe véve kerültek kialakításra. A kérdőívben nyitott és zárt kérdések egyaránt szerepeltek, továbbá skálatechnika és feleletválasztós kérdések is alkalmazásra kerültek. A kérdőívek tartalmi kialakításánál az irodalom áttekintése során feltárt kutatási eredményeket, más intézmények gyakorlatának, illetve saját korábbi vizsgálatainknak tapasztalatait egyaránt igyekeztünk beépíteni. Az elkészült kérdőívekkel elvégeztük a próbakérdőívvezést, próbaadatrögzítést és elemzést, majd a tapasztalatokat felhasználva a vizsgálatoknál felhasznált kérdőíveket véglegesítettük.

Az érintettek tájékoztatásának, a kérdőív kiadásának, begyűjtésének és feldolgozásának lépéseit részletesen megterveztük. Az egyes mérések kérdőíveinek összeállításakor - a válaszadás hatékonyságának és a visszaadási arány növelésének érdekében - arra törekedtünk, hogy a kérdőívek jól áttekinthetőek, a kérdések világosak legyenek, és a kérdőívek kitöltése ne jelentsen irracionális időigényt. A hallgatók számára minden mérésnél igyekeztem személyesen eljuttatni a kérdőíveket, és megadni a szükséges technikai útmutatást a kérdőív kitöltéséhez. A válaszadás minden vizsgálatnál önkéntes volt, ezért minden érintett hallgatónak egyforma esélye volt bekerülni a válaszadók közé, így teljesül a véletlen mintavétel alapelve. A hallgatók figyelmét arra is felhívtam, hogy a kérdőív nem tartalmaz megkülönböztető azonosító jelet, így biztosított az anonimitás, amittől a válaszadási hajlandóság emelkedését vártam.

A lekérdezés eredményeként intézményi szinten feldolgozott kérdőívek számát a következő összefoglaló 7. táblázat tartalmazza.

A kialakított komplex intézményi mérési rendszer egyes elemei fokozatosan kerültek bevezetésre. Az egyes mérési elemek bevezetését követően, azok alkalmazása évenkénti ismétlődésű volt, így hosszú időszakot (csaknem 10 évet) felölelő adatbázis állt rendelkezésemre az elemzésekhez. Természetesen a vizsgálatok eredményeinek, tapasztalatainak alapján, illetve külső és belső környezeti tényezők változása miatt egyes kérdőívekben néhány kérdésnél szükségessé vált kisebb tartalmi és formai pontosítás. A pontosítások elvégzése során azonban nagy figyelmet fordítottunk arra, hogy az egyes évek adatainak összehasonlíthatóságát ezek ne befolyásolják.

Az intézményi szinten szerzett tapasztalatokra alapozva, a **hallgatói intézményválasztási motivációs vizsgálat három alapszakon, országos szinten** is elvégeztük. A kutatásba valamennyi olyan intézmény be lett vonva, ahol gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök képzés folyik. Összehasonlításként üzleti képzések közül a gazdálkodási és menedzsment, valamint a kereskedelem és marketing alapszakok is mérésre kerültek. Így az országos felmérés 9 egyetem, illetve főiskola összesen 14 karán került elvégzésre, nappali és levelező tagozatokon egyaránt. Az adatfelvétel 2008 szeptemberében a beiratkozás idején történt a vizsgálatba bevont intézmények vezetőinek hozzájárulásával és támogatásával. A mérés során mind a

2448, a vizsgálatban érintett hallgatóhoz el lett juttatva a kérdőív. A kitöltött és visszaérkezett kérdőívek közül 1499 db volt értékelhető.

7. táblázat: Az intézményi kutatásról visszaérkezett és a kutatás vizsgálatai során figyelembe vett kérdőívek száma évenként

	Hallgatói intézmény-választási motivációs vizsgálat*	Oktatói munka hallgatói véleményezés vizsgálat		Hallgatói elégedettség vizsgálat**	Diplomások pályakövetés vizsgálata
		I. félév	II. félév		
Visszaérkezési arány	szakonként, tagozatonként 50-98%	tantárgyanként, alapszakonként 10-80 %		szakonként 30-60%	szakonként 5-10%
2003/2004 tanév	424	-	-	-	-
2004/2005 tanév	542 (156 XII. hóban)	-	-	146	-
2005/2006 tanév	392	-	-	107	-
2006/2007 tanév	568	540	747	56	-
2007/2008 tanév	615	674	1416	96	-
2008/2009 tanév	550	1048	850	177	-
2009/2010 tanév	657	752	684	139 + 50	-
2010/2011 tanév	645	1039	852	43 + 45	-
2011/2012 tanév	692	1694	971	46	37
2012/2013 tanév	404	1071	-	66	-
Összesen	5 645	6818	5520	971	37
Mindösszesen	18 991				

Megjegyzés: * 2006 őszétől csak alapszakos képzések, előtte csak osztatlan ötéves egyetemi képzések.

** 2008-ig osztatlan ötéves egyetemi képzések, 2009. és 2010. években osztatlan ötéves egyetemi + alapszakos képzések egyaránt, 2011-től már csak alapszakos képzések.

Forrás: saját kutatás

Az intézményi és országos szinten mindösszesen az általam rögzített és feldolgozott **kérdőívek száma több mint 20 000** darab.

Az adatelemzés során az adatok bevitele **Microsoft Excel** programmal történt. A kérdőíves adatállomány feldolgozását (statisztikai elemzését) **SPSS 10.0** statisztikai programcsomaggal végeztem el. Az adatelemzést **egyváltozós** és **többváltozós** statisztikai módszerekkel végeztem. Az értékelés első lépése a teljes adatállomány leíró statisztikai mutatóinak (gyakoriság, relatív gyakoriság, válaszeloszlás elemzése, skálás kérdések átlaga és szórása) számítása volt. Egy-egy kérdés értékelését gyakoriságtáblázatokkal, statisztikai paraméterekkel ún. egyváltozós feldolgozásokkal valósítottam meg. Több válasz kapcsolódását is elemeztem, keresztábrák készítésével, ún. kétváltozós feldolgozásokkal végeztem összefüggés vizsgálatokat. Az összefüggések statisztikai alátámasztása érdekében **chi-négyzet** próbát vagy **korrelációszámítást** végeztem. Ezt követően a minta szegmenseinek értékelését és összehasonlítását készítettem el. A szegmensek részben oktatási, részben geodemográfiai szegmensek voltak, például szakirány, tagozat, nem, jövedelmi helyzet, lakhely. A szignifikáns összefüggések, illetve különbségek kimutatására chi-négyzet próbát (nominális kérdések), illetve **varianciaanalízist** (skálás kérdések) használtam. A különbségeket 95%-os szinten tekintettem szignifikánsnak.

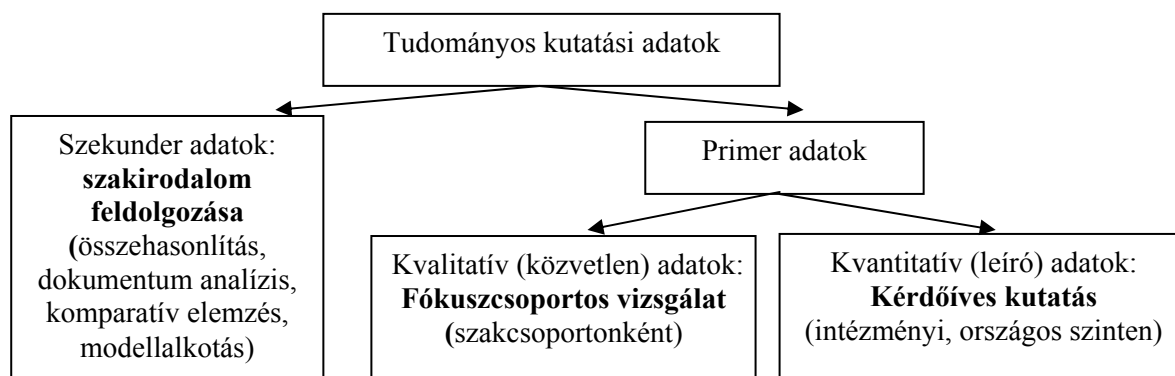
A skálás kérdéscsoportok (például a motivációs tényezők, a jelentkezéshez használt információforrások) belső szerkezetének elemzésére (indokolt esetben varimax rotációt végezve) **faktoranalízist** alkalmaztam. A kutatásom fontos célja volt az egyes hallgatói szegmensek szokásainak megismerése, ezért a megfigyelési egységeket **klaszteranalízissel** rendeztem homogén csoportokba. Minden eljárás esetében több próbát is elvégeztem, de ezek közül csak a szakmailag legjobban magyarázható és a statisztikai szempontból is megfelelő szegmentáció eredményét részletezem az egyes kutatási eredmények ismertetése során.

A hallgatók elégedettségét befolyásoló tényezők meghatározásához **lineáris regressziós** vizsgálatot végeztem. A módszerként stepwise beléptetési módszert alkalmaztam, mert a nagyszámú magyarázó változóknak csak a változók egy csoportját szándékoztam kiválasztani, amely az általam megadott kritériumváltozó ingadozását döntően magyarázza.

A kutatás **kvalitatív vizsgálatát** klasszikus **fókuszcsoportok** alapján végeztem. Az adatfelvétel hosszúsága átlagosan 70 perc volt. A fókuszcsoportok lebonyolítása saját szervezésben a Szent István Egyetem Marketing Intézet kutató laborjában, 2008. szeptember 25. és november 20. között zajlott. A vizsgálat 4 szakcsoportra irányult: üzleti, agrár, bölcsész és műszaki. Az irányított, összesen 8 db beszélgetést digitálisan (a képet és a hangot is) rögzítettem, majd azok teljes szövegét leírtam wordbe. Ez a **több mint száz oldalas szövegállomány** jelentette az elemzések alapanyagát. A fókuszcsoportok elemzését, a kiírásokat követően, a **tartalom-elemzés** módszerével végeztem, hagyományosan, tartalomelemző program segítségével.

A disszertációm mintegy kilenc év kutatói munka eredményeit összegzi. A disszertációban felhasznált adatok típusait a 25. ábra mutatja.

25. ábra: A tudományos kutatás adatainak összefoglalása



Forrás: saját összeállítás

A kutatás előkészítése során, a minta kiválasztásában, az adatfelvétel során és az adatelemzésben Falus (1993), Benedek (1996), Veres (1998), Hofmann et al. (2000), Lehota (2001), Malhotra (2001), Babbie (2003), Hofmeister et al. (2003), Berács et al. (2004), Kotler (2004), Sajtos és Mitev (2007) vonatkozó ajánlásait vettem figyelembe.

A primer kutatások során több típusú vizsgálatot, kérdőívet, vizsgálati módszert is alkalmaztam, ezért az egyes vizsgálatok eredményeinek ismertetése során néhány részletező módszertani kérdést a jobb követhetőség érdekében később közvetlenül az elemzésekhez kapcsolódóan mutatom be.

4. EREDMÉNYEK

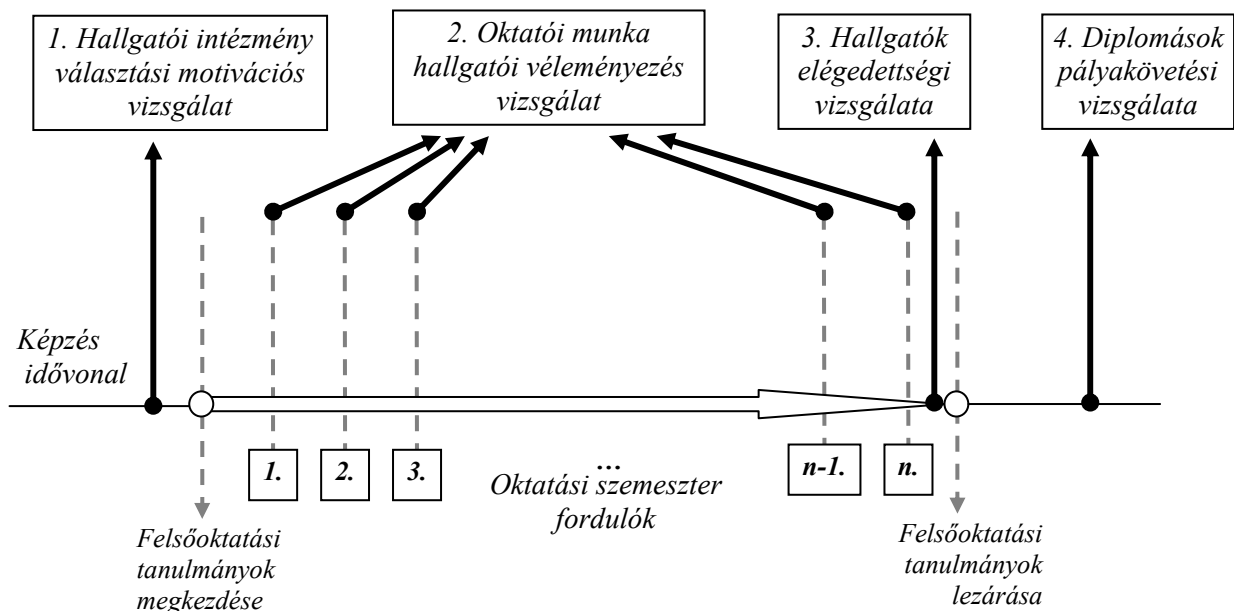
A felsőoktatás minőségbiztosítása témakörben készült PhD értekezésemben arra kerestem a választ, hogy a **vevőközpontú minőségbiztosításban alkalmazott véleményfelmérések, elégedettségmérések** hogyan használhatóak fel a **felsőoktatásban**, az egyik legfontosabb vevő, a **hallgatók** vizsgálatán keresztül.

Kutatási eredményeim alapján a felsőoktatási intézmények számára fogalmazok meg ajánlásokat, rámutatva a hallgatói elégedettség-, véleményfelmérésből származó információk fontosságára. Rámutatok a hallgatókra vonatkozó minőségügyi szabályozási és mérési rendszer elemeire, illetve rávilágítok a mérésekből származó lényegi információkra.

A felsőoktatás minőségbiztosításának témakörében a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán (továbbiakban SZIE GTK, GTK, vagy kar) **2003 óta** több kutatást végeztem a disszertációm elkészítése érdekében, illetve többek között abból adódóan, hogy tevékeny szereplője lettem a kari **minőségbiztosítási rendszer kialakításának, működtetésének**. Aktívan bekapcsolódtam a már elkezdett kari intézményválasztási motivációs vizsgálatokba és a végzős hallgatók elégedettségmérésébe. A méréseket adaptáltuk és fejlesztettük az új, bolognai típusú rendszerre, valamint kiegészítettük a hallgatói méréseket az oktatói munka hallgatói véleményezésével és a végzettek pályakövetésével. A kari minőségügyi rendszer normál működtetése mellett **fejlesztési méréseket, összehasonlító vizsgálatokat** is készítettem, illetve **tudományos módszertani vizsgálatokat, országos kiterjedésű kutatást**, valamint **fókuszcsoportos vizsgálatokat** is végeztem a hallgatókkal.

A 26. ábra mutatja az egyes rendszeresen végzett vizsgálatok elhelyezkedését a képzési folyamatban.

26. ábra: Az alkalmazott minőségértékelési rendszer modellje



Megjegyzés:

- főiskolai képzés esetében $n=6$
- egyetemi képzés esetében $n=10$
- alap képzés esetében $n=6+1$ v. $6+0$
- mester képzés esetében $n=4$

Forrás: saját összeállítás

A témavezetőm irányításával végzett munka, és a 2003 óta rendszeresen készített kutatás sorozat hozzájárult a kari minőségügyi rendszer fejlesztéséhez, működtetéséhez. A kutatás eredményeinek, méréseinek számos eleme a kar minőségügyi rendszerének részévé vált.

A disszertáció következő alfejezeteiben az intézményi és országos szintű vizsgálataim legfontosabb kutatási eredményeit, a kutatási hipotéziseim vizsgálatát mutatom be, koncentrálni az adatbázisokban rejlő mélyebb keresztösszefüggések feltárására is.

4.1. A hallgatói intézmény- és szakválasztási motivációs felmérések eredményei

Habár az adott tudományterületre irányuló továbbtanulási szándék, a felsőoktatási intézménybe való **jelentkezés** nem egész életre szól, de minden bizonnyal **hosszú időszakra szóló döntés**, mely nagymértékben meghatározhatja az érettségizett pályakezdését, szakmai életútjának indítását. A hallgatók továbbtanulási motivációinak megismerése, mély megértése bizonyára komoly hatással bír a diákok szakmai fejlődésére, és szakmában való maradására, sőt visszahat az oktatás és a képzés szempontjaira is, így az intézmény- és szakválasztási motivációk ismerete az intézmények számára sem közömbösek. A hallgatói motivációk ismerete hosszú távon megadja a stratégiai beavatkozás lehetőségét is.

A Nemzeti Erőforrás Minisztérium (korábban: Oktatási és Kulturális Minisztérium, előtte Oktatási Minisztérium) több háttérszervezetet hozott létre a felsőoktatási (felvételi) tájékoztató tevékenység támogatására, a felsőoktatási intézmények beiskolázási tevékenységének koordinációjára, az ezirányú munkájuk támogatására. Egyik kiemelt szervezet az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.³¹, melynek egyik fő feladata a felvételiben érintettek teljes körű tájékoztatása, a felvételi rendszer működtetése.³² A Felvi nemcsak összegyűjti az adatokat, de elsődleges leíró statisztikai jellegű elemzéseket is egyre inkább kibocsát (például FELVI, 2005). A jelentkezés gyorsjelentését a Felsőoktatási Műhely folyóiratban is közlik. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által a felsőoktatás fejlesztése érdekében végzett kutatási, fejlesztési, innovációs és szolgáltatási tevékenység is nagymértékben meghatározza az érettségizettek pályaválasztását. Minisztériumi felügyelet alatt működő Tempus Közalapítvány a Magyarországra érkező külföldi hallgatók, oktatók, kutatók számára nyújt hasznos információkat. Magán kezdeményezésű szervezetek is működnek hasonló céllal, melyek közül kiemelt szereppel bír a Felsőoktatási Információs Szolgálat, mely alapvetően a középiskolai célcsoport tájékoztatását célozta meg.

A központilag begyűjtött adatbázis **mélyebb keresztösszefüggéseket** is feltáró elemzésekre is lehetőséget adna, ami minden bizonnyal segítené a rendszer működését, illetve az intézményeknek is mélyebb visszajelzéseket adhatna. Például a korábbi kutatásaink rámutatnak, hogy a középiskolai tantárgyi eredmények, az érettségi eredmények hasznos információbázisa lehet az intézményben az azonos szakcsoportba tartozó, többszáz hallgató által hallgatott tantárgyak szemináriumi gyakorlati csoportjainak kialakításánál. A középiskolai eredmények alapján kialakult hallgatói szegmensek jó alapot adhatnak a tehetséggondozásra, a felzárkóztatásra.

³¹ A szervezetbe olvadt be a korábbi Országos Felsőoktatási Információs Központ (előző neve: Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda), melynek főbb céljai és feladatai között szerepel a felvételi eljárással összefüggő adatok kezelése, a központi informatikai rendszer üzemeltetése, a felvételi eljárás szervezése, koordinációja, a Felsőoktatási felvételi tájékoztató szerkesztése, a felsőoktatási információs rendszer üzemeltetése.

³² A szervezet továbbá a felsőoktatás egészére kiterjedő szakmai, informatikai, kommunikációs támogatást nyújt, feladatainak részét képezik a fejlesztett és fenntartott komplex felsőoktatási szolgáltatások, mint például a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR), az Adattár Alapú Vezetői Információs Rendszer (AVIR), a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR), az e-felvételi, valamint a Felvi.

4.1.1. A kutatás célja, körülményei

A hallgatókra, mint a felsőoktatási intézmények legfontosabb partnereire kidolgozott mérés-ként első lépésben (26. ábra) az intézménybe bejövő hallgatókat vizsgáltam. A felvett hallgatók körében az **intézményválasztási motivációs felmérés célja**, hogy az intézmény, a kar világosan lássa, milyen tényezők eredményezték, hogy a jelentkező hallgató az adott intézményt, kart választotta, és milyen elképzelései, elvárásai vannak az egyetemi/főiskolai oktatással, és egyetemi/főiskolai élettel kapcsolatban.

A SZIE GTK-n a **2003/04. tanévtől kezdve, minden évben**, minden szakon és tagozaton készülnek intézményválasztási motivációs vizsgálatok. A duális rendszerben a vizsgálat kiterjedt mind az egyetemi, és mind a főiskolai szakokra, és a lineáris rendszerben is be lett vonva a mérésbe valamennyi üzleti közgazdász, agrár és bölcsész alapszak, a gödöllői és pesti képzési helyen, a nappali és levelező tagozatokon egyaránt.

Egy évben módszertani vizsgálat is készült a felmérés lebonyolításának időpontjára vonatkozóan. A 2004/2005-ös tanévben az első félév végén, de még a vizsgaidőszakot megelőzően **ismétlő kérdőívezést** végeztem, hogy feltárjam, hogy az érintettek (intézmény - hallgató - oktató) közötti kapcsolat befolyásolja-e az eredményeket. Feltételeztem, hogy az intézményi tapasztalatok az intézményről kialakított képet erőteljesen befolyásolhatják pozitív vagy negatív irányba.

A **felmérés módszere** a primer kutatási eljárások közül a kvantitatív jellegű standard kérdőíves megkérdezés. A hallgatók az önkitöltős kérdőívet (4.1./1. melléklet) még az egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt, a gólyatábor ideje alatt megrendezett szakvezetői tájékoztató előtt és/vagy a beiratkozáskor töltötték ki. A kérdőívek szétosztásában és összegyűjtésében mindig személyesen is közreműködtem.

A kérdőív összeállítása során a könnyebb feldolgozhatóság érdekében zárt kérdések nagyobb arányban jelentek meg, és emellett nyitott kérdések, valamint skálatechnika és feleletválasztós kérdések is alkalmazásra kerültek. A személyes, demográfiai kérdéseknél fő szempont volt, hogy minél több információt megszerezni a válaszadókról annak érdekében, hogy bizonyos összefüggések, véleménykülönbségek feltárása szakonként és tagozatonként is lehetővé váljanak. A kérdőív szerkezetének összeállításánál figyelembe lettek véve Lehota és Komáromi (1998), illetve Hetesi és Kürtösi (2008) tapasztalatai is.

A **kérdőív főbb szerkezeti elemei** a következők:

- az értelmiségi foglalkozások (22) társadalmi és anyagi megbecsülésének értékelése,
- társadalmi értékrend tényezőinek (6 tényező) vizsgálata;
- egyetem, kar, szak választását befolyásoló tényezők (24 tényező) elemzése;
- továbbtanulásnál használt információs források (14 tényező) és azok gyakorisági adatai;
- a jelentkezés körülményeihez (döntési időpont, beadási időpont, megjelölt intézményi sorrend) kapcsolódó adatok;
- továbbtanulásnál várható költségek becslése;
- a SZIE és versenytársainak értékelése;
- a vizsgálatban résztvevők demográfiai, szociológiai adatai.

A minta általános jellemzése

A visszaérkezett kérdőívek számának alakulását tagozatonként és szakonként a 8. és 9. táblázatok mutatják. A visszaérkezési arány szakonként és tagozatonként eltérő, 50-98% között mozog.

8. táblázat: A visszaérkezett motivációs kérdőívek száma (db) 2003-2005 között

Szak	2003		2004		2005	
	N	L	N	L	N	L
közgazdász gazdálkodási	86	54	132 (XII. 52)	73	117	66
gazdasági agrármérnök	99	48	145 (XII. 104)	26	88	-
munkavállalási tanácsadó	28	67	27	63	32	30
Agrármenedzser	31	11	65	11	59	-
Összesen	244	180	525	173	296	96

Megjegyzés: N – nappali tagozat, L – levelező tagozat

Forrás: saját kutatás, N=1514

9. táblázat: A visszaérkezett motivációs kérdőívek száma (db) 2006-2011 között

Alapszak	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	N	L	N	L	N	N	N	L	L	L	N	L	N	L
gm Gd	83	56	93	28	75	21	24	30	43	18	62	6	33	14
gm Bp	35	45	58	52	36	30	70	33	47	32	58	32	18	7
km	90	27	84	31	53	17	42	24	35	14	29	4	18	-
ee Bp	35	34	57	66	46	50	46	50	47	38	48	27	22	15
komm	-	-	43	0	30	21	36	15	32	12	29	11	19	10
pü	-	-	-	-	38	19	36	19	30	15	35	13	23	10
gvam	59	8	36	8	42	4	44	13	45	9	46	7	61	11
iszam	30	-	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
andr	31	35	17	26	29	39	30	54	25	39	21	25	14	13
tv	-	-	-	-	-	-	60	27	61	15	62	4	37	-
ge	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4	-	5	-	6
tv Bp	-	-	-	-	-	-	-	-	48	11	96	22	48	-
pü Bp	-	-	-	-	-	-	-	-	13	12	26	24	19	6
Összesen	363	205	404	211	349	201	388	269	426	219	512	180	312	92

Megjegyzés: gm – gazdálkodási és menedzsment; km – kereskedelem és marketing; ee – emberi erőforrás tanácsadó; komm – kommunikáció és médiatudomány; pü – pénzügy és számvitel; gvam – gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök, iszam – informatikus és szakigazgatási agrármérnök, andr – andragógia; tv – turizmus vendéglátás; ge – gazdaságelemző; Gd – Gödöllő; Bp – Budapest

Forrás: saját kutatás, N=4131

A kérdőívre választ adó hallgatók 60-70 százaléka nő. A szakokat időbeli változásban vizsgálva **elnőiesedés** figyelhető meg. Statisztikailag igazolható (chi-négyzet próba), hogy a levelező tagozatot szignifikánsan több nő választja, az egyes szakoknál különösen magas a női hallgatók aránya, úm. nappali tagozaton az andragógia (rég rendszerben munkavállalási tanácsadó) alapszakon, és az emberi erőforrás menedzsment alapszakon tagozattól függetlenül. A férfiak körében kedvelt a levelező tagozaton a kereskedelem és marketing alapszak, és nappali tagozaton az informatikus és szakigazgatási agrármérnöki alapszak. Megjegyzem,

hogy a megállapításom valósnak vélem, mert ezen szakoknál magas volt a kérdőívek visszaérkezési aránya és/vagy a nemek aránya hasonló eloszlást mutat az alapsokasághoz.

A minőségügyi vizsgálatok keretében végzett vevői, munkavállalói stb. elégedettségi vizsgálatok során a két nem közötti értékítéletben rendszeresen kimutathatóak a különbségek. (Medgyesi és Róbert, 2000; Németh és Csizmadia, 2006; Kóródi, 2007; Koncz, 2005), ezért a felvett hallgatók nemének a mérése is fontos lehet.

Statisztikailag igazolt (chi-négyzet próba), hogy a nappali tagozatra jelentkezők 60-70 százaléka gimnáziumi érettségivel rendelkezik, míg a levelező tagozatosoknál a hallgatók 40-50 százaléka.

A szülők iskolai végzettségét tekintve megállapítható, hogy a vizsgálatba bevont szakokon és tagozatokon a felvett tanulók közel kétharmada **első generációs értelmiségi** lesz, illetve az elemzésekből az is kitűnik, hogy a diplomás szülők gyermekei kevésbé választják az esti és levelező képzést.

4.1.2. Az intézmény, kar, szak választás háttérében álló összefüggések

Az egyetemre való jelentkezést befolyásoló tényezők

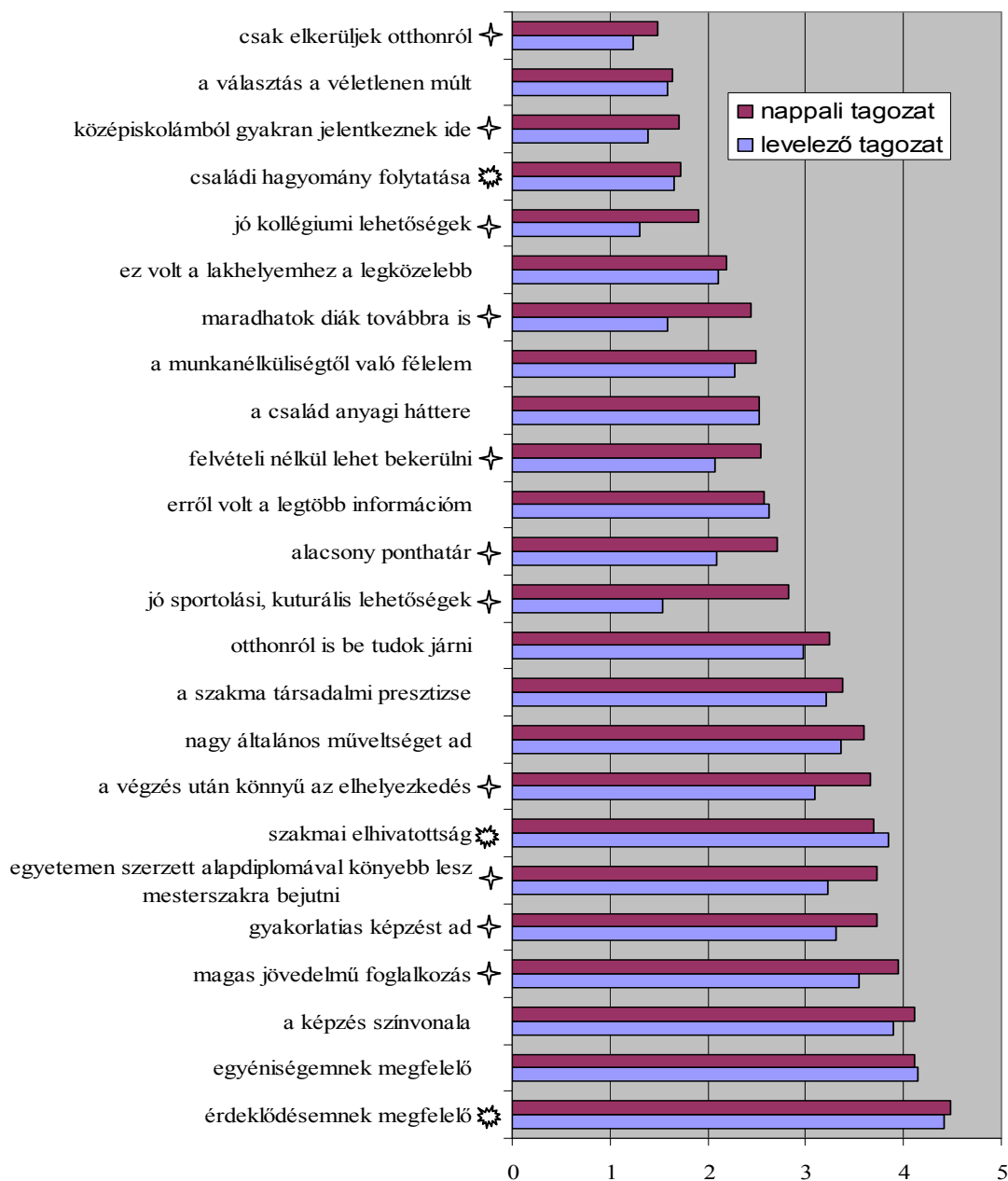
A kutatás egyik kiemelt vizsgálati területe a hallgatók intézmény/szak választását meghatározó tényezők azonosítása.

A kérdőív az *intézmény/kar/szak/tagozat választását befolyásoló tényezőket* vizsgáló 3. kérdésénél a hallgatóknak minősíteniük kellett, hogy a felsorolt körülmények közül a felsőoktatási intézménybe való jelentkezéskor mit tartottak fontosnak. A tényezőket 1-től 5-ig lehetett minősíteni. (1=egyáltalán nem fontos, 5=nagyon fontos)

A 2003-2011. éveket külön-külön vizsgálva az átlagos pontszámok szórása - a szokásos módon - magas, 0,9-1,3 közötti értékek figyelhetők meg az egyes válaszok között. Az egyes éveket összehasonlítva megállapítható, hogy az egyetemre való jelentkezést befolyásoló tényezőknél a vizsgált paraméterek (24 db) közül minden évben ugyanaz az 5 tényező került a legfontosabb 5 közé, illetve minden évben ugyanaz az 5 tényező került a legkevésbé fontos 5 paraméter közé. Az egyes évek egymástól csak a legfontosabb és legkevésbé fontos 5-5 paraméter fontossági sorrendjében különbözött. (Illés és Kozma, 2004; Illés et al., 2004; Illés et al., 2005) Az egyetem, szak és tagozat választásánál a legkisebb szereppel bíró tényezők az alábbiak voltak: csak elkerüljek otthonról, középiskolámból gyakran jelentkeznek ide, jó kollégiumi lehetőségek, családi hagyomány folytatása, a választás a véletlenül múlt. Közvetett módon ezen külső tényezők, szempontok kis súlya is jelzi a diákok egyre tudatosabb szakma és intézmény választását. Az egyetem, szak és tagozat választását befolyásoló tényezőknél az öt legjelentősebbnek a válaszadók az alábbiakat ítélték meg: érdeklődésemnek megfelelő, egyéniségemnek megfelelő, a képzés színvonala, nagy általános műveltséget ad, magas jövedelmű foglalkozás, könnyebb lesz később mesterszakra bejutni.

A szakok, tagozatok, képzési helyek közötti eltéréseket varianciaanalízissel vizsgáltam. Lényegi különbség 95%-os szignifikancia szinten a tagozatok esetében volt kimutatható az egyes években. Az egyes tagozatokat külön-külön vizsgálva a **nappali és a levelező képzés közötti eltérés** minden évben jól tetten érhető - hasonló mértékben - melyet a 2011. évi vizsgálat alapján a 27. ábra és a 4.1./2. melléklet mutat be.

27. ábra: Az egyetemre/szakra való jelentkezést meghatározó tényezők eltérése a tagozatok között (2011)



Megjegyzés: ✦ minden évben szignifikáns különbséget mutat

✨ 2003-2007 között szignifikáns különbséget mutat

Forrás: saját kutatás, 2011, N=692

Az egyes évek elemzéseiből megállapítható, hogy a hallgatók **tudatosan választanak** felsőoktatási intézményt, figyelembe veszik az érdeklődésüket, egyéniségüket, az egyetem képzési színvonalát. A nappalira jelentkezett hallgatók már a választásuknál gondolnak a jövőjükre is, mert szignifikánsan nagyobb gondot fordítanak arra, hogy magas jövedelmet és könnyű elhelyezkedést garantáló diplomát biztosító képzést válasszanak, valamint az egyetemen szerzett alapdiplomával (BA/BSc) könnyebb legyen később mesterszakra (MA/MSc) bejutni. Ezt a megállapítást az is igazolja, hogy olyan külső tényezők, mint: csak elkerüljek otthonról, a választás a véletlen múlt, középiskolámból sokan jelentkeztek ide, családi hagyomány folytatása, ez volt a lakhelyemhez legközelebb alig vagy csak kevésbé hatottak az egyetemre jelentkezők döntésében. A nappali tagozatosok preferálják, hogy még maradhat diák, közép-

iskolából gyakran jelentkeznek ide, alacsony ponthatár, felvételi nélkül be lehet kerülni. A levelező képzésben résztvevőknél szignifikánsan fontosabb a szakmai elhivatottságot, számukra csekély jelentősége van a kollégiumi lehetőségnek és az egyetemen működő sportolási és kulturális életnek, valamint a csak elkerüljek otthonról tényezőnek. Ez érthető is, mert ők általában munka mellett folytatják tovább tanulmányaikat, kevés időt töltenek a felsőoktatási intézményben, ahova könnyen és gyorsan el lehet jutni, közel van a munkahelyükhöz, lakhelyükhöz. A levelező tagozatos hallgatók a gyakorlatias képzést kevésbé tartják fontosnak, ez valószínűsíthetően azért, mert már dolgoznak, és a munkájuk révén bizonyos gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek, amire már jól tudnak építeni.

A felsőoktatási intézménybe való jelentkezés során használt információk forrása

A felvételi eljárás során a hallgatók döntését számos *információforrás* befolyásolja. Vizsgáltam, hogy a jelentkezők a felsőoktatási intézményről, szakról való tájékozódásuk során hogyan értékelik a jelentkezéshez rendelkezésre álló információforrások jelentőségét, illetve mikor döntenek a végleges jelentkezési helyről, és mikor adják be a jelentkezési lapot.

A motivációs kérdőív „5. Elegendőnek tartotta-e a rendelkezésre álló információkat?” kérdését értékelve minden vizsgált évben megállapítható volt, hogy a megkérdezett diákok több, mint 90%-a **elegendőnek** tartotta a felvételi eljárás során a rendelkezésre álló **információt**. Az elegendő információk ellenére a jelentkezők 40-50%-a az **utolsó hónapban** és az **utolsó napokban** (6. kérdés) **döntötte el** véglegesen, hogy hova jelentkezik, illetve 55-65 százalékuk csak az utolsó héten (7. kérdés) adta be a jelentkezési lapot.

A kérdőív 4. kérdésében („Honnan kapott információt a választott intézményről/karról...”) a hallgatóknak az információforrások jelentőségét 1-től 5-ig lehetett minősíteni. (1=egyáltalán nem fontos, 5=nagyon fontos)

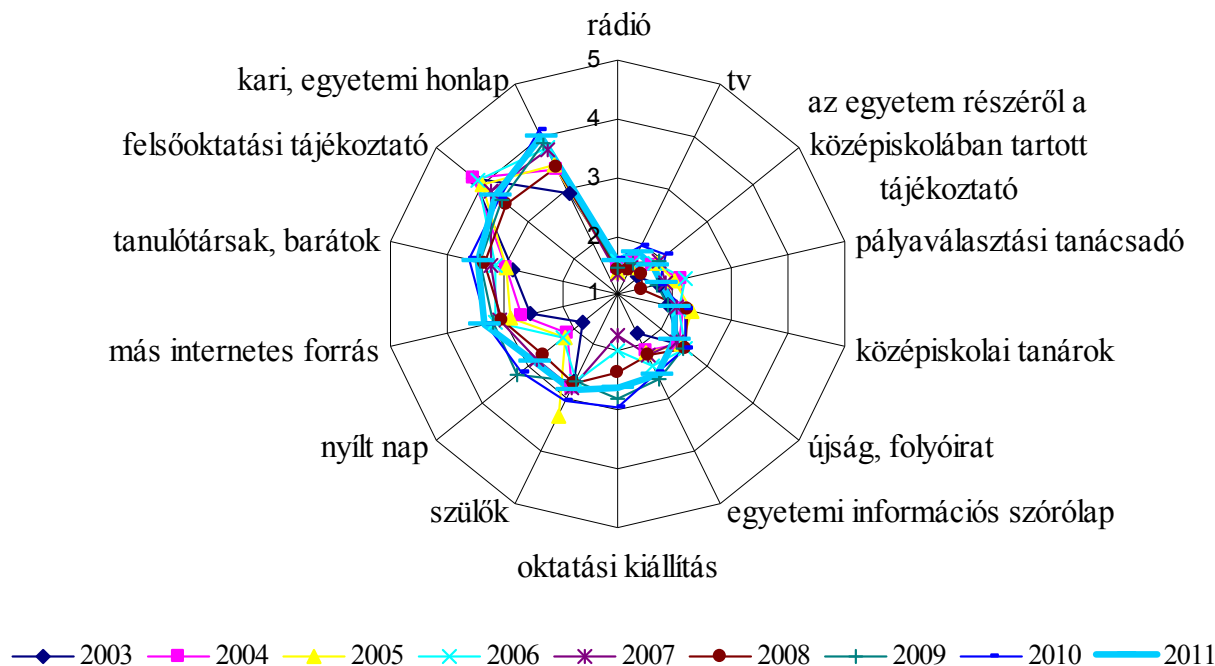
Az intézményi idősoros elemzések alapján megállapítható, hogy a felvételi eljárás során használt különböző információs források súlya, azok fontossági sorrendje az egyes években jelentősen eltérő, és az egymáshoz viszonyított fontosságuk az elmúlt 9 évben a gazdasági és a társadalmi környezetben végbement változások hatására időben folyamatosan és jelentősen változott. Az eredményeket az ötéves közgazdász-gazdálkodási szak és annak alapképzésbeli utódszakjának, a gazdálkodási és menedzsment alapszaknak az adatai alapján mutatom be (28. ábra).

A 2003-2011. évek adatait elemezve (Kozma és Illés, 2008) megállapítható, hogy Felsőoktatási tájékoztató változatlanul kiemelt jelentőségű információforrás, viszont dominanciája egyértelműen csökken. Mindinkább előtérbe helyeződik az **elektronikus információforrások** (egyetemi web, más internetes források) szerepe. A megkérdezettek nagy hangsúlyt fektetnek továbbá a barátok véleményére is, és kevésbé fontosnak ítélik meg a telekommunikációs eszközök (tv, rádió) nyújtotta szolgáltatásokat.

Az információforrások fontosságában a szakok között nincs lényegi különbség, viszont a **tagozatok közötti eltérések** már jelentősek. Az eltéréseket varianciaanalízissel igazoltam.

Statisztikailag is igazolható összefüggést 2011-ben kilenc tényező esetében tudtam kimutatni. (A pontos adatok a 4.1./3. mellékletben olvashatóak.) A nappali tagozatos hallgatók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a felsőoktatási intézmények által szervezett rendezvényeknek (középiskolában tartott tájékoztató, nyílt nap), illetve a szülői, a tanári és tanuló társi véleményeknek, mint a levelezősök. Tehát a kontakt jellegű (személyes) kapcsolatok szerepe a nappali tagozatra jelentkezők esetében őrzik meg kiemeltebb szerepüket. A nappalosok szintén szignifikánsan nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a következő információforrásoknak: újság, felvételi tájékoztató, egyetemi információs szórólapp, felsőoktatási kiállítások.

28. ábra: Az információforrások jelentősége a nappali tagozatos hallgatóknál a közgazdász-gazdálkodási egyetemi szakon (2003-2005) és a gazdálkodási és menedzsment alapszakon (2006-2011)



Forrás: saját kutatás

A felsőoktatási intézménybe való felvételi folyamat során használt információforrások értékelésének belső összefüggéseit faktoranalízissel is megvizsgáltam. Vizsgálva az egyes évek adatain keletkezett faktorokat, megállapítható, hogy eltérő faktorszerkezetet kaptunk. 2003-ban a faktorok együttesen az eltérések 59,9%-át magyarázzák meg. A médiaeszközök súlya 15,4%, a hagyományos családi és iskolai források 12,5%-ot jelentenek. Az információforrások tekintetében egyre nagyobb jelentőségű az interneten megtalálható információknak, bár most még megközelítőleg tradicionális forrásokkal hasonló súlyú (12,0%). Az oktatási intézmény eszközei (tájékoztató, szórólap, nyílt nap) a pályaválasztási tanácsadóval együtt 11,4% részt képviselnek. Érdekes, hogy a tanulótársak, barátok tényező önmagában egy faktort jelent, és így elkülönülve is 8,6% részt jelent a döntésben (4.1./4. melléklet). A következő években az adatokon 4 faktor alakult ki, és a faktorokhoz rendelt változóiban is különbségek vannak. (A 2005. évi faktorstruktúra a 4.1./5. mellékletben olvasható.)

Az **eltérő faktorstruktúra** arra mutat rá, hogy az egyes információforrások használatának gyakorisága, a megítélésük fontossága, egymáshoz viszonyított súlya és szerepe időben folyamatosan változik, még nem teljesen „kiforrott”. Változik a megítélésük fontossága, súlya, és másrészt az egyes források egymáshoz való viszonya, kapcsolata is. Valószínűsíthetően ez a felsőoktatásban bekövetkezett változás hatására generálódott, amikor is a bolognai folyamat információhiányt okozott az ágazatban, ekkor a hallgatók többféle forrásból próbáltak tájékozódni. Illetve valószínűleg az is okozza, hogy az oktatási intézmények egyre aktívabban használják a különféle kommunikációs eszközöket a potenciális hallgatók elérésére. Erre utal az az eredmény is, hogy az egyetemi szórólap és nyílt nap a legfontosabb, első faktorba sorolódott 2006-ban. (4.1./6. melléklet)

A felsőoktatási tájékoztató már elektronikusan is elérhetővé válik, így nem meglepő, hogy a hagyományos források közül 2011-ben bekerült a netes források közé. (10. táblázat)

10. táblázat: Az információforrások rotált faktormátrixa (2011)

	F1 faktor Média, reklám faktor Súly: 15,7%	F2 faktor Tradicionális és hivatali faktor Súly: 15,1%	F3 faktor Személyes környezet faktor Súly: 10,9%	F4 faktor E-faktor Súly: 10,7%
Tv	0,841			
Rádió	0,839			
Újság, folyóirat	0,552			
Az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	0,484			
Nyílt nap		0,739		
Oktatási kiállítás		0,736		
Egyetemi információs szórólap		0,673		
Pályaválasztási tanácsadó		0,428		
Szülők			0,750	
Középiskolai tanárok			0,605	
Tanulótársak, barátok			0,575	
Kari, egyetemi honlap				0,695
Más internetes forrás				0,662
Felsőoktatási tájékoztató				0,613

Megjegyzés: Varimax forgatás; KMO-index: 0,791; Magyarázott kumulált variancia: 52,4%

Forrás: saját kutatás, N=692

Az intézmény versenyhelyzete, a versenytársak értékelése

Az intézmények közötti versenyhelyzetet két oldalról is vizsgáljuk. Egyrészt a válaszadók néhány tulajdonság alapján jellemezhetők a versenytársnak tartott intézményeket. Az intézmények közötti versenyhelyzet vizsgálható úgyis, hogy elemezzük a jelentkezési preferenciákat. A vizsgálati szempontom értékeléséhez a kérdőív 9., és 10., kérdését használtam fel.

A versenytárs intézmények értékelésénél az intézményeket a válaszadók az alábbi tulajdonságokkal jellemezhetők: jó elméleti képzés, jó gyakorlati képzés, könnyű bejutni, könnyen elvégezhető, jó elhelyezkedési lehetőséget biztosít, az intézmény presztízse magas, nemzetközileg elismert, jó a nyelvoktatás színvonala. A jellemzőket „+” és „-” jellel lehetett minősíteni attól függően, hogy az adott tulajdonságot az éppen aktuális intézményre jellemzőnek tartja-e. Korábbi tapasztalatok alapján a vizsgált kar vezetése három intézmény hasonló karát tartja fő versenytársának: Jelöljük ezeket így: „A” = egy budapesti egyetem, „B” = egy budapesti főiskola, „C” = egy vidéki egyetem.

A válaszadók a kiválasztott budapesti egyetemet az alábbiak szerint jellemzik: az egyetem jó elméleti és gyakorlati képzést ad, a megszerzett diplomával könnyen el lehet helyezkedni, magas az intézmény presztízse, és nemzetközileg is elismert, jó a nyelvoktatás, viszont nehéz bejutni, és nehezen elvégezhető. A budapesti főiskola képzése elmélet- és gyakorlatorientált, jó elhelyezkedést biztosít a végzés után, és magas az intézmény presztízse, könnyű bejutni és elvégezni. A vidéki egyetemet sokkal kevesebben értékelték, kiemelkedő eredményt nem lehet mondani, azonban elmondható, hogy jó elméleti képzést ad. A kutatás eredményeire alapozva a versenytársnak tartott intézmények körét bővítettük egy új vidéki főiskolával („D”) és egy új budapesti egyetemmel („E”). A vidéki főiskolát kevesen jellemezték, a válaszadók szerint könnyű bejutni és könnyen elvégezhető, alacsony a presztízse és a nemzetközi

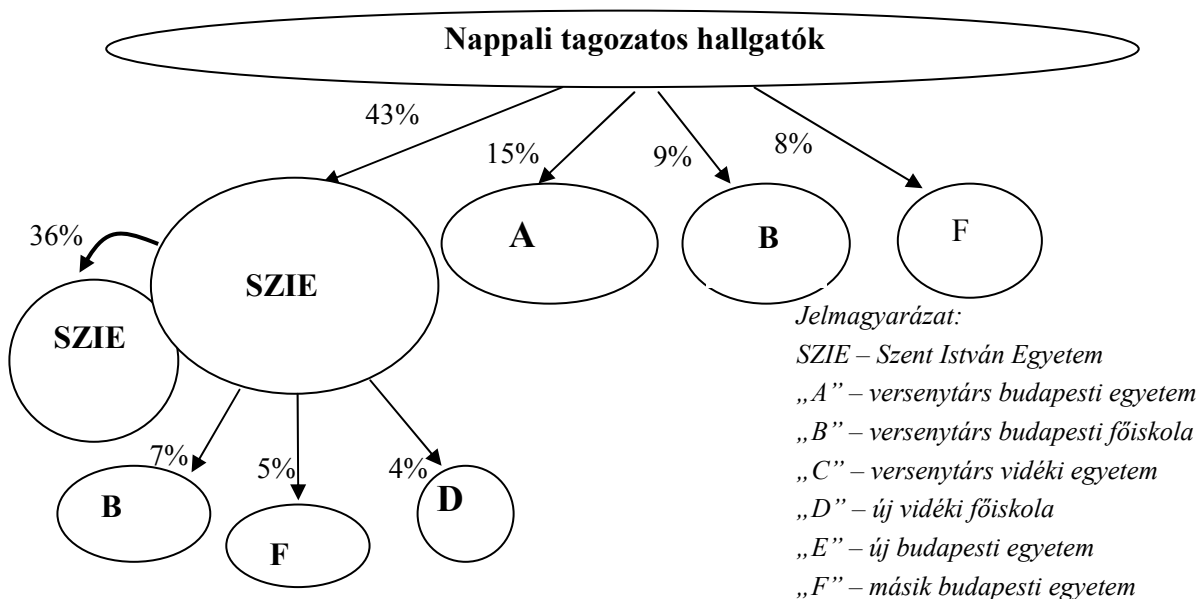
elismertsége. Az új budapesti egyetemnek jó az elméleti és gyakorlati képzése, jó elhelyezkedési lehetőséget biztosít és az intézmény presztízse magas, nemzetközileg is elismert, könnyű bejutni és elvégezni. 2008-ban további 4 intézménnyel bővítettük a jellemzendő intézmények körét. Bevontunk egy másik budapesti főiskolát („G”), melyet kevesen értékelték, a diákok szerint viszonylag könnyű bejutni, és elvégezni, alacsony a presztízse és a nemzetközi elismertsége. Egy másik bevont budapesti egyetem („F”) a jellemzőkre adott igen válaszok alapján erősen elméleti képzést nyújt, a végzettséggel jól el lehet helyezkedni, magas presztízssal és nemzetközileg elismert, jó a nyelvoktatása, ugyanakkor könnyű bejutni, és elvégezni. További két vidéki egyetemre („I”, „J”) olyan kevesen válaszoltak, hogy értékelését bemutatni nem releváns.

A megkérdezettek szerint a Szent István Egyetem jó elméleti és gyakorlati képzést ad, a megszerzett diplomával könnyen el lehet helyezkedni, magas az intézmény presztízse, és nemzetközileg is elismert és 2005-től a nyelvoktatás színvonalát is (a többi intézményhez képest) jónak értékelik.

Az intézmények közötti versenyhelyzet vizsgálható úgyis, hogy elemezzük a **jelentkezési preferenciákat**. Magyarországon a felsőoktatás felvételi rendszere (a felvételi pontok számításának módja, a többletpontok jogcíme és értéke, a kétszintű érettségi bevezetése és figyelembevétele a felvételinél stb.) több éve folyamatos átalakuláson megy keresztül. A korábbi években igen korlátozott helyre beadható felvételi jelentkezés a felsőoktatás folyamatos átalakulása során korlátlan számúvá vált. A hallgatók általában 2-4 intézményt jelölnek meg a jelentkezési lapon. (Megjegyzés: A korlátlan számú jelentkezési lehetőség az utóbbi két évben korlátozottá vált. Napjainkban egy felvételiző legfeljebb öt helyre adhatja be a jelentkezését egy jelentkezési időszakban.)

A mintából kiválasztva azokat a hallgatókat, akik első helyen a Szent István Egyetemre jelentkeztek, vizsgáltam, hogy második helyen melyik intézményt választották. Az elemzésből megállapítható, hogy a nappali tagozatos hallgatók 50-60%-a első helyen a SZIE-t jelölte meg, ezen diákoknak a 30-40%-a második helyen újra a SZIE-t jelölte meg, annak egy másik szakát, intézményválasztási szándéka tehát erős. Levelezősöknél pedig a diákok három negyede jelentkezett a SZIE-re első helyen (29. ábra).

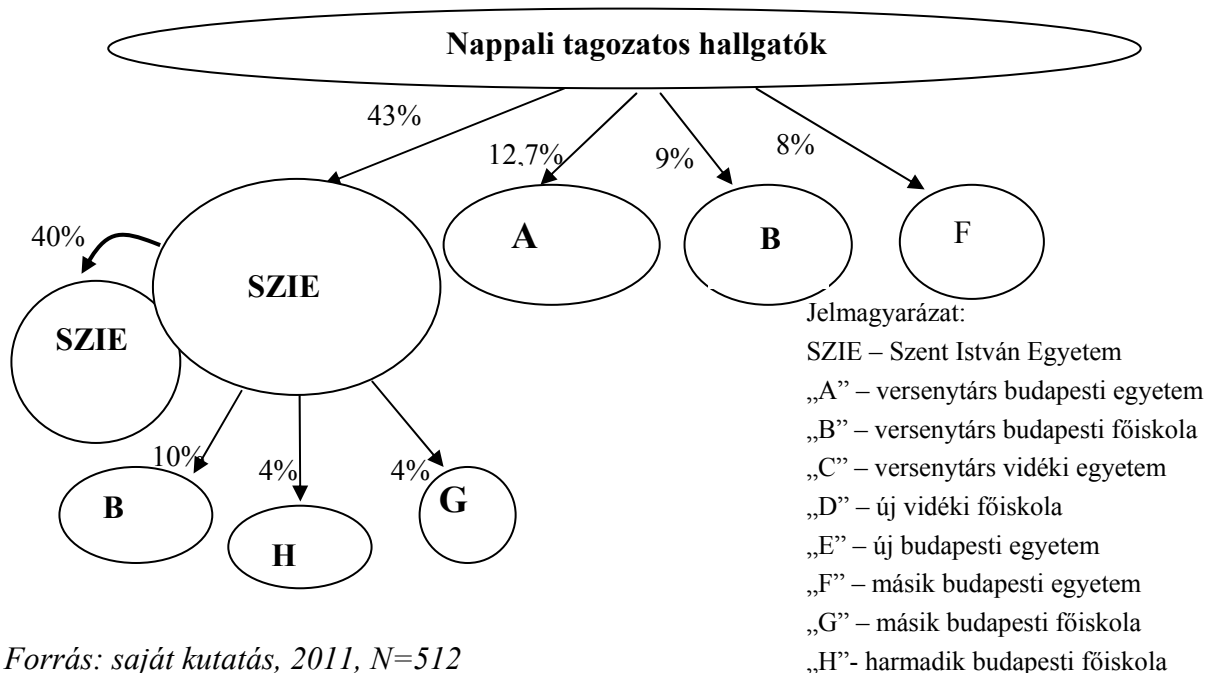
29. ábra: A nappali tagozatos hallgatók jelentkezési sorrendje 2006-ban



Forrás: saját kutatás, 2006, N= 363

A 30. ábráról az is leolvasható, hogy első helyen mely felsőoktatási intézmények jelentek meg és azok közül, akik első helyen a SZIE-t jelölték meg, hova jelentkeztek második helyen, illetve láthatók a preferenciák is. A fenti eseteken kívül sok intézményt megjelöltek az első és második helyen, de csak egy-két jelentkező. Az egyes éveket vizsgálva megállapítható, hogy a vidéki egyetem („C”) csak a vizsgált időszak első két évében jelent meg, a vidéki főiskola („D”) meg csak 2005-től. A fő versenytársnak tartott „A” intézmény második helyen 2003-ban és 2006-ban sem jelenik meg, feltehetően a jelentkezők magasabbnak tartották a várható jelentkezési ponthatárokat. A intézményi jelentkezésnél megjelent egy másik, eddig nem versenytársnak tartott budapesti egyetem is („F”) és két budapesti főiskola („G”, „H”), fontosságuk évente kis mértékben változik, cserélődnek (30. ábra).

30. ábra: A nappali tagozatos hallgatók jelentkezési sorrendje 2011-ben



Forrás: saját kutatás, 2011, N=512

4.1.3. A 2008. évi országos motivációs vizsgálat eredményei

A többéves kari tapasztalatok tanulságait is felhasználva 2008-ban a motivációs elemzéseinket országos szintre is kiterjesztettük. Kutatásunkba valamennyi olyan intézményt bevonunk, amelyekben alapvetően **gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök** (GVAM) képzés folyik, és ezen helyeken párhuzamosan két meghatározó közgazdász alapszakot (**gazdálkodási és menedzsment** (GM), valamint **kereskedelem és marketing** (KM) alapszakok) is vizsgáltunk összehasonlításként. Így az országos felmérést **9 egyetem, illetve főiskola** összesen **14 karán** végeztük el, nappali és levelező tagozatokon egyaránt.

A kutatásban igyekeztünk feltárni a hallgatók intézmény-, illetve szakválasztását befolyásoló általános tényezőket és azok fontosságát, információ-szerzési szokásait, vizsgáltuk a különböző területi elhelyezkedésű, illetve az adott szakon különböző presztizsű intézmények közötti intézményválasztási motivációs eltéréseket, továbbá összehasonlító vizsgálatokat is végeztünk az agrárközgazdász (GVAM alapszak) és a közgazdász (GM, KM alapszakok) képzések között. (Illés és Kozma, 2009; Illés és Kozma, 2008)

Ilyen jellegű és mélységű, kiterjedésű vizsgálat országos szinten még nem készült.

A felmérést a vizsgálatba bevont szakok 2008/09. tanévére felvett első éves hallgatók körében a beiratkozáskor készítettük el.

A minta összetétele, leírása

A papíralapú kérdőíveket a vizsgálatba bekerült intézmények elemzésbe bevont szakjain az összes beiratkozó hallgatóhoz (2448 fő) eljuttattuk, melyből a visszaérkezett értékelhető kérdőívek aránya 61% (1499 fő). A kérdőívre választ adó hallgatók 40 százaléka férfi és 60 százaléka nő. A nappalira jelentkezetteknél a mintába kerültek 70 százaléka gimnáziumi érettségivel rendelkezik, míg a levelezősöknél a gimnáziumból és a szakközépiskolából érkezettek aránya kb. azonos. A középiskolai tanulmányaikban is tetten érhető a tagozatok közötti különbségek. A nappali tagozatra felvettek csaknem 2/3-a 4 feletti átlaggal rendelkezik, a levelezősöknél a „jók” aránya csak 40 százalék. A levelező tagozatosok nagyobbik hányada (70%) első generációs értelmiségi lesz, míg a nappali tagozaton az arányuk csak 50 százalék, mely különbség számos tényezővel magyarázható. A tagozatok és szakok szerint megoszlást az 11. táblázatban mutatom be.

11. táblázat: A hallgatói minta (N=1499) megoszlása (%)

	Alapszak, tagozat						Összesen
	Gazdálkodási és menedzsment		Kereskedelem és marketing		Gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök		
	L	N	L	N	L	N	
Intézmény-1	4	7	2	10	0	2	24
Intézmény-2	3	6	1	3	1	4	17
Intézmény-3	0	0	0	0	0	2	2
Intézmény-4	3	1	3	1	1	0	9
Intézmény-5	1	2	1	2	0	0	5
Intézmény-6	5	4	0	0	1	1	10
Intézmény-7	1	5	1	4	0	3	14
Intézmény-8	5	2	0	2	0	2	11
Intézmény-9	2	2	0	0	1	1	6
	24	29	7	21	3	15	100

Megjegyzés: L – levelező tagozat; N – nappali tagozat

Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

Eredményként három főbb megállapítást emelek ki.

Az egyetemre való jelentkezést befolyásoló tényezők

Az egyetemre való jelentkezést befolyásoló tényezőkre adott válaszok belső összefüggésrendszerét vizsgálva faktoranalízist végeztem, amely alapján **7 faktor volt meghatározható**. A faktorerkeztet elemelve a hírnév, információ faktora 10,94%-ban magyarázza az összes szórásnégyzetet, a személyi orientáció 9,52%-ban, az oktatás minősége 8,62%-ban, a kollégium, szabadidő 7,91%-ban, az otthon közelsége 6,88%-ban, a családi háttér 6,60%-ban. A presztízis faktora pedig 5,94%-ban határozza meg a válaszadó értékelését. (4.1./7. melléklet)

A motivációs tényezők alapján klaszteranalízissel (k-közép módszer) válaszadói szegmenseket is létrehoztam: **5 klasztert alakítottam ki**. A szegmenseket megvizsgáltam az alapváltozók szerint. A klaszterhez tartozást szignifikánsan (Sig.=0,000-0,04) határozta meg az intézmény, az alapszak, a tagozat, a döntési idő, a nem, a középiskola, az érettségi átlaga (4.1./8. melléklet).

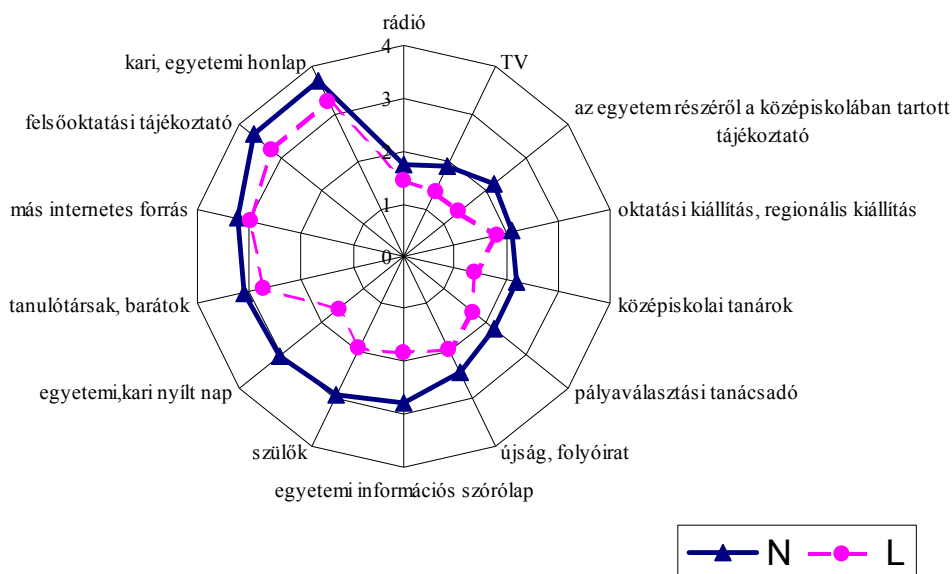
Az egyes klaszterek főbb jellemzői a következők:

- Az „**egyetemi élet**” **motiválta** hallgatók többsége gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök alapszakos (25,6%, AdjR=3,1), nappali tagozatos (84,6%, AdjR=6,7) férfi (55%, AdjR=4,9), akik 3, 5 alatti érettségi eredménnyel (15,3%, AdjR=3,1) főként szakközépiskolákból (45,8%, AdjR=2,4) érkeztek, és már több évvel a jelentkezési határidő előtt (12,7%, AdjR=2) eldöntötték, hogy melyik intézménybe jelentkeznek.
- A „**családi indíttatásúak**” csoportja között a jó érettségi (34,9%, AdjR=3,5) eredménnyel rendelkező gazdálkodási és menedzsment (58,7%, AdjR=2,4) alapszakosak mutatnak pozitív eltérést az elvárt értékhez képest, akik az utolsó hónapban (28,2%, AdjR=2,6), illetve az utolsó napokban (22,7%, AdjR=2,5) döntenek a továbbtanulásukról.
- Az „**oktatás színvonala**” **által motiváltak** többsége nő (71,6%, AdjR=5,3). A szegmensben elvárt értékhez képest nagyobb volt a gimnáziumban jelesre (51,5%, AdjR=7) érettségizett kereskedelem és marketing alapszakos (38,4%, AdjR=4,5) hallgatók aránya, akik a jelentkezési lap leadása előtti egy-fél évben döntenek el az intézményválasztásukat.
- A „**személyi indíttatás, presztízs**” **által motiváltak** csoportját tudtam a legkevésbé definiálni alapváltozók szerint. Mindössze annyit állapíthattam meg, hogy közöttük az elvártnál magasabb a levelező tagozatos (40,7%, AdjR=2,9) hallgatók aránya.
- A „**különösebb motiváció nélküliek**” a 3,5 alatti átlag érettségi eredményű (13,8%, AdjR=2,3), levelező tagozatos (47,9%, AdjR=5,2) gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök alapszakos (23,7%, AdjR=2,3) hallgatók.

Az információszerzés forrása

Az országos kutatás adataiból (31. ábra) jól körvonalazódik tagozattól, szaktól függetlenül **négy információ forrás**, amelyek a legfontosabbak az intézményválasztás előtt álló diákok számára, ezek a **kari/egyetemi honlap**; **központi felsőoktatási tájékoztató**; **más internetes források**; **tanulótársak, barátok**. A nappalosoknál azonban még további három információs forrás (egyetemi/kari nyílt nap; szülők; egyetemi információs szórólap) kapott 3-as körüli értéket.

31. ábra: Az információ források jelentőség az országos vizsgálat alapján (GVAM)



Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

A válaszoló hallgatók több, mint 60%-a az utolsó fél évben dönti el, hogy hova megy továbbtanulni, ebből az utolsó napokra csak 15-20%-uk halogatja a végleges döntést (12. táblázat). Mégis a jelentkezési lapjukat döntő többségük (60%) az utolsó héten, illetve az utolsó napokban (15%) adják be (13. táblázat).

12. táblázat: A jelentkezési határidőhöz viszonyítva mikor döntöttél el végleges-sen, hogy hova jelentkezik? (%)

Megnevezés	N	L
Több évvel a jelentkezési határidő előtt	10,0	7,4
Egy év- fél év között	28,0	27,7
Fél év- egy hónap között	23,2	22,1
Az utolsó hónapban	22,0	23,8
Az utolsó napokban	16,9	19,1

Megjegyzés: L – levelező tagozat; N – nappali tagozat

Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

13. táblázat: Mikor adta be a jelentkezési lapot? (%)

Megnevezés	N	L
Több héttel a jelentkezési határidő előtt	22,7	26,6
Az utolsó héten	64,3	53,6
Az utolsó napon	13,0	19,8

Megjegyzés: L – levelező tagozat;
N – nappali tagozat

Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

Az információforrások hatékony alkalmazásának, időbeli ütemezésének megismerése érdekében vizsgáltam az információs források és a döntési idő közötti összefüggést varianciaanalízissel. Az internetes források (intézményi és más honlap) kivételével minden tényezőnél szignifikáns összefüggés volt kimutatható. (4.1./9. melléklet)

A 14. táblázat mutatja, hogy az egyes információforrások a hallgatói döntéseket jellemzően mikor befolyásolják

14. táblázat: A döntés időpontjától függő, döntésben jellemző információ források

Több évvel a jelentkezési határidő előtt	Egy év- fél év között	Fél év- egy hónap között	Az utolsó hónapban	Az utolsó napokban
Középiskolai tanárok	Középiskolai tanárok	Középiskolai tanárok	Középiskolai tanárok	
Szülők	Szülők			
Tanulótársak, barátok	Tanulótársak, barátok		Tanulótársak, barátok	
	Tv	Tv	Tv	
Rádió	Rádió	Rádió	Rádió	
Nyílt nap	Nyílt nap	Nyílt nap		
Az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	Az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	Az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	Az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	
Újság, folyóirat	Újság, folyóirat		Újság, folyóirat	
	Pályaválasztási tanácsadó	Pályaválasztási tanácsadó		
Felsőoktatási tájékoztató	Felsőoktatási tájékoztató	Felsőoktatási tájékoztató	Felsőoktatási tájékoztató	
Egyetemi információs szóró lap	Egyetemi információs szóró lap		Egyetemi információs szóró lap	
Oktatási kiállítás	Oktatási kiállítás			

Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

Megállapítható, hogy a jelentkezési határidő előtti hónapban a felvételi tájékoztató, a média (TV, rádió, újság, folyóirat) mellett még az intézményi közvetlen látogatásoknak, és a közvetlen barátoknak jellemzően nagy szerepe van. A jelentkezési határidő előtti fél-egy évben az alábbi információs források a meghatározóak, melyekre fokozottan kell koncentrálnia az intézménynek: középiskolai tanár, szülő, tanulótársak, barátok, Tv, rádió, nyílt nap, az intézmény részéről a középiskolákban tartott tájékoztató, újság, folyóirat, felvételi tájékoztató, intézményi szórólap, oktatási kiállítás.

A jelentkezők lakhelyének hatása az intézmény- és szakválasztásra

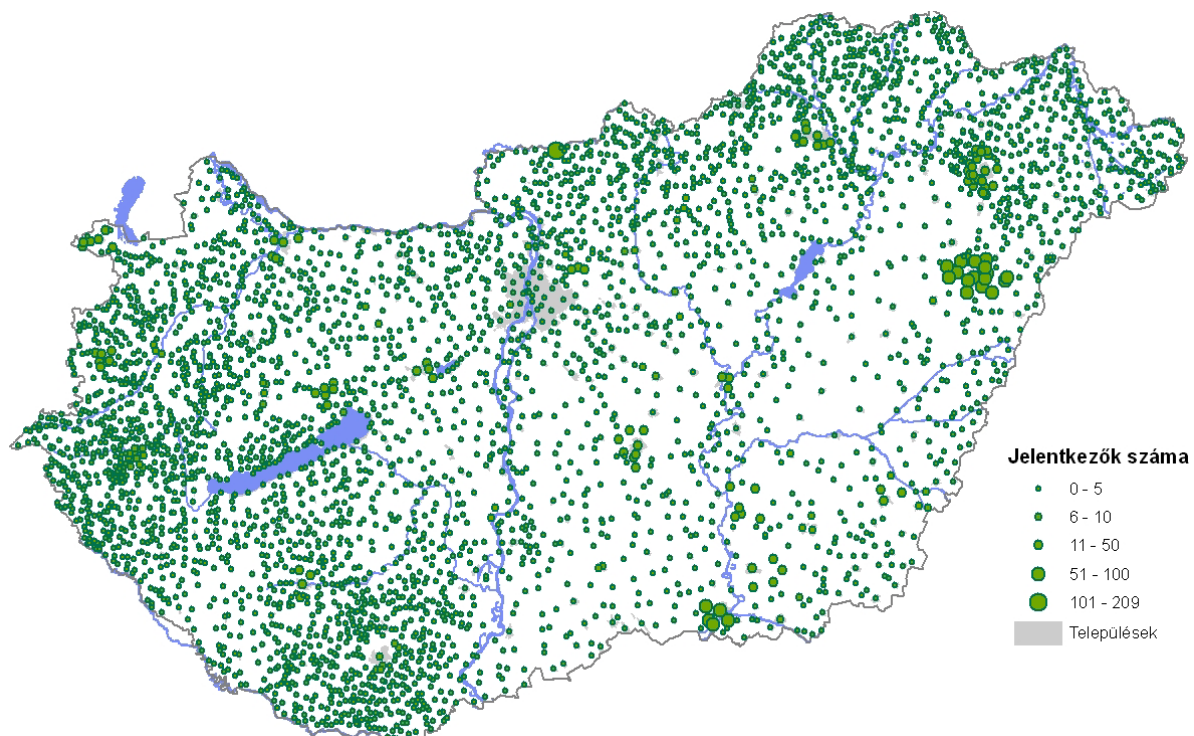
Az intézményi hatéves idősoros adatokat vizsgálva megállapítható, hogy a jelentkezők lakhelye és az oktatási intézmény székhelye közötti távolság a bolognai rendszer bevezetésének évétől (2006-tól) szignifikánsan csökkent. Ennek egyik oka a lineáris rendszer bevezetésében keresendő, melynek következményeként megnövekedett a felsőoktatásba belépő hallgatók intézményválasztási lehetősége, hiszen a képzésük első lépcsőjében a hallgatók az egyetemeken, illetve a főiskolákon ugyanazon szinten (bachelor) tanulnak. A lakhely és az intézmény közötti távolság felértékelődésének másik oka a tanulmányokkal együtt járó költségek (különösen az utóbbi néhány évben történő) jelentős növekedésével magyarázható.

Az országos vizsgálat továbbá arra is rámutatott, hogy az **intézmény és a lakhely közötti távolságot** több tényező is **befolyásolja**, úgymint

- az adott szak országosan hány intézményben érhető el, és azon intézmények területileg egymáshoz képes hogyan, mennyire szórta helyezkednek el;
- az adott szakot meghirdető intézmény piaci szerepe, erőssége, presztízse, színvonala.

A 32. ábráról látható, hogy az országos vizsgálatba az egész országból vannak a vizsgált 3 szakra, de egyértelműen kirajzolódnak, hogy főként mely településekről érkeznek, melyek az egyetemi, főiskolai városok.

32. ábra: A felsőoktatási intézménybe jelentkezők megoszlása a vizsgált településeken



Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

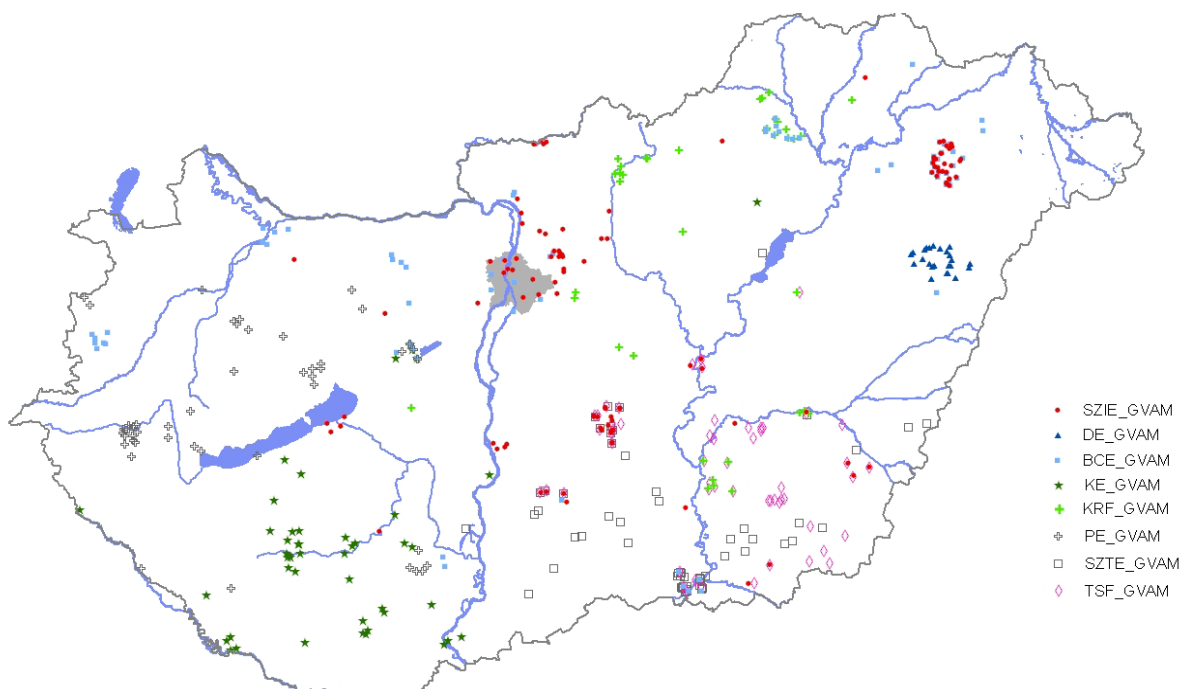
Az intézményválasztás motivációit vizsgálva kétféle intézménytípust különíthetünk el: az adott szakon **piacvezető** és **nem piacvezető** (33. ábra). A piacvezető intézményre jellemző, hogy a nem piacvezetőhöz képest sokkal szélesebb, nagyobb távolságú merítési bázissal rendelkeznek. Ezen intézmények szerepe tehát nem merül ki a helyi igények kielégítésében, hanem a hallgatóknak ennél egy jóval tágabb keresletével találkozók, az ország bármely területéről képesek hallgatókat bevonítani. A nem piacvezető intézmények esetében a továbbtanulás céljából kiválasztott intézmény székhelye és a hallgatók lakóhelye megegyezik, vagy nagyon kicsi a kilométerbeli távolság (esetenként kevesebb, mint 30 km). Minden nem piacvezető intézményre igaz, hogy **a jelentkezők 80%-a az intézmény 50-60 km-es körzetéből** kerülnek ki. Itt a regionális hatás érvényesül, az intézmények csak a helyi illetve környékbeli hallgatók közül válogathatnak.

Természetesen nem hagyható figyelmen kívül, hogy az intézmények eltérő helyzetben vannak több tekintetben is. A fővárosi intézményeknek népesebb a merítési bázisa, a vidéki intézmények pedig regionális szerepkört is betöltenek, és vannak képzési területeit nézve univerzálisnak mondható intézmények is. Továbbá közrejátsz(hat)anak azon intézményi körülmények is, mint kollégiumi férőhely, szociális támogatások, a hely attraktivitása (megélhetés körülményei), tandíj, költségtérítés mértéke.

A jelentkezők lakhelyének és az oktatási intézmény körüli koncentrálódásának ismeretében már kevésbé volt meglepő, hogy a kollégiumi lehetőségek még a nappali tagozatosoknál is egyre kisebb kis fontossággal jelennek meg.

A hallgatók intézményválasztási szempontjai között az intézmény közelsége a levelező tagozatos hallgatóknál erőteljesebben jelenik meg, azonban az intézmények földrajzi elhelyezkedése és infrastrukturális sajátosságai nagymértékben befolyásolják a nappali tagozatos hallgatók körét is.

33. ábra: A gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök alapszakra jelentkezők megoszlása a vizsgált intézményekben



Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

Az intézmény és a lakhely közötti távolságot vizsgálva húzható egy határ, ahol az intézmény helyének lesz nagyobb szerepe, mint a szak vonzásának, amit csak a piacvezető intézmény tud áttörni abban az esetben, ha az intézmény erőssége révén olyan hallgatókat tud bevonítani, akik döntően magas pontszámmal és döntően jobb jövedelmi háttérrel rendelkeznek. Természetesen ez az összefüggés csak olyan képzéseknél értelmezhető, ahol relatíve nagyobb a kínálat és az intézmények (a szakkínálat) országosan egyenletesen helyezkednek el.

Az **intézmény és a család egy főre jutó átlagos nettó jövedelme** közötti kapcsolatot chinégyzet próbával vizsgáltam. Statisztikailag igazolható, hogy van **közöttük összefüggés** (95%-os szinten Sig.=0,000). Az Intézmény-1 esetében a 101 ezer Ft/fő/hónap feletti átlagjövedelemmel rendelkező hallgatók vannak döntő többségben. Az Intézmény-3-ban az elvárt értékhez képest nagyobb a 20-40 ezer Ft átlagjövedelemmel bírók száma. A 41-60 ezer Ft közötti havi átlagjövedelemmel rendelkezők csoportjába az Intézmény-6 és az Intézmény-8 hallgatói kerültek nagyobb számmal (4.1./10. melléklet).

4.1.4. Az első éves motivációs felmérések főbb megállapításai és javaslatjai

Az elsőéves hallgatók motivációs rendszerének kiépítésével, és annak folyamatos megújításával növelni lehet az intézményi beiskolázási stratégia hatékonyságát, és hozzájárul az intézmény minőségbiztosítási rendszerének működtetéséhez, fejlesztéséhez, színvonalasabbá tételéhez. A kérdőíves adatfelvételekkel egy folyamatosan bővülő, a hallgatói intézményválasztási motivációk megfigyelésére és az időbeli változások, elmozdulások követésére alkalmas adatbázis alakítható ki, amely lehetőséget nyújt mélyebb összefüggések feltárására, dinamikus vizsgálatok elvégzésére is.

A kutatásból az alábbi főbb következtetések vonhatóak le:

- Az intézményválasztási motivációs vizsgálat intézményi és országos kutatása is megerősíti azt a feltételezésem, hogy a hallgatók intézmény, szak és tagozat választásának hátterében jól felismerhető, statisztikailag is igazolható összefüggések vannak. Az országos vizsgálatból is hasonló eredmények, összefüggések tárhatóak fel, mint amire az intézményi vizsgálatainkból következtettünk. *(H1 alátámasztva)*
- A nappali és levelező tagozatos hallgatók intézményválasztási motivációinál szignifikáns különbségek mutathatók ki. *(H1a alátámasztva)*
- A jelentkezés során használt információforrások tekintetében átstrukturálódás történt/történik. Az intézményválasztásnál mind növekvőbb szerepet kap az Internet, az elektronikus információforrások szerepe. *(H1b alátámasztva)*
- A felsőoktatási intézménybe való jelentkezésről a megjelölt intézményi sorrend illetve a kiválasztott intézmények száma a továbbtanulási stratégia fontos elemének tekinthető.
- Elkülöníthető egy hallgatói szegmens, akik a családi indíttatás által motiválva választanak felsőoktatási intézményt. *(H1c alátámasztva)*
- A család egy főre jutó nettó jövedelme szignifikánsan összefügg az intézménnyel. *(H1c alátámasztva)*
- A hallgatói jelentkezések szempontjából az intézmények 3 csoportba sorolhatóak:
 - szakválasztás domináns,
 - intézményválasztás domináns,
 - intézmény- és szakválasztás egyaránt fontos.

- A jelentkezés esetében inkább az intézményválasztás a meghatározóbb, mint a szak választása. Különösen is igaz ez akkor, ha olyan szakról van szó, amely több intézményben, országosan egyenletesen is elérhető, illetve nem tölt be piacvezető szerepet, (ilyenkor a jó átlaggal, jó családi háttérrel rendelkező hallgatók számára könnyen elérhető). *(H1d részben alátámasztva).*
- A nappali (rendszerint államilag finanszírozott), illetve a levelező (rendszerint saját költségterítéses) tagozatokra jelentkező hallgatók intézményválasztási motivációiban, családi, szociális háttérükben statisztikailag kimutatható különbség található. *(H1c alátámasztva)*
- A szeptemberi és a decemberi vizsgálatok között statisztikailag igazolható különbséget nem tudtam kimutatni. Ebből arra lehet következtetni, hogy a 3 hónap alatt, amikor a diákok már kapcsolatba kerültek a felsőoktatási intézménnyel, jelentősen nem módosultak a véleményeik, tehát teljesültek azon elvárásaik, várakozásaik, amiket ők a jelentkezésük idején az intézménnyel kapcsolatosan előzetesen megfogalmaztak. Ez a korábbi évek adatai és egyéb hallgatói vizsgálatok fényében nem is meglepő. Azonban az intézményválasztási motivációs vizsgálatokat ettől függetlenül szeptemberben kell elvégezni, annak érdekében, hogy még a külső környezeti szereplőként kapjuk meg a felvett hallgatók véleményét. Az eltérés tudományos igazolására szélesebb körű vizsgálatokra lenne szükség. Megjegyzem, hogy amennyiben a végzős hallgatók elégedettségének mérésében, illetve a végzetek pályakövetési vizsgálatában a hallgatóknak az intézményi munkára vonatkozóan egy erős pozitív értékelése van, akkor az természetes, hogy nincs lényegi statisztikailag igazolható eltérés, mert az intézményben azt kapták, amit előzetesen el is vártak. Viszont ott, ahol az intézményi munkával a felvettek nem annyira elégedettek, akkor ez az eltérés szakmailag indokolt lehet. Ezért ilyen jellegű intézményekben is el kellene végezni az ismétlődő kérdőíveszt, azonban erre nem volt mód.

Az eredmények felhasználásának területei, javaslatok:

- A motivációs vizsgálatok eredményeit a kar jól fel tudja használni a beiskolázási tevékenységénél, illetve a marketingstratégia kialakításánál (pl. reklámköltségek hatékony felhasználása), továbbá a jelentkezők részéről róla alkotott külső kép kialakításánál. A felsőoktatási intézmény a sikeres működése, a minél felkészültebb hallgatói utánpótlás biztosítása érdekében a beiskolázási stratégiájának kialakításánál ezen összefüggéseket feltétlenül figyelembe kell, hogy vegye. Tapasztalataink szerint sok intézményben a motivációs vizsgálatokra azonban csak mint beiskolázást segítő eszközre tekintenek, holott az intézményben alkalmazott oktatási technikák, módszerek kialakításánál, a képzések belső struktúrájának fejlesztésénél is célszerű lenne figyelembe venni.
- A kutatás eredményei alapján kiemelkedő fontosságúnak tartom a hasonló felmérések rendszeres megismétlését és bővítését, valamint fejlesztését, a következtetésekből levont tanulságok alapján a visszacsatolást elvégezni, illetve az eredmények publikálását, nemcsak az intézményen belül, hanem a külső érintett partnerek irányába is.
- Az információforrások fontosságának megítélésében a tagozatok közötti eltérések felhívják a figyelmet a marketing eszközök tagozatok közötti differenciált alkalmazására is.
- Az intézmények közötti versenyhelyzet évente nyomon követendő, mert a külső körülmények változása, illetve az intézményi tevékenység eredményeképpen folyamatosan módosul a versenytársak egymáshoz viszonyított helyzete.

- A PR tevékenységek³³ intézményi intenzitásának ütemezésekor azt is célszerű figyelembe venni, hogy a jelentkezőkre jellemző, hogy jelentős részük a jelentkezési döntéseiket az utolsó pillanatokig halogatják (tagozattól függetlenül), annak ellenére, hogy a megkérdezett diákok 90%-a elegendőnek tartotta a felvételi eljárás során a rendelkezésre álló információt. A jelentkezők 40%-a az utolsó hónapban döntötte el véglegesen, hogy hova jelentkezik, 70%-a az utolsó héten, utolsó napokban adta be a jelentkezési lapokat.
- A piac folyamatos változása miatt a motivációs vizsgálatokat célszerű évente elvégezni az intézmény minden alap és mester szakján, valamint a doktori képzésben.
- Javasolt a vizsgálatokat országhatáron túlra kiterjeszteni, abban a reményben, hogy EU-s tagországgént hasznos és értékes információkat kaphatunk azzal kapcsolatban, hogy egy másik országban, eltérő kulturális közegben miként alakulnak az intézmény- és szakválasztás motivációs tényezői.

4.2. Az oktatói munka hallgatói véleményezés felmérés eredményei

A képzési folyamat, és annak színvonalának folyamatos nyomon követésénél egy oktatási intézmény esetében fontos kulcs mérési pont az oktatói munkáról való minél egzaktabb és rendszeres hallgatói visszajelzés (26. ábra).

Számos felsőoktatási intézményben (például Szent István Egyetem, Budapesti Műszaki Egyetem) már az 1990-es években rendszeresen vagy nem rendszeresen, de igyekeztek mérni a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munkát.

A rendszerváltást követően a felsőoktatási szektor működésének feltételrendszere és a társadalmi-gazdasági környezete jelentősen átalakult, mindezt a kormányzat is felismerte, és a változásokból adódó problémákat, nehézségeket törvényalkotással is próbálta kezelni. Az önálló felsőoktatási törvény és végrehajtási rendelkezései létrejötté révén olyan szabályozó eszközök jelentek meg, melyek korábban nem voltak. A 2005. évi felsőoktatási törvény például már előírta, hogy az intézményi minőségfejlesztési programban kell szabályozni az oktatói munka hallgatói véleményezésének rendjét, és a hallgatónak joga van véleményezni az oktatói munkát. (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról 21. § (6), 46. § (2))

Az intézménymenedzsment az oktatói munka hallgatói véleményezést azzal a céllal vezette be, hogy ezáltal a **képzést**, mint szolgáltatási, értékteremtési folyamatot folyamatosan **nyomon kövesse**. Azonban a rendszer bevezetése számos esetben kudarcra végződött, nemcsak az eredeti célját nem érte el, de jónéhány esetben károkat okozott azáltal, hogy sokszor egy-egy tantárgy egyszeri (sokszor nem is reprezentatív) mérésének eredményét közvetlenül az oktató minősítésének értelmezték. Több esetben az eredmények az intézményi hirdetőn is megjelentek, tényként közölve azt, ami módszertani szempontból is megkérdőjelezhető volt. Ez sok oktató számára komoly negatív hátrányt okozott indokolatlanul.

³³ Piskóti (2011, p. 39.) is megjegyzi tanulmányában, hogy „Hosszú éveken át, sőt gyakorta még napjainkban is elsősorban csak a kommunikációs és PR-tevékenység szükségességéről vagy még inkább leegyszerűsítetten ún. beiskolázási tevékenység alkalmazásáról szólnak az intézményi szándékok, míg a marketing további funkciói, eszközei csak latensen, indirekt módon jelennek meg. ... Így általában nem készülnek marketingstratégiák, vagy ha megjelennek, igen eltérő tartalmú anyagok születnek a felsőoktatási intézményeknél marketingstratégia címszóval, esetenként önálló koncepcióként vagy az intézményfejlesztési stratégiák egy-egy fejezeteként.” Komáromi (2002) arra a következtetésre jutott, hogy az intézmények közel fele rendelkezik marketinggel, PR-al foglalkozó elkülönült szervezeti egységgel, és az intézmények között kialakult versenyhelyzet miatt szükséges a marketingeszközök hatékony alkalmazása.

A költségtérítéssel képzéseknél a tanárral való elégedettség mérésnek bizonyos normák el nem érése esetén közvetlen következményei (például óradíj csökkenés, tanárváltás) is voltak (például Budapesti Műszaki Egyetem MBA képzésében).

A tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka véleményezési rendszer működtetését az oktató és a hallgató is hasznosnak ítéli, azonban különösen a bevezetés idején sokszor úgy értelmezték, hogy a mérés az oktató véleményezésére, értékelésére fókuszál. Ez adódott a menedzsment ilyen irányú talán nem tudatos kommunikációjából, és részben a kérdőívek felépítéséből is, hogy ez egy jutalmazó-büntető eszközként tudatosult.

Vizsgálataim során mintegy félszáz hazai és a nemzetközi felsőoktatási intézmény által használt tantárgyértékelő kérdőív felépítését és tartalmát elemeztem. Megállapítható, hogy a volt szocialista országok esetében sokáig jellemző volt, sőt még napjainkban is megfigyelhető, hogy a kérdőív olyan kérdésekre (felmerülhető problémákra) is fókuszál(t), amelyeket más eljárással kell(ene) kezelni. Például munkajogilag kezelendő probléma, hogy az oktató az óráját mindig megtartsa, és azokat időben kezdje el. A fejlett felsőoktatási rendszerrel rendelkező nyugati országokban az ilyen jellegű kérdések szinte teljes mértékben hiányoznak a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munkát véleményező kérdőívből.

A kérdőív alapvetően **nem az oktató értékelése** kell, hogy legyen, hanem **a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka hallgatói véleményezése**, mely a képzés, mint szolgáltatás, mint érték előállítási folyamat javítását szolgálja. Ezáltal alkalmas arra, hogy az oktató és a szakvezető együtt beavatkozzon a rendszerbe.

Számos intézménynél a hallgatói és oktatói oldalról is volt törekvés, hogy az oktató minősítésnél (például előléptetésnél, díjazásnál, véglegesítésnél) a véleményezés eredménye erőteljes szerepet kapjon. Ezzel a megközelítéssel csak részben lehet egyet érteni, illetve a jelen vizsgálatban és a SZIE GTK-n kiépített rendszer működésében ezt csak részben lehet elfogadni, ugyanis a méréseknél sok módszertani dolog nem tisztázott. Felmerül a kérdés, hogy lehet-e egyáltalán egyenlő súllyal szerepeltetni

- a különböző tagozatokon (nappali, levelező), szakokon oktatott tantárgyakra adott véleményeket,
- a kötelező és választható tantárgyakra adott véleményeket,
- a kisebb és nagyobb hallgatói létszámú tantárgyakra adott véleményeket, valamint
- a különböző típusú tantárgyakat, továbbá
- egy év mérése alapján lehet-e messzemenő következtetéseket levonni,
- melyik mérés tekinthető reprezentatívnak stb.

További kérdéseket vet fel azon tantárgyak véleményezése, amelyeknél egy szemeszterben több oktató is (külső és belső egyaránt) oktat. Eseti jelleggel meg lehet oldani, hogy egy tantárgynál minden oktatót véleményezzen a hallgató, de rendszerszerűen nem lehet működtetni a mérés lebonyolításának nehézsége és a hallgatói kitöltési aktivitás korlátozottsága miatt. Azt is figyelembe kell venni, hogy egy oktató több, különböző fontosságú tárgy oktatásában is részt vehet, akár különböző félévekben. Számos tantárgyat több szak hallgatói is hallgatnak egyszerre, így a hallgatóknak egyrészt különböző lehet az érdeklődése az adott diszciplína iránt, másrészt különböző célok vezérelhetik a tárgyfelvételben (például csak a kreditpontok megszerzése miatti érdekből vette fel a tárgyat). Ugyanakkor az adott félévben lévő tárgyak nehézsége, súlya, az oktató kvalitása is eltérő lehet.

Nem hagyható figyelmen kívül a szándékos vagy nem szándékos torzítás sem. A 4.2.3. alfejezetben bemutatásra kerülő célzott (2006-2008. években, ugyanazon tantárgyaknál, több évfolyamnál megismételt) vizsgálataink is azt igazolták, hogy a hallgatók a saját magukra

vonatkozó kérdésekben hajlamosak pozitívabban, azaz saját javukra torzítóan értékelni még akkor is, ha a kérdőív anonim. Hasonlóan az oktatóról való vélemény nyilvánításánál is alul vagy felül értékelhetnek a hallgatók, különösen, ha averzióval állnak a tantárgyhoz vagy az oktatóhoz. A hallgatók részéről az is felmerülhet továbbá, hogy a végső érdemjegy megszerzése előtti minősítés hatással lesz-e a vizsga kimenetelére.

Összefoglalásként megállapítható, hogy a tantárgyértékelő kérdőív nem az oktató minősítését kell, hogy szolgálja. Véleményem szerint az **oktatói munka hallgatói véleményezésének célja** a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munkával kapcsolatos hallgatói elégedettség mérése, a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka eredményességének javítása. A mérés és annak eredménye egyfajta visszajelzés az oktatók számára munkájuk fogadtatásáról, megítéléséről. A hallgatói vélemények segíthetik a tantárgy- és tantervfejlesztési munkát, valamint információkat nyújtanak a kari, szak- és intézeti vezetésének az oktatási tevékenység megítéléséről, és ezáltal is segítik az oktatás erősségeinek és esetleges hibáinak feltárását és azok javítását.

4.2.1. A kutatás célja, körülményei

Az **oktatói munka hallgatói véleményezés kutatásának célja**, a szokásos leíró statisztikai elemzéseken túl a belső összefüggések elemzésével feltárni, hogy a rendszer működtetése milyen további hasznosítható eredményeket ad, illetve rámutatni, mikor és hogyan célszerű a kérdőívvezést, a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka hallgatói véleményezés mérését lebonyolítani.

Az oktatói munka hallgatói véleményezésének vizsgálata az alapszakok indításától, **2006/07. tanév szeptemberétől folyamatosan minden félévben** elvégzésre kerül a vizsgált karon. A kérdőíves vizsgálatokat döntően két, minden évben induló, állami és költségtérítéses finanszírozási helyekkel rendelkező nagy létszámú gazdálkodási és menedzsment (gm), valamint a kereskedelem és marketing (km) alapszakokon végeztem.

A **véleményezés módszere**: a primer kutatási eljárások közül a kvantitatív jellegű standard kérdőíves megkérdezés. Az önkitöltős kérdőívet elsősorban a vizsgaidőszakban, az érdemjegyek megszerzését követően személyesen juttattam el a hallgatókhoz, és adtam útmutatást a kérdőív kitöltéséhez.

Megjegyzem, hogy **módszertani vizsgálatok** végzése érdekében több alkalommal a szokásostól eltérő időpontokban (például a szorgalmi időszak utolsó két hetében) is végeztem vizsgálatokat. A vizsgálatot igyekeztem mindig személyesen elvégezni.

A kérdőív összeállítása során a könnyebb feldolgozhatóság, valamint a gyors kitöltés érdekében zárt kérdések nagyobb arányban jelentek meg. A kérdőívben a hallgatók által már ismert, a pedagógiában megszokott ötfokozatú skálatechnika került alkalmazásra. A kérdőív tagozatonként csak egy kérdésben (15. kérdés) különbözik. A kérdőív elkészítése, a vizsgálat lebonyolítása és az értékelési mód kialakításánál figyelembe vételre kerültek az MBA képzésben folytatott, korábban megkezdett rendszeres mérések tanulságai, illetve a külföldi és hazai intézmények gyakorlatának és alkalmazott kérdőíveinek tanulmányozása során szerzett tapasztalatok is.

A **kérdőív** (4.2./1. melléklet) **főbb szerkezeti elemei** a következők:

- a vizsgálatban résztvevők tantárgyhoz kapcsolódó adatai, tanulási eredményei;
- a tantárgyra, tananyagra vonatkozó kérdések (célja, felépítése, ütemezése, segédanyagok használhatósága, a számonkérés korrektsége);

- a tantárgy oktatójára vonatkozó kérdések (felkészültsége, óratarítás színvonala);
- általános vélemény összességében a tárgyhoz kapcsolódó elégedettségről (a képzés kiegészítő szolgáltatásai, javaslatok, észrevételek).

A minta általános jellemzése

A szak indulásakor minden tantárgy véleményezésre került. A következő évektől minden tárgy véleményezésére két évente kerül(t) sor. Továbbá minden olyan tantárgy véleményezésre kerül az adott félévben, amelynél az előző mérésnél vagy az adott félévben probléma merült fel, vagy a tantárgyban lényeges változás történt (például új tantárgyelőadó, új tananyag). A rutinszerű mérések mellett tudatosan vizsgálatokat is végeztem bizonyos tantárgyaknál, amelyek a korábbi célokra tudományos igényességű magyarázatot adhatnak, illetve lehetőséget mutatnak a véleményezési rendszer fejlesztésére, lebonyolításának egyszerűsítésére.

Az oktatói munka hallgatói véleményezés rendszerébe bevont tantárgyak számának és a visszaérkezett kérdőívek számának alakulását szemeszterenként a 15. táblázat mutatja. A visszaérkezési arány tantárgyanként igen eltérő, 10-80% között mozog.

A statisztikai elemzések elvégzéséhez azonban nem használtam fel az összes visszaérkezett kérdőívet, hanem abból egy **adatbázist készítettem**. A torzítások, a hibák minimalizálása érdekében vizsgálataimba azon adatsorokat vontam be, ahol az órákon részt vett hallgatók több mint fele értékelt, illetve a tantárgy a gazdálkodási és menedzsment és a kereskedelem és marketing szakon alapozó tárgy. Az így kialakított adatbázisok konkrét részleteit a következő alfejezetekben mutatom be.

15. táblázat: A rendszerszerűen mért tárgyak száma és a visszaérkezett kérdőívek száma félévenként (2006-2012) (db)

Tanévek	Első alkalommal			Ismételten			Összesen	Visszaérkezett kérdőívek száma
	mért tárgyak száma							
	I.	II.	III.	I.	II.	III.		
2006/2007. tanév (I.) őszi félév	9						9	540
2006/2007. tanév (II.) tavaszi félév	10						10	747
2007/2008. tanév (I.) őszi félév		9		6			15	674
2007/2008. tanév (II.) tavaszi félév		10		5			15	1416
2008/2009. tanév (I.) őszi félév			13	5	7		25	1048
2008/2009. tanév (II.) tavaszi félév			13	4	6		23	850
2009/2010. tanév (I.) őszi félév				5	5	9	19	752
2009/2010. tanév (II.) tavaszi félév				4	5	6	15	684
2010/2011. tanév (I.) őszi félév				5	4	9	18	1039
2010/2011. tanév (II.) tavaszi félév				5	5	6	16	852
2011/2012. tanév (I.) őszi félév				6	7	9	22	1694
2011/2012. tanév (II.) tavaszi félév				6	7	9	22	971
2012/2013. tanév (I.) őszi félév				4	5	8	17	1071
Összesen								12 338

Forrás: saját kutatás, N=12 338

4.2.2. A tantárggyal való általános hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők

A tantárggyal való általános hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők megvizsgálásához a tantárggyal való általános hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők megvizsgálásához megvizsgáltam, hogy a kérdőívben mért tulajdonságok, jellemzők közül melyek azok, amelyek a tantárggyal való általános hallgatói elégedettséget döntően meghatározzák.

Ezen összefüggés ismeretében lehetőség nyílik, hogy az oktató hatékonyabban növelje a tantárggyal való elégedettséget, illetve lehatárolhatók azok a területek, amelyekre célszerű lenne a szakvezetőnek fókuszálni az oktatói munka értékelésénél, hogy a marginális ökonomiai elv hasznosítható legyen.

Az elemzések elvégzéséhez kialakított adatbázisba összesen 9 különböző tantárgy 2006–2008 tanévek között nappali és levelező tagozaton is lekérdezett tantárgyait vontam be. (16. táblázat)

16. táblázat: A tantárgyértékelő kérdőív minta megoszlása (%) a tantárggyal való általános hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők meghatározásához

TANTÁRGY	TAGOZAT		Összesen
	Levelező	Nappali	
TANTÁRGY 1	0,85	14,30	15,16
TANTÁRGY 2	0,53	8,31	8,83
TANTÁRGY 3	1,65	10,68	12,33
TANTÁRGY 4	1,85	12,72	14,57
TANTÁRGY 5	2,37	6,53	8,90
TANTÁRGY 6	1,98	14,04	16,02
TANTÁRGY 7	1,38	1,78	3,16
TANTÁRGY 8	1,78	12,66	14,44
TANTÁRGY 9	0,79	5,80	6,59
Összesen	13,18	86,82	100,00

Forrás: saját kutatás, N=1517

A hallgatók tantárggyal való általános elégedettséget befolyásoló tényezők meghatározásához **lineáris regressziós** vizsgálatot végeztem. A módszerként stepwise beléptetéses módszert alkalmaztam, mert a nagyszámú magyarázó változóknak (úm. a tantárggyra, tananyagra vonatkozó tényezők (cél, felépítés érthetősége, segédanyagok használhatósága, a számonkérés korrektsége), a tantárggy oktatójára vonatkozó kérdések (felkészültsége, óratartás színvonala)) csak a változók egy csoportját szándékoztam kiválasztani, amely az általam megadott kritériumváltozó (összelégedtség) ingadozását döntően magyarázza.

A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy az oktatói munka minőségét meghatározó 25 tényező közül a legfontosabb szerepe 11 kérdésnek (kérdőív 1. (K1), 2. (K2), 4. (K4), 5. (K5), 8. (K8), 9. (K9), 10. (K10), 11. (K11), 22. (K22), 23. (K23), 24. (K24) kérdéseinek) van.

Alapvetően **hat tényező határozza meg a leginkább a tantárggy általános hallgatói elégedettséget**, ezek a következők:

- „Érthetően, jól jegyzetelhetően magyarázott” ($\beta=0,147$),
- „A tantárggy követelményei a félév többi tárgyával összehasonlítva könnyebben teljesíthetőek voltak” ($\beta=1,34$),
- „A számonkérési rendszer megfelelő lehetőséget adott a hallgatónak arra, hogy a tantárggyi ismeretét bemutassa” ($\beta=1,25$),

- „A tantárgy felépítése logikus, igazodik a tantárgy célkitűzéseihöz” ($\beta = 0,123$),
- „A tantárgyi tematika felépítettsége arányos, ütemezése jó” ($\beta = 1,22$),
- „A félévközi, illetve záró értékelés (vizsga) objektív volt” ($\beta = 1,11$).

A többi tényező is szignifikáns hatékonyságú, de jóval kisebb súlyú. (17. táblázat)

17. táblázat: A tantárggyal való általános elégedettség lineáris regressziós modell paraméterei a teljes mintára és tagozatonként (Stepwise módszer alkalmazásával)

Változók megnevezése	Teljes minta			Tagozatonként			
	Un. St. β	St. β	Sig.	L		N	
				Un. St. β	St. β	Un. St. β	St. β
A tantárgy felépítése logikus, igazodik a tantárgy célkitűzéseihöz (K2)	0,134	0,123	0,000			0,128	0,118
Érthetően, jól jegyzetelhetően magyarázott (K22)	0,146	0,147	0,000			0,137	0,138
A félévközi, illetve záró értékelés (vizsga) objektív volt (K9)	0,115	0,111	0,000	0,354	0,371	0,108	0,104
A tantárgyi tematika felépítettsége arányos, ütemezése jó (K11)	0,134	0,122	0,000			0,127	0,116
A tantárgy követelményei a félév többi tárgyával összehasonlítva könnyebben teljesíthetőek voltak (K10)	0,123	0,134	0,000			0,121	0,131
A számonkérési rendszer megfelelő lehetőséget adott a hallgatónak arra, hogy a tantárgyi ismeretét bemutassa (K8)	0,131	0,125	0,000			0,104	0,100
Az órák időtartamát hatékonyan használta ki (K24)	0,093	0,082	0,001	0,336	0,291	0,073	0,064
A tantárgy jegyzete/tankönyve áttekinthető, jól tanulható (K4)	0,069	0,072	0,001			0,059	0,063
A legjobb teljesítményre ösztönözte a hallgatót (K23)	0,090	0,086	0,001			0,080	0,076
A tantárgy célja/követelményrendszere érthetően volt megfogalmazva a tantárgyi tematikában (K1)	0,070	0,067	0,007			0,069	0,067
A kiadott oktatói segédanyagok (előadás fóliák, mintapéldák, esettanulmányok, stb.) segítettek a tantárgy (K5)	0,053	0,052	0,018			0,056	0,055
A félévi ellenőrzés/ vizsga során számon kért ismeretek fedik az előadások/gyakorlatok és a kötelező irodalom anyagát (K7)				0,339	0,328		
A tantárgy teljesítéséhez szükséges hallgatói munkamennyiség arányban van a súlyával/kreditértékével (K3)						0,051	0,051
Gondolkodásra/önálló véleményalkotásra ösztönzött (K18)						0,053	0,050
Konstans	-0,527			-0,333		-0,553	
Adjusted R Square	0,673			0,728		0,674	

Megjegyzés: Un. St. β - Standardizálatlan együtthatók; St. β - Standardizált együtthatók (Béták);

Sig. - szignifikancia; L - levelező tagozat; N - nappali tagozat

Forrás: saját kutatás, N=1517

A leíró statisztika alapján a **tagozatok között különbségek** mutatkoznak, melynek statisztikai igazolására az intervallumskálás kérdéseknél varianciaanalízist végeztem. A vizsgálatban 13 darab kérdésnél volt kimutatható különbség 95%-os szignifikancia szinten (4.2./2. melléklet). A levelező tagozatos hallgatók mindig határozottan alacsonyabb pontszámot adtak, még ott is, ahol a különbség nem szignifikáns. Ez utalhat a hallgatók kritikusságára is.

A kérdőív 14., 15., és 16. arányskálás kérdésére chi-négyzet próbát (4.2./3. melléklet) végeztem. A 15. „Hány órát töltött el a tantárgy beadandó félévközi önálló feladatának elkészítésével?” kérdésnél a tagozatok között szignifikáns különbség volt kimutatható 95%-os szignifikancia szinten. A nappali tagozatos hallgatók az elvártnál többen jelölték meg az első (kevesebb, mint 2 óra), illetve a második (2-5 óra) választ. A levelezősök, inkább többet készülnek, a legtöbben 10-13 órát, vagy akár 14 óránál is többet készülnek egy beadandóra. Ez jelentheti azt is, hogy ők kevesebb kontaktórát kapnak a szorgalmi időszak alatt, amikor is az oktatónak kevesebb lehetősége van a mélységi dolgok elmagyarázására. Ez a különbség a vizsgára való készülésnél is megfigyelhető. (16. kérdés). A nappalisok 1-2, illetve 3-4 napot készülnek egy vizsgára, míg a levelező tagozatosok döntő többsége 5-6 napot, illetve 7 napnál is többet.

A 14. „A véleményezett előadásokon/gyakorlatokon való részvételem aránya.” kérdésnél a különbséget nem lehet statisztikailag igazolni, de a levelező tagozatosoknál az elvártnál többen a konzultációs órák kevesebb mint 25%-án vesznek részt.

Különbségek a nappali és levelező tagozatok között

A tagozatok között különbségek voltak kimutathatók, így a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka általános hallgatói elégedettségét befolyásoló tényezőket tagozatonként külön-külön is megvizsgáltam regresszió analízissel. Eredményként megállapítható a Béta (β) együtthatók alapján, hogy a levelezősöknél lényegesen kevesebb tényező határozza meg a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka hallgatói összelégedettséget (19. táblázat). A **levelező tagozatosok** esetén a kérdőívben szereplő 25 tulajdonság közül **3 db változó magyarázza a hallgatói összelégedettséget**. A legerősebb magyarázó változó a félévközi és év végi számonkérés objektív értékelése ($\beta=0,371$), második változóként a „A félévi ellenőrzés/ vizsga során számon kért ismeretek fedik az előadások/gyakorlatok és a kötelező irodalom anyagát” ($\beta=0,338$) változó, harmadikként pedig az oktató „Az órák időtartamát hatékonyan használta ki” ($\beta=0,291$) tényező lépett be a modellbe. A modell szerint a változók magasabb értékeihez a levelező tagozatos hallgatók tantárggyal kapcsolatos összelégedettség magasabb értékei tartoznak az esetek átlagában. A **nappali tagozatos hallgatóknál** 13 változó került a modellbe azonban **legnagyobb erővel ($\beta \geq 0,1$) csak 6 db tényező bír**: oktató érthetően, jól jegyzetelhetően magyarázott ($\beta=0,138$); A tantárgy követelményei a félév többi tárgyával összehasonlítva könnyebben teljesíthetőek voltak ($\beta=0,131$); A tantárgy felépítése logikus, igazodik a tantárgy célkitűzéseivel ($\beta=0,118$); A tantárgyi tematika felépítettsége arányos, ütemezése jó ($\beta=0,116$); A félévközi, illetve záró értékelés (vizsga) objektív volt ($\beta=0,104$); A számonkérési rendszer megfelelő lehetőséget adott a hallgatóknak arra, hogy a tantárgyi ismeretét bemutassa ($\beta=0,100$).

A tantárgynál folyó munka színvonalának, hatékonyságának növelése érdekében a tantárgyfelelősnek és a szakvezetőnek is a nappali és a levelező tagozatosoknál elsősorban az objektív számonkérésre célszerű fókuszálni. A levelezősöknek az élethelyzetükből adódóan és az intézmény által a számukra biztosított szűkös kontaktóra miatt kiemelt fontosságú a tantárgy világos követelményrendszere és az óratartás színvonala, követhetősége. Számukra kiemelten fontos az oktató kiválósága, hogy a jól felépített előadásokat olyan oktató tartsa, aki a rendelkezésre álló eszköztárat hatékonyan alkalmazza a szűkösen rendelkezésre álló konzultációk alatt. A nappali tagozaton sokkal hosszabb a szorgalmi (kontaktórás) időszak, több lehetősé-

gük, tapasztalatuk van az oktatási folyamat megítélésére, így érthető, hogy több hatótényező került a modellbe. A nappali tagozaton kiemelt szerepe van a tárgy logikus felépítésének, számukra fontos, hogy a szorgalmi időszakban az előadások heti ütemezése megfelelő és követhető legyen, valamint az előadás tempója követhető legyen, illetve világos, és a tárgyhöz illeszkedjen a számonkérési forma, ami a tudásukat leginkább tükrözi.

A modellek tagozatok közötti különbségének statisztikai igazolására további vizsgálatot végeztem. A tagozat kategorikus változókból **dichotomizálással** mesterséges változókat hoztam létre, amelyek bevonásával a regresszió elemzést ismételten lefutattam. A várttól eltérően a tagozatok nem kerültek be a modellbe, mely szerint a tagozatnak nincs statisztikailag igazolható hatása a tantárgyak összmegítélésére.

4.2.3. A vizsgálatok lebonyolítási idejének és a lebonyolítást végző személy hatása

Az oktatói munka hallgatói véleményezés mérésének előkészítése, megszervezése, lebonyolítása és értékelése is nagy idő és energia ráfordítás igényű. A menedzsment részéről kritikus kérdés, hogy a vizsgálatokat mikor célszerű elvégezni. A gyakorlatban három fő időpontban szokták a tantárgyi értékelést végrehajtani: a szorgalmi időszak végén az utolsó két hétben, a vizsgaidőszakban közvetlenül a vizsgát követően, vagy a következő félév elején. A három különböző időpontban végzett mérés eltérő idő és erőforrás ráfordítást igényel az előkészítésben, megszervezésben, lebonyolításban.

A vizsgált karon a kérdőívek kitöltését az első években az adott tantárgyi tanulmányok lezárását (közvetlenül a vizsgát) követően végeztük, viszont ez a módszer a papír alapú kérdőívek hallgatókhoz való eljuttatását megnehezítette. Nagy figyelmet igényelt, hogy a hallgatók kellő számban és felelősségteljesen töltsék ki a kérdőíveket. A (tudományos elvárásoknak is) megfelelő számú visszaérkezési arány igen nagy erőfeszítést igényelt. Ezért (is) vizsgáltuk, hogy mennyiben befolyásolja a hallgatói véleményeket a különböző időszakban végzett tantárgyértékelés, kimutatható-e torzítás, és ha igen, akkor az milyen mértékű, illetve hogyan hat a véleményekre az, hogy a kérdőíveket és azok eredményeit a vizsga előtt az oktató tanár látja-e.

A kérdőívezés lebonyolításának időpontjára és a lebonyolító személy vizsgálatára több évben, több tantárgy esetében is készítettem módszertani vizsgálatokat, a minta összetételét a 18. táblázat mutatja.

18. táblázat: A tantárgyértékelő kérdőív minta megoszlása (db) a vizsgálatok lebonyolítási idejének és a lebonyolítást végző személy hatásának meghatározásához

TANTÁRGY	MÓDSZER			Összesen
	Tanár látja	Tanár NEM látja	Vizsgaidőszakban	
TANTÁRGY a (2007)	0	43	73	116
TANTÁRGY b (2007)	39	39	37	115
TANTÁRGY c (2008)	34	32	47	113
TANTÁRGY d (2007)	0	43	62	105
TANTÁRGY e (2007)	0	49	49	98
TANTÁRGY f (2006, 2007)	78	63	55	196
TANTÁRGY g (2008)	41	19	14	74
TANTÁRGY h (2006)	40	25	26	91
Összesen	232	264	363	908

Forrás: saját kutatás, N=908

A vizsgálat elvégzési idejének hatása

Bizonyos tantárgyak esetében a mérést elvégeztem egy hallgatói csoportnál még a végső érdemjegy megszerzése előtt, a szorgalmi időszak utolsó hetében, egy másik csoportnál pedig a félévi érdemjegy megszerzése után.

A szorgalmi időszakban és a vizsgaidőszakban készített felmérések közötti eltéréseket varianciaanalízissel vizsgáltam. Megállapítható, hogy 95%-os szignifikancia szinten a két csoport között 5 kérdésnél **van különbség** (19. táblázat). A kérdések közül az összelégedettséget befolyásoló modellbe csak egy változó („A tantárgy követelményei a félév többi tárgyával összehasonlítva könnyebben teljesíthetőek voltak”) szerepel.

A szorgalmi időszakban válaszolók a **tantárgyra vonatkozó kérdésekre** az átlaghoz képest **alacsonyabb** értékeket adtak, míg az **oktatóra** vonatkozó kérdésekre szignifikánsan **magasabbat**.

19. táblázat: A hallgatók tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka értékelésének összehasonlítása a lebonyolítás időpontja szerint

Változók megnevezése*		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	F	Sig.
A tantárgy követelményei a félév többi tárgyával összehasonlítva könnyebben teljesíthetőek voltak (K10)	SZ	518	2,97	1,225	0,054	9,435	0,002
	V	358	3,22	1,164	0,062		
	Total	876	3,07	1,206	0,041		
A tantárgy ismeretei más tantárgyakkal indokolatlanul nem fed át (K13)	SZ	509	3,46	1,006	0,045	29,649	0,000
	V	354	3,83	0,932	0,050		
	Total	863	3,61	0,993	0,034		
Széleskörű tudással rendelkezik az oktatott tantárggyal kapcsolatban (K17)	SZ	541	4,45	0,781	0,034	10,772	0,001
	V	355	4,26	0,842	0,045		
	Total	896	4,37	0,810	0,027		
Az órákra nagyon felkészült volt (K19)	SZ	541	4,22	0,854	0,037	9,399	0,002
	V	354	4,04	0,947	0,050		
	Total	895	4,15	0,896	0,030		
A Tantárgyi Információs Rendszer (TIR) segítette a tantárgy sikeres teljesítését (K29)	SZ	535	3,45	1,275	0,055	10,360	0,001
	V	352	3,72	1,151	0,061		
	Total	887	3,56	1,234	0,041		

* csak azon kérdések kerültek a táblázatba, ahol a szignifikancia szint legalább 95%

Megjegyzés: SZ- szorgalmi időszakban; V - vizsgaidőszakban

Forrás: saját kutatás, N=908

Megállapítható, hogy a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka véleményezés (a kérdőívvezés) lebonyolításának időpontja csak olyan kérdéseket befolyásol, amelyekben az esetlegesen felmerülő problémák a szakvezető és a hallgatók közötti szoros kapcsolattartásnál egyébként is jelentkeznek, illetve más kommunikációs csatornákon, más kommunikációs technikákkal is visszacsatolódhat a felmerült hiba. Egy jól működő rendszernek kell is, hogy legyen visszajelzés ilyen helyzetekre vonatkozóan.

Továbbá megállapítható, hogy a kérdőívvezés lebonyolításának időpontja szisztematikus (ténylegesen elmozdul valamilyen irányba), de kezelhető torzítást okoz. A hallgatók hajlamosak a saját javukra kedvezőbb irányba torzítani, de ez az adatok értelmezését nem zavarja.

A vizsgálat alapján nem lehet általánosan kijelenteni, hogy a mérés időpontja befolyásolja az eredményeket, azonban igazolható, hogy **a szorgalmi időszak utolsó két hetében is lefolytatható a mérés**. Ezáltal növelhető a tantárgyi értékelő lapok hallgatói kitöltésének az aránya,

időt és erőforrásokat lehet megtakarítani a mérés lebonyolításában, és korábban jön visszajelzés a szakvezető felé, így még némi beavatkozási lehetőség is adódik (ha szükséges) a vizsgaidőszakban.

A vizsgálatot végző személy hatása, a kérdőívek adatainak bizalmas kezelése

Bizonyos tantárgyak esetében a mérést elvégeztem egy hallgatói csoportnál a szorgalmi időszakban úgy, hogy a kérdőíveket az oktató tanár látja még a végső érdemjegy megszerzése előtt, egy másik csoportnál pedig a tanár majd csak az összesített eredményeket látja a vizsga után, így nincs lehetősége azonosítani a hallgatókat.

Megállapítható, hogy 95%-os szignifikancia szinten a két csoport között kilenc kérdésnél van eltérés (20. táblázat), a kérdések közel harmadánál a különbség szignifikáns.

20. táblázat: A hallgatók tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka értékelésének összehasonlítása a kérdőív adatainak bizalmas kezelése szerint

Változók megnevezése*		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	F	Sig.
A tantárgy célja/követelményrendszere érthetően volt megfogalmazva a tantárgyi tematikában (K1)	I	231	4,11	0,872	0,057	8,743	0,003
	N	264	3,87	0,960	0,059		
	Total	495	3,98	0,927	0,042		
A tantárgy felépítése logikus, igazodik a tantárgy célkitűzéseéhez (K2)	I	232	3,97	0,868	0,057	7,233	0,007
	N	264	3,76	0,889	0,055		
	Total	496	3,86	0,885	0,040		
A kiadott oktatói segédanyagok (előadás főliák, mintapéldák, esettanulmányok, stb.) segítettek a tantárgy könnyebb elsajátítását/megértését (K5)	I	228	3,71	1,211	0,080	6,120	0,014
	N	261	3,46	1,065	0,066		
	Total	489	3,57	1,141	0,052		
A tárgyfelelős/gyakorlatvezető egyértelműen ismertette a követelményrendszert (K6)	I	231	4,23	0,912	0,060	11,057	0,001
	N	263	3,94	1,063	0,066		
	Total	494	4,07	1,005	0,045		
A félévi ellenőrzés/ vizsga során számon kért ismeretek fedik az előadások/gyakorlatok és a kötelező irodalom anyagát (K7)	I	182	3,93	0,955	0,071	4,170	0,042
	N	241	3,74	0,953	0,061		
	Total	423	3,83	0,958	0,047		
Az elméleti ismereteket gyakorlati példákon keresztül is megvilágítja (K12)	I	225	3,83	1,030	0,069	4,451	0,035
	N	261	3,62	1,115	0,069		
	Total	486	3,72	1,080	0,049		
Széleskörű tudással rendelkezik az oktatott tantárggyal kapcsolatban (K17)	I	232	4,51	0,721	0,047	5,572	0,019
	N	260	4,34	0,861	0,053		
	Total	492	4,42	0,802	0,036		
Az órákra nagyon felkészült volt (K19)	I	232	4,28	0,875	0,057	4,393	0,037
	N	260	4,12	0,867	0,054		
	Total	492	4,19	0,874	0,039		
Az órai foglalkozásokon túl is elérhető volt (K21)	I	216	3,83	1,022	0,070	9,205	0,003
	N	249	3,53	1,089	0,069		
	Total	465	3,67	1,068	0,050		

* csak azon változók, kérdések kerültek a táblázatba, ahol a szignifikancia szint legalább 95%

Megjegyzés: I - tanár látja; N - tanár nem látja a kérdőív eredményét a vizsga előtt.

Forrás: saját kutatás, N=908

A 20. táblázatban bemutatott változók közül az összelégedettséget befolyásoló modellbe 3 változó szerepel, melyek a következők: „A tantárgy célja/követelményrendszere érthetően volt megfogalmazva a tantárgyi tematikában”; „A tantárgy felépítése logikus, igazodik a tantárgy célkitűzéseivel”; „A kiadott oktatói segédanyagok (előadás fóliák, mintapéldák, esettanulmányok stb.) segítettek a tantárgy könnyebb elsajátítását/megértését”.

Amennyiben a hallgatók úgy töltötték ki a kérdőíveket, hogy az oktató látni fogja az eredményeket, 9 kérdésnél is szignifikánsan magasabb, jobb értékelést adtak.

Tehát a vizsgálat bizonyította, hogy **van hatása** a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka értékelés vizsgálat lebonyolításának, azaz az érintett mikor értesül a vizsgálat eredményeiről, mennyire követheti vissza a kitöltők személyét stb., ezért a szakvezetőnek nagy hangsúlyt kell fektetnie arra a szervezésben és annak a hallgatók felé történő kommunikálásában, hogy az oktató csak a rá vonatkozó összegzett információkat a vizsga lezárását követően kapja meg.

4.2.4. Az oktatói munka véleményezésének főbb megállapításai és javaslatai

Az oktatói munka hallgatói véleményezés rendszerének kiépítésével és annak folyamatos megújításával növelni lehet a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka hatékonyságát, és a rendszer közvetve hozzájárul a kar minőségbiztosítási rendszerének működtetéséhez, fejlesztéséhez, színvonalasabbá tételéhez.

A rutin jellegű vizsgálatok alapján megállapítható volt, hogy általánosságban az oktatói munka hallgatói véleményezési rendszer bevezetését követően a rendszerhez averzióval viszonyuló oktatóknál csökkent a korábbi negatív hozzáállásuk, és továbbá igénylik a szabályozott és nyomon követhető objektív alapokon nyugvó visszajelzést. Ehhez az is hozzájárult, hogy a mérés célja előre tisztázott, azaz nem az egyes oktató minősítése a cél, hanem az adott tantárgyhoz és szakhoz kapcsolódó oktatói munka javítása a meghatározó. Annak érdekében, hogy a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka folyamatát nyomon lehessen követni, és az hatékonyabbá, jobb színvonalúvá váljon, valamint az oktató visszajelzést kapjon arról, hogy az erőfeszítése elegendő-e ahhoz, hogy a tantárgy a képzési célt szolgálja. Ha ezt a rendszer a transzparenciáján és a szakvezetőn keresztül érvényesíteni tudja, akkor a méréssel szembeni averzió jelentősen csökkenhet, illetve el is tűnhet.

A gyakorlat is azt mutatja, hogy a mérés bevezetésekor mindenképpen körültekintőnek kell lenni. A menedzsernek körültekintően kell eljárni a mérés céljának kommunikálásában, mert a mérésektől való félelem tovább növel(het)i, felerősít(het)i a bevezetéssel szembeni passzív ellenállást. Ha a menedzser egyéb céloknál is fel akarja használni a kérdőív eredményeit, óvatosan kell kezelni, továbbá figyelembe kell venni, hogy ez a rendszer több év során, több tárgynál folyamatosan fennálló működés esetén is inkább csak a jutalmazásnál, előléptetésnél, ott is korlátozottan, kiegészítő, megerősítő háttér információként jelenhet meg.

A kutatás során az alábbi főbb összefüggések voltak megtalálhatók:

- A tantárggyal kapcsolatos oktatói munka általános elégedettségénél meghatározható az a néhány tényező, amelyek döntően befolyásolják a hallgatói elégedettséget. A levelező tagozatos hallgatóknál három magyarázó változó határozza meg a tantárgy összelégedettségét: a számonkérés objektív értékelése, a számon kért ismeretek fedik az előadások/gyakorlatok és a kötelező irodalom anyagát, az oktató az órák időtartamát hatékonyan használta ki. A nappali tagozatos hallgatóknál a legnagyobb erővel hat tényező befolyásol döntőbben: az oktató érthetően, jól jegyzetelhetően magyaráz; a tantárgy követelményei a félév többi tárgyával összehasonlítva könnyebben teljesíthető; a tantárgy felépítése logikus,

igazodik a tantárgy célkitűzéseire; a tantárgyi tematika felépítettsége arányos, ütemezése jó; a számonkérés objektív és megfelelő lehetőséget ad a hallgatónak arra, hogy a tantárgyi ismeretét bemutassa. Az oktatónak és a szakvezetőnek ezen kérdéseket kiemelten kell kezelni, ezekre mindenképpen figyelnie kell. Amennyiben a javítás lehetősége fennáll, ezen tulajdonságokra kell fókuszálni. *(H3 alátámasztva)*

- Módszertani fejlesztés a lebonyolítás időpontjára: Megállapítható, hogy egy már „beüzemelt” szaknál, amelynél a végső érdemjegy megszerzését követően készített felmérésből származó fejlesztendő területek és a tantárgyindítási problémák kijavításra kerültek, a szorgalmi időszakban, a félév utolsó két hetében is elvégezhető a mérés „normál esetekben”. Ezáltal jelentős idő és ráfordítás takarítható meg, és a kérdőívek visszaérkezési aránya is növelhető. Amennyiben a tantárgynál a vizsgáztatásban nincsenek komoly gondok az előző évi felmérések alapján, akkor a szorgalmi időszakban végzett, vagy a vizsgaidőszak utáni mérés is megbízhatóan méri a tantárgyhoz kapcsolódó félévi oktatói munkát, mutatja az esetleges gondokat, illetve az erősségeket. Új, vagy problémás tantárgy esetében a megbízható információk érdekében a mérést a vizsgaidőszakban, a tantárgyi vizsgát követően célszerű elvégezni. *(H2 alátámasztva)*
- Módszertani fejlesztés az anonimitásra: Megállapítható, hogy a hallgatók anonimitását fokozottan kell biztosítani, ezért a kérdőívezést ne az oktató tanár, hanem a tantárgytól független személy bonyolítsa le, minél szorosabb szakvezetői nyomkövetés mellett. Továbbá ennek a kommunikációja is fontos, hogy az oktató tanár csak az összesített eredményeket, és azt is csak a vizsgákat követően kapja meg. *(H2 alátámasztva)*

Az eredmények felhasználásának területei, javaslatok:

- A rutin jellegű mérésekből származó eredményeket hasznosítani lehet a hosszú távú tanterv- és tananyag fejlesztésben, követelményrendszer egyértelműsítése, tematika átsúlyozása, átstrukturálása során.
- Egy nagyobb méretű karnál, sok szak és sok tantárgy esetében, a mérés költség- és időigényes. A már kialakult, stabilizálódott, ún. „beállt” oktatási, és tantárgyi rendszerrel javasolható a nagyságrendekkel magasabb visszaérkezési arány és a kis ráfordításigény miatt a szorgalmi időszak utolsó két hetében elvégezni a mérést, illetve csökkenthető az egyes tantárgyak kérdőívezésének gyakorisága. A mérés két vagy három évente is elvégezhető, amennyiben a szakon biztosított a hallgatók számára, például egy szakvezetői félév-értékelés keretében, az elmúlt félévek tantárgyainak a strukturált véleményezése, tehát amennyiben a szakvezető, vagy a képzésért felelős személy más módon rendszeresen nyomon követi az oktatási folyamatot. Azonban, ha a tantárgynál változás (tematika, tárgyfelelős váltás) történt, nem szabad a 3 évet megvárni az ismételt mérésre. Egy ilyen jellegű rendszer segítheti a felsőbb éves hallgatók kérdőív kitöltési aktivitásának növelését is.
- Az oktatói munkáról kialakított hallgatói vélemény rendszeres felmérése során tapasztaltuk, hogy a tantárgyi értékelő lapok kitöltésénél a hallgatói lelkesedés csökken, annak ellenére, hogy a hallgatók elismerik - sőt igénylik is - a kérdőívek kitöltésének hasznát. A tantárgyi értékelő lapok kitöltése meglehetősen munkaigényes számukra, így az egyre nagyobb intézményi tapasztalatuk alapján, felismerve a feltétlenül szükséges és elkerülhető tevékenységeket, már igyekeznek a kérdőívek kitöltés alól felmentést keresni. Erre mindenképpen a jövőre nézve a technikában és az ösztönzésben meg kell találni azt a formát, amivel a hallgatók kérdőív kitöltési aktivitása jobban fenntartható. A megállapításhoz az is hozzájárul, hogy a tantárgyi problémák az idő előrehaladtával csökkentek, másrészt a szakvezetők felé az egyéb, személyes csatornákon keresztül, számos mód van a problémák, észrevételek visszajelzésére, ami a munka- és időigényes kérdőívkitöltést valamelyest háttérbe szorítja.

- A hallgatói válaszadási hajlandóság növelésének egyik módja lehet az elektronikus kérdőív bevezetése. Az elektronikus kérdőív bevezetésénél figyelemmel kell lenni annak kritikus pontjaira, ilyen például az anonimitás, és annak biztosítása, hogy egy hallgató egy tantárgyat csak egyszer értékeljen. „Beüzemelt szak” esetében az értékelendő tantárgyak számának csökkentésével is növelhető a kérdőív kitöltési aktivitás.

4.3. A végzős hallgatók elégedettségi méréseinek eredményei

A felsőoktatási intézményekben folyó, az oktatási munkához közvetlenül kapcsolódó minőségbiztosítási tevékenységek következő lényeges eleme (26. ábra) az **elégedettségi vizsgálat a végzős hallgatók körében**. A hallgatói tanulmányok befejezésekor célszerű a hallgatóknak az egyetemmel, karral, szakkal szembeni elvárásait, az oktatási és oktatásszervezési tevékenységével, a különböző oktatási szolgáltatásokkal kapcsolatos elégedettségét rendszeresen mérni és értékelni. Az intézmény számára több szempontból is kulcsfontosságú az intézmény falain belül folyó tevékenységek általános hallgatói elégedettséget **komplexen áttekinteni** és az eredményeket figyelembe véve módosítani, alakítani a képzést. A teljes képzési folyamaton való áthaladás és teljesítés után a hallgató már **némileg függetlenül** nyilatkozik, valamint **hosszú tapasztalat** alapján (egyetemi képzésben 5 év után, új rendszerben 3-4 év, illetve 2 év után) tudja visszajelezni észrevételeit, és összességében átlátja, hogy mely területekkel elégedett, véleménye szerint hol kellene javítani a hallgatói elégedettség fokozása érdekében, illetve annak érdekében, hogy a tanulmányait sikeresebben és hatékonyabban tudja elvégezni. Ezen információk jelezhetik a szervezetek számára a fejlesztés irányát, illetve segítenek a fejlesztési teendők rangsorolásában is. A hallgatói elégedettség növelése céljából a fejlesztések során, az erőforrások hatékony felhasználása miatt, először célszerű azon területekre koncentrálni, amelyeket a hallgatók nagyobb fontossággal jelöltek meg.

A méréseket nem egyszeri tevékenységként, hanem rendszerességgel szükséges elvégezni, hogy a beavatkozások eredményességét, hatékonyságát is nyomon lehessen követni.

Továbbá azért is alapvető a végzős hallgatók véleményének, tapasztalatának megismerése és a bizalmuk megtartása, mert a jövőben nagyszámban lehetnek az intézmény más képzésének **potenciális vevői**, így az intézményi visszacsatolásnak nemcsak a következő évfolyamok, hanem az épp véleményezőik is „élvezhetik” a hasznát.

4.3.1. A kutatás célja, körülményei

A hallgatói kimeneti vizsgálat egy **végzős hallgatói elégedettség** vizsgálat formájában valósul meg. A **mérés eredményei lehetőséget biztosítanak** arra, hogy a kar, a szakvezető visszajelzést kapjon a teljes tanulmányi időszakra vonatkozóan a hallgatók oktatásról, oktatásszervezésről, valamint oktatáshoz kapcsolódó szolgáltatásokról, infrastrukturális feltételekről alkotott véleményéről, értékeléséről, hogy azok mennyire felelnek meg előzetes elvárásaiknak, illetve milyen változtatásokat kívánnak.

A vizsgált karon a **1997/98. tanévtől kezdve, minden évben készül** végzős hallgatói elégedettség mérés, azonban dolgozatomban eredményként csak a személyes közreműködéssel, 2004/05. tanévtől végzett mérések fontosabb tapasztalatait ismertetem. A duális rendszerben a vizsgálat egyetemi szakokra, míg a lineáris képzési rendszerben alapszakokra terjedt ki (több telephelyen, nappali és levelező tagozatokon egyaránt). A mérési rendszernek a lineáris rendszerbe való adaptálásában, átdolgozásában és fejlesztésében már közvetlenül is részt vettem.

A **felmérés módszere** a primer kutatási eljárások közül a kvantitatív jellegű standard kérdőív megkérdezés. Az önkitöltős kérdőívet (4.3./1. melléklet) minden évben, közvetlenül a záróvizsga előtti hetekben (alapszakoknál novemberben) a záróvizsga felkészítőn személyesen került eljuttatásra a hallgatókhoz. A záróvizsga felkészítőn (a kérdőívezés helyszíne) nappali és levelező tagozatos hallgatók egyaránt részt vesznek. A szakirányok tekintetében minden szakirány képviselői jelen vannak.

A kérdőív összeállítása során a könnyebb feldolgozhatóság érdekében zárt kérdések nagyobb arányban jelentek meg, és emellett nyitott kérdések, valamint skálatechnika és feleletválasztós kérdések is alkalmazásra kerültek.

A **kérdőív főbb szerkezeti elemei** a következők:

- a hallgató újra jelentkezése esetén, ugyanezt az intézményt, kart választaná-e;
- a hallgató mennyire elégedett a tantárgyak óraszámával, színvonalával;
- a hallgató hogyan értékeli az oktatás követelményrendszerét;
- mi a véleménye a hallgatónak a vizsgáztatási (számonkérési) módszerekről;
- mennyire elégedett az egyetem infrastruktúrájával;
- hogyan értékeli diplomája versenyképességét;
- rendelkezik-e már álláslehetőséggel;
- hogyan értékeli a tanulmányi osztály tevékenységét;
- szakvezetéssel való elégedettsége stb.

Itt szükséges megjegyezni, hogy a kérdőív számos kérdése a szak működtetéséhez kapcsolódó operatív információkat tartalmazza, azaz az összes kérdés nem alkalmas tudományos kutatásokra. Dolgozatomban azok részletezésétől eltekintek, csak a belső, az egyes kérdéseknél felmerülő mélyebb összefüggéseket igyekszem feltárni. Így ennél az elégedettségi vizsgálatnál az **elemzések céljaként** a számonkérési formák, a szakvezetői munka és a tanulmányi hivatal munkájának értékelésére térek ki, mely területek eredményei tágabb értelemben is, más szakokra, intézményekre is releváns eredményeket, következtetéseket adhatnak.

A minta általános jellemzése

A vizsgálatba összességében az egyetemi két szakon 2004-2011 között nappali tagozaton 706 db kérdőív, a levelező tagozaton 58 db, míg az új rendszerű képzésbe 2009-2012 között nappali tagozaton 155 db, levelező tagozaton 52 db kérdőív, így összesen 971 db értékelhető kérdőív került leadásra és elemzésre. A visszaérkezési arány az egyes szakokon évente 20-60% között változott.

A kérdőívek elemzéseinek általános megállapításai

A kérdőív alapján megállapítható, hogy a végzős hallgatók **intézményválasztási szándéka erős**. Az eredmények szerint, az új típusú, bolognai rendszerben végző hallgatók 80%-a, ha ismét jelentkezhetne, akkor újra az „anyaegyetemét” választaná. Közülük a végzősök 85-90%-a ismét a saját karára jelentkezne, és 75-80%-uk újra a jelenlegi szakját és szakirányt választaná. A más intézményt választók a fő versenytársnak számító két budapesti egyetem, illetve budapesti főiskola egyikére jelentkeznének. A változtatásuk indokaként az alábbiakat írták: könnyű megközelítés, Budapesten lakom, ez kényelmesebb számomra, közelebb van a lakhelyemhez, az infrastruktúra színvonala jobb, az egyetem jól elismert.

Az első végzős alapszakos (gazdálkodási és menedzsment, kereskedelem és marketing) hallgatói évfolyam válaszadóinak harmada már a végzéskor rendelkezett munkahellyel, ahol részben a tanulmányai előtt, illetve annak során helyezkedett el. A nehezedő gazdasági helyzet itt is visszaköszön, a végzést követően közvetlenül mesterszakon továbbtanulni szándékozók aránya az elmúlt két évben, a kezdeti évekhez képest folyamatosan csökkenő, a fókuszba a mielőbbi elhelyezkedés került. (2011-ben már csak a válaszoló hallgatók 26%-a, 2012-ben pedig 15%-a.)

4.3.2. A végzett hallgatók elégedettsége a képzéssel

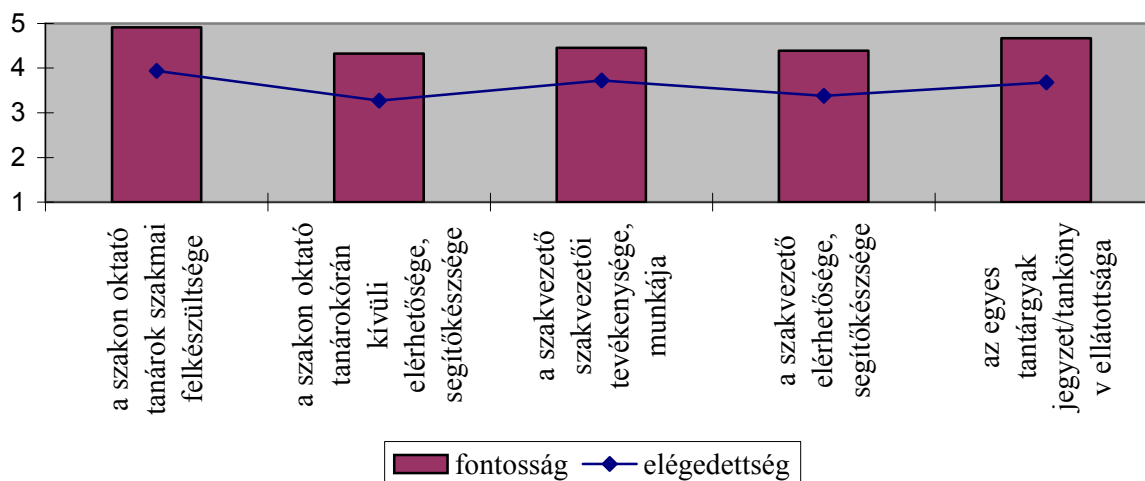
A szakokhoz kapcsolódó tevékenységek hallgatói értékelése

A kérdőív 14. kérdésében a hallgatóknak a szakhoz kapcsolódó tevékenységekkel való elégedettséget 1-től 5-ig (1=egyáltalán nem, 5=teljesen elégedett), és a tevékenységek fontosságát is 1-től 5-ig (1=egyáltalán nem, 5=nagyon fontos) lehetett minősíteni.

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a mérésben nem szabad csak a tényezők elégedettségi átlagértékeire fókuszálni, mellette azok fontosságát is nyomon kell követni.

A válaszolók mindegyik tényező fontosságát magasnak értékelték, a minimális fontossági átlagérték 4,38. Kifejezetten fontos területnek jelölték a szakon oktató tanárok szakmai felkészültségét, és a tantárgyak jegyzet/tankönyv ellátottságát, a szakvezető szakvezetői tevékenységét, munkáját. A fontossági és elégedettségi értékek különbségei alapján (34. ábra) a javítandó, fejlesztendő területek, a nagy fontosságú, de alacsony elégedettségűnek ítélt tényezők, melyekre a kari menedzsmentnek, és különösen a szakvezetőnek nagy figyelmet kell fordítania.

34. ábra: A szakokhoz kapcsolódó tevékenységek értékelése, a fontosság elégedettség eredményei



Forrás: saját kutatás, 2012, N=66

A szakvezető elérhetőségének, segítőkészségének fontossága **szakonként** szignifikánsan (Sig.=0,008) különböző. Statisztikailag igazolt, hogy a nappali (Sig.=0,008) tagozatosak a szakvezető elérhetőségét, segítőkészségét fontosabbnak vélik, mint a levelezősök.

A férfiak és a nők magatartása, helyzete, fogyasztói és vásárlási szokása számos területen mutat különbséget. (Szendi, 2008; Töröcsik, 2011) Ez az oktatási szolgáltatás területén is igazolható. A kérdőívek **nemenkénti** különbségeinek vizsgálatakor megállapítható, hogy a nők igazolhatóan fontosabbnak tartják a szakon oktató tanárok szakmai felkészültségét

(Sig.=0,028) és órán kívüli elérhetőségét (Sig.=0,006), és a szakvezető elérhetőségét, segítőkészségét (Sig.=0,002), mint a férfiak. A férfiak viszont szignifikánsan elégedettebbek a jegyzet, tankönyv ellátottsággal (Sig.=0,006).

Az elemzések alapján megállapítható, hogy a **bázistelep** hallgatói elégedettebbek a szakon oktató tanárok órán kívüli elérhetőségével (Sig.=0,009), illetve a szakvezetői tevékenységgel (Sig.=0,029). Ez felhívja a figyelmet arra, hogy a bázistelepén kívüli oktatóknál, többek között, ezen tényezőkre is különös figyelmet kell fordítania az intézményeknek.

A tanulmányi osztály tevékenységének hallgatói értékelése

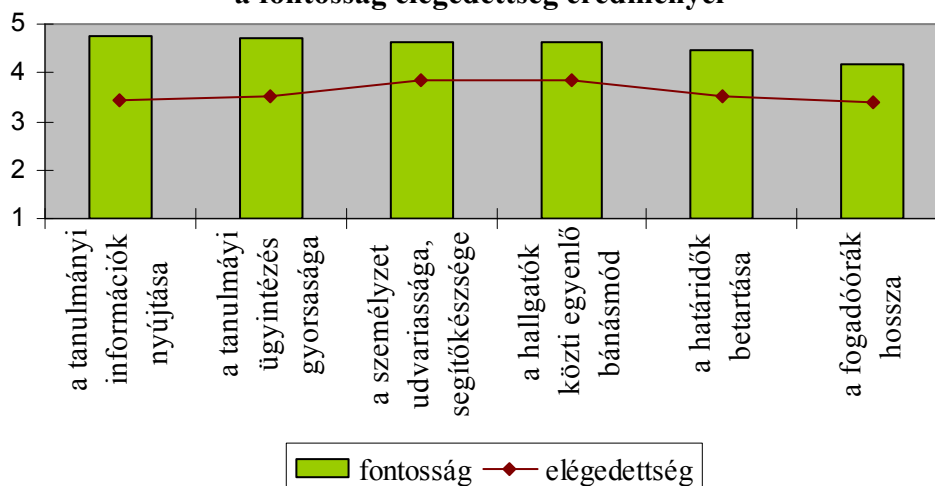
A kérdőív 15. kérdésében a hallgatóknak a kari Tanulmányi Hivatal munkájával való elégedettséget 1-től 5-ig lehetett minősíteni. (1=egyáltalán nem, 5=teljesen elégedett), és a tevékenységek fontosságát is 1-től 5-ig (1=egyáltalán nem, 5=nagyon fontos) lehetett értékelni.

A felsőoktatás változásán belül a tanulmányi osztály helye, eszközzrendszere is változik. A vizsgálat alapján megállapítható, hogy a **vélemények évről évre hasonlóan alakulnak**, a Tanulmányi Osztály legfontosabb erősségei a tanulmányi előadók hallgatókhoz való hozzáállásához és a munkavégzésükhöz kapcsolódik, úm. kedvesség, udvariasság, segítőkészség, valamint a gyors és pontos ügyintézés. Ezek az értékek az évek folyamán nemcsak megőrződtek, hanem ezen pozitív értékek az utóbbi években kiegészültek a tanulmányi osztályok **elektronikus elérhetőségével** is. A tanulmányi osztály elektronikus hallgatói kapcsolattartása mellett személyes fogadóórák is vannak, melynek időtartama (gyakoriság és napi időtartam) a más versenytárs intézményekkel összehasonlítva hosszabb, a hallgatók ennek ellenére változatlanul igénylik, és az időtartam bővítését jelzik. A vizsgálatok igazolják, hogy az elektronikus kommunikáció széleskörű alkalmazása és elérése ellenére a **személyes kapcsolat igénye** változatlanul erős.

A tanulmányi osztály munkájában vizsgált minden tényezőt fontosnak értékelték a hallgatók, a minimális fontossági átlagérték 4,19. Kifejezetten fontos tényezőnek (4,6 feletti fontossági átlagérték) jelölték a tanulmányi információk nyújtását, az ügyintézés gyorsaságát, és a személyzet udvariasságát és segítőkészségét, valamint a hallgatók közti egyenlő bánásmódot.

A fontosság és elégedettség közti eltéréseket, így a minőségbiztosítási rendszer ezen elemének beavatkozási pontjait (magas fontosság, alacsony elégedettség) is a 35. ábra szemlélteti.

35. ábra: A tanulmányi osztály munkájának értékelése, a fontosság elégedettség eredményei



Forrás: saját kutatás, 2012, N=66

Itt is igazolható volt a **nemenkénti** különbség, a nők fontosabbnak ítélik a személyes kontaktust, mint a férfiak. A nők szignifikánsan fontosabbnak tartják a fogadóórák hosszát (Sig.=0,00), a személyzet udvariasságával (Sig.=0,018), a hallgatók közti egyenlő bánásmóddal (Sig.=0,013), és az ügyintézés gyorsaságával elégedetlenebbek (Sig.=0,035), mint a férfiak.

Mivel a szakhoz kapcsolódó tevékenységek értékelésénél, és a tanulmányi osztály munkájának értékelésénél is igazolható a nemek közti különbség, így erre fontos tudatosan is odafigyelni. Amennyiben szükséges, a **verbális kommunikációt** kell erősíteni, tekintettel arra, hogy a nők aránya nagyobb a hallgatóknál, és ez az utóbbi időszakban folyamatosan nőtt (a szakok elnöiesedése tapasztalható).

Tagozatonkénti különbség is megfigyelhető. A levelező tagozatos hallgatók számára a legfontosabb a tanulmányi ügyintézés gyorsasága, és a tanulmányi információk nyújtása. Tekintettel arra, hogy a levelezősöknek szűkebb a mobilitása, mozgástere, nekik nehezebb adott időszakba beillesztenie magát, a nappalisokhoz képest a fogadóórák hosszát fontosabbnak tartják (a különbség statisztikailag nem igazolt). A nappali tagozatos hallgatók számára, abból adódóan, hogy gyakorlatilag ők folyamatosan, a félév során az intézményben lehetnek, felértékelődik a hallgatók közti egyenlő bánásmód és a személyzet. Ez a különbség - amennyiben a méretgazdaságosság lehetővé teszi - a nappali és a levelező tagozatos hallgatók számára a tanulmányi osztály különválasztását indokolja.

A hallgatók általános elégedettségét meghatározó tényezők

A hallgatók általános elégedettségének növelhetősége érdekében megvizsgáltam, hogy a **szakkal való összelégedettségre** a kérdőívben mért, vizsgált tényezők, tulajdonságok, jellemzők közül melyek hatnak. Ezen összefüggés ismeretében lehatárolhatók azok a területek, amelyekre célszerű lenne az intézménynek, a szakvezetőnek fókuszálni. A vizsgált tényezők:

- a tantárgycsoportok óraszám, színvonala (Kérdőív 8. kérdése (K8.));
- az egyetem infrastruktúrája, és az ahhoz kapcsolódó szolgáltatások (K12.);
- a szakon oktató tanárok munkája, elérhetősége (K14.);
- a szakvezető munkája, elérhetősége (K14.);
- az egyes tantárgyak jegyzet/tankönyv ellátottsága (K14.);
- a kari Tanulmányi Hivatal munkája (K15.).

A hallgatók általános összelégedettségét befolyásoló tényezők meghatározásához **lineáris regressziós vizsgálatot** végeztem. A módszerként stepwise beléptetéses módszert alkalmaztam, mert a nagyszámú magyarázó változóknak (lásd K8., K12., K14., K15. kérdéseknek tényezői) csak a változók egy csoportját szándékoztam kiválasztani, amely az általam megadott kritériumváltozó (összelégedettség) ingadozását döntően magyarázza. A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a minőséget - a kérdőív összeállítói szerint a legjobban – meghatározó 40 tényező közül a **legfontosabb szerepe 4 tényezőnek** (21. táblázat) van, amelyek leginkább meghatározzák az általános hallgatói összelégedettséget, ezek a következők:

- órai hallgatói feladatok színvonala ($\beta=0,569$),
- a szakvezető elérhetősége, segítőkészsége ($\beta=0,412$),
- külföldi szakmai gyakorlat óraszám ($\beta=- 0,277$),
- az egyetemi könyvtár könyv és folyóirat ellátottsága ($\beta=0,198$).

21. táblázat: A teljes képzéssel való általános elégedettség lineáris regressziós modellje (Stepwise módszer alkalmazásával)

Változók megnevezése	Un. St. β	St. β	Sig.
Órai hallgatói feladatok színvonala	0,548	0,569	0,000
A szakvezető elérhetőségével, segítőkészségével	0,338	0,412	0,001
Külföldi szakmai gyakorlat óraszám	-0,208	-0,277	0,005
Az egyetemi könyvtár könyv és folyóirat ellátottsága	0,157	0,198	0,048
Konstans	1,099		

Megjegyzés: Un. St. β - Standardizálatlan együtthatók; St. β - Standardizált együtthatók (Béták); Sig.- szignifikancia; Adjusted R Square: 0,849

Forrás: saját kutatás, 2012, N=66

Az eredményként kapott modellben nem meglepő, hogy a hallgatók általános elégedettségét a hallgatók órai feladatainak színvonala jelentősen befolyásolja, hiszen ezek jelentik az elméleti és gyakorlati ismeretek szintetizálását. Váratlan eredmény viszont, hogy a szakvezető munkája és a könyvtár könyv és folyóirat ellátottsága a hallgatók általános elégedettségét ilyen kiemelten befolyásolja. A két tényező közül a felsőoktatási intézmény számára a szakvezetői munka színvonalának emelése relatíve kisebb ráfordításokat igényel, de az eredmény felhívja a figyelmet arra, hogy a felsőoktatási intézményeknek még napjaink gazdasági helyzetében is, különös figyelmet kell fordítaniuk könyvtári szolgáltatásuk színvonalára, a könyv és folyóirat ellátottság növelésére. A lineáris regressziós modellben továbbá megjelenik a hallgatók külföldi szakmai gyakorlat iránti igénye is. A modell szerint a külföldi szakmai gyakorlat óraszámának csökkenése negatívan befolyásolja a hallgatói elégedettséget. (Tehát a növelés esetében növekedne a hallgatók általános elégedettsége.)

A hallgatók **Tanulmányi Hivatallal való elégedettségét** befolyásoló tényezők meghatározásához is **lineáris regressziós** vizsgálatot végeztem. A módszerként stepwise beléptetéses módszert alkalmaztam, mert a magyarázó változóknak (lásd kérdőív 15. kérdésének tényezői) csak a változók egy csoportját szándékoztam kiválasztani, amely az általam megadott kritériumváltozó (összelégedettség) ingadozását döntően magyarázza.

A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a Tanulmányi Hivatal munkájának minőségében a vizsgált hat tényező közül kettőnek (udvariasság, segítőkészség, információk nyújtása) kiemelt a szerepe, amelyek leginkább meghatározzák a Tanulmányi Hivatal munkájával való általános hallgatói elégedettséget, de emellett még kettő másik is igazolhatóan szignifikáns szerepet játszik (22. táblázat).

22. táblázat: A Tanulmányi Hivatal munkájával való elégedettség lineáris regressziós modellje (Stepwise módszer alkalmazásával)

Változók megnevezése	Un. St. β	St. β	Sig.
A személyzet udvariassága, segítőkészsége	0,433	0,436	0,000
Tanulmányi információk nyújtása	0,209	0,251	0,005
Határidők betartása	0,191	0,217	0,012
Fogadóórák hossza	0,152	0,181	0,037
Konstans	0,182		

Megjegyzés: Un. St. β - Standardizálatlan együtthatók, St. β - Standardizált együtthatók (Béták); Sig.- szignifikancia; Adjusted R Square: 0,786

Forrás: saját kutatás, 2012, N=66

Az eredményként kapott lineáris regressziós modell szerint a digitalizálódó világunkban is változatlanul kiemelt szereppel bír, sőt döntően meghatározza a tanulmányi hivatal munkáját a hallgatókkal való közvetlen, személyes kapcsolattartás. Az információnyújtással való elégedettség, az ügyintézés lehetősége (határidők, fogadóórák) is bekerült a modellbe, és a hallgatók általános elégedettségét statisztikailag igazoltan befolyásolja.

A hazai szakmai gyakorlatok óraszámának és színvonalának hallgatói értékelése

A kérdőív 8. kérdésében a ***tantárgycsoportok óraszámát és színvonalát*** kellett a hallgatóknak értékelniük. A minősítést 1-től 5-ig terjedő skálán teheték meg a tantárgycsoportok óraszámára/időtartamára (1=túl sok, 5=nagyon kevés), és színvonalára (1=nagyon alacsony, 5=nagyon magas) vonatkozóan is.

Megállapítható, hogy a vélemények évről évre hasonlóan alakulnak, a rendszerbe való évenkénti **beavatkozás hatása** az értékelésekben is nyomon követhető.

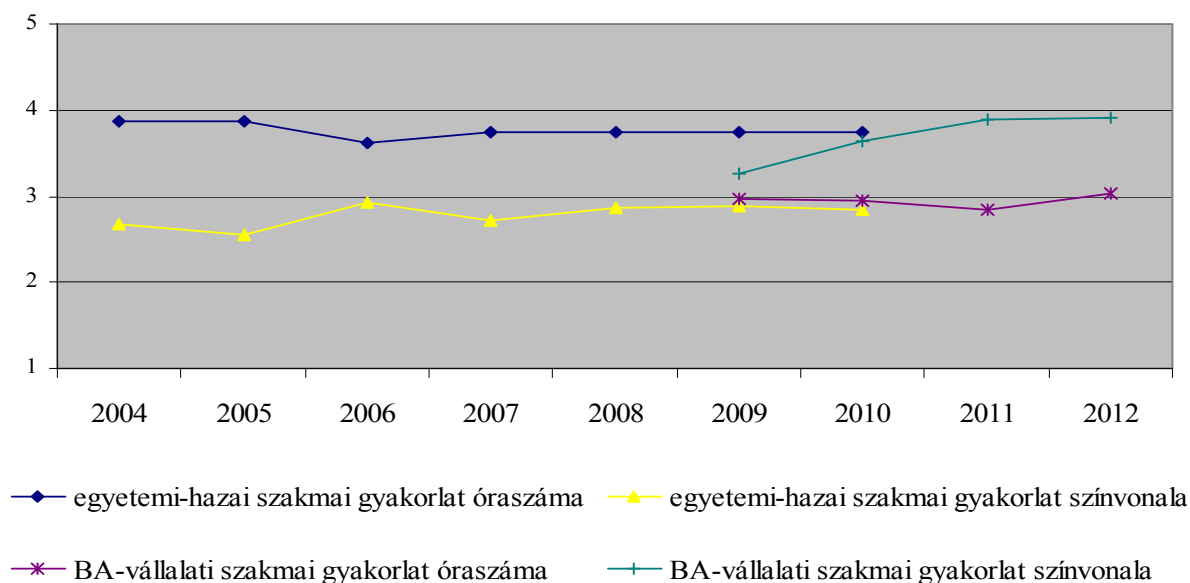
A tantárgycsoportok óraszámának és színvonalának az **egyed-egy évek közötti eltéréseit** varianciaanalízissel vizsgáltam. Megállapítható, hogy annak ellenére, hogy a nyelvórák száma nem változott a vizsgált szakon, sőt egyre nagyobb számban jelentek meg idegen nyelven hallgatható tantárgyak, a válaszolók az évek előrehaladtával a nyelvórák számát szignifikánsan egyre kevesebbnek ítélik (Sig.=0,023). Indirekt módon ez mutatja, hogy a **nyelvórák fontossága** a hallgatói elvárások során növekszik. Statisztikailag igazolt továbbá, hogy az évek során folyamatosan növekedett a közgazdasági alapozó tárgyak (Sig.=0,002) és a vállalati szakmai gyakorlatok (Sig.=0,038) színvonala. Ez utóbbi utalhat arra, hogy az intézmény a vállalatokkal együtt törekedett kialakítani a képzési rendszerben a **szakmai gyakorlatok** helyét. Az új képzési rendszerben gyorsan kialakult a szakmai gyakorlat rendszere, valamint helye, és azt a hallgatók összességében hasznosnak (jó színvonalúnak, megfelelő óraszámúnak) értékelik.

Számos szakterület esetében a bolognai rendszer bevezetése jelentős változást jelentett a szakmai gyakorlatok időtartamában és időpontjában. Nagyszámú szak esetében a vállalati gyakorlat a régi egyetemi képzésben a nyári időszakhoz kötődött, 2, 3, esetleg 4 hét időtartamú volt évfolyamtól és szaktól függően. Az új képzési rendszerben azonban a vállalati szakmai gyakorlat időtartama egy szemeszternyi, általában összefüggően 13-15 hét. (Megjegyzés: természetesen az intézmények között a törvény adta lehetőségek miatt újabban eltérő gyakorlatok alakultak ki.)

A régi képzési rendszerben a hallgatóknak korlátozottan volt módjuk a vállalat napi tevékenységeibe elmélyülten bekapcsolódni a gyakorlat ideje alatt, a megnövekedett gyakorlati idő azonban már lehetőséget biztosít erre is. A vállalati gyakorlatok megnövekedett időtartama már a vállalatokat is érdekeltté tette a gyakorlati rendszer működtetésében, a gyakorlatra fogadott hallgatóba történő „tudás investálásában”, hiszen a hallgatóra fordított erőforrások a hosszú gyakorlati idő alatt többszörösen is megtérül(het)nek. A felsőoktatási intézmény részéről történő intenzív vállalati szakmai gyakorlat megszervezési, lebonyolítási, fejlesztési és ellenőrzési munka a vállalati gyakorlattal való hallgatói elégedettséget növeli. Ezt a varianciaanalízis is megerősítette. Az alapszakosoknak illetve az ötéves (rég) egyetemi képzésnek a vállalati szakmai gyakorlatát összehasonlítva szignifikáns (2011-ben Sig.=0,022) előny mutatható ki (36. ábra) az új rendszer javára.

Ezen és más vizsgálatok, valamint a vállalati visszajelzések alapján úgy tűnik az **új gyakorlati rendszer** bevezetése **eredményesnek** ítélni.

36. ábra: A vállalati szakmai gyakorlat óraszámának és színvonalának megítélése az egyetemi szakos és az alapszakos nappali tagozatos hallgatók esetében 2004-2010, illetve 2009-2012 között



Megjegyzés: Óraszám: 1 – túl sok, 2 – sok, 3 – elegendő, 4 – kevés, 5 – nagyon kevés

Színvonal: 1 – nagyon alacsony, 2 – alacsony, 3 – közepes, 4 – magas, 5 – nagyon magas

Forrás: saját kutatás

A tantárgycsoportok óraszámának és színvonalának a **tagozatonkénti** eltéréseit varianciaanalízissel vizsgáltam. Megállapítható, hogy a levelező tagozatos hallgatók a közgazdasági alapozó tárgyak (Sig.=0,033), a módszertani alapozó tárgyak (Sig.=0,009), illetve az üzleti szaktantárgyak (Sig.=0,001), valamint az előadások (Sig.=0,000) óraszámával kevésbé elégedettek, mint a nappalos hallgatók. A különbség a képzési rendszerből adódik/adódhat, ugyanis a levelezős hallgatóknak a képzés jellegéből fakadóan az egyes tantárgyak kontaktóraszámja is kevesebb, mint a nappalisoké, akik rendszeresen találkoznak az oktatóval a 14 oktatási hét alatt, és az oktatók fogadóóráit is jobban ki tudják használni. A levelezősök a szakmai gyakorlat mennyiségét szignifikánsan többnek, soknak, valamelyest „feleslegesnek” ítélik (Sig.=0,002), hiszen ők „ebben benne vannak”. Általában a levelező tagozatosak munka mellett tanulnak, és már a szükséges szakmai ismeretekkel rendelkeznek. Sok hallgató a munkahelyén tölti a gyakorlatot, így számukra ez, a tantárgyak, a tanulmányi idejük egyfajta „felesleges” meghosszabbodását jelenti.

A számonkérési módszerek, és azok etikus kezelése

A következő vizsgálati területként a **számonkérési módszereket, és azok etikus kezelését** elemeztem.

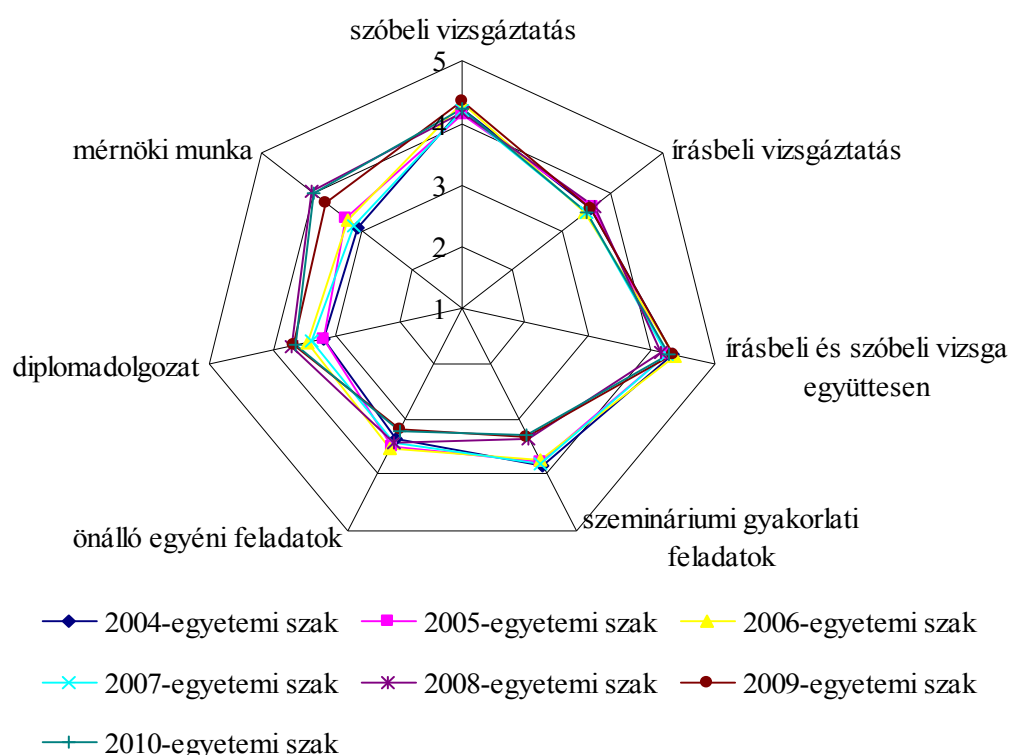
A mintában szereplő hallgatók fele a karon folyó oktatás követelményrendszerét közepesnek ítéli, míg a hallgatók 40-45%-a magasnak minden vizsgált évben szakoktól függetlenül.

A kérdőív 10. kérdése a tantárgyhoz kapcsolódó számonkérési rendszer alkalmasságát vizsgálta. (K10. „Véleménye szerint az ismeretek számonkérésére mennyire alkalmasak az alábbi módszerek”, úm. szóbeli vizsgáztatás, írásbeli vizsgáztatás, írásbeli és szóbeli vizsga együttesen, szemináriumi gyakorlati feladatok, önálló egyéni feladatok, szakdolgozat?) A hallgatóknak a valós tudás, ismeretek számonkérésére legjobban mutató számonkérési módszerek alkalmazhatóságát 1-től 5-ig lehetett minősíteni (1=egyáltalán nem alkalmas, 5=teljes mértékben alkalmas).

A végzős hallgatók minden évben és minden vizsgált szakon a **szóbeli vizsgáztatást**, illetve **komplex jellegű, a szóbeli és írásbeli vizsga** együttes alkalmazását tartották a legjobb számonkérési formának, ezek kaptak 4 feletti értéket az egyetemi képzésben (37. ábra) és a BA képzésben (38. ábra) is. Ezek véleményük szerint alkalmasabbak a tényleges tudásszint felmérésére, mint az írásbeli vizsgák, illetve az otthoni feladatok.

Ez összefügghet azzal, hogy a társadalmi értékrendben történő változás nem áll meg az „egyetem kapui” előtt, a 4-5 évvel ezelőttiekhez képest kissé növekszik a nem saját munka aránya a beadandó és egyéb feladatoknál, illetve ezt a cselekedetet már kevésbé súlyosan ítélik meg. Mivel a hallgatók többségére a teljesítményorientáltság a jellemző, ezért érthető, hogy az előbb említett folyamatokat is figyelembe véve, a tényleges tudást jobban kimutató számonkérési formát preferálják.

37. ábra: Hallgatói vélemények a számonkérési módszerek alkalmazhatóságáról, eredményességéről (egyetemi szak nappali tagozat, 2004-2010. tanévek)



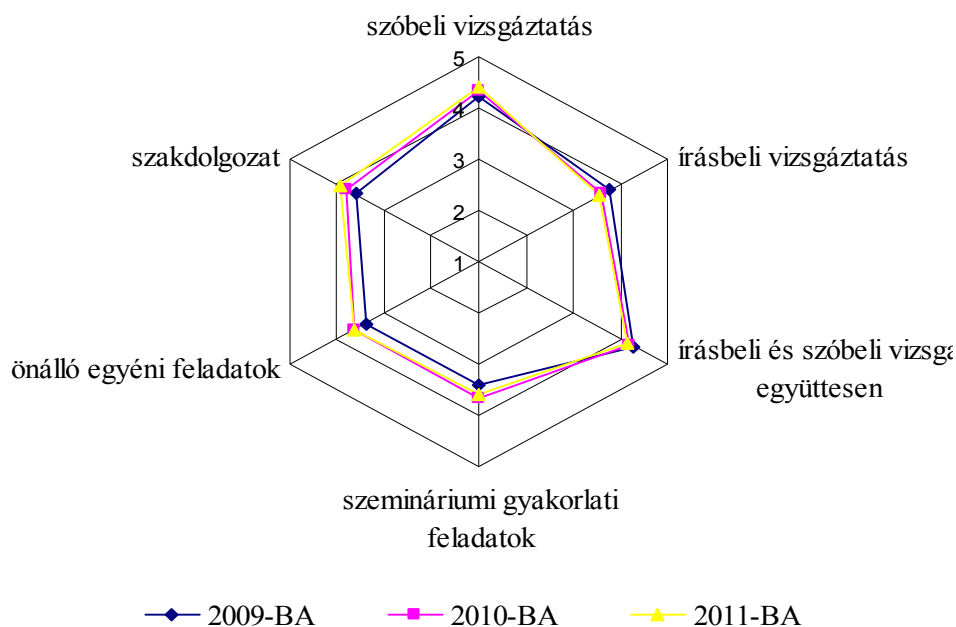
Forrás: saját kutatás

A válaszolók a számonkérési formák közül a szóbeli vizsgáztatást és a szemináriumi gyakorlati feladatok súlyát növelnék. Az írásbeli vizsgáztatás súlyát pedig csökkentenék.

A válaszolók szerint a hallgatók a vizsgáztatás során a meg nem engedett eszközök közül a leggyakrabban a puskázást alkalmazzák, és csak részben ítélik el annak használatát. Minden más segédeszköz használatát a hallgatók döntő többsége elítéli. (4.3./4. melléklet) Az utóbbi két évben (2011, 2012) a hallgatók a puskázást szignifikánsan (Sig.=0,045) jobban elítélik, mint 2009-ben és 2010-ben.

Megjegyzem, hogy az elvárásaimtól eltérően az egyes nem megengedett eszközök használatában az elítélés mértéke az évek során nem csökken. A társadalmi normák fellazulása kevésbé jelenik meg még az intézmény falain belül. A társadalomban megjelenő értékrend problémák esetleges elhatalmasodásának megelőzése az intézmény részéről különös, illetve témaspecifikus figyelmet igényel.

38. ábra: Hallgatói vélemények a számonkérési módszerek alkalmazhatóságáról, eredményességéről (alapszak nappali tagozat, 2009-2012. tanévek)



Forrás: saját kutatás

A régi képzési rendszerben szignifikáns **különbség** volt kimutatható a tanulmányi **eredmény és a vizsgáztatási formák** megítélése között. A más veszt részt a vizsgán (Sig.=0,036), vagy más készíti el a beadandó feladatot (Sig.=0,045) a jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező hallgatók (összesített kreditátlaga 4,00 felett van) jobban elítélik (2007), hasonlóan vélekednek a puskázásról (Sig.=0,42) és a kész anyagból készült diplomadolgozatról (Sig.=0,002) (2008). A megállapítások megfigyelhetők az alapszakos hallgatóknál is, azonban a különbség nem szignifikáns.

4.3.3. A végzős elégedettségi felmérések főbb megállapításai és javaslatai

A hallgatói elégedettségmérés célja, hogy az intézmény felmérje, milyen a hallgatói megítélés a felsőoktatási intézményekben folyó tevékenységekről. Az intézmény felé ez egy visszacsatolás, mely nem a tevékenységek minősítését (jó vagy rossz) tükrözi elsősorban, hanem a tevékenység felhasználójának érzetét. A felmérés arra irányul, hogy azokat a területeket, melyek a hallgatói megítélés szempontjából nem megfelelőek, tovább elemezzük, feltárjuk a nem megfelelés okait és törekedünk ezek megszüntetésére.

A végzős hallgatók körében végzendő mérés célja, hogy képet kapjon az intézmény vezetése a végzős hallgatók intézménnyel kapcsolatos véleményéről, értékeléséről, és ennek megfelelően módosíthassák, alakíthassák képzésüket.

Az elégedettségvizsgálat fontos visszacsatolása az oktatási, képzési stratégia sikerességének mérésénél, rendszeres megvalósítása elengedhetetlen.

A kutatás során az alábbi főbb összefüggések voltak megtalálhatók:

- Megállapítható, hogy a szakvezetőnek nemcsak a hallgatók munkáját, tevékenységét fontos figyelemmel kísérni, nyomon követni, hanem a szakvezetőnek az oktatókkal való folyamatos kapcsolattartása is kiemelt jelentőségű. *(H5 alátámasztva)*

- A nemek között szignifikáns különbség állapítható meg a szakvezetői tevékenységekben és a tanulmányi osztály munkájának értékelésében. Megállapítható, hogy a nők amely területtel elégedettebbek voltak, azt következetesen fontosabbnak tartották, és elégedettségüket tekintve következetesen elégedetlenebbek voltak. Tekintettel arra, hogy a hallgatók egyre nagyobb hányada nő, a megállapításra az intézménynek tudatos figyelmet kell fordítania. *(H5 alátámasztva)*
- A vizsgált esetben megállapítható, hogy a bázistelephelyen a hallgatók következetesen elégedettebbek voltak az oktatási tevékenységgel a vizsgált területen.
- Megállapítható, hogy mind a szakvezetői tevékenységnél, mind a tanulmányi osztály munkájánál a fontossági átlagértékek nagyon magasak (4 feletti), tehát amely jellemzőket a kérdőív tartalmazza, azokat a hallgatók mind fontosnak ítélik meg. *(H5 alátámasztva)*
- A különböző számonkérési formákat vizsgálva megállapítható, hogy a hallgatók azokat a vizsgáztatási formákat preferálják, ahol a hallgató saját munkája biztosabban, mérhetőbben értékelhető, és kisebb a külső segítség igénybevételének a lehetősége. A hallgatók szerint a számonkérésre a legalkalmasabb az összetett (szóbeli és írásbeli együttesen) vizsgáztatás, valamint a szóbeli vizsgáztatás, ahol a hallgató valódi tudása direkt módon megítélhető. *(H4 alátámasztva)*
- A számonkérés során a hallgatók által használt nem megengedett eszközök (úm. más vesz részt a vizsgán, puskázás, önálló feladatokat más készít el, szakdolgozat „kész” anyagból) hallgatói megítélése az évek során nem változott. Az intézménynek tudatosan készülni kell erre, hogy ezt megakadályozza. *(H4 alátámasztva)*

Az eredmények felhasználásának területei, javaslatok:

- A végzős hallgatói elégedettségi felmérés eredményei folyamatosan és direkt módon felhasználhatók a szakok, a tantárgyak, hallgatói szolgáltatások fejlesztésénél.
- Az intézménynek tudatos figyelmet kell fordítania a nemek, a tagozatok és a bázistelephelyek közötti szignifikáns különbségekre.
- A szakvezetőknek hasznos lehet folyamatosan figyelemmel kísérniük a félévi tantárgyi követelményeket és a szakokon az összetett számonkérési formákat előtérbe helyezni. (A mintatanterv egyes szemesztereiben a tantárgyak követelményei kialakítása során javasolható, hogy félévente legalább 2-3 db tantárgyból szóbeli és/vagy komplex jellegű számonkérés kerüljön alkalmazásra.)

4.4. A végzett hallgatók pályakövetésének eredményei

A felsőoktatás irányának, fejlesztésének meghatározása során napjaink egyik aktuális, különösen érzékeny problémája a **felsőoktatás szerepének, helyének** a megítélése, **újra pozícionálása** a piac, a környezet (a hallgatók, az irányítás-kormányzat, a munkáltatók) oldaláról. A vélemények különösen abban a tekintetben ütköznek, hogy a végzett hallgatók, a kiállított oklevelek mennyire alkalmasak a munkaerő-piaci elvárások kielégítésére, elérik-e egyáltalán az előre kitűzött, kimondott célokat, és valóban versenyképesek-e az adott intézményből kibocsátott hallgatók, illetve azok diplomája. (Hrubos, 2010; Barakonyi, 2004/a, 2009; Derényi, 2010; Polónyi, 2006, 2010)

Számos kutatás (Dávid, 2007, 2008; Galasi és Varga, 2005, 2006; Mártonfi, 2006; Györgyi 2004, 2007; UEAPME, 2006) foglalkozik a munkaerőpiac és a munkaerőt kibocsátó intézmények közötti együttműködés fontosságával, rámutatva a munkaerő kereslet és kínálat összhangjára. Megállapítják, hogy a munkaerőpiac és a munkaerőt kibocsátó oktatási intézmények

között ún. „diszkrepacia” jött létre, így el kell mozdítani a képzési/kibocsátási kínálatot annak érdekében, hogy az közeledjen a munkaerő-kereslethez.

Egy, a végzetek foglalkoztatottságáról szóló európai tanulmány eredményei szerint nehéz nemzetközi összehasonlítást végezni arról, hogy a felsőoktatás miként járul hozzá a végzett hallgatók foglalkoztathatóságához, többek között azért, mivel a foglalkoztatottsági adatok a felsőoktatás minőségének nem megbízható mutatói. (Little, 2001)

Az egyre gyorsabban változó környezetben növekszik a szerepe a tevékenységeknek eredményességéről való minél közvetlenebb és gyorsabb visszacsatolásnak, hiszen az intézményeknek is, a fennmaradásuk, folyamatos fejlődésük, versenyképességük növelése miatt alapvető érdekük, hogy folyamatosan meggyőződjenek arról, hogy a képzéseik során megvalósítani kívánt célok, részcélok jó irányt jelentenek-e, a képzési folyamatok végére sikerült-e azokat megvalósítani. A minőségbiztosítási rendszernek a következő kritikus elemeként a **végzett hallgatók („diplomák”) pályakövetését** vizsgálom. Megjegyzem, hogy a pályakövetési tevékenység nemcsak az intézményi minőségbiztosítási rendszer része, hanem a végzetek és a felsőoktatási intézmény közötti kapcsolattartás egyik eszköze is lehet.

A végzetek visszajelzése elengedhetetlen, mivel szükséges, hogy megértsük a hallgatók jelenlegi munkaerőpiacát és viszonylagos teljesítményét a kulcsfontosságú dimenziókban, és ezáltal javítsuk a szervezeti tervezést és a programfejlesztést. (Martin et al., 2000)

A pályakövetési vizsgálatokban az oktatási folyamat alatt megszerzett képességek karrierépítés során való hasznosulását is nyomon lehet követni (Cichoblazinski, 2013).

Külső környezet részéről a kormányzat, illetve azok intézményei direkt módon, egyrészt törvényi, jogszabály alkotási úton, másrészt a piac befolyásolása révén, továbbá a vállalatok, a kamarák stb. indirekt módon mindinkább kikényszerítik, hogy a diplomások nyomonkövetését, illetve annak eredményeinek visszacsatolását az intézmények valóban el is végezzék. A 2005. évi felsőoktatási törvény is már előírta, hogy a felsőoktatási intézményeknek mérniük kell a diplomások munkaerő-piaci bevalását, de a bolognai folyamat Londoni Nyilatkozata (London Communiqué, 2007), és a Leuveni Nyilatkozata (Leuven Communiqué, 2009) is a foglalkoztathatóságot külön prioritásként határozzák meg. A diplomások pályaelhagyása, illetve az új diplomások esetleges munkanélküliségi okainak feltárása is ennek fontosságát erősíti.

Napjainkra a felsőoktatási intézményrendszerben saját erő felhasználásával, illetve külső támogatással (például TÁMOP 4.1.3, 4.1.1 központi, illetve intézményi DPR³⁴) számos pályakövetési rendszer alakult ki, és működik, illetve központi kezdeményezésre is készítettek országos szintű vizsgálatokat (például FIDÉV³⁵, Universitas Press Képzési és Információs Ügynökség és Jeltárs Jelenkor Társadalomkutató Műhely (F. Tóth, 2002), Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda (Fábri, 2001; Fábri és Roberts, 2002)), melyek eredményeit sokszor intézmények közötti rangsorok felállítására (presztízsrangsor) is használják. Ezen presztízsrangsorok³⁶ értékét (az alkalmazott, többször sajátos minősítési szempontok és azok súlyai

³⁴ A 2006-ban indult Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) programját és a frissdiplomások elmúlt évtizedekben lezajlott jelentősebb felméréseit Fábri et al. (2008) tanulmánya mutatja be.

³⁵ A Fiatal Diplomások Életpálya Vizsgálata (FIDÉV) kutatássorozat során az első szakaszban az 1998-ban diplomát szerzett pályakezdőket kérdezték meg egy évvel a végzés után (Galasi et al., 2000), majd egy évvel később az 1999-es végzetek munkaerő-piaci helyzetét tárták fel (Galasi et al., 2001). A két kutatási szakasz adatait aztán a 2004-ben ismételt vizsgálattal lefolytatott FIDÉV 3. kutatás eredményeivel vetették össze (Galasi et al., 2004).

³⁶ A magyarországi rangsorok történetének legfontosabb eseményeit Horváth és Kiss (2009) tanulmánya foglalja össze.

miatt³⁷) sokan vitatják, mert téves információkat, torzított adatokat is tartalmazhatnak, melyek a felvételi jelentkezéseket is jelentősen befolyásolhatják. Például Clarke (2002) tudományos módszerekkel igazolta az ismert, U.S. News and World Report's (U.S. News) amerikai rangsor módszertani hibáit.

Intézményi szinten már a központi kezdeményezés megjelenése előtt is készítettek felméréseket, melyeket főként az intézménytől, kartól függően a karrierirodák, minőségbiztosítási irodák, illetve alumni szervezetek végeztek, esetleg a tanulmányi osztályok, dékáni hivatalok, diákközpontok. A vizsgálatok eredményei többnyire nehezen voltak elérhetőek, általában azokat nem publikálták szakfolyóiratban, amennyiben publikusak voltak, általában csak intézményi belső oldalokról lehetett letölteni. Magyarországon az egyik legrégebbi, több éve folyó életpálya-felmérést a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem végzi. Központilag, a Diákközpont rendszerint a végzést követően másfél évvel keresi meg a diplomát szerzett hallgatókat. (Lásd http://www.sc.bme.hu/index.php?pMenu=10&pText=10_0 oldalról részletes, letölthető tanulmányok)

Az értékelések alapvetően leíró statisztikai jellegű elemzések, és általában egy-egy évre vonatkoznak, és a mérés jellege miatt a mélyebb összefüggésekre nem fordítanak figyelmet. A gyakorlat azt mutatja, hogy ahol lenne már mód, ott sem vizsgálnak időben megfigyelhető tendenciákat.

Vizsgálatom során a leíró statisztikai elemzésen túl a **belső keresztösszefüggésekre**, azok fontosságára is próbálok rávilágítani, ugyanakkor igyekszem rámutatni a statisztikailag igazoltnak tűnő összefüggések **gyakorlati alkalmazhatóságára** is. A pályakövetési vizsgálatnál idősoros adatok még nem állnak ugyan rendelkezésre, és módszertanilag is továbbfejleszhető, azonban az adatok előzetes, feltáró eredményként mindenképp értékelhetőek. Fontosnak tartom ugyanis, hogy ugyanabban a rendszerben, ahol a korábban bemutatott három hallgatói felmérés is történt, ez a vizsgálat is értelmezésre kerüljön, egyrészt az eredmények (ugyanazon hallgatói csoportnál történő vizsgálata miatti) jobb értelmezése, másrészt a mérési rendszer komplexé, teljesskörűvé tétele miatt.

4.4.1. A kutatás célja, körülményei

A hallgatói **pályakövetés vizsgálat végső célja**, hogy az intézmény növelje a képzési szolgáltatásainak, szakjainak a színvonalát, azok versenyképességét, munkaerő-piaci elfogadottságát, illetve keresettségét. A vizsgálat egyrészt segíti az intézmény képzési céljainak pontosítását (mire is képez az intézmény), másrészt segít feltárni a munkaerő-piaci igényeket, elvárásokat, így azonosíthatóak azon képzési területek, ahol az intézményt erősíteni szükséges, illetve azon területek, amelyek esetleg hiányoznak, vagy éppen feleslegesnek tűnő ismereteket jelentenek.

A végzett hallgatók véleményezésének a közvetlen intézményi célokra túli összefüggések feltárásához a SZIE GTK-n **2011. év tavaszán** a nappali (N) és levelező (L) tagozaton, a budapesti és gödöllői képzési helyeken alapszakos hallgatók között elvégzett vizsgálat adatbázisát használtam fel, melynek a kialakításában, lebonyolításában, és elemzésében személyesen is részt vettem.

³⁷ A rangsorok vitathatósága köztudott, mégis a média felerősíti hatását, illetve az érdekeltek versenyeztetik a kiadványaikat, előre hirdetik a különszámaikat, tudatosan ütemezik a megjelenést. Az intézményi rangsorok azonban a mutatókon múlnak, amelyeket kiválasztottak és összehasonlítanak a rangsorolók. (Kozma, 2011) A felszínes és félrevezető információk elkerülhetők, amennyiben a jelentkezők és a családjaik megismerik a rangsorkészítés folyamatát és a változásokat, és ha az intézmények sok, jól hasznosítható információt nyújtanak. (Wright, 1990-91)

A **felmérés módszere**: kérdőíves adatfelvételezés. A kérdőívek a sikeres záróvizsgát tett hallgatókhoz elektronikus és/vagy postai úton lettek eljuttatva, és azokat kitöltés után, anonim módon, nyomtatott formában küldték vissza. A kérdőív kialakítása során számos hazai és nemzetközi felsőoktatási intézmény ilyen jellegű vizsgálatai is figyelembe lettek véve, és kiindulási bázisként azon kérdőíveket tekintettük alapnak, melyek az intézményi elvárásainkhoz nagyon közel álltak.

A **kérdőív főbb szerkezeti elemei** a következők:

- a hallgatók korábbi tanulmányaira vonatkozó kérdések,
- elhelyezkedés körülményei,
- a munkahelyének véleményezése,
- az intézmény és az ott megszerzett ismeretek minősítése,
- elhelyezkedés körülményei,
- a vizsgálatban résztvevők demográfiai, szociológiai adatai.

A minta általános jellemzése

A kitöltött, értékelhető kérdőívek (37 db) átlagos visszaérkezési aránya 6,5%, szakonként 5-10% között változott. A visszaérkezési arány számos tervezett vizsgálatot megnehezített, viszont így is jól rá lehet mutatni a szakok (alapszak 1, alapszak 2, ...n), tagozatok (N, L) és finanszírozási formák (államilag támogatott, költségtérítéses) közötti különbségekre.

Itt szükségesnek tartom még egyszer megjegyezni, hogy azért fontos ennek a hallgatói körnek a vizsgálata, mert ők egyrészt a vizsgálat fókuszában lévő kari minőségbiztosítási rendszer kialakításának és a PDCA elv szerinti folyamatos fejlesztésnek aktív résztvevői, másrészt ezen hallgatók a bejövételüktől kezdve folyamatosan mérésre kerültek, ami az adatok értelmezésénél előnyt jelenthet.

A válaszadók négyötödének neme nő, és több mint a fele 1986 utáni születésű, nagy többsége (79%) munkaviszonnyal rendelkezik, akik döntően (80%) közvetlen szakterületükön, vagy ahhoz közeli területeken kezdtek el dolgozni. A válaszolók mintegy fele nagyvállalatnál (500 fő felett) dolgozik. A munkaviszonnyal rendelkezők közel fele már az egyetem alatt, a képzés utolsó időszakában elkezdett dolgozni, míg a másik fele a diploma megszerzését követő átlag 4 hónap alatt állt munkába. A közgazdász szakokat tekintve az érintett kar az országos mérésekben folyamatosan a felső kvartilis közepében, vagy afelett helyezkedik el. Valószínűsíthető, hogy a felső kvartilisbe tartozó karok esetében a képzési kínálat, a képzés tartalma jól segítik a hallgatók sikeres elhelyezkedését és a munkában a színvonalas helytállást. Meg kell jegyezni, hogy az elhelyezkedési mutatókat azért kissé biztosan javítja, hogy a válaszadók 76%-a Budapesten, illetve megyeszékhelyeken dolgozik, ahol az elhelyezkedés az országos átlaghoz képest könnyebb.

A képzésnek a munkaadók részéről való elismertségét (különösen nehezebb makrogazdasági helyzet idején) jól mutatja, hogy a végzettek a megszerzett diplomájukkal milyen gyorsan, milyen könnyen tudnak a végzést követően elhelyezkedni. Annak ellenére, hogy a munkanélküliségi ráta Magyarországon 2011. III. negyedévében 10,5% volt, valamint a 2008-ban kezdődő gazdasági válság még a vizsgált időszakban is erőteljesen éreztette hatását, a megszerzett diplomával való elhelyezkedést a válaszadók több mint 70%-a közepes, könnyű és nagyon könnyűnek határozta meg (tagozattól függetlenül), ami közvetetten mutatja a **diplomájuk versenyképességét, a piac általi elfogadottságát**.

A hallgatók nemcsak felsőoktatási intézményt, illetve szakot választanak tudatosan (lásd 4.1. fejezet), hanem a **munkahely keresés során** is a **tudatos gondolkodás** jellemzi őket. Az

alábbi három tényezőre figyeltek különösen a munkahelykeresés során: a munka érdekessége, karrierépítési lehetőség, szakmai fejlődés.

Az eredmények értékelése szempontjából meg kell jegyezni, hogy a hallgatók ugyanazon képzési sajátosságokat tartották fontosnak, amelyeket a szakukon (a kérdőív más kérdéseikre adott válaszaikban) a munkatapasztalatuk alapján is a szakmai sikerességük szempontjából hasznosnak ítélték. Ez részben mutatja a karon végzett oktatói munka eredményességét, illetve piacorientáltságát is.

4.4.2. Finanszírozási forma, tagozat, szak hatása a képzéssel való elégedettségre

A kérdőív egyik bevezető kérdése arra kereste a választ, hogy a végzettek a munkatapasztalatuk, a karon szerzett tudás hasznosíthatóságának a megtapasztalása alapján, ha ismételten jelentkezhetnének a képzésre, akkor ugyanazt a kart, illetve szakot választanák-e újra. A válaszadó végzettek döntő többsége, 82,9%-ban az intézményben megszerzett tudásuk tesztelését követően, és a munkahelyi tapasztalatok birtokában ugyanezt a kart, és ezen belül 86,2%-a ugyanazt a szakot is választaná.

A karhoz kötődő magas **szakhűség** az egyes szakok esetében eltérő nagyságrendű, viszont szignifikáns különbséget (chi-négyzet próba alapján) nem lehetett kimutatni a szakok között, annak ellenére, hogy két alapszak esetében a volt hallgatók elsősorú többségben választanak újra az adott szakot (Alapszak1: 82%, Alapszak2: 100%).

Igen érdekes megfigyelés, hogy a **levelező tagozatos hallgatók intézmény/szak választása** (bár a különbség statisztikailag nem igazolható) **megalapozottabbnak** tűnik, 89,5%-uk választaná a karon újra ugyanazt a szakot, a nappalisoknál a válaszolóknak csak kétharmada. Ennek egyik oka minden bizonnyal abban keresendő, hogy a levelező tagozatos hallgatóknál a szakválasztási döntés - például a munkatapasztalat miatt - kiforrottabb és így már a képzés során nagyobb nyitottságot mutattak az ismeretek befogadása iránt, és azok hasznosságát azonnal felismerték.

A vizsgált kar külső megítélésénél a levelező tagozatos hallgatók a pozitív töltésű állításoknál (1. „Büszke vagyok arra, hogy a ... karra vettem fel.”, 2. „Mások általában tisztelik a ... kart”, 4. Az, hogy a ... karra vettem fel fontos abban, hogy kinek tartom magam) rendre magasabb értékeket adtak, mint a nappali tagozatosak. A levelező tagozatos hallgatók a 2. „Mások általában tisztelik a ... kart” kérdésben szignifikánsan (Sig.=0,048) jobban egyetértenek ezzel az állítással, a nappalisokkal szemben. (4.4./1. melléklet) Az oktatás közben is igen gyakran tapasztalható jelenség, hogy a kontaktórák során a **levelező tagozatos hallgatók gyakran nagyobb érdeklődést mutatnak az ismeretek iránt**, ami itt is visszaigazolódni látszik. A munkatapasztalattal már rendelkező hallgató az átadott tudás hasznosságát a munkatapasztalata révén sokkal jobban tudja felismerni, annak az értelmét rögtön, a saját tapasztalata alapján azonosítja, ezért az órai tevékenységük is sokkal intenzívebb. Általános tapasztalat volt, hogy a levelező képzésben az első szemeszter során bekövetkező lemorzsolódást követően a bennmaradókra jellemző a határozott érdeklődés, nagyobb munkaintenzitás, melyek végig megmaradnak a tanulmányaik alatt. Az adott vizsgálat statisztikailag nem mutatott igazolható különbséget, viszont ha a későbbi vizsgálatok és elemszámok alapján statisztikailag is igazolható a különbség, annak okainak feltárására célszerű mélyebb elemzéseket is elvégezni.

Az első munkahely keresésénél, megtalálásánál a legnagyobb szerepe a személyes kapcsolatoknak, családnak, a barátoknak és az ismerősöknek van, de a vállalati gyakorlatok helyszíne is nagy súllyal jelenik meg. Az új rendszerben az elhelyezkedés alakulását vizsgálva megállapítható, hogy többek között az üzleti alapszakoknál bevezetett **féléves vállalati gyakorlat**, különösen a nappalos hallgatók esetében, **sikeresebbnek** tekinthető. A gyakorlattal összefüggés-

ben a nappali tagozatos hallgatók mintegy 33%-a tudott elhelyezkedni. Így a gyakorlat nemcsak az ismeretek, a tudás megszerzését, bővítését segíti, de a várakozásainknak megfelelően az elhelyezkedést is.

Szaktól és tagozattól függetlenül, a **hallgatók döntő része** (75,6%-a) a saját versenyképességének növelése, tartós megőrzése miatt **újabb diploma megszerzését** is tervezi, vagy tudását speciális tanfolyamon, továbbképzésen szeretné mélyíteni, specializálni. Ebből is látszik, hogy a felsőoktatási intézmény számára a **végzett hallgatói elsődleges potenciális „új” hallgatók** is egyben, így a véleményük megismerése ezen ok miatt is elengedhetetlen. A várakozásainknak megfelelően a nappali tagozatos hallgatók jobban el akarnak mélyülni az ismeretekben, azonban a levelezősöktől való különbség statisztikailag nem igazolható.

Az intézményválasztási motivációs vizsgálatnál és itt is megfigyelhető, hogy az intézmény és a **munkahelyválasztásban** a hallgatókat a **tudás motiválja**. Annak ellenére, hogy a közvélemény, és a média részéről is gyakran elhangzik, hogy a diploma megléte az elsődleges a munkaerőpiacon, illetve, hogy a diplomával 30-40%-al is magasabb átlagkereset érhető el, az utóbbi években egyre inkább felerősödött, hogy nem csak az oklevél megszerzéséért tanulnak tovább, hanem azért, hogy tudást szerezzenek. Ez a munkatapasztalattal és oklevéllel is rendelkezők esetében még erőteljesebben tetten érhető. Tehát a végzett hallgatók nem azért választják az adott szakot, intézményt, hogy „papírt” akarnak szerezni, hanem tudást, amit a „papír csak” tanúsít.

A végzettek összességében elégedettek a karon tanultakkal, amiket a munkájuk során jól tudnak használni. (A munkájukban a legjobban hasznosított ismeretek, tantárgyak szakonként eltérőek, például emberi erőforrások területen dolgozóknál: munkajog, személyügyi tevékenység, munkaügyi kapcsolatok; üzletvitel területen dolgozóknál: pénzügy, vállalatgazdaságtan, vezetés és szervezés, számvitel, üzleti tervezés, üzleti kommunikáció; andragógia területen dolgozóknál: pszichológia, munkaerő piaci ismeretek, kommunikáció.) A vizsgált kar a különböző időpontokban és különböző elemzők által készített rangsorok (HVG, 2009, 2010; Népszabadság, 2005, 2008; Heti Válasz, 2005, 2007, 2008) szerint tartósan a felső kvartilisben helyezkedik el, ebből vélelmezhető, hogy a szakok is jó színvonalúak, így elemzésük során lényegi problémák nem várhatóak. Mindez abban is visszaigazolódik, hogy a visszajelzések alapján döntő mértékben annak a munkaterület ismereteinek az elmélyítését preferálják ahol éppen elhelyezkedtek, vagyis a hallgatók az egyes szakokon tanult **speciális ismereteknek** a még mélyebb, részben még **gyakorlatorientáltabb bővítését** jelezték. Ezen információk jellegükből adódóan nem az alapszakok tantárgyi szerkezetének átrendezésénél, hanem a továbbképzési szakok tartalmának kialakítása során hasznosíthatóak.

A felsőoktatási intézmények számára a speciális és gyakorlati ismeretek erősítését nehezíti a munkahelyek változatossága, sokszínűsége, valamint az a tény is, hogy az üzleti alapszakokon a szakmai ismereteket meg kell alapozni általános közgazdasági, gazdasági, általános alapozó módszertani ismeretekkel, hogy a hallgatók képesek legyenek későbbi tanulmányokra, illetve a munkavégzésük során az önképzésre is, ugyanakkor a specializált ismereteket is át kell adni. A gyakorlati ismeretek elmélyítésére igen jó lehetőséget adnának a szabadon választható tantárgyak, de sajnos már hosszabb idő óta észlelt jelenség, hogy a nappalos hallgatók, akik döntő hányada gyakorlati tapasztalatokkal nem rendelkezik, a tantárgyválasztásnál, és részben a tanulmányaiknál is kisebb tudatosságot mutatnak, mint a levelezősök és nem mindig használják ki a képzési rendszer nyújtotta lehetőségeket. A levelezősök, akik már rendszerint munkatapasztalattal is rendelkeznek, a tanulmányaik során sokkal könnyebben felismerik a tanultaknak a gyakorlati jelentőségét, fontosságát.

A pályakövetési adatok mélyebb vizsgálata alapján megállapítható volt, hogy a nyelvoktatást előnyben részesítő szak(ok) hallgatói az **üzleti nyelv használatát** a munkájuk során eredmé-

nyesebben tudták használni és az intézményben e területen folytatott tanulmányaikkal szignifikánsan ($Sig.=0,023$) nagyobb mértékben elégedettek. Az üzleti nyelvet a tantervben nem, vagy kevésbé megjelenítő szak(ok) végzettjei az üzleti nyelv területén javasolják az elvégzett szakjukon az idegen nyelvi ismereteket erősíteni. Meg kell azonban jegyezni, hogy nehézséget jelent, hogy a képzési rendszer állami finanszírozása a nappali tagozaton sem támogatja az aktív szakmai nyelv használatát, míg a levelező tagozaton az idegen nyelv oktatása nem, vagy csak igen korlátozott mértékben valósítható meg. A nappali tagozatos hallgatókra továbbá sokszor jellemző, hogy hiába van számukra gyakran jó idegen nyelvi tantárgyi kínálat, ők gyakran csak a későbbi munkatapasztalatuk alapján „döbbenek” rá, hogy a meghirdetett tantárgyak, illetve az intézmény által felkínált lehetőségek valóban fontosak.

A jelen vizsgálat és az oktatói munka hallgatói véleményezésének eredménye is rámutatnak arra, hogy a hallgatók igénylik, és a tanulmányaikban fontosnak, a munkájukban jól használhatónak tartják a **vendégelőadók előadásait** azon szakokon, amelyek ezt lehetőségként felkínálják. A vállalati szakemberek bevonása az oktatásba egyrészt az ismeretek fontosságának egyfajta külső megerősítése, másrészt lehetőséget teremt arra, hogy a hallgatók a saját tudásukat „ütköztessék”, „összemérjék” a külső szakemberekkel, továbbá a hallgatók megerősítést kapnak arról, hogy az egyes területek miért is fontosak, és hogy valóban jelentősek a vállalati gyakorlatban. Hasonló megállapításra jutott Daróczy (2012) is a projektmenedzsment ismeretek oktatása területén.

A vizsgálat alapján a volt hallgatók a tudás, tanulás fontosságát jónak ítélték, az államilag támogatott nappali tagozaton végzett hallgatók szignifikánsan ($Sig.=0,033$) jobban egyetértettek a 3. „Tanulni kell megtanulni, mert az élet során folyamatosan új ismereteket kell szerezni.” állítással (4.4./2. melléklet). A várakozásaimmal szemben a gyakorlati tapasztalataik birtokában viszont az összeköttetéseket, a diploma meglétét csak közepesen fontosnak tartották.

A vizsgálat azt mutatja, hogy a végzett hallgatók (mindenek előtt a nappali tagozatosok) **igénylik** a volt felsőoktatási intézménnyel a **kapcsolattartást**. A volt hallgatókkal való kapcsolattartásban rejlő lehetőségeket Magyarországon az intézmények nagy része még kevésbé használja ki, szemben a nyugat európai, illetve az Európán kívüli angolszász felsőoktatási intézményekkel.

A vizsgálatunk szerint a végzettek a szakmai sikernél a következő három tényezőt jelölték meg: szakmai szemlélet elsajátítása, szakmai kommunikáció, valamint az információ kezelése. Az előzőekhez képest kevésbé, de még mindig fontosnak tartották az idegen nyelv használatát és a csoportmunkát is.

A finanszírozási formákat tekintve (chi-négyzet alapján) szignifikáns különbség mutatható ki a csapatmunka fontosságának megítélésénél. Azt az államilag támogatott képzésben végzett hallgatók a vártnál, a költségtérítésekhez képest többen jelölték azt meg.

4.4.3. A pályakövetési vizsgálatok főbb megállapításai és javaslatai

Manapság a felsőoktatási diploma egyre inkább előfeltétele, nem pedig jelentős versenyelőnyt nyújtó tényezője lesz az elhelyezkedésnek.

A rendszeres pályakövetési vizsgálatok lehetőséget adnak a képzés eredményességének a visszacsatolására. A végzett hallgatók az oklevelük munkaerő-piaci értékéről, karrier-lehetőségeiről kialakult véleményeinek rendszeres méréséből származó információk jól felhasználhatóak a képzési szolgáltatás minőségének folyamatos fejlesztésénél.

Az intézmények és a végzett hallgatók közötti kapcsolat kialakítása mindkét fél számára fontos, és a jól kialakított és rendszeresen működtetett véleményezési rendszer hasznos és előnyös. Az oktatás minőségét az is mutathatja, hogy a foglalkoztató cégek mennyire elégedettek az új munkaerő ismereteivel. A rendszeres mérésekkel vizsgálni lehet az intézmény által kibocsátott diploma munkaerő piaci értékét is.

A kutatás során az alábbi főbb összefüggések voltak megtalálhatók:

- Egy kialakult, és már jól „beüzemelt” alapszak rendszerrel rendelkező kar esetében is az egyes szakok között a pályakövetési vizsgálat eredményei alapján a szakhűségben különbség mutatható ki, annak ellenére, hogy a szakokon 20-40%-ban ugyanazon tantárgyak kerülnek oktatásra, illetve hasonló mértékben ugyanazon oktatók oktatnak. Az üzleti nyelv használatának kérdésében szignifikáns különbség mutatható ki a szakok között *(H6 részben alátámasztva)*
- A nappali és levelező tagozatos hallgatók intézmény/szak választásának megalapozottságában, és a tanulmányok későbbi folytatási szándékában különbségek mutathatók ki. A választott kar külső megítélésében a levelező tagozatos hallgatók a pozitív töltésű kérdéseket kicsit magasabb értékkel jellemezték. (Igaz a különbségek statisztikailag nem voltak igazolhatók.) *(H6 részben alátámasztva)*
- Az államilag támogatott és a költségtérítéses hallgatók a tudás, tanulás fontosságának kérdésében szignifikáns különbséget mutatnak. *(H6 részben alátámasztva)*
- A pályakövetés rendszer segítségével a végzett hallgatókon keresztül a szak, intézmény szoros kapcsolatot alakíthat ki a diplomásokat alkalmazó vállalati, üzleti szférával. Ez újabb lehetőséget nyit arra, hogy a vállalati szakemberek bekapcsolódjanak a képzés alakításába, úm. vendég előadóként, beadandó házi dolgozat elkészítési helyeként, szakmai gyakorlati, illetve gyakornoki program helyként, szakdolgozati, esetleg TDK-dolgozat témavezetésén keresztül, ZV bizottsági tagként, szakdolgozat bírálójaként stb.. A végzettek, mint hallgatók ismét igénybe vehetik az intézmény valamely szolgáltatását, a rendszeres tájékoztatás következtében informálódhatnak az intézmény eseményeiről, ezáltal részt vehetnek a rendezvényeken, valamint megjelenhetnek közös kutatómunkák finanszírozójaként is.

Az eredmények felhasználásának területei, javaslatok:

- A pályakövetési vizsgálatok legfőbb és közvetlen hasznosítói a szakvezetők és kari vezetők, így elsődlegesen az információkat számukra kell eljuttatni.
- A pályakövetési vizsgálatokból származó eredmények, és azok visszacsatolásai hozzájárulnak az oktatási tevékenység színvonalának folyamatos fejlesztéséhez. A rendszeres mérésekkel az intézmény folyamatosan mérni tudja az intézmény hatékonyságát, eredményességét, az általa kibocsátott diplomák értékét, a végzett hallgatóik munkaerő-piaci lehetőségeit, felkészültségét.
- Az intézményen belül az egyes szakok, tagozatok, finanszírozási formák között is kialakulhatnak különbségek, amire az intézményeknek tudatos figyelmet kell fordítaniuk.
- Az eredményeket hasznosítani lehet a hosszú távú tantervfejlesztésben, új ismeretek tantervi megjelenítésekor, tantárgyak fejlesztésében, a tanterv struktúrájának módosításában, annak érdekében, hogy a munkaerőpiac egyre nagyobb mértékben változó igényeinek, elvárásainak minél gyorsabban és nagyobb mértékben meg tudjanak felelni.
- A pályakövetési vizsgálatok eredményei, a végzettek munkaerőpiacon való helytállása közvetve „minősítik” a szakot, kart, intézményt, és azok nyilvánosság elé tárása befolyásol(hat)ják a pályaválasztás előtt álló diákokat.

4.5. Fókuszcsoporthoz vizsgálat az oktatás minőségéről

A dolgozat szakirodalmi áttekintése (2.1. fejezet) is megerősíti, hogy a felsőoktatásban a minőséget, az ágazati sajátosságokból adódóan, meglehetősen nehéz definiálni, és csak komplex megközelítéssel lehet értelmezni.

A fókuszcsoporthoz interjúk segítségével a hallgatók - oktatással kapcsolatos - minőség értelmezését igyekeztem feltárni. A fókuszcsoporthoz vizsgálat feltárja a hallgatók oktatásról, annak a minőségéről alkotott véleményét, gondolkodási mechanizmusait, információ forrásait, illetve prioritásait, valamint megmutatja a témában érvelési technikáikat, és annak struktúráját, tipikus kifejezési módjukat. A fókuszcsoporthoz vizsgálat, kvalitatív jellegénél fogva, illetve annak elemzése lehetőséget biztosít árnyalt összefüggések felismerésére is.

Az oktatási rendszer működésében és működtetésében, eredményeinek a felhasználásában résztvevők (hallgató, oktató, illetve nem oktató intézményi dolgozó, közvetve a szülők, potenciális résztvevők, eredményben érdekelt kormányzat és szervezetei, foglalkoztatók) bár végső soron azért az egy fő célért tevékenykednek, hogy a végzett hallgatók jó színvonalú, jó minőségű, használható tudással rendelkezzenek, amit igazol az oklevél, ennek ellenére a folyamatok értelmezése gyakran lényegesen eltérő. Nemcsak az értékrendjükben lehet különbség, hanem a minőségre vonatkozóan is más felfogásuk lehet. Az alfejezetben a kutatásom alap megközelítését folytatva a minőséget a hallgató oldaláról igyekszem feltárni, ugyanakkor igyekszem rámutatni a tudományterületi eltérésekből származó minőségfelfogási különbségekre is. Ebben az alfejezetben közvetlenül a hallgatók minőség értelmezésének feltárására végzett fókuszcsoporthoz vizsgálat eredményét kívánom röviden bemutatni.

4.5.1. A kutatás célja, körülményei

A fókuszcsoporthoz vizsgálat **célja** tehát megismerni az oktatással, a felsőoktatási intézmény által nyújtott szolgáltatásokkal, oktatás színvonalával kapcsolatos hallgatói elvárásokat. A vizsgálatok, a csoportbeszélgetések során megpróbáltam feltárni a különböző képzettségű, különböző területen, tagozaton tanuló hallgatók véleményét a napjainkban átalakuló felsőoktatási rendszer működéséről, koncentrálva a minőségre.

A fókuszcsoporthoz lebonyolítása a Szent István Egyetem Marketing Intézet kutatólaborjában **2008. szeptember 25. és november 20. között zajlott**. A vizsgált célcsoport a SZIE-n tanuló hallgatók voltak. A vizsgálat négy szakcsoportra irányult: üzleti, agrár, bölcsész és műszaki. A fókuszcsoporthoz vizsgálatra jelentkezők közül, az eltérő vélemények felszínre kerülése érdekében, a mérésben konkrétan résztvevő hallgatók a következő szempontok szerint lettek kiválasztva: képzési forma (régiegyetemi, illetve új „bolognai” típusú); tagozat (nappali, levelező); nem (nő, férfi); finanszírozási forma (államilag finanszírozott, költségtérítéses); szülők iskolai végzettsége (általános iskola, középiskola, főiskola/egyetem); továbbá a hallgatók tanulmányi eredménye. Egy-egy fókuszcsoporthoz belül csak azonos szakcsoporthoz tartozó hallgatók vettek részt. A megadott szempontok alapján 8 fókuszcsoporthoz került kialakításra, melyek főbb jellemzőit a 23. táblázat tartalmazza.

A fókuszcsoporthoz interjú **főbb szerkezeti elemei** a következők:

- oktató, jegyzet/tankönyv, előadás/gyakorlat, számonkérés jellemzői;
- diploma és hallgató versenyképessége;
- eredményes, színvonalas oktatás, és annak mérése;
- minőségi oktatás.

23. táblázat: A fókuszcsoporthoz főbb jellemzői

Szakcsoportok	üzleti		műszaki		agrár		bölcész	
	új	régi	új	régi	régi	új	új	
A képzés típusa	L	N	N	N	N	N	N	
Tagozat	L	N	N	N	N	N	N	
Nemek aránya (nő/férfi)	4 / 1	4 / 1	3 / 6	1 / 7	0 / 7	1 / 4	4 / 3	5 / 5
A vizsgálatok időpontjai	2008. 09.02.	2008. 09.25.	2008. 10.13.	2008. 10.20.	2008. 10.21.	2008. 11.03.	2008. 11.06.	2008. 11.09.

Megjegyzés: N – nappali tagozat; L – levelező tagozat; új – új típusú „bolognai” rendszerű képzési rendszer; régi – egyetemi képzési rendszer

Forrás: saját kutatás

Az irányított fókuszcsoporthoz beszélgetésekről digitális hang- és képfelvétel készült, majd azok teljes szövege írásban is rögzítésre került. A dokumentált több száz oldalas szöveg jelentette az elemzések alapanyagát. A fókuszcsoporthoz elemzését hagyományos tartalomelemzési módszerrel végeztem.

4.5.2. A tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka jellemzői

A hallgatók csoportos vitán elhangzott válaszai alapján az **oktatóval szembeni legfontosabb elvárások**, szaktól és tagozattól, képzés típusától (rég, új) függetlenül, a következők: szigorú, felkelti az érdeklődést és a figyelmet, folyamatos szemkontaktust tart a diákokkal, megértő, empátikus, segítőkész, szakmailag felkészült, a tudása biztos, korrekt vizsgáztató, érthető és követhető az előadásmódja.

Az agrár alapszakos hallgatók kiemelték, hogy a gyakorlatvezető személyesen ismerje a diákokat, legyen következetes. A „kifutó”, ötéves egyetemi képzésben résztvevő agrár szakos hallgatók számára mérvadó az oktató naprakészsége, órán kívüli elérhetősége, és hogy gyakorlati példákkal illusztráljon. A műszaki alapszakos hallgatók kiemelték, hogy egy oktató ne legyen diszkriminatív, magázva adja meg a tiszteletet, a gyakorlatot gyakorlatban mutassa be, legyen hivatástudata. A „kifutó”, ötéves egyetemi képzésben résztvevő műszaki szakos hallgatók számára fontos a naprakészség, pontosság, kiscsoportos gyakorlati munka. A közgazdász alapszakos levelező tagozatos hallgatók szerint a jó oktató interaktív órát tart, elmondja a véleményét, saját jegyzetet ír. A közgazdász alapszakos nappali tagozatos hallgatók szerint a jó oktató ösztönzi a diákot a tanulásra, igazságos, nem kivételez, nem hangulatfüggő, objektív, több oldalról is megvilágítja az adott témát.

A megbeszélések alkalmával kiderült, hogy a **hallgatók előadással szembeni elvárásai** összefüggnek az oktatóval szembeni elvárásokkal, melyek szerint

- az előadás legyen:
 - figyelem- és érdeklődésfelkeltő, hangsúlyozással tagolt,
 - elgondolkodtató és gondolkodásra ösztönző,
 - interaktív,
 - szemléltetőelemekkel segítve követhető és jegyzetelhető,
 - életszerű, hétköznapi példákkal illusztrált; továbbá
- az oktató:
 - az előadás során tartson szemkontaktust a hallgatókkal,
 - beszéljen érthetően és hangosan (szükség esetén mikrofonnal) és
 - írjon olvashatóan és követhetően a táblára.

Egy hallgató véleménye a jó előadásról: „A szemkontaktus valamelyest kíváncsiságot ébreszt a hallgatóban. Legyen érdekes és figyelemkeltő egy előadás. Ne olyan legyen az előadás, hogy bemegyünk, leülünk, felrakják a fóliát, elkezdünk írni, hanem legyen közben példa, oldjunk meg példát. Így több idő marad a gyakorlaton, gyakorlatiasságot tudunk szerezni. Tudunk mire építeni.”

A végzősök és a levelezősök külön kiemelték a gyakorlatiasságot, kézzelfoghatóságot. Egy konkrét példa: „Különböző anyagokat szétszött a hallgatók között, demonstrációs céllal a kaucsukot körbe küldte. És ezeket a hallgatók kezébe adta, hogy ezzel fognak foglalkozni. Igenis érezze a saját kezével a hallgató. Ne csak képről lássa, vagy száraz könyvből, mert szerintem úgy nehezebb.” Egy másik észrevétel: „... nagyon sokan gyakorlati részben gondolkodunk, tehát nem elméleti síkon kell nekünk megközelíteni akár a könyvelés rejtelmét, hanem tényleg a gyakorlati példákon keresztül sokkal érthetőbb és egyszerűbb.”

Fontos, hogy az oktató fegyelmet is tartson az előadásán.

A hallgatók az előadások előforduló hibáiról is beszámoltak. Elő-előfordul, hogy a tanár ellentmondásokat mond, nem a tárggyal kapcsolatos példákat hoz fel, vagy épp az óra gondolatmenetét egyszerre több szálon is futtatja.

A fókuszcsoportos interjúk folyamán szinte mindenki amellett érvelt, hogy az előadások során meghatározó az előadónak a jelleme, a hozzáállása, az együttműködési készsége, az empátiája. A hallgatók alapvető elvárása, hogy az előadás diák (ppt-k) számukra elektronikusan is elérhetőek legyenek. A válaszolók szerint **a jó előadás során** az oktató a diákon megadott struktúra ismertetése mellett nagy hangsúlyt fordít a magyarázatokra, gyakorlati példákkal való kiegészítésre, melyek jegyzetelésére is biztosít időt.

A hallgatók szerint rosszak azok az előadások, ahol „az oktató csak kivetíti és felolvassa a ppt-eket és nem mond hozzá semmit”. A hallgatók kiemelték a jegyzet aktualitásának, (gépelési, helyesírási és szakmai) hibamentességének fontosságát, különösen igaz ez a jegyzetek újranyomtatására. Továbbá hangsúlyozták, hogy számukra a jegyzet nem az előadás anyagok (diák) nyomtatott formában rendezett átadása, kiadása.

A szakok, szakcsoportok részletezése nélkül a válaszolók szerint összefoglalóan a különböző szakos **hallgatók jegyzettel (a tantárgyhoz kapcsolódó írott anyaggal) szembeni elvárásai** a következők:

- elérhető áron;
- decimálisan strukturált, jól tagolt, átlátható, logikus felépítésű;
- kiemelésekkel ellátott, vagyis jelölve vannak a tantárgy teljesítéséhez szükséges elengedhetetlen, illetve az azt kiegészítő ismeretek, apróbetűs „érdekességekkel” ellátott;
- táblázatokkal és ábrákkal illusztrált, ahol az ábra, illetve a táblázat, és azt magyarázó szöveg egyaránt legyen, kiemelve az ábra lényegét, szükség esetén jelölve az adott ismeret alkalmazási területét, új idegen szavak értelmezését,
- esettanulmányokat, gyakorlati valós példákat is mutasson be;
- a feladatmegoldások legyenek levezetve;
- érthető, lényegre törő, nyelvezete egyszerű, szakmai hibáktól mentes, illetve
- különösen a levelezős hallgatók esetében „visszakérhető tudást tartalmazzon”, vagyis „minden megtalálható benne, amit utána számon kérnek”;

Néhány hallgatói megjegyzés a jegyzetre vonatkozóan: „Nem egy ömlesztett szöveg az egész, hanem van szöveg, ábra, magyarázat példa, mert nem könyvet akarok olvasni, mert akkor fogok egy regényt. Érdekes olvasmány legyen.” „... legyen benne példa az életből. A valós

életből. ... Nem feltétlenül csak az a jó, hogy csak szöveg, vagy csak ábra a jegyzet, hanem a kettő kombinációja. Legyen benne ábra és legyen levezetve szövegben, hogy az ábrán mi van.” „... hétköznapi példákkal legyen megmagyarázva, hogy mi értelme van, annak, amit tanulunk. Például mire lehet használni, hol fordul elő, erről legyen egy-két magyarázó sor.”

A megbeszélésen résztvevő csoporttagok szerint a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munkánál meghatározó a megfelelő, a tantárgy céljához, tartalmához, jellegéhez is jól illeszkedő **számonkérési forma** kiválasztása. A hallgatók szerint fontos, hogy a számonkérés tükrözze a hallgató tudását, „függetlenül lehet akár írásbeli, szóbeli, de ez tantárgyfüggő is”. Szóbeli és írásbeli („kifejtős”, esszé jellegű, nem teszt, esetleg önálló munkát tartalmazó beadandó) számonkérés együttes alkalmazását tartják a legmegfelelőbbnek, figyelembe véve a tantárgy jellegét.

A beadandónál felvetődött a másolás kérdése, így annak szerepét elhanyagolják, ha az oktató ennek kiszűrésére kellő figyelmet nem fordít. A hallgatók véleménye szerint a szóbeli számonkérésnél a körülmények (hallgató stressztűrése; tanár személye, szubjektivitása; nincs írásos nyoma) nagyban befolyásolják a vizsga eredményét. Például az agrár alapszakos hallgatók fontosnak tartják a rendszeres és folyamatos számonkérést, „mert akkor rá vagyunk kényszerítve, hogy tanuljunk”.

A várakozásainkkal ellentétes, hogy a megkérdezettek szerint a hallgatók a **meg nem engedett eszközök használatát** nem ítélik el, de mindenképp fontosnak tartják, hogy legyen szankciója. Erről egy hallgatói vélemény: „Úgy puskázzon, hogy legyen kockázata! Nem ítélem el, aki puskázik, nyugodtan csinálja. Csak azt úgy érdemes csinálni, ha reális tétje van.”

A hallgatói vélemények egyik oldala szerint a puskázás, meg a plágium hozzátartozik a diákokhoz. Vannak olyan hallgatók, akik úgy gondolják, hogy „Hát azt miért ne? A puska az enyém, azt én csináltam, már foglalkoztam az anyaggal. Az nem diák, aki nem szokott puskázni.” „... a puskázás nem rossz dolog, de mértékkel.” Más megközelítés szerint a puska „... akkor jó, ha Te magad csinálod, nem pedig letöltöd, kinyomtatod. ... Aki saját maga készíti, utána néz és leírja, arra ragad is valami.” „... ez ilyen van, volt, lesz dolog. Ez visszacsatolható ahhoz, hogy jó-e az előadás vagy nem. Ha egy előadás érdekes, akkor be fogok menni, meg fogom jegyezni és akkor nem kell puskát csinálnom, meg akkor nem fogom elővenni a puskát. Ha nem érdekel senkit, nem tudok jegyzetelni, akkor persze, hogy úgy állok hozzá a zárthelyihez, hogy csak legyenek már túl rajta.”

Összességében a hallgatók fontosnak ítélik meg, hogy az oktató törekedjen a puskázás kiszűrésére, de ennek össze kell kapcsolódnia a reális követelményrendszer kialakításával.

Érdekes megközelítésük, hogy a „kevésbé fontos tárgyaknál, ami nem létszükséglet, ott nem kell nagyon nagy retorziókat életbe léptetni, ha valaki puskázik”, viszont a szakmai tárgyaknál törekedni kell a puskázások kiszűrésére.

Az osztályzatok, a jegyek a hallgatói megítéléséről eltérő véleménnyel voltak a válaszolók. A hallgatók elismerik a jegyeknek a szerepét, viszont sok esetben oktató függőnek, illetve vizsgáztatási mód függőnek is tekintik.

Néhány hallgató azt hangsúlyozta, hogy a jegyek csak a „pillanatnyi tudást mutatják, a vizsgán”, de „tantárgyfüggő is hogy mennyire tudod visszaadni”, „... inkább azt mutatja, hogy tudod visszaadni a leadott anyagot, mennyire tudsz felelni, mennyire tudsz vizsgázni.” Voltak, akik azt emelték ki, hogy „... aki olyan tanár, akinél lehet puskázni, vagy ha ügyes volt az ember és lepuskázta, nyilvánvaló, hogy a jegy nem fogja tükrözni a saját tudását. De ha

valaki tanult és tényleg tudta a válaszokat, illetve tudott válaszolni a kérdésre, és kap jegyet, az nyilvánvalóan tükrözi a színvonalat.”

Többen hangsúlyozták, hogy „tárgyfüggő is, ezért nem nagyon lehet általánosítani”. A hallgatók szerint az „objektív tantárgyaknál, mint például matek, statisztika”, vagy más kifejezéssel a „számolgotós tantárgynál” a jegyek milyensége jelentheti a színvonalat, viszont „ahol szóbeli van, ott már a tanárnál, aki feleltet, nemcsak az játszik, hogy mennyit tudok, hanem hogy kelt fel aznap. ... A jegy itt már nem objektív”.

A hallgató és az oktató személyén kívül a megfelelő számonkérési formának is nagy szerepe van az eredményességben. Ha rossz a számonkérés, például a teszt túlzottan előtérbe kerül, bár a vizsga gyors, de a hallgató tesztorientáltan készül fel, így a tudása a teszt teljesítését tükrözi. Vagyis aki célzottan a tesztre készül, akár jobb eredményt is érhet el, mint az, aki a tananyag szokásos számonkérésére összetettebben próbál felkészülni.

Összességében, ha jó, kézzelfogható a jegyzet, jó az előadás, a számonkérés is következetes, akkor a jegyek mutatják a színvonalat, tehát **összefügg az eredmény a jegyzet az előadás és a számonkérés**.

A hallgatók elismerik **az oktatási színvonal mérésének** összetettségét, azt leginkább csak a végzést követően tudják megítélni, összevetve magukat, tudásukat a munkahely elvárásaival, illetve máshol végzettek helytállásával.

Színvonal mérhető:

- A tudással, „... hogyha egymás mellé állítanak két különböző intézményből két diplomást, és melyiket fogják felvenni. Melyik tud többet teljesíteni”.
- A tudás gyakorlati alkalmazhatóságával, illetve azzal, hogy a végzettek „... a gyakorlatban hogy szerepelnek. Nemcsak elméleti tudás, hanem gyakorlat is van mellette. Ahhoz képest, hogy amit itt kap két év alatt, abból kint mennyit tudott használni.”
- Végzettekkel, „mert a tanuló diák még elfogult, és szigorú a vizsgával szemben. De az 1-2 éve, vagy 3-4 éve végzett diák jól el tudja mondani, hogy milyen tapasztalatai voltak a szakmában”.
- Diákok véleményének felmérésével, mert „... az oktatók kérdőíves hallgatói véleményezése fontos, de nem biztos, hogy az lefedi az egész valóságot.”

4.5.3. A felsőoktatás minőségének értelmezése

A megkérdezettek szerint a **minőségi felsőoktatás** egységes, összerendezett, jól megszervezett rendszerben működik, képes a jelenlegi „átmeneti” helyzethez alkalmazkodni, illetve gyorsan tud alakulni a munkáltatók elvárásaihoz, ezáltal olyan munkaerőt szolgáltat, ami itthon és külföldön is megállja a helyét. A minőségi felsőoktatás mélyreható, alapos, gyakorlaton alapuló és naprakész tudást nyújt, melyet alaposan, szigorúan, meg is követelnek.

A műszaki képzéses hallgatók kiemelték, hogy a minőség egyben jelenti az eszközpark felszereltségét, fejlettségét, a felkészült oktatókat, és minőségi tankönyveket egyaránt. A minőséget jelenti, ha „... a végzett hallgatók versenyképesek a máshol végzett, hasonló képzettségű szakemberekkel szemben. A versenyképesség mindenképpen erősíti az oktatást.”

Közgazdász alapszakos levelező tagozatos hallgatók szerint az oktatás akkor lesz minőségi, „... ha van mögötte tudás, de olyan, ami piacképes, ha van rá kereslet, nem értéktelen, piaci viszonyoknak megfelelő, megfelelő szintű szaktudás. Használható tudás, azaz az életben, munkában, mások által elismert, értékelhető tudás.”

Egy közgazdász alapszakos hallgató véleménye a minőségi felsőoktatásról: „... elégedett hallgató, megfelelő diploma a kézben, kedvező elhelyezkedési lehetőségek. Ne legyenek diplomagyarak, szigor, követelés. Tényleg olyan tárgyak legyenek, amik megalapozzák a tudást, és utána ezt hasznosítani tudja.”

Az agrár szakos hallgatók rendkívül tiltakoznak az új képzési rendszer ellen, szerintük nem lett alaposan kidolgozva, mert például egy tárgyat az előkövetelményével egy szemeszterben tanulnak, vagy a tanárok nem készültek fel az új tantárgyak tartalmi anyagának kifejlesztésére.

Felmerül a kérdés, hogy a minőségi oktatás egyben színvonalas és eredményes is?

A válaszolók szerint **a színvonalas oktatáshoz** mindenképpen szükség van:

- színvonalas oktatóra, aki felkészült;
- megfelelő pénzforrásra, amivel a gyakorlati helyek kialakíthatók, a felszerelések megvásárolhatók;
- erős követelményekre;
- érthető előadásra, tananyagra;
- az elméleti anyagok gyakorlati alátámasztására; továbbá
- annak érdekében, hogy hosszútávon hasznosítható, kamatoztatható tudás kerüljön átadásra, kiemelték a használható tudást tükröző számonkérés, korrekt zárthelyi dolgozat, vizsga, a tudásnak megfelelő értékelés fontosságát is.

A műszaki alapszakos hallgatók kiemelték, hogy „a színvonal a naprakészséget is kell, hogy jelentse.” A hallgatók szerint a színvonalat befolyásolja az oktatók és a hallgatók viselkedése, magatartása, a szervezeti egységek együttműködése is.

A színvonalat mutatja, ha „... szívesen jön ide az ember. Olyan mintha hazajönnék, úgymond mintha a második otthonom lenne. Nagyon fontos, hogy jól érezze magát az ember, ha olyan a környezet, feltehetően a tanárok is jól fogják magukat érezni, jó hangulatban jó oktatás fog folyni. Szerintem a környezet nagyon nagymértékben befolyásolja az oktatás színvonalát. Én ezt tapasztaltam. ”

Más megközelítésben: „Attól lesz színvonalas az oktatás, ha kevés, de jó szakembert tud kipróbálni magából.” Ugyanakkor fontos a „... következetesség. Attól lesz valaminek jó színvonala, ha következetes. Azokat a szabályokat, amiket lefektetnek, betartja, előre ismerteti ezeket, illetve azt is követeli meg. Emellett magas szinten legyen megkövetelve a tantárgy, a tudás. Az legyen az első, hogy mit tud.” „Attól jó a színvonal, ha olyan értéket közvetít, amit a valós életben fel is használunk.”

A csoportos vitán elhangzottak szerint az **eredményes oktatást** a hallgatók a megszerzett tudás eredményességével azonosítják. Eredményes az oktatás, ha

- „nem felejtjük el azt, amit tanítanak, és tudjuk használni, meg alkalmazni”;
- „a munkáltató elégedett velünk, és mi is elégedettek vagyunk a saját munkánkkal”;
- „a hallgatók nagy száma el tud helyezkedni a diploma után szakmájában” és meg tudja állni ott a helyét, ahol elhelyezkedett;
- „a diák megérti azt, amiről szó volt, ha jobb minőségű az oktatás, és a diák úgy jön ki, hogy magabiztosan tudja azt, amit ott oktatnak, és másnak is át tudja adni esetleg, akkor az jó, és el is hiszik neki”;

- „... megtanítanak egy olyan univerzális életszemléletet, amellyel én bármerre el tudok menni. Tehát nem csak azt tudom, amit itt megtanultam, hanem mondjuk ebből kiindulva adott egy életbeli probléma, és én ezt meg tudom oldani, mert vagyok annyira nyitott, tehát olyan alapot ad, az oktatás, hogy tovább tudom fejleszteni, amit én itt tanultam.”;
- „... olyan alapot ad az oktatás, olyan diplomával távozik a hallgató, amivel megállja a helyét kint a való életben, és nagy eséllyel helyezkedik el, vagy épít fel egy karriert, amire „annó” gondolt, mikor beiratkozott az intézménybe, és nem úgy távozik, mint egy elégedetlen fogyasztó”.

Az eredményes és színvonalas oktatást nagymértékben **befolyásolja** az intézményi infrastruktúra, az egyetem felszereltsége, illetve az, hogy képes-e a hallgatóknak gyakorlatot biztosítani a megfelelő számban, nem önköltségen, továbbá az is, hogy „... az oktatókat is megfizetik, nem kényszerből ülnek ott minimális fizetésért, hanem tényleg megkapják azt, amit érdemelnek. Megfelelő oktató oktasson, és azt, amit át kell adnia az embernek. Nem mindegy, hogy a szakterületéhez, amihez kell, hogy értsen, ért-e valójában. Ha nem tud értékeset adni, akkor az teljesen negatívan az egészet el tudja „tolni”.” A hallgatók hangsúlyozták a bejövő hallgatók megválogatásának a szerepét is: „Sokat számít, ha a hallgatóság nagy része érdeklődő, és azért van itt, mert ezt akarja tanulni, és pozitívan áll egy oktatóhoz, egy előadóhoz, egy egyetemhez, vagy pedig olyanok vannak itt, akik be se járnak, meg nem is érdekli őket. Az esetleg az érdeklődőket is elviheti egy olyan irányba, hogy értelmetlenné válik az egész oktatás is.”

A „kifutó”, ötéves egyetemi képzésben résztvevő műszaki szakos hallgatók szerint az eredményes és színvonalas oktatásban meghatározó a „diákság, a diákság segítőkészsége”. Egyöntetűen hangsúlyozták még a következők befolyásoló tényezőket is: „előadás kiegészítések, segédanyagok, ppt-k, tanár személyisége”.

A **színvonalas, eredményes oktatásban az intézmény szerepét** a hallgatók abban látják, hogy az vegye figyelembe a hallgatók, a munkaerőpiac véleményét a változtatásoknál, gyakorlatorientált képzést nyújtson, és korlátozza a kibocsátott hallgatók számát, biztosítsa a megfelelő minőségű oktatói gárdát.

Az eredményes és színvonalas oktatásban a hallgató szerepe: „... segíteni az oktatót és foglalkozni azzal, amit tanulunk. Megfelelni az „igazi diák sablonnak”, hogy tényleg beülünk az órákra, tanulunk, érdekel minket, érdeklődünk, és ha nem is tökéletesen, de megtanuljuk. A hallgató hozzáállásán, órai aktivitásán sok múlik. Fontos, hogy kommunikál az oktatóval, fegyelmezett az előadáson, kitölti a véleményező kérdőíveket.”

Az oktató szerepét a hallgatók abban látják, hogy felkészül az órára, időben elkészíti a jegyzetet. „Az oktatónak elsősorban az lenne a feladata, hogy olyan tudást közvetítsen, ami a hallgató hasznára válik.” Tulajdonképpen „... ezt a jó oktatónál elmondtuk, hogy mik azok a képességek, amikkel rendelkezni kell. És jó oktatók kellene, akik érdekeltté tudják tenni a diákat, hogy tanuljon, például azzal, hogy nem engedi át a vizsgán munka és tudás nélkül, vagy azzal, hogy érdekesen magyaráz.” „Azon kívül fontos, hogy amit a tanár a diáról felolvas, ahhoz tegye hozzá a gyakorlati tapasztalatait, támassza alá tudással. Amikor az oktató a diákat csak „mankóként”, „vezérfonálként” használja, és mellé épít, amikor tényleg ott vannak a példák, sokkal jobban rögzül a tananyag. Hiszen a diákat kiadják, azt el is tudjuk olvasni.” Az oktató „... követeljen, de az a követelmény maradjon vizsgaidőszakra is, és ne változtasson időközben háromszor.”

A megkérdezettek meglehetősen eltérően vélekedtek arról, hogy **milyen arányban van szerepe a hallgatónak és az oktatónak az eredményes, színvonalas oktatásban.**

Az agrárszakos hallgatók szerint fele-fele, mert „... az oktató tanítsa meg azt, amire tényleg szüksége van a hallgatónak. Ha a hallgató belátja és érdekli, meg fogja tanulni.” Vagyis az „... oktató jól adja le a tananyagot, a diákok pedig figyeljenek”.

A műszaki és a közgazdász szakos hallgatók szerint is mindenképpen közös munka, az együttműködés a fontos, azonban a tanáron szerintük „több múlik”, „az oktató felelőssége a nagyobb”, „a tanárnak több a feladata”. Véleményük szerint 60-70%-ban „... a tanárnak kell kedvet csinálni, elmagyarázni a dolgokat. A tanárnak kellene tudnia, hogy mit kell átadnia.” A diákok szerepét abban látják, hogy „... ha leadják az anyagot és leírja, lejegyzeteli az órán, akkor azt tanulja is meg. A tanár pedig, ha ott vannak a hallgatók, ha nem, akkor is, leadja az „anyagot”.”

Közgazdász alapszakos hallgatók úgy összegezték, hogy „... az oktatónál kezdődik, és utána a hallgató eldönti, hogy ebből mit használ fel. Az oktatónak meg kell adnia az esélyt a tanulóknak, olyan előadást kell tartani, ami végigülhető, és felkelti a hallgató érdeklődését, és a hallgató vagy megtanulja, vagy nem. ... Legyen egy jó jegyzet. Meg kell adni a tanulóknak az esélyt, hogy ebből tanuljon.”

Összességében a hallgatók szerint **az eredményes, színvonalas oktatás megteremtéséhez** az oktatási folyamat elején az oktatónak van nagyobb szerepe, mert a kapcsolatukban ő kezd, ő nyit a hallgató felé, ő tartja az előadást, a hallgatónak pedig a folyamat későbbi fázisában van nagyobb szerepe.

A megkérdezettek véleménye szerint a **versenyképes hallgató** magabiztos, határozott, megnyerő a személyisége, kapcsolatteremtő és -építő, rendelkezik kapcsolati tőkével, és nem nyelvvizsgával, hanem nyelvtudással rendelkezik. Egy levelezős hallgató kiemelte, hogy „... az is sokat számít, hogy mindenki dolgozik, tehát van egy bizonyos szakmai háttér, tapasztalat mögöttünk, amit összeszedtünk pár év alatt, és erre épül még egy elméleti tudás. Például hogyha indulnánk 18 évesen elméleti tudással, és utána kéne összeszedni azt, ami már mögöttünk van, más lenne.”

A hallgatók csoportos vitán elhangzott válaszai alapján a hallgatók által **megszerzett diploma, végzettség elismert**, ha az intézménynek van presztízse, az eszközpark jól felszerelt, hasznosítható és gyakorlati tudást ad, sok szakmai tárgy tanulható, elismert oktatók tanítanak, a hallgató a megszerzett ismereteket jól tudja hasznosítani a munkája során, magabiztos és magas szintű a nyelvtudása, van szakmai, gyakorlati tapasztalata.

Az intézmény elismertsége szerintük befolyásolva van még „elődeink által, akik itt végeztek”. A válaszolók szerint meghatározó az intézmény felszereltsége, és fontos, hogy „optimális esetben az egyetem figyelje a későbbi munkaadóknak az elvárásait és ehhez képezze a hallgatókat.”

Az intézmény szerepét, hogy a hallgató versenyképes legyen, és jól meg tudja állni a helyét a munkaerőpiacon, abban látják, hogy az intézmény

- rendszeresen készítsen hallgatói véleményfelméréseket, és azok eredményeit hasznosítsák is,
- biztosítson szakmai gyakorlati helyet a hallgatók számára,
- magas színvonalon képzett hallgatókat bocsásson ki,
- rendelkezzen céges gyakorlati kapcsolattal,

- szervezzen külsős előadásokat, meghívott előadókkal, továbbá
- biztosítson színvonalas nyelvoktatást, több szakirányt, megfelelő technikai háttérrel, infrastruktúrát, magasan képzett oktatókat.

A műszaki alapszakos hallgatók kiemelték a „kooperációs gyakorlat” szerepét, melynek során az intézmény „olyan cégeket nyer meg, vagy a cégeket az állam úgy támogatja az iskolán keresztül, hogy a cégeknek is érdekük van abban, hogy fejlődjenek a diákok, kedvet kapjanak”.

Az már nehézséget okozott a hallgatóknak, hogy meghatározzák, hogy **az intézmény kinek feleljen** meg. Megállapítható, hogy a hallgatók nem igazán komplexen gondolkodtak, hanem az oktatás eredményében érdekelt valamennyi szereplőt (diák, munkaadó, ország (társadalom), piaci követelmények, oktató, „kari tanács, felsőbb egyetemi szervezet”) felsorolták összességében, de egy-egy hallgató egy-két szereplőt emelt csak ki. Egy „kifutó”, ötéves egyetemi képzésben résztvevő műszaki szakos hallgató így összegzett: „... mindenkinek meg kell felelni valamilyen mértékben, csak ezt a mértéket kell kitalálni, kinek mennyire”, „... univerzálisabbnak kell lenni, követni kellene a napi eseményeket”. A közgazdász alapszakos hallgatók arra is felhívták a figyelmet, hogy „ideális, ha a munkaerőpiac mindenkori igényeinek felel meg”.

4.5.4. A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatok főbb megállapításai és javaslatjai

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat kötetlen csoportos beszélgetés jellege nagyon jó helyzetet teremtett arra, hogy megvizsgáljuk előzetes elképzeléseinket a felsőoktatás minőségét meghatározó tényezőket illetően a különböző szakterületen tanuló hallgatók között. A hallgatók véleményének feltárása alapot nyújthat a kutatási kérdéseim pontosításához is, valamint a további (például kérdőíves) kutatások kialakításához, esetlegesen új kutatási témák megfogalmazásához.

A különböző képzési területen tanuló hallgatókkal lefolytatott fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat eredménye rávilágít arra, hogy a hallgatók a felsőoktatásban használatos minőségfelfogást azonosítják a szakterületükre jellemző minőségfelfogással.

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatok segítettek az alábbi kutatási témák pontosításában:

- a felsőoktatás minőségének megítélése a hallgatók aspektusából;
- egy kvantitatív kutatás konkrét témaköreinek és kérdéseinek (próbakérdőív) meghatározása.

A kutatás során az alábbi főbb összefüggés volt megtalálható:

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatokból úgy tűnik, hogy - a várttól eltérően - a szakterületek között a hallgatók oktatás minőségi felfogásában, elvárásaiban lényegi különbségek az alkalmazott módszerrel nem mutathatóak ki, azonban a szakmai sajátosságok megfigyelhetők. A minőségügyi mérések értékelésénél, a tantárgyak oktatási, illetve számonkérési formáinak megválasztásánál, azok fejlesztésénél fontosnak tűnik, hogy tekintettel legyünk az adott szak jellegére, hallgatóinak elvárásaira. A megállapítás igazolásához vagy elvetéséhez azonban célszerű, szükségesnek tűnik egy széleskörű statisztikai elemzések elvárásait is figyelembe vevő kérdőíves vizsgálat egyetemi és ezt követően akár országos szinten való elvégzése. *(H7 elvetve)*

5. ÚJ ÉS ÚJSZERŰ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK

A szakirodalmi áttekintése és a primer kutatási eredmények ismertetése során vizsgálataimmal kapcsolatban a disszertációm új és újszerű tudományos eredményeit négy pontban foglalom össze.

1. Komplexen rendszerszemléletű megközelítésben áttekintettem és értékeltem a felsőoktatás minőségértelmezését, az azt befolyásoló makrokörnyezeti tényezőket, illetve az alkalmazható minőségügyi modelleket, úm.
 - a minőség fogalmát kiterjesztetten értelmeztem a szolgáltató szektorban és összekapcsoltam azt a felsőoktatási szolgáltatás sajátos értelmezésével;
 - a szolgáltató szektorban megjelenő különböző minőségbiztosítási elméletek, modellek kulcspontjainak meghatározása alapján összeállítottam a minőségmodellek tulajdonságtérképét, különös tekintettel a felsőoktatásra és a felsőoktatásban alkalmazható rendszerek sajátosságaira;
 - értelmeztem és meghatároztam a felsőoktatási intézmények stakeholder szemléletű felsőoktatási minőséget befolyásoló külső és belső partnereinek a körét.
2. Folyamatelvű hallgatói információkra alapozott minőségértékelést támogató rendszermodell négy mérési típusánál, intézményi szinten, (kilencéves időintervallumú) idősoros adatok elemzésével, korszerű matematikai és statisztikai módszerek alkalmazásával (többek között többváltozós regressziós analízis, faktoranalízis, klaszteranalízis segítségével) bizonyítva a következő fő megállapításokat fogalmaztam meg:
 - A hallgatók intézmény, szak és tagozat választásának háttérében jól felismerhető összefüggések vannak, úm. tudatos a hallgatók intézményválasztása; a vizsgált időszak alatt változott a jelentkezésnél felhasznált információs források súlya és fontossági sorrendje.
 - A tantárggyal kapcsolatos oktatói munka általános hallgatói elégedettségét befolyásoló tényezők a nappali és levelező tagozaton különbözőek.
 - A tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka mérése a szorgalmi időszak utolsó két hetében, vagy a vizsgaidőszak után is elvégezhető, ha a képzés és annak minőségügyi rendszere már „beüzemelt”.
 - A végzős hallgatók általános elégedettségét nagymértékben meghatározza a szakvezetői tevékenység.
 - A hallgatók szerint a számonkérésre a legalkalmasabb az összetett (szóbeli és írásbeli együttesen) vizsgáztatás, valamint a szóbeli vizsgáztatás.
3. Intézményválasztási motivációs vizsgálat országos felmérése alapján grafikusan és számításokkal is igazoltam, hogy a jelentkezők lakhelye és az oktatási intézmény telephelye közötti távolság lényegesen befolyásolja a jelentkezők intézményi választását.
4. Fókuszcsoportos vizsgálatral megállapítottam, hogy a különböző szakterületen tanuló hallgatók felsőoktatásról alkotott minőségfelfogásában statisztikailag igazolható különbségek nincsenek, viszont szakmai sajátosságok megfigyelhetők.

6. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Napjaink gyorsan változó gazdasági és társadalmi környezete a gazdaság szereplőitől, a szervezetektől nemcsak a gyors alkalmazkodást követeli meg, hanem a versenyképesség megőrzése és annak fokozása a szereplőktől a változáshoz való tudatos, proaktív felkészülést is igényel. A **minőség filozófiája** pontosan erről szól.

Széleskörűen áttekintettem a téma szempontjából jelentősebb szerzők, kutatók minőség fogalmára tett értelmezéseit, mindezt értékelve megállapítható, hogy **a minőség fogalmának a felsőoktatásban** az egységes definíciója a mai napig kialakulatlan annak ágazati sajátosságaiából adódóan.

A felsőoktatás komplex makrokörnyezetének minőségügyi vonatkozású elemzése során feltárt jelenségek felhívják a figyelmet a **minőségbiztosítás tudatos alkalmazására az oktatásban is**. Elengedhetetlenné vált, hogy a minőség kérdésével kiemelten foglalkozzanak a felsőoktatásban, azonban a minőséget a korábbi gyakorlathoz képest sokkal **komplexebb módon** szükséges **értelmezni** és kezelni. A felsőoktatási intézmény minőségbiztosítási tevékenységének tervezésekor, megvalósításakor, elemzésekor tekintettel kell lenni az ágazati specifikumokra, amelyek a felsőoktatás sajátos karakteréből és az igénybe vevőket befolyásoló, valamint az igénybevételt meghatározó tényezők sajátosságaiból fakadnak. Ennek megvalósítását segíti, ha az intézmény egy minőségmodellt (például ISO, TQM, EFQM, ágazati, intézményi) alkalmaz. Egy kiépített, dokumentált és megfelelően működtetett minőségbiztosítási rendszer a felsőoktatási intézmény stakeholderei számára biztosítékot jelent arra, hogy az intézmény képes teljesíteni vállalásait, megfelelni a partneri elvárásoknak, folyamatosan javítani, fejleszteni működését. A dolgozatomban a minőséget multidimenzionálisan értelmeztem, kiterjesztve azt az intézmény képzési és kutatási alapfolyamataira, a vezetői tevékenységre és az alapfolyamatokat támogató folyamatokra, az oktatókra, a segítő személyzetre, a hallgatókra, az infrastruktúrára, és a felsőoktatási környezetre egyaránt.

Dolgozatom egyik legfontosabb következtetése és egyben javaslata, hogy annak érdekében, hogy egy szak, egy kar, vagy intézmény meg tudja őrizni és hosszú távon fenn tudja tartani versenyképességét, gyakorlatorientált működését, szoros kapcsolatát a vállalati szférával, elengedhetetlen egy hatékony minőségbiztosítási rendszer működtetése. Mely rendszer folyamatosan nyomon követi a szervezetben folyó tevékenységek működését és színvonalát, és szükség esetén azonnal képes a kívánt céloktól való eltéréseket jelezni, illetve az érintettek véleményét a képzés és az intézmény felé hatékonyan közvetíteni, ezáltal sikeresebben, jobban, gyorsabban tud alkalmazkodni a hallgatói és munkaerő-piaci elvárásokhoz.

A képzési, és a hozzá szorosan kapcsolódó tevékenységek, folyamatok minőségének mérését és javítását segítő minőségügyi hallgatói véleményezési modellhez kapcsolódó főbb **megállapítások és következtetések**:

- A hallgatói intézmény- és szakválasztási motivációs felmérés intézményi (kilencéves időintervallumú) idősoros és az országos vizsgálat adatai alapján megállapítható, hogy a hallgatók intézmény, szak és tagozat választásának hátterében jól felismerhető, statisztikailag is igazolható összefüggések vannak. A jelentkezők szakválasztásánál az adott szak, illetve intézmény elismertsége, az intézmény földrajzi elhelyezkedése, infrastruktúrája, oktatóinak felkészültsége stb. egyaránt lényeges szerepet játszik, mely tényezők tagozatonként is eltérő súlyúak és időben változóak. Megállapítható, hogy a felvételizők információgyűjtési gyakorlata és módszere is dinamikusan átalakul.
- Az oktatói munka hallgatói véleményezés alapján megállapítható, hogy az oktatási folyamat néhány eleme a tantárggyal való általános elégedettségben nagyobb szereppel bír,

mely elemek tagozatonként különbözőek. A mérések elvégzésével nemcsak nyomonkövethető a tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka folyamata és a visszacsatolás révén javítható annak hatékonysága és színvonala, hanem az eredményeket hasznosítani lehet (és kell is) többek között a hosszú távú tanterv- és tananyagfejlesztésben, követelményrendszer pontosításában, a tematika átsúlyozásában.

- A végzős hallgatók elégedettségmérése alapján megállapítható, hogy a szakvezető és a tanulmányi osztály munkájának értékelésénél a hallgatók neme, a tagozatok és a telepelvek között szignifikáns különbség mutatható ki, melyre az intézményeknek tudatos figyelmet kell fordítaniuk. Ezen eredményeket célszerű figyelembe venni a szakok, a tantárgyak és a hallgatói szolgáltatások fejlesztésénél.
- A pályakövetési vizsgálatok alapján megállapítható, hogy az intézményen belül az egyes szakok között a szakhűségben és az üzleti nyelv szerepében, a tagozatok között az intézményválasztás megalapozottságában, a külső megítélésében, illetve a tantárgy elsajátításának tudatosságában különbségek mutathatók ki. Megállapítható volt továbbá, hogy szakon belül a különböző finanszírozási formák között a csapatmunka fontosságának megítélésben is kialakulhatnak különbségek. Az eredményeket hasznosítani lehet a hosszú távú tantervfejlesztésben, új ismeretek tantervi megjelenítésekor, tantárgyak fejlesztésében, a tanterv struktúrájának módosításában, annak érdekében, hogy a munkaerőpiac gyorsan változó igényeinek és elvárásainak minél hatékonyabban meg tudjanak felelni.
- A hallgatói visszacsatolások alapján megállapítható, hogy a hallgatók igénylik, és fontosnak, tanulmányaikban, a munkájukban jól hasznosíthatónak tartják a vendégelőadók, a vállalati szakemberek bekapcsolódását a képzésbe.
- A fókuszcsoportos vizsgálatok rávilágítanak arra, hogy a hallgatók a felsőoktatásban értelmezett minőségfelfogást részben azonosítják a képzési szakterületükre jellemző minőségfelfogással.

A primer kutatáshoz kapcsolódó fontosabb javaslatok:

- Javasolt a PR tevékenységek ütemezésekor és a marketing eszközök alkalmazásakor figyelembe venni a hallgatók intézményválasztási motivációiban a tagozatonkénti különbségeket, illetve a családi, szociális, anyagi háttérükben kimutatható eltéréseket, valamint a jelentkezők információforrás használatának időbeni átrendeződését.
- Célszerű felhívni az oktatóknak és a szakvezetőnek a figyelmét arra, hogy az általános hallgatói elégedettséget meghatározó tulajdonságokat kiemelten és tagozatonként tudatosan külön-külön kezeljék.
- Egy „beüzemelt” oktatási és tantárgyi, valamint minőségügyi rendszerrel rendelkező szak esetében az oktatói munka hallgatói véleményezésének vizsgálata a nagyságrendekkel magasabb visszaérkezési arány és a kisebb ráfordításigény miatt már a szorgalmi időszak utolsó két hetében, esetleg a következő félév elején is elvégezhető.
- A szak konzisztens számonkérési rendszerének megteremtése érdekében a szakvezetőknek folyamatosan figyelemmel kell kísérniük a félévi tantárgyi követelményeket és a szakokon a valós ismereteket jobban visszaadó összetett számonkérési formákat előtérbe helyezni.
- A férfi és a női hallgatók által használt kommunikációs csatornák, eszközök és igények közti különbségek tudatos figyelembevétele a szakvezetők, a tanulmányi osztály munkatársai és a hallgatók közötti kommunikációt hatékonyabbá, eredményesebbé teheti.
- A szakoknak, az intézményeknek a végzett hallgatókon keresztül érdemes tudatosan szoros kapcsolatot kialakítani a diplomásokat felhasználó vállalati, üzleti szférával.

6.1. A kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazása és annak folytatása

A primer kutatás **gyakorlati alkalmazhatósága**:

- A képzési folyamat során a minőségügyi ellenőrzési, mérési pontok beiktatásával és a hallgatói minőségügyi vizsgálatok rendszeres elvégzése révén az esetleges hibák feltárásának ideje lerövidül(het), javul a rendszer képessége a gyorsabb visszacsatolásra, illetve az eredmények visszacsatolása révén az adott felsőoktatási intézmény erősítheti pozícióját a felsőoktatási intézmények közötti versenyben.
- Az intézményválasztási motivációs vizsgálatok eredményei alapján az intézmény célzottabban és tudatosabban tudja alakítani a beiskolázási és marketing tevékenységét, és segítik az intézményről alkotott külső kép kialakulását. A vizsgálat eredményeire alapozva a felsőoktatási intézmény jobban meg tudja ismerni többek között a hallgatók intézmény iránti várakozásait, családi és szociális háttérét, melynek alapján fel tud készülni a fogadásukra, illetve tudatosan segítheti a hátrányos helyzetű hallgatói csoportokat, azok felzárkózását.
- A tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka hallgatói véleményezési rendszer működtetése nemcsak az egyes tantárgyaknak a tárgyhoz kapcsolódó oktatói munka hatékonyabbá válását segíti, hanem szak szintjén a tantárgyak egymásra való épülését is eredményesebbé teszi. Ezáltal lehetővé válik az egész képzési rendszer fejlesztése, a tudás jobb elmélyítése, valamint az oktatóknak a javítás esetleges szükségességéről a visszaigazolás.
- A végzős hallgatói elégedettségmérés támogatja a teljes intézményi rendszer működését, fejlesztését, a képzési és a képzéshez kapcsolódó szolgáltatások fejlesztését.
- A pályakövetési vizsgálatok eredményeinek figyelembevételével az intézmény gyorsabban tud a piachoz igazodni, a képzési kínálatát a munkaerő-piaci követelményekhez igazíthatja, és a piaci igényeknek jobban megfelelő hallgatói felkészítést tud létrehozni.

A primer kutatás (tovább)**folytatásának fontosabb irányvonalai**:

- A felsőoktatásban az utóbbi néhány évben bekövetkezett (demográfiai, finanszírozási, felsőoktatási törvény, szakstruktúra) változások az országos motivációs vizsgálat ismételt elvégzését indokolhatja, melynek segítségével a változások hatását, és az esetleges új trendek megjelenését lehetne statisztikailag igazolni.
- A globalizált felsőoktatási piacon amennyiben egy felsőoktatási intézmény a pozícióját meg szeretné erősíteni, nem kerülheti el, hogy nemzetközi téren is megjelenjen a képzési kínálata és a külföldi hallgatók egyre nagyobb arányban megjelenjenek hallgatói között. A motivációs vizsgálat nemzetközi szintű kiterjesztése a hallgatói, oktatói mobilitást támogató ösztöndíj programokban érintett országokra, segítheti az intézmény nemzetközi versenyképességének fokozását, illetve az intézményről kialakult vélemény formálását.
- Az újabb kibocsátott évfolyamok révén mindinkább lehetővé válik, hogy a minőségértékelési rendszer modell első három vizsgálati módszeréhez hasonlóan, elkészüljön a pályakövetési vizsgálat módszertani fejlesztése. A mérés ismételt elvégzése mélyebbé teheti az összefüggések feltárását, már információt nyújthat az időbeli változásokról, lehetőséget adhat a tendencia jellegű folyamatok felismerésére.
- Az oktatás minőségének értelmezéséről, a különböző tudományterületeken tanuló hallgatók körében végzett kvalitatív fókuszcsoportos vizsgálatok jó kiindulási alapot biztosítanak egy intézményi, illetve országos szinten elvégzendő kérdőíves (kvantitatív) kutatás indításához, melynek révén statisztikailag is igazolhatóak esetleg elvethetőek a kvantitatív módszerrel tett megállapítások.
- A hallgatói vizsgálatokat követően fókuszcsoportos, majd kérdőíves vizsgálatokkal feltárni a felsőoktatásban dolgozók, a munkaerőpiac oktatás minőségéről alkotott véleményét.

6.2. A hipotézisek elfogadásának vagy elvetésének összefoglaló értékelése

A disszertációm primer kutatási eredményeinek teljes körű bemutatásához a következő 24. táblázatban összefoglalva ismertetem a hipotézisekkel kapcsolatban tett megállapításaimat.

24. táblázat: A kutatás hipotéziseinek igazolása

Hipotézis száma	Hipotézis tartalma	Hipotézis értékelése
Hipotézis 1 (H1)	A hallgatók intézmény, szak és tagozat választásának háttérében jól felismerhető összefüggések vannak, amelyeket a felsőoktatási intézmény a sikeres működése érdekében, a minél magasabb szintű tudással rendelkező középiskolások megnyerésénél, a beiskolázási stratégiánál feltétlenül figyelembe kell, hogy vegyen.	Elfogadva
Hipotézis 1a (H1a)	A nappali és levelező tagozatos hallgatók intézményválasztási szempontjaikban szignifikáns különbségek mutathatóak ki.	Elfogadva
Hipotézis 1b (H1b)	Az információs technológia térhódítása következtében a hallgatók intézményválasztásánál egyre növekvő szerepet kap az internet (intézményi honlap), mindinkább maga mögé szorítva a „hagyományosnak” tekinthető információs forrásokat (például felvételi tájékoztató, pályaválasztási tanácsadó, középiskolai tanárok).	Elfogadva
Hipotézis 1c (H1c)	A hallgatók intézmény, szak választásában meghatározó szerepet játszik a család, a családi hagyományok folytatása és a család anyagi háttere.	Elfogadva
Hipotézis 1d (H1d)	A hallgatók intézmény, szak választásánál fontos döntési szempont a hallgató lakhelye és a választott felsőoktatási intézmény közötti távolság.	Részből elfogadva
Hipotézis 2 (H2)	Az oktatói munka hallgatói véleményezésénél a kérdőívezés lebonyolításának időpontja (a végső érdemjegy megszerzése előtt vagy azt követően) és a kérdőív adatainak kezelése (az adott tantárgyat oktató tanár még a vizsga előtt vagy csak a vizsgák lebonyolítása után kapja meg a kérdőívezés összesített eredményeit, illetve az érintett oktató az egyedi kitöltött kérdőíveket megtekintheti-e vagy csak összesített értékelést kap) befolyásolja a válaszadási készséget és a válaszok tartalmát.	Elfogadva
Hipotézis 3 (H3)	A tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munkával való általános hallgatói elégedettséget befolyásoló nagyszámú tényező közül néhány meghatározóan befolyásolja.	Elfogadva
Hipotézis 4 (H4)	A hallgatók az ismeretek ellenőrzése során az egyszerűbb, kevésbé komplex jellegű számonkérési formákat preferálják, ugyanakkor elítélik a számonkérés során jogtalan előnyöket biztosító, meg nem engedett, etikátlan eszközök használatát.	Részből elfogadva
Hipotézis 5 (H5)	A hallgatók képzéssel való elégedettségét a tanulmányi adminisztrátori és a szakvezetői tevékenység is igazolhatóan befolyásolja.	Elfogadva
Hipotézis 6 (H6)	A diplomát szerzett és elhelyezkedett hallgatók képzéssel való elégedettségét és véleményét befolyásolja a tanulmányuk finanszírozási formája (állami, vagy költségtérítéssel), a képzési forma (nappali, vagy levelező tagozat), illetve az intézményen belül a szak típusa is.	Részből elfogadva
Hipotézis 7 (H7)	A különböző tudományterületeken (agrár, közgazdász, műszaki és bölcsész képzésekben) tanuló hallgatók oktatáshoz kapcsolódó minőségértékelésében eltérés mutatható ki.	Elvetve

Forrás: saját kutatás

7. ÖSSZEFOGLALÁS

Doktori értekezésemben a minőség tudatosságát, annak összefüggéseit és megvalósulását vizsgáltam meg a hazai felsőoktatásban, a primer kutatásban koncentrálni a felsőoktatási intézmény(ek)re. Az oktatási rendszerben a felsőoktatási intézmény egyik legfontosabb belső érintettje, és egyben „vevőként” külső érintettje a hallgató. A primer kvantitatív és kvalitatív kutatások során vizsgáltam, hogy **a hallgató számára** mit jelent az oktatási folyamatban, a felsőoktatási intézményben a minőség.

A **minőség fogalmát** számos kutató, tudományos társaság, próbálta különböző szempontok szerint definiálni. A minőség különböző megközelítésű definícióiban közös elem, hogy mindegyik előíró dokumentum(ok)nak, követelménynek való megfelelést jelent. A terület meghatározó szerzőinek a minőségértelmezését rendszerezve, azokat értékelve, az általánostól az ágazat-specifikusig haladva értelmeztem a minőség fogalmát a felsőoktatásban. Minőségügyi megközelítésben több nézőpontból (fogyasztói; intézményi; állami, szabályozási; társadalmi; gazdasági vállalkozási) rendszereztem és értelmeztem az oktatási folyamat, mint szolgáltatás tárgyait, alanyait.

A felsőoktatás komplex **makrokörnyezetének** (politikai, gazdasági, társadalmi-kulturális, és technológiai környezetének) minőségügyi vonatkozású értékelése során feltárt folyamatok, trendek jelentős mértékű reformokat, szemléletváltozást igényelnek, és jelentenek is, mind a magyar felsőoktatás struktúrájában, a képzési szerkezetében, a menedzsmentben, a finanszírozásban, mind a felsőoktatási intézmények hallgatói körében egyaránt. A megváltozott körülményekhez a könnyebb alkalmazkodásban egy lehetséges eszközt jelenthet a szabályozott és rendszerszerű intézményi minőségügyi rendszer kiépítése és működtetése.

Értékeltem a felsőoktatási szolgáltatás szektorban alkalmazható **minőségmodelleket**, meghatározva azok előnyeit és hátrányait, valamint kulcspontjait. A minőségügyi rendszerek, szabványok és minőségdíjak a minőség biztosítására, megvalósítására vonatkozóan csak általános irányelveket fogalmaznak meg, a rendszer kiépítése, a minőség vizsgálata és elemzése során a ténylegesen alkalmazott módszerek körét az intézmény saját maga határozza meg az ágazati specifikumok és a belső hagyományok, sajátosságok figyelembevételével.

A felsőoktatási intézmény működésében, illetve működtetésében nagyszámú szereplő vesz részt, akiknek a közös fő cél mellett a részérdekeik, rész céljaik, azok időtávjai sokszor lényegesen különbözhetnek. A felsőoktatás célrendszerének elemző feltárása érdekében, stakeholder szemlélettel középpontba helyezve áttekintettem és rendszereztem a felsőoktatás működését, annak minőségét meghatározó **szereplők, partnerek**, az érintettek körét, illetve azok céljait és kapcsolatait. Az elemzések megerősítették, hogy a gyorsan változó piaci igények követhetősége érdekében a felsőoktatási intézményeknek a sikeres működéshez célszerű szabályozottan működő piaci és hallgatói információ-gyűjtési és -értékelési módszereket alkalmazni.

A **primer kutatómunka** egyik fő iránya a hallgatói információkra alapozott, folyamatelvű **minőségmérést és -értékelést támogató, rendszermodell** alkalmazása, mely modell segítségével, négy mérési szakaszban vizsgáltam a teljes képzési folyamatot, a bejövő (felvett), a bennlévő, a végzős és a végzett hallgatóknak az oktatási rendszer működéséről, tartalmáról, színvonaláról és minőségéről alkotott véleményét. A mérések során begyűjtött **intézményi idősoros** adatok (19 ezer db kérdőív), és egy **országos** (intézményválasztási) motivációs felmérés (1500 db kérdőív) biztosították az elemzések fő primer adatbázisát.

A **kvantitatív (kérdőíves)** kutatás során leíró, egy- és többváltozós statisztikai módszerek alkalmazásával, **intézményi szinten** a következő területeket vizsgáltam:

- a felsőoktatási intézménybe jelentkező hallgatók intézmény és szakválasztási szokásait és motivációit (2003-2012. években);
- az oktatási folyamatban lévő hallgatók tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munkával való elégedettségének sarokpontjait (2006-2012. években);
- a végzős hallgatók körében a teljes képzési időszakra vonatkozó elégedettségüket meghatározó tényezőket (2004-2012. években);
- a végzett hallgatók munkaerő-piaci beilleszkedését, alkalmazhatóságát (2011-ben).

A motivációs mérések alapján - átlag- és szórásvizsgálattal, varianciaanalízissel, illetve faktoranalízissel - megállapítható többek között, hogy a hallgatók tudatosan választanak felsőoktatási intézményt; a jelentkezéskor használt információ források súlya, fontossága dinamikusan változik.

A tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munkával való elégedettségi vizsgálatok szerint a nappali tagozatos hallgatóknál döntően hat tényező befolyásolja az általános elégedettséget, úm. az oktató érthetősége és „jegyzetelhetősége”; a tantárgy követelményeinek teljesíthetősége; a tantárgy felépítése; tantárgyi tematikai felépítettsége; a számonkérés objektivitása; valamint a számonkérési rendszer megfelelősége. A levelező tagozatos hallgatóknál három tényező határozza meg, ezek a számonkérés objektivitása; a számon kért összhangja az előadások/gyakorlatok és a kötelező irodalom anyagával; valamint oktatási időtartam kihasználásának hatékonysága. Az összefüggéseket varianciaanalízis és chi-négyzet próba után lineáris regressziós vizsgálat stepwise beléptetéses módszerének alkalmazásával vizsgáltam.

A hallgatók a teljes képzési időszakra vonatkozó elégedettségi vizsgálatai alapján gyakoriság- és szórásvizsgálatokkal megállapítható volt például, hogy a hallgatók valódi tudásának mérésére a legalkalmasabb az összetett (szóbeli és írásbeli együttesen) vizsgáztatás, valamint a szóbeli vizsgáztatás.

A végzett hallgatók munkaerő-piaci beilleszkedési, pályakövetési vizsgálata alapján igazolódott, hogy a hallgatókat a munkahely keresés során is a tudatos gondolkodás jellemzi, valamint szakonként, tagozatonként, finanszírozási formaként a képzéssel kapcsolatos elégedettségük különböző.

A felsőoktatási intézmény versenyképességét, jövőjét és a képzési folyamat eredményeként kibocsátott és „tudással felvértezett hallgató” minőségét nagymértékben meghatározza a bejövő „input” színvonala, így az újonnan felvett hallgatók intézményválasztási motivációit **országos körben** is elemeztem. A 9 felsőoktatási intézet 13 karának három (a gazdálkodási és menedzsment, a kereskedelem és marketing, valamint a gazdasági és vidékfejlesztési agrár-mérnök) alapszakán elvégzett vizsgálatok eredményei egyrészt megerősítették az intézményi (idősoros) adatok alapján tett megállapításokat, másrészt új összefüggések feltárását is lehetővé tették. Az országos vizsgálat fontos megállapítása többek között, hogy a felvett hallgatók lakhelye és az intézmény telephelye közötti távolságot lényegesen befolyásolja a felsőoktatási intézmény piacvezető vagy nem piacvezető jellege. Statisztikailag (chi-négyzet próba), is igazolást nyert, hogy az egyes felsőoktatási intézmények között a felvett hallgatók jövedelmi háttere lényegesen különböző, ami a felvett hallgatók felkészültségére közvetlen, közvetlen hatással bír.

A primer kutatások másik irányaként, a **kvalitatív (fókuszcsoportos)** vizsgálatokkal és tartalomelemzés módszerével elemeztem a felsőoktatásban a különböző (agrár, közgazdász, műszaki és bölcsész) szakterületeken tanulmányokat folytató (alap, illetve mesterszakos, nappali és levelező tagozatos) hallgatók minőségértelmezését, -felfogását. A minőségügyi

mérések alapján megállapítható, hogy a vizsgáztatás során alkalmazott számonkérési formák, az oktatás módszertani fejlesztése, tantárgyfejlesztés miatt fontosnak tűnik, hogy tekintettel legyünk a szak jellegére.

A primer kutatás eredményei a gyakorlatban jól alkalmazhatóak, hasznosíthatóak. A teljes működést átfogó minőségügyi rendszer (modell) mérési pontjain rendszeresen begyűjtött hallgatói igények, elégedettségek, vélemények megismerésével és elemzésével azonosíthatóvá válnak a képzési rendszer és a hozzá kapcsolódó szolgáltatások fejlesztendő, javítandó területei.

A minőségbiztosítási rendszer működtetése (minőségügyi mérések, elemzések és visszacsatolások alkalmazása) a felsőoktatási intézmény számára egy olyan menedzsment eszközt jelent, amellyel az intézmény a működése versenyképesebbé, naprakészebbé válhat.

A tudományos kutatásom a vizsgálatok **továbbfolytatását** és új mérések lehetőségét hordozza magában mind intézményi, mind országos szinten, és nemzetközi körben is.

A felsőoktatási képzések mindinkább nemzetközivé való válása indokolja az intézményválasztási motivációs vizsgálat kiszélesítését nemzetközi szintre, melynek során benchmarking módszereit is alkalmazni tervezem a magyar felsőoktatási intézmények nemzetközi versenyképességének feltárása érdekében.

A felsőoktatás szabályozási rendszerében bekövetkezett változások hatásainak a felmérésére a 2008. évi országos (intézményválasztási) motivációs vizsgálat megismétlése célszerű.

Az új bolognai típusú képzési rendszerben végzett újabb hallgatói évfolyamok lehetővé teszik, hogy a 2011. évi pályakövetési vizsgálat eredményei ismételt vizsgálatokkal megerősíthetővé váljanak.

8. SUMMARY

In my doctoral thesis I studied quality consciousness, its correlations and realization in the higher education in my country, concentrating on institution(s) of higher education in the primary research. The student is one of the most important internally involved persons of the institution of higher education and at the same time an externally involved person as “customer” in the educational system. During the primary quantitative and qualitative research I studied what quality means **for the student** in the education process, in the institution of higher education.

Several researchers, science communities tried to define **the concept of quality** based on different perspectives. It is a common element in the different approaches to quality that all means compliance with prescriptive document(s), requirements. I interpreted the concept of quality in higher education from the general term towards the branch specific one by organizing and evaluating the quality interpretations of the defining authors of the field. I organized and interpreted the subjects, objects of the educational process as service in a quality management approach, from several perspectives (customer; institutional; state; regulatory; social; business enterprise).

The processes, trends discovered in the course of the quality management evaluation of the complex **macro-environment** of the higher education (the political, economic, social-cultural and technological environment) require and also mean reforms of significant extent, a change in perspectives, both in the structure of the Hungarian higher education, its training structure, the management, financing, and among the students of institutions of higher education alike. Constructing and operating a regulated and systematic institutional quality management system might be a possible tool for easier adaptation to changed circumstances.

I evaluated the **quality models** applicable in the higher education service sector, defining their advantages and disadvantages, and key points. Quality management systems, standards and quality fees only provide general guidelines concerning quality assurance, realization, the institution itself determines the scope of actually applied methods for establishing the system, studying and analysing quality, considering the branch specifics and internal traditions, characteristics.

A large number of actors take part in the operation and operating the institution of higher education, whose part interests, part goals, the time frames of those can significantly differ in a lot of cases, besides the common main goal. For the analytical exploration of the goal system of the higher education I surveyed and organized the operation of the higher education, the **scope of actors, partners**, involved persons who define its quality, and their goals and connections. The analyses confirmed that for keeping up with the quickly shifting market demands, for the successful operation, the institutions of higher education are advised to implement market and student information gathering and evaluation methods that operate in a controlled manner.

One of the main directions of the **primary research** is **the application of a process-based system model** that supports quality measurement and evaluation, with the help of which model I studied the whole training process, the opinion of the incoming (enrolled), the attending, the graduating and the graduated students about the operation of the educational system, its contents, its standards and quality in four survey phases. **Institutional time-series**

data (19 000 questionnaires) gathered during the surveys and a **countrywide** (choice of institution) motivational survey (1500 questionnaires) provided the main primary database of the analyses during the surveys.

During **the quantitative (questionnaire)** research I studied the following fields on an **institutional level**, applying descriptive, one and several variable statistical methods:

- the customs and motivations of students choosing institution and major when applying to institutions of higher education (in the years 2003-2012.);
- the cornerstones of satisfaction of students participating in the education process concerning the work of instructors in connection with the major (in the years 2006-2012);
- factors defining the satisfaction of graduating students concerning the whole training period (in the years 2004-2012);
- the integration of graduated students in the labour market, their employability (in 2011).

Based on the motivational surveys – with surveying the average and the standard deviation, variance analysis, and factor analysis – it can be established among other things that the students consciously choose institutions of higher education; the weight, importance of information sources used at the application changes dynamically.

According to the surveys on the satisfaction with the work of instructors in connection with the subject effectively six factors have effect on general satisfaction among students taking regular courses, that is, the lucidity, “ability to be taken notes from”; the difficulty level of meeting the requirements of the subject; the structure of the subject; the objectivity of the exams; and the conformity of the exam system. Among the students taking correspondence courses three factors define the same, these are the objectivity of the exams; the conformity of the exam material with the material in the mandatory literature and the lectures/practices; and the effectiveness of the utilization of the educational period. I studied the correlations applying the stepwise entry method of the linear regression survey after variance analysis and chi-square test.

Based on the satisfaction surveys on the students concerning the whole training period it could be established with frequency and deviation surveys for example, that the most adequate method to measure the actual knowledge of students are the complex (written and oral exams together) and oral exams.

Based on the labour market integration, career tracking survey of graduated students it was verified that students are characterized by conscious thinking during seeking employment as well, and their satisfaction level concerning the training is different according to their major, department, financing type.

The quality level of the incoming ‘input’ greatly defines the competitiveness, future of the institution of higher education and the quality of the ‘student imbued with knowledge’ released as the result of the training process, so I analysed the motivations for choosing institutions among newly enrolled students on a **national level** as well. The result of the surveys conducted on the three basic majors (management, commerce and marketing, and economic and rural development agricultural engineer) of the 13 faculties of the 9 institutions of higher education on the one hand confirmed the statements made based on the institution (time series) data, on the other hand, they made it possible to discover new correlations. An important statement of the nationwide survey is for example that the distance between the residence of the enrolled students and the site of the institution is significantly affected by the

market leader or non-market leader character of the institution of higher education. It was statistically verified (chi-square test) that the financial background of enrolled students is significantly different between the single institutions of higher education, which indirectly, directly affects the preparedness of enrolled students.

As the other direction of the primary researches, I analysed the quality interpretation – perception of students doing studies in different (agriculture, economics, engineering and humanities) fields of study (bachelor and master training, regular and correspondence courses) in higher education with **qualitative (focus group) surveys** and the method of content analysis. Based on the qualitative measurements it can be established that it seems important to consider the nature of the major due to the applied exam forms during examination, the methodological development of education and subject development.

The results of the primary research can be applied, utilized well in practice. By knowing and analysing the students' needs, satisfaction, opinions gathered regularly at the measurement points of the quality management system (model) covering the whole operation the areas of the training system and the connected services to develop and fix can be identified.

The operation of the quality assurance system (applying quality management measurements, analyses and feedbacks) means a management tool for the institution of higher education with which the operation of the institution can become more competitive, up to date.

My scientific research carries in it **the continuation** of researches and the possibility of new surveys, on an institutional as well as on nationwide level, also on an international level.

The higher education trainings becoming more and more international justifies the broadening of the institution choice motivational survey to an international level, during which I plan on using benchmarking methods to discover the international competitiveness of Hungarian institutions of higher education.

It is advised to repeat the year 2008 nationwide (institution choice) motivational survey to assess the effects of changes occurred in the regulation system of the higher education.

The newer student years graduated in the new Bologna type training system make it possible for the results of the year 2011 career tracking survey to be confirmed with repeated surveys.

9. MELLÉKLETEK

9.1. Irodalomjegyzék

1. Amaral, A. (2006): Higher education and quality assessment. The many rationales for quality. In: Bollaert, L. et al. (ed.): Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance. Technische Universitaet, München, Germany, pp. 6-10.
2. Anwar Mustafa, Barta Tamás, Tóth Tihamér (2004): Minőségmenedzsment I. Szókratész Külgazdasági Akadémia Oktatási és Tanácsadó Kft., Budapest, 180 p.
3. Babbie, Earl (2003): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 116 p.
4. Bálint Julianna (1998): Minőség - Tanuljuk és tanítsuk. Műszaki Könyvkiadó - Magyar Minőség Társaság, Budapest, 161 p.
5. Bálint Julianna (2001): Minőség. Tanuljuk, tanítsuk és valósítsuk meg. Terc Kft., Budapest, 231 p.
6. Bálint Julianna (2006): Minőségfejlesztés az oktatásban. Gyakorlati útmutató oktatási intézmények számára. Verlag Dashöfer Szakkiadó Kft., Budapest
7. Barakonyi Károly (2001): Stratégiai irányváltás: a felsőoktatási szakstruktúra átalakulása. *Vezetéstudomány*, XXXII. évfolyam 7-8. szám pp. 6-11.
8. Barakonyi Károly (2003): A lépcsős képzés struktúrája. *Educatio*. Felsőoktatási reformok, 12. évfolyam 1. szám pp. 79-96.
9. Barakonyi Károly (2004/a): Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció. Akadémiai Kiadó, Budapest, pp. 41-86.
10. Barakonyi Károly (2004/b): Egyetemi kormányzás. Merre tart Európa? *Közgazdasági Szemle*, LI. évfolyam június pp. 584-599.
11. Barakonyi Károly (2009): Bologna „Hungaricum”. Diagnózis és terápia. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 312 p.
12. Bayraktar, E., Tatoglu, E., Zaim, S. (2008): An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management and Business Excellence*, Volume 19. Issue 6. pp. 551-574.
13. Bazsa György (2002): Vázlatféle a bolognai folyamat hazai megvalósításához I-II. *Magyar Felsőoktatás*, 7. szám p. 22-23., 8. szám p. 20-22.
14. Bazsa György, Szántó Tibor (2008): Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon - Tegnap, ma holnap. *Educatio*, 17. évfolyam 1. szám pp. 36-50.
15. Becser Norbert (2005): A szolgáltatásminőség új fejlesztési lehetősége. *Magyar Minőség*, XIV. évfolyam 8-9. szám pp. 29-37.
16. Becser Norbert (2012): A szolgáltatásminőség modellek időbeli fejlődése. Áttekintés a szolgáltatásminőség mérési modelljeiről. *Magyar Minőség*, XXI. évfolyam 2. szám pp. 26-41.
17. Benedek István (1996): Közoktatási szakértők kézikönyve. Okker Oktatási Iroda, Budapest, 179 p.
18. Berács József (2003): A magyar felsőoktatás versenyképessége. Stratégiai gondolatok a bolognai folyamat kapcsán. *Magyar Felsőoktatás*, Budapest, 4-5-6. szám pp. 30-33.

19. Berács József, Lehota József, Piskóti István, Rekettye Gábor (2004): Marketingelmélet a gyakorlatban. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó, Budapest, 335 p.
20. Berlin Communiqué (2003): Realising the European Higher Education Area. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf (letöltve: 2012. július 10.)
21. Bohné Keleti Katalin (2005): Az elégedett ügyfélkör „haszna”? *Magyar Minőség*, XIV. évfolyam 12. szám pp. 24-27.
22. Bologna Declaration (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF (letöltve: 2003. április 7.)
23. Bókay Antal (2005): Egyetemi marketing, hallgató-orientáció - új eszmék a felsőoktatásban. In: Kuráth Gabriella (szerk.): II. Felsőoktatási Marketing Konferencia konferenciakötet. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, pp. 4-6.
24. Bőgel György (2003): Innováció és üzlet az elektronikus oktatásban. *Educatio*, 12. évfolyam 3. szám pp. 364-376.
25. Bőgel György, Salamonné Huszty Anna (1998): Vállalatvezetés felsőfokon. Kossuth Kiadó, Budapest, 255 p.
26. Buttle, F. (1996): SERVQUAL: review, critique, research agenda. *European Journal of marketing*, Volume 30. Number 1. pp 8-32.
27. Bylok, F. (2010): Social capital as a factor in the development of a business cluster. In: Bylok, F., Cichoblazinski, L. (ed.): Humanisation of work and modern tendencies in management, Czestochowa, Poland, pp. 184-199.
28. Bradley, F. (1995): International Marketing Strategy. 2nd edition, Chapter 17. The services firm in international markets, Prentice Hall, pp. 508-542.
29. Cichoblazinski, L. (2010): Human in the world of knowledge – Theoretical background for research on human factor in knowledge management. In: Bylok, F., Cichoblazinski, L. (ed.): Humanisation of work and modern tendencies in management, Czestochowa, Poland, pp. 211-219.
30. Cichoblazinski, L. (2013): Becoming a professional - Narrative approach to career self-management. In: Horska, E., Ubreziova, I. (ed.): Proceedings of the International Scientific Conference „Business Management - Practice and Theory in the 21st Century, Nitra, Szlovákia, pp. 167-172.
31. Chikán Attila, Demeter Krisztina (1999): Az értékteremtő folyamatok menedzsmentje. Aula Kiadó, Budapest, 600 p.
32. Chua, C. (2004) Perception of quality in higher education. AUQA Occasional Publication. Proceedings of the Australian Universities Quality Forum, 7 p.
33. Clarke, M. (2002): Quantifying Quality: What can the U.S. News and World Report rankings tell us about the quality of higher education? Education Policy Analysis Archives, Volume 10 Number 16, 20 p.
34. Clarke, M. (2004): International Issues in Quality Assessment: Limitations of the Weight-and-Sum Approach to Ranking the Academic Quality of Institutions of Higher Education. In: Carmichael, R. (ed.): Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004. Quality in a Time of Change. Adelaide, Australia pp. 69-75.
35. Clewes, D. (2003): A Student-centred conceptual model of service quality in higher education. *Quality in Higher Education*, Volume 9. Number 1. pp. 69-85.

36. Conti, Tito (1998): TQM- modellek vagy üzleti modellek? *Minőség és Megbízhatóság*, 32. évfolyam 1. szám pp. 8-14.
37. Conti, Tito (2000): A verseny veszélyei. *Minőség és Megbízhatóság*, 34. évfolyam 2. szám pp. 74-77.
38. Conti, Tito (2004): A kiválósági modellek alkalmazásának lehetőségei és kockázatai. *Minőség és Megbízhatóság*, 38. évfolyam 3. szám pp. 138-145.
39. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague (2001): Towards to European Higher Education Area.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf, 4 p. (letöltve: 2003. április 7.)
40. Curran, C. (2008): Online learning and the university. In: Bramble, W. J., Panda, S. (ed.): *Economics of distance and online learning: Theory, practice, and research*. Routledge, New York, pp. 26-51.
41. Crombag, H. F. M. (1978): On defining Quality of education. *Higher Education*, Elsevier Scientific Publishing Company, Springer, Volume 7. Number 4. pp 389-403.
42. Csapó Benő (1999): A tudás minősége. *Educatio*, 8. évfolyam 3. szám pp. 473-487.
43. Csapó Benő (2000): A minőségfejlesztés az oktatási rendszer katalizátora. *Iskolakultúra*, 10. évfolyam 1. szám pp. 75-82.
44. Csath Magdolna (2005): *Minőségstratégia - TQM*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 224 p.
45. Csoma Gyula (2003): Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről) I-II. - Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a „Herz-szalámi” analógiája (?). *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évfolyam 6. szám pp. 3-21., 7-8. szám pp. 17-34.
46. Csóti Dániel, Drótos György, Kaló Réka, Kádár-Csoboth Péter, Kovács Gergely, Porubcsánszki Katalin, Tarcsai Anita (2011): *Felsőoktatási stratégiai módszertani kézikönyv*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 215 p.
47. Daróczy, M., Lajos A. (2010): The Role of Customer Satisfaction in Quality Management. *Annals of the Polish Association of Agricultural and Agribusiness Economists*. Volume 12. Number 6. pp. 30-35.
48. Daróczy, M. (2012): Special Demands on the Project Managers, How to Teach Them? In: Illés, B. Cs. (ed.): *Proceedings of the International Conference on Management of Human Resources 2012*, Szent István Egyetemi Kiadó, Gödöllő, Volume I. pp. 155-162.
49. Dator, J. (2004): Universities without ‘Quality’ and Quality without ‘Universities’. In: Carmichael, R. (ed.): *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004. Quality in a Time of Change*. Adelaide, Australia pp. 1-18.
50. Dávid János (2007): A munkaerőpiaci kereslet és kínálat előrejelzése: 2005-2015. A feszültségpontok és a közelítés lehetőségei és eszközei. 3K Consens Iroda,
http://www.3kconsens.hu/files/A%20munkaeropiaci%20kereslet%20es%20kinalat%20elorejelzese%202005_2015.pdf , 307 p. (letöltve: 2011. szeptember 22.)
51. Dávid János (2008): Úton a gyakorlatorientált felsőoktatás felé? 3K Consens Iroda, *Fehér Könyv a magyar gyakorlat-orientált felsőoktatás helyzetéről (a felsőfokú szakképesítések nélkül)* című kutatáshoz,
http://www.3kconsens.hu/files/Tanulmany_SZFK_13_2008.pdf , 299 p. (letöltve: 2011. szeptember 22.)

52. Davidson, M., Schleicher, A. (2008): „OECD Data for Higher Education in Hungary.” <http://www.oecd.org/dataoecd/25/6/39316336.pdf>, 14 p. (letöltve 2012. május 10.)
53. Derényi András (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. *Educatio*, Felsőoktatás és foglalkoztathatóság, 19. évfolyam 3. szám pp. 361-369.
54. Dinya László (1999): Az oktatás minőségbiztosításának jövőbeli feladatai. „Műegyetem 2000” konferencia. Az oktatás minőségbiztosítása szekció, BME, pp. 132-135.
55. Dinya László (2002/a): A „Bologna folyamat” - a duális képzési rendszer szemszögéből I-II. *Magyar Felsőoktatás*, 7. szám pp. 24-25, 8. szám pp. 22-24.
56. Dinya László (2002/b): Egységes európai felsőoktatási tér: cél vagy eszköz? I-II. *Magyar Felsőoktatás*, 9. szám pp. 23-25, 10. szám pp. 26-27.
57. Dinya László (2004): A felsőoktatási „elit” véleménye esélyeinkről a „bolognai folyamat”-ban. In: Berács József, Lehota József, Piskóti István, Rekettye Gábor (2004): Marketingelmélet a gyakorlatban. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó, Budapest, pp. 127-146.
58. Dinya László (2005): A versenyhelyzet alakulása felsőoktatásban a Bologna-folyamat nyomán. *Informatika a felsőoktatásban 2005*. Debrecen, <http://agrinf.agr.unideb.hu/if2005/kiadvany/papers/A44.pdf>, 10 p. (letöltve: 2008. november 9.)
59. Dobák Miklós (2006): Szervezeti formák és vezetés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 262 p.
60. Doherty, G. D. (1997): Quality, standards, the consumer paradigm and developments in higher education. *Quality Assurance in Education*, Volume 5. Issue 4. pp. 239-248.
61. EFQM (2013): Radar logic. <http://www.efqm.org/efqm-model/radar-logic>, (letöltve: 2013. május 19.)
62. F. Tóth Benedek (2002): Egyetemek, főiskolák a mérlegen. Az első magyar presztizs-rangsor. *Világgazdaság*, Budapest, 11. szám p. 6.
63. Fábri György (2005): A felsőoktatás nyilvánossága: szakmai érték és üzleti érdek. Tudásmarketing: tudástermékek az információs piacon. In: Kuráth Gabriella (szerk.): II. Felsőoktatási Marketing Konferencia konferenciakötet. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, pp. 10-15.
64. Fábri György (szerk.) (2001): Mit kínál a magyar felsőoktatás? Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda, Budapest, 636. p
65. Fábri György, Roberts Éva (szerk.) (2002): Mit kínál a magyar felsőoktatás? Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda, Budapest, 732. p.
66. Fábri István, Horváth Tamás, Kiss László, Nyerges Andrea (2008): Diplomás pályakövetés 1. Hazai és nemzetközi tendenciák. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. - Országos Felsőoktatási Információs Központ*, 169. p.
67. Falus Iván (1993): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kk., Budapest, 540. p.
68. Feigenbaum, A. V. (1982): Quality and business growth today. *Quality Progress*, Volume 15. Number 11. pp 22-25.
69. FELVI (2005): Motivációk a továbbtanulásban. In: FELVI (2005): Egyetemek mérlegen 2005 - Hallgatói vélemények, http://www.felvi.hu/felsooktatasiimuhely/kutatasok/rangsor/egyetemek_merlegen_2005, pp. 37-51. (letöltve: 2012. március 9.)

70. Fésüs László, Szántó Tibor, Muhariné Szabó Szilvia (2006): A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság munkájáról. *Minőség és Megbízhatóság*, XL. évfolyam 3. szám pp. 132-136.
71. Filep László (2002): Minőség a felsőoktatásban. In: Almási Zsolt (szerk.) (2002): A Bolognai Nyilatkozat és a felsőoktatás. MAB Alfaprint Nyomdaipari Kft, Budapest, pp. 167-171.
72. Földesi Tamás (2000): Az ISO 9000 és a szolgáltatások. *Minőség és Megbízhatóság*, XXXIV. évfolyam 5. szám pp. 253-257.
73. Földesi Tamás (2005): Hány út vezet a minőséghez? *Minőség és Megbízhatóság*, XXXIX. évfolyam 1. szám pp. 20-25.
74. French, N. J. (2003): Report on the Seminar on External funding and University Autonomy Oslo, <http://www.oecd.org/dataoecd/42/61/15180954.PDF>, pp. 27. (letöltve: 2012. március 10.)
75. Galasi Péter, Nagy Gyula, Varga Júlia (2004): Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása, 1999-2003. Jelentés a FIDÉV kutatás első követéses felvételének eredményeiről. A FIDÉV kutatás folytatása. Budapest, http://www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/Fidev_99_03.pdf, 105 p. (letöltve: 2012. március 9.)
76. Galasi Péter, Timár János, Varga Júlia (2000): Jelentés az állami felsőoktatás nappali tagozatán 1998-ban végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya vizsgálatának eredményeiről. Tervezet. Budapest. <http://www.ftt.hu/FIDEV/FIDEV1.doc>, (letöltve: 2012. március 9.)
77. Galasi Péter, Timár János, Varga Júlia (2001): Jelentés a felsőoktatás nappali tagozatán 1999-ben végzett fiatal diplomások munkaerő-piaci életpálya vizsgálatának eredményeiről. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék FIDÉV Kutatócsoport, Budapest, <http://www.okm.gov.hu/letolt/users/matiscsaka/2003/04/FIDEV2001jelentes.rtf>, (letöltve: 2012. március 9.)
78. Galasi Péter, Varga Júlia (2005): Munkaerőpiac és oktatás. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, <http://mek.oszk.hu/03600/03666/03666.pdf>, 150 p. (letöltve: 2012. március 9.)
79. Galasi Péter, Varga Júlia (2006): Hallgatói létszám és munkaerőpiac. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, http://www.hier.iif.hu/hu/konf/galasi-varga_10-09.pdf, 158 p. (letöltve: 2012. március 9.)
80. GKI-Marketing Centrum (1999): A vevői és dolgozói elégedettség mérésének módszerei. GM-OMFB tanulmány, Budapest, <http://www.docstoc.com/docs/116547422/vevo-dolg-meres-gki>, 100 p. (letöltve: 2012. november 14.)
81. Grönroos, C. (1984): A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*. Volume 18. Number 4. pp. 36-44.
82. Györgyi Zoltán (2004): Friss diplomás fiatalok a munkaerőpiacon. *Educatio*. Alternatív oktatás, 13. évfolyam 1. szám pp. 163-173.
83. Györgyi Zoltán (2007): Munkaadók és diplomák – Ekvivalencia és kompetenciák. *Educatio*, Ekvivalenciától a kompetenciáig, 16. évfolyam 2. szám, pp. 256-270.
84. Halász Gábor (2003/a): A nemzeti oktatáspolitikák Európai szintű koordinációja. *Educatio*, 12. évfolyam 4. szám pp. 510-534.

85. Halász Gábor (2003/b): Az oktatáspolitikák európai szintű koordinációja, ennek várható hatásai és Magyarország felkészültsége az ebben való részvételre. Budapest, TÁRKI. IMF Humán erőforrás háttér tanulmányok, 75 p.
86. Harvey, L., Green, D. (1993): Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Volume 18. Number 11. pp.9-34.
87. Harvey, L. (1999): Quality in higher education. Paper at the Swedish Quality Conference, Göteborg, UCE University of Central England in Birmingham, <http://www0.bcu.ac.uk/crq/publications/gotenburg.pdf>, 18 p. (letöltve: 2012. október 21.)
88. Harvey, L., Williams, J. (2010): Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, Volume 16. Number 1. pp. 3-36., Volume 16. Number 2 pp. 81-113.
89. Hetesi Erzsébet, Kürtösi Zsófia (2008): Ki ítéli meg a felsőoktatási szolgáltatások teljesítményét és hogyan? A hallgatói elégedettség mérési modelljei, empirikus kutatási eredmények az aktív és a végzett hallgatók körében. *Vezetéstudomány*, 39. évfolyam 6. szám pp. 2-17.
90. Hetesi Erzsébet, Kürtösi Zsófia (2009): A felsőoktatás képzési teljesítményének mérési problémái. In: Hetesi Erzsébet, Majó Zoltán, Lukovics Miklós (szerk.): A szolgáltatások világa. JATEPress, Szeged, pp. 168-185.
91. Heti válasz (2005): Felsőoktatási rangsor 2005. *Heti válasz*, V. évfolyam 41. szám pp. II-XVI.
92. Heti válasz (2007): Felsőoktatási rangsor 2007. *Heti válasz*, VII. évfolyam 43. szám pp. 33-54.
93. Heti válasz (2008): Felsőoktatási rangsor. Navigátor. *Heti válasz*, VIII. évfolyam 41. szám 60 p.
94. Hewitt, F., Clayton, M. (1999): Quality and complexity – lessons from English higher education. *International Journal of Quality and Reliability Management*, Volume 16. Issue 9. pp. 838-858.
95. Hill, F. M. (1995): Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, Volume 3. Number 3. pp. 10-21.
96. Hodson, P., Thomas, H. (2003): Quality assurance in Higher Education: Fit for the new millennium or simply year 2000 compliant? *Higher Education*, Springer, Volume 45. Number 3. pp. 375-387.
97. Hoffmann Márta, Kozák Ákos, Veres Zoltán (2000): Piackutatás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 398 p.
98. Hofmeister Tóth Ágnes, Simon Judit, Sajtos László (2003): A fogyasztói elégedettség. Alinea Kiadó, Budapest, 278 p.
99. Hom, W. C. (2002): Applying customer satisfaction theory to community college planning of student services, *iJournal: Insight in Student Services*, Volume 2., http://www.ijournal.us/issue_02/ij_issue02_WillardHom_01.htm, In: Hetesi és Kürtösi, 2009
100. Horváth Dániel, Kiss László (2009): Rangsorok a közbeszédben. A felsőoktatási rangsorok megjelenése a hazai médiában és a felsőoktatási intézmények kommunikációjában. Felsőoktatási Műhely, Budapest, pp. 45-57
101. Hrubos Ildikó (1999): A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Oktatás-kutató Intézet, Budapest, 87. p.

102. Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*. Felsőoktatás, tömegoktatás, 9. évfolyam 1. szám pp. 13-26.
103. Hrubos Ildikó (2002/a): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*. Mérlegen, 1990-2002, 11. évfolyam 1. szám pp. 96-106.
104. Hrubos Ildikó (2002/b): A „Bolognai folyamat”. Európai trendek. A Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban. Oktatókutató Intézet, Budapest, 28 p.
105. Hrubos Ildikó (2003): Vitatott pontok, nyitott kérdések. *Magyar Felsőoktatás*, Budapest, 1-2-3. szám pp. 33-35.
106. Hrubos Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*. Felsőoktatás és foglalkoztathatóság, 19. évfolyam 3. szám pp. 347–360.
107. Husti István (2004): Minőségmenedzsment. SZIE Gödöllő egyetemi jegyzet, 172 p.
108. Husti István (2009): A minőségmenedzsment elemei. Szent István Egyetemi Kiadó, Gödöllő, 333 p.
109. HVG (2009): Diploma 2010. Felvi-rangsorok. *HVG Különszám*, 2009. november, pp. 101-126.
110. HVG (2010): Diploma 2011. Felvi-rangsorok. *HVG Különszám*, 2010. november, pp. 87-108.
111. Illés, B. Cs., Kozma, T., Komáromi, N. (2004): The Motivation of Secondary School Students to Select Institutions of Higher Education - A Hungarian Case Study. In: Proceedings of the 7th European Conference on Higher Agricultural Education, Royal Veterinary and Agricultural University, Copenhagen, pp. 35-42.
112. Illés, B. Cs., Kozma, T. (2004): The Motivation of Secondary School Students in Choosing Higher Education. In: New Business Opportunities in the Context of EU Enlargement, Cluj-Napoca, pp. 386-389.
113. Illés, B. Cs., Kozma, T., Komáromi, N. (2005): Factors of motivation to select institution among applicants to the faculty of economics and social sciences. Bulletin of the Szent István University, Gödöllő, pp. 237-246.
114. Illés, B. Cs., Kozma, T. (2008): Motivating factors influencing institution and programme selection among first year bachelor students of agribusiness in Hungary. Annals of the Polish association of agricultural and agribusiness economists, 10:(6), pp. 50-55.
115. Illés B. Csaba, Kozma Tímea (2009): Az elsőéves Gazdálkodási és menedzsment, illetve Kereskedelem és marketing alapszakos hallgatók intézményi és szakválasztási motivációi. In: Kocziszky Gy., Sáfrányné Gubik A. (szerk.): Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar VII. Nemzetközi Konferencia, Lillafüred, II. kötet, pp. 268-274.
116. IRDAC (1990): Industrial R&D Advisory Committee (IRDAC) of the Commission of the European Communities (CEC): Opinion on Skills Shortages in Europe, november, In: Veress, 1996
117. Jakab Tamás (2001): Az áttérés problémái az ISO 9001:2000 szerinti szabványra egy felsőoktatási szervezetnél. *Magyar Minőség*, 10. évfolyam 12. szám pp. 19-23.
118. Jauch, L. R., Orwig, R. A. (1997): A violation of assumptions: Why TQM Won't Work in the ivory tower. *Journal of Quality Management*, Elsevier, Volume 2. Number 2. pp. 279-292.
119. Jaraiedi, M., Ritz, D. (1994): Total Quality Management applied to engineering education. *Quality Assurance in Education*, MCB UP Ltd., Volume 2. Issue 1. pp. 32-40.

120. Kadocsa László (2002): Trendek a felsőoktatásban. 1.-2. *Magyar felsőoktatás*. Budapest, 7. szám pp. 26-27., 8. szám pp. 25-26.
121. Kalapács János (2001): Minőség irányítás technikák. X-LEVEL Kft., Budapest, 590 p.
122. Kappler, E., Laske, S., Meister-Scheytt, C., (2000): Qualities of quality in universities. In: *Quality Management, Quality Evaluation, Quality Assurance. The First QUEST TEMPUS Conference*, Patras, In: Rozsnyai, 2001
123. Kivalosag.hu/a: EFQM modell. Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület, <http://www.kivalosag.hu/web/id341.htm> (letöltve: 2009. október 9.)
124. Kivalosag.hu/b: Shoji Shiba professzor magyarországi minőségügyi tevékenysége. Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület, http://www.kivalosag.hu/web/documents/HL0905/Shoji_Shiba_magyarorszagi_minoseg_ugyi_tevékenysege.pdf, 2 p. vö. <http://www.kivalosag.hu/web/id334.htm> (letöltve: 2012. október 9.)
125. Knight, P., Yorke, M. (2003): Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, Taylor and Francis Ltd., Volume 8. Number 1. pp. 3-16.
126. Knoll, Jörg (2000): Minőségbiztosítás az egyetem és a felnőttoktatás érintkezési területén. pp. 135-151. In: Heribert H., Koltai D. (szerk.) (2000): *Felnőttoktatás az ezredfordulón Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok* Marina-Press Kft., Budapest, 495 p.
127. Koczor Zoltán (1999): Bevezetés a minőségügybe. A minőségügy gyakorlati kérdései. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 585. p.
128. Koczor Zoltán (2002): Az elégedettség mérése összefüggése a minőséggel. *Magyar Minőség*, XI. évfolyam 6. szám pp. 2-9.
129. Koczor Zoltán, Némethné Erdődi Katalin (2003): Harmonizáció a nemzetközi elvárásokkal, a Bolognai folyamat a minőségirányítás tükrében. *Magyar Minőség*, 12. évfolyam 11. szám pp. 26-29.
130. Koczor Zoltán, Szőke Zoltán (2003): A felsőoktatás minőségügyi problémáinak megoldásáért. *Minőség és Megbízhatóság*, 37. évfolyam 1. szám pp. 37-41.
131. Komáromi László (2000): Minőségmenedzsment. SZÁMALK Kiadó, Budapest, 148 p.
132. Komáromi László (2002): Marketing módszerek és eszközök alkalmazása a felsőoktatásban. Doktori értekezés, SZIE GSZDI 180 p.
133. Komáromi Nándor, Lehota József (2010): Fogyasztói elégedettségi mérések. *Fogyasztóvédelmi szemle*, 4. évfolyam 1. szám pp. 19-24.
134. Koncz Katalin (2005): Női karrierjellemezők: esélyek és korlátok a női életpályán. In: Palasik Mária, Sipos Balázs (szerk.) *Házastárs? Munkatárs? Vetélytárs? A női szerepek változása a 20. századi Magyarországon*. Napvilág Kiadó, Budapest pp. 57-77.
135. Kotler, Philip (2004): *Marketing menedzsment. Elemzés, tervezés, végrehajtás és ellenőrzés*, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, pp. 513-540.
136. Kotler, Philip (2000): *Kotler a marketingről. Jönni, látni, győzni a – a piacon*. Park Könyvkiadó, Budapest, 286 p.
137. Kotler, P., Fox, K. (1995): *Strategic Marketing for Higher Educational Institutions*. In: Komáromi (2002)
138. Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 490 p.
139. Kozma Tamás (2002): Mennyiség vagy minőség- gondok a felsőoktatásban. In: Hetesi Erzsébet (szerk.) (2002): *A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei, JATEPress, Szeged, pp. 143-151.

140. Kozma Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Új mandátum Könyvkiadó, Budapest, 242 p.
141. Kozma Tamás (2011): Menedzserizmus a felsőoktatásban. A Bologna-folyamat vége? http://www.academia.edu/1474684/Menedzserizmus_a_felsooktatásban, 8 p. (letöltve: 2013. április 20.)
142. Kozma, T. (2005): The renewal of quality management in higher education. In: AVA2 nemzetközi konferencia, Debreceni Agrártudományi Egyetem, Debrecen, 7 p.
143. Kozma, T., Illés, B. Cs. (2008): Effects of the Bologna process on the motivation of secondary school-leavers behind their choice of higher education institutes – Hungarian case study. In: 4th International Barcelona Conference on Higher Education Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development, Barcelona, http://www.guni-rmies.net/media/posters-k2008/g_kozma.pdf (letöltve: 2008. június 25.)
144. Kóródi Márta (2007): Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben. *Educatio*, Ekvivalenciától a kompetenciáig. 16. évfolyam 2. szám pp. 311-323.
145. Kövesi János, Topár József (szerk.) (2006): A minőségmenedzsment alapjai. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar – Typotex Kiadó, Budapest, 252 p.
146. Laáb Ágnes (1998): Az iskola is üzlet. *Cégvezetés*. 6. évfolyam 6. szám pp. 155-161.
147. Lehota József, Komáromi Nándor (1998): A középiskolai tanulók intézményválasztását meghatározó tényezők jellemzői és összefüggései. XL. Georgikon Napok, Keszthely, pp. 345-349.
148. Lehota József (2001): Marketingkutatás az agrárgazdaságban. 4.3.2. Nem véletlen kiválasztáson alapuló módszerek, Kempelen Farkas Digitális Tankönyvtár, <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b156/index.html>, (letöltve: 2012. július 17.)
149. Leuven Communiqué (2009): The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf (letöltve: 2012. július 18.)
150. Levicoff, S. (1996): Distance Education: The *Unofficial* FAQ. <http://www.wichert.org/dedfaq1.htm>, <http://www.wichert.org/dedfaq2.htm> (letöltve: 2013. június 10.)
151. Little, B. (2001): Reading between the lines of graduate employment. *Quality in Higher Education*, Volume 7. Number 2. pp. 121–129.
152. London Communiqué (2007): Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf (letöltve: 2012. július 10.)
153. Lovelock, C. H. (1983): Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights. *Journal of Marketing*, Volume 47. Number 3. pp. 9-20.
154. Luk, Sh. T. K., Layton, R. (2002): Perception Gaps in customer expectations: Managers versus service providers and customers. *The Service Industries Journal*, Routledge, part of the Taylor & Francis Group, Volume 22. Number 2. pp. 109-128.
155. Lukács Péter (2000): Felsőoktatás új pályán. A Jelentés a felsőoktatásról c. az Oktatási Minisztérium felkérésére folytatott kutatás záró tanulmánykötete. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 180 p.

156. MAB (2012):
http://www.mab.hu/web/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=78&Itemid=502&lang=hu (letöltve: 2012. február 4.)
157. Macintyre, S. (2004): Universities and the Idea of Quality. In: Carmichael, R. (ed.) Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004. Quality in a Time of Change. Adelaide, Australia pp. 19-25.
158. Madu, C. N., Kuei, C., (1993): Dimensions of quality teaching in higher institutions. *Total Quality Management*, Volume 4. Issue 3 pp. 325–338.
159. Malhotra, N. K. (2001): Marketing-kutatás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 904 p.
160. Mang Béla (2005): Az új felsőoktatási törvény minőségügyi vonatkozásai. *Magyar Minőség*, 14. évfolyam 12. szám pp. 2-6.
161. Martin, A., Milne-Home, J., Barrett, J., Spalding, E., Jones, G., (2000): Graduate Satisfaction with University and Perceived Employment Preparation. *Journal of Education and Work*, Routledge, part of the Taylor & Francis Group, Volume 13. Number 2. pp. 199-213.
162. Mártonfi György (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. *Educatio*. Képzés és munkaerőpiac, 15. évfolyam 2. szám pp. 215-231.
163. Matzler, K. (1997): Kundenzufriedenheit und involvement. Wiesbaden, Gabler, In: Hofmeister et al., 2003
164. Medgyesi Márton, Róbert Péter (2000): A munkával való elégedettség nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.) (2000): Társadalmi riport 2000. Budapest, TÁRKI., pp. 591–616.
165. Michelberger Pál (2002): A Bolognai nyilatkozat és a magyar felsőoktatás. MAB, Budapest, 173 p.
166. Michelberger Pál (2003): Tízéves a Magyar Akkreditációs Bizottság. *Magyar Tudomány*, 48. (109.) évfolyam 10. szám pp. 1308-1316.
167. Mikó György (2003): Az EFQM-modell és az ISO 9000-es szabványok a sikeres vezetésért. *Minőség és Megbízhatóság*, 37. évfolyam 3. szám pp. 152-155.
168. Miskolciné Mikáczó Andrea (2006): A bolognai folyamat hatásai és minőségbiztosítási vetületei a magyar felsőoktatás szerkezetének átalakításában. *Minőség és Megbízhatóság*, XL. évfolyam 3. szám pp. 137-143.
169. Németh Renáta, Csizmadia Péter (2006): Az egészség környezeti tényezői: A munka világa (gazdasági aktivitás, foglalkozás, munkakörülmények). Kutatási Jelentés. Országos Lakossági Egészségfelmérés. Országos Epidemiológiai Központ, 19 p. http://www.gvi.hu/data/papers/educatio_2010-03.pdf, (letöltve: 2013. augusztus 11.)
170. Népszabadság (2005): Felsőoktatás felsőfokon. Egyetemek és főiskolák rangsora 2005. pp. 43.
171. Népszabadság (2008): Felsőoktatás felsőfokon: egyetemek és főiskolák rangsora. 2008 - Top 40. 100 p.
172. Newby, Sir H. (2003): The Management of Change in Higher Education, Higher Education Management and Policy. *Journal of the programme on Institutional management in higher education*, organisation for economic co-operation and development, Volume 15. Number 1. pp. 9-22.,
173. OFI (2011): Minőségterkép. Gyorsjelentés a TÁMOP 4.1.4 „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” című kiemelt program II. 1. A) feladatának keretében végzett kutatás eredményeiről. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 19 p.

174. OKM (2007): A felsőoktatás ágazati minőségpolitikája.
<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/2007/felsooktatas-agazati> (letöltve: 2012. május 11.)
175. OKM (2009): Felsőoktatási statisztikai adatok 2009.
http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs09_fm/Default.aspx (letöltve: 2010. október 4.)
176. OM (2001): Minőségbiztosítási rendszer a magyar felsőoktatási intézményekben. Oktatási Minisztérium, www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/utmutato_20020517.rtf, 25 p.
 (letöltve: 2012. május 11.)
177. OM (2002): A COMENIUS 2000 közoktatási minőségfejlesztési program célja.
<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/kozoktatasi/comenius-2000-090803-4> (letöltve: 2012. május 11.)
178. Osanna, P.H. (1991): Qualit ätssicherung and Qualit ätsmanagement an der Universit ät Qualit ät und Zuverl ässigkeit, 36 (8), 459-464 pp., In: Veress, 1996
179. Owlia, M. S., Aspinwall, E. M. (1996): A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, Emerald publishing, Volume 4. Issue 2. pp. 12-20.
180. Palócz Éva (2001): A pályakezdők iránti kereslet és a velük való elégedettség egy vállalati felmérés tükrében. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáselemzési Kht., http://www.gvi.hu/data/papers/paly_2001.pdf, 146 p. (letöltve: 2012. március 9.)
181. Parányi György (1999): Minőséget-gazdaságosan. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 575 p.
182. Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., Berry, L. L. (1985): A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, Autumn, Volume 49. Number 4. pp. 41-50.
183. Parasuraman, A., Zeithaml, Valerie A., Berry, L. L. (1988): SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, Spring, Volume 64. Number 1. pp. 12-37.
184. Parri, J. (2006): Quality in higher education. *Vadyba Management*, Number 2 (11), http://www.leidykla.eu/fileadmin/Vadyba/11/Janne_Parri.pdf, pp. 107-111. (letöltve: 2012. december 5.)
185. Piskóti István (2011): Módszertani és szervezeti megoldások az egyetemi marketingben. Felsőoktatási Műhely, 2. szám pp. 39-52.
186. Polónyi István, Tímár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Új mandátum Könyvkiadó, Budapest, 170 p.
187. Polónyi István (2004): A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején. Felsőoktatási Kutatóintézet. Budapest, 37 p.
188. Polónyi István (2006): A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. pp. 10-36. In: Bálint Julianna, Polónyi István, Siklós Balázs (2006): A felsőoktatás minősége. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 159 p.
189. Polónyi István (2009): A hazai felsőoktatás gazdasági működése, szerveződése és vezetése a 2000-es évek elején.
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_003-026.pdf, 8.-9. szám pp. 3-26. (letöltve: 2012. március 9.)
190. Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*, Felsőoktatás és foglalkoztathatóság, XIX. évfolyam 3. szám pp. 384-401.

191. Polónyi István (2012): Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*. Látszat és való, XXI. évfolyam 2. szám pp. 244–258.
192. Prague Communiqué (2007): Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf, (letöltve: 2012. március 9.)
193. Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P., Johnson, D. M. (2009): Service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, Volume 20. Issue 2. pp. 139-152.
194. Reeves, C. A., Bednar, D. A. (1994): Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, Volume 19. Number 3. pp. 419-445.
195. Rekettye Gábor, Hetesi Erzsébet (2009): Fogyasztói elégedettségi mérések. *Fogyasztóvédelmi Szemle*, 3. évfolyam 4. szám pp. 19-15.
196. Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 9. évfolyam 1. szám pp. 79-94.
197. Robinson, A., Long, G., (1987): Marketing Further Education: Products or People?. *NATFHE Journal*, march, pp. 42-51.
198. Róna-Tas András (2003): A magyar doktori iskolák helyzete és jövője. *Magyar Tudomány*, 48. (109.) évfolyam 10. szám pp. 1298-1307.
199. Rozsnyai Krisztina (2001): The quality issue: challenges and responses in Hungary. The Sixth QHE Seminar, The End of Quality? Birmingham, 25-26 May, 5 p.
http://www.mab.hu/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=203&Itemid=605&lang=hu, (letöltve: 2013. április 12.)
200. Sajtos László, Mitev Ariel (2007): SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv. Alinea Kiadó. Budapest, 402 p.
201. Sanyal, B. C., Martin, M. (2007): Quality Assurance and the role of accreditation: an overview. Higher Education in the World 2007. Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake? Global University Network For Innovation, pp. 3-19.
202. Seddon, John (2001): Tíz ellenvetés az ISO 9000 szabványsorozattal szemben. *Magyar Minőség*, X. évfolyam 12. szám, pp. 2-11.
203. Seghezzi, Hans Dieter (2004): A minőségirányítás szerepe a jövőbeli Európában. *Minőség és megbízhatóság*, 38. évfolyam 1. szám pp. 3-7.
204. Setényi János (2001): COMENIUS 2000: egy ágazati minőségmodell megjelenése. *Magyar Minőség*, X. évfolyam 11. szám pp. 20-24.
205. Seth, N., Deshmukh, S.G., Vrat, P. (2005): Service quality models: a review. *International Journal of Quality and Reliability Management*, Emerald Group Publishing Limited, Volume 22. Number 9. pp. 913-949.
206. Simonson, Michael, Smaldino, Sharon, Albright, Michael, Zvacek, Susan (2009): Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (4th edition). Allyn & Bacon, Boston p. 374
207. Sirvanci, M. B. (2004): Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, Volume 16. Number 6. pp. 382-386.
208. Sirvanci, M. B. (1996): Are Students the True Customers of Higher Education? *Quality Progress*, Volume 29. Number 10. pp. 99-102.

209. Sáros Gáborné (2002): Tíz ellenvetés a „Tíz ellenvetés...”-re. *Magyar Minőség*, XI. évfolyam 5. szám pp. 22-26.
210. Sáros Gáborné (2006): Mennyit ér ma a tanúsítvány? *Magyar Minőség*, XV. évfolyam 5. szám pp. 27-29.
211. Slocinska, A. (2010): The transactional character of knowledge exchange: basic workers' behaviours. In: Bylok, F., Cichoblazinski, L. (ed.): Humanisation of work and modern tendencies in management, Czestochowa, Poland, pp. 220-237.
212. Statisztikai Tájékoztató (2012): Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2011/2012. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Statisztikai Osztály, Budapest, 199 p.
213. Sugár Karolina (2009): Modell vagy Szabvány? - Új EFQM Kiválóság Modell 2010-től. Az előadás elhangzott a XVIII. Magyar Minőség Hét 2009. Az aktualitások jegyében..., Budapest, 2009. november 2-4.
214. Szappanos Krisztina (2002): A minőség professzora. *CEO Magazin*, 3. évfolyam 5. szám pp. 4-6.
215. Szekeres Péter (2004): Minőségbiztosítási rendszerek a magyar felsőoktatási intézményekben. In: Muhariné Szabó Szilvia (szerk.) (2004): A MAB 2004. évi kutatásfejlesztési projektjének tanulmányai. MAB Tanulmányok 1, 142 p.
216. Szendi Gábor (2008): A nő felemelkedése és tündöklése. Jaffa Kiadó, Budapest, 332 p.
217. Szódi Sándor (2006): Minőségdíjak tapasztalatai. *Magyar Minőség*, XV. évfolyam 3. szám pp. 2-6.
218. Teichler, Ulrich (2003): Az európai felsőoktatási reformok főbb kérdései. *Educatio*. Felsőoktatási reformok, 12. évfolyam 1. szám pp. 3-28.
219. Temesi József (2004): Felsőoktatás-finanszírozási koncepciók az oktatáspolitikai döntések és a közgazdasági megfontolások tükrében. pp. 150-179. In: Temesi József (szerk.) (2004): Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban. Aula Kiadó, Budapest
220. Tenner, Arthur R., DeToro, Irving J. (1996): Teljeskörű minőségmenedzsment TQM, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 236 p.
221. Tobin, L. (1990): The new Quality Landscape: Total Quality Management. *Journal of Systems Management*, 41 pp. 10-14. USA, In: Csath, 2005
222. Töröcsik Mária (2011): Fogyasztói magatartás. Insight, trendek, vásárlók. Akadémiai Kiadó, Budapest, 499 p.
223. UEAPME (2006): Employers' Analysis of the Key Challenges Facing Europe's Labour Markets.
http://www.ueapme.com/docs/various/2006/061030_employers_analysis_labour_mkts.pdf, 6 p. (letöltve: 2012. július 9.)
224. Vavra, T.G. (1997): Improving Your Measurement of Customer Satisfaction, ASQ Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, In: GKI-Marketing Centrum, 1999
225. Veres Zoltán (1998): Szolgáltatásmarketing. Műszaki Könyvkiadó. Budapest, 343 p.
226. Veress Gábor (1996): Az oktatás minőségbiztosításának információs rendszere. Informatika a Felsőoktatásban'96- Workshop '96, Debrecen, 1996. augusztus 27-30.,
<http://www.niif.hu/rendezvenyek/networkshop/96/eloadas/13e10.pdf>, pp. 725-730. (letöltve: 2009. október 10.)
227. Veress Gábor (1999/a): A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsmentje. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 150 p.
228. Veress Gábor (1999/b): A minőségügy alapjai. Műszaki Könyvkiadó, 281 p.

229. Veress Gábor (2002): Minőségmenedzsment: áldás vagy átok? I. *CEO Magazin*, 3. évfolyam 6. szám pp. 38-42.
230. Veress Gábor (2008): A szolgáltatás értelmezése és minőségének biztosítása. *Minőség és Megbízhatóság*, XXXXI. évfolyam 2. szám pp. 81-94.
231. Vermes Pál (2000): A vevőszolgálat, a vevőelégedettség és a minőség. *Szolnoki tudományos közlemények IV.*, pp. 146-154.
232. Vroeijenstijn, A. I., (1995): Improvement and Accountability: Navigating Between Scylla and Charybdis: Guide for Quality Assessment in Higher Education. Jessica Kingsley Publishers, London, 188 p.
233. Vörös József (2007): Az egyetem, mint vállalat. *Polgári Szemle*, Polgári Szemle Alapítvány, 3. évfolyam 1. szám pp. 15-21.
234. Walden, D. (1993): Kano's Methods for Understanding Customer-defined Quality. *Center for Quality Management Journal*, Volume 2. Number 4. Fall, pp. 3-36.
<http://www.walden-family.com/public/cqm-journal/2-4-Whole-Issue.pdf> (letöltve: 2012. december 10.)
235. Wallace, J. B. (1999): The case for student as customer. *Quality Progress*, Volume 32. Issue 2. pp. 47-51.
236. Widrick, S. M., Mergen, A. E., Grant, D. (2002): Measuring the dimensions of quality in higher education. *Total Quality Management*, Volume 13. Number 1. pp. 123-132. (2012. december)
237. Wright, B. A. (1990-91): The rating game: How the media affect college admission. *The College Board Review*, Winter, Number 158. pp. 12-17., 31-32.

Törvények, rendeletek, szabványok:

238. 19/2012. (II. 22.) Kormányrendelet a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről
239. 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról
240. 1996. évi LXI. törvény a 1993. évi LXXX. törvény módosításáról
241. 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
242. 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
243. 2012. évi CXXIII. törvény a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosításáról
244. 221/2006. (XI.15.) Kormányrendelet a Felsőoktatási Minőség Díjról
245. 3/1996. (VI. 19.) ME. Rendelet a Nemzeti Minőségi Díj alapításáról
246. MSZ EN ISO 8402:1994 Minőségirányítás és minőségbiztosítás szakszótár.
247. MSZ EN ISO 9000:2005 (ISO 9000:2005) Minőségirányítási rendszerek. Alapok és Szótár.
248. MSZ EN ISO 9001: 2009 (ISO 9001:2008) Minőségirányítási rendszerek. Követelmények.
249. MSZ EN ISO 9001:2001 Minőségirányítási rendszerek, Követelmények.
250. MSZ EN ISO 9004: 2010 (ISO 8004:2009) A szervezet tartós sikereinek irányítása. Minőségirányítási megközelítés.

9.2. Ábrák jegyzéke

1. ábra: A disszertáció elkészítésének folyamata, illetve annak tartalmi összefüggései.....	9
2. ábra: A minőség értelmezése a XXI. század elején	12
3. ábra: Az igény-kielégítési folyamat	13
4. ábra: Vállalkozói és non-business szolgáltatások	15
5. ábra: Szolgáltatási minőség-elemek	16
6. ábra: Megrendelő-vevő kapcsolatok a felsőoktatásban.....	19
7. ábra: A képzéssel kapcsolatban értelmezhető társadalmi igénykielégítési folyamatok.....	22
8. ábra: Javasolt felsőoktatási minőség-hierarchia	24
9. ábra: A magyar duális képzési szerkezet.....	34
10. ábra: A magyar lineáris képzési szerkezet	34
11. ábra: A felsőoktatás ágazati minőségfejlesztési rendszere a 2005. évi CXXXIX. felsőoktatási törvény alapján	39
12. ábra: A felsőoktatásban alkalmazható minőségbiztosítási modellek az általánostól az ágazatspecifikusig	43
13. ábra: Folyamatszempléltű minőségirányítási rendszer modellje.....	46
14. ábra: A TQM modell kivitelezése	48
15. ábra: Az EFQM modell.....	51
16. ábra: Az intézményi minőségbiztosítás elvi felépítése	53
17. ábra: Minőség-hurok a felsőoktatásban.....	57
18. ábra: A Kano-diagram.....	59
19. ábra: A vevő elvárásának szintjei.....	60
20. ábra: A felsőoktatási szolgáltatás szereplői, avagy a felsőoktatás sajátos stakeholder térképe	63
21. ábra: Az elégedettség és elégedetlenség kialakulásának folyamata.....	66
22. ábra: A hallgatói elégedettség mérés lépései.....	67
23. ábra: A szolgáltatás-minőség modell	69
24. ábra: A minőségértékelés, mint a folyamatszabályozás eszköze	72
25. ábra: A tudományos kutatás adatainak összefoglalása.....	76
26. ábra: Az alkalmazott minőségértékelési rendszer modellje	77
27. ábra: Az egyetemre/szakra való jelentkezést meghatározó tényezők eltérése a tagozatok között (2011)	82
28. ábra: Az információforrások jelentősége a nappali tagozatos hallgatóknál a közgazdász-gazdálkodási egyetemi szakon (2003-2005) és a gazdálkodási és menedzsment alapszakon (2006-2011)	84
29. ábra: A nappali tagozatos hallgatók jelentkezési sorrendje 2006-ban	86
30. ábra: A nappali tagozatos hallgatók jelentkezési sorrendje 2011-ben	87
31. ábra: Az információ források jelentőség az országos vizsgálat alapján (GVAM).....	89
32. ábra: A felsőoktatási intézménybe jelentkezők megoszlása a vizsgált településeken	91
33. ábra: A gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök alapszakra jelentkezők megoszlása a vizsgált intézményekben	92
34. ábra: A szakokhoz kapcsolódó tevékenységek értékelése, a fontosság elégedettség eredményei	109
35. ábra: A tanulmányi osztály munkájának értékelése, a fontosság elégedettség eredményei	110
36. ábra: A vállalati szakmai gyakorlat óraszámának és színvonalának megítélése az egyetemi szakos és az alapszakos nappali tagozatos hallgatók esetében 2004-2010, illetve 2009-2012 között	114

37. ábra: Hallgatói vélemények a számonkérési módszerek alkalmazhatóságáról, eredményességéről (egyetemi szak nappali tagozat, 2004-2010. tanévek).....	115
38. ábra: Hallgatói vélemények a számonkérési módszerek alkalmazhatóságáról, eredményességéről (alapszak nappali tagozat, 2009-2012. tanévek).....	116

9.3. Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: Az oktatási folyamat, mint szolgáltatás tárgyai, alanyai	17
2. táblázat: A tudásszolgáltatás és azok piacai	20
3. táblázat: Milyen elvek alapján lett kialakítva a minőségbiztosítási rendszer?	43
4. táblázat: EFQM alapelvei	50
5. táblázat: Minőségmodellek tulajdonságtérképe	55
6. táblázat: A szolgáltatásminőség tíz dimenziója, és annak értelmezése a felsőoktatásban ..	71
7. táblázat: Az intézményi kutatásról visszaérkezett és a kutatás vizsgálati során figye- lembe vett kérdőívek száma évenként	75
8. táblázat: A visszaérkezett motivációs kérdőívek száma (db) 2003-2005 között	80
9. táblázat: A visszaérkezett motivációs kérdőívek száma (db) 2006-2011 között	80
10. táblázat: Az információforrások rotált faktormátrixa (2011)	85
11. táblázat: A hallgatói minta (N=1499) megoszlása (%)	88
12. táblázat: A jelentkezési határidőhöz viszonyítva mikor döntött el véglegesen, hogy hova jelentkezik? (%)	90
13. táblázat: Mikor adta be a jelentkezési lapot? (%)	90
14. táblázat: A döntés időpontjától függő, döntésben jellemző információ források	90
15. táblázat: A rendszerszerűen mért tárgyak száma és a visszaérkezett kérdőívek száma félévenként (2006-2012) (db)	98
16. táblázat: A tantárgyértékelő kérdőív minta megoszlása (%) a tantárggyal való általános hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezők meghatározásához	99
17. táblázat: A tantárggyal való általános elégedettség lineáris regressziós modell paramé- tereit a teljes mintára és tagozatonként (Stepwise módszer alkalmazásával) ...	100
18. táblázat: A tantárgyértékelő kérdőív minta megoszlása (db) a vizsgálatok lebonyolí- tási idejének és a lebonyolítást végző személy hatásának meghatározásához ..	102
19. táblázat: A hallgatók tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka értékelésének összehasonlítása a lebonyolítás időpontja szerint	103
20. táblázat: A hallgatók tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka értékelésének összehasonlítása a kérdőív adatainak bizalmas kezelése szerint	104
21. táblázat: A teljes képzéssel való általános elégedettség lineáris regressziós modellje (Stepwise módszer alkalmazásával)	112
22. táblázat: A Tanulmányi Hivatal munkájával való elégedettség lineáris regressziós modellje (Stepwise módszer alkalmazásával)	112
23. táblázat: A fókuszcsoportok főbb jellemzői	126
24. táblázat: A kutatás hipotéziseinek igazolása	140

9.4. Az elemzéseket kiegészítő háttér ábrák és táblázatok

2.1.1./1. melléklet: A minőség fogalma különböző megközelítések szerint

Szerző	Definíció
Magyar Értelmező Kéziszótár, Juhász et al. (1975)	főnév 1. Filozófia: a dolgok lényegét jellemző tulajdonságok összessége, mint filozófiai kategória. 2. Valaminek értékelést is magában foglaló jellege. Jó minőség. Kereskedelem: sajtó. Kiváló minőség(ű áru). Minőséget a dolgozóknak! 3. Választékos stílusban használatos: hatás-, feladatkör. Hivatalos minőségben jött. 4. Sportnyelvi, sakkban: két tiszt közti értékkülönbség, illetve többlet. Minőséget áldoz, minőségellenőrzés. Üzemi, vállalati étellel kapcsolatos: termékek minőségének ellenőrzése.
Révai Nagy Lexikon	Az árúk azon tulajdonságainak összessége, melyek az illető áruk értékére hatással vannak.
Hammond (1955)	A minőséget leginkább úgy lehet meghatározni, hogy az, amit a közönség legjobban kedvel és az, amiért a fogyasztók az átlagos árnál többet hajlandóak fizetni.
Crosby (1979)	A minőség az "igényeknek való megfelelést és nem az eleganciát jelenti. Tehát megpróbálják megérteni a vevői elvárások teljes körét, miközben a cég saját szervezetét úgy irányítja, hogy mindezen elvárásoknak megfeleljen.
Deming (1981)	A minőség a termék egész élettartama alatt múlja felül a fogyasztó igényeit, várakozásait. A minőség a termékek és szolgáltatások azon tulajdonsága, hogy megfelelnek kimondott és kimondatlan igényeknek.
Juran (1988)	A minőség a használatra való alkalmasság. Tehát a minőség megfelelés a felhasználó igényeinek, a minőség kifejezi azt, hogy valamely meghatározott termék vagy szolgáltatás milyen mértékben elégíti ki egy bizonyos fogyasztó/felhasználó igényeit.
Garvin (1988)	„A minőség örömszerzést jelent a vevő számára, nem csupán a bosszúság megelőzését”. Munkájában a minőséget öt síkra osztotta. Ezek szerint létezik a minőségnek filozófiai alapú, termék alapú, fogyasztó alapú, gyártás alapú valamint érték alapú megközelítése.
Shiba (1989)	A minőség megfelelés a szabványnak, a használatra, a felhasználásra való alkalmasságnak, a vevő kinyilvánított és látens igényeinek.
Feigenbaum (1983, 1991)	A minőséget „mozgó célként” határozza meg, figyelembe véve a minőség folyton változó természetét. A minőség a termék, szolgáltatás mindazon értékelési, tervezési, gyártási jellemzőinek teljes összetettsége, mely által a termék és szolgáltatás a használat során kielégíti a vevői elvárásait.
Tenner, DeToro, (1996)	A minőség alapvető üzleti stratégia, amelynek folyamán a termékek és szolgáltatások kielégítik mind a külső és belső vevőket azáltal, hogy megfelelnek kimondott vagy kimondatlan elvárásaiknak.
Taguchi	A minőséget a társadalomnak okozott veszteségként határozza meg. annál jobb a termék minősége, minél kisebb a termék társadalomnak okozott vesztesége, ahol a társadalmon a vevőt, és a gyártót érti.
Groocock	A minőség valamely termék vagy szolgáltatás jellemzői és tulajdonságai összességének alkalmazkodási foka a vevő szükségleti követelményeinek összességéhez, annak az árak és szállítási feltételnek a határai között, amelyeket a vevő hajlandó elfogadni.
Freund	A minőség a termék vagy szolgáltatás azon jellemzőinek összessége, hogy a termék vagy szolgáltatás megfeleljen a kimondott vagy kimondatlan igényeknek. A minőség: használhatóság, biztonság, megvalósíthatóság, hozzáférhetőség, fenntarthatóság, stb.

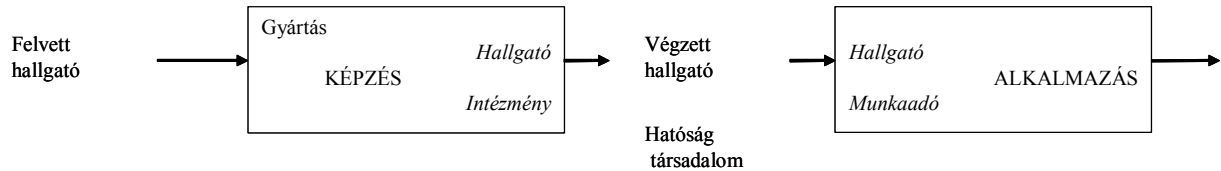
(folytatás a következő oldalon)

Szerző	Definíció
Tomcsanyi (1998)	A minőség a használati érték kategóriájába tartozik és azt fejezi ki, hogy a szükséglet kielégítéséhez nélkülözhetetlen funkciók, tulajdonságok mennyire vannak jelen.
Veress (1999)	A minőség a vizsgáló által fontosnak tartott tulajdonságok értéke alapján meghatározott, a vizsgáló értékrendje szerint súlyozott „értékítélet”.
Husti (2004)	A minőség definícióiból az alábbi általános jellemzőket fogalmazza meg, a minőség: <ul style="list-style-type: none"> • Termékkel, rendszerrel, folyamattal kapcsolatos; • Komplex kategória, a szükségletekhez tapadó jellemző tulajdonságok halmaza; • A fogyasztói értékítélet alapja, a vásárlók megelégedettségének kifejezője; • A piaci verseny eszköze, mert: <ul style="list-style-type: none"> o Fogyasztói szükségletekkel kapcsolatos, o Gazdaságossági összefüggései vannak, o Ösztönöz a hibás teljesítések minimalására, • Tértől és időtől el nem vonatkozatható kategória.
Csath (2005)	A minőség olyan, mint a művészet: azonnal megérint bennünket, rögtön felismerjük, ha találkozunk vele.
MSZ EN ISO 8402 szabvány	Egy tevékenység vagy folyamat, termék, szervezet, rendszer vagy személy ezek bármely kombinációja azon jellemzőinek összessége, melyek befolyásolják a képességét, hogy meghatározott és elvárt igényeket kielégítsen.
MSZ EN ISO 9000:2005 szabvány	Annak mértéke, hogy mennyire teljesíti a saját jellemzők egy csoportja a követelményeket.

Forrás: saját összeállítás

2.1.2./1. melléklet: A képzéssel kapcsolatban értelmezhető társadalmi igénykielégítési folyamatok minőségének értelmezése

1. A képzési folyamat minőségének értelmezése



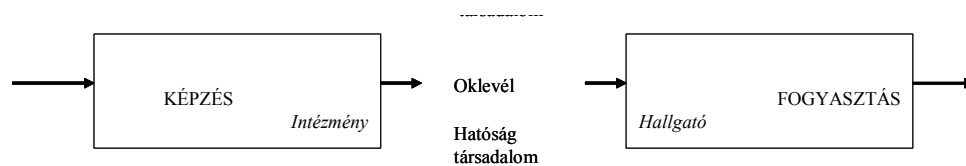
Alkalmazó: a hallgató képzettsége akkor jó minőségű, ha alkalmas a munkaadó által rábízott feladatok megoldására, vagyis tudása kellően mély és széleskörű, képzettsége alkalmas újszerű problémák megoldására.

Termelő (egyetem): a termelői minőség attól függ, hogy a képzési folyamat az intézmény szempontjából megfelelő-e, hasznos-e, gazdaságos-e, sikeres-e.

Hallgató: igénye, hogy a képzettsége alapján alkalmas legyen az általa igényelt állások betöltésére. A minőség a képzés és alkalmazás minőségétől is függ.

Társadalom: legyen kifizetődő, hasznos, a környezet számára megfelelő, sikeres.

2. Az oklevélátadás, mint folyamat minőségének értelmezése

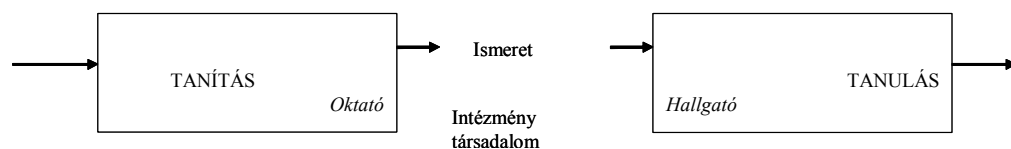


Hallgató: az oklevél a piacon minél értékesebb legyen, és minél olcsóbban, kevesebb erőforrás-ráfordítással kapja meg.

Termelő (intézmény): felvett hallgatók minősége, oktatógárda elkötelezettsége, motiváltsága.

Társadalmi: az intézmény minél értékesebb okleveleket minél olcsóbban adjanak át és a hallgatók ezeket sikeresen hasznosítsák.

3. A tanítás-tanulás, mint folyamat minőségének értelmezése



(folytatás a következő oldalon)

Hallgató:

- A tananyag az adott időn belül, megfelelő módon, könnyel elsajátítható
- A tanuláshoz szükséges feltételek és körülmények (jegyzet, könyvtár, konzultációs lehetőség...) jók
- Az oktató személyes és szakmai hozzáállása megfelelő
- A hallgató a megszerzett tudást hosszú távon is megőrzi és alkalmazni tudja

Oktató:

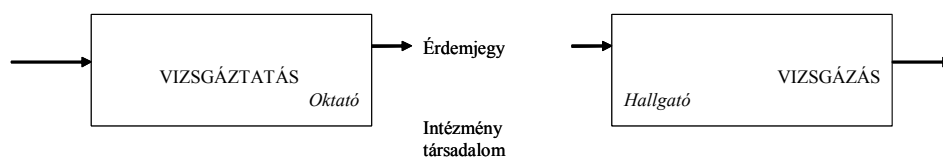
- A tananyag jó tanítható, a tanítás megfelelő feltételei adottak, a tanítás hasznos
- A hallgató érdeklődése felkelhető, megtartható, részvétele megfelelő
- A hallgató képes a leadott tananyagot elsajátítani, további tanulmányai során felhasználni a megszerzett tudást

Intézmény:

- Tartalmazza a tantervben előírtakat
- a hallgatók elégedettek az oktatóval és vissza
- Tanítás-tanulás folyamat hasznos, gazdaságos

Társadalom: jogszerű, emberséges, megfelelő legyen.

4. Az értékelés, mint folyamat minőségének értelmezése



Hallgató:

- A hallgató az értékelés során képes bemutatni ismereteit
- Az oktató értékelése objektív, a tananyag lényegi részeire vonatkozik

Oktató:

- Az értékelés követelményrendszere és körülményei megfelelőek
- Megfelelő színvonalú tanulás-tanítás történt, adott időre
- A hallgató képes az elsajátított tananyagot érthetően előadni és alkalmazni, ismeretei értékelhetők

Intézmény:

- A hallgatók, oktatók elégedettek
- Az értékelés objektív, igényes alapos, igazságos
- Az értékelés folyamata hatékony, hasznos

Társadalom: jogszerűség, emberiesség elveinek betartása.

Forrás: Veress, 1999/a

2.2.1/1. melléklet: A felsőoktatási intézmények, hallgatók száma fenntartók szerint

Tanév	Állami		Egyházi		Magán, ill. alapítványi		ÖSSZESEN	
	Intézmények	hallgatók	Intézmények	hallgatók	Intézmények	hallgatók	Intézmények	hallgatók
	száma							
1990/91	66	107 607	10	550	1	219	77	108 376
1991/92	66	113 788	10	623	1	279	77	114 690
1992/93	66	122 842	21	1 903	4	1 129	91	125 874
1993/94	59	135 695	28	6 110	4	2 755	91	144 560
1994/95	59	157 404	28	7 154	4	5 382	91	169 940
1995/96	58	177 482	28	9 055	4	9 049	90	195 586
1996/97	56	191 291	28	10 629	5	13 195	89	215 115
1997/98	56	224 695	28	12 655	6	17 343	90	254 693
1998/99	55	243 077	28	14 291	6	22 029	89	279 397
1999/00	55	266 144	28	16 227	6	23 331	89	305 702
2000/01	30	283 970	26	17 590	6	25 729	62	327 289
2001/02	30	300 360	26	18 922	9	30 019	65	349 301
2002/03	30	327 456	26	19 821	10	34 283	66	381 560
2003/04	31	351 154	26	21 626	11	36 295	68	409 075
2004/05	31	363 961	26	22 666	12	34 893	69	421 520
2005/06	31	366 797	26	24 078	14	33 286	71	424 161
2006/07	31	359 758	26	24 403	14	32 187	71	416 348
2007/08	31	343 741	26	23 556	14	30 407	71	397 704
2008/09	30	328 935	25	22 525	15	29 573	70	381 033
2009/10	29	320 919	25	21 534	15	27 878	69	370 331
2010/11	29	314 363	26	20 551	14	26 433	69	361 347

Forrás: OKM, 2009 (Felsőoktatási Statisztikai Adatok 2009, http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs09_fm/Default.aspx); felsőoktatási statisztikai adatok, 2010 (http://www.oktatas.hu/felsooktatas/felsooktatasi_statisztikak)

2.2.1./2. melléklet: Intézmények, karok, hallgatók (egyetemi, főiskolai, alap-, mester- és osztatlan képzésben) és oktatók száma

Tanév	Intézmények	Karok 1)	Nappali	Esti	Levelező 2)	Összes	Oktatók száma
	száma		tagozaton a hallgatók száma				
1937/38	16	37	11 747	-	-	11 747	1 724
1946/47	18	..	24 036	1 216	-	25 252	..
1950/51	19	43	26 509	5 992	-	32 501	..
1960/61	43	60	29 344	1 314	13 900	44 558	5 635
1970/71	74	102	53 821	8 177	18 538	80 536	9 791
1980/81	57	95	64 057	8 035	29 074	101 166	13 890
1985/86	58	100	64 190	6 203	28 951	99 344	14 850
1990/91	77	117	76 601	4 737	21 049	102 387	17 302
1991/92	77	118	83 191	4 372	19 516	107 079	17 477
1992/93	91	132	92 328	4 298	20 834	117 460	17 743
1993/94	91	137	103 713	4 640	25 603	133 956	18 687
1994/95	91	137	116 370	5 453	32 837	154 660	19 103
1995/96	90	138	129 541	5 764	44 260	179 565	18 098
1996/97	89	139	142 113	5 750	51 169	199 032	19 329
1997/98	90	140	152 889	6 538	74 230	233 657	19 716
1998/99	89	141	163 100	6 866	88 349	258 315	21 323
1999/00	89	143	171 612	7 861	99 524	278 997	21 249
2000/01	62	155	176 046	8 625	110 369	295 040	22 873
2001/02	65	156	184 071	9 665	119 502	313 238	22 863
2002/03	66	157	193 155	9 902	138 130	341 187	23 151
2003/04	68	169	204 910	10 194	151 843	366 947	23 288
2004/05	69	170	212 292	9 356	156 818	378 466	23 787
2005/06	71	172	217 245	8 939	154 448	380 632	23 188
2006/07	71	172	224 616	7 663	143 540	375 819	22 076
2007/08	71	173	227 118	6 218	126 055	359 391	22 376
2008/09	70	172	224 894	4 753	111 204	340 851	22 475
2009/10	69	171	222 564	3 730	101 781	328 075	21 934

6 hallgató /oktató

15 hallgató /oktató

1) A karokra nem tagozódó intézményeket egy karnak számítva.

2) A levelező tagozat adatai a távoktatásban tanulókkal együtt értendők.

Forrás: OKM, 2009 (http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs09_fm/Default.aspx)

2.2.1./3. melléklet: Magyarország felsőoktatás szempontjából releváns korcsoportjainak várható létszáma 2000-2050

Népesség korcsoportok szerint (e fő)	2000	2005	2010	2015	2020	2030	2040	2050
14-17	511	503	476	398	408	417	387	352
18	141	128	129	108	100	105	100	89
18-21	605	510	509	463	398	421	150	363
22-25	707	581	518	516	454	427	428	388
26-29	564	692	561	527	518	420	437	417
30-34	678	746	855	695	662	551	553	549
35-39	622	681	746	855	697	650	539	558

Forrás: Polónyi, 2004

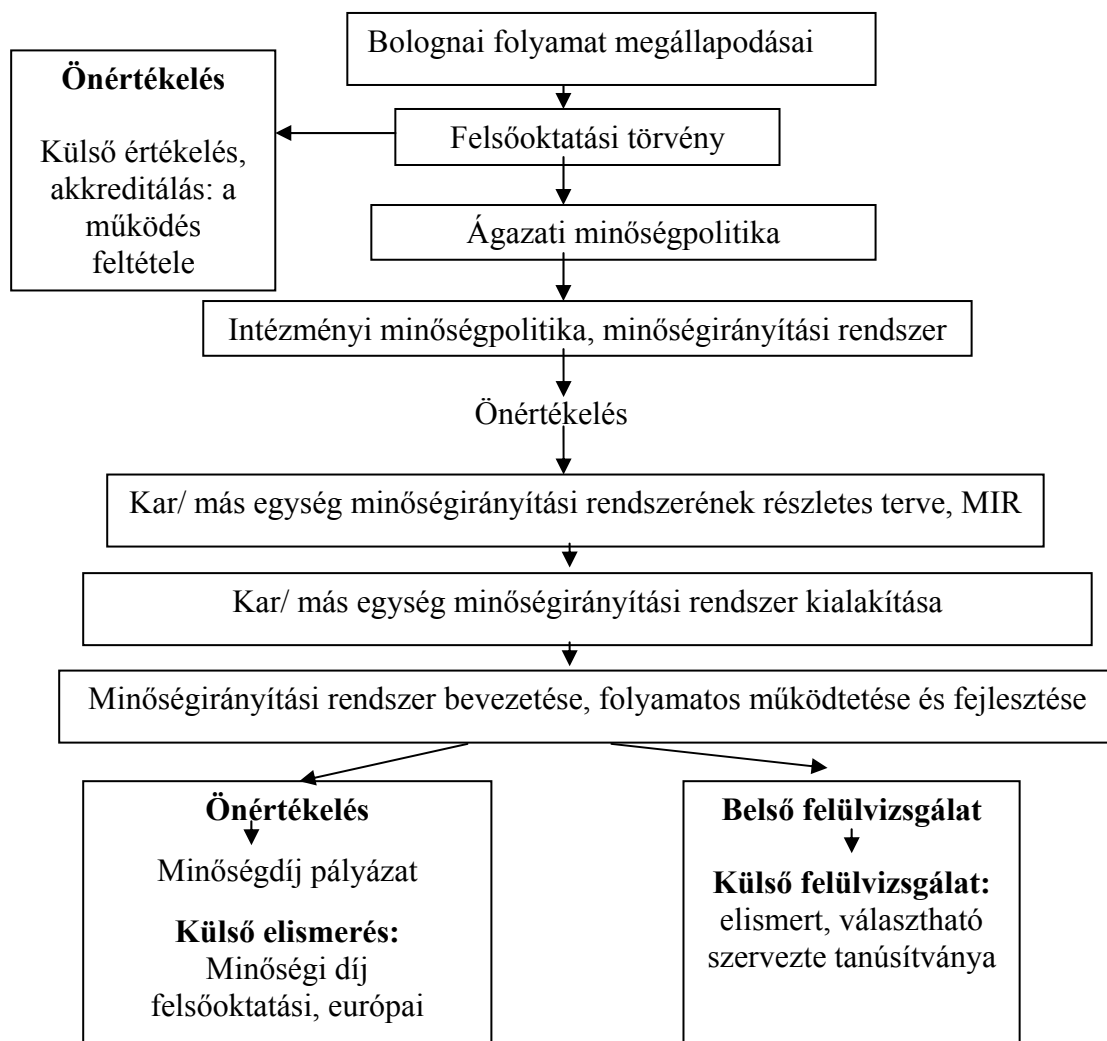
2.2.2./1. melléklet: A Felsőoktatási Minőségi Díj pályázatot benyújtók száma és a díjazottak

Év	Beadott pályázatok (db)	Felsőoktatási intézmény (FOI) kategória	Felsőoktatási intézmények szervezeti egysége (SZE) kategória
2012	1		<i>Ezüst fokozatú elismerő oklevél:</i> Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
2011	6(2+4)	<i>Ezüst fokozatú elismerő oklevél:</i> Szolnoki Főiskola <i>Bronz fokozatú elismerő oklevél:</i> Széchenyi István Egyetem	<i>Kitüntetés:</i> Debreceni Egyetem Műszaki Kar <i>Arany fokozatú elismerő oklevél:</i> Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Villamosmérnöki és Informatikai Kar, Pannon Egyetem Mérnöki Kar
2010	6(3+3)	<i>Kitüntetés:</i> Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Gazdasági Főiskola <i>Bronz fokozatú elismerő oklevél:</i> Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem	<i>Arany fokozatú elismerő oklevél:</i> Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar <i>Bronz fokozatú elismerő oklevél:</i> Debreceni Egyetem Orvos- és Egészségtudományi Centrum
2009	8(4+4)	<i>Kitüntetés:</i> Szegedi Tudományegyetem, Budapesti Műszaki Főiskola <i>Arany fokozatú elismerő oklevél:</i> Budapesti Gazdasági Főiskola <i>Bronz fokozatú elismerő oklevél:</i> Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem	<i>Bronz fokozatú elismerő oklevél:</i> Nyíregyházi Főiskola Műszaki és Mezőgazdasági Kar
2008	n.a.	<i>Kitüntetés:</i> Miskolci Egyetem <i>Arany fokozatú Oklevél:</i> Kodolányi János Főiskola <i>Ezüst Fokozatú Oklevél:</i> Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Műszaki Főiskola	<i>Kitüntetés:</i> Pannon Egyetem Gazdaság-tudományi Kar
2007	17 (8+9)	<i>Arany fokozatú elismerő oklevél:</i> Debreceni Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Kodolányi János Főiskola <i>Bronz fokozatú elismerő oklevél:</i> Dunaújvárosi Főiskola, Budapesti Műszaki Főiskola	<i>Ezüst fokozatú elismerő oklevél:</i> Szegedi Tudományegyetem Gyógyszerésztudományi Kar, Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar

Megjegyzés: n.a. – nem állt rendelkezésemre adat

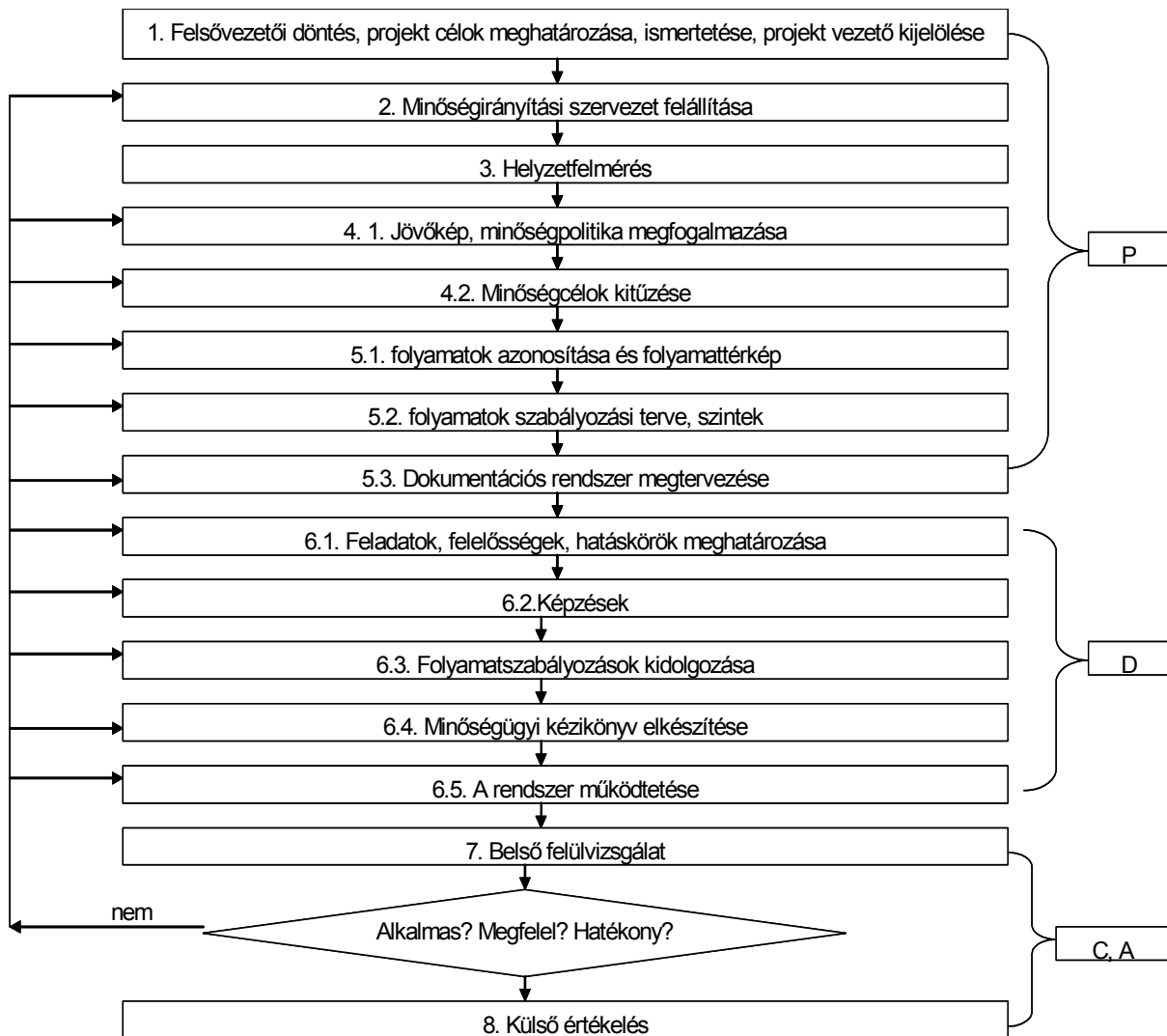
Forrás: saját összeállítás

2.2.2./2. melléklet: A minőségfejlesztés megvalósításának folyamata



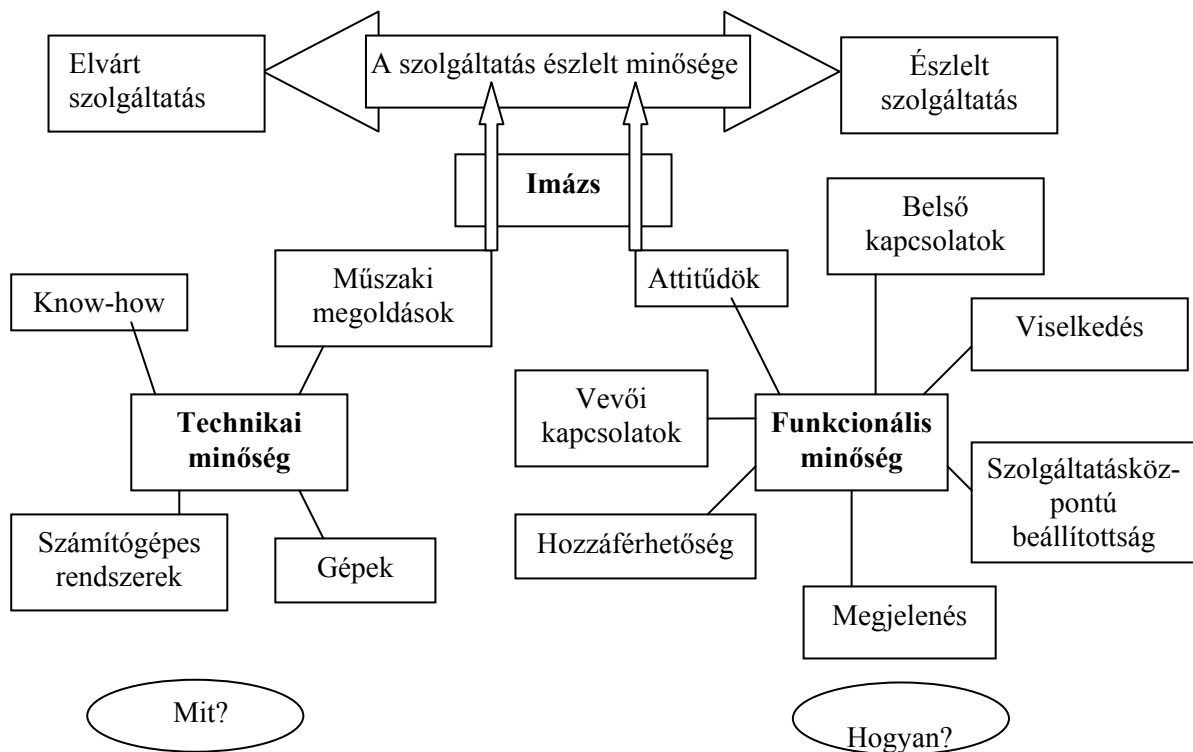
Forrás: Polónyi, 2006, p. 28.

2.3.5./1. melléklet: A minőségfejlesztési rendszerek intézményi megvalósításának ajánlott lépései



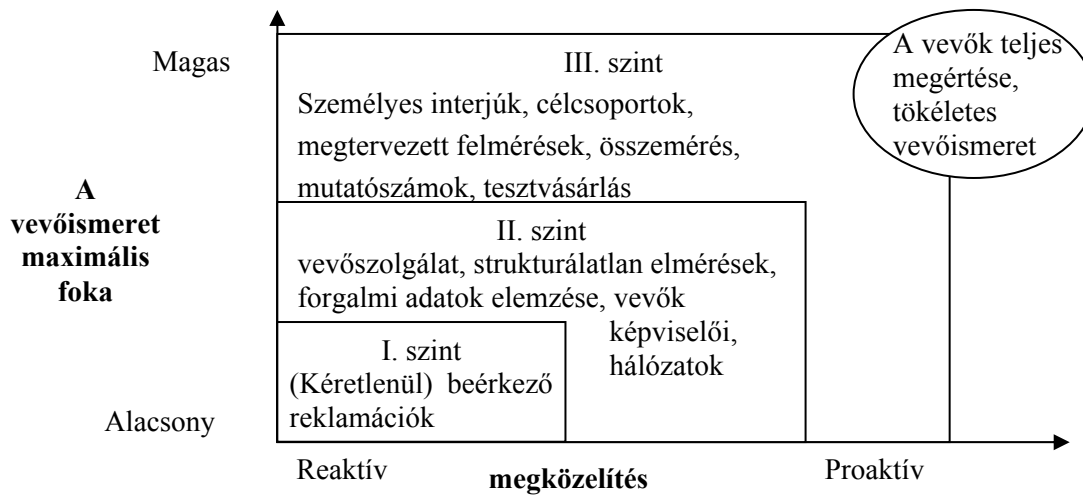
Forrás: Bálint, 2006, I. rész 4. fejezet 2. pont p. 6.

2.4.1./1. melléklet: Az észlelt szolgáltatásminőség



Forrás: Grönroos, 1984, p. 40., Veres, 1998, p. 69.

2.4.1./2. melléklet: A vevőismeret mechanizmusa



Forrás: Parányi, 1999, p. 53.; Tenner és DeToro, 1996, p. 85

2.4.1/3. melléklet: A hallgatói elégedettségmérések során vizsgált tényezők a különböző megközelítésű felmérések során

Szerző	Roberts, Higgins (1992)	Mazelan et al. (1992)	Hill (1995)	Aldridge, Rowley (1998)
A vizsgált tényezők	<ul style="list-style-type: none"> • Könyvtári szolgáltatás • Számítástechnikai/ IT technológia támogatottság • Bár/étkezés • Hallgatói szervezetek • Kurzus szervezettsége/hatékonyaság • Előadások minősége/kommunikáció • Tantárgy tartalma • Szórakozási lehetőségek • Társadalmi létesítmények/klubok • Egyéni tanulás létesítményei • Erőforrások és eszközök • Sportolási lehetőségek • Kurzus-fejlesztésbe történő beleszólás • Átfogó tanulmányi tapasztalat 	<ul style="list-style-type: none"> • Könyvtári szolgáltatás • Számítástechnikai szolgáltatások • Élelmiszer boltok • Szállás • Kurzus szervezettsége/vizsgáztatás • Oktatói kar/oktatási stílus • Oktatási módszerek • Hallgatói terhelés és értékelés • Társadalmi élet • Egyéni fejlődés • Pénzügyi körülmények • Egyetemi környezet 	<ul style="list-style-type: none"> • Könyvtári szolgáltatás • Számítástechnikai szolgáltatások • Étkeztetési szolgáltatás • Szállás • Kurzus tartalma • Személyes kapcsolat az oktatókkal • Oktatási módszerek • Oktatás minősége • Hallgatók bevonása • Munka tapasztalat • Pénzügyi szolgáltatások • Visszacsatolás • Közös konzultáció • Könyvesbolt • Karrier-szolgáltatás • Jóléti tanácsadás • Egészségügyi szolgáltatás • Hallgatói szervezetek • Testnevelés oktatás • Utazási iroda 	<ul style="list-style-type: none"> • Hallgatói szolgáltatások/létesítmények <ul style="list-style-type: none"> • szállás • karrier • étkezés • gyermek felügyelet • kollégiumok tisztasága • tanácsadás • egészségügy • rekreáció/ sport • hallgatói szervezet • jóléti jogok • Oktatás és tanulás • Oktatás és tanulás-fejlesztés • Oktatás- és tanulás-támogatás: <ul style="list-style-type: none"> • könyvtári szolgáltatások, • média-technológia szolgáltatások, • általános, • számítástechnikai szolgáltatások • Kommunikáció, konzultáció, visszacsatolás és panaszkezelés • Egyenlő lehetőségek, mozgáskorlátozottak és környezetük

Megjegyzés: Roberts, Higgins (1992) - Roberts, D., Higgins, T. (1992): *Higher education: the student experience. The findings of a research programme into student decision-making and consumer satisfaction.*
Mazelan et al. (1992) - Mazelan, P., Branningan, C., Green, D., Tormey, P. (1992): *Report on the Survey of Student Satisfaction with their Educational Experience at UCE (Birmingham, UCE)*
Hill (1995): Hill, F. (1995) - *Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer, Quality Assurance in Education, 3(3), pp. 10–21.*
Aldridge, Rowley (1998) - Aldridge, S., Rowley, J. (1998): *Measuring customer satisfaction in higher education, Quality Assurance in Education, 6(4), pp. 197–204.*

Forrás: Clewes, 2003

2.4.2./1. melléklet: Az intézményértékelés etikai kérdései, értékelési alapelvek és azok értelmezése

- **Önkéntesség.** Az értékelési folyamatban megkérdezettként való részvétel önkéntes, azaz senki nem kötelezhető kérdőív kitöltésére, interjúban való részvételre stb.
- **Véleménybiztonság.** Aki az értékelés során megosztja az értékelővel véleményét, azt védelem illeti meg, azaz senkit nem szabad megbántani, elmarasztalni véleményéért; az értékelő nem adhat ki olyan információt, amely kellemetlenséget jelenthet a válaszadónak.
- **Anonimitás és titkosság.** A válaszadót megilleti a személyazonosság védelme. Ez kétféleképpen biztosítható. Egyrészt a névtelenséggel, azaz ha a válaszadót nem lehet beazonosítani. Másrészt a titkosság biztosításával. Ebben az esetben a megkérdezett beazonosítható, de az értékelést végző ígérete és felelőssége alapján ez nem kerülhet nyilvánosságra. Ez például megvalósítható úgy, hogy a válaszadó kódszámot kap.
- **Valódiság.** A résztvevőket nem szabad megtéveszteni, azaz nem adhatunk hamis információt az értékelés céljáról; az értékelési eredmények várható felhasználásáról; az értékelés megrendelőjéről; a kutatás technikai hiányosságairól, hibáiról; az értékelők személyéről stb.
- **Tájékoztatás.** A kapott eredményekről mindig be kell számolni, akkor is, ha ezek negatívak; akkor is, ha nem igazolódtak feltételezéseink stb.

Forrás: Babbie, 2003

4.1./1. melléklet: A hallgatói intézmény/szak választási motivációs vizsgálat kérdőíve

Az Egyetem pályaválasztást elősegítő tevékenységéhez kapcsolódóan kívánja felmérni az intézménybe jelentkező hallgatók véleményét. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen. Az összesített adatokat kizárólag az intézmény munkájának javításához kívánjuk felhasználni.

1. Az alábbi értelmiségi foglalkozások közül válassza ki a három legelismertebbet a társadalmi és az anyagi megbecsülés szerint. (A foglalkozás sorszámát írja a megfelelő helyre.)

bányamérnök
építészmérnök
programozó, matematikus
tolmács
közgazdász
külkereskedő
könyvvizsgáló

agrármérnök
katonatiszt
ügyvéd
általános iskolai tanár
nyelvtanár
történész
középiskolai tanár
egyetemi professzor

szociológus
pszichológus
állatorvos
kertészmérnök
erdőmérnök
orvos
gyógyszerész

Társadalmi megbecsülés szerint: 1: 2: 3

Anyagi megbecsülés szerint: 1: 2: 3

2. Az Ön véleménye szerint a következő tényezők mekkora szerepet játszanak egy szakma társadalmi megbecsülésében? Osztályozzon 1-től 5-ig: 5=nagyon fontos 1=egyáltalán nem fontos

<input type="checkbox"/>	magas fizetés
<input type="checkbox"/>	nagy önállóság
<input type="checkbox"/>	szakma rangja, presztizse

<input type="checkbox"/>	a végzett munka társadalmi hasznossága
<input type="checkbox"/>	a szakmával járó vezető beosztás
<input type="checkbox"/>	a munka kreatív jellege

3. Mekkora jelentősége volt az egyetem, illetve az alapszak választásában az alábbi tényezőknek? Osztályozzon 1-től 5-ig: 5=nagy jelentősége volt 1=egyáltalán nem volt jelentősége

<input type="checkbox"/>	magas jövedelmű foglalkozás
<input type="checkbox"/>	a szakma társadalmi presztizse
<input type="checkbox"/>	nagy általános műveltséget ad
<input type="checkbox"/>	családi hagyomány folytatása
<input type="checkbox"/>	a család anyagi háttere
<input type="checkbox"/>	a képzés színvonala
<input type="checkbox"/>	érdeklődésemnek megfelelő
<input type="checkbox"/>	szakmai elhivatottság
<input type="checkbox"/>	egyéniségemnek megfelelő
<input type="checkbox"/>	erről volt a legtöbb információm
<input type="checkbox"/>	maradhatok diák továbbra is
<input type="checkbox"/>	középiskolából gyakran jelentkeznek ide

<input type="checkbox"/>	a munkanélküliségtől való félelem
<input type="checkbox"/>	előző évek ponthatára
<input type="checkbox"/>	Folyóiratokban megjelent intézményi/szak rangsor
<input type="checkbox"/>	a választás a véletlen múlt
<input type="checkbox"/>	a végzés után könnyű az elhelyezkedés
<input type="checkbox"/>	ez volt a lakhelyemhez a legközelebb
<input type="checkbox"/>	gyakorlatias képzést ad
<input type="checkbox"/>	jó kollégiumi lehetőségek
<input type="checkbox"/>	jó sportolási, kulturális lehetőségek
<input type="checkbox"/>	otthonról is be tudok járni
<input type="checkbox"/>	csak elkerüljek otthonról
<input type="checkbox"/>	egyetemen szerzett (BA/BSc) alaplomával könnyebb lesz később mesterszakra (MA/MSc) bejutni

4. Honnan kapott információt a választott intézményről/karról? Osztályozza az információforrások jelentőségét 1-től 5-ig: 5=nagy jelentősége volt 1=egyáltalán nem volt jelentősége.

<input type="checkbox"/>	középiskolai tanárok	<input type="checkbox"/>	újság, folyóirat
<input type="checkbox"/>	szülők	<input type="checkbox"/>	kari, egyetemi honlap
<input type="checkbox"/>	tanulótársak, barátok	<input type="checkbox"/>	más internetes forrás
<input type="checkbox"/>	TV	<input type="checkbox"/>	pályaválasztási tanácsadó
<input type="checkbox"/>	rádió	<input type="checkbox"/>	felsőoktatási tájékoztató
<input type="checkbox"/>	nyílt nap	<input type="checkbox"/>	egyetemi információs szórólap
<input type="checkbox"/>	az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	<input type="checkbox"/>	oktatási kiállítás (pl.:Educatio), regionális kiállítás

5. Elegetőnek tartotta-e a rendelkezésre álló információkat? Jelölje X-szel!

igen nem

Ha nem, akkor milyen további információkat igényelt volna?

.....

.....

.....

6. A jelentkezési határidőhöz viszonyítva mikor döntötte el véglegesen, hogy hova jelentkezik? Jelölje a megfelelő választ X-szel!

<input type="checkbox"/>	több évvel a jelentkezési határidő előtt
<input type="checkbox"/>	egy év - fél év között
<input type="checkbox"/>	fél év – egy hónap között
<input type="checkbox"/>	az utolsó hónapban
<input type="checkbox"/>	az utolsó napokban

7. Mikor adta be a jelentkezési lapot? Jelölje a megfelelő választ X-szel!

<input type="checkbox"/>	több héttel a jelentkezési határidő előtt
<input type="checkbox"/>	az utolsó héten
<input type="checkbox"/>	az utolsó napon

8. Tanulmányai végzéséhez milyen várható költségeket becsül?

Kollégium, albérlet (Ft/hó)	Utazási költségek (Ft/hó)
Tankönyvek, jegyzetek (Ft/hó)	Megélhetési költségek (Ft/hó)

Milyen összegű kiadás jelentene megoldhatatlan akadályt az Ön számára?Ft/hó

9. Melyik egyetemre/főiskolára, karra/szakra adta be a felvételi jelentkezését?

	egyetem / főiskola	alapszak	tagozat N=nappali L=levelező
I. helyen			
II. helyen			
III. helyen			

10. Az alábbi táblázatban jelölje „+” jellel, ha a felsorolt tulajdonságot az oszlopokban szereplő intézményekre jellemzőnek tartja. Ha nem, írjon „-” jelet! (Ha egy intézményt nem tud megítélni, akkor a teljes oszlopot hagyja üresen.)

ÁVF: Általános Vállalkozási Főiskola, Budapest
 BCE: Budapesti Corvinus Egyetem
 BGF: Budapesti Gazdasági Főiskola
 BME: Budapesti Műszaki és Gazd.tud. Egyetem
 DE: Debreceni Egyetem

ELTE: Eötvös Lóránd Tudományegyetem
 KRF: Károly Róbert Főiskola, Gyöngyös
 ME: Miskolci Egyetem
 SZTE: Szegedi Tudományegyetem
SZIE: Szent István Egyetem

	ÁVF	BCE	BGF	BME	DE	ELTE	KRF	ME	SZTE	SZIE
jó elméleti képzés										
jó gyakorlati képzés										
könnyű bejutni										
könnyen elvégezhető										
jó elhelyezkedési lehetőséget biztosít										
az intézmény presztízse magas										
nemzetközileg elismert										
jó a nyelvoktatás színvonala										

Személyes adatok

11. Neme:

 férfi

 nő

12. Milyen középiskolában érettségizett?

 gimnázium

 szakközépiskola

13. Állandó lakhelyének irányítószáma:

14. Érettségijének átlageredménye:

 3,5 alatt
 3,51-4,00
 4,01-4,50
 4,5 felett

15. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége (jelölje X-szel):

	Apa végzettsége	Anya végzettsége
általános iskola		
középiskola		
főiskola, egyetem		

16. Milyen gazdasági ágazatban dolgoznak a szülei? (jelölje X-szel)

	Apa munkahelye	Anya munkahelye
mezőgazdaság		
ipar, építőipar		
kereskedelem, vendéglátás		
oktatás, kutatás		
Egyéb, éspedig:		

17. Testvérek száma: fő és ebből egyetemre/főiskolára járt/jár: fő.

18. A család egy főre jutó átlagos havi nettó jövedelme:

<input type="checkbox"/>	20 ezer Ft/fő/hónap alatt	61-80 ezer Ft/fő/hónap
<input type="checkbox"/>	20-40 ezer Ft/fő/hónap	81-100 ezer Ft/fő/hónap
<input type="checkbox"/>	41-60 ezer Ft/fő/hónap	100 ezer Ft/fő/hónap felett

19. Miért nem budapesti egyetemet/főiskolát választott? Jelölje a megfelelő válasz(oka)t X-szel!

<input type="checkbox"/>	lakóhelyemtől távol van
<input type="checkbox"/>	magas lakhatási és utazási költségek
<input type="checkbox"/>	állami finanszírozási helyeken túl magas pontszámok voltak
<input type="checkbox"/>	a fővárosi életmód túlzott tempója
<input type="checkbox"/>	egyéb, éspedig:

19. A szakjának kiválasztásában a legfontosabb szempontok voltak:

.....;;

20. Az egyetem/főiskola kiválasztásában a legfontosabb szempontok voltak:

.....;;

Köszönjük a válaszait !

4.1./2. melléklet: A hallgatók intézmény/szak választását meghatározó tényezők összehasonlítása tagozatok szerint (2011)*

	Tagozat	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error
magas jövedelmű foglalkozás	nappali	503	3,94	0,844	0,038
F=20,765	levelező	164	3,55	1,158	0,090
Sig.=0,000	Total	667	3,84	0,945	0,037
a szakma társadalmi presztizse	nappali	503	3,38	0,986	0,044
	levelező	163	3,21	1,104	0,086
	Total	666	3,34	1,018	0,039
nagy általános műveltséget ad	nappali	501	3,59	0,973	0,043
F=6,636	levelező	162	3,36	1,112	0,087
Sig.=0,010209	Total	663	3,54	1,013	0,039
családi hagyomány folytatása	nappali	502	1,73	1,160	0,052
	levelező	162	1,65	1,094	0,086
	Total	664	1,71	1,143	0,044
a család anyagi háttere	nappali	500	2,52	1,297	0,058
	levelező	162	2,52	1,380	0,108
	Total	662	2,52	1,316	0,051
a képzés színvonala	nappali	501	4,11	0,765	0,034
F=7,896	levelező	162	3,90	1,029	0,081
Sig.=0,005	Total	663	4,06	0,841	0,033
érdeklődésemnek megfelelő	nappali	501	4,48	0,779	0,035
	levelező	163	4,42	0,935	0,073
	Total	664	4,47	0,820	0,032
szakmai elhivatottság	nappali	500	3,69	1,017	0,046
	levelező	163	3,84	1,138	0,089
	Total	663	3,73	1,049	0,041
egyéniségemnek megfelelő	nappali	500	4,12	0,907	0,041
	levelező	162	4,15	0,960	0,075
	Total	662	4,13	0,919	0,036
erről volt a legtöbb információ	nappali	500	2,57	1,177	0,053
	levelező	162	2,62	1,196	0,094
	Total	662	2,58	1,181	0,046
maradhatok diák továbbra is	nappali	500	2,44	1,373	0,061
F=53,531	levelező	162	1,59	0,956	0,075
Sig.=0,000	Total	662	2,23	1,334	0,052
középiskolámból gyakran jelentkeznek ide	nappali	498	1,70	1,019	0,046
F=12,832	levelező	160	1,38	0,853	0,067
Sig.=0,000	Total	658	1,62	0,990	0,039
a munkanélküliségtől való félelem	nappali	500	2,49	1,329	0,059
	levelező	164	2,28	1,463	0,114
	Total	664	2,44	1,365	0,053
alacsony ponthatár	nappali	499	2,71	1,256	0,056
F=29,564	levelező	162	2,09	1,268	0,100
Sig.=0,000	Total	661	2,55	1,286	0,050

(folytatás a következő oldalon)

	Tagozat	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error
felvételi nélkül lehet bekerülni	nappali	498	2,54	1,185	0,053
F=19,248	levelező	162	2,07	1,206	0,095
Sig.=0,000	Total	660	2,42	1,206	0,047
a választás a véletlenen múlt	nappali	497	1,64	1,078	0,048
	levelező	162	1,59	1,055	0,083
	Total	659	1,63	1,072	0,042
a végzés után könnyű az elhelyezkedés	nappali	499	3,67	0,961	0,043
F=36,828	levelező	164	3,10	1,261	0,098
Sig.=0,000	Total	663	3,53	1,071	0,042
ez volt a lakhelyemhez a legközelebb	nappali	498	2,19	1,347	0,060
	levelező	162	2,11	1,333	0,105
	Total	660	2,17	1,343	0,052
gyakorlatias képzést ad	nappali	499	3,73	0,971	0,043
F=202,164	levelező	163	3,31	1,102	0,086
Sig.=0,000	Total	662	3,63	1,021	0,040
jó kollégiumi lehetőségek	nappali	498	1,90	1,351	0,061
F=28,682	levelező	161	1,30	0,765	0,060
Sig.=0,000	Total	659	1,75	1,260	0,049
jó sportolási, kulturális lehetőségek	nappali	498	2,82	1,347	0,060
F=124,988	levelező	162	1,54	0,940	0,074
Sig.=0,000	Total	660	2,50	1,373	0,053
otthonról is be tudok járni	nappali	500	3,25	1,569	0,070
	levelező	162	2,98	1,584	0,124
	Total	662	3,18	1,576	0,061
csak elkerüljek otthonról	nappali	500	1,49	0,961	0,043
F=9,605	levelező	162	1,23	0,701	0,055
Sig.=0,002	Total	662	1,43	0,910	0,035
egyetemen szerzett alapidplomával könnyebb lesz mesterszakra bejutni	nappali	497	3,73	1,129	0,051
F=21,146	levelező	162	3,23	1,402	0,110
Sig.=0,000	Total	659	3,61	1,220	0,048

Megjegyzés: * a szignifikancia szint csak a legalább 95%-os szinteknél került feltüntetésre.

Forrás: saját kutatás, 2011, N=692

4.1./3. melléklet: A jelentkezések során használt információforrások összehasonlítása tagozatok szerint (2011)

		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	F	Sig.
középiskolai tanárok	nappali	495	1,96	1,185	0,053	27,063	0,000
	levelező	153	1,42	,878	0,071		
	Total	648	1,83	1,143	0,045		
szülők	nappali	495	2,85	1,446	0,065	78,214	0,000
	levelező	154	1,71	1,203	0,097		
	Total	649	2,58	1,473	0,058		
tanulótársak, barátok	nappali	495	3,22	1,351	0,061	15,957	0,000
	levelező	154	2,70	1,617	0,130		
	Total	649	3,10	1,435	0,056		
TV	nappali	493	1,70	,960	0,043	3,702	0,055
	levelező	153	1,53	,946	0,077		
	Total	646	1,66	,959	0,038		
rádió	nappali	493	1,50	,811	0,037	3,658	0,056
	levelező	152	1,36	,758	0,062		
	Total	645	1,46	,800	0,032		
egyetemi, kari nyílt nap	nappali	494	2,71	1,596	0,072	23,463	0,000
	levelező	152	2,01	1,400	0,114		
	Total	646	2,55	1,579	0,062		
az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	nappali	492	1,79	1,224	0,055	14,216	0,000
	levelező	152	1,39	,869	0,071		
	Total	644	1,70	1,162	0,046		
újság, folyóirat	nappali	492	2,15	1,262	0,057	6,943	0,009
	levelező	153	1,84	1,182	0,096		
	Total	645	2,07	1,249	0,049		
kari, egyetemi honlap	nappali	494	3,85	1,208	0,054	N1	0,318
	levelező	156	3,73	1,478	0,118		
	Total	650	3,82	1,278	0,050		
más internetes forrás	nappali	493	3,39	1,392	0,063	2,472	0,116
	levelező	154	3,60	1,502	0,121		
	Total	647	3,44	1,420	0,056		
pályaválasztási tanácsadó	nappali	491	1,76	1,154	0,052	1,972	0,161
	levelező	154	1,61	1,074	0,087		
	Total	645	1,72	1,136	0,045		
felsőoktatási tájékoztató	nappali	492	3,70	1,362	0,061	4,800	0,029
	levelező	154	3,41	1,570	0,127		
	Total	646	3,63	1,418	0,056		
egyetemi információs szórólap	nappali	492	2,38	1,429	0,064	14,785	0,000
	levelező	154	1,88	1,328	0,107		
	Total	646	2,26	1,420	0,056		
oktatási kiállítás (pl: Educatio), regionális kiállítás	nappali	492	2,56	1,554	0,070	20,365	0,000
	levelező	153	1,92	1,476	0,119		
	Total	645	2,41	1,558	0,061		

Forrás: saját kutatás, 2011, N=692

4.1./4. melléklet: Az információforrások rotált faktormátrixa 2003-ban

	F1 faktor Média faktor Súlya: 15,4%	F2 faktor Tradicionális faktor Súlya: 12,5%	F3 faktor E-faktor Súlya: 12,0%	F4 faktor Intézményi faktor Súlya: 11,4%	F5 faktora Személyes környezet faktor Súlya: 8,6%
Tv	0,905				
Rádió	0,900				
Újság, folyóirat	0,363				
Szülők		0,723			
Az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató		0,650			
Középiskolai tanárok		0,625			
Kari, egyetemi honlap			0,868		
Más internetes forrás			0,844		
Felsőoktatási tájékoztató				0,705	
Egyetemi információs szóró lap				0,614	
Nyílt nap				0,510	
Pályaválasztási tanácsadó				0,482	
Tanulótársak, barátok					0,881

Megjegyzés: Varimax forgatás, KMO-index: 0,675 Magyarázott kumulált variancia: 59,9%

Forrás: saját kutatás, N=424

4.1./5. melléklet: Az információforrások rotált faktormátrixa 2005-ben

	F1 Súlya: 17,6%	F2 Súlya: 13,8%	F3 Súlya: 13,1%	F4 Súlya: 9,7%
Nyílt nap	0,753			
Az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	0,690			
Egyetemi információs szóró lap	0,549			
Szülők	0,544			
Rádió		0,708		
Tv		0,702		
Tanulótársak, barátok		0,578		
Középiskolai tanárok		0,472		
Kari, egyetemi honlap			0,832	
Más internetes forrás			0,708	
Újság, folyóirat			0,444	
Pályaválasztási tanácsadó				0,859
Felsőoktatási tájékoztató				0,558

Megjegyzés: Varimax forgatás, KMO-index: 0,729 Magyarázott kumulált variancia: 54,2%

Forrás: saját kutatás, N=392

4.1./6. melléklet: Az információforrások rotált faktormátrixa 2006-ban

	F1 Súlya: 21,5%	F2 Súlya: 15,7%	F3 Súlya: 10,7%	F4 Súlya: 8,2%
Egyetemi információs szóró lap	0,730			
Nyílt nap	0,681			
Az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	0,618			
infktanár	0,576			
oktatási kiállítás (pl: Educatio), regionális kiállítás	0,540			
Szülők	0,414			
Egyetemi információs szóró lap	0,412			
Rádió		0,826		
Tv		0,809		
Kari, egyetemi honlap			0,791	
Más internetes forrás			0,742	
Tanulótársak, barátok				-0,770
Pályaválasztási tanácsadó				0,504
Felsőoktatási tájékoztató				0,463

Megjegyzés: Varimax forgatás, KMO-index: 0,830 Magyarázott kumulált variancia: 56,1%

Forrás: saját kutatás, N=568

4.1./7. melléklet: Az információforrások rotált faktormátrixa 2008-ban (országos kutatás)

	F1 faktor	F2 faktor	F3 faktor	F4 faktor	F5 faktor	F6 faktor	F7 faktor
Előző évek ponthatára	0,721						
középiskolából gyakran jelentkeznek ide	0,673						
munkanélküliségtől való félelem	0,586						
erről volt a legtöbb információm	0,579						
maradhatok diák továbbra is	0,560						
folyóiratokban megjelent intézményi, szak rangsor	0,533						
egyéniségemnek megfelelő		0,787					
érdeklődésemnek megfelelő		0,773					
szakmai elhivatottság		0,769					
a végzés után könnyű az elhelyezkedés			0,658				
egyetemen szerzett (BA, BSc) alapdiplomával könnyebb lesz később mesterszakra bejutni			0,634				
a képzés színvonala			0,592				
gyakorlatias képzést ad			0,589				
jó kollégiumi lehetőségek				0,809			
jó sportolási, kulturális lehetőségek				0,773			
csak elkerüljek otthonról				0,525			
a választás a véletlen múlt				0,363			
ez volt a lakhelyemhez legközelebb					0,833		
otthonról is be tudok járni					0,823		
a szakma társadalmi presztizse						0,795	
magas jövedelmű foglalkozás						0,719	
nagy általános műveltséget ad						0,542	
családi hagyomány folytatása							0,818
a család anyagi háttere							0,774

Megjegyzés: Varimax forgatás, KMO-index: 0,789 Magyarozott kumulált variancia: 56,43%

F1 faktor - Hírnév, információ, Súly: 10,94%; F2 faktor - Személyi orientáció, Súly: 9,52%; F3 faktor - Oktatás minősége, Súly: 8,62%; F4 faktor - Kollégium, szabadidő eltöltés, Súly: 7,91%; F5 faktor - Otthonhoz való közelség, Súly: 6,88%; F6 faktor – Presztizs, Súly: 5,94%; F7 faktor - Családi háttér, Súly: 6,60%

Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

4.1./8. melléklet: Hallgatói csoportok szocio-demográfiai jellemzői és intézmény/szak választási motiváció

Ismérvek	Egyetemi élet N=246	Családi indíttatás N=281	Oktatás színvonala N=343	Személyi indíttatás, presztizs N=324	Különösebb motiváció nélküliek N=257
Intézmény Sig.=0,000	Int.-1 14,6%, AdjR=-4, Int.-5 10,2%, AdjR=3,7 Int.-8 7,3%, AdjR=-2,1 Int.-9 9,8%, AdjR=2,9	Int.-1 14,2%, AdjR=-4,5 Int.-3 5,3%, AdjR=3,8 Int.-7 18,9%, AdjR=2,3	Int.-1 48,7%, AdjR=11,8 Int.-2 12,8%, AdjR=-2,2 Int.-5 1,7%, AdjR=-3,4 Int.-6 4,7%, AdjR=-3,8 Int.-7 5,5%, AdjR=-5,4 Int.-8 14,9%, AdjR=2,5 Int.-9 2,3%, AdjR=-3,2		Int.-1 17,1%, AdjR=-3,1 Int.-7 19,8%, AdjR=2,7
Alapszak Sig.=0,000	Gvam 25,6%, AdjR=3,1	Gm 58,7%, AdjR=2,4 Km 21,7%, AdjR=-3	Gvam 12%, AdjR=-3,7 Km 38,4%, AdjR=4,5		Gvam 23,7%, AdjR=2,3
Tagozat Sig.=0,000	L 15,4%, AdjR=-6,7 N 84,6%, AdjR=6,7			L 40,7%, AdjR=2,9 N 59,3%, AdjR=-2,9	L 47,9%, AdjR=5,2 N 52,1%, AdjR=-5,2
Döntési idő Sig.=0,010	Több évvel a jelentkezési határidő előtt 12,7%, AdjR=2	Több évvel a jelentkezési határidő előtt 5,8%, AdjR=-2,3 Egy-fél év között 22,4%, AdjR=-2,3 Az utolsó hónapban 28,2%, AdjR=2,6 Utolsó napokban 22,7%, AdjR=2,5	Egy-fél év között 33,1%, AdjR=2,4 Utolsó napokban 13,3%, AdjR=-2,5		Utolsó napokban 17,6%, AdjR=-2
Nem Sig.=0,000	Férfi 55%, AdjR=4,9 Nő 45%, AdjR=-4,9		Férfi 28,4%, AdjR=-5,3 Nő 71,6%, AdjR=5,3		
Középiskola Sig.=0,040	Gimnázium 54,2%, AdjR=-2,4 Szakközépiskola 45,8%, AdjR=2,4		Gimnázium 66,1%, AdjR=2,2 Szakközépiskola 33,9%, AdjR=-2,2		
Átlag Sig.=0,000	3,5 alatt 15,3%, AdjR=3,1 4,51 felett 25%, AdjR=-3,7	4,01-4,50 között 34,9%, AdjR=3,5 4,51 felett 28,7%, AdjR=-2,6	3,5 alatt 6%, AdjR=-2,7 3,51-4,00 között 22,8%, AdjR=-2,5 4,01-4,50 között 19,8%, AdjR=-3,2 4,51 felett 51,5%, AdjR=7		3,5 alatt 13,8%, AdjR=2,3

Megjegyzés: mérési szintek: intervallum (1-5), chi-négyzet próba, AdjR értékek % = oszlopszázalék, a vizsgálati ismerv arány a klaszterben

Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

4.1./9. melléklet: Az információforrások összehasonlítása a jelentkezési határidőhöz viszonyított döntési idő szerint (2008, országos kutatás) *

		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error
középiskolai tanárok	1	133	2,44	1,448	0,126
F= 6,157	2	400	2,28	1,334	0,067
Sig.=0,000	3	330	2,22	1,289	0,071
	4	325	2,22	1,363	0,076
	5	252	1,84	1,184	0,075
	Total	1440	2,19	1,326	0,035
szülők	1	133	2,86	1,508	0,131
F= 4,357	2	398	2,61	1,379	0,069
Sig.=0,002	3	329	2,45	1,368	0,075
	4	324	2,46	1,381	0,077
	5	253	2,30	1,384	0,087
	Total	1437	2,51	1,397	0,037
tanulótársak, barátok	1	133	3,36	1,394	0,121
F= 4,644	2	400	3,28	1,362	0,068
Sig.=0,001	3	329	3,14	1,335	0,074
	4	329	3,28	1,393	0,077
	5	253	2,87	1,466	0,092
	Total	1444	3,18	1,392	0,037
TV	1	133	1,82	1,014	0,088
F= 6,269	2	398	1,91	1,097	0,055
Sig.=0,001	3	328	1,84	1,067	0,059
	4	324	1,89	1,102	0,061
	5	251	1,52	,864	0,055
	Total	1434	1,81	1,054	0,028
rádió	1	133	1,68	,981	0,085
F= 2,570	2	398	1,69	N5	0,050
Sig.= 0,036	3	327	1,69	,966	0,053
	4	325	1,72	1,024	0,057
	5	252	1,48	,895	0,056
	Total	1435	1,66	,982	0,026
egyetemi,kari nyílt nap	1	133	3,04	1,612	0,140
F= 11,024	2	402	2,89	1,564	0,078
Sig.=0,000	3	328	2,86	1,637	0,090
	4	326	2,68	1,524	0,084
	5	251	2,17	1,485	0,094
	Total	1440	2,72	1,585	0,042
az egyetem részéről a középiskolában tartott tájékoztató	1	133	2,03	1,376	0,119
F=8,116	2	399	2,05	1,338	0,067
Sig.=0,000	3	328	2,06	1,394	0,077
	4	325	1,97	1,339	0,074
	5	253	1,52	1,041	0,065
	Total	1438	1,94	1,321	0,035

(folytatás a következő oldalon)

(4.1./9. melléklet folytatása)

		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error
újság, folyóirat	1	133	2,62	1,465	0,127
F=3,043	2	399	2,53	1,372	0,069
Sig.=0,016	3	327	2,35	1,285	0,071
	4	327	2,46	1,376	0,076
	5	253	2,22	1,341	0,084
	Total	1439	2,43	1,361	0,036
kari, egyetemi honlap	1	133	3,52	1,475	0,128
	2	402	3,69	1,276	0,064
	3	331	3,62	1,366	0,075
	4	327	3,58	1,403	0,078
	5	253	3,45	1,465	0,092
	Total	1446	3,59	1,379	0,036
más internetes forrás	1	133	3,14	1,491	0,129
	2	401	3,23	1,476	0,074
	3	327	3,21	1,457	0,081
	4	327	3,28	1,448	0,080
	5	252	3,04	1,521	0,096
	Total	1440	3,20	1,475	0,039
pályaválasztási tanácsadó	1	133	1,83	1,317	0,114
F=4,081	2	399	2,06	1,328	0,066
Sig.=0,003	3	330	1,94	1,288	0,071
	4	324	1,89	1,303	0,072
	5	252	1,65	1,159	0,073
	Total	1438	1,90	1,289	0,034
felsőoktatási tájékoztató	1	133	3,62	1,396	0,121
F=3,655	2	403	3,63	1,368	0,068
Sig.=0,006	3	328	3,58	1,368	0,076
	4	330	3,69	1,362	0,075
	5	255	3,28	1,505	0,094
	Total	1449	3,57	1,399	0,037
egyetemi információs szórólap	1	132	2,47	1,555	0,135
F=6,593	2	399	2,61	1,447	0,072
Sig.=0,000	3	327	2,35	1,371	0,076
	4	326	2,40	1,426	0,079
	5	251	2,03	1,337	0,084
	Total	1435	2,39	1,428	0,038
oktatási kiállítás (pl: Educatio), regionális kiállítás	1	131	2,14	1,472	0,129
F=5,832	2	399	2,23	1,438	0,072
Sig.=0,000	3	327	1,97	1,352	0,075
	4	323	1,87	1,268	0,071
	5	252	1,77	1,238	0,078
	Total	1432	2,00	1,360	0,036

Megjegyzés: * a szignifikancia szint csak a legalább 95%-os szinteknél került feltüntetésre

1- több évvel e jelentkezési határidő előtt, 2- egy év-fél év között, 3- fél év-egy hónap között, 4- az utolsó hónapban, 5- az utolsó napokban

Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

4.1./10. melléklet: Az intézmény és a nettó jövedelem közti kapcsolat (országos kutatás)

Nettó Jövedelem		Intézmény									Total
		Int.-1	Int.-2	Int.-3	Int.-4	Int.-5	Int.-6	Int.-7	Int.-8	Int.-9	
20 ezer Ft/fő/hónap alatt	Count	4	4	1	6	2	7	7	5	1	37
	Exp.Count	7,7	6,1	,9	3,8	2,1	4,1	5,6	4,2	2,4	37,0
	% within NJOVED	10,8%	10,8%	2,7%	16,2%	5,4%	18,9%	18,9%	13,5%	2,7%	100,0%
	% within intézmény	1,6%	2,0%	3,4%	4,8%	2,9%	5,1%	3,7%	3,6%	1,2%	3,0%
	% of Total	,3%	,3%	,1%	,5%	,2%	,6%	,6%	,4%	,1%	3,0%
	Adj. Res.	-1,5	-,9	,1	1,2	-,1	1,5	,6	,4	-1,0	
20-40 ezer Ft/fő/hónap	Count	22	32	10	14	10	17	15	24	13	157
	Exp.Count	32,8	25,9	3,7	16,1	8,9	17,5	23,9	17,9	10,3	157,0
	% within NJOVED	14,0%	20,4%	6,4%	8,9%	6,4%	10,8%	9,6%	15,3%	8,3%	100,0%
	% within intézmény	8,6%	15,8%	34,5%	11,1%	14,3%	12,4%	8,0%	17,1%	16,0%	12,8%
	% of Total	1,8%	2,6%	,8%	1,1%	,8%	1,4%	1,2%	2,0%	1,1%	12,8%
	Adj. Res.	-2,3	1,4	3,5	-,6	,4	-,1	-2,1	1,6	,9	
41-60 ezer Ft/fő/hónap	Count	35	35	6	20	12	45	37	41	18	249
	Exp.Count	52,0	41,1	5,9	25,5	14,2	27,7	37,9	28,3	16,4	249,0
	% within NJOVED	14,1%	14,1%	2,4%	8,0%	4,8%	18,1%	14,9%	16,5%	7,2%	100,0%
	% within intézmény	13,6%	17,2%	20,7%	15,9%	17,1%	32,8%	19,8%	29,3%	22,2%	20,2%
	% of Total	2,8%	2,8%	,5%	1,6%	1,0%	3,7%	3,0%	3,3%	1,5%	20,2%
	Adj. Res.	-3,0	-1,2	,1	-1,3	-,7	3,9	-,2	2,8	,5	
61-80 ezer Ft/fő/hónap	Count	44	47	6	23	16	27	35	27	19	244
	Exp.Count	51,0	40,3	5,8	25,0	13,9	27,2	37,1	27,8	16,1	244,0
	% within NJOVED	18,0%	19,3%	2,5%	9,4%	6,6%	11,1%	14,3%	11,1%	7,8%	100,0%
	% within intézmény	17,1%	23,2%	20,7%	18,3%	22,9%	19,7%	18,7%	19,3%	23,5%	19,8%
	% of Total	3,6%	3,8%	,5%	1,9%	1,3%	2,2%	2,8%	2,2%	1,5%	19,8%
	Adj. Res.	-1,2	1,3	,1	-,5	,7	,0	-,4	-,2	,8	
81-100 ezer Ft/fő/hónap	Count	58	39	4	36	17	25	50	21	20	270
	Exp.Count	56,4	44,6	6,4	27,7	15,4	30,1	41,0	30,7	17,8	270,0
	% within NJOVED	21,5%	14,4%	1,5%	13,3%	6,3%	9,3%	18,5%	7,8%	7,4%	100,0%
	% within intézmény	22,6%	19,2%	13,8%	28,6%	24,3%	18,2%	26,7%	15,0%	24,7%	22,0%
	% of Total	4,7%	3,2%	,3%	2,9%	1,4%	2,0%	4,1%	1,7%	1,6%	22,0%
	Adj. Res.	,3	-1,0	-1,1	1,9	,5	-1,1	1,7	-2,1	,6	
101 ezer Ft/fő/hónap felett	Count	94	46	2	27	13	16	43	22	10	273
	Exp.Count	57,0	45,1	6,4	28,0	15,5	30,4	41,5	31,1	18,0	273,0
	% within NJOVED	34,4%	16,8%	,7%	9,9%	4,8%	5,9%	15,8%	8,1%	3,7%	100,0%
	% within intézmény	36,6%	22,7%	6,9%	21,4%	18,6%	11,7%	23,0%	15,7%	12,3%	22,2%
	% of Total	7,6%	3,7%	,2%	2,2%	1,1%	1,3%	3,5%	1,8%	,8%	22,2%
	Adj. Res.	6,2	,2	-2,0	-,2	-,8	-3,1	,3	-2,0	-2,2	

(folytatás a következő oldalon)

(4.1./10. melléklet folytatása)

Total	Count	257	203	29	126	70	137	187	140	81	1230
	Exp.Count	257,0	203,0	29,0	126,0	70,0	137,0	187,0	140,0	81,0	1230,0
	% within NJOVED	20,9%	16,5%	2,4%	10,2%	5,7%	11,1%	15,2%	11,4%	6,6%	100,0%
	% within intézmény	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	20,9%	16,5%	2,4%	10,2%	5,7%	11,1%	15,2%	11,4%	6,6%	100,0%

Forrás: saját kutatás, 2008, N=1499

4.2./1. melléklet: A tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka hallgatói véleményezésének kérdőíve

TANTÁRGY NEVE: _____

Tantárgyfelelős, oktató(k) neve:

Félév: 20./... tanév ... (.....) félév

Tagozat: N (nappali)

Képzési hely:.....

Vizsgaeredményem:

Előző félévi átlagom:

Szak megnevezése (Kérjük X-szel jelölje!): Gazdálkodási és menedzsment (BA) alapszak ...
Más alapszak, és pedíg:.....

Finanszírozási forma (Kérjük X-szel jelölje!): állami költségterítéses

*Kérjük, hogy az alábbi kérdőív kitöltésével, észrevételével segítse a szak oktatási színvonalának fejlesztését!
A kérdőívet bizalmasan kezeljük!*

Az oktató csak a tantárgyat felvett valamennyi hallgató vizsgajegyének megállapítása után ismeri meg a kérdőívekből elkészített összesített elemzést. Az oktató az egyéni kérdőívet, így az Önét sem láthatja.

Kérjük, hogy az alábbi számok alapján értékelje a tantárgyra vonatkozó következő megállapításokat:

5 = nagyon egyetértek;

4 = egyetértek;

3 = részben egyetértek;

2 = nem értek egyet;

1 = egyáltalán nem értek egyet;

n.a. = nem értékelhető/nem

releváns

I. TANTÁRGYRA VONATKOZÓ KÉRDÉSEK:

1. A tantárgy célja/követelményrendszere érthetően volt megfogalmazva a tantárgyi tematikában.....
2. A tantárgy felépítése logikus, igazodik a tantárgy célkitűzéseivel.....
3. A tantárgy teljesítéséhez szükséges hallgatói munkamennyiség arányban van a tantárgy súlyával/kreditértékével.....
4. A tantárgy jegyzete/tankönyve áttekinthető, jól tanulható.....
5. A kiadott oktatói segédanyagok(előadás fóliák, mintapéldák, esettanulmányok stb.) segítették a tantárgy könnyebb elsajátítását/megértését.....

Kérjük adja meg az írott tananyaghoz kapcsolódó észrevételeit:

.....
.....

6. A tárgyfelelős/gyakorlatvezető egyértelműen ismertette a követelményrendszert.....
7. A félévi ellenőrzés/ vizsga során számon kért ismeretek fedik az előadások/gyakorlatok és a kötelező irodalom anyagát.....
8. A számonkérési rendszer megfelelő lehetőséget adott a hallgatónak arra, hogy a tantárgyi ismeretét bemutassa.....
9. A félévközi, illetve záró értékelés (vizsga) objektív volt.....
10. A tantárgy követelményei a félév többi tárgyával összehasonlítva könnyebben teljesíthetőek voltak.....
11. A tantárgyi tematika felépítettsége arányos, ütemezése jó.....
12. Az elméleti ismereteket gyakorlati példákon keresztül is megvilágítja.....
13. A tantárgy ismeretei más tantárgyakkal indokolatlanul nem fed át.....
14. A véleményezett előadásokon/gyakorlatokon való részvétel aránya: (Karikázzon be egyet!)
1) 0-25 % 2) 25-50% 3) 51-75% 4) 76-100%
15. Hány órát töltött el hetente átlagosan a tantárgyra való félévközi felkészüléssel, házi feladat elkészítésével? (Karikázzon be egyet!)
1) kevesebb, mint 2 óra 2) 2-5 óra 3) 6-9 óra 4) 10-13 óra 5) 14 óra vagy több

16. Hány napot töltött vizsgára való felkészüléssel? (Karikázzon be egyet!)

1) 1-2 nap

2) 3-4 nap

3) 5-6 nap

4) 7 nap vagy több

A tantárggyal kapcsolatos legértékesebb jellemzők:

.....
.....
.....

A tantárggyal kapcsolatos legkevésbé értékes jellemzők:

.....
.....
.....

II. TANTÁRGY OKTATÓJÁRA VONATKOZÓ KÉRDÉSEK:

17. Széleskörű tudással rendelkezik az oktatótt tantárggyal kapcsolatban.....
18. Gondolkodásra/önálló véleményalkotásra ösztönzött.....
19. Az órákra nagyon felkészült volt.....
20. Az órákat mindig pontosan kezdte és fejezte be.....
21. Az órai foglalkozásokon túl is elérhető volt.....
22. Érthetően, jól jegyzetelhetően magyarázott.....
23. A legjobb teljesítményre ösztönözte a hallgatót.....
24. Az órák időtartamát hatékonyan használta ki.....
25. A tananyag megértésének segítésére az oktatástechnikai eszközöket (tábla, írásvetítő, projektor stb) szükség szerint alkalmazta.....

Mi tetszett a legjobban az oktató munkájában?

.....
.....

Mi tetszett a legkevésbé az oktató munkájában?

.....
.....

III. ÁLTALÁNOS VÉLEMÉNY:

26. Összességében elégedett vagyok a tantárggyal.....
27. Az előadó, szemináriumi terem felszereltsége, infrastruktúrája megfelelő volt.....
28. Az oktató(k)/gyakorlatvezető munkája összességében nagyon hatékony volt.....
29. Az egyetemi e-learning rendszer segítette a tantárgy sikeres teljesítését.....

Mit javasol a tantárgy oktatásának fejlesztésére?

.....
.....
.....
.....

Egyéb észrevételek?

.....
.....
.....
.....

KÖSZÖNJÜK ÉRTÉKES VÁLASZAIT!

4.2./2. melléklet: A hallgatók tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka értékelésének összehasonlítása tagozatok (N, L) szerint varianciaanalízissel

Változók megnevezése		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	F	Sig.
A tantárgy célja/követelményrendszere érthetően volt megfogalmazva a tantárgyi tematikában	N	1311	3,74	1,115	0,031	9,359	0,002
	L	200	4,00	0,830	0,059		
	Total	1511	3,78	1,085	0,028		
A tantárgy felépítése logikus, igazodik a tantárgy célkitűzéseire	N	1312	3,67	1,058	0,029	12,479	0,000
	L	200	3,95	0,778	0,055		
	Total	1512	3,71	1,030	0,026		
A tantárgy teljesítéséhez szükséges hallgatói munkamennyiség arányban van a súlyával/kreditértékével	N	1312	3,55	1,144	0,032	4,556	0,033
	L	198	3,74	0,957	0,068		
	Total	1510	3,58	1,123	0,029		
A tantárgy jegyzete/tankönyve áttekinthető, jól tanulható	N	1304	3,38	1,204	0,033	9,096	0,003
	L	200	3,65	0,971	0,069		
	Total	1504	3,41	1,179	0,030		
A kiadott oktatói segédanyagok (előadás fóliák, mintapéldák, esettanulmányok, stb.) segítettek a tantárgy könnyebb elsajátítását/megértését	N	1293	3,46	1,121	0,031	12,709	0,000
	L	198	3,76	0,967	0,069		
	Total	1491	3,50	1,106	0,029		
A tárgyfelelős/gyakorlatvezető egyértelműen ismertette a követelményrendszert	N	1309	3,86	1,141	0,032	9,171	0,003
	L	198	4,12	0,910	0,065		
	Total	1507	3,90	1,117	0,029		
A félévi ellenőrzés/ vizsga során számon kért ismeretek fedik az előadások/gyakorlatok és a kötelező irodalom anyagát	N	1305	3,77	1,082	0,030	2,365	0,124
	L	197	3,90	1,010	0,072		
	Total	1502	3,79	1,073	0,028		
A számonkérési rendszer megfelelő lehetőséget adott a hallgatónak arra, hogy a tantárgyi ismeretét bemutassa	N	1307	3,60	1,092	0,030	0,661	0,416
	L	195	3,67	1,019	0,073		
	Total	1502	3,61	1,083	0,028		
A félévközi, illetve záró értékelés (vizsga) objektív volt	N	1287	3,69	1,098	0,031	1,117	0,291
	L	195	3,78	1,054	0,075		
	Total	1482	3,70	1,093	0,028		
A tantárgy követelményei a félév többi tárgyával összehasonlítva könnyebben teljesíthetőek voltak	N	1306	2,89	1,239	0,034	6,523	0,011
	L	193	2,65	1,123	0,081		
	Total	1499	2,86	1,227	0,032		
A tantárgyi tematika felépítettsége arányos, ütemezése jó	N	1310	3,48	1,037	0,029	0,044	0,834
	2,00	196	3,46	0,902	0,064		
	Total	1506	3,47	1,021	0,026		
Az elméleti ismereteket gyakorlati példákon keresztül is megvilágítja	N	1307	3,76	1,052	0,029	0,010	0,921
	2,00	195	3,75	0,965	0,069		
	Total	1502	3,76	1,041	0,027		
A tantárgy ismeretei más tantárgyakkal indokolatlanul nem fed át	N	1272	3,68	1,008	0,028	0,314	0,575
	L	185	3,63	1,008	0,074		
	Total	1457	3,67	1,007	0,026		
A véleményezett előadásokon/gyakorlatokon való részvétele aránya.	N	1304	3,56	0,757	0,021	3,448	0,064
	L	197	3,45	0,900	0,064		
	Total	1501	3,55	0,778	0,020		

(folytatás a következő oldalon)

(4.2./2. melléklet folytatása)

Változók megnevezése		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	F	Sig.
Hány órát töltött el a tantárgy beadandó félévközi önálló feladatának/házi feladatának elkészítésével?	N	1300	2,22	1,009	0,028	197,165	0,000
	L	136	3,53	1,253	0,107		
	Total	1436	2,34	1,103	0,029		
Hány napot töltött vizsgára való felkészüléssel?	N	1253	1,84	0,894	0,025	323,474	0,000
	L	175	3,17	1,034	0,078		
	Total	1428	2,00	1,010	0,027		
Széleskörű tudással rendelkezik az oktatott tantárggyal kapcsolatban	N	1283	4,26	0,905	0,025	8,941	0,003
	L	196	4,46	0,697	0,050		
	Total	1479	4,28	0,883	0,023		
Gondolkodásra/önálló véleményalkotásra ösztönözött	N	1283	3,71	1,086	0,030	1,721	0,190
	L	195	3,82	0,940	0,067		
	Total	1478	3,72	1,068	0,028		
Az órákra nagyon felkészült volt	N	1283	4,02	0,975	0,027	6,125	0,013
	L	196	4,20	0,904	0,065		
	Total	1479	4,04	0,968	0,025		
Az órákat mindig pontosan kezdte és fejezte be	N	1284	4,01	1,001	0,028	7,892	0,005
	L	195	4,22	0,778	0,056		
	Total	1479	4,04	0,977	0,025		
Az órai foglalkozásokon túl is elérhető volt	N	1244	3,73	1,111	0,032	2,440	0,118
	L	157	3,88	0,970	0,077		
	Total	1401	3,75	1,097	0,029		
Érthetően, jól jegyzetelhetően magyarázott	N	1283	3,61	1,146	0,032	2,522	0,112
	L	193	3,75	1,075	0,077		
	Total	1476	3,63	1,138	0,030		
A legjobb teljesítményre ösztönözte a hallgatót	N	1280	3,66	1,077	0,030	0,034	0,854
	L	191	3,68	1,026	0,074		
	Total	1471	3,66	1,070	0,028		
Az órák időtartamát hatékonyan használta ki	N	1284	3,87	1,014	0,028	0,079	0,779
	L	193	3,89	1,017	0,073		
	Total	1477	3,87	1,014	0,026		

(folytatás a következő oldalon)

(4.2./2. melléklet folytatása)

Változók megnevezése		N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	F	Sig.
A tananyag megértésének segítésére az oktatástechnikai eszközöket (tábla, írásvetítő, projektor stb) szükség szerint alkalmazta	N	1250	3,94	1,053	0,030	0,030	0,863
	L	190	3,96	0,919	0,067		
	Total	1440	3,95	1,036	0,027		
Összességében elégedett vagyok a tantárggyal	N	1281	3,58	1,129	0,032	0,232	0,630
	L	193	3,62	0,962	0,069		
	Total	1474	3,58	1,109	0,029		
Az előadó, szemináriumi terem felszereltsége, infrastruktúrája megfelelő volt	N	1285	3,65	1,027	0,029	2,973	0,085
	L	192	3,78	0,762	0,055		
	Total	1477	3,67	0,998	0,026		
Az oktató(k)/gyakorlatvezető munkája összességében nagyon hatékony volt	N	1283	3,75	1,022	0,029	1,475	0,225
	L	191	3,65	1,008	0,073		
	Total	1474	3,74	1,021	0,027		
A Tantárgyi Információs Rendszer (TIR) segítette a tantárgy sikeres teljesítését	N	1268	3,47	1,251	0,035	22,370	0,000
	L	186	3,92	0,882	0,065		
	Total	1454	3,53	1,219	0,032		

Forrás: saját kutatás, N=1517

4.2./3. melléklet: A hallgatók tantárgyhoz kapcsolódó oktatói munka értékelésének összehasonlítása tagozatok szerint chi-négyzet próbával

14. kérdés: A véleményezett előadásokon/gyakorlatokon való részvételem aránya.		TAGOZAT		Total
		levelező	nappali	
1) 0-25%	Count	12	39	51
	% within TRESZV	23,5%	76,5%	100,0%
	Adjusted Residual	2,2	-2,2	
2) 25-50%	Count	19	96	115
	% within TRESZV	16,5%	83,5%	100,0%
	Adjusted Residual	1,1	-1,1	
3) 51-75%	Count	34	262	296
	% within TRESZV	11,5%	88,5%	100,0%
	Adjusted Residual	-,9	,9	
4) 76-100%	Count	132	907	1039
	% within TRESZV	12,7%	87,3%	100,0%
	Adjusted Residual	-,7	,7	
Total	Count	197	1304	1501
	% within TRESZV	13,1%	86,9%	100,0%

Megjegyzés: Pearson Chi-Square: 0,076

Forrás: saját kutatás, N=1517

(folytatás a következő oldalon)

15. kérdés. Hány órát töltött el (hetente) átlagosan a tantárgyra való félévközi felkészüléssel, házi feladat elkészítésével ?		TAGOZAT		Total
		levelező	nappali	
1) kevesebb, mint 2 óra	Count	10	325	335
	% within KESZUL	3,0%	97,0%	100,0%
	Adjusted Residual	-4,6	4,6	
2) 2-5 óra	Count	19	546	565
	% within KESZUL	3,4%	96,6%	100,0%
	Adjusted Residual	-6,4	6,4	
3) 6-9 óra	Count	36	287	323
	% within KESZUL	11,1%	88,9%	100,0%
	Adjusted Residual	1,2	-1,2	
4) 10-13 óra	Count	31	101	132
	% within KESZUL	23,5%	76,5%	100,0%
	Adjusted Residual	5,8	-5,8	
5) 14 óra vagy több	Count	40	41	81
	% within KESZUL	49,4%	50,6%	100,0%
	Adjusted Residual	12,6	-12,6	
	Count	136	1300	1436
	% within KESZUL	9,5%	90,5%	100,0%

Megjegyzés: Pearson Chi-Square: 0,000

Forrás: saját kutatás, N=1517

16. kérdés: hány napot töltött vizsgára való felkészüléssel?		TAGOZAT		Total
		levelező	nappali	
1) 1-2 nap	Count	19	534	553
	% within TVIZSGA	3,4%	96,6%	100,0%
	Adjusted Residual	-8,1	8,1	
2) 3-4 nap	Count	24	466	490
	% within TVIZSGA	4,9%	95,1%	100,0%
	Adjusted Residual	-6,1	6,1	
3) 5-6 nap	Count	41	171	212
	% within TVIZSGA	19,3%	80,7%	100,0%
	Adjusted Residual	3,4	-3,4	
4) 7 nap vagy több	Count	91	82	173
	% within TVIZSGA	52,6%	47,4%	100,0%
	Adjusted Residual	17,3	-17,3	
Total	Count	175	1253	1428
	% within TVIZSGA	12,3%	87,7%	100,0%

Megjegyzés: Pearson Chi-Square: 0,000

Forrás: saját kutatás, N=1517

4.3./1. melléklet: A végzős hallgatók elégedettségének kérdőíve

1. Milyen szakon, tagozaton (nappali, levelező), illetve szakirányon végez?

Szak: ____ Tagozat: ____ Szakirány: _____ Képzési hely: _____

1/a. A kitöltő személy neme: -férfi -nő

2. Jellemző félévi kreditátlaga (v. összesített kreditátlaga):

3,50 alatt: 3,51-4,00: 4,01-4,50: 4,51 felett:

3. Jellemző tartózkodási helye (szállása) az egyetemi évei során:

Kollégium: *Bejáró* nem Gödöllőről, nem Budapestről:

Gödöllőről bejáró: *Budapestről* bejáró:

4. Ha újra jelentkezne felsőoktatási intézménybe, erre az EGYETEMre jelentkezne-e?

-igen -nem

Ha nem, akkor hová? _____ Miért? _____

5. Ha újra jelentkezne a Szent István Egyetemre, ismét a GTK-ra jelentkezne-e?

-igen -nem

Ha nem, akkor melyikre? _____ Miért? _____

6. Ha újra választana szakot, akkor ismét a jelenlegi SZAKját választaná?

-igen -nem

Ha nem, melyiket? _____ Miért? _____

Ha igen, akkor ismét a jelenlegi SZAKIRÁNYát választaná?

-igen -nem

Ha nem, melyiket? _____ Miért? _____

7. Sorolja fel a jelenlegi SZAKjának három legfontosabb

erősségét: 1. _____ *fejlesztendő területét.* 1. _____

2. _____ 2. _____

3. _____ 3. _____

Sorolja fel a jelenlegi SZAKIRÁNYának három legfontosabb

erősségét: 1. _____ *fejlesztendő területét.* 1. _____

2. _____ 2. _____

3. _____ 3. _____

8. Mennyire elégedett az alábbi tantárgycsoportok óraszámával, illetve színvonalával?
(A megfelelő kockába az alábbi számokkal jelölje a választát!)

Óraszám: 1 – túl sok, 2 – sok, 3 – elegendő, 4 – kevés, 5 – nagyon kevés

Színvonal: 1 – nagyon alacsony, 2 – alacsony, 3 – közepes, 4 – magas, 5 – nagyon magas

	Óraszám/időtartam	Színvonal
Közgazdasági alapozó tárgyak (Mikroökonómia, Makroökonómia, Pénzügytan, Nemzetközi gazdaságtan stb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Módszertani alapozó tárgyak (Gazdasági matematika I-II., Statisztika I-II., Informatika alapjai)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Üzleti szaktantárgyak/ismeretek (Vállalatgazdaságtan, Marketing, Vezetés és szervezés, Számvitel alapjai, Jogi ismeretek, Vállalati pénzügyek stb.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Szakirányi kötelező tantárgyak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Szakirányi választható tantárgyak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Üzleti) nyelvórák	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Számítástechnikai/informatikai ismeretek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Előadások	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Szemináriumi gyakorlatok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Órai hallgatói feladatok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vállalati szakmai gyakorlat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Külföldi szakmai gyakorlat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Hogyan ítéli meg a karon folyó oktatás követelményrendszerét?

(A megfelelő kockába X-szel jelölje a választát!)

- igen magas - magas - közepes - gyenge - igen gyenge

10. Véleménye szerint az ismeretek számonkérésére mennyire alkalmasak az alábbi módszerek? (A kockába a megfelelő számot írja be!)

1 - egyáltalán nem alkalmas, 2 – nem alkalmas, 3 – részben alkalmas, 4 – alkalmas,
5 - teljes mértékben alkalmas

<input type="checkbox"/> szóbeli vizsgáztatás	<input type="checkbox"/> szemináriumi gyakorlati feladatok
<input type="checkbox"/> írásbeli vizsgáztatás	<input type="checkbox"/> önálló egyéni feladatok
<input type="checkbox"/> írásbeli és szóbeli vizsga együttesen	<input type="checkbox"/> szakdolgozat

A fentiek közül melyik súlyát növelné? _____

A fentiek közül melyik súlyát csökkentené? _____

11. Véleménye szerint a különböző vizsgáztatási formák során milyen gyakori a meg nem engedett eszközök használata?

	Gyakoriság (%)	Elítélem	Részben	Nem
Más vesz részt a vizsgán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puskázás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Önálló egyéni feladatokat más készít el	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Szakdolgozat „kész” anyagból	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Mennyire elégedett az egyetem infrastruktúrájával és az ahhoz kapcsolódó szolgáltatásokkal? (A kockába az alábbi lehetőségekhez kapcsolódó számot kérjük beírni!)

1 – egyáltalán nem, 2 – nem, 3 – részben, 4 – elégedett, 5 – teljesen elégedett

- az egyetemi könyvtár könyv és folyóirat ellátottságával
- az egyetemi könyvesbolt tankönyv és jegyzet ellátottságával
- a nyelvoktatás technikai feltételeivel
- a számítástechnikai/informatikai oktatás feltételeivel
- az egyetem területén az internethez való hallgatói hozzáférési lehetőséggel
- az oktatást segítő e-learning rendszerrel, illetve működtetésével
- a fénymásolási lehetőségekkel
- a kollégiumi szállás lehetőségekkel
- a sporttevékenység feltételeivel
- a kulturális lehetőségekkel

13. Sorolja fel a jelenlegi e-learning rendszer három legfontosabb

erősségét: 1. _____ *fejlesztendő területét:* 1. _____
2. _____ 2. _____
3. _____ 3. _____

14. Mennyire tartja fontosnak, illetve mennyire elégedett a SZAKhoz kapcsolódóan az alábbiakkal? (A kockába a megfelelő válaszhoz tartozó számokat kérjük beírni)

Fontosság: 1 – egyáltalán nem, 2 – nem fontos, 3 – részben, 4 – fontos, 5 – nagyon fontos

Elégedettség: 1 – egyáltalán nem, 2 – nem, 3 – részben, 4 – elégedett, 5 – teljesen elégedett

FONTOSSÁG:

ELÉGEDETTSÉG:

- a szakon oktató tanárok szakmai felkészültségével
- a szakon oktató tanárok órán kívüli elérhetőségével, segítőkészségével
- a szakvezető szakvezetői tevékenységével, munkájával
- a szakvezető elérhetőségével, segítőkészségével
- az egyes tantárgyak jegyzet/tankönyv ellátottságával

15. Mennyire tartja fontosnak, illetve mennyire elégedett a kari Tanulmányi Hivatal munkájával? (A kockába a megfelelő válaszhoz tartozó számokat kérjük beírni)

Fontosság: 1 – egyáltalán nem, 2 – nem fontos, 3 – részben, 4 – fontos, 5 – nagyon fontos

Elégedettség: 1 – egyáltalán nem, 2 – nem, 3 – részben, 4 – elégedett, 5 – teljesen elégedett

FONTOSSÁG:

ELÉGEDETTSÉG:

- a fogadóórák hosszával
- a személyzet udvariasságával, segítőkészségével
- a tanulmányi ügyintézés gyorsaságával
- a tanulmányi információk nyújtásával
- a határidők betartásával
- a hallgatók közti egyenlő bánásmóddal

A Tanulmányi Hivatal munkájával való elégedettségem összességében:

16. A Tanulmányi Hivatal munkájával kapcsolatosan soroljon fel három olyan tényezőt, amellyel elégedett, illetve amelyen javítani kellene!

Elégedett: 1. _____ *Fejlesztendő terület:* 1. _____
2. _____ 2. _____
3. _____ 3. _____

17. Véleménye szerint az Ön által végzett szak/szakirány – más egyetemekkel és főiskolákkal összehasonlítva – versenyképes-e az alábbi területeken?

(A kockába a megfelelő válaszokhoz tartozó számokat kérjük beírni!)

1 – egyáltalán nem, 2 – nem, 3 – azonos, 4 – jobb, 5 – lényegesen jobb

- elméleti felkészültség
- gyakorlati ismeretek
- nyelvismeretek
- számítástechnikai/informatikai ismeretek
- az ismeretek sokoldalúsága
- az ismeretek specializációja

18. Rendelkezik-e „tartós” álláslehetőséggel? (Az alábbiak közül egyet jelöljön meg!)

- már az egyetemre kerülésem előtti időtől a mai napig rendelkezem munkahellyel
- a tanulmányaim során kezdtem el (állandó munkahelyen) dolgozni
- még nem dolgozom, de már van állásom, ahol végzés után dolgozni kezdek
- jelenleg még folyamatban van a munkahely keresése
- a végzés után közvetlenül nappali mesterképzésen szeretnék továbbtanulni
- a végzés után közvetlenül külföldi képzésben szeretnék részt venni
- félek, hogy a közeljövőben nem kapok állást

19. A tanulmányaimat a végzést követően közvetlenül, a munka mellett, levelezős mesterképzésen szeretném folytatni:

- igen -nem

ÁLTALÁNOS VÉLEMÉNY

20. Kérjük, hogy az alábbi számok alapján értékelje a következő megállapításokat: (A kockába a megfelelő válaszokhoz tartozó számokat kérjük beírni!)

1 – egyáltalán nem értek egyet, 2 – nem értek egyet, 3 – részben egyetértek,
4 – egyetértek, 5 – nagyon egyetértek

- Összességében elégedett vagyok a szakkal
- Az előadó, szemináriumi terem felszereltsége, infrastruktúrája összességében megfelelő volt
- Az oktató(k)/gyakorlatvezető(k) munkája összességében hatékony volt

Egyéb észrevétele, javaslata a képzéssel kapcsolatban:

.....
.....

KÖSZÖNJÜK ÉRTÉKES VÁLASZAIT!

4.3./2. melléklet: A vizsgáztatás során használt meg nem engedett eszközök használatának gyakorisága és megítélése 2011-ben

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.	Elítélem (%)	Részben (%)	Nem (%)
Más vesz részt a vizsgán	35	0	30	4,14	7,743			
Puskázás	35	0	98	44,40	32,695			
Önálló egyéni feladatokat más készíti el	35	0	90	24,80	22,886			
Szakedolgozat „kész” anyagból	35	0	70	17,31	20,339			
Más vesz részt a vizsgán	34	0	3	1,06	,422	93,9	3	3
Puskázás	35	0	3	1,74	,701	32,4	55,9	11,8
Önálló egyéni feladatokat más készíti el	35	0	3	1,31	,676	73,5	17,6	8,8
Szakedolgozat „kész” anyagból	35	0	3	1,17	,568	85,3	8,8	5,9

Forrás: saját kutatás

4.4./1. melléklet: A SZIE GTK külső megítélésére vonatkozó állítások összehasonlítása a tagozatok szerint

		N	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.	F	Sig.
1. Büszke vagyok arra, hogy a ... karra vettem fel. (K36_1)	N	18	3,56	1,097	1	5	2,856	0,100
	L	19	4,11	,875	3	5		
	Total	37	3,84	1,014	1	5		
2. Mások általában tisztelik a ... kart. (K36_2)	N	18	3,00	,907	1	4	4,208	0,048
	L	18	3,56	,705	2	5		
	Total	36	3,28	,849	1	5		
3. Gyakran szégyellem, hogy a ... karra vettem fel. (K36_3)	N	18	1,11	,323	1	2	2,125	0,154
	L	18	1,00	,000	1	1		
	Total	36	1,06	,232	1	2		
4. Az, hogy a ... karra vettem fel fontos abban, hogy befolyásolja, hogy mit tartok magamról. (K36_4)	N	16	2,56	1,263	1	5	0,411	0,526
	L	19	2,84	1,302	1	5		
	Total	35	2,71	1,274	1	5		
5. Az, hogy ...-s lettem kevésbé befolyásolja, hogy mit tartok magamról. (K36_5)	N	16	3,56	1,315	1	5	0,369	0,548
	L	18	3,28	1,406	1	5		
	Total	34	3,41	1,351	1	5		
6. Mások általában nem tartják sokra az egyetemem. (K36_6)	N	16	2,31	1,138	1	4	0,139	0,711
	L	17	2,18	,951	1	3		
	Total	33	2,24	1,032	1	4		

Forrás: saját kutatás, N=37

4.4./2. melléklet: A tanulás, a diploma megítélésére vonatkozó állítások összehasonlítása a finanszírozási forma szerint a nappali tagozatos hallgatóknál

		N	Mean	Std. Dev.	Min.	Max.	F	Sig.
1. Ma már senki sem tud eligazodni a világban tanulás, tudás nélkül. (K37_1)	N	14	4,71	,611	3	5	1,411	0,252
	L	4	4,25	,957	3	5		
	Total	18	4,61	,698	3	5		
2. Az összeköttetések, kapcsolatok kellenek a boldoguláshoz, nem tanulás. (K37_2)	N	13	3,62	,768	2	5	0,061	0,809
	L	4	3,50	1,000	3	5		
	Total	17	3,59	,795	2	5		
3. Tanulni kell megtanulni, mert az élet során folyamatosan új ismereteket kell szereznii. (K37_3)	N	14	4,57	,646	3	5	5,436	0,033
	L	4	3,75	,500	3	4		
	Total	18	4,39	,698	3	5		
4. Nem a tudás számít, hanem hogy fel tudjon az ember mutatni egy diplomát. (K37_4)	N	14	2,21	1,122	1	5	0,748	0,400
	L	4	2,75	,957	2	4		
	Total	18	2,33	1,085	1	5		
5. Ma már diploma nélkül nem lehet jól fizető munkához jutni. (K37_5)	N	14	2,50	1,557	1	5	0,818	0,379
	L	4	3,25	,957	2	4		
	Total	18	2,67	1,455	1	5		

Forrás: saját kutatás, N= 37

4.5./1. melléklet: Kvalitatív kutatás vezérfonala

Fókuszcsoporthoz vizsgálat az oktatás minőségéhez - vezérfonal -

Vizsgált szakcsoportok: üzleti, agrár, műszaki, bölcsész

Interjú alanyok: Szent István Egyetem nappali és levelező tagozatos hallgatói

Időpont: 2008. szeptember-november

Helyszín: Szent István Egyetem, Gödöllő Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Marketing Intézet kutató labor

A beszélgetés célja, hogy megismerjük az oktatással, a felsőoktatási intézmény által nyújtott szolgáltatásokkal, oktatás színvonalával kapcsolatos hallgatói elvárásokat. Ennek érdekében különböző hallgatói csoportokkal találkozunk. Személyes beszélgetés alapján próbáljuk feltárni a képet a különböző képzettségű, különböző területen, módon tanuló hallgatók véleményét a napjainkban kialakuló felsőoktatási rendszerről. Annak érdekében, hogy országosan az egész rendszer javuljon.

Bemutkozás, bemelegítés (10 perc)

A közvetlenem légkör érdekében tegeződünk. Szabadon mondjátok el véleményeteket.

Nincs jó/rossz válasz, arra vagyunk kíváncsiak, hogy mi a véleményetek.

Lehetőség szerint ne vágjatok egymás szavába, ne kritizáljátok egymást.

Én azért vagyok, hogy a beszélgetést koordináljam, rendben tartsam.

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a beszélgetésről felvétel készül, amit a feldolgozás után letörlünk. Rajtam és a témavezetőmön kívül más nem látja. Hangfelvétel szerepének tisztázása, adatvédelmi törvény betartása.

Kérem, hogy röviden mutatkozzatok be, bemutatkozáskor elég a keresztnévet mondani. Nevek és főbb adatok (előző félévi kreditátlaga, finanszírozás módja, szülői háttér – végzettség - foglalkozás) felírása egy papírra.

A moderátor bemutatkozása.

Hallgatók bemutatkozása: milyen szak, hányadik évfolyam, ki honnan jött, most hol lakik (bejáró-gödöllői-kollégista), milyen szakirányt választott, melyet szeretne, van-e valamilyen hobbija.

1. Oktató, jegyzet/tankönyv, előadás/gyakorlat jellemzői: (15 perc)

Milyen a jó oktató? Mitől jó egy oktató? Mondjatok rá 4-5 jellemzőt! A jó és népszerű oktató ugyanaz? Mitől rossz egy oktató? Milyen a jó előadó/gyakorlatvezető? Mik azok a hibák, előnyteleneségek, amelyek a rossz tanárra/gyakorlatvezetőre illenek? Mitől válik egy oktató népszerűtlenné?

Milyen a jó jegyzet, tankönyv?

Mitől lesz jó egy előadás? Milyen a rossz előadás?

2. Diploma, hallgató versenyképessége: (8 perc)

Véleményetek szerint mitől lesz egy egyetemi diploma elismert belföldön, illetve külföldön?

A diploma versenyképességében hogyan tud az oktatási intézmény szerepet vállalni?

Mitől lesztek ti versenyképesek a piacon? (A szakmai végzettség mellett mitől lesztek versenyképesek a piacon, a diploma mellett mi adhatja a versenyképességet a piacon?)

Mit gondoltok, az oktatási intézménynek kinek kell megfelelni az oktatási munkáját tekintve?

3. Eredményes, színvonalas oktatás: (30 perc)

Hogyan értelmezték az oktatás színvonalát? Mire mondjátok, hogy színvonalas, átlagos, gyenge oktatás folyik az intézményben? Mik a főbb jelzők, ismérvek?

Mitől eredményes egy oktatás? Mely tényezők befolyásolják az oktatás eredményességét? (Pozitív, negatív irányba) Mely tényezők javítják, melyek rontják?

A számonkérés formája befolyásolja-e az oktatás színvonalát? Milyen a jó számonkérés? Számonkérési módszerek közül melyiket tartjátok a leghatékonyabbnak, melyek tükrözik a leginkább a hallgató felkészültségét, valós tudását?

Meg nem engedett eszközök használata:

Hogyan ítélték meg a meg nem engedett eszközök használatát? Kísért benneteket, hogy a szellemi tudásotokon kívül más forrást is felhívjatok? Törekedni kell arra, hogy az oktatók megfogják a meg nem engedett eszközöket? Ha megfogják, törekedni kell arra, hogy példás büntetésben részesüljön a hallgató?

Az osztályzási jegyek mutatják-e az oktatás színvonalát? Mit mutatnak az osztályzási jegyek?

Oktatás színvonalának mérése:

Szerintetek lehet-e mérni az oktatás színvonalát, eredményességét egy intézményben, egy szakon? Hogyan? Mivel lehet mérni? Milyen mutatóval lehet mérni? Véleményetek szerint mi az az 5-10 szempont, ami alapján az intézményben, a szakon végzett munka színvonalát mérni kéne? Mit tehet egy intézmény az oktatás színvonalának javítására?

Hallgató-oktató szerepe a színvonalas oktatásban:

A hallgatónak mi a szerepe az oktatás színvonalasabbá, jobbá tételében? Van-e egyáltalán szerepe? Tud-e tenni? Hogyan? Mi a szerepe az oktatónak az oktatás színvonalasabbá, jobbá tételében? Egy tantárgy eredményes oktatásában az oktató-hallgatónak milyen szerepe van, milyen arányban?

4. Minőségi oktatás: (5 perc)

Manapság sokat hallani aminőségről, központi fogalomként vált. Mire gondoltok, ha azt halljátok, hogy minőségi oktatás? Az oktatás minőségében mik azok az ismérvek, amelyek a legfontosabbak, amelyek a minőséget jelentik számotokra?

Befejezés: (2perc)

Moderátor: köszönöm a beszélgetésben való részvételt, az értékes válaszokat.

9.5. Köszönetnyilvánítás

A doktori disszertáció befejezése a kutatói életút egyik fontos állomását jelenti számomra. Sokaknak tartozom hálával, akik támogatnak bizalommal a kutatói pályámon.

Elsősorban szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Prof. Dr. Illés Bálint Csaba professzor úrnak szakmai segítségéért, támogatásáért, a folyamatos ösztönzésért, tanácsaiért, melyek jelentősen formálták gondolkodásmódom. Köszönöm, hogy rendszeresen gondosan emlékeztet arra, hogy a vizsgálatok mögött milyen valóság rejlik. Hálás vagyok, hogy még a nehéz helyzetekben is folyamatosan mellettem áll és támogat.

Köszönöm Prof. Dr. Lehota József professzor úr szakmai iránymutatását, támogatását. Külön köszönet illeti, hogy lehetővé tette a fókuszcsoportos vizsgálatok lebonyolítását a Marketing Intézet Kutatólaborjában.

Köszönöm Dr. Komáromi Nándor tanár úr hasznos szakmai tanácsait, ötleteit, észrevételeit, és köszönöm, hogy elindított az SPSS program használatának izgalmas világába.

Szeretném megköszönni egyrészt mindazon kollégák munkáját, akik az intézményi és az országos vizsgálatok lebonyolításában közreműködtek, másrészt mindazon hallgatók munkáját, akik a primer kutatásaim elvégzéséhez a kérdőíveket kitöltötték, és a fókuszcsoportos vizsgálatban részt vettek.

Ezúton is szeretném köszönetemet kifejezni a munkahelyi vitán elhangzott dolgozat tervezettről opponensi véleményt készítő Dr. Liebmann Lajos dékán úrnak és Dr. Komáromi Nándor tanár úrnak erőfeszítéseikért és alapos bírálatukért, mellyel segítették az értekezés véglegesítését. Köszönöm a munkahelyi vitára benyújtott írásos bírálati véleményt küldő Prof. Dr. Husti István professzor úrnak észrevételeit és tanácsait. Az értekezés végleges változatának elkészítésekor észrevételeiket, véleményüket és tanácsaikat igyekeztem figyelembe venni.

Szintén köszönet illeti a Vállalatgazdasági és Szervezési Intézet igazgatóját és valamennyi munkatársát, hogy olyan termékeny közeget biztosítottak, amely hozzájárult a dolgozat megvalósításához.

Végezetül külön köszönet illeti családomat. A kutatói pályán való elindulást szüleimnek köszönhetem, akik biztosították számomra a gondtalan tanulás körülményeit, és a tudás értékének szellemében neveltek. Köszönöm, és nagyon hálás vagyok kislányomnak, szüleimnek, férjemnek a türelmükért, megértésükért, és a folyamatos biztatásért és támogatásért, hogy idáig eljutottam.