Szent István Egyetem, Gödöllő
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola

Jäckel Katalin

DOKTORI (Ph.D.) ÉRTEKEZÉS

FRONTVONAL AUDIT A FELSŐOKTATÁSBAN, A FELSŐOKTATÁS KONFLIKTUSHELYZETEINEK FELTÁRÁSA

Gödöllő
2010

A doktori iskola tudományága: Gazdálkodás- és Szervezéstudományok

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

Témavezető: Dr. habil Veres Zoltán, egyetemi docens,
Szegedi Tudományegyetem,
GTK, Üzleti Tudományok Intézete

…… ……..

Az iskolavezető jóváhagyása A témavezető jóváhagyása

TARTALOMJEGYZÉK 1

1.	**BEVEZETÉS**	**3**
2.	**SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS**	**9**
2. 1.	Felsőoktatás az Új Gazdaságban, beruházás vs. fogyasztás	9
2. 2.	A magyar felsőoktatás sajátosságai	11
2. 3.	A felsőoktatási szolgáltatás működésének sajátosságai	12
2. 4.	A felsőoktatási szolgáltatás – marketing szempontok	16
2. 4. 1.	A szolgáltatásmarketing alapmodellje	18
2. 4. 2.	Kockázatérzet a felsőoktatási szolgáltatásban	21
2. 4. 2. 1.	Sztenderdizálás az oktatásban	23
2. 4. 2. 2.	A fizetés menedzsmentje	24
2. 4. 2. 3.	Kapacitásmenedzsment	24
2. 4. 2. 4.	Márkamenedzsment	25
2. 4. 2. 5.	Panaszszituáció menedzsment	25
2. 4. 2. 6.	Belső marketing	26
2. 4. 2. 7.	Folyamatmenedzsment	27
2. 5.	Minőségmenedzsment	27
2. 5. 1.	A minőség fogalma	27
2. 5. 2.	A minőség biztosítása a felsőoktatási intézményekben	30
2. 5. 2. 1.	Folyamatszabályozás	30
2. 5. 2. 2.	Megfelelőség szabályozás	30
2. 5. 2. 3.	Minőségszabályozás	30
2. 5. 2. 4.	Minőségkép	30
2. 6.	Frontvonal menedzsment	32
2. 6. 1.	A frontszemélyzet szabályozása	35
2. 7.	A jaycustomer típusok	36
2. 8.	Konfliktusok a felsőoktatásban	42
3.	**ANYAG ÉS MÓDSZER**	**49**
3. 1.	Kutatási célkitűzések	49
3. 2.	A kutatás hipotézisei	54
3. 3.	Kutatási módszerek	54
3. 4.	Alkalmazási lehetőségek	61
4.	**EREDMÉNYEK**	**63**
4. 1.	**A primer kutatás első fázisa**	**63**
4. 1. 1.	Feltáró kutatás az oktatás frontszemélyzetével és az igénybevevőkkel	63
4. 1. 1. 1.	Az oktatók megkérdezésének eredményei	64
4. 1. 1. 2.	Az adminisztratív területen dolgozók megkérdezésének eredményei	69
4. 1. 1. 3.	Hallgatói megkérdezés a frontvonal munka minőségéről	72
4. 1. 2.	Piaci szereplők, munkaadók megkérdezése	75
4. 1. 3.	Kérdőíves elégedettségvizsgálat a hallgatók körében	76
4. 1. 4.	Összegzés a kutatás első fázisának eredményeiről	82
4. 2.	**A primer kutatás második fázisa**	**85**
4. 2. 1.	A hallgatók és a frontszemélyzet megkérdezése a frontvonal konfliktusokról	85

4. 2. 1. 1. Hallgatói kérdőíves megkérdezés a felsőoktatás konfliktus helyzeteiről 85
4. 2. 1. 2. A frontszemélyzettel folytatott interjúk eredményei 86
4. 2. 2. Kontroll kutatás a szálloda- és vendéglátóipar frontszemélyzetével 91
4. 2. 3. Konfliktushelyzetek értékelése a felsőoktatásban, kérdőíves megkérdezés (első, teszt jellegű változat) 93

4. 2. 4. Tanár – Diák konfliktushelyzetek értékelése, második, korrigált kérdőíves megkérdezés 100
4. 3. A kutatás harmadik fázisa 110
A felsőoktatás jaycustomer- ei, kétdimenziós skála értékelés 110
4. 4. A kutatás negyedik fázisa 117
Kísérlet, mint módszertan a felsőoktatás frontvonalának kutatásában 117
5. ÚJ ÉS ÚJSZERŰ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK 135
6. KÖVETKEZTETÉSEK, KORLÁTOK, JAVASLATOK ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI CÉLOK 137
7. ÖSSZEGZÉS, HIPOTÉZISEK ÉRTÉKELÉSE 139
8. SUMMARY 143

Mellékletek:

1. sz. Irodalomjegyzék 1
2. sz. Feltáró interjú a frontszemélyzettel (oktatók) 23
3. sz. Feltáró interjú a frontszemélyzettel (adminisztratív dolgozók) 24
4. sz. Bevezető kérdések/hallgatók 25
5. sz. Hallgatói kérdőív 26
6. sz. Elégedettség kérdése az oktatásban 28
7. sz. Konfliktus kérdőív 30
8. sz. A felsőoktatás frontszemélyzetének megkérdezése 32
9. sz. Céges kutatás, HORECA Jaycustomerek 35
10. sz. Konfliktus kérdőív, tanárok – diákok 37
11. sz. Konfliktus kérdőív, adminisztratív dolgozók – diákok 42
11. a. Eredmények, tanár – diák kérdőív, szignifikáns eltérések 44
11. b. Eredmények, adminisztratív d. – diákok kérdőív, szignifikáns eltérések 49
12. sz. Tanár, diák, csoport konfliktus kérdőív 50
13. sz. Szabálytalan viselkedés típusok a felsőoktatásban 53
14. sz. Ha egy tanár… kérdőívek kiértékelése 60
14. a. Ha egy diák… kérdőívek kiértékelése 67
15. sz. Ha egy tanár… kérdőívek, szignifikáns eltérések 71
15. a. Ha egy diák…kérdőívek, szignifikáns eltérések 78
16. sz. Kísérlet, Utóvizsgálat kérdőív 82
16. a. I. Kísérlet, Utóvizsgálat eredmények 84
16. b. II. Kísérlet, Utóvizsgálat eredmények 86

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS 89

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatás kulcsszerepet játszik a tudásalapú gazdaságban. A gazdaság és a felsőoktatás többszörösen összekapcsolódik, így bármelyikük sikere elősegíti a másik fejlődését is. A felsőoktatás társadalmi, gazdasági és politikai súlyát tekintve nagy jelentőségű és komplex ágazattá vált. Az Új Gazdaságban a felsőoktatási intézményeknek sokféle elvárásnak kell megfelelniük. Az a felsőoktatási rendszer tud sikeresen reagálni a változó környezet kihívásaira, amely összetett, sokszínű, többszektorú. A friss diplomásoknak már nemcsak a hazai munkaerő piaci elvárásoknak kell megfelelniük, hanem nemzetközi szinten is versenyképesnek kell lenniük. Ezért a hallgatókat fel kell készíteni arra, hogy a megváltozott makro- és mikrokörnyezetben melyek azok a legfontosabb kihívások, amelyekkel a munkaerőpiacra történő belépéskor találkoznak. A felsőoktatás szolgáltatás nem vizsgálható elszigetelten, fontos annak a gazdasági közegnek a vizsgálata is, amely elvárásainak a felsőoktatási szolgáltatás szereplőinek eleget kell tenniük. A korábbiakhoz képest jóval nagyobb (tömeges) az igény a felsőfokú végzettség megszerzésére, amit részben a munkaerőpiac motivál. Ma már csak az lehet versenyképes a munkaerőpiacon, aki állandóan megújítja ismereteit, aki bekapcsolódik az élethosszig tartó tanulás folyamatába.

A XXI. századot a tudás társadalmának is szokás nevezni. Ma már világosan láthatók a társadalmi-, gazdasági változások. Csak néhányat említve közülük: a gazdasági globalizáció, az információ mennyiségének és a tudás megújítási igényének gyors növekedése, az információ kommunikációs technológia, a multikulturális társadalmak. Ezeknek a változásoknak a következtében az oktatás - különösen a felsőoktatás - új kihívásokkal szembesül. Az adódó új lehetőségeket azonban csak azok tudják majd kihasználni, akiknek korszerű a tudásuk, és azt hasznosítani is tudják. Igaz ez az egyénekre, cégekre és nemzetekre egyaránt. Az *egyén* esetén jelenti ez az élethosszig tartó tanulás elkerülhetetlenségét; a *nemzetek* esetében, pedig az olcsó munkaerő alapján történő versenyeztetés helyett a tudással, kreativitással, innovációval, és az ezeket megvalósítani tudó vállalkozó szellemmel való versenyzést. A *cégeknél,* pedig a stratégiai hangsúlyokban és a vezetési módszerekben lesz szükség a változásra ahhoz, hogy a változó körülmények között tartósan sikeresek maradhassanak.

Az oktatás érdeke az *államnak* kvázi közjószág jellege, externális hatásai miatt, érdeke az *oktatási intézménynek* az állami támogatások miatt, érdeke az *egyénnek*, az oktatás közvetlen beruházási haszna, tehát közvetlen pénzbeli megtérülése miatt, továbbá az oktatás az egyén számára fogyasztói tőkét is létrehoz, javítja az oktatásban résztvevők fogyasztásának minőségét. Az iskolázottabb emberek racionálisabbak a vásárlási magatartásukban, megváltoztatják az egészségükkel kapcsolatos magatartásukat, törekszenek annak megóvására, s nem utolsó sorban az oktatás növeli az egyének háztartásvezetési hatékonyságát. Tehát az oktatás

nemcsak a munkapiaci termelékenységet növeli, hanem a nem piaci termelékenységet is, azaz az oktatásnak nemcsak pénzbeli hozamai érvényesülnek (Varga, 1998).

Felsőoktatásunk átalakulása, fejlődése Magyarország jövőpályája szempontjából perdöntő. Sürgető követelmény az oktatás tartalmi megújítása, a piacgazdaság követelményeihez való igazítása.

Témaválasztásomat az indokolja, hogy hallgatóként több felsőoktatási intézményben szereztem diplomát, tudásomat hosszú évekig a versenyszférában hasznosítottam, melyből közel tíz éven át egy német-olasz-kubai vegyesvállalat magyarországi kereskedelmi képviseletének vezetőjeként dolgoztam. Így a nemzetközi megmérettetésnek is részese voltam. Az utóbbi nyolc évben oktatóként szereztem tapasztalatokat az állami felsőoktatás működési sajátosságairól. Törekszem arra, hogy munkaadói, munkavállalói, hallgatói és oktatói oldalról is megközelítsem a témát. A téma gyakorlati relevanciája megítélésem szerint vitathatatlan.

A disszertációban az állami felsőoktatási szolgáltatás frontvonalát vizsgálom, kiemelten kezelem a konfliktus helyzetek feltárását, elemzését. **A szolgáltatások igénybevevői számára ugyanis szolgáltató értékrendjéről, kultúrájáról a legközvetlenebb üzenetet a frontvonalban tapasztalható magatartás hordozza, a szolgáltatások minőségének megítélése és a frontvonal megítélése között szoros kapcsolat tételezhető fel.** Az oktatási folyamat során a szolgáltató (frontszemélyzet) és igénybevevő (hallgatók) interakcióba kerülnek egymással. Optimális esetben a folyamat az elvárások és a sztenderdek szerint történik, nagy gyakorisággal azonban konfliktushelyzetek adódnak. A konfliktusok a frontszemélyzet és a diákok közti interakciókból is adódhatnak, melyek a többi igénybevevő (csoporttagok) észlelt minőségét is befolyásolhatják. A konfliktust, a nehezen kezelhető interakciót okozhatja a szolgáltató nem szabályszerű viselkedése is, valamint a nem kiszámítható igénybevevői attitűd, magatartás is (jaycustomer misbehaviour). Az un. jaycustomer misbehaviour (részletes elemzés a 2.7. pontban) vizsgálata a szolgáltatások esetében ma még elhanyagolt hazánkban, megítélésem szerint a disszertáció egyik újdonságértéke, hogy a külföldi szakirodalmi ismeretek birtokában a gyakorlatban is alkalmazható csoportosítást végeztem el. Az ügyfélelégedettség érdekében ezeknek a nem kiszámítható tényezőknek a kezelése különös hangsúlyt kell, hogy kapjon, a verseny ezen a területen is folyik a szolgáltatók között.
Anyagomban **komplex módszertannal világítom át a felsőoktatási szolgáltatás frontvonalát és az ott zajló folyamatokat.** A korábban megalkotott „frontvonal audit" kutatási designt (Veres, Jäckel, 2003) különböző módszerekkel tesztelem. Vizsgálatomban az állami felsőoktatást veszem górcső alá, de kitérek más frontvonal igényes szolgáltatások vizsgálatára is (HORECA szolgáltatások), annak érdekében, hogy az eredmények több területen történő hasznosíthatóságára

javaslatokat tehessek. A disszertációban a HORECA szolgáltatásoknál végzett kutatások eredményét csak annyiban érintem, amennyiben a szolgáltatásokra általánosan, így a felsőoktatásra vetítve is érvényesek. Ezen a területen végzett kutatások eredményét kontrollként kezelem, hogy vizsgáljam, a kutatási design alkalmas-e más frontvonaligényes szolgáltatások elemzésére.

Az anyag első harmadában, a szakirodalmi feldolgozás során arra törekszem, hogy elemezzem a magyar állami felsőoktatás működési sajátosságait, az oktatási szolgáltatást, amelyet bizonyos (2. 3. pontban részletesen tárgyalt) szempontokból különleges szolgáltatásként kell kezelnünk. Megpróbálom feltárni azokat a területeket, ahol, és amiért a konfliktusok keletkezhetnek. Ezt közgazdaságtani és a marketing szempontból is megközelítem. Majd a kutatás célkitűzéseit részletesen felvázolom az igazolni kívánt hipotézisek pontos megfogalmazásával. A harmadik blokk a kutatási eredményeket, és magát a kutatás evolúcióját is bemutatja. A kutatás során ugyanis többször kellett finomítanom, változtatnom a kutatási módszereken. Végül összegzem a legfontosabb kutatási tanulságokat.

A szakirodalom feldolgozása során az volt a szempontom, hogy az alap szakirodalom feldolgozásán túl lehetőség szerint a legfrissebb hazai és külföldi szakirodalmi hátteret is alkalmazzam az elemzéseimhez. Az anyag több, mint 50%-ban külföldön publikált, és közel 60%-ban 2000 után megjelent írásokra épül.

A rövid felvezetés után tekintsük át röviden a kutatás célkitűzéseit, az igazolni kívánt hipotéziseket és a kutatás eszköztárát.

A disszertáció megírásával kapcsolatos **célkitűzéseim** az alábbiak szerint foglalhatók össze:

1) A szakirodalom tanulmányozása során a törekvésem az volt, hogy az állami felsőoktatási szolgáltatást elemezzem, feltárjam a működési sajátosságait, rávilágítsak a problémák okaira, keletkezésük miértjeire. Olyan információkkal kívánok szolgálni, amelyek hasznosíthatóak a terület képviselői számára a szolgáltatói szemlélet meghonosításában, a felsőoktatás minőségfejlesztésében.

2) Kiemelten kezelem a felsőoktatási szolgáltatásfolyamatok interakcióinak vizsgálatát, a rendkívüli helyzetek (critical incidents), a konfliktusok kialakulása okainak feltárását, és hatásaik mérését. A vizsgálattal azt kívánom elérni, hogy választ kapjak arra, hogyan csökkenthető a bilaterális kockázat a frontvonaligényes, emberi tényezővel terhelt szolgáltatásoknál.

3) Kvalitatív és kvantitatív kutatási eredmények alapján általánosítható és gyakorlatban hasznosítható következtetésekkel kívánok szolgálni arra vonatkozóan, hogy:

a) Melyek a felsőoktatási szolgáltatás érintettjei elégedettségének illetve elégedetlenségének okai? Vizsgálom, hogy hogyan látja saját teljesítményét a frontszemélyzet és ugyanazzal a teljesítménnyel mennyire elégedett a hallgató.

b) Melyek a leggyakoribb konfliktus, illetve rendkívüli helyzetek a hallgatók és a felsőoktatás frontszemélyzete között? Hol, mely szinten keletkeznek a konfliktusok, és melyek a leggyakoribb kiváltó okok?

c) A felsőoktatás nem kiszámíthatóan viselkedő igénybevevői (jaycustomerek) hogyan tipizálhatók, milyen hatást gyakorolhatnak a szolgáltatási folyamatra? A magatartástípusok pontos definiálása lehetőséget adhat a proaktív szolgáltatói magatartás kialakítására. A sztenderd szolgáltatásmarketing és menedzsment szakirodalom a jaycustomerek moderáló hatásával keveset foglalkozik, ezért is fókuszálok kutatásomban erre a ma még kevésbé feltárt területre.

d) A kísérlet mint módszertan alkalmazásának fontosságát és hasznosíthatóságát kívánom bizonyítani, a meglévő kutatási eredmények finomítása érdekében.

A kutatás hipotézisei:

Alaphipotézis: A felhasználói elégedettség kulcsa a rendkívüli szituációk kezelésében rejlik a frontvonaligényes, emberi tényezővel terhelt felsőoktatási szolgáltatásban, amelyben az aktorok információ – hatalom – érdek aszimmetriában vannak.
H1: A frontvonal dolgozói és a hallgatók az észlelt minőség tekintetében eltérő álláspontón vannak.
H2: A felsőoktatásban a frontszemélyzet és az igénybevevők érdekeinek/elvárásainak különbözőségéből erednek a konfliktusok.
H3: A kapcsolatigényes (high-contact) felsőoktatási szolgáltatás konfliktushelyzeteit elsősorban információkonfliktus (információhiányból vagy információértelmezésből eredő) okozza.
H4: A szolgáltatások nem sztenderd, nem kiszámítható igénybevevői tipizálhatók.
H5: Az un. jaycustomer misbehaviour a szolgáltatók számára nem kizárólag negatív tulajdonságokkal bír, a szabálytalan viselkedés felhívhatja a szolgáltató figyelmét azokra a területekre, ahol a fejlesztési döntéseket meg kell hozniuk, ezáltal a konfliktuskeltés funkcionális, a deviancia tehát kvázi jelzés a rendszer számára.

A **kutatást négy fázisban** végeztem el.

1) Az érintettek elégedettsége/elégedetlensége okainak megismerése (tematikus kvalitatív interjúkkal és kérdőíves megkérdezéssel).
2) A konfliktushelyzetek feltárása, értékelése (tematikus kvalitatív interjúkkal, kérdőíves megkérdezéssel).
3) A felsőoktatás nem kiszámíthatóan viselkedő igénybevevőinek tipizálása (jaycustomer), hatásuk vizsgálata a szolgáltatásra. (Tipizálás tematikus kvalitatív interjúkkal, hatásvizsgálat kétdimenziós skála alkalmazásával.)
4) A tanár-diák interakciók tanulmányozása, a csoportdinamika alakulásának vizsgálata. (Kísérlet- megfigyelés- kérdőíves utóvizsgálat.)

A **kutatási projekt a következő öt módszertani modulból állt**, feltáró és feldolgozó módszerek alkalmazásával.

I. Feltáró kutatás az oktatási szolgáltatás frontszemélyzetével és az igénybevevőkkel.

a) Tematikus kvalitatív interjúk a frontvonal munka minőségéről:
   - Frontszemélyzet (oktatók és adminisztratív dolgozók) – Hogyan ítélik meg saját teljesítményüket?
   - Ügyfelek (hallgatók és munkaadók) – Hogyan ítélik meg a frontszemélyzet munkáját?

b) Tematikus kvalitatív interjúk keretében a konfliktushelyzetek feltárása az igénybevevők és a frontszemélyzet megkérdezésével.

c) Egyéb kvalitatív módszerek alkalmazása (szituációjátékok ismertetése) a jaycustomerek tipizálása érdekében. (Kontrollkutatás végzése a HORECA szolgáltatásoknál.)

II. Kérdőíves megkérdezés

1. Elégedettségvizsgálat a hallgatók körében.
2. Konfliktus helyzetek értékelése, a frontszemélyzet és a hallgatók nézőpontjából.

III. Skálaértékek felvétele (Kétdimenziós skála)

Olyan eljárás alkalmazása, amely a válaszadók észleléseit és preferenciáit grafikus módon, két dimenzióban jeleníti meg a síkban.

IV. Megfigyelések

Frontvonal folyamatok résztvevő megfigyelései, különös tekintettel a jaycustomer típusok viselkedésére, és a válaszreakciókra.

V. Kísérlet
Konfliktus helyzetek generálása az oktatási folyamatban. A kísérletek után *kérdőíves* megkérdezés keretében *utóvizsgálatok* végzése.

A kutatás újdonságértéke:

1) Első ízben került komplex módon tesztelésre a frontvonal audit kutatási design.
2) A felsőoktatás konfliktus típusainak és kezelési szintjeinek azonosítása.
3) A kísérlet, mint marketingkutatási módszertan a felsőoktatás kutatásban első ízben került alkalmazásra.
4) Teljesen új megközelítés a felsőoktatás nem kiszámítható igénybevevői viselkedéstípusainak tipizálása és viselkedésük hatásának vizsgálatára törekvés.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2. 1. Felsőoktatás az Új Gazdaságban, beruházás versus fogyasztás

„Az emberi tőke annyiban növeli a gazdaság kibocsátását, amennyiben az oktatás olyan fajta tudást és képességet ad, amelyeket a gazdaságban hasznosítani lehet" (Fuller - Robinson, 1999).

Az egységesülő európai felsőoktatás (az „Európai Felsőoktatási Térség" megteremtése 2010-ig) a felsőoktatási intézmények versenyét a hallgatókért, oktatókért és forrásokért teljes mértékben globalizálja. A stratégiaalkotás menetében a versenyképesség megőrzését biztosító legértékesebb erőforrássá a nagy tudású és a cég iránt elkötelezett szakember lép elő. A cég értékét az intellektuális tőke határozza meg. Ez a HR területeket is átstrukturálja. Az információértelmező képesség az elsődleges versenyelőny.

Az új évezred kezdetén szemtanúi lehetünk a felsőoktatás történetében példa nélküli, világméretű fejlődésének és megnövekedett szerepének, amelyet a társadalmi-gazdasági fejlődésben betölt. Mégis a felsőoktatás krízishelyzetével találjuk magunkat szemben gyakorlatilag a világ minden országában. A felvételre jelentkezők száma rohamosan növekszik, amihez az állami támogatások csökkenő tendenciája párosul.

A jelenlegi trendek és az új kihívások, amelyekkel a felsőoktatás szembesül, felveti annak a szükségességét, hogy átgondoljuk a felsőoktatás szerepét, küldetését, meghatározzuk az oktatással, tanulással és kutatással, valamint egyéb közösségi szolgáltatásaival kapcsolatos új megközelítéseket, és megalapozzuk a jövőre vonatkozó fejlesztési prioritásokat, a legfontosabb teendőket, amelyek a megújuláshoz ill. a leszakadás elkerüléséhez nélkülözhetetlenek.

Az oktatás egyre inkább el fog szakadni a munkaerőpiactól, a tanulás a fogyasztás egy formájává fog válni a befektetés mellett. A kettő azonban nem választható el egymástól. Az emberek az oktatás, képzés révén beruházásokat végeznek saját termelőképességükbe. Ezek a beruházások növelik termelőképességüket, termelékenységüket és így munkájuk piaci értékét. Mindezt azért teszik, hogy pénzbeli haszonhoz jussanak. Az emberi tőke esetében azonban a tőke tulajdonosa nem tekinthető egyszerűen csak profitmaximalizálónak. Mivel tulajdonosának „mindig el kell kísérnie" az emberi tőkét, az emberi tőkére vonatkozó beruházási döntések részben mindig fogyasztói döntések is.

Amikor az egyén döntést hoz arról, hogy beruházzon-e az emberi tőkébe, akkor a jelenlegi és a jövőbeni fogyasztás közt választ. Ha úgy dönt, hogy beruház, akkor jelenlegi fogyasztását csökkenti, hogy finanszírozhassa a beruházást, és jövőbeli fogyasztását növeli, mivel magasabb keresetekhez fog jutni a jövőben. Az oktatás egy része tehát folyó fogyasztás, hiszen a résztvevők még akkor is élvezik a

tanulásból fakadó előnyöket, ha az kevéssé kecsegtet jövőbeli hozamokkal. Az egyéni döntéshozó nem egyszerűen pénzbeli keresetének nettó jelenlegi értékét kívánja maximalizálni. Az emberitőke-beruházás esetén számos más szempont is vezérelheti. Kedveli a kellemesebb munkakörülményeket, nem szeret korán felkelni, stb. (Varga, 1998), (Hrubos, 2000), (Polónyi - Tímár, 2001).

Lényegében az emberi tőkeelmélettel egyidőben, már Machlupnál (1962, 1982) felmerült, hogy az oktatási kiadások korántsem mindegyike tekinthető beruházásnak, és az oktatás négy lehetséges célját különíti el. Termelékenységet a távolabbi jövőben, termelékenységet a közeli jövőben, élvezeteket a távolabbi jövőben, élvezeteket a jelenben (Machlup, 1966). Az első három esetben a tanulás nemcsak az egyénnek jelent előnyöket, hanem „harmadik személyeknek" vagy a környezet tagjainak is, tehát az egyéni előnyökön túl társadalmi előnyöket is eredményez. A negyedik esetben beszélhetünk fogyasztásról.

Magyari Beck (2000) álláspontja is fentieket tükrözi, ő az oktatás három fő feladatkörét különbözteti meg: beruházás az emberi tőkébe, fogyasztás, továbbá szocializáció. Arrow (1979) szerint a közgazdaságtan formális elméletei hallgatólagosan azt feltételezik, hogy az egyének termelékenysége azért nő az oktatás során, mert ismereteik gyarapodnak. Ugyanakkor az oktatás szocializációs folyamat is, melynek során olyan készségeket sajátítanak el a tanulók, mint például a másokkal való együttműködni tudás, ezért a közgazdasági elmélet szempontjából a szocializáció is emberi tőkét hoz létre, mivel olyan készségeket fejleszt, amelyek magasabb termelékenységet tesznek lehetővé. A legtöbb közgazdasági modell azonban gyakorlatilag eltekint az oktatás fogyasztási aspektusától, holott az egyének nyilvánvalóan ezt is figyelembe veszik, amikor meghozzák a tanulásukkal kapcsolatos döntéseiket.

A tanulás fogyasztási aspektusát igazolja az is, hogy sokkal többen tanulnak tovább, mint amennyi társadalmilag optimális lenne. Gábor (1999) szemléletesen fogalmazza meg: „A továbbtanulási igények gazdasági növekedését kísérő folyamatos emelkedésének megmagyarázására a fogyasztáselmélet tűnik alkalmasabbnak: más normál fogyasztási jószágokhoz hasonlóan, az iskola, mint fogyasztási szolgáltatás iránt is a reáljövedelmek emelkedésével természetszerűen növekszik a lakossági kereslet." Ezt támasztja alá a státuszkonfliktus elmélet is, mely azt állítja, hogy az oktatás fő feladata, hogy muníciót adjon az álláskereséshez (Fuller, Robinson, 1999). Az egyes csoportok versengenek abban a tekintetben, hogy magasabb iskolázottságot érjenek el, mint versenytársaik, ez oktatási expanziós spirált eredményez. Fuller és Robinson megállapítása szerint: „amilyen mértékben az iskolázottság a státuszversenyt tükrözi, olyan mértékben gyengül az iskolai végzettségnek a gazdaságra gyakorolt hatása", ugyanis az iskolázottság emelkedése inkább státuszverseny eredménye és nem a munkaerő piaci követelményekre való reagálás, ennek következtében romlik az oktatás színvonala. Még Theodore W.Schultz (1983) az emberitőke-elmélet egyik legjelentősebb

képviselője is súlyos problémának tartja azt, hogy az emberi tőke megtérülésére vonatkozó számítások figyelmen kívül hagyják az oktatás fogyasztási értékét, ami az oktatás valóságos értékének alábecsüléséhez vezet.

Az első diploma értéke inflálódik, és elfogadottá válik, hogy az emberek életük során többször változtatnak szakmát, pályát, illetve vesznek részt újabb és újabb oktatási programokban. A hatalmas tömegeket érintő oktatás azonban csak gyökeresen új módszerekkel oldható meg. Lehet, hogy e nagy kihívás eredményeképpen a különböző modellekből induló, hasonló kiterjedtségű oktatással rendelkező országok felsőoktatási rendszerei (brit modell, kontinentális európai modell két változata, a humboldi és napóleoni modell, valamint az amerikai modell) tovább fognak közeledni egymáshoz (Hrubos, 2000).

A felsőoktatási szolgáltatás vizsgálatánál figyelembe kell venni a hallgatók oktatási, beruházási és fogyasztási igényeit is. A felsőoktatásban történő részvétel hatalmas mértékű családi tehervállalással együtt járó, életre szóló nagybefektetés, haszna ugyan az egész társadalmat gazdagítja, mégis elsősorban egyénileg élvezhető. A két motiváció egybe is eshet, de szét is válhat, mindezek befolyásolhatják a hallgatók motiváltságát, hozzáállását, elvárását, elégedettségét.

Az oktatás és gazdaság kapcsolatrendszerének elemzésében az emberi tőkeelméletet ért kritikákat követően egyre jelentősebb szerepet kapnak az olyan megközelítések, amelyek az oktatási kiadásokat fogyasztásnak tekintik, illetve a már említett státuszkonfliktus elméletek. Az egyének ugyanis, amikor a továbbtanulásról döntenek, nem kizárólag a jövőben kifejezett hozam, hanem a magasabb végzettség révén elnyerhető munkában lelt elégedettség alapján is mérlegelnek, ami szintén a tanulás fogyasztási aspektusát emeli ki.

2. 2. A magyar felsőoktatás sajátosságai

Napjainkban a hazai felsőoktatást három tényező befolyásolja jelentősen. Az első tényező a negatív demográfiai hullám. A demográfiai lejtő következtében 2012–13. táján a korábbi évi 160-170 ezer fő jelentkező létszáma 80-90 ezer főre csökken (Dinya 2005). A kormányok törekvése, hogy növeljék a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számát, az európai átlaghoz történő felzárkóztatás érdekében. A demográfiai hullám viszont nem kedvez ennek a törekvésnek. Az oktatási intézményeknek versenyezniük kell a hallgatókért. A hallgatók oktatási intézmény választáskor már nemcsak a hazai lehetőségeket veszik figyelembe. A felsőoktatási intézmények a globalizálódás hatására ma már nem zárt hazai piacon működnek, hanem a tömeges, globalizálódó felsőoktatás nemzetközi piacán. Így az intézmények egyre inkább a határokon is átnyúlóan, egymással is versenyeznek, a minél több jobb oktatóért, hallgatóért és persze a tandíjakért. Ez a folyamat feltartóztathatatlanul terjed világszerte. Nyitott rendszerként működnek a felsőoktatási intézmények, reagálniuk kell a külső környezeti hatásokra, és ők maguk is hatnak a környezetre.

A második tényező a differenciálódás, diverzifikálódás és homogenitás (Hrubos, 2002). Burton R. Clark (1998) szerint a felsőoktatás diverzifikálódását annak kell tulajdonítanunk, hogy a tudományok differenciálódnak, új tudományok születnek, az oktatási programok, a tantárgyak feltartóztathatatlanul szaporodnak. A kormányzati irányítás új felfogása is ebbe az irányba hat. Igaz, vannak törekvések arra, hogy nominálisan integrálódjon a felsőoktatás, tehát csak egy egységes szektor legyen, de az indirekt irányítás, a támogatások egyre nagyobb részének versenyeztetéssel való elosztása, általában a piaci elemek erősítésének ösztönzése a tényleges működés szintjén differenciálódáshoz vezet. A differenciálódás látványos megnyilvánulása, hogy az oktatási programok széles skálája alakul ki a tanulmányi idő hosszúsága és a képzés irányultsága szerint. Az intézményi integrációnak a hálózat egésze szintjén bizonyos homogenizáló hatása volt, az intézményeken belül jelentős differenciálódást, diverzifikálódást eredményezett. A kormányzati beavatkozás is inkább egységesítéshez vezet, mint tényleges sokféleséghez, mert az indirekt irányítással együtt járó minőségellenőrzés és akkreditáció éppen a hasonló követelményeket szentesíti. Összességében a felsőoktatási piacot a túlkínálat jellemzi, messze elmarad a munkaerőpiac várható keresletétől, ezért pazarló. A felduzzasztott felsőoktatás bújtatott harc a munkanélküliség ellen. Ugyanakkor a friss diplomások körében a munkanélküliség mégis kétszerese a hazai átlagos munkanélküliségnek, miközben sokan dogoznak olyan állásban, amely nem felel meg a diplomájuk által tükrözött elméleti képzettségnek.

A harmadik tényező, hogy a hazai felsőoktatásnak meg kell felelnie a bolognai folyamat által támasztott követelményeknek, ami a verseny fokozódását jelenti az országhatárokon kívül is.

2. 3. A felsőoktatási szolgáltatás működésének sajátosságai

A működési sajátosságok felvázolásánál arra törekszem, hogy mindazokat a közgazdaságtani tényezőket szerepeltessem, amelyek belső vagy kinyilvánított konfliktusok forrása lehet a felsőoktatás aktorai számára.

Az oktatásról szóló döntés egyszeri döntés, annak ellenére, hogy esetleg a tanulmányi idő közben intézményt váltanak a hallgatók. A váltásnál idő és költségigénnyel kell számolni, és nincs garancia, hogy a legjobb megoldást tudja a hallgató kiválasztani. A tanulással kapcsolatos döntésekre a bizonytalanság jellemző, nemcsak racionális döntések eredményeként jön létre egy-egy döntés. Az emberi tőkébe történő beruházás egyik bizonytalansága, hogy valamilyen oknál fogva mégsem térül meg. Adott szakterületen nem lehet elhelyezkedni, változnak a piaci igények vagy akár az egészségi állapotban bekövetkezett változás következtében nem térül meg az oktatásba történt befektetés. Az emberitőke-beruházások esetében a tőkepiac tökéletlenül működik, ugyanis a bankok nem nyújtanak elegendő hitelt ilyen jellegű beruházásra (Polónyi, 2002). A

programválaszték növekedése miatt is megnő a rossz egyéni döntések valószínűsége, nő az egyének kockázata.

Szabadon választható a felsőoktatásban történő részvétel, azonban nem állampolgári jogon járó, mindenki számára hozzáférhető közszolgáltatás. Hosszú, legalább 3-6 éves folyamatról van szó. A képzési időn belül az észlelt minőség és a hallgatói elégedettség nagyon változó lehet. Az eredmény minősége mellett a szolgáltatás folyamat-minősége is fontos szempont a minőség értékelésében. Az észlelt kockázat is változik az ügylet folyamatában, valamint a szolgáltató és az igénybevevő kapcsolatában is. LaLonde és Zinszer (1976) a szolgáltatói folyamatot az elégedettség és teljesítményészlelés tekintetében három részre bontja: pretranzakciós, tranzakciós és posttranzakciós állapotra. A három szakaszban a kockázatérzet hullámzó, gyengülő, de erősödő is lehet. A felsőoktatásban az első szakasz az intézményválasztással, a második a konkrét szolgáltatási folyamattal, a harmadik, pedig a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéssel illetve felsőfokú tanulmányok továbbfolytatásával kapcsolatos.

Csak korlátozott mennyiségű információ áll rendelkezésre a felsőoktatásban, nem beszélhetünk egy-egy döntést megelőzően teljes informáltság lehetőségéről. Pedig a verseny fontos feltétele lenne, hogy a felvételiző diákok közel pontos információkat kapjanak a családi és egyéni befektetéssel megszerzendő tudást közvetítő intézmény minőségéről, és a tudást igazoló papír jövőbeni piacképességéről. A felsőoktatási rendszer egyre inkább ezért rákényszerül a transzparenciára, hogy munkája minőségéről információkat adjon.

Keresleti oldalról egyelőre nem tudjuk, hogy melyik típusú hallgató kíván a pénzéért tudást, melyik alapos tudást, melyik bármilyen minőségű diplomát, s melyik valóban jó munkapiaci értékű oklevelet. A felsőoktatási piac gyors változásai miatt az sem egyértelmű, hogy valóban a legalaposabb és legszakszerűbb képzés áll-e az éppen legértékesebbnek tekintett diploma mögött az egyes szakokon (Török, 2008). A növekvő igény a felsőoktatás iránt a szolgáltatást vonzó üzletté teszi, ennek minden jellemzőjével (verseny, piaci szempontok, marketing stb.) együtt. A felsőoktatási költségvetést normatívák szerint finanszírozza a költségvetés, vagyis fejkvóta alapján finanszírozza. Ez a felsőoktatási intézményeket a hallgatói létszám növelésében teszi érdekeltté, maga hozva létre a túlkeresletet. A felesleges mennyiség, pedig óhatatlanul is a minőség romlásához vezethet. Ez piactagadó gazdálkodáshoz vezet.

A felsőoktatás fogyasztóorientált tevékenységet jelent, melynek bonyolult struktúrája van. A közvetlen fogyasztók a hallgatók (Harker et. al. 2001), (Conard és Conard 2001), (Shash et.al., 1999), (Corbitt, 1998), (Brownie et.al., 1998), (Joseph és Joseph, 1997), (Little et al., 1997) a család, a végső felhasználók a társadalom profit és non-profit szférája. Sok ellentmondás forrása. A hallgató rövid távú érdeke a saját hosszú távú érdekeivel sincs mindig összhangban, a hallgató

elvárásai ugyanis még nem letisztultak. Az oktatásmarketing nemzetközi szakirodalma alapvetően nem az állami támogatással fenntartott, hanem nyereségorientált szervezetekben gondolkodik. Ezért az oktatási piac keresleti oldalát a klasszikus felfogásnál sokkal szélesebben értelmezik. Fő célcsoport a hallgató de a többi célcsoport igényeit, elvárásait is figyelemmel kell kísérni, ezekkel a célcsoportokkal is célszerű kommunikálni. Bár vannak olyan közgazdasági megközelítésű nézetek, (Bay, Daniel 2001) amelyek szerint a hallgatók nem tekinthetők tényleges fogyasztóknak, ugyanis az információs aszimmetria miatt az intézmények jobban tudják, hogy mi kell a hallgatóknak, továbbá azért is, mert a hallgatók vagy egyáltalán nem, vagy csak részben fizetnek a felsőoktatási szolgáltatásért. Az én értelmezésemben a felsőoktatás elsődleges fogyasztója a hallgató és családja, beleértve az un. helicopter parents-t (McKnight, Paugh, Parker, 2009), akik olyan szülők, akik folyton gyermekük körül vannak, próbálják felügyelni, vagy akár rendezni is életük minden pillanatát, ezért gyakran felkeresik a felsőoktatási intézményt kritikai észrevételeikkel.

A kínálat pontos azonosítása is bonyolult feladat. Sztenderdizálással lehetővé válik a könnyebb beazonosítás, kérdés azonban, hogy az igénybevevők számára ez előnyt vagy hátrányt jelent, elvárnak-e bizonyos mértékű adaptációt. Sok tényező nem intézményi, hanem oktatáspolitikai szabályozástól függ. Az oktatási intézményeknek törvényi, hallgatói és piaci elvárásoknak is meg kell felelniük, s mindehhez működési feltételeiket szűkös állami költségvetési keretből kell kigazdálkodniuk. Az „államilag finanszírozott” képzésre felvehető tanulók létszámát a kormányzat meghatározza, korlátozza, miközben az „önköltséges” képzés előtt megnyitja a kapukat. Gazdálkodási szempontból ez érthető, hiszen a költségvetési támogatás egyre inkább szűkül. Ezért a felsőoktatási intézmények folyamatosan rákényszerülnek arra, hogy egyéb pénzszerzési csatornákat próbáljanak meg elérni, létrehozni (Hrubos, 2002).

A felsőoktatási intézmények kibocsátásának eredményességét több szegmensben mérhetjük, az elégedettség hosszú távú előnyökhöz juttatja az intézményt. (Aldridge, Rowley, 1998), (Oldfield, Baron, 2000), (Kelsey, Bond, 2001), (Arambewela, Hall, Zuhair, 2005). A jelenlegi hallgatók magát a folyamatot értékelik, a végzősök az eredményt. A jelenlegi hallgatók elégedettsége a mindenkori állapotot tükrözi, ami az idő függvényében nyilvánvalóan változik, kettős értelemben: az elvárások változása miatt ugyanazt a szolgáltatást is másképp ítélik meg a hallgatók, másrészt az intézményi változtatásokkal, fejlesztésekkel maga a szolgáltatás is változik. A végzős hallgatók esetében is fontos szerepet játszhat az idődimenzió. Kérdés, hogy mennyiben befolyásolja véleményüket munkaerő-piaci pozíciójuk, és az hogyan változik az idő múlásával. A jelenlegi hallgatóknál az elégedettség elsősorban a megtartást erősíti, a végzősöknél, pedig a lojalitást, a támogatást, a másoknak való ajánlást (Meszlényi, Dombróczky, 2004). Azaz felvetődik a kérdés: Kinek az elégedettségét mérjük?

Fontos a tradíciók szerepe, a felsőoktatási szolgáltatást nyújtó intézmények felépítése hierarchikus, szervezeti kultúrájuk, pedig hagyományokon nyugszik. Sok esetben ellenállnak a változásnak, a hallgatókkal szemben megfogalmazódó piaci elvárások, pedig sok esetben másodlagos jelentőséggel bírnak számukra (Sirvanci, 2004). Ugyanakkor professzionális menedzsment szükséges, ez szakítást jelent a klasszikus intézményi menedzsmenttel. A demokratikus úton, „akadémiai kompetenciák" alapján választott „menedzserek", és inkompetens, felelősségre nem vonható szenátusok, valamint az intézmények tradicionális (üzleti, piaci értékektől távol álló) kultúrája olyan sajátos ötvözet, amely a rugalmas, szolgáltatói szemléletű, üzletszerű és stratégiai távlatban is gondolkodó működtetést eleve lehetetlenné teszi. Mégis meg kell jelennie a professzionális menedzsmentnek a hazai intézményekben is – különben az átalakuló versenyhelyzetben nehezen behozható hátrányba kerülünk (Dinya, 2005).

A felsőoktatás multiperszonális, erősen frontvonaligényes szolgáltatás. Az észlelt minőség a frontvonal és az őt támogató backoffice hatékony együttműködéséből alakul ki. A szolgáltatások esetében a személyzet kiválasztásának nagy szerepe van az egyenletes minőségi teljesítményhez közelítésben. Az állami felsőoktatásban a frontszemélyzet körültekintő kiválasztásának azonban számos akadálya van. A hazai liberalizálódó munkaerőpiac, a szaporodó szakindítások és a felsőoktatással szemben támasztott, egyre szigorodó minőségbiztosítási kényszer sok oktató számára kedvező körülményeket teremtett ahhoz, hogy egyszerre több helyen is állást vállalhasson. Titulusukat és tudásukat anyagi tőkévé váltották át.

Globalizálódó világunkban a tudástőke kamatoztatásának terepe már nem csak a hazai munkaerőpiac, hanem az egész világ. A jelenlegi és a várható versenyhelyzet alakulása: meg fognak jelenni a nagy presztízsű, multinacionális egyetemek a hazai piacon, amelyek nemcsak az egyébként is csökkenő népességű hallgatói korosztályokat csapolják meg, de sztár gázsiért elszippanthatják a legjobb oktatókat is (Dinya 2005).

A tágra nyíló mobilitási lehetőségek nyomán tömegessé válik a hallgatók vándorlása intézmények között, vagy az egyéni tanulmányi utak révén a szakok (képzési programok) között. A hallgatók megtartása (visszatérési hajlandóságának kiépítése) létérdeke lesz az intézményeknek, és ebben – a színvonalas, elismert képzésen túl – a képzést kísérő szolgáltatások (kollégium, étkezés, sport, szabadidő, kultúra stb.) széles választékának, vagy éppen az adminisztráció hallgatócentrikusságának is nagy szerepe van (Dinya 2005).

Az oktatás ár tekintetében is különleges szolgáltatás. Vannak, akik térítésmentesen vehetik igénybe, vannak hallgatók, akik félévenként költségtérítéses formában tandíjakat fizetnek. Súlyos konfliktusok forrását eredményezheti ez a tény. A képzés-fenntartás szükségletek, költségek közvetlenül a képzéssel függnek össze, ezért hallgatóarányosan képezhetők, azaz az oktatási intézményeknek létérdeke a

magas hallgatói létszám, mely befolyásolhatja a minőséget, és a konfliktusok számának növekedésének adhat alapot. Mindenképpen szükséges lenne a tandíj bevezetése, kivéve a diákok 15-50%-nál, akik valóban rászorulnak arra, hogy tandíjmentességet kapjanak. Szociális támogatásra szükség lenne, azonban nem a bekerülés pillanatában, hanem a folyamatos jó teljesítmény esetén. A tandíj bevezetésének feltétele, hogy a felsőoktatási intézmények szolgáltató gondolkodása megerősödjön. Ugyanakkor maga a bevezetés nem az intézmények hozzáállásától függ, sokkal inkább a politikai pártok rivalizálásától.

2. 4. A felsőoktatási szolgáltatás - marketing szempontok

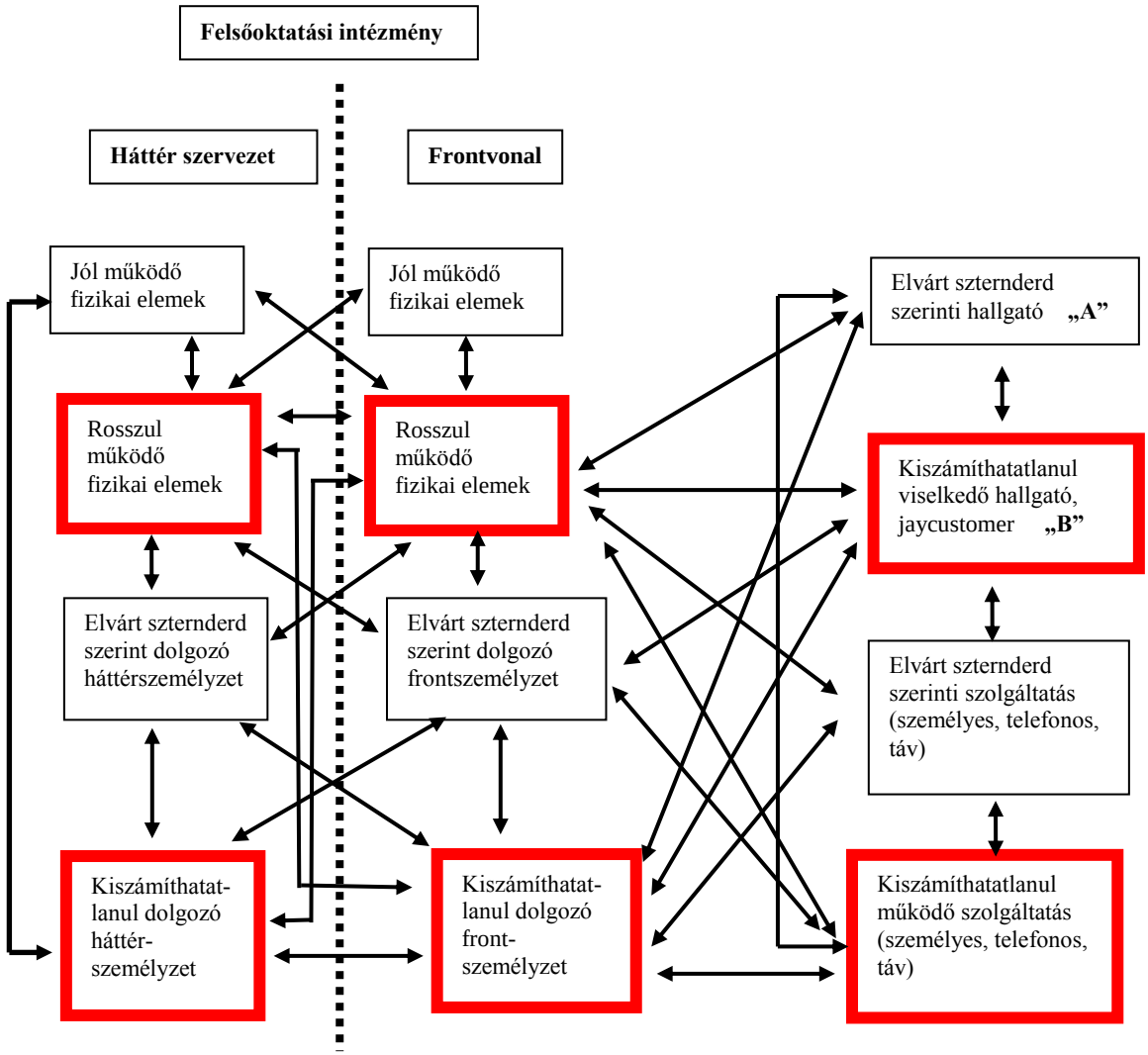
Jelen fejezetben a felsőoktatási szolgáltatás marketing szempontú megközelítésére törekszem, arra, hogy azokra a tényezőkre hívjam fel a figyelmet, amely a frontvonal problematikájával, illetve a konfliktusok keletkezésével lehetnek kapcsolatban.

A szolgáltatásteljesítés modellje, a servuction modell (Veres, 2009) foglalja össze azokat a tényezőket, amelyeket a szolgáltatásmarketing stratégia kidolgozásához ismerni és befolyásolni kell tudni. Az alapmodellt a felsőoktatási szolgáltatásra adaptálva mutatom be, és a továbbiakban a következő ábra meghatározásai alapján alkalmazom, kiemelten kezelem a konfliktusok kialakulásának lehetséges eseteit.

A rendszer négy elemből áll: A backoffice, és a frontvonal, a szolgáltatást igénybevevő és a többi, helyszínen jelen lévő igénybevevő. Az igénybevevő orientált szolgáltatásfolyamatokban, mint a felsőoktatás is, több kritikus pont azonosítható, amelyek külön-külön is veszélyeztethetik a szolgáltató és igénybevevő kapcsolatát. Az oktatási szolgáltatás kritikus két eleme a servuction modell statikus jellegével és a frontvonalban zajló folyamatjelleggel azonosíthatók. A frontvonalban zajló folyamatok az igénybevevő passzív és aktív bevonásával történnek. A folyamat során a szolgáltató és igénybevevő, továbbá a többi helyszínen lévő igénybevevő interakcióba kerül egymással. Optimális esetben a folyamat az elvárások, a sztenderdek szerint történik, nagy gyakorisággal azonban konfliktus- helyzetek adódnak. A konfliktusok adódhatnak a szolgáltató (oktató és adminisztratív dolgozó) és egy-egy egy diák közti interakciókból, melyek a többi igénybevevő (csoporttagok) észlelt minőségét is befolyásolhatják. A konfliktust, a nehezen kezelhető interakciót okozhatja a szolgáltató nem szabályszerű viselkedése is, valamint a nem szabályszerű igénybevevői attitűd, magatartás is (jaycustomer misbehaviour). Az ügyfélelégedettség érdekében a zavaró tényezők kezelése különös hangsúlyt kell, hogy kapjon, a verseny ezen a területen is folyik már a különböző szolgáltatásoknál.

A szolgáltatástermék összetett, ez a termékek un. hármas természetét jelenti, vagyis minden termékben egyidejűleg van jelen a vizsgálati (parametrikus), tapasztalati és

bizalmi jelleg (Nelson, 1970), (Darby, Karni, 1973). A szolgáltatástermékek fogyasztói megítélésében dominál a tapasztalati és a bizalmi jelleg.



1. ábra
A szolgáltatásmarketing alapmodellje alapján a felsőoktatás konfliktus térképe
Saját szerkesztés

A hallgatók oktatási intézmény választásában a bizalmi jelleg dominál, azaz az olyan piaci információk, amelyek tájékoztatnak az adott intézményben végzett hallgatók munkaerő-piaci elhelyezkedésének esélyeiről, fogadtatásáról. A tapasztalati jelleg, pedig a hallgatók megítélése, ami két részre bontható. Az első, az oktatási időszak alatti megítélés, majd a végzés utáni, néhány év távlatából történő értékelés. A két eredmény nem mindig esik egybe, hiszen az első folyamatban az elvárások még tisztázatlanok, azok inkább a második, vizsgálati

periódusban öltenek konkrétabb, megalapozottabb formát, azonban erről az oktatási intézmény általában nem kap visszajelzést (Zeithaml, 1981). A diploma értékét nehéz előre megbecsülni, ráadásul a hosszú tanulási idő alatt a választott iskolában a folyó oktatás színvonala, illetve a piac szerkezete, kereslete, értékítélete is lényegesen változhat.

A szolgáltatások további egyik legfontosabb sajátossága az a kettősség, amit az okoz, hogy egyszerre kell eladni a folyamatot és az eredményt. A szolgáltatástermék része a folyamat is, és a konkrét szolgáltatástól függ, hogy az igénybe vevő számára melyiknek van nagyobb jelentősége. A hallgató választása eshet egy adott oktatási intézményre, a jövőbeni elvárt eredmény, az adott intézményi diploma miatt, azonban a szak megválasztásánál már befolyásolhatja a szolgáltatás folyamata.

2. 4. 1. A szolgáltatásmarketing alapmodellje

A szolgáltató vállalat két részből áll, az első, amellyel az igénybevevő interakcióba kerül, a második pedig, amellyel nem kerül interakcióba (Eiglier, Langeard, 1991).

- A szolgáltatóvállalat háttérintézményei (háttérszemélyzet és eszközrendszer) az ún. *backoffice.* Az oktatásban a háttérszervezethez tartozik az informatikai háttér, a könyvtár raktára, könyvelés, műszaki osztály, stb.
- A szolgáltató vállalat *látható része* az ún. frontvonal. Két összetevője van, az igénybevevőkkel közvetlen kapcsolatban álló szolgáltató személyzet és a frontvonal fizikai elemei. A frontvonal a háttérszervezet megfelelő munkája, hozzáállása nélkül nem tud igazán jól teljesíteni. Az oktató magas szintű tevékenységét akadályozhatja, nehezítheti az oktatást támogató eszközök nem kellő színvonalú, hiányos működtetése. A frontvonal tevékenysége az igénybe vevők számára láthatóvá teszi a folyamatot. Ez jó is, rossz is. Jó működés, magas kiszolgálás estében a pozitív megítélést erősíti. De hátrányos is lehet, mert láthatóvá teszi azt, amit jobb lenne nem tudni. Szakszerűtlenség, empátiahiány, kaotikus adminisztratív ügykezelés a kirakatban történik, jobb lenne nem érezni, nem látni.
- Maga a szolgáltatásáru, az oktatás.
- Az igénybe vevő, a hallgató, aki aktívan vesz részt az ügyletben. Ez heterogén tömeget jelent. Az oktató a legjobb akarata ellenére sem tud passzív hallgatói közegben színvonalas foglalkozást tartani. A hallgatói sokrétűség befolyásoló. Sokszor a szűk körű aktív hallgatók is passzívvá válnak a kevésbé érdeklődők erőteljes nyomására, a kiközösítés lehetősége miatt. De fordítva is igaz lehet, ha nagyobb hányadot képvisel az igazán aktívak száma, a többiek lelkesedése, aktivitása befolyásolhatja a kényelmesebb, kevésbé motivált diákokat is. Az emberi tényező kulcsszerepet játszik a szolgáltatások észlelt minőségében, ami sok konfliktus lehetséges forrása. Az aktív-ügyfélpolitika az igénybe vevő aktivitását megtervezi, kontrollálja. Az oktatási szolgáltatás más, mint az

egyéb szolgáltatások, annyiban, ami a részvétel lényegéből következik: A szolgáltatói tevékenység teljesítménye szervesen beépül a résztvevők személyiségébe, azoktól elválaszthatatlanul létezik. Tehát a teljesítmény végső minősítése nem csak a szolgáltató, az oktató intézmény munkáját, de a résztvevő (hallgató) hozzáállását és vevőképességét is magában foglalja. Sajátos elem az oktatási szolgáltatásnál, hogy az igénybevevő teljesítménye értékelésre kerül, amely sok konfliktus forrását eredményezheti.

- A modellhez tartozik az ügylet helyszínén tartózkodó más igénybevevők köre, akik a szolgáltatás technológiájától függően várakoznak, vagy párhuzamos tranzakciókban vesznek részt. Az oktatás szolgáltatás esetében nagyon sok ilyen jellegű szituációval találkozhatunk. Ilyen az oktatási folyamaton kívül például a beiratkozás vagy egyéb adminisztratív ügykezelés kapcsán történő várakozási folyamat. Az igénybevevő érzékeli az udvarias, illetve udvariatlan frontszemélyzeti magatartást, látja a folyamat zavartalan, illetve nehézkes, lassú végzését. Szóbeli vizsga esetén megtapasztalja az azonos, illetve egyedi megkülönböztetést, értékelést az oktató részéről. Az igénybevevő, a hallgató szolgáltatás megítélését jelentősen befolyásolja az ily módon szerzett tapasztalatok köre (Langeard 1981).

Kapcsolati formák szolgáltató és igénybevevő közt **(**Lovelock, 1983): Az oktatás speciális szolgáltatás jellege talán ennél az elemnél jelenik meg a leginkább. Folyamatos teljesítés a jellemző, hosszú távú, évekig elhúzódó folyamatról van szó, de a szolgáltató és az igénybevevők között sajátos, hierarchikus kapcsolat jellemző. Ez így van, annak ellenére, hogy a felsőoktatás filozófiája sokat változott napjainkban. Évszázadokon keresztül az egyetem/főiskola olyan autokrata intézmény volt, ahová hallgatóként bekerülés kegynek számított. Aki felvételt nyert, annak számára követelmény volt, hogy vesse alá magát az intézmény szabályainak, ne kérdőjelezze meg annak belső rendjét, azaz legyen alázatos elfogadója az ottani szokásoknak. A helyzet a XX. században jelentősen megváltozott, a változások hátterében a fejlett országok azon tudáspolitikai koncepciója áll, mely szerint a társadalom érdeke az, hogy minél többen rendelkezzenek felsőfokú végzettséggel. A felsőfokú képzés tömegessé válása a kínálat bővülését, új oktatási intézmények létrehozását követelte meg. A felsőoktatási intézmények fokozatosan versenyhelyzetbe kerületek. A verseny, pedig megkövetelte, hogy ezek az intézmények is alkalmazzák a marketingszemléletet, azaz vegyék figyelembe a szolgáltatást igénybevevők elvárásait, legyenek „hallgató-centrikusak”. A hallgató-centrikusság egyik feltétele az, hogy megismerjék a hallgatók véleményét, képet kapjanak a hallgatók elégedettségéről.

A szolgáltatás négy alapsajátossága (Zeithaml, Parasuraman, Berry, 1988):

1. *Változékonyság.* A szolgáltatások heterogének, ugyanannak a szolgáltatásnak minden teljesítéskor más és más a minősége, az időtől, a helytől, a szolgáltatást

nyújtó személytől és az igénybevevők hozzáállásától függően. A heterogenitás az emberi tényező következménye és egyben sok konfliktus forrása is.

Az utóbbi időben az oktatókkal szembeni elvárások, az oktatói feladatok jelentős átalakuláson mentek át. Korábban a világ változása lassúbb volt, a hallgatókat körülbelül abba a világba kellett bevezetni, amelyben az oktató maga is tanult, felnőtt. Korunk oktatása a globalizálódó, virtualizálódó, individualizáló világban zajlik. A változások egyre gyorsabbak, a verseny egyre kiélezettebb. A társadalmi-gazdasági elvárások egyre magasabbak a felsőoktatási intézmények inputjaival szemben, ezért az oktatói szerep is szükségszerűen fokozatosan át kell, hogy alakuljon. Ez a váltás mindenkit az új követelményeknek megfelelésre kényszerít.

A változékonyság oka egyik oldalról a szolgáltatók emberi tényezőinek, másik oldalról az igénybevevők, a hallgatók emberi jellemzőinek következménye. Mindkét oldalt jellemezhetik pozitív és negatív szélsőségek, melyek konfliktusok forrásai, illetve kiegyensúlyozottság esetén is tapasztalhatóak az elvárt teljesítménytől történő elmozdulások.

A szolgáltatások esetében a személyzet *kiválasztásának* nagy szerepe van az egyenletes minőségi teljesítményhez való közelítésben. A felsőoktatásban a frontszemélyzet körültekintő kiválasztásának azonban számos akadálya van. A versenyképtelen fizetések következtében csak adott emberanyaggal lehet dolgozni, aki jelentkezik, és az előírásoknak megfelel, az alkalmazásba kerül, felvételt nyer. Így van ez az adminisztratív területen is, és oktatói területen is. Az oktatási szektor az, ahol egyértelműen működik a szűrőelmélet (Spence 1973), mivel a teljesítmény nehezen mérhető, nehezen határozható meg. A végzettség jelzi a meglévő képességeket, a „bizonyítványhipotézis" szerint az oklevél szolgál belépőjegyként az oktatói körbe. Az egyéb szolgáltató szektorokban a frontszemélyzet kiválasztásánál nagy hangsúlyt fektetnek az empatikus tényezőkre. A felsőoktatásban nem, ugyanis az oktatói pálya népszerűtlen, nincs verseny a bekerülésért. Pedig ebben a szférában a kiválasztás stratégiai fontosságú lenne, hiszen az itt hozott döntés hosszútávon, tömegek számára meghatározó jelentőségű. Sajátos problémákat okoz, hogy a fiatalok számára gazdasági okokból nem vonzó a pálya, pedig fiatalos szemléletre, kreativitásra, motiváltságra szükség lenne. A jobb oktatói tevékenységet a gyengébb oktatói tevékenységtől, a jobb adminisztratív alkalmazottat a gyengébbtől nem különböztetik meg anyagi elismertség oldalról. Az utóbbi időben, az oktatás-gazdaságtani irodalomban a figyelem előterébe került a tanárok minősége. Az oktatói pálya választásában kulcsszerepet tölt be az oktatók relatív kereseti helyzete és annak változása (Wolter, Denzler, 2003). Az oktatói minőségromlásnak illetve az egyes területeken megmutatkozó hiánynak az egyik fontos oka a tanárok kereseti helyzetének romlása. A relatív kereseti helyzet változása mellett egyéb tényezők hatását is ki lehet mutatni a tanári pálya választásában, a tanári minőségromlásban. A női karrier lehetőségek bővülése (Loeb, Page, 2000), az oktatói bérmeghatározás sajátosságai is hozzájárulnak ahhoz, hogy a legjobb vagy jó képességűek egyre kevésbé választják a tanári pályát (Varga, 2007).

2. *Megfoghatatlanság.* A szolgáltatásmarketing sajátosságai abból fakadnak, hogy a szolgáltatások nem fizikai természetű problémamegoldást kínálnak. Az oktatási intézmények hallgatói választásánál az intézményi hírnév és a szóban terjedő vélemények, megítélések szerepe döntő. A kredit rendszer egyik pozitívuma, hogy a hallgató nem kényszerül számára csalódást okozó intézményben befejezni tanulmányait, illetve korábbi pályaválasztási döntését módosíthatja, választhat másik intézményt. De ott is csak a megtapasztalás révén kap képet a szolgáltatás valódi milyenségéről. Egy-egy ilyen döntés költséges és időigényes folyamat.

3. *Nem tárolható jelleg.* A szolgáltatások nem raktározhatók, ezért a ma el nem fogyasztott szolgáltatás nem pótolható. Elmulasztott előadás, óra nem pótolható ill. nem ugyanazokkal a feltételekkel. Napjainkban azért jelent gondot, mert nagyon sok hallgató a létfenntartása érdekében munkát vállal, ezért nem tud részt venni, vagy nem az elvárások szerint tud részt venni az órákon. A szemináriumokon történő aktív munkavégzés pedig kötelező feltétele az értékelhető teljesítménynek. Sok konfliktus alapja, hogy a hallgató munkájára hivatkozva marad távol a foglalkozásokról.

A kereslet váratlan ingadozásához való alkalmazkodás is a szolgáltatások kulcsfontosságú problémája, hiszen nincs lehetőség készletezésre. A fizikai és személyi kapacitások viszonylag merevek. Így lehetséges, hogy év közben kihasználatlanul maradnak bizonyos kapacitások, míg keresleti csúcsok idején a kiszolgálás megoldhatatlan probléma. Az oktatási intézményben a beiratkozás ideje keresleti csúcsot jelent az adminisztratív rész, a tanulmányi osztály számára. A hallgatónak nincs lehetőségük máshova fordulni, nincs választási lehetőségük, a tanulmányok folytatásának követelménye az időben történő regisztráció.

4. *Elválaszthatatlanság.* A szolgáltatás nyújtása és igénybevétele egy időben, egy helyen, a szolgáltató és igénybevevő jelenlétében történik. Az oktatás esetében a siker kulcsa mindkét félben rejlik, a megfelelő oktatói hozzáálláshoz megfelelő hallgatói hozzáállásra is szükség van. Mivel sem időbeli, sem térbeli szétválás nincsen, a szolgáltatás minősége nem ellenőrizhető igénybevétel előtt, csak annak folyamán, illetve azt követően.

2. 4. 2. Kockázatérzet a felsőoktatási szolgáltatásban

A szolgáltatás sajátos természete (áruminta hiánya és az igénybevételi folyamat) sajátos kockázati viszonyokat eredményez. A kétoldalú eredménykockázat jelzi a szolgáltató bizonytalanságát a teljesítés sikerességében (hozott anyag minősége, ügyfél érzékelése, elvárása), és jelzi természetesen az igénybevevő érzékelt kockázatát (nem fizikai jelleg, nem tárolható jelleg, minőség ingadozása, stb.) Kolos (1998) a kockázatfelfogásra vonatkozó szakirodalmak összevetése (Cox, Cunningham, Stone, Gronhaug) után a következő meghatározást adja: „A fogyasztó szükséglet-kielégítésre irányuló célorientált magatartását feltételezve, a kockázat a fogyasztó azon szubjektív várakozása, hogy cselekedeteinek negatív

következményei lehetnek, amelyek valamilyen veszteség formájában jelentkeznek." A kockázat fogalmának másik komponense a bekövetkezési valószínűség fogalma. Amennyiben ismerjük a lehetséges kimenetek bekövetkezési valószínűségeit, úgy kockázatról beszélünk, ennek hiányában bizonytalanságról (Szabó, Farkas, 2000). Az oktatási szolgáltatásnál kockázat és bizonytalanság érzetekről is beszélnünk kell. A szolgáltatásáru nem javítható, megismételhetetlen. Ez az egyidejűségből és a folyamatjellegből származtatható bilaterális eredménykockázat (Veres, 2009). Az igénybevevő és a szolgáltató eredménykockázata a folyamat minden mozzanatában észlelhető, az eredményes kimenetel az utolsó pillanatig kétséges lehet. A szolgáltatásügyletek észlelt kockázatának a sajátossága a fizikai termékekkel szemben, hogy az eredménykockázat kétoldalú. Az oktatási szolgáltatásban LaLonde, Zinszer (1976) megközelítésében beszélhetünk pretranzakciós, tranzakciós és poszttranzakciós kockázati elemekről. Az oktatási szolgáltatásban a pretranzakciós kockázat abból fakad, hogy a családok számára a felsőoktatási intézményekről tökéletlen információk állnak rendelkezésre. A döntés az intézményválasztást illetően egyszeri döntés, amely akár az egyén egész életpályájára kihat. A kockázatérzet megelőzheti a tranzakciót, sőt meg is hiúsíthatja. A tranzakciós kockázat a teljes folyamatra vonatkozik. A hallgató megfelelő szakirányt választotta-e, kihasználta, élt-e a tanulmányi idő adta lehetőségekkel, illetve a teljesítés eredményes volt-e a számára. Jó döntéseket hozott-e az oktatási folyamatban? A poszttranzakciós kockázat arra vonatkozik, elegendő-e a hallgató tudása a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésre, helytállásra. Az oktatási szolgáltatásban nincs garancia, az állam nem garantálja sem a diploma értékét, sem a későbbi munkahelyet. E tényezők a kockázatérzet fázisspecifikus kezelését igényli (George, Weinberger, Kelly, 1985). Említett szerzőtrió munkájában kifejti, a kockázatészlelés folyamata inkább érzékelt (perceived) és nem objektív (actual). A kockázat olyan elem, amelyet bizonyos tárgyakhoz, tevékenységekhez, helyzetekhez az észlelési, tanulási és gondolkodási folyamatok során hozzárendelnek. Majd Jacoby és Kaplan (1972) megfogalmazásában a kockázati tényezők: társadalmi, pénzügyi, funkcionális, pszichológiai és globális. Később, Schiffman és Kanuk (1990) a bizonytalanság típusainak függvényében a kockázati típusoknak a következőket jelölte meg: funkcionális, fizikai, pénzügyi, társadalmi, pszichológiai, idő. Az oktatási szolgáltatásban a felsorolt kockázati típusok összetetten jelentkeznek. Funkcionális kockázatról akkor beszélünk, ha a hallgató a választott oktatási intézmény által nyújtott szolgáltatás megfelelőségében, piacképességében bizonytalan. Társadalmi kockázat akkor jelentkezik, ha a hallgató és családja bizonytalan a társadalmi elfogadottságban. Mit fognak szólni az ismerősök, a barátok körében, „menő-e" a választott intézmény? A pszichológiai kockázat az igénybevevői önértékelésre vezethető vissza: megengedheti-e magának a kiválasztott szakot, intézményt, egyéniségével összhangban áll-e a választás? Ez a kockázati elem összefüggésbe hozható az oktatás beruházás vs. fogyasztás problémakörével. A pénzügyi kockázat is ezzel kapcsolatos, továbbá a diszkrecionális jövedelem-felhasználásával: Megéri-e az adott intézményt választani? Az időtényező, pedig a tanulásra fordított idő

felhasználását jelenti. Megéri-e a munkába állás helyett az oktatást választania a hallgatónak? Schiffman modelljét (1990) mindenképpen szükséges kiegészíteni egy, korábban említett kockázati elemmel. A nemzetközi kockázat az oktatási szolgáltatásban jelentheti a nemzetközi szinten történő helytállás kockázatát, amelyet a mai globalizálódó világban mindenképpen figyelembe kell vennünk. A kockázatfelfogás kultúrafüggő is. Továbbá megítélésem szerint a *véletlenek* kockázatát is érdemes lenne a felsorolásba belevenni. Korunk fejlődését a gyorsaság, a dinamizmus jellemzi. A változások gyorsasága olyan kockázati elem, amely egy hosszú szolgáltatási folyamat igénybevételét mindenképpen meghatározhatja. Egy új találmány szakmákat szüntethet meg egyik napról a másikra. Így az oktatás akár soha meg nem térülő befektetéssé is válhat. Mindenezek a kockázati elemek konfliktushelyzetek sorát eredményezhetik. Az emberek, a hallgatók kockázatérzetére jellemző, hogy másképp érzékelik, értékelik ugyanazt a kockázatot. A kockázatészlelés folyamatosan alakul az interakcióban, társas és kommunikatív folyamat (Málovics, Veres, Mihály, Kuba, 2005).

A kétoldalú kockázatérzet tárgyalása során az oktatók által észlelt kockázati elemekről is szólnunk kell. Az igénybevevő elégedettségének elérése összehasonlíthatatlanul nehezebb feladat, mint a fizikai termékek piacán. Elegendő tudással rendelkezik-e az oktató, naprakészek-e adott területen az ismeretei? Át tudja-e adni a hallgatóknak a tudását, érthetőek-e a magyarázatai. Mikor tekinthető sikeresnek az oktatás? Milyen eszközökkel csökkenthető a bizonytalanság mértéke? Ezekre a kérdésekre a frontvonal tárgyalásakor térek ki.
A szolgáltatásmarketingben nagy hangsúlyt kap az érzékelt kockázat csökkentése. Kétoldalú kockázatérzetet csökkentő mechanizmusokhoz tartoznak a következőkben tárgyalt elemek:

2. 4. 2. 1. Sztenderdizálás az oktatásban

A sztenderdizáltság viszonylagos, nagyon kevés az olyan terület, ahol a szolgáltató korlátok nélkül élhet e lehetőséggel. Az oktatás területén akkreditált tantervek vonatkozásában megindult a sztenderdizáció folyamata, amely sok szempontból megkérdőjelezhető. Sztenderd tanterv a magasabb szinten teljesítő oktatási intézményeket illetve karokat szükségszerűen színvonalcsökkentésre kényszeríti. Megnehezíti, illetve torzítja a hallgató intézményválasztását a korábbi értékekhez képest. Az oktatói szabadságot is bizonyos tekintetben gúzsba köti. A felsőoktatásban bizonyos szolgáltatáselemek sztenderdizálása lenne csak szükséges. Például az adminisztratív területeken dolgozók tevékenységének egységesítése, szabályozása terén. Ez nagyon átgondolt szabályozási tevékenységet igényel, ugyanakkor megkönnyíti a hatékony minőségbiztosítási rendszer kialakítását is. A nehézséget az okozza, hogy a felsőoktatás erősen emberi erőforrás igényes, így nagyon nehéz tökéletesen egységesíteni a nyújtott szolgáltatást, még bizonyos részterületek vonatkozásában is.

A megfelelő hallgatói kiválasztás, szűrés területén is mindenképp szükséges lenne jól átgondolt, többlépcsős sztenderdek bevezetésére, az előképzettségből származó szóródások csökkentése érdekében, valamint a konfliktushelyzetek csökkentése érdekében.

2. 4. 2. 2. A fizetés menedzsmentje

Az oktatási szolgáltatás abban is speciális szolgáltatás, hogy ugyanazért a szolgáltatásért vannak, akik egyáltalán nem fizetnek, míg mások, a költségtérítéses képzésben részt vevők félévenként tandíjat kötelesek fizetni. A fizetésnek a szolgáltatás rendelkezésre állása előtt kell megtörténnie, nincs engedmény. Az ár elfogadása a magas szintű teljesítés iránti igényt és a beruházás jövőbeni jövedelmi megtérülésének ígéretét tartalmazza. Ehhez az igénybevevő költség-haszon elemzést végez. A költség-haszon elemzés elvégezhető a megtérülési ráta számítás segítségével is. A költség-haszon elemzés alapján az oktatás pénzbeli hozamát vesszük figyelembe, a nem pénzbeli hozamtól eltekintünk. A hallgatók többsége reálisan felméri, hogy pályaválasztása milyen anyagi lehetőségeket kínál számára, de elsősorban mégis érdeklődésének megfelelően dönt.

A kockázat sem egyenlő nem elvárt teljesítés esetén. A szolgáltatásért nem fizető idejét, tanulmányai miatt elmulasztott keresetét, míg a fizető képzésben résztvevő idejét, tanulmányai miatt elmulasztott keresetét és a képzés ellenértékét kockáztatja. Az oktatás területén kockázatcsökkentő garanciák igazán nincsenek.

2. 4. 2. 3. Kapacitásmenedzsment

Az oktatási intézmények hallgatói keresletét befolyásolja a piaci-bizalom a kínált szolgáltatás iránt, a demográfiai hullámok (keresleti csúcsokat és mélypontokat eredményezhetnek), valamint a munkaerő-piaci rövid távú várakozások (a hosszú távú várakozások nem jelezhetők előre). Az oktatás akkor jó, ha a gazdasági fejlődés alapján a jövőbeni szakember szerkezetet tudja produkálni 10-20 éves távra. De az ágazatok, szakmák gyors átalakulás miatt az oktatás tervezése 20 évre előre nem megvalósítható.

Az oktatási intézmény a maximális kapacitáskihasználtságban érdekelt a hallgatóarányos támogatás következtében. Korlátot leginkább az eszköz jellegű kapacitáskorlátok jelentik, tantermi ellátottság, befogadóképesség. Van munkaerő oldali korlát is, az adminisztratív személyzet csak bizonyos hallgatói létszámot képes zökkenőmentesen kiszolgálni. A legtöbb oktatási intézmény az adminisztratív dolgozók és oktatók létszámát nem tudta bővíteni az utóbbi években jelentősen, míg a hallgatói létszám akár a többszörösét is elérheti a néhány évvel ezelőtti szintnek. Ennek következtében alakul ki kaotikus állapot például beiratkozáskor. Oktatói létszám tekintetében is adódnak nehézségek. A nagyobb hallgatói létszám csökkenti az egy hallgatóra jutó időt, nagyobb a leterheltség, nehezebb a minőségi színvonal megtartása, konfliktusok kialakulását eredményezheti.

Keresleti mélypontokra is fel kell készülniük a demográfiai hullámok miatt. Ennek kivédésére intenzívebb kommunikáció, kiegészítő szolgáltatások bevezetése, lehet megoldás, illetve a felnőttképzés bővítése.

2. 4. 2. 4. Márkamenedzsment

A felsőoktatási intézmények esetében az igénybevevők nem márkához, hanem szolgáltatáskoncepcióhoz kötődnek. Itt az igénybevevők körét célszerű a munkaadói oldalra szűkíteni. Amennyiben a munkaadók bizonyos oktatási intézmények hallgatóihoz kötődnek, azaz márkahűvé válnak, erről a leendő hallgatók értesülnek, és választási döntésüket a piac megítélésére bízzák. A követelményeknek való folyamatos megfelelés komoly kihívást jelent. Az oktatás területén is végbemenő sztenderdizációs folyamat ellenére lehetőség van a versenytársakénál jobb kiszolgálás nyújtásával az elért pozíció megtartására.

2. 4. 2. 5. Panaszszituáció menedzsment

A hallgatók körében végzett elégedettségi vizsgálatok tárhatják fel azokat a tipikus eseteket, amelyek konfliktusokat, panaszhelyzeteket okoznak. Az oktatási intézmények általában a hallgatói panaszok kezelésére, a konfliktusok kezelésére nem fektetnek nagy hangsúlyt. A panaszok haszna így nem érvényesülhet, hiszen azoknak nincs fóruma, azok a panaszok, amelyek csekély számban mégis nyilvánosságra kerülnek, azoknak kezelése ad hoc jellegű. Ilyen fórum híján a hallgatók nem az oktatási intézményben panaszkodnak, inkább az oktatási intézményen kívül mondják el elégedetlenségüket, ami negatív szájreklámot jelent a szolgáltatónak. A hallgatók igen kis százaléka mondja el panaszát a szolgáltatónak. Így fordulhat elő, hogy az oktatási intézmény folyamatosan érzékeli (sok egyéb hatással együtt) a piacvesztést, miközben nem kap visszajelzést, nincsenek panaszok. Probléma a panaszok nyilvánosságra kerülése vonatkozásában a szolgáltató és igénybevevő közti hierarchikus viszony, valamint az időtényező. Az oktatási szolgáltatás meghatározott időre szól, a szókimondóbb hallgatók is passzívak maradnak, tisztában vannak azzal, hogy a probléma megoldásához idő kell. Tapasztalataik alapján, rövid távon probléma megoldásra számítani nem lehet, ezért passzívak maradnak. Az aktív, véleményének azonnal hangot adó, diplomáciai érzéktől sok esetben mentes hallgató megírja on-line véleményét. Ezekről a sokszor szélsőséges véleményekről a szolgáltató érthető okból inkább nem is vesz tudomást, mivel tapasztalatok alapján nem a tanulás által legelkötelezettebbek tollából származó megítélésről van szó. Ezen véleménynyilvánításoknak a legnagyobb negatívuma, hogy intézményen kívülre helyeződik, nyilvánosságot kap.

Anyagomban kísérletet teszek arra is, hogy feltárjam a kritikus eseteket (CIT) (McCollough, 2000, Kolos, 2000). (Erre később a konfliktusok feltárása fejezetben térek ki részletesen). Az oktatási szolgáltatás esetében a panaszkezelés vonatkozhat az egész folyamatra, a szolgáltató interakciójára és magára a kapott kompenzációra. „Az igazságosság nem egyszerűen csak a kimenet igazságosságára vonatkozik,

hanem arra is, hogy milyen folyamat során érik el ezt a kimenetet, és eközben milyen módon viszonyulnak az emberhez"(Austin, 1979, Tax, 1998). Az interakció igazságosságához az is hozzá tartozik, hogy milyen stílusban tárgyalnak a panaszossal a frontvonal dolgozói. Kutatási eredmények bizonyítják (McCollough, 2000), hogy a kompenzáció önmagában nem elegendő a hatékony panaszmenedzsmenthez, hanem szükség van a folyamat és az interakció megfelelő menedzselésére is, ezzel a konfliktus erőssége mérsékelhető. A hallgatókra az gyakorol leginkább hatást, ha a szolgáltató érezteti, hogy tényleg törődik velük, illetve a problémájukkal, törekszik a konfliktusok problémamegoldó kezelésére. Bár a szolgáltatások döntő többségénél fontos, hogy a szolgáltató ne utasítsa el, ne hárítsa a panaszokat, a reklamációra reagáljon kedvesen, kérjen elnézést, gyorsan hárítsa el a problémát, kompenzáljon. Oktatási szolgáltatás esetében a panaszok kezelése nem minden esetben történhet így, ugyanis gyakori, hogy éppen azok a hallgatók tesznek panaszt folyamatosan, akik a legkevésbé teljesítenek, akik inkább hárítani kívánják a kötelezettségeiket. A frontvonalmenedzsment fejezetben részletesen kitérek erre az igénybevevői típusra, amelyet a szakirodalom „jaycustomer" (nem kiszámíthatóan viselkedő) elnevezéssel illet (Bitner, Booms, Mohr, 1994), (Veres, 2009).

Természetesen panaszhelyzetek nemcsak a hallgatók, szüleik – (helicopter parents), aki gyerekeik panaszát maguk kívánják orvosolni, vagy személyesen keresik fel az oktatót, vagy beadványok útján adják a szolgáltató tudomására panaszukat, negatív észrevételeiket (McKnight, Paugh, Parker 2009) – részéről, hanem az alkalmazottak részéről is felmerülhetnek.

2. 4. 2. 6. Belső marketing

Az oktatás területén a hatékonyabb információáramlást szükséges javítani. Ennek megvalósítása szigorú szabályozási rend alapján és megbízható elektronikus háttérrel biztosítható. Természetesen nem személytelenedhet el a rendszer, szükséges időnként személyes fórumoknak is lehetőséget teremteni. Az egyéni, kreatív meglátások, tapasztalatok a rendszert tökéletesítik. Az alkalmazottak elégedettségének vizsgálata is a rendszer hatékonyabb, eredményesebb működését szolgálja. Elégedett alkalmazott, elégedettebb igénybevevő. Az oktatás esetében ez az elv azonban nem mindig valósul meg. Elégedett alkalmazottal is lehet elégedetlen a hallgató (precíz, adminisztratív fegyelmet szigorúan megkövetelő alkalmazott, illetve magas követelményeket támasztó oktató), illetve nagyon elégedetlen oktatóval (társadalmi elismertség, anyagi megbecsülés, szakmai előmenetel, kutatási lehetőség) lehetnek a hallgatók elégedettek színvonalas oktatói tevékenysége és empatikus viselkedése miatt. Oktatási sajátosság, hogy az alkalmazotti elégedettség mértéke nincs szoros összefüggésben a nyújtott teljesítménnyel.

2. 4. 2. 7. Folyamatmenedzsment

A folyamatok elemzése lehetővé teszi a szervezetek megismerését, áttekintését. A folyamatok megkülönböztetése a szervezés és vezetés szempontjából is fontos, mivel részint a felső vezetés alapvetően ezzel a közelítésmóddal képes megragadni a szervezet irányítását, részint az egyes folyamatok sajátosságai esetenként sajátos szervezési, vezetési tevékenységet követelnek.

Oktatási területen a folyamatok tagolása input – transzformáció – output. A transzformációs folyamatban történik az oktatási szolgáltatás végzése, melyre meghatározott képzési idő áll rendelkezésre. A folyamatok egy része sztenderd, műveletek sora vezet a teljesítéshez. Ilyen folyamat a hallgató oktatási intézménybe történő felvétele és a diploma kézhezvétele közti adminisztratív folyamat. Maga a folyamat időszakokra vetítve jól szabályozható. Az oktatási folyamat azonban már nem sztenderdizált folyamat, annak ellenére, hogy bizonyos elemeiben mégis megjelennek sztenderdizációs törekvések. Az adminisztratív műveletekben fontos szerepet kapnak a tárgyi elemek, (számítógépes rendszer), a látható és háttérműveletek sora, a frontvonal és az igénybevevő interakciói. A sikeres teljesítéshez az egész rendszerfolyamatnak megfelelően kell működnie, az egyes folyamatok defektusai, konfliktusai lerontják az észlelt minőséget. A szolgáltatók feladata a tevékenység jól elkülöníthető folyamatokra bontása, elemzése, a szűk keresztmetszetek feltárása, a szükséges intézkedések meghozatala, a szabályozható folyamatoknál sztenderdek előírása.

2. 5. Minőségmenedzsment

2. 5. 1. A minőség fogalma

A felsőoktatás minőségbiztosítása követelmény, azonban ennek kialakítását nem lehet zártkörűen megvalósítani, ha ebben nem kapnak döntő szerepet a hallgatók és a munkaadók (a rendszer nem a gazdaság igényei szerint képzi a hallgatókat), akkor a minőség sem kap szerepet a felsőoktatásban (Polónyi, 2007). Természetesen ebben a szférában is egyre erősebb a verseny, amely szintén a minőségi szempontokat kell, hogy előtérbe helyezze. Ebből következik, hogy az igénybevevők elvárásainak és elégedettségének mérése nélkülözhetetlen azon intézmények számára, amelyek hosszú távon is meg kívánják tartani megszerzett pozíciójukat. Az elégedettségvizsgálat a szolgáltatásminőség mérésének egy lehetséges megoldása. Az elégedettség az észlelt és az elvárt teljesítmény különbözőségében határozódik meg. Amennyiben az elégedettség mértéke, vagyis a minőség így azonosítható, akkor pontosan meghatározhatók azok az erős és gyenge pontok, amelyek a szolgáltatást jellemzik. A gyengeségek kiküszöbölésével, az erősségek szinten tartásával és fejlesztésével kialakíthatóvá válik a felsőoktatási intézmények számára az a piaci pozíció, amelynek következtében az intézmény versenyképessége nő és a szolgáltatást igénybevevő hallgatók lojalitása is kialakul. Ez több szempontból is fontos. Egyrészt az elégedett hallgatók terjeszthetik az intézmény pozitív megítélését, elősegítve újabb

fogyasztók megszerzését, illetve ők maguk is újravásárlásba kezdhetnek, pl. mesterszakon folytatják tanulmányaikat (Rekettye, Szűcs, 2002).

A szolgáltatások piacán már maga a minőség értelmezése is sajátos problémákat vet fel. Leszámítva ugyanis a szolgáltatás tárgyi elemeit, a nem fizikai elemek minősége csak, mint un. tapasztalati vagy bizalmi minőség értelmezhető. A marketing a következetes vevőorientációt követeli meg, és ezért a vevőorientált minőségfogalmat helyezi előtérbe. A vállalkozásokat a minőség stratégiai definíciója foglalkoztatja: *a vevő igényeinek kielégítése.* A minőséget tehát a vevő szemszögéből közelítik meg, amelyből az *észlelt minőség* konstrukciója következik. „A minőség a fogyasztó benyomása, elvárása, azaz a minőség mértéke azzal van összefüggésben, hogy a fogyasztó benyomása mennyire találkozik a korábban kialakított elvárásával. A fogyasztó benyomása egyfajta magasabb színtű összefoglalás eredménye, amire több tényező hat, továbbá a fogyasztó benyomását nemcsak a termék tulajdonságai befolyásolhatják, hanem az észlelés is több síkon mozoghat”(Vörös, 1999). A minőség részben objektív, mérhető, részben szubjektív, összetevői közt vannak mérhető, illetve „csak” becsülhető paraméterek”(Veres, 2009). Tomcsányi (1994) szerint „a minőség… a szolgáltatás hasznosságát meghatározó tulajdonságok együttes hatásfoka. A hasznosság mértéke a fogyasztói értékítélet”. A legközismertebbé vált eszme Feigenbaum nevéhez fűződik, mely szerint valamennyi vállalati funkció felelős a minőségért, ez a teljes körű minőség-irányítás elve (Polónyi, 2002). Az oktatásnak is e filozófiának kell megfelelnie.

A legáltalánosabban elterjedt nézet szerint a szolgáltatásminőség az észlelt és az elvárt teljesítmény különbözőségét jelöli (Grönroos, 1984, Parasuraman, 1985). Grönroos (1984) megállapítása szerint a szolgáltatásminőség két dimenziója különböztethető meg: technikai és a funkcionális minőség. Az előbbi alatt a szerző a teljesítés végeredményét érti, míg az utóbbi kategória jelöli a szolgáltatásnyújtás folyamatát, vagyis a teljesítés módját. A felsőoktatási szolgáltatásban tehát nemcsak a diploma értéke a meghatározó, hanem maga a szolgáltatási folyamat is. Hon Tat és Jantan (2006) szerint a funkcionális minőség hatása jelentősebb, mint a technikai minőségé.

Hasonlóan Grönroos megközelítéséhez, Parasuraman, Zeithaml és Berry (1988) is abból indul ki, hogy az elvárt és az észlelt teljesítmény összefüggésrendszere határozza meg egy szolgáltató minőségképét. Az északi modellben meghatározott két dimenzióhoz képest a szerzők öt szolgáltatási faktorváltozót jelölnek meg, amelyek befolyással vannak a teljesítményre. Ezek a megbízhatóság, a reagálási készség, az empátia, a biztonságérzet és a fizikai jellemzők. Ezt a modellt, - mely napjainkban általánosan elfogadottá és a gyakorlatban alkalmazottá vált- SERVQUAL-nak nevezték el. A 90-es évek első felében a korábban bemutatott modellek továbbfejlesztései történtek, így például az északi modell egyfajta továbbgondolásaként értékelhető Rust és Oliver (1994) modellje, mely a Grönroos-i dimenziókat egy továbbival egészíti ki, nevezetesen a szolgáltatás környezetével.

A felsőoktatás szolgáltatásminőségét vizsgáló kutatások közül érdemes még megemlíteni a Manchester Metropolitan University két oktatójának beszámolóját (Oldfield-Baron, 2000), akik hasonló tapasztalatokat szereztek az általuk lefolytatott vizsgálatokból. Eszerint a hallgatók által észlelt szolgáltatásminőség három jól körülhatárolható faktor alakulásától függ:

- a *szükséges* összetevők faktorától, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a hallgató megfeleljen az oktatás során támasztott követelményeknek,
- az *elfogadható* összetevők faktorától, mely elemek nem kapcsolódnak szorosan a szolgáltatáshoz, a hallgatók elvárási azonban jelentősek,
- a *funkcionális* összetevők faktora, amelyek praktikus és hasznos paraméterei a szolgáltatásnak.

Valójában a legjobb minőségbiztosító a piac. A vevői döntések ugyanis kiszelektálják a rossz minőséget nyújtó szolgáltatót. Nem jelentkeznek a hallgatók olyan oktatási intézményben, amelyről folyamatosan azt az információt kapják, hogy a munkaadók „fekete-listáján”szerepelnek.

A felsőoktatási tevékenységek minősége, a képzési és a képzés-alkalmazási folyamatok minősége akkor jó, ha a folyamatokban közvetlenül vagy közvetetten érdekeltek igényeit minél inkább kielégítjük, azaz igényeik kielégítése által minél több értéket kapnak. A főbb érdekeltek: társadalom, munkaadók, végzett hallgatók, oktatók, jelenlegi hallgatók.

Az *oktatás* minőségmenedzsmentjének megvalósításához fentiek alapján a szükséges lényeges elemek a következők (Veress, 1999):

1) *A vezetés tartalmi és formai megújítása*: jövőkép kialakító, stratégiai célokra összpontosító, mozgósító, motiváló, együttműködő és felhatalmazó vezetés kialakítása.
2) *A vevőközpontú működés kialakítása:* a külső és belső vevők azonosítása, igényeik, elvárásaik és azok kielégítettségi szintjének felmérése és követése, a javító-, fejlesztőmunka eredményességének értékelésével.
3) *Nyílt és dinamikus kommunikáció:* folyamatos, őszinte párbeszéd, elvárások és eredmények összemérése, értékelése az oktatási intézményen belül és az oktatásban érdekelt partnercsoportok között.
4) *Az emberi-erőforrás fejlesztés:*folyamatos továbbképzés, oktatás, tréning az oktatási szervezet minden szintjén az új, változó feladatok felvállalása és megoldására való képesség biztosítása.
5) *A változó elvárásokra fogékony, gyorsan reagáló tantervfejlesztés*: amely képes az érdekeltek követelményeinek felmérésére, a hosszabb távon érvényesülő trendek azonosítására, és megfelelő válaszadásra.
6) *Folyamatos mérés és értékelés:* amely az alapszint/alapállapot méréssel kezdődik, és ahhoz képest méri a tökéletesítések/fejlesztések eredményességét megfelelő minőségindikátorok és szintjelzők kialakításával.
7) *Innovatív oktatási stratégiák:* melyek a hallgatók mind intenzívebb bevonására, motiválására irányulnak.

8) *Menedzsmenttámogató rendszerek:* melyek segítik az oktatási intézmény vezetését, hogy úgy szabályozza működési folyamatait, hogy azok minél jobban kielégítsék partnerei elvárásait, és minél eredményesebbé tegyék hosszú távú céljai megvalósításában.

2. 5. 2. A minőség biztosítása a felsőoktatási intézményekben

2. 5. 2. 1. Folyamatszabályozás

A szolgáltatások folyamatjellege következtében a minőséget csak folyamatában tudjuk értelmezni. Itt kérdés azonban, mely folyamatokat célszerű szabályozni, hol húzzuk meg a határt. A felsőoktatásban a minőségbiztosításra elsősorban az adminisztratív területeken van szükség, ott, ahol a rutinfeladatok zajlanak. Ezeket a területeket lehet és kell is szabályozni, itt nagyon komoly minőségbiztosításnak végbe kell mennie. Az effektív oktatási folyamatnak megvan a maga öntörvényűsége, amit viszont nem lenne célszerű szabályozni, merev szabályok által kényszerpályára terelni.

2. 5. 2. 2. Megfelelőség szabályozás

A megfelelő követelmények felállítása és szűrőként működtetése a célszerű mértékben. Az oktatásban az oktatók kiválasztásával lehetne a minőségbiztosítást megoldani. Azonban amíg nyugaton egy egyetemi professzori pályázatra többen jelentkeznek, ahol a szakmai előélet és a próbaórákon nyújtott teljesítmény alapján történik a kiválasztás négy-ötéves időszakra, nálunk ez közel sincs így. Magyarországon a versenyképes fizetések hiányában ilyen kiválasztás nem történhet, már csak azért sem, mert kevés a pályára jelentkező.

2. 5. 2. 3. Minőségszabályozás

A minőséggel kapcsolatba hozható megfelelő minőségmutatók és elégedettségi vizsgálatok végzése. Az elégedettség mérés a hallgatói elégedettség mérésre (erről bővebben későbbi fejezetben), a tanszéki kollektíva szereplőinek és a frontvonal további tagjai elégedettségének mérésére vonatkozik. Jelen dolgozat témája hogy az oktatási szolgáltatás frontvonalát és konfliktushelyzeteit minél behatóbban vizsgálja. **A szolgáltatások minőségének megítélése ugyanis a frontvonal tevékenységének megítélésénél dől el.**

A hatékonyság ellenőrzésére a legjobb módszer az igénybevevők elégedettségének a feltárása, mely a minőségmenedzsment kulcskérdése. A vélemények, kritikák, elvárások alapján a szolgáltató feladata a rendszer folyamatos tökéletesítése.

2. 5. 2. 4. Minőségkép

Az igénybevevők elégedettségének eléréséhez meg kell határoznunk azt a minőségpozíciót, amely találkozik az elvárásokkal. A minőségkép általánosíthatóságának az oktatásban van néhány korlátja is:

1. Minőség spektruma: A minőség több szempontból is összetett. A paraméterek kapcsolata az „igénybe vevők fejében” jön létre, tehát sokszor pusztán csak annak következménye, hogy nem tudjuk a megkérdezésnél egzakt módon különválasztani két vagy több paraméter jelentését. A minőségspektrum másik dimenziója a szolgáltatások hármas természete (vizsgálati - tapasztalati - bizalmi). A minőségkép meghatározásánál tehát az is kérdés, hogy mennyiben kezelhetők a különböző természetű paraméterek egy rendszerben. A spektrum harmadik megjelenési formája a minőségről alkotott igénybe vevői vélemények szóródása. Statisztikai jelenségről lévén szó, a szóródás ténye magától értetődő, és figyelmen kívül hagyása súlyos tévedések forrása lehet.
2. Az észlelt kockázat, így a minőségkép változásának markáns példája a rendkívüli helyzetek keletkezése, itt a panaszszituációkra kell gondolni, aminek következtében a stabil minőségkép is átalakul.
3. Ki értékeli a minőséget? Kinek az elégedettsége fontos az oktatás esetében? Hallgatók, család, munkaadók vagy a társadalom?
4. Hozott anyag. Az oktatási szolgáltatásban a hozott anyag súlya meghatározó, a minőségképet jellemzőjük, összetettségük nagymértékben befolyásolja, a minőségmenedzsmentben nehézséget okoz.

Az European University Association 2001-ben egy új koncepciót fogadott el a felsőoktatás minőségügyéről. Megítélésük szerint az akkreditáció a programok és intézmények minőségére utaló minimumkövetelmények teljesítésének nyilvánosságra hozott formális elismerése. Így az akkreditáció az adekvát mechanizmus ahhoz, hogy az oktatás minimumkövetelményei teljesüljenek, és ezért a minőségbiztosítás érdekében tett első lépésnek tekinthető. Ugyanakkor az akkreditáció csak és kizárólag erős belső intézményi minőségértékeléssel együtt használható. Ez a rendszeres belső értékelés azonban lényegesen nagyobb hangsúlyt kap, ha kiegészül egy független értékelő szervezet által végrehajtott külső értékeléssel (Hommonay, 2003). A képzés minősége iránti elvárások növekedése vezetett el az akkreditáció kialakulásához. Az akkreditációs testületek a felsőoktatási szféra autonóm testületei, kormányzati kontrollal. A felsőoktatási törvény 80§ (1) szerint: ”A felsőoktatásban a képzés és a tudományos tevékenység minőségének hitelesítésére és a minősítés elvégzésére a Kormány Magyar Akkreditációs Bizottságot hoz létre. A MAB a felsőoktatási intézmények, a tudományos kutatóintézetek és a felhasználói szféra legalább doktori fokozattal rendelkező képviselőiből áll.” Célja a kormányzati kontroll megteremtése és kiterjesztése a felsőoktatás felett, valamint az eltömegesedett felsőoktatás szabványosítása. Valójában azonban az akkreditáció a szféra folyamatelvű önminősítése, amely a klasszikus humboldi egyetem emlékeire épül, s őrzi a gazdaságtól, a piactól való elzárkózását (Siklós, 2006).

A felsőoktatási minőségbiztosításának a következő alapfeladatokat kell ellátnia témánk szempontjából (Siklós, 2006) nyomán:

- a hallgatói elégedettség folyamatos elemzése, a hallgatói javaslatok realizálási lehetőségeinek vizsgálata,
- a hallgatói mobilitás előmozdítási lehetőségeinek elemzése,
- a minőségirányítás alapelveinek, alapfeladatainak megfogalmazása az intézmények részére.

A magyar felsőoktatásban egyre inkább erős minőségi és gazdaságossági/megtérülési követelményeket próbálnak meg érvényesíteni. Hazánkban is kialakult gyakorlattá vált a felsőoktatási rangsor készítés. Ez arra az alapfeltevésre épül, hogy az egyetemek versenyeznek egymással a minőségi hallgatókért és oktatókért, illetve a forrásokért és a piaci részesedésért. A rangsorolás gyakorlati jelentőségét az adja, hogy a rangsorok közzététele befolyásolja az egyetemi/főiskolai jelentkezéseket, ugyanakkor a jelentkezési statisztikák maguk is alakítják a rangsorokat. Az egyetemi rangsoroknak abban lehet fontos szerepük, hogy a felsőoktatási szolgáltatás kínálati és keresleti oldalán hozott kormányzati, vállalati és családi döntéseket alátámasszák. Kínálati oldalon az egyik legfontosabb döntés, hogy mely egyetemek jussanak több pénzhez, illetve a legtehetségesebb oktatók hol folytassák pályafutásukat. Fontos keresleti oldali döntés, hogy mely típusú hallgatók (pénzért tudást, alapos tudást, diplomát, vagy valóban jó munkapiaci értékű oklevelet akaró) iratkozzanak be az egyetemre, és a munkaadók mely egyetemek végzőseit alkalmazzák szívesebben. A hiteles rangsorkészítésnek azonban csak akkor lehet komoly szakmai jövője, ha az akkreditációs rendszer újjászerveződik. Jelenleg még igen/nem típusú szelekcióra, engedélyezésre képes csak, azaz nem tudja értéksorrendbe állítani az egymással versengő szakokat. Ehhez az szükséges, hogy az akkreditációs rendszer mentes legyen a különféle irányokból kifejtett politikai nyomástól, szakmailag függetlenné kellene válnia. A magyar felsőoktatás átalakulása nem tekinthető lezártnak a bolognai folyamat meghonosításával. A felsőoktatás minőségi mérése még külföldön sem megoldott, azonban ott sokoldalú módszertan alkalmaznak. Ma magyar rangsorkészítés jelenleg nélkülözi a nemzetközi hátteret, még nem kialakultak a mérési módszerek sem (Török, 2008).

2. 6. Frontvonal menedzsment

Az igénybevevő számára a szolgáltató értékrendjéről, kultúrájáról a legközvetlenebb üzenetet a frontvonalban tapasztalható magatartás hordozza, a szolgáltatások minőségének megítélése és a frontvonal megítélése között tehát szoros kapcsolat tételezhető fel. A szolgáltatásmarketingben az áru megfoghatatlanságából eredően a szolgáltatók, a hatékony tervezés és működtetés érdekében, a vevők befolyásolását elsősorban az észlelt eredménykockázat csökkentésével érik el. Ez a szolgáltatást nyújtó vállalatra is kedvezően hat, hiszen ő sem teljesen biztos a nem-fizikai termék problémamegoldásának eredményességében és a teljes sikerességében. A kétoldalú kockázatérzet csökkentését eredményező folyamatok közé tartozik többek között, a már tárgyalt elemeken túl a frontvonalmenedzsment. A szolgáltatásmarketing alapmodellje

szerint a szolgáltató látható és nem látható részekből áll. A háttér kockázatkezelésére elsősorban a belső marketing koncentrál. A látható rész problémáit frontvonal menedzsmenttel lehet kézben tartani.

Frontvonal menedzsment *a szolgáltatás frontvonala tárgyi és személyi tényezőinek (frontszemélyzet) szisztematikus irányítása*. A szolgáltatás frontvonalának pontos meghatározása az igénybevevő és a szolgáltató közti interakciókból lehetséges. A szolgáltatások frontvonal- menedzsmentjének fontosságát a szolgáltatásmarketing források régóta hangsúlyozzák. Grönroos szolgáltatás-rendszer modellje (1990) a frontvonal- kapcsolatot egy olyan interaktív területként fogja fel, ami az igénybevevő által látható. A modellben kísért a korábbi Eiglier – Langeard-féle megközelítés (lásd. pl. az 1991-es kiadást), ugyanis ez így – szigorúan véve – csak a személyes (face to face) frontvonalra igaz. A szolgáltatóval való találkozás különböző lehet mélységét, intenzitását, gyakoriságát, időtartamát tekintve. „Az interakció során az igénybevevők aktivitása a szolgáltatótól mért különböző távolságokban kerül kifejezésre (Veres, 2009):

1) Személyes találkozás, ahol a kapcsolat a frontszemélyzet egy vagy több tagjával közvetlen,
2) Telefonos találkozás, ahol az ügyfél és egy vagy több frontszemély telefonos kapcsolatfelvétel útján oldja meg az aktuális problémát,
3) Távtalálkozás, ami az igénybevevő aktív, a szolgáltató passzív (többnyire gépi) szerepét jelenti az interakcióban."

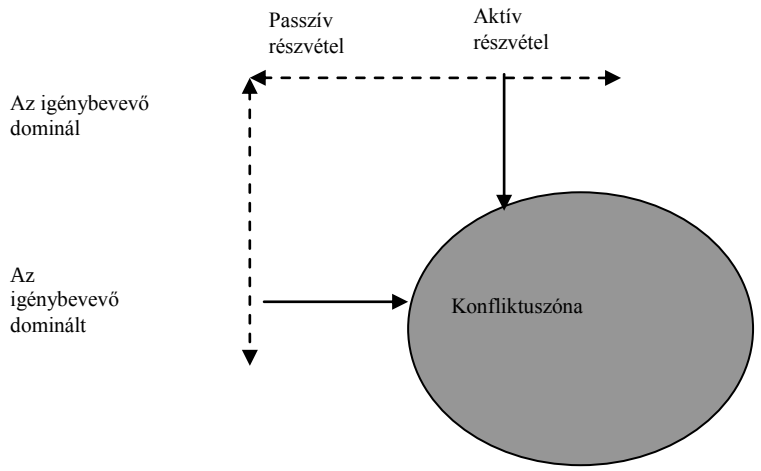
Oktatási szolgáltatás esetében a közvetlen találkozás oktató-hallgató közt folyamatos kapcsolatot jelent, a frontszemélyzet adminisztratív részlegével beiratkozás, tanulmányi szervezési ügyek intézése kapcsán időnkénti találkozást jelent. A kapcsolati személyek adottak, a hallgatónak nem áll módjában választani. Telefonon történő kapcsolatfelvétel gyakori, egyszerűbb mód, sürgős, lényeges, egyedi kérdések megválaszolásában. Természetesen csak akkor, ha a telefonhívás célba ér. Nehéz az elérhetőség a folyamatos vonalterheltség miatt, vagy az ügyintéző napi tömeges feladatainak végzése közben a telefonon történő kapcsolatfelvételt eleve megtagadja, nem veszi fel a készüléket. A távtalálkozás az oktatásban egyre nagyobb szerepet kap. Jó szervezés esetén valamennyi információ a számítógépes rendszeren keresztül elérhető, vizsgajelentkezés, eredményekről értesülés, feladatok letöltése megfelelően működő hálózati rendszeren keresztül megoldható. Cél a tömeges oktatásban e formának mind hatékonyabb működtetése. A távtalálkozás fontos tere a főiskolai honlap. A kiélezett versenyben az oktatási intézmények között nagy szerepe lehet a hallgatók vonzásában. A honlappal szembeni követelmények, hogy figyelemfelkeltő, vonzó, minden információt könnyen elérhetővé tegyen.

A frontszemélyek azonban nemcsak a „frontban" tevékenykednek, munkájukhoz elengedhetetlen a színfalak mögötti (backoffice) együttműködése (lsd. Servuction modell). Az oktató, pl. nem tudja színvonalasan megtartani az előadást, ha a

műszaki részleg nem biztosítja időben a megfelelő technikai hátteret. A frontvonal és a háttér közti szervezési-irányítási kapcsolatot a folyamatmenedzsment teremti meg. A későbbi munkák azonban már - helyesen - a szolgáltatások frontvonala kiterjesztett modelljét (f2f + phone + remote)= (személyes + telefonos + távolsági) veszik alapul (Grönroos, 2007), másrészről kimutatják a korábban nem láthatóként definiált backoffice nagymértékű átláthatóságát:„meglepően kevés részleg van, ami teljesen láthatatlan”. Az Eiglier–Langeard-féle servuction-koncepciót Grönroos nyomán néhány további szemponttal kell kiegészítenem:

1) az igénybe vevők erős és közvetlen bevonódása a tranzakcióba;
2) a frontszemélyzet a frontvonalban közvetlenül észleli az igénybe vevők kívánságait (éppen ebben rejlik a contact staff egyik nagy előnye);
3) a szolgáltatás operatív mechanizmusai közvetlen hatást gyakorolnak az alkalmazottakra;
4) a Bitner-féle servicescape vizuális elemei (1992), azaz a tárgyi elemek hatást gyakorolnak az igénybevevőkre és a frontszemélyekre egyaránt;
5) a servicescape elemei kibővítendők a személyes és a fizikai interakciókkal, a korábbi személyes tapasztalatokkal továbbá a térkontextus hatásával.

A frontszemélyzet és az igénybe vevők interakcióit illetően már Lehtinen (1983) felhívta a figyelmet az egyéni különbségek moderáló hatására a frontszemélyzet oldalon a teljesítés stílusára és az igénybe vevő oldalon a „fogyasztás” stílusára egyaránt. Amennyiben ezt nem tudjuk kezelni, **a harmonizálás hiányából adódó összeilleszthetetlenség (misfit) egyike a frontvonal tipikus konfliktusforrásainak**.



2. számú ábra
Forrás: Eiglier-Langeard 1991. 38. old.

Eiglier és Langeard (1991) modellje is a fenti állítást tükrözi vissza. A felsőoktatási szolgáltatásban a hallgató aktív résztvevő, ugyanakkor hierarchikus viszony jellemzi a kapcsolatot a fronszemélyzettel. Nehezen kezelhető konfliktushelyzetek keletkeznek azáltal, hogy az aktivitásra kész igénybevevő aktivitása korlátozott. (Az aktivitás és korlátozás egyszerre van jelen a folyamatban.) Frontvonal-igényes szolgáltatásoknál, a látható frontvonal interakciók moderáló tényezői között figyelmet érdemel az aktorok fizikai megjelenésének hatása is, amit számos kutatás igazolt (pl. Reingen és Kernan, 1993 vagy Julander és Söderlund, 2007), a frontline management gyakorlata mégis elhanyagol.

Az oktatásban a frontszemélyzetet célszerű elkülönítve tárgyalni; oktatók és adminisztratív területre bontani. Az adminisztratív területen dolgozók szabályozása szükséges, a sztenderdek előírása átláthatóbbá, követhetőbbé teszik a folyamatot. Az oktatók személyi szabályozása csak az adminisztrációs területeken szükséges, az oktatói tevékenység szabályok közé szorítása inkább káros, mintsem kívánatos. A frontvonalban lezajló folyamatok szabályozása szintén csak bizonyos területeken, pl. a tanulmányi osztály működésében célszerű.

A vállalati kultúra meghatározza a frontvonal menedzsment stratégiáját. Az oktatási intézményeket a Mintzberg-féle szervezeti csoportosítás ismérvei alapján az un. *szakértői bürokrácia* elnevezés alatt lehet beazonosítani (Bakacsi 1996). Az operatív mag a szervezet kulcsfontosságú része, ahol magasan kvalifikált emberek dolgoznak. Magas szakértelmet igénylő struktúra de mégis bürokratikusan működik. Előnye a rendszernek, hogy a rutinfeladatokat nagy hatásfokkal tudja elvégezni, hátrány azonban, hogy a tipikustól eltérő eseteket nehezen tudja kezelni, lassú a rendszer. A frontvonalat vizsgálva megállapítható, az oktatók az oktatói feladatokat magas színvonalon, rutinszerűen (nincs negatív értelem) végzik. Az adminisztratív területen dolgozók is a rutin feladatokat szakértelemmel végzik, de az eltömegesedés miatt egyre több a tipikustól eltérő eset, amelyeket ilyen tömegben már képtelenek kezelni.

2. 6. 1. A frontszemélyzet szabályozása

Az oktatás kapcsolatigényes szolgáltatás, az emberi tényező kulcsfontosságú dimenzió. „Az igénybevevővel kapcsolatba kerülő személyzet menedzsmentje azt a követelményt támasztja a szolgáltatóval szemben, hogy legyenek világos műveleti szabályok (sztenderdek), állandó monitoring legyen a frontvonalban, rendszeres tréning stabilizálja a személyzet minőségét és folyamatosan fejlesszük a frontszemélyzet teljesítményét, és ha lehet, mindig jutalmazzunk. A frontszemélyzet szerepe mindig kettős: operatív és kapcsolati” (Veres, 2009).

Oktatásra vonatkoztatva elmondható, hogy világos műveleti szabályok nincsenek, bürokratikus a rendszer, azonban mégsem racionálisan szabályozott. A rendszer alacsonyabb hallgatói állomány mellett alakult ki, az eltömegesedés révén kezelhetetlenné vált. Nincsenek rendszeres tréningek, az ösztönzési formák teljesen hiányoznak. A frontszemélyzet kiválasztásának nehézségeiről a szolgáltatások változékonysága fejezetnél volt szó. Az egyéb szolgáltató szektorokban nagy

hangsúlyt fektetnek a kommunikációképességre, empátiakészségre, rugalmasságra, alkalmazkodóképességre. Az oktatásban, aki a megfelelőség kritériumait teljesíti, felvételt nyer. A felsőoktatási szolgáltatásban az állandó monitoring teljesen hiányzik. A jó és a rossz oktató és adminisztratív dolgozó megbecsülése közt gyakorlatilag nincs különbség. A kiváló teljesítmény iránti igény ennél a szolgáltatásnál inkább belső indíttatású.

A hallgatói ügykezelés az eltömegesedett felsőoktatásban nagy türelmet igényel. Leginkább „hisztérikus" vevőszolgálathoz hasonlítható, a türelmetlenkedés miatt állandó stresszhelyzetet jelent a szolgáltató számára. Személyes kapcsolat kialakítására nincs idő.

2. 7. A jaycustomer típusok

A frontvonalmenedzsment feladata az igénybevevők és a szolgáltatók közötti interakciók színhelyeinek irányítása, beleértve a „találkozások" személyi és tárgyi elemeit is. Az anyag bevezető fejezetében részletes áttekintést adtam a felsőoktatás „különleges" szolgáltatás jellegéről. Ezeknek a jellemzőknek a figyelembe vételével először az igénybevevők és a szolgáltatók közti interakciókat tekintem át. Elsőként megvizsgálom azokat a sajátosságokat, amelyek az igénybevevői oldalt jellemzik. A hallgató produktum, fogyasztó és befektető is egyben, heterogén összetételű mind képzettségét, szociális helyzetét, motiváltságát, attitűdjét illetően. A hallgató és a felsőoktatási intézmény kapcsolata speciális. Nagyon erősen bevonódik a szolgáltatás folyamatába, képessége, ismerete, hozzáállása, motivációja mind befolyásolja a szolgáltatást. Sőt, a felsőoktatási szolgáltatás minőségét a hallgató teljesítménye alapvetően meghatározza, és ez a többi igénybevevő által érzékelt minőségre is erősen kihat (Bay, Daniel, 2001). Ami a felsőoktatási szolgáltatást a többi szolgáltatástól alapvetően megkülönbözteti, hogy az igénybevevő teljesítménye értékelésre kerül, mely szintén konfliktusok forrása lehet.

Az igénybevevői elégedettség függ a szolgáltatóval kialakított interakciók jellemzőitől. Az oktatás, mint szolgáltatás fejezetben felvázoltam a szolgáltatásmarketing alapmodelljét, most a SERVUCTION modell alapján a szolgáltatás élményként való felfogását vizsgálom (Kenesei, Kolos, 2007). A modell alapvetően a vevő szemszögéből láttatja a szolgáltatás folyamatát.

Az előnyök összességét meghatározza a szervezeti rendszer - amelyet nem lát a igénybevevő-, a látható térben lévő elemek (tárgyi környezet és kapcsolattartó személyzet) valamint a jelenlévő vevők összessége. Az oktatási szolgáltatás fő előnye a piacképes elméleti és gyakorlatban alkalmazható tudás megszerezhetősége. Az oktatásban részt vevők eltérően ítélhetik meg az előnyöket, attól függően, hogy a hallgatók elsősorban beruházásnak vagy fogyasztásnak tekintik a szolgáltatási folyamatban való részvételt. A tömegoktatásban az igénybevevők köre heterogén tömeget jelent, ahol jelentős eltéréseket tapasztalhatunk a motiváltságot, aktivitást illetően. Az oktatási szolgáltatás hosszú

folyamat, melyet *„átélnek”* az igénybevevők, pozitív és negatív élményeket szereznek a szolgáltatási folyamatban, melyek vagy elégedettséget, vagy elégedetlenséget eredményezhetnek. A rendkívüli/kritikus esetek módszere (CIT/CIA), mint szolgáltatáskutatási módszertan alkalmazásának ezért is szentelek kiemelt figyelmet anyagomban.

A felvázolt modell másik fontos eleme *az interakció.* Egyfajta kölcsönhatás lép fel a szolgáltató és igénybevevő közt. Konfliktusok adódhatnak a szolgáltató (oktató és adminisztratív dolgozó) és egy-egy egy diák közti interakciókból, melyek a többi igénybevevő (csoporttagok) észlelt minőségét is befolyásolhatják. **A konfliktust, a nehezen kezelhető interakciót okozhatja a szolgáltató nem szabályszerű viselkedése is, valamint a nem kiszámítható igénybevevői attitűd, magatartás is (jaycustomer misbehaviour). Az ügyfél elégedettség és az ügyféllojalitás kialakítása érdekében a zavaró tényezők kezelése különös hangsúlyt kell, hogy kapjon, a verseny ezen a területen is folyik a különböző szolgáltatásoknál.**

A hallgató a szolgáltatás integrált része, aktív résztvevője, formálója a szolgáltatásélménynek. Modellünkben (Servuction modell, 19. oldal) az „A” vevőcsoportot úgy jellemezzük, mint az átlagos hallgatók csoportja, akik az oktatási szolgáltatás elfogadott, elvárt értékei szerint vesznek részt a folyamatban. A „B” vevőcsoport azokat a hallgatókat jelenti, akik nem az elfogadott normák szerint viselkednek, ők is a folyamat részesei, viselkedésük azonban zavarhatja valamilyen formában a folyamatot, konfliktust teremthetnek, hatnak a szolgáltató viselkedésére, és befolyásolhatják az „A” vevőcsoport elégedettségét, megítélését a szolgáltatással kapcsolatban. Az oktatás eredményessége nagymértékben függ az igénybevevők mentalitásától, a motivált hallgatók hozzáállásukkal segíthetik a sikeres oktatási folyamatot, míg a kevésbé motivált hallgatók magatartásukkal a folyamat eredményességét, hangulatát befolyásolhatják. Lovelock (1994), majd Harris és Reynolds (2003), a „B” vevőcsoport tagjait JAYCUSTOMER-nek nevezik. Lovelock ezt a magatartástípust úgy definiálja, hogy az egyén tapintatlan, nemtörődöm vagy fegyelmezetlen, sértő viselkedése zavarja a szolgáltatót és a többi igénybevevőt a szolgáltatási folyamatban. Fullerton és Punj (1997) árnyaltabban fogalmaznak: „Az igénybevevő zavaró magatartása, mely megszegi a szolgáltatási folyamatban általánosan elfogadott magatartásformákat.” A jaycustomerek tehát megzavarják valamilyen módon a szolgáltatási folyamatot, ezáltal annak minőségét befolyásolják, továbbá a többi helyszínen lévő igénybevevő észlelt minőségérzetére is hatnak. Fullerton és Punj (1993), Cox és Moschis (1990) szerint a sztenderd igénybevevő magatartástól eltérő magatartásformák, viselkedésmódok kialakulásában befolyásoló tényezők az egyén demográfiai, pszichológiai jellemzői, a szociális hatások és az adott pillanatban meglévő lelkiállapot. A deviáns igénybevevői magatartást a szolgáltatások esetében sok szerző mutatja be cikkeiben: Moschis és Cox (1989) deviáns igénybevevőnek, Fullerton és Punj (1993) rendellenes (aberrant) igénybevevőnek, Bitner, Booms és Mohr (1994) problémás igénybevevőnek, Scheidt (2005) rémálom vevőknek

(Alptraum Kunde) nevezi őket. Harrys és Reynolds (2003) szerint viselkedésük negatív hatással van a többi igénybevevőre és a szolgáltatási folyamat átélésére.

Fullerton és Punj (1993), Netemeyer, Boles, McKee és McMurrian (1997), Podsakoff, Ahearne, MacKenzie (1997), Bennett és Robinson (2000), Harris és Ogbonna (2002), Scneider, Erhart, Mayer, Saltz és Niles-Jolly (2005) tanulmányaikban a *szolgáltató* lehetséges deviáns magatartásáról is írnak. Megállapításuk szerint a szolgáltató viselkedése szignifikáns faktora a frontvonal folyamatok igénybevevő által észlelt minőségének. A szolgáltató magatartásának egyik meghatározó tényezője például a munkahelyi elégedettsége (George, Bettenhausen, 1990 és McNeely, Meglio, 1994).

Bennett, Hartel, McColl-Kennedy és James (2003), Basch és Fisher (2004) kiemelik hogy a fizikai környezet elemei, valamint a szolgáltatási folyamat eseményei (pl. zűrzavar, vita, vagy remek hangulat) negatív és pozitív érzéseket válthatnak ki az igénybevevőkből és a szolgáltatókból, amelyek hatással lehetnek a teljesítés minőségére. Bizonyos események akár olyan hatással is lehetnek az igénybevevőre, hogy végül eláll a szolgáltatás igénybevételétől.

Összefoglalva, a frontvonalban zajló eseményeket gyakran megzavarják a rendellenes, nem kiszámítható igénybevevői és szolgáltatói viselkedésmódok, ezáltal pszichológiai, pénzügyi kárt okozva a szolgáltató intézmény, a szolgáltató személyzet illetve az igénybevevők számára. Amennyiben elfogadjuk és különösen az oktatási szolgáltatásban el kell fogadnunk (a korábban részletezett frontszemélyzet kiválasztási nehézségek), hogy az oktatók és az adminisztratív dolgozók viselkedése sem minden esetben egyezik meg az elvárt sztenderddel, akkor *bizonyos jaycustomer típusokat nem csak negatív viselkedésű* személynek kell, hogy felfogjuk, hanem ellenkezőleg, olyannak is, aki magatartásával a magasabb minőségű szolgáltatás megvalósítását kívánja elérni. A nem sztenderd magatartásnak ugyanis lehetnek pozitív hozamai is. Schneider, Bowen (1985) és Schneider, Parkington és Buxton (1980) erős kapcsolatot feltételeznek az igénybevevői és a szolgáltatói viselkedés közt, mindez megerősíti álláspontomat a jaycustomer típust illetően. Magatartásuk negatívan és pozitívan is befolyásolhatja a szolgáltatás minőségét. **Anyagomban a jaycustomer típust ezért én *nem kizárólag negatív* karakterként definiálom.** (A primer kutatásommal kívánom igazolni, viselkedésük esetleges pozitív hozadékait). A szakirodalom a jaycustomer típust azonban egyértelműen negatív tulajdonságokkal jellemzi: Babin és Babin (1996), Piron és Young (2000) tanulmányában a tolvaj típusról ír, aki a szállodákból, éttermekből minden mozdíthatót eltulajdonít. Penaloza és Price (1993) Gabriel és Lang (1997), az együttműködést megtagadó igénybevevőkről írnak tanulmányukban. Ez a deviáns igénybevevő típus például nem tartja be az orvos utasításait, megszegi a terápiás kezelés előírásait. Az egészségügyben Keeffe (2006) több zavaró igénybevevői magatartást különböztet meg: Csaló (nem veszi be a gyógyszert, rosszul méri a lázát), hazudós (azt állítja, előírás szerint és

mennyiségben szedi a gyógyszereket), előjegyzést feleslegesen kérő (műszeres vizsgálatra bejelentkezik, de nem jelenik meg mégsem, előzetesen nem mondja le az időpontot). Yagil (2008) a szexuálisan molesztálókról ír (nővérekkel, masszázst végzőkkel szemben). Rose és Niedermeyer (1999), Grove, Fisk és John (2004) az agresszív, erőszakos karaktert mutatják be, míg Kowalski (1999), Reynolds és Harris (2005) az állandóan panaszkodó, panaszt tevő magatartásról írnak. A valóságban az akcióvadászok felettébb kellemetlen variációjáról van szó, akiknek semmilyen érv sem elég abszurd, ha hibavadászatról és a vételár visszaszerzéséről van szó. Ez a típus minden társadalmi rétegben megtalálható, és nagy leleményességgel van felvértezve. Leszko (2006) az ötletlopó típust mutatja be. Rengeteg időt vesz igénybe ennek a típusú vevőnek a kiszolgálása, a hasznosan eltölthető munkaidő kárára. Elsősorban az új berendezések és eszközök érdeklik. A beszélgetés során koncepciók megismerésére, technikai kivitelezési tanácsok vagy egyszerűen szaktudás megszerzésére törekszik. Amennyiben ingyen hozzájut ahhoz, amit szeretne, többet nem hallat magáról. Zemke és Anderson (1990) szerint a deviáns igénybevevői magatartás típusai az alábbiak: önző: kizárólag a saját érdekeit érvényesítő igénybevevő; közönséges: viselkedése botrányos, az erkölcsi normákat túllépő; hisztiző: indulatos kitörésekkel reagáló, túlzó; követelőző: azt is el akarja elérni, ami nem illeti meg; potyaleső: ingyen akar igénybe venni térítéses szolgáltatásokat.

Lovelock és Wirtz (2004) a következő jaycustomer típusokat különbözteti meg:

- Nem fizető: az igénybe vett szolgáltatás után nem fizet (pl. építőipar) Egyszerűen cselekszik. Különösebb stratégia nélkül egyszerűen csak kifizetetlenül hagyja a számláját. A viselkedés ősi, egyszerű de idegölő, nagy károkat okoz. Statisztikai vizsgálatok szerint elsősorban ők felelősek a vállalatok csődbemeneteléért, (Leszko, 2006);
- Késve fizető: nem tartja be pontosan a fizetési határidőt, azt rendszeresen túllépi;
- Szabályszegő: az előírt sztenderdeket elkerüli (repülőn nem kapcsolja ki a mobil telefont);
- Viszálytkeltő: a szolgáltató ellen hangolja a többieket (pl. idegenvezető kérései teljesítése ellen lázítja a többi utast);
- Hadviselő: folyamatosan kötözködik, támadja a szolgáltatót;
- Vandál (lsd. még Fisher és Baron (1982), Goldstein (1996): szándékosan kárt okoz a tárgyi környezetben.

Fenti leírások az amerikai szakirodalom meghatározásai, a továbbiakban az európai megközelítéseket mutatom be:
Sobolewski (2006) német szerző a következő csoportokat alkotta meg:

- A paragrafusokon lovagoló: nagyon felkészült és dokumentumokkal készül, jogszabályokra és előírásokra alapozva érvel, szőrszál-hasogatóan precíz;
- A tudálékos: fontoskodik, sokat és szívesen beszél, kioktat, tudálékoskodik, húzkodja a szemöldökét, stílusa leereszkedő;

- A tétovázó: visszafogott és elbizonytalanodott arcot vág. Vállát felhúzza, látszólag kényelmetlenül érzi magát, és gyakran használ tagadó formulát;
- A kételkedő: arcára van írva a kétkedés, kritikus arckifejezése, gyakran leint, húzkodja a száját, gyakran a szolgáltató szavába vág;
- A vádaskodó: gyakran esik túlzásokba, széles mozdulatai vannak, fontoskodik, és lekicsinylően mosolyog;
- Az alattomos: túlságosan sokat kérdez, retorikailag ügyesen felépített az érvelése, lesben állva várja a reakciókat, igyekszik az eladó számára kijelölni a határokat, felfuvalkodott hatást kelt;

Scheidt (2005) a problémás igénybevevőket a következőképpen definiálja: Személyek vagy csoportok olyan igényekkel lépnek fel a szolgáltatóval szemben, amelyek csak jelentős anyagi és személyi ráfordítással elégíthetők ki, és ezzel egyértelműen a saját marketingcélok ellen hatnak. A problémás igénybevevő, a „lidércálom vevő"(Alptraum Kunde) extrém és deviáns magatartással jellemezhető, feltűnő és nem kooperatív viselkedéstől egészen az agresszív és kriminális viselkedésformáig.

A problémás vevők száma növekedni fog a jövőben is, **minden vállalkozásnak rendelkeznie kell megfelelő stratégiával a „nem kiszámítható" igénybevevők kezelésére, hiszen a verseny már nemcsak a rutinfolyamatok végzése, hanem a rendkívüli helyzetek minél hatékonyabb kezelése területén folyik.** A „vevő a király" elv vezetett tulajdonképpen oda, hogy a menedzsment és sok vevő is úgy gondolja, hogy a szolgáltató „szolga", ezért sok igénybevevő mértéktelen igényekkel és deviánsviselkedéssel viszonyul a szolgáltatóhoz. A problémás igénybevevők számának növekedésének a károsultjai a szolgáltatók, akik az arcátlan követelésekkel és személyes nyomással szembesülnek. Amennyiben a problémás igénybevevők köre nő, ez azzal a veszéllyel járhat, hogy az igazi, „normál" igénybevevői szegmenst kiszoríthatja, amennyiben a menedzsment nem teszi meg a szükséges ellenlépéseket. Ilyen ellenlépés lehet a vevőkirekesztés a szolgáltatásból. Ez a kirekesztés vonatkozhat az aktuális és korábbi igénybevevőkre, akiket deviáns viselkedésük miatt bizonyos, vagy a teljes szolgáltatásból kitiltanak (pl. szálloda). Lehetséges még a preventív kirekesztés is, ennek a döntésnek a meghozatalához a vevőértékelési kritériumok adhatnak alapot. Reynolds és Harris (2006) szerint is a frontvonalban a kontaktszemélyzetnek gyakran kell deviáns igénybevevői magatartást kezelnie. Megítélésük szerint a problémás, deviáns magatartást tanúsító igénybevevők többségben vannak a szolgáltatásügyletekben a sztenderdek szerint viselkedőkhöz képest.

A felsőoktatási szolgáltatásban, különösen a tömegoktatás miatt heterogén tömeget kell egyidejűleg a szolgáltatónak kezelnie. Sokféle típus van egyidejűleg jelen a szolgáltatási ügyletben, azaz szükség van az igénybevevői mix menedzsmentjének alkalmazására (Veres, 2009), az egyidőben jelenlévő igénybevevők sokaságának, keverékének megfelelő kezelésére. Rowley (1996) megállapítása szerint a

hallgatók elégedettségére illetve elégedetlenségére jelentős hatással van a többi helyszínen lévő hallgató viselkedése is. Felismerte, hogy a diák-diák (student to student) interakciókat is menedzselni kell, annak érdekében, hogy a potenciális szegmenskonfliktusokat megelőzzük, kezeljük. E témakörrel foglalkozik a compatibility management (Martin, Pranter, 1989). A szolgáltató feladata, hogy a helyszínen találkozó igénybe vevőket úgy irányítsa, hogy növelje a kielégítő, és minimalizálja az elégedetlenséget okozó találkozásokat, kezelje az oktatási szolgáltatás jaycustomer-einek interakcióit. A felsőoktatásban is lehetne élni a vevőkirekesztés lehetőségével, elsősorban a preventív formájával, amelynek alapjául a felvételi vizsga újbóli bevezetése szolgálhatna alapul, sok konfliktushelyzet megelőzhető lenne így.

Az oktatási szolgáltatás esetében fenti elméleti háttér áttekintése után a jaycustomer típusra a következő definíciót alkotom meg:
Nem tervezett (menedzsment szempontok), nem kiszámítható (pszichológiai szempontok) módon viselkedő, a szolgáltatás frontvonalában zajló sztenderd folyamatokat megszakító, megzavaró egyén. A szolgáltatás észlelt minőségére hatással bír azáltal, hogy a szolgáltató magatartását és a többi igénybevevő viselkedését, megítélését befolyásolja pozitív vagy negatív értelemben is.

Az oktatási szolgáltatásban a következő jaycustomer típusokat különböztetem meg:

- EMINENS: Az oktató minden szavát lejegyzeteli, folyamatosan vissza- és rákérdez az elhangzottakra. Célja a maximális vizsgaeredmény. Konfliktust azáltal kelt, hogy lassítja, megbontja a folyamatot, túlzottan pozitív attitűdje a szolgáltatót is és a többi igénybevevőt is zavarja (előnye: görcsösen figyel, észrevételei rávilágíthatnak, hogy nem kellően alapos a magyarázat, több gyakorlati példát kellene említeni).
- LÁZÍTÓ: Mindennel elégedetlen, mindenütt és mindenkinek panaszkodó típus. Célja, hogy a többi igénybevevőt is a szolgáltató ellen hangolja, konfliktust teremtsen (előnye: a panaszok haszna, lehetséges, hogy az ő elégedetlensége találkozik más hallgatók hasonló jellegű elégedetlenségével).
- SZABÁLYSZEGŐ: Sztenderdeket megkerülő magatartás. Leginkább saját érdekeit érvényesítő típus (előnye: rávilágíthatnak meggyökeresedett, kevésbé racionális magatartásformákra, elvárásokra).
- SZEREPJÁTSZÓ: Mindig szerepel, hozzászól, bármi is legyen a téma.(oktatás és nem oktatással kapcsolatos események) Magát folyamatosan pozicionáló személy Konkrét konfliktust nem okoz, de zavaró. (előnye: oldja a hangulatot, bátrabban megnyilatkoznak a többiek is).
- OKOSKODÓ: Mindent tud, sőt jobban tud, mint az oktató, mindenről hallott, mindenről van véleménye. Nem lázít, inkább intellektuális zavarást végez (előnye: lehet, hogy van igazsága, kreatív ötlete, szinergiát teremthet az oktatásban).

- ÖTLETGAZDA: Minden szituációban tud egy még jobb ötletet mondani. Mindig vannak javaslatai, forradalmi újításai (előnye: lehetnek hasznosítható ötletei mindenki számára).

A jaycustomerek a szolgáltatói folyamat bizonytalansági tényezői, változó mértékben megnövelik a szolgáltatás kiszámíthatatlanságát. Szerepük lehet pozitív eredményt és negatív eredményt is kiváltó. **A sztenderd szolgáltatásmarketing és menedzsment szakirodalom a jaycustomerek moderáló (funkcionális vagy diszfunkcionális konfliktust keltő) hatásával keveset foglalkozik, ezért fókuszálok kutatásomban erre a ma még kevésbé feltárt területre.** A frontszemélyzet menedzselése a kulcsa a frontvonal minőségének, teljesítményének. A szolgáltatások sztenderd megoldásában ma már jelentős verseny nincsen, **a verseny áthelyeződik a rendkívüli helyzetek megoldásában, illetve a jaycustomerek kezelésében nyújtott teljesítményre**. Kutatásomban erre a két területre fókuszálok. Kutatásomban kitérek arra is, hogy például a HORECA szolgáltatásoknál milyen jaycustomer típusok találhatók, hogy a szolgáltatók hogyan készülnek fel a jaycustomerek kezelésére, hogyan védekeznek, hogy a helyszínen tartózkodó többi igénybevevő észlelt minőségét ne rombolják nem sztenderd viselkedésükkel. Mint a bevezetőben utaltam rá, a HORECA szolgáltatásoknál végzett kutatásom célja annak feltárása volt, hogy tipizálhatók-e a jaycustomer típusok.

2. 8. Konfliktusok a felsőoktatásban

A disszertációban kiemelten kezelem a felsőoktatási szolgáltatásfolyamatok interakcióinak vizsgálatát, a rendkívüli helyzetek, a konfliktusok kialakulása okainak feltárását, és a hatásaik mérését. A vizsgálattal azt kívánom elérni, hogy választ kapjak arra, hogyan csökkenthető a bilaterális kockázat az erősen frontvonaligényes, emberi tényezővel terhelt szolgáltatásoknál, melyek azok a területek, ahol a fejlesztési döntéseket meg kell hozni a minőségfejlesztése érdekében. A szakirodalom feldolgozása során a gyakorlati alkalmazhatóságra törekedtem az önálló primer kutatás lebonyolításának megalapozásához.

A konfliktus fogalmát több tudományterület is vizsgálja és használja. A konfliktus pszichológiai megközelítése alapján Thomas (1992) meghatározása az egyik legáltalánosabban elfogadott. Eszerint a konfliktus az a folyamat, amely akkor kezdődik, amikor az egyik fél azt észleli, hogy a másik fél negatív hatást gyakorol (vagy negatív hatást szándékozik gyakorolni) valamely olyan dologra, amely az ő számára fontos. Ez a fontos dolog lehet erőforrás, előmeneteli lehetőség, döntési alternatíva, státusz, vagy akár saját értékünk, hiedelmünk, meggyőződésünk. Katz és Kahn (1978) szervezeti szempontú meghatározása alapján két rendszer (személyek, csoportok, szervezetek,) akkor állnak konfliktusban egymással, ha közvetlen interakciójuk folyamatában egyikük tevékenysége arra irányul, hogy mellőzzön vagy kikényszerítsen valamilyen végkifejletet, szembeállva a másik fél ellentétes irányú erőfeszítéseivel. A konfliktus lehet nyílt vagy rejtett ütközés.

Bakacsi Gyula (1996) tanulmánya alapján a konfliktus észlelt jelenség, nincs konfliktus, ha az érdekkülönbséget egyik fél sem észleli vagy észleli ugyan, de nem tekinti problematikusnak.

A konfliktus az emberi karakter elválaszthatatlan részeként van jelen a különböző társadalmakban, földrajzi, etnikai, vallási hovatartozás nélkül. A konfliktus mindenfajta általunk kialakított emberi tevékenységben és kapcsolatban megnyilvánul. A konfliktusok értelmezése két alapvető tényezőtől függ: az, ahonnan a kívülálló szemlélő megfigyeli a konfliktust, és az a környezet, amelyben a konfliktus létrejön. Jellemzően minden szótár negatív jelentést rendel a *konfliktus* fogalmához, azonban nem minden szakember és kutató látja a konfliktust negatív jelenségnek, a konfliktus megoldása segíthet például a konstruktív oktatási-tanulási feltételek megteremtésében. A konfliktusok hiánya, mind a túl erős konfliktusok negatívan hatnak a szervezet teljesítményére. A konfliktusok közepes szintje viszont a teljesítmény javulását eredményezheti (Bakacsi, 2000). A pszichológia és a szociológia tudománya sokoldalúan vizsgálja és kutatja a konfliktushelyzeteket, a konfliktusok szereplőinek magatartását. A pszichológia szerint a konfliktus egy személy különféle törekvései, illetve különböző személyek törekvései közötti feszültség, amelynek forrása az, hogy egyszerre nem érhető el mindegyik cél, illetve nem valósítható meg mindegyik törekvés. Olyan küzdelem, amely csoportok, erők vagy közösségek ellentéteiből, vagy érdekkülönbözőségeiből fakad.

A konfliktusok tartós stressz állapotokhoz vezethetnek, ahol a megoldás sokszor csak a helyzetből való kilépés. Lehet alkalmazkodási zavarok és lelki betegségek oka. A személyek illetve csoportok közti konfliktusokkal a szociálpszichológia foglalkozik, konfliktuselemző, és konfliktuscsökkentő eljárásokat dolgoz ki. A konfliktusok tipizálása több szempont szerint lehetséges (Cserné, 2001): A csoporton belül felmerülő konfliktusok a csoport szempontjából lehetnek funkcionális és diszfunkcionális konfliktusok. **A funkcionális (konstruktív) konfliktusok javítják a csoportok együttműködését, az alapproblémák feltárása után új együttműködési formákat teremtenek.** Konstruktívnak tekinthetjük azokat a konfliktusokat, amelyek bátorítják a kreativitást, az ötletek felszínre kerülését, leleplezik az irracionális érveket, leválasztják a problémát az egyénről, enyhítik a feszültséget, a változás és az önértékelés szellemét viszik a csoportba, átláthatóvá teszik a hatalmi és erőviszonyokat. (Bakacsi, 2000) **A diszfunkcionális (destruktív) konfliktusok megakadályozzák, hogy a csoport elérje az általa kitűzött célt. Ez a típusú konfliktus egyértelműen rontja a csoport teljesítményét, akár további frusztrációkat szül és így újabb konfliktus kialakítója.** Az efféle konfliktusok védekező magatartáshoz vezethetnek, és a csoport szétesését eredményezhetik. Gyakoriság tekintetében megkülönböztethetünk alkalmi és krónikus konfliktusokat. Az alkalmi konfliktus az egyén vagy a csoport életében kivételes alkalmakkor áll elő, míg a krónikus konfliktus beépült az egyén vagy a csoport magatartásába. A krónikus és

diszfunkcionális konfliktusok az emberek együttműködésében nem kívánatosak, míg az alkalmi és funkcionális konfliktusok nemcsak elviselhetők, hanem kívánatosak is, ezért nem szabad azoknak elnyomására, elkerülésére törekedni. A konfliktusok okai lehetnek a szembenálló felek vagy csoport ellentétes vagy eltérő céljai. Az oktatásban konfliktus forrása lehet, hogy a csoporton belül találunk motivált, tanulás iránt elkötelezett, és kevésbé motivált, csak a diploma megszerzését kívánó hallgatói csoportokat. Az utóbbi csoportba tartozók elégedetlenkednek, ha az oktató magas követelményeket állít a csoport elé, illetve ha színvonaltalan a képzés, akkor a motivált hallgatók jelzik elégedetlenségüket. Csoporton belül is adódhatnak konfliktusok, vannak kisebb hallgatói csoportok, ők elvárják, hogy nekik mindenki nyújtson segítséget, cserébe viszont nem nyújtanak semmit. További konfliktusforrás valamely személy vagy csoport eltérő percepciója. A hallgatók, de oktatók közt is előfordulnak olyan személyek, akik magukat különbnek képzelik a többieknél, s úgy vélik, hogy nekik több joguk van, mint másoknak, velük másként kell bánni, mint a többiekkel.

A konfliktusok keletkezése az észlelésben is keresendő, vagyis abban a folyamatban, amelynek során az egyén az információkat szelektálja, összerendezi és értelmezi. Kelly (1955) azt feltételezi, hogy az emberek a világot a személyiségüknek megfelelő módon észlelik, vagyis különböznek egymástól abban, hogy hogyan konstruálják az eseményeket. Bannister (1972) a következőket írja: ”Két ember teljesen eltérően reagálhat ugyanabban a helyzetben. A magyarázat egyszerű, valójában nincsenek ugyanabban a helyzetben”.

A konfliktushelyzetek kezelésében öt konfliktuskezelési stratégiát különböztetünk meg (Killman, 1974):

1. *Győztes/vesztes (versengő) stratégia*: A konfliktusban álló felek, a szándékok, elképzelések olykor erőszakos megvalósítására törekszenek. A konfliktust harcként értelmezik, ahol a másik legyőzésére törekednek. A győzelem igényét sokféle tényező motiválhatja: érdekek, szükségletek, meggyőződések. Gyakori, hogy a feltámadó harag következtében a résztvevők ellenséggé válnak. Gyors cselekvést igénylő helyzetekben a szakértelem, tapasztalat, az információs többlet birtokában előnyös, gyakran szükségszerű a győztes/vesztes stratégia alkalmazása. Ebben az esetben mindig van vesztes, a kisebb hatalommal rendelkező lesz a vesztes, ami rombolja a vesztes önértékelését, újabb feszültségeket szül.
2. *Alkalmazkodó konfliktus megoldási stratégia*: Aki ezt a stratégiát választja, félelemből, kényszerből vagy megfontolt döntés után lemond saját érdekeinek, vágyainak érvényesítéséről a partner javára. A mindenáron alkalmazkodás veszélyes stratégia. Eredményeként nem fejlődik megfelelően az a belső erő, amely a mindennapi konfliktusok megoldásában lényeges.
3. *Elkerülő konfliktus megoldási stratégia*: Nagyon gyakran alkalmazott stratégia. Alkalmazója a helyzet elemzése, a viszony minősítése alapján, valamint a győzelmi esélyek mérlegelése alapján használja. A tekintélyelvű szervezeti vezetés azt igazolja, hogy a tagoknak igazuk biztos tudatában sem mindig ésszerű kiállniuk

annak védelmére. Leginkább akkor alkalmazzák, amikor bizonytalanok a helyzet megítélésében, esetleg hatékony eszköz hiányában a helyzet spontán oldódásában bízva későbbre halasztják a megoldást.
4. *Kompromisszumkereső konfliktus megoldási stratégia*: Olyan közösen elfogadható megoldás keresése a cél, amely mindkét fél számára kielégítő, azaz mindkét fél eléri a célját, de nem teljes mértékben. Egyenrangú felek között gyakori megoldásmód, időt és lehetőséget ad jobb megoldások keresésére, nem rombolja a kapcsolatot. A kompromisszum gyakran csak egy törékeny egyensúlyi állapotot eredményez, az erőviszonyok változásával az erősebb fél a másik legyőzésére törekszik.
5. *Problémamegoldó, győztes/győztes stratégia*: A résztvevők a probléma olyan megoldására törekednek, amelyben mindkét fél érdekei, szükségletei, meggyőződései érvényesülnek. A felek készek együttműködni, empatikusan viselkedni a legjobb megoldási alternatívák megtalálása érdekében. A közösen elfogadott megoldás mellett mindkét fél elkötelezett. A megoldáskeresés folyamatában lehetőség adódik egymás mélyebb megismerésére, a szándékok, szükségletek feltárása során a kapcsolat elmélyülhet, és lehetőség nyílik egymás eddig nem ismert értékeinek felfedezésére. E stratégia alkalmazásához kulcsfontosságú a konfliktusmegoldás szándéka. Nem kaphat helyet a harag, a megbántottság, a sértettség.

Lényeges, hogy minden ember használ minden konfliktuskezelési módot, a személyt az általa legtöbbször használt, domináns, egy-két mód jellemzi. **A konfliktushelyzeteket kezelni kell**, a megoldatlan konfliktusok miatt az egyén állandó stressz helyzetben él, szélsőséges esetekben a tartós feszültség hatására pszichoszomatikus betegségek jelentkezhetnek nála.

Az oktatásban leggyakrabban alkalmazható konfliktus megoldási módszerek (Cserné, 2001):
1. *Győztes/vesztes típusú megoldások*. A tekintélyelvű megoldások a tanár győzelmére vezetnek. Ezek a tanár magatartásától függően gyorsan eredményt hoznak, de a vesztesekben, a hallgatókban indulatok keletkezhetnek. A hallgató nehezen viseli, ha megparancsolják neki, hogy mit tegyen. Nincs más választása, elfogadja a helyzetet, de lelkesedése az oktatási folyamatban csökkenthet. Az is előfordul, hogy a vesztes nem tudja elfogadni alulmaradását, és alkalom adtán újra konfliktust provokál, beleköt az oktatóba, de súlyosabb esetben az egész csoportot a tanár ellen hangolja. A konfliktusban lehet vesztes a tanár is. Az oktató ebben az esetben tehetetlenségét engedékenységgel palástolja, hogy a kínos helyzetből kilépjen, ráhagy bármit a hallgatókra. Hosszú távon azonban ezek a megoldások a hallgatókat irányíthatatlanná, követelőzővé teszik, a tanárban, pedig csökken az önbizalom, rosszabb esetben érzelmileg saját tanítványai ellen fordul, fél tőlük, gyűlöli őket.
2. *A problémamegoldó módszer* az a győztes/vesztes típusú konfliktusoknál eredményesebb. Az első lépés a konfliktus meghatározása, ezt követeli a lehetséges

megoldások keresése, a megoldások értékelése, döntéshozatal a legelfogadhatóbb megoldásról, a végrehajtás módjának a kialakítása a konfliktus szereplőinek együttműködésével vezethet konstruktív eredményekhez. Az együttműködő, problémamegoldó magatartás a legnagyobb közös előnnyel jár a felek számára, míg versengéskor a felek kizárólag saját érdekeik maximalizálására törekednek. A különféle játszmákban az együttműködés foka növekszik, ha csökken az egyéni és a közös érdekek ütközése, és ha csökken az együttműködő magatartás eltérése a játékelméleti szabályoktól. (Guyer, Rapoport, 1972) Az utóbbi azt jelenti, hogy az emberek hajlamosak gyakrabban választani az együttműködést, amikor nem kockáztatják, hogy a lehetséges eredmények legrosszabbikában lesz részük, és amikor nem kifizetődő számukra feladni az együttműködést mindaddig, amíg partnerük együttműködik (Grzelak, 1973). Ez azonban feltételezné a szereplők racionalitását. A magatartástudományi döntéselmélet által megalkotott korlátozott racionalitás feltevése szerint a tranzakciós partnerek hiába szeretnének racionálisan cselekedni, ez csak tökéletlenül sikerülhet, mert csak korlátozott információkkal és információ feldolgozó képességgel rendelkeznek. Ez felveti azt a kérdést, hogy az emberek döntései miért ellentmondásosak, nem hatékonyak, miért alapulnak teljesen lényegtelen információkon (Simon, 1982).

Az oktatási szolgáltatásban a túl sok elvárásból fakadó konfliktus az egyik leggyakoribb konfliktus szolgáltatói oldalról is és igénybevevői oldalról is. Ez a szereptúlterheltség. Az oktató annyi kötelezettséget vállal illetve annyi feladatot kell ellátnia, amelyeknek már nem tud hiánytalanul megfelelni. Ezért egyik-másik feladatát elhanyagolja. Ez adódhat abból, hogy az oktató megélhetése miatt kénytelen több állást vállalni, és nyilván azt a tevékenységet lesz kénytelen kevésbé lelkiismeretesen ellátni, ahol legkevésbé várható szankció. Egy kevésbé jól megtartott előadásnak általában semmilyen következménye nincs. A tudományos előremenetel kötelező. Oktatás, család, tudományos munka és folyamatos tanulás nem minden esetben teljesíthető az elvárásoknak megfelelően.

A konfliktusban részt vevők közti kommunikáció egyik fontos eleme az aktív empatikus odafigyelés képessége. Comer és Dollinger (1993) szerint az odafigyelés négy különböző szintre osztható:

1) Marginális odafigyelés: Nem figyel a másikra az egyén, nem összpontosítja figyelmét arra, hogy figyelmesen meghallgassa a másik felet.
2) Értékelő odafigyelés: Ugyan az egyén figyel arra, amit a másik mond, de csak a szavakra figyel, csak a negatív verbális reakciókat fogadja be, nem veszi figyelembe a testbeszédet. Így nem tudja feltárni teljes egészében a másik fél aggodalmát, problémáit.
3) Aktív odafigyelés esetén az egyén olyan módon fogadja, dolgozza fel és reagál az üzenetekre, hogy azzal bátorítja a további kommunikációt. Befogadja a verbális és nem verbális jeleket is, melyeknek érzékelése

legalább olyan fontos, mint a verbális üzeneteké. Ezzel a megközelítéssel lényegesen több információ nyerhető.

4) Aktív empatikus odafigyelés olyan folyamat, ahol a befogadó befogadja a verbális és nem verbális üzeneteket, tudatosan feldolgozza azokat, verbális és nem verbális módon reagál rájuk, valamint intuitív módon megkísérli megállapítani a mögöttes jelentést is, azaz, a másik képes a másik helyzetébe képzelni önmagát.

Az oktatási szolgáltatásban az utóbbi két odafigyelési szint elérése a kívánatos, hogy a problémát megértse a frontszemélyzet.

Az oktató munkájának sikere nagymértékben függ a konfliktusokkal kapcsolatos attitűdjeitől. Stanley és Algert (2007) rámutatnak, hogy a legtöbb konfliktussal foglalkozó szakirodalom a figyelmet a konfliktus megoldásra helyezi, sokkal inkább, mint a konfliktusok menedzselésére. Az akadémiai világ, az egyetemi élet szerves eleme a konfliktus, az oktatók idejük körülbelül negyven százalékát kell, hogy a konfliktusok menedzselésére fordítsák. Egy Amerikában végzett kutatás, pedig kimutatta, hogy az oktatók elégedetlenségének forrása körülbelül 60%-ban származtatható a különböző konfliktusok következményeként, a maradék negyven százalék az adminisztrációs követelményekből vezethető le. Tromboly (2002) hangsúlyozza: „A konfliktusok menedzselése fáradságos, nehéz dolog, de szükséges feladat". Az oktatók a hazai felsőoktatásban nem kapnak képzést a konfliktusok kezelésére, menedzselésére vonatkozóan. Ezért a konfliktus megoldás ad-hoc történik, a helytelen döntésnek nincs következménye. Kutatási designomban ezért is szánok különös figyelmet a konfliktusok feltárására mind az oktatók, adminisztratív területen dolgozók, mind a hallgatók körében.

A *konfliktushelyzetek* megértését az indokolja, hogy a tranzakciókban keletkező „konfliktusok világítanak rá azokra a problémás területekre, ahol (fejlesztési) döntéseket kell majd hozni" (Zoltayné, 2005). Ebben a megközelítésben a konfliktusok szerepe hasonlóképpen pozitív, mint az ügyfél-panaszoké (Barlow és Møller, 1996). Az érdekütközések tanulmányozására a pszichológusok a játékelméletből indulnak ki (Hewstone – Stroebe – Codol – Stephenson, 1988). Az elmélet feltételezi, hogy minden egyén racionális, önző lény abban az értelemben, hogy a legnagyobb mértékben igyekszik saját érdekét érvényesíteni. Más szóval, ha két vagy több tett között kell választani, akkor minden érdekeltről feltételezzük, hogy azt a stratégiát választja, amelynek kimenetele a legnagyobb szubjektív értéket hordozza számára. Mivel az emberek egymástól kölcsönösen függnek, racionális választásuk attól függ, hogy egyéni preferenciáik miként viszonyulnak egymáshoz: ütköznek-e, s ha igen, mennyire és hogyan (*kölcsönös függésszerkezet).*

Az oktatási szolgáltatásban is jellemző a kölcsönös függés. Itt olyan helyzettel találkozunk, amikor az érdekeknek egybe kellene esniük, ahol az egyik félnek

kedvező cselekedetek nyilvánvalóan a másik javát is éppúgy szolgálják, s ezáltal mindkettőjük számára maximális az előny. Itt tipikus aszimmetria, hogy a hallgató inkább a rövid időtávú gondolkodásban érdekelt. A másik moderátor tényező a hierarchikus viszony, oktató, hallgató, és a háttérszemélyzet közt. A valóságban így a legjobb esetben is a közbeeső helyzetek uralkodnak, azaz az a tipikus, hogy a felek érdekei nem is állnak szöges ellentétben, de nem is azonosak. Zoltayné (2005) osztályozását követve a frontvonal-konfliktusok lehetnek:

- az értékek különbözőségéből eredő konfliktusok;
- viszonyrendszer konfliktusok (sztereotípia alapú vagy ismétlődő negatív magatartásból származtatható);
- információkonfliktus (információhiányból vagy információértelmezésből eredő); Chase (1978) hangsúlyozza a kapcsolatigényes (high-contact) szolgáltatásokban, mit, pl. az oktatás a szolgáltatók kommunikációs képességének fontosságát, különösen a rendkívüli helyzetekben;
- folyamatszervezésből adódó strukturális konfliktusok;
- vitás eljárás megoldásából származható bizalmi konfliktus.

Számos módot találhatunk ki a nem egybeeső érdekek problémájának megoldására. Anélkül, hogy a mindegyik fél számára legkedvezőbb megoldást kínálnánk, találhatunk olyan kiutat, amit mindkét fél megelégedéssel fogad – ez az *együttműködés.* A társas orientáció megmagyarázza a konfliktushelyzetben tanúsított magatartásban az egyének között megfigyelt különbségek nagy részét. Ezt az jellemzi, hogy az emberek a másikkal való érintkezés révén mit akarnak elérni: legyen a legnagyobb saját nyereségük (individualizmus), a partner nyeresége (altruizmus), az együttes nyereség (együttműködés) vagy a viszonylagos nyereség (versengés). Az orientációk típusára és erejére vonatkozó következtetések azon alapulnak, hogy az aktor milyen kellően megkülönböztetett nyereségelosztást preferál saját maga, illetve a másik számára. Ugyanazon konfliktushelyzetben nagyon különböző magatartásokkal találkozunk az aktorok orientációi között. Sok kísérlet egyöntetűen bizonyítja a társas orientációk viselkedésre gyakorolt hatását. A motivációknak a magatartásmintáktól való függését hasonlóan bizonyította Liebrand és van Run (1985) *n-személyes* társadalmi dilemmák (erőforrásjátszmák) szimulációjában. Vizsgálatuk is azt bizonyította, hogy a társas orientáció megmagyarázza a konfliktushelyzetben tanúsított magatartásban az egyének között megfigyelt különbségek nagy részét. Az orientációt azzal mérjük, hogy meghatározzuk, milyen ismérvek vezérelték a kísérleti személyt, amikor választott vagy értékelt.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

3.1. Kutatási célkitűzések

A kutatási modell és a kutatási projektben alkalmazott módszerek megalapozását szolgálta a forráselőzmények (2. fejezet témakörei) elemzése.

Chase (1978) nyomán a felsőoktatás kapcsolatigényes (high contact) szolgáltató szervezet, ahol az emberi tényező kulcsfontosságú dimenzió.
Bizalmon alapuló szolgáltatás, melynek megítélésében szerepet játszik:

- az infrastruktúra, az oktatási közeg,
- a képzés struktúrája, piacképessége,
- az oktatók és a frontvonal további elemeinek megítélése.

Fent említett tényezők játsszák a legfontosabb szerepet a hallgatók elégedettségében. Az elégedettségvizsgálatoknál azonban kérdés, hogy ki is legyen elégedett. A hallgató? Csakhogy a hallgatók elvárásai még nem letisztultak, még tapasztalatlanok, a piaci mechanizmusokat még nem érzik a „saját bőrükön", ezért csak az ő megítélésükre nem elegendő alapozni. A végső felhasználó a társadalom profit és non profit szférája, tehát az elégedettségi vizsgálatokat mindenképpen célszerű lenne kiterjeszteni a

- végzett hallgatók
- és a piaci szereplők, munkaadók

körének megkérdezésére. A második vizsgálat első ránézésre egyszerűbbnek tűnik, hiszen jelenleg még nem teljesen megoldott a végzett hallgatók pályájának nyomon követése, csupán néhány felsőoktatási intézmény él az un. alumni tevékenységgel. A piaci szereplők megkérdezéséből is sok információt lehetne hasznosítani, természetesen megóvva az intézmény saját igényességét, belső tartalmát a piaci, rövid távú hatásoktól. (További elemzések alapjául szolgálhatna, hol térnek el a hallgatói igények és a társadalmi szükségletek). Azért is fontos a „felhasználók" megkérdezése, hiszen eredményt csak a hasznosított tudástól várhatunk. Az oktatóknak is effajta képességet kell támogatni, kibontakoztatni, hiszen alkotó-gondolkodó generáció iránt van igény, a „mindentudás" iránti nemes próbálkozások ma már eleve kudarcra vannak ítélve. Az oktatás tehát olyan szolgáltatás, ahol cél a magas színvonalú képzés nyújtása, az elmélet megalapozása, illetve a gyakorlati munkára való felkészítése. Az oktatás minősége az oktató szaktudásán, elkötelezettségén, ennek mérhetőségén alapul. A képlet egyszerű, de mégsem működik ilyen ideálisan. Nézzünk meg néhány okot:

- A megnövekedett hallgatói létszám kezelésének feltételei nem javultak, sőt, legtöbb területen romlottak.
- A hallgatók, még a költségtérítéses hallgatók sincsenek „ügyfélként” kezelve.

Ennek oka részben az is lehet, hogy a hallgatókkal közvetlen kapcsolatban állók, valamint az oktatók részéről nem nyilvánul meg empatikus magatartás, valamint az, hogy a szolgáltató és igénybevevő közötti kapcsolat nem mellérendelt, hanem sokkal inkább hatalmi, hierarchikus a szolgáltatók részéről. Míg a vevőorientáltság, a minőség javul a versenyszférában, az állami oktatás területén még komoly hiányosságok vannak, hasonlóan az egészségügyhöz.

A hallgatói panaszok kezelésére az oktatási intézmények nem fektetnek nagy hangsúlyt. A panaszok haszna nem érvényesülhet, hiszen azoknak nincs fóruma, így a mégis felmerülő panaszok kezelése ad hoc jellegű. Ilyen fórum híján a hallgatók nem az oktatási intézményekben tesznek panaszt, hanem inkább „piacra viszik” elégedetlenségüket. Így fordulhat elő, hogy az oktatási intézmény folyamatosan érzékeli (sok egyéb hatással együtt) a piacvesztést, miközben nem kap visszajelzéseket, nincsenek panaszok. A diplomás pályakövetési rendszer (DPR) működése ugyan már elindult hazánkban is, de a rendszer teljes kidolgozása még időigényes folyamat. Legtöbben ettől a piaci folyamatok és az oktatás kapcsolatának nagyobb összhangját, a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatának erősödését, a kommunikáció intenzívebbé válását várják. A rendszer segíthet feltérképezni a piac igényeit, és visszajelzést, pontos információt adhat a piac működéséről az intézménynek.

Fenti a problémák rávilágítanak a jelenlegi frontvonal menedzsment struktúrájának gondjaira is az oktatásban. Miközben megvannak a jól elkülöníthető szintek (oktatók, tanszéki előadók, tanulmányi osztály, hallgatói információs rendszerek), sok esetben a hallgató mégis magára marad problémáival, azok megoldásában egyik szint képviselői sem érzik illetékesnek magukat. A jövőt illetően tehát komoly fejlesztő munkára van szükség.

Az oktatási terület **elégedettségkutatásainak számos hiányossága közül az egyik, hogy az alkalmazott kutatási modellek leíró és nem magyarázó jellegűek, azaz nem vizsgálják az elégedettségek eredetét**. Ennek következménye, hogy az eredményekre alapozott fejlesztési eljárások nem ott szabályoznak, ahol kellene, így nem érik el a kívánt hatást (Veres, Mihály, 2007). Az oktatási tranzakció a korlátozottan tárgyiasult szolgáltatások területe, és az intézményi szabályozás és a közfelfogás is – éppen a hallgatók fogyasztói orientációjának erősödése következtében – egyre jobban hangsúlyozza az oktatási intézmények szolgáltató jellegét. Az aktorok elégedettségének kutatása tehát nagymértékben támaszkodhat a szolgáltatásmarketing idevágó eredményeire.

Az igénybevevő számára a szolgáltató értékrendjéről, kultúrájáról a legközvetlenebb üzenetet a frontvonalban tapasztalható magatartás hordozza, a **szolgáltatások minőségének megítélése és a frontvonal megítélése között tehát szoros kapcsolat tételezhető fel**. Kérdés, hogy hogyan látja saját helyzetét a frontvonal, hogyan minősíti saját tevékenységét, és mindezeket hogyan látja a hallgató, mennyire elégedett az oktatási szolgáltatás minőségével, a frontszemélyzet tevékenységével a frontline tapasztalatok alapján. Melyek a kritikus és melyek a jól működő területek? Hol szükséges feltétlenül változtatni?

A szolgáltatás nyújtása egyszerre zajlik a frontvonalban és a backoffice-ban. A folyamatelemek sokszor bonyolultan kapcsolódnak össze a két szintér között. Az igénybevevő a nem látható folyamatok egy részét is észleli valamilyen módon. (Pl. az informatikai háttér működése). Az igénybevevő szempontjából fontos a szolgáltatás teljes folyamatának megfelelő működése. A hatékonyan működő szolgáltatásfolyamat a bilaterális kockázatérzet csökkentésének egyik lehetősége. A kockázatérzet a tranzakció folyamatában jelentkezik és komplex módon tartalmaz részeredményekhez és végeredményhez is fűződő kockázati elemeket.

A disszertációban **kiemelten vizsgálom a felsőoktatási szolgáltatás konfliktus helyzeteit**. A konfliktust okozhatja a szolgáltató nem szabályszerű viselkedése, valamint a nem kiszámítható igénybevevői attitűd, magatartás (jaycustomer misbehaviour). **Az ügyfél elégedettség érdekében a zavaró tényezők felismerése, kezelése különös hangsúlyt kell, hogy kapjon, a verseny ezen a területen folyik már a különböző szolgáltatásoknál**. Ezért a **kritikus események, helyzetek (CI-Critical Incidents) feltárásának jelentős szerepet szentelek**. A CIT a szolgáltatásminőség szituációspecifikus jellegét hangsúlyozza (Veres, 2009). Pontosan meghatározott folyamatokból áll, melyek célja az emberi viselkedésformák megfigyelése és azok osztályozása oly módon, hogy különválaszthatóak legyenek az egyes alapesetek (Flanagan, 1954). A CIT (rutinügyletmenettől eltérő helyzetek, Veres, 2009) a történetek tartalmát elemzi, nem pedig kvantitatív megoldásokat alkalmaz. Vagyis a CIT az emberek által elmondott történeteket veszi alapul, és azokat a kérdéseket teszi fel, amelyek a történetekben is felmerültek, hogy azután a meghatározott séma szerint osztályozza. Kritikus eseményen az egyes eseteknek és viselkedéseknek a specifikus leírását értjük. Az *esemény* maga egy olyan megfigyelhető emberi cselekedet, ami eléggé teljes önmagában ahhoz, hogy következtetéseket lehessen levonni a szereplő személyről. *Kritikus esemény* az, ami vagy az általános cél megvalósulását kifejezetten elősegíti, vagy éppen annak ellentétéhez vezet. Én úgy definiálom a kritikus eseményt, mint egyedi szituációt az igénybevevő és a szolgáltató cég alkalmazottja között, amely vagy sikeres, vagy sikertelen. Ennélfogva nem minden szituációt osztályoztunk, csupán azokat, amelyeket az igénybevevők emlékezetesnek találtak sikeres vagy sikertelen voltuk miatt (Douglas, McClelland, 2008).

A Kritikus Esetek Módszere (CIT) (Bitner, Nyquist, Booms, 1985), (Nyquist, Booms 1987), (Hoffman, 1995) meghatározza, hogy milyen tipikus szolgáltatáshibák vezetnek panaszhelyzethez, konfliktushelyzethez vagy csupán elégedetlen hangulathoz. Ezek:
- A szolgáltató személyzet reakciója az alapszolgáltatásban bekövetkezett hibákra.
- A szolgáltató személyzet reakciója az igénybevevői kérésekre.
- A szolgáltató személyzet nem várt reakciói.

Ezekből az elemzésekből a szolgáltató értékes információkhoz juthat arra vonatkozóan, hogy melyek a leggyakoribb hibák a szolgáltatás teljesítése során. Természetesen ezekre az igénybevevők által legkritikusabbnak ítélt, illetve a leggyakoribb hibák kiküszöbölésére kell az erőforrásokat koncentrálni.

Az oktatási szolgáltatás multiperszonális szolgáltatás, ahol sokféle tulajdonsággal rendelkező szereplővel találkozhatunk. A sokféle szereplő eltérő tulajdonságai, és a hosszú szolgáltatói folyamat sok olyan szituációt feltételez, ahol konfliktusok keletkezhetnek. Surprenant és Solomon (1987) korábbi munkájában „szerepjáték”-ként említette meg a szolgáltatási folyamatot, ahol mind a szolgáltatónak, mind a szereplőnek saját szerepét kell játszania. **Fontos tehát feltárni, hogy az igénybevevők szerint a szolgáltatók (oktatók és adminisztratív személyzet) milyen szerepkategóriákba sorolhatók, illetve az igénybevevők, a hallgatók milyen szereptulajdonságokkal bírnak**. A különböző szerepkategóriák óhatatlanul ütköznek, célom annak feltérképezése, milyen kritikus esetek származhatnak a különbözőző karakterek ütközéséből. A megbízhatósággal és értékelhetőséggel kapcsolatos problémák azonban adódhatnak a szavak jelentésének sokszínűségéből, a kategóriák megnevezéséből, valamint az egyedi kódolásokból (Weber 1985). Mindazonáltal, ha a kutatási cél egy addig kevésbé részletesen dokumentált jelenséggel kapcsolatos ismeretek bővítése, illetve egy mindennapi jelenség alapos jellemzése, a CIT megfelelő eszköznek minősülhet.

A frontvonal teljesítményének megítélése a szolgáltató szemszögéből és az igénybevevő szemszögéből nem mindig azonos. Vizsgálatom a frontvonal audit módszercsomag elemei szerint történik (Veres, Jäckel, 2003). **A *frontvonal audit* az oktatásban arra keresi a választ, hogyan ítéli meg saját teljesítményét a szolgáltató frontvonal- (adminisztrációs részlege és az oktatói köre) és háttérszemélyzete, illetve hogyan látja a frontvonaltevékenység a minőségét az igénybevevő, a hallgató.** Azaz a frontvonal audit a szolgáltatás frontvonalának többszempontú átvilágítása: Semleges nézőpontú, (szolgáltatás-technológiai), igénybevevő nézőpontú, és szolgáltatószemélyzet nézőpontú vizsgálat.
A frontvonal audit, mint komplex kutatási módszercsoport kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinációja, vizsgálja a frontvonal folyamatait és konfliktusait. A kutatásban arra fókuszálok, hogy a frontvonal interakciók hogyan befolyásolják az elégedettséget, különös figyelemmel kísérem a különböző jaycustomer típusok moderáló (funkcionális vagy diszfunkcionális konfliktust keltő) hatását. A jaycustomer típus a szolgáltatók számára kockázati tényező, ugyanis zavaró illetve

nem kiszámítható viselkedése a frontvonal interakciókat megnehezíti, továbbá a szolgáltatási folyamat helyszínén tartózkodó igénybevevők viselkedését, észlelt minőségét is befolyásolhatják.

Célom a felsőoktatási szolgáltatásfolyamatok interakcióinak feltárása. A kutatás feladata, hogy az oktatási szolgáltatás frontvonalát a korábban megalkotott frontvonal audit kutatási design-nal *tesztelje*.

(Kutatásomban kitérek más frontvonaligényes (HORECA) szolgáltatások vizsgálatára is annak érdekében, hogy a kapott eredmények más területen is hasznosíthatók legyenek. A kutatási eredményeket kontroll eredményekként kezelem, elsősorban a jaycustomer-ek moderáló hatására koncentrálok.)

A célok az alábbi pontokban foglalhatók össze:

1) A szakirodalom feldolgozása:
   - az állami felsőoktatási szolgáltatás elemzése;
   - működési sajátosságok feltárása;
   - a problémák okainak, keletkezésük miértjeinek feltárása.

Olyan információkkal kívánok szolgálni, amelyek hasznosíthatóak a terület képviselői számára a szolgáltatói szemlélet meghonosításában, a felsőoktatás minőségfejlesztésében.

2) A felsőoktatási szolgáltatásfolyamatok interakcióinak vizsgálata, a rendkívüli helyzetek (critical incidents), a konfliktusok kialakulása okainak, keletkezésük helyeinek feltárása, és hatásaik mérése.

A vizsgálattal azt kívánom elérni, hogy választ kapjak arra, hogyan csökkenthető a bilaterális kockázat a frontvonaligényes, emberi tényezővel terhelt szolgáltatásoknál.

3) Kvalitatív és kvantitatív kutatási eredmények alapján általános érvényű és gyakorlatban hasznosítható következtetésekkel kívánok szolgálni arra vonatkozóan, hogy:

   a. Melyek a felsőoktatási szolgáltatás érintettjei elégedettségének illetve elégedetlenségének okai? Vizsgálom, hogy hogyan látja saját teljesítményét a frontszemélyzet és ugyanazzal a teljesítménnyel mennyire elégedett a hallgató.

   b. Melyek a leggyakoribb konfliktus, illetve rendkívüli helyzetek a hallgatók és a felsőoktatás frontszemélyzete között? Hol, mely

szinten keletkeznek a konfliktusok, és melyek a leggyakoribb kiváltó okok?

c. A felsőoktatás nem kiszámíthatóan viselkedő igénybevevői hogyan tipizálhatók (jaycustomerek), milyen hatást gyakorolhatnak a szolgáltatási folyamatra? A magatartástípusok pontos definiálása lehetőséget adhat a proaktív szolgáltatói magatartás kialakítására. A sztenderd szolgáltatásmarketing és menedzsment szakirodalom a jaycustomerek moderáló hatásával keveset foglalkozik, ezért is fókuszálok kutatásomban erre a ma még kevésbé feltárt területre.

d. Kísérlet mint módszertan alkalmazásának fontosságát és hasznosíthatóságát kívánom bizonyítani, a meglévő kutatási eredmények finomítása érdekében.

3. 2. A kutatás hipotézisei

Alaphipotézis: A felhasználói elégedettség kulcsa a rendkívüli szituációk kezelésében rejlik a frontvonaligényes, emberi tényezővel terhelt felsőoktatási szolgáltatásban, amelyben az aktorok információ – hatalom – érdek aszimmetriában vannak.
H1: A frontvonal dolgozói és a hallgatók az észlelt minőség tekintetében eltérő állásponton vannak.
H2: A felsőoktatásban a frontszemélyzet és az igénybevevők érdekeinek/elvárásainak különbözőségéből erednek a konfliktusok.
H3: A kapcsolatigényes (high-contact) felsőoktatási szolgáltatás konfliktushelyzeteit elsősorban információkonfliktus (információhiányból vagy információértelmezésből eredő) okozza.
H4: A szolgáltatások nem sztenderd, nem kiszámítható igénybevevői tipizálhatók.
H5: Az un.jaycustomer behaviour a szolgáltatók számára nem kizárólag negatív tulajdonságokkal bír, a szabálytalan viselkedés felhívhatja a szolgáltató figyelmét azokra a területekre, ahol a fejlesztési döntéseket meg kell hozniuk, ezáltal a konfliktuskeltés funkcionális, a deviancia tehát kvázi jelzés a rendszer számára.

3. 3. Kutatási módszerek

A kutatást négy fázisa:

1) Az érintettek elégedettségének/elégedetlenségének okainak megismerése (tematikus kvalitatív interjúkkal és kérdőíves megkérdezéssel).
2) A konfliktushelyzetek feltárása, értékelése (tematikus kvalitatív interjúkkal, kérdőíves megkérdezéssel).

3) A felsőoktatás nem kiszámíthatóan viselkedő igénybevevőinek tipizálása (jaycustomer), hatásuk vizsgálata a szolgáltatásra. (Tipizálás tematikus kvalitatív interjúkkal, hatásvizsgálat kétdimenziós skála alkalmazásával.)
4) A tanár-diák interakciók tanulmányozása, a csoportdinamika alakulásának vizsgálata (kísérlet- megfigyelés- kérdőíves utóvizsgálat).

A kutatási projekt módszertani moduljai **az alábbiak:**

I. Feltáró kutatás az oktatási szolgáltatás frontszemélyzetével és az igénybevevőkkel:

a) Tematikus kvalitatív interjúk a frontvonal munka minőségéről:
   - Frontszemélyzet (oktatók és adminisztratív dolgozók) – Hogyan ítélik meg saját teljesítményüket?
   - Ügyfelek (hallgatók és munkaadók) – Hogyan ítélik meg a frontszemélyzet munkáját?

b) Feltárom, hogy az igénybevevők milyen konfliktusokkal szembesülnek tanulmányaik során. Tematikus kvalitatív interjúk keretében az oktatókat és adminisztratív dolgozókat is megkérdezem a konfliktusok jellegéről.

c) Feltárom, hogy a szolgáltatók (frontszemélyzet) a jaycustumereket hogyan kategorizálnák (kontrollkutatás a HORECA szolgáltatásoknál a jaycustomerek tipizálása érdekében).

Ebben a modulban megkérdezés-típusú illetve egyéb kvalitatív módszerekkel (szituációjátékok ismertetése a jaycustomerek tipizálása érdekében) a frontvonal eljárásokat és a pszichológiai hatásmechanizmusokat kívánom megismerni.

II. Kérdőíves megkérdezés (feldolgozó kutatás):

1. Elégedettségvizsgálat a hallgatók körében.
2. Konfliktus helyzetek értékelése, a frontszemélyzet és a hallgatók értékelése szerint.

A statisztikai apparátust arra használom, hogy a konfliktushelyzeteket két különböző oldalról (diák – adminisztratív dolgozó, illetve diák-oktató) ütköztessem össze, vizsgáljam annak következményeit a csoportra, a többi igénybevevő hallgató számára. Vizsgálatom kérdése, hogy ugyanaz a szituáció a különböző oldalakról nézve mennyire azonos, illetve eltérő. Hogyan látja és értékeli ugyanazt a problémát a diákok és a frontszemélyzet dolgozóinak csoportja?
Az adatfeldolgozásban – tekintettel arra, hogy a mérési változók szigorúan véve ordinális változóknak tekinthetők – nemparaméteres vizsgálatokat végzek. Ezek alapján két eloszlás függetlenségéről, vagy megegyezőségéről mondhatunk ítéletet.

Az adatok tulajdonságai alapján diszkrét eloszlások vizsgálatára szorítkozom, a vizsgálati profilba leginkább beleillő négy teszt végezhető el:

χ^2 (khi-négyzet) próbák:
Két teljes eseményrendszer függetlenségét vizsgálom, anélkül, hogy azt feltételezném, hogy diszkrét valószínűségi változóink bármiféle eloszlást követnének. A teszt megmutatja, hogy a konfliktus aktorainak (frontszemélyzet és hallgatók) nézőpontja mennyiben különbözik, ugyanazt a jelenséget mennyiben ítélik meg másként. Mivel elvárásuk különböző, ez értékelésüket meghatározza. A teszt feltárja a nézőpontok homogenitásának fokát. Feltételezésem az, hogy a két nézőpont heterogén, arra keresem a választ, hogy ez milyen fokú.

Homogenitás-vizsgálat:
Célja annak eldöntése, hogy két valószínűségi változó egyforma eloszlású-e vagy sem. Olyan kérdésekre keresem a választ, hogy a diákok és az adminisztratív dolgozók csoportjai, valamint a diákok és az oktatók osztályai mennyire ítélik meg egyöntetűen, vagy különbözően a vizsgált szituációt. A próba szintjeinek változtatásával és a statisztikák értékeivel tudom mérni a két csoport közötti távolságot.

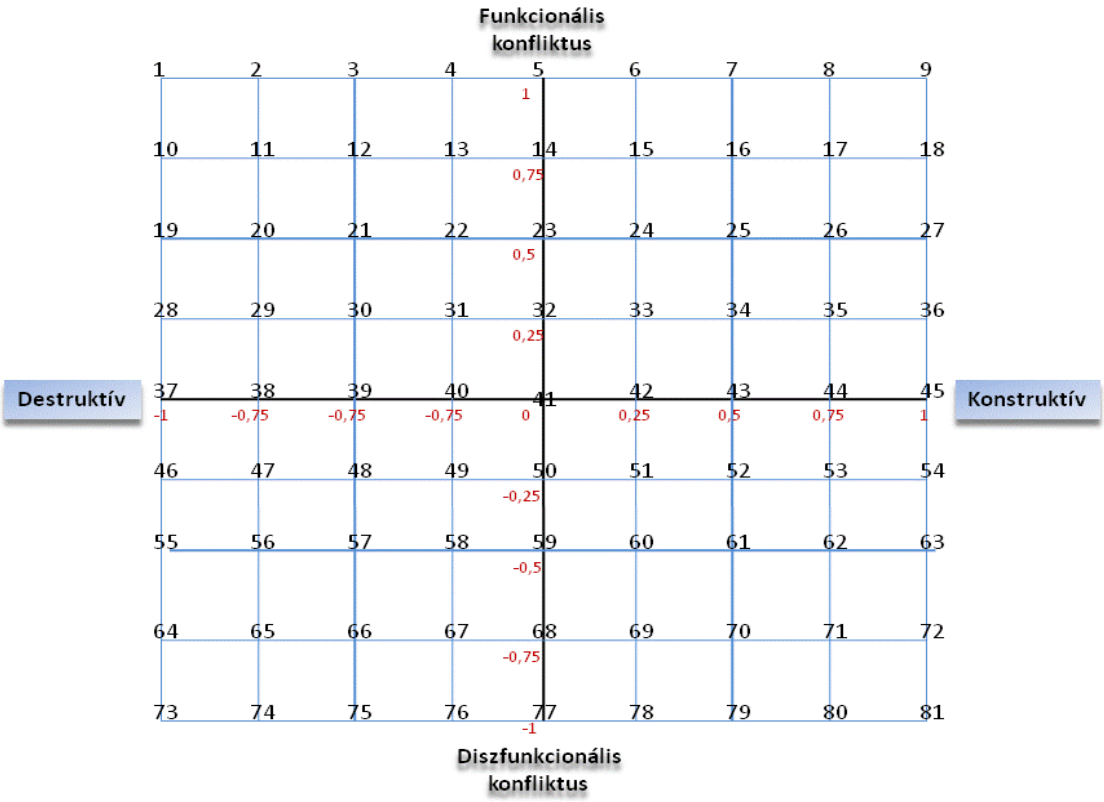
Kruskal- Wallis féle egyszempontos eljárás:
Az előző vizsgálathoz képest finomabb eljárás, ordinális változóként kezeli a konfliktus helyzeteket az oktatási szolgáltatásban, azaz olyan statisztikai adatokként, amelyek rendezhetők. A konfliktus jellegek súlyossági fokozatot is jelentenek. A kiszámolt statisztika összefüggésbe hozható a két csoport nézőpontja közötti eltérés nagyságával.

Friedman-próba:
A Kruskal-Wallis próbához hasonlóan a diákok, adminisztratív dolgozók és oktatók alkotják az objektumokat. A statisztika alapján eldönthető kérdés, hogy a válaszok szignifikánsan függenek-e a válaszadók csoportjától, megkülönböztethetők-e csoportjellemzők, vagy pedig a válaszok függetlenek a csoportba tartozástól. Lehetőségem van azonban tetszőleges objektumok (csak diákok csoportjait vizsgálni, vagy csak tanárokét, adminisztratív dolgozókét) és tetszőleges kérdéscsoportok kialakítására is a próba alapján, melynek segítségével akár a diák, oktató, vagy adminisztratív dolgozók csoporton belüli homogenitását is vizsgálhatom.

III. Skálaértékek felvétele (Kétdimenziós skála):

Olyan eljárás alkalmazása, amely a válaszadók észleléseit és preferenciáit grafikus módon, két dimenzióban jeleníti meg a síkban. Ezzel tulajdonképpen a kvantitatív marketingkutatásban gyakran alkalmazott egydimenziós skálatechnikát terjesztjük

ki kétdimenziósba. Koordináta rendszerben (**kétdimenziós skála**) kérem elhelyezni a különböző sztenderdektől eltérő jaycustomer típusokat. A korábbi fejezetben felvázolt típusokat jaycustomer pozícionálási térképen kérem ábrázolni. Kutatom, hogy alábbi pozicionálási térképen hol helyezik el a megkérdezettek az egyes típusokat, mennyire tekintik konstruktív, illetve destruktív igénybevevőnek, valamint magatartásuk milyen, konfliktushelyzeteket generálhat. Olyanokat, amelyek a szolgáltató hasznára válnak azáltal, hogy bizonyos hiányosságokra felhívják a figyelmet (funkcionális konfliktus), illetve olyanokat, amelyek kizárólag a szolgáltatási folyamatot zavarják meg (diszfunkcionális konfliktus). A következő kétdimenziós skálán kértem a szabálytalan viselkedésformák bejelölését. A skála értékelése: 0; +- 0,25; +-0,50; +-0,75; +-1. Az értékeket a hálón szereplő értékek alapján lehetett megadni 1-81 közt a könnyebb feldolgozhatóság érdekében.



3. számú ábra
Saját szerkesztés

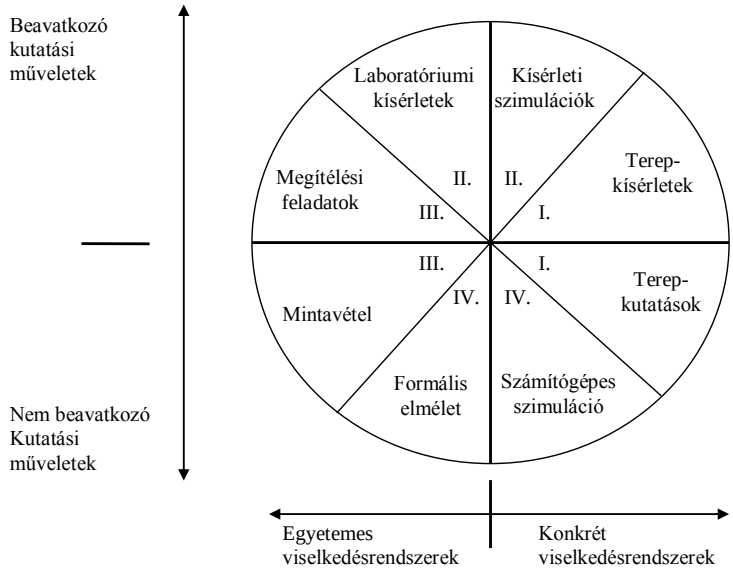
Feldolgozás: SPSS, 15-ös verzió.

IV. Megfigyelések:

Frontvonal folyamatok résztvevő megfigyelései, különös tekintettel a jaycustomer típusok viselkedésére, és válaszreakciókra.

V. Kísérlet:

A kísérlet, mint módszer a frontvonalkutatásban. A társadalomtudományi kísérletezésnek tulajdonított egyik fő előny, hogy ideális módszer arra, hogy a változók közötti oksági összefüggésekről egyértelmű bizonyítékot szerezzünk, s ezért az ilyen összefüggéseket feltáró elméletek ellenőrzésében a kísérletnek nincs versenytársa. A szociálpszichológia alapművei (pl. Carlsmith, Aronson és Ellsworth, 1976; Aronson, Brewer és Carlsmith, 1985) kutatási módszerként a kísérletezést javasolják elsősorban. A szociálpszichológiái kutatás számára rendelkezésre álló stratégiák különböznek, abból a szempontból, hogy milyen mértékben tartjuk ellenőrzésünk alatt, milyen fokú pontosságot kínálnak, mennyire valóságosak azok a helyzetek, amelyekben az adatokat gyűjtjük.
A kutatási stratégiák közül a **kísérleti szimulációt választom** (Abelson, 1968). Ez „középút" a terep és laboratóriumi kísérletek között. (Terepkísérlet: a jelenségek megfigyelése valóságos élethelyzetekben. Laboratóriumi kísérlet, ahol az élethelyzet környezete behatárolt, és ennek a környezetnek a sajátos tulajdonságait szándékosan módosítjuk, Hewstone, Stroebe, Codol, Stephenson, 1999). A kísérleti szimulációban a kutató megpróbálja utánozni egy adott, természetes körülmények között előforduló szituáció lényeges, kulcsfontosságú tulajdonságait.



I. Helyzetek természetes rendszerekben
II. Korlátozott és mesterségesen előállított helyzetek
III. A viselkedés helyzettől független
IV. Nem szükséges a viselkedés megfigyelése

4. számú ábra: Kutatási stratégiák (Runkel és McGrath, 1972)

A választott stratégia a *konkrét* részleges viselkedésmódszerekkel foglalkozó módszerek csoportjába tartozik, ahol a kutató a viselkedést konkrét összefüggésben tanulmányozza, és igyekszik megérteni a konkrét viselkedési helyzetet is. Ugyanakkor a módszert *beavatkozó kutatási műveletnek* tekinthető, azaz beavatkozás az események normális lefolyásába azáltal, hogy manipuláljuk, és ellenőrzésünk alá vonjuk azokat a környezeti viszonylatokat, amelyekben az alany viselkedik.

Konfliktushelyzeteket teremtünk (többszereplős) bizonyos oktatási szituációkkal kapcsolatban néhány kísérletbe bevont jaycustomer típusú diák segítségével. Célom, hogy teszteljem a reakciókat. Célom annak feltérképezése, hogy egyformán ítélik-e meg a hallgatók a konfliktus mélységét, milyen konfliktuskezelési stratégiát alkalmaznak, alkalmazkodnak-e a tanár által kialakított kerethez, vagy magát a keretet is befolyásolni kívánják a konfliktus megoldása érdekében. Vizsgálom, hogy a diákok viselkedésében az egymással való együttműködés, a konfliktushelyzet enyhítése illetve fokozása a cél, azaz mennyire aktívak és érdekeltek egy kialakult konfliktushelyzet megoldásában. Ehhez a Bales féle rendszert alkalmazom. Modellezem a különbséget két szituáció között, ha a tanár együttműködő, vagy ha elutasító. Vizsgálom továbbá, hogy a diákok közt milyen csoportok alakulnak ki, az egyes csoportok érdekeit milyen tényezők motiválják. További kutatási kérdés, hogy mennyire változtatja meg egy szolgáltató megítélését, ha az igénybevevő a konfliktus megfigyelője, vagy ha ő is a konfliktus aktív szereplője.

Kísérleti forgatókönyvet készítek. Lényeges, hogy olyan elrendezést teremtsünk, amelyre meggyőző és kimunkált indokaink vannak, mivel a szituációnak a résztvevőkre a valóság erejével kell hatnia, és meg kell nyernie őket az együttműködésnek, a kísérleti manipulációnak és a mérési eljárásnak, pedig nem szabad „elütnie” a témától.(Hewstone, Stroebe, Codol, Stephenson, 1999) A frontvonal audit területén a kísérleti módszert a tanár-diák interakció tanulmányozására használom, ahol konfliktushelyzeteket teremtünk. A konfliktushelyzetekben a tanár és egy vagy néhány beavatott diák vesz részt. Kísérlet megmutatja, hogyan alakul a kommunikáció olyan feltételek között, amikor a kísérletben szereplő diákok csoportja nem beavatott, célom az, hogy teszteljük a reakcióikat.

A konfliktusra nyitottnak kell lennünk, - ne csak a “ harcolj, vagy menekülj” reakcióval vegyünk benne részt. A konfliktus előremutató folyamat, de csak akkor, ha nyíltan és tiszteletteljesen kezeljük a problémát. A konfliktusban érintett összes személynek részt kell vennie annak megoldásában. A konfliktus közös probléma — ha a feleket úgy tekintjük, mint két “ellentétes pólust”, akkor ez általában a megoldást a győztes/vesztes lehetőség redukálja. Ha a konfliktust közös problémaként kezeljük, akkor a felek együttesen képesek szembenézni vele és lehetőséget kapnak, hogy — rombolás helyett — kapcsolatokat építsenek ki. Az

együttműködő konfliktusmegoldás bizonyos készségeken, képességeken alapul — az emberek megtaníthatók ezekre a készségekre, és így konfliktuskezelésük is eredményesebbnek bizonyul majd. Az erőszak nem megfelelő módszer a konfliktusok megoldására — a konstruktív megoldáshoz bizalomra van szükség, biztos helyre és elegendő időre, hogy rendezzék a nézeteltéréseket, valamint arra, hogy az erőszakot kizárják a vitákból.

A konfliktusok megoldását akadályozó legfontosabb tényezők:

1. objektív tényezők, mint
   • érdekellentétek (nullaösszegű játszmák),
   • időtényező (gyorsan kell dönteni, nem lehet logikus sorrendben dönteni).

2. szubjektív tényezők, mint
   • az „ellenfelek" viselkedéséből adódóan a bizalom hiánya, a hatalommal való élés, ill. az illegitim döntések,
   • értékbeli különbségek, a kiinduló értékekben vagy a döntés igazságosságáról vallott nézetekben,
   • a másik fél megértésének nehézségei, a saját, vagy a másik motívumainak tisztázatlansága, következetlensége miatt,
   • csoportlélektani tényezők, a csoportokon belüli és a csoportok közötti dinamika okozta nehézségek.

Minél inkább támogató egy csoport:
• annál jobban ki tudnak a tagok tartani igazuk/céljaik mellett a másik fél akadályozása vagy befolyásolása ellenére. Pl. úgy, hogy növekszik a hatalmi féllel szembeni ellenségesség,
• annál hajlamosabbak a fenyegetett csoport tagjai a nyílt ellenségességre. Ezért rossz, ha a hatalom a fenyegetés, korlátozás eszközeivel él. Így ugyanis kevésbé kényszerülnek rá a felek, hogy az agresszív megoldások helyett más, kooperatív megoldást keressenek (ráadásul az előbbi még a kudarcot, a frusztrációkat is jobban csökkenti),
• annál kevésbé jelennek meg azonban a hatalmi féllel közvetett kapcsolatban lévő (azt helyettesítő vagy szimbolizáló) tárgyakra, személyekre irányuló ellenséges akciók,
• annál inkább elveti a csoport a hatalmi személyt, ill. annak céljait (a támogatás révén csökken a hatalomtól való függés, a hatalom jóakaratának megnyerésére irányuló kísérletek, a saját célfeladás valószínűsége).

2. a., A kísérlet után *kérdőíves* megkérdezés keretében *utóvizsgálatokat* végzek.

3. 4. Alkalmazási lehetőségek

A bolognai folyamatban a felsőoktatás minőségbiztosítása az egyik központi cél. A minőségmenedzsment feladata a lehetséges minőségdefektusok azonosítása és megszüntetése a konkrét szolgáltatásban. Az alkalmazott kutatásmódszertannal kapott eredmények a felsőoktatási környezetben hozhatnak a szolgáltatás minőségmenedzsmentben új szempontokat. *Az eredmények a gyakorlatban* alkalmazhatóak a felsőoktatás minőségbiztosításában, másrészt kiterjeszthetőek más frontvonaligényes szolgáltatások kutatására is. Fentieken túl, kutatási melléktermékként a szolgáltatások emberi erőforrás-menedzsmentjéhez ad új szempontokat a frontvonal és a háttérszemélyzet koordinációjában, továbbá a frontszemélyzet kiválasztásában és ellenőrzésében. **A kutatás gyakorlati alkalmazhatósága abban rejlik, hogy segíthet a proaktív szolgáltatói magatartás kialakításában. A konfliktusok nem megfelelő meghatározása ugyanis további konfliktushelyzeteket generálhat. A konfliktushelyzetek feltárása lehetővé teszi, hogy a minőségfejlesztési eljárások ott szabályozzanak, ahol a defektusok keletkeznek.**

4. EREDMÉNYEK

4. 1. A primer kutatás első fázisa

A kutatás első részében **az érintettek elégedettségének/elégedetlenségének okainak megismerése a célom, tematikus kvalitatív interjúk alkalmazásával és kérdőíves megkérdezéssel.** Vizsgálom az elégedetlenségek okait, amelyek konfliktusok forrásának alapjai lehetnek, illetve az idő függvényében konfliktusok kialakulásához vezethetnek.

4. 1. 1. Feltáró kutatás az oktatási szolgáltatás frontszemélyzetével és az igénybevevőkkel:

A kutatásban azt vizsgálom, hogyan látja saját teljesítményét a frontszemélyzet és ugyanazzal a teljesítménnyel mennyire elégedett a hallgató. A kutatást a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karán végeztem, *kvalitatív* és *kvantitatív* eszközök használatára egyaránt sor került.

A *kvalitatív* kutatás keretében feltáró interjúk készültek az intézmény oktatóival. Négy interjú készült, a 2. számú mellékletben szereplő vázlat alapján. A megkérdezettek közül három szaktanár, vezető beosztásban, egy nyelvtanár. Három feltáró interjú készült az adminisztratív területen dolgozók köréből, a főiskola tanulmányi osztályának vezetőjével és két tanszéki előadóval. Az interjú témaköreit a 3. számú melléklet tartalmazza. Négy hallgató megkérdezésére került sor. A toborzás alapelve az volt, hogy valamennyi képzési körből ismerjük meg a hallgatói véleményeket. A beszélgetés témaköreit a 4. számú melléklet tartalmazza. Két interjú készült a munkaadói oldalról. Az egyik megkérdezett Rt. vezérigazgató-helyettesként dolgozik, aki rendszeresen államvizsga elnökként segíti a főiskolai munkát. A másik megkérdezett Kft. ügyvezető igazgató, a főiskola volt hallgatója.

A *kvantitatív* kutatás 117 fő megkérdezésével történt. 82 fő nappali tagozatos, többségében másod- és harmadéves hallgató és 35 levelező képzésben résztvevő másodéves hallgató válaszolt. A kérdőívet a 4. számú melléklet tartalmazza.

A kutatás első fázisára megállapított hipotézisek

K1H1: A frontvonal munkateljesítményének legnagyobb hátráltató tényezője a leterheltség.
K1H2: A hallgató jó közérzetét befolyásolja a frontvonal valamennyi elemének teljesítménye, de elégedettségének legmeghatározóbb tényezője az oktatás színvonala.
K1H3: A tanárok megítélésében a legfontosabb szempontok a szaktudás, szilárd értékrend és empátia.
K1H4: Az oktatók és a hallgatók is szívesen vennék a rendszeres hallgatói elégedettség vizsgálatok folytatását.

K1H5: A hallgatók többsége nem érzékeli, hogy a frontszemélyzet mögött mások is dolgoznak (háttérszemélyzet).
K1H6: A frontvonal és a hallgatók az észlelt minőség tekintetében eltérő állásponton vannak.
K1H7: Szignifikánsan nagyobb arányban vannak azok a hallgatók, akik nem tesznek panaszt.

4. 1. 1. 1. Oktatók megkérdezésének eredményei: Szemelvények a kutatási eredményekből:

Elégedettség a leterheltséggel és az órák elosztásával:

Az óraterheléssel és elosztással kapcsolatban valamennyi megkérdezett elégedett volt. Az órák elosztásánál azonban megjegyzendő, hogy egyes oktatók vezető pozíciójuknál fogva maguk határozzák meg az órarendjüket. Mások, a nem vezető beosztású oktatók is korrektnek tartják az óraelosztást, de szerencsétlennek tartják, hogy az órák „szét vannak szórva", több napon kell kevesebb óráért bejönni.

Oktatói szabadság:

A magyar oktatás legnagyobb problémája, hogy nem világosak a célok, nem tudja, hogyan kell működnie. Kérdés, hogy háttérműveltséget, ismeretet vagy készséget kell-e adni a hallgatóknak. Valójában mind a hármat, de milyen arányban? A magyar oktatás hagyományosan háttérműveltség és ismeretorientált, nagyon kevés a készségfejlesztés, ami nem szerencsés. Az angol-szász oktatás inkább készségfejlesztő, ott az ismeretek átadására jut kevesebb idő, ami megint csak nem szerencsés. A módszertan még globálisan sem dőlt el, sok változásra lehet számítani.

A jelenlegi helyzettel a megkérdezettek még elégedettek, de a jövőt tekintve vannak már bizonytalanságok. Az akkreditált tantervek sztenderdizálási folyamatot indítanak be. A „konzerv" tantervek ötletét az oktatók nem fogadják nagy lelkesedéssel. Ez a tendencia azért is káros, mert az elit iskolák kiválasztódását nem teszi lehetővé, visszafogja a felsőoktatási intézmények közt folyó egészséges versenyt. Lélektanilag is kedvezőtlen, az oktatók többsége hosszú ideje van a pályán, visszafelé mutató folyamat az oktatói szabadság korlátozása, merev keretek közé szorítása.

„Az akkreditált tantervek korlátok közé szorítják az embert az állami felsőoktatásban, sőt ez a tendencia egyre erősödik. Ez azt jelenti, hogy nagyjából mindenütt azokat az alaptárgyakat kell tanítani, s csak a specializáción belül lehet bizonyos fokú változás. A főiskolákat ez úgy érinti, hogy náluk marad az alapoktatás, a finomságokat a mester képzés kapja meg."

Oktatói alkotómunka feltételei:

A főiskoláknak valójában nincs meg a lehetősége komolyabb kutatások végzésére, magasabb az oktatók leterheltsége, hiányoznak a kutatási források. A megkérdezettek szerint a főiskolán a kutatási lehetőségek nem is minősíthetőek. Ennek ellenére évente le kell jelenteniük a kutatási aktivitást, ami forrás hiányában lehetetlen. Sajátos ellentmondás.

Az egyetemek világában az a probléma, hogy a kutatási pénzek mennyisége és az elosztási rendszere nem feltétlenül megfelelő, nem olyan kutatási területeket finanszíroznak, amelyek perspektivikusak tudnak lenni.
„Az elosztás döntően már lejátszott pályázatok szerint történik. Budapesten nagyon kevés a lehetőség, ugyanis a kutatási lehetőségeket a professzionális kutatócégek elviszik, illetve az akadémiai szférából is sokan átviszik a saját cégükbe ezeket a kutatásokat."

Munkahelyi légkör:

Megoszlottak a vélemények. Voltak, akik jónak minősítették, voltak, akik kevésbé látják pozitívnak a helyzetet.
„Budapesten hisztérikus a hangulat, mindenki fut a pénze után. Az utóbbi tíz évben rendkívüli módon individualizálódottá és önzővé váltak az emberek, nem általánosítható, de mint jelenség igaz."
A vidéki intézményi hangulatot mindkét oktató sokkal szolidárisabbnak minősítette.

Elégedettség a főiskolai/ egyetemi irányítással:

Elégedetlenség jellemzi, de döntően az integráció következményeként. A BGF három nagy múltú, hagyományokkal, kialakult image-dzsel rendelkező főiskola bekebelezéséből jött létre. Megalakult egy teljesen új, „arctalan" intézmény. A nagy még nagyobbá vált, a bürokratikus, még bürokratikusabbá, akkor, amikor a gazdasági életben ez a tendencia éppen ellentétes.

Az új gigantikus szervezetben az összeolvadás óhatatlanul is felesleges párhuzamosság kialakulásához vezet, az ügyintézés komplikáltabbá válik. Az intézményi méretek növekedése és a belső tagoltság bonyolultabbá válása elszemélytelenedést eredményez. Az elszámoltatási, beszámoltatási formák szaporodnak, az adminisztráció további bürokratizálódása sok hiba és felesleges konfliktus forrása. Mindhárom intézmény veszteségként éli meg az összeolvadást, a kényszer miatt az érzelmi averzió még dominánsabban érvényesül, sokszor ezért az is probléma, ami valójában nem is az.

„Tudományos tevékenységet központosítani az egy értelmetlen dolog. Ezért dolgozni, pénzt költeni, apparátust építeni értelmetlen." „Az egyetemi vezetésnek a kiválasztása bizonyos tudományos kritériumok alapján történik, nem biztos, hogy vezetőként is a csúcson állnak."

Információáramlás módja:

Információs forradalom korát éljük, azonban a felsőoktatási intézményekben mintha megállt volna az idő. A vélemények megoszlottak: a nem kellő informáltság probléma az oktatók számára, bizonytalanná, kirekesztetté teszi őket. A hallgatók is tájékozatlanok, ha mégis valamiről kapnak tájékoztatást, azt próbálják megerősíteni más forrásból is. Felesleges körök futása jellemző a nem szabályozott információáramlás miatt.
„Elképesztően archaikus. E-mailben nem lehet intézni a fontosabb információcserét. Nem lehet hardver oldalról, sem mert bizonytalan a rendszer. A mentalitás a másik probléma, mert sok olyan tanszékvezető ill. vezető van, aki napokig nem nézi meg a postaládáját. Levélkommunikáció van, de nevetséges, hetekig nem történik semmi."

Hallgatókkal kialakult kapcsolat:

Az oktatóknak is legjobb esetben semleges a kapcsolatuk egymással, mindenki rohan, hiányoznak a szakmai megbeszélések. A hallgatókkal még nehezebb kapcsolatot tartani, a tömegoktatás sem kedvez ennek a folyamatnak.

A válaszok eltértek:
„Törekszem a jó kapcsolatra, de elitista vagyok, a nem motiváltakkal nem jó, vagy semmilyen a kapcsolatom."
„Oktató egyénisége válogatja, nekem elég, ha van a környezetemben 2-3 hallgató, akikkel közelebbi a kapcsolat, nem hiányolom a nagy tömeget."

Elégedettség a fizetéssel és annak meghatározásával:

Ma a versenyszférában dolgozó diplomások keresetét a piac határozza meg, a közalkalmazottakét központilag szabályozzák, korlátozzák. Egy egyetemi tanár 1945 előtt nyolcszor annyit keresett, mint egy ipari munkás, ma alig valamivel többet, és ez a leértékelődési folyamat ma is tart. Pedig az oktatás minőségének, eredményességének legfőbb meghatározója az oktatók minősége, tudásuk korszerűsége, hivatástudatuk.
A megkérdezettek sem a fizetés nagyságával, sem annak meghatározásával nem elégedettek. Presztízs értékű munka, ami nincs megfizetve, a Bajnai csomag tovább rontja a helyzetet.
„A fizetés nagysága akkor megfelelő, ha az ember 2-3 oktatási intézményben dolgozik. Semmi köze ahhoz, hogy jó órát tartok vagy sem."
„Nem teljesítményorientált, jóval alatta marad annak, ami ma szükséges egy értelmiségihez méltó szinten vezethető élethez. Az nem baj, hogy mást is kell csinálni, az a baj, hogy ez kényszer."

A következő oktatói generáció számára nem is vonzó a pálya, ezért nincs utánpótlás.

Elégedettség az intézmény által nyújtott erkölcsi megbecsüléssel:

A vélemények eltértek. *„Nincs ilyen.” „Most nagyon elégedett vagyok.” „Jó. Közömbös nyugalommal tudomásul veszik, hogy dolgozom.” ”Nem panaszkodhatom.”*

A vezető beosztásban dolgozók az inkább elégedettek, érzik, hogy nemcsak anyagiakban mérik a megbecsülést. Abban azonban megegyeztek a vélemények, hogy ez leginkább a vezető személyiségén múlik, nem az intézményen.

Elégedettség a társadalmi presztízzsel:

Visszafogott elégedettség jellemezte a válaszokat. *„Azt kell mondanom, a gazdasági felsőoktatás presztízse növekedett, erősödött az utóbbi tíz évben.”*
„Ma még talán elviselhető.”

A jelenlegi változási folyamatok értékelése a felsőoktatásban:

Abban a válaszadók közt egyetértés mutatkozott, hogy a felsőoktatással az a baj, hogy bármilyen kormányzat úgy gondolja, ez az a terület, ahol nagyot lehet alakítani, bátran lehet kísérletezni. Kevés oktatási intézmény nem szenved az integráció „áldásos” hatásától. Miért kellett mindenkit belekényszeríteni? Az oktatási intézményektől versenyképes szolgáltatást várnak, piacképes magatartást, amihez nincsenek a feltételek biztosítva, annál inkább a korlátok.
„Olyan rendszert kezdünk kialakítani, amit addig rezgetünk, amíg szét nem esik.”
Az oktatásnak a stabilitás terének kellene lennie, azaz hosszabb időn át, változatlan alapfeltételek között módosulva működni. A tárgyakon belül az újdonságnak meg kellene időről időre jelenni, de az alapvető szerepeknek nem szabadna változnia. A állandó változtatás előbb-utóbb szétveti a rendszert.
„A bolognai folyamat a felsőoktatás lebutítása, az alapképzést, amit a főiskolák végeznek egy készségképzéssé akarják lebutítani.”
„Uniformizálódik, személytelenné, tömegoktatássá válik. Az átalakulás lehetne jó alkalom, lehetőség, hogy jól csináljuk, de annyi érdeket kell egyeztetni, hogy ettől nem működik.”
„Ami a dolgokat megváltoztathatja, az, hogy az oktatási piacba beszabadul egy másfajta oktatási kultúra, nem lehetetlen, hogy Nyugat-Európából befektetnek az oktatási piacba.”
„A magyar állami felsőoktatás majd marad a szegények iskolája, az elit iskolák nem innen kerülnek ki.”

Vélemények az oktatói tevékenység hallgatói elégedettségvizsgálatáról:

A képzés eredményét a falakon túl mérik. A felsőoktatási intézményeknek a világot kell követni és nem (csak) azoknak a véleményét, akik át sem látják a rendszert. A hallgató az ötleteiért, kinyilatkoztatásaiért nem felel, míg az intézmény felel azért a diplomáért, amit kiad. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a hallgatói (vevői!) elégedettséget nem kell mérni, inkább azt, hogy nagyon nagy fenntartásokkal kell kutatni, az eredmények felhasználásánál a torzításokat szűrni kell.
Problémák a hallgatói elégedettség vizsgálatokkal:

- Tud-e objektív lenni, ha függő helyzetben van?
- Hisz-e az anonimitásnak?
- Meg tudja-e ítélni, hogy mire is van szüksége?
- Napi érdekeik befolyásolják-e a megítélésüket?
- A vizsgákon keményebb oktatói kör negatívabb megítélést kap.
- A hallgatókkal baráti viszonyt kialakítani tudó oktatók megítélése jobb.
- Csak akkor működik, ha a hallgató is megérti, hogy értéket akar kapni.

„A hallgató helyzete kiszolgáltatott, míg tanul, az elégedettséget csak nagyon nagy fenntartásokkal szabad kutatni."
„Amikor a hallgatók elégedettségét kutatjuk, akkor ők egészen más idődimenzióban látják a dolgokat."

A kutatás eredményessége függ attól is, a hallgató mennyire veszi komolyan a megkérdezést akkor, ha semmilyen felelőssége nincs a vizsgálattal kapcsolatban.

Vélemény a rendszeres hallgatói elégedettség vizsgálat eredményeinek publikálásáról:

Abban a vélemények megegyeztek, hogy kell az értékelés, hiszen abból alakul ki az együttműködés, de a fenntartások is megvannak.

„Tudom hova helyezzem el magam, elég nagy a tapasztalatom."
„Rendszeresen nem igénylem, 3 évente elég lenne, pénzzel jár egy ilyen felmérése.
„Több iskolában rendszeresen mérik, ezért sematikussá válik."

Jelenleg milyen visszajelzést kap a munkája eredményéről:

„A munkám eredményét abban látom, és ez a fontos, hogy a munkahelyekről visszajeleznek, milyen hallgatókat képeztünk ki."

„Én szigorú tanár vagyok, a közvetlen megkérdezésből az derülne ki, elégedetlenek azzal a tárggyal, amit tanítok."

A megkérdezésből az derült ki, az oktatók kevés visszajelzést kapnak a munkájuk eredményéről, de ezek a visszajelzések értékesek, őszinték, mert saját kezdeményezések alapján születnek.

Szakmai előmenetel lehetősége:

Egyetértés mutatkozott, főiskolai szinten nehezebb az előrejutás, de az egyetemi szférában is megvannak a korlátok.
„Az egyetemi közegben van inkább lehetőség. Ott keményen odafigyelnek, hogy tudományosan haladjanak előre."
„Előre vagyok a szakmában. A magyar tudomány az egy hierarchikus, bürokratikus szervezet, ahol a tudományt kilóra és nem megfelelő tudományos eredményekre mérik. Azt gondolom, egy-egy klikk uralma alatt áll egy-egy terület. Ezekbe a klikkekbe bejutni különös kegynek számít. Nem túlságosan vonzó."

Szükséges-e a minőségbiztosítás intézményi szinten:

A vélemények megegyeztek abban, hogy csak a minőségbiztosítás bizonyos elemeinek bevezetésének lenne értelme. A felsőoktatás formalizálható az adminisztratív területen, ott, ahol a rutinfolyamatok zajlanak, az oktatási tevékenységet nem szabad merev szabályok közé szorítani. Az eljárásrendek szabályozása fontos, akkor mindenki tudja, mire számíthat.
„A befektetéshez képest az intézményű színtű minőségbiztosításnak kevés eredménye lenne, papírgyártás, felesleges bosszúság, mindenki utálná." „Az oktatásnak van bizonyos öntörvényűsége, amit nem lenne szabad szabályozni."

Összegzés az oktatókkal készült interjúk alapján:
Az oktatók jelenlegi helyzetüket illetően még valamennyire elégedettek, a jövőt tekintve azonban már sokkal nagyobb a bizonytalanság, a változási folyamatokról még nem tudni, valójában milyen következményei lesznek.

A fizetések meghatározási módjával és mértékével kapcsolatban általános az elégedetlenség, nem teljesítményorientált, nem motiváló. Az oktatók többsége másodállás vállalására kényszerül. Így már jelentős a leterheltség, ugyanis a kiegészítő tevékenység végzése a városban állandó mozgást tesz szükségessé. Budapesten pedig közlekedni stressz és idő.

Általános vélemény, a tömegoktatás megnehezíti a hallgatókkal az elmélyültebb kapcsolat kialakítását, az eltérő alaptudással rendelkező diáktömeg miatt majdnem kivitelezhetetlen a magas szintű minőségi oktatás.

Az oktatók véleménye megegyezett abban, szükség van a hallgatói elégedettség vizsgálatok végzésére, azonban azt fenntartásokkal kell végezni, az eredmények felhasználásánál a torzításokat szűrni kell. A hallgató véleményéért nem felel, az oktató, pedig kedvezőtlen megítélést kaphat csak azért, mert szigorúbb, magasabb követelményeket támaszt.

Hasonlóan óvatosak a megnyilatkozások a minőségbiztosítás tekintetében is. Egyetértés van abban, a formalizálható, adminisztratív területeken szükséges, ott, ahol a rutinfeladatok zajlanak, de magában az oktatási tevékenységben merev szabályokat elrendelni nem célszerű.

4. 1. 1. 2. Adminisztratív területen dolgozók megkérdezésének eredményei: Szemelvények a kutatási eredményekből:

Hallgatókkal kialakított kapcsolattartási formák megítélése:

A megkérdezettek szerint nincs kialakított kapcsolattartási forma.

„Olyan kommunikációs rendszert kellene kialakítani, a hallgató tudja, hol informálódhat, és ott informálódhasson is, ne a faliújságra kelljen mindent kiragasztani."

Többen említették, a hallgató magára marad, mindenki maga kutatja a lehetőségeket. Megjegyzendő, nehéz az eltömegesedett oktatásban minden igényt kielégítő kapcsolattartási formákat kialakítani. Megoldás az Internet adta lehetőségek fokozottabb kihasználásában rejlik.

Kapcsolat a frontvonal többi tagjával:

Kollégák közt sem zavartalan a kapcsolattartási forma, jó és ellenséges viszonyról is tettek említést. *„Inkább nekünk kellene kommunikálnunk, mint a hallgatót küldözgetnünk ide-oda."*
Problémaként valamennyi megkérdezett megemlítette, a hatáskörök nincsenek tisztázva, ezért a felelősséget nem szívesen vállalja senki.
„Nincs meghatározva, hogy mi kihez tartozik, - vannak határesetek, tologatva vannak a hallgatók." „A hallgató egységes minőséget kell, hogy kapjon, azt pedig csak egységes szabályozással lehet megoldani." „Leképezzük a társadalmat, a dolgozók is elszigetelődtek, a hallgatók is, építeni kellene az emberi kapcsolatokat. Kiélezett a verseny, attól lesz jó valaki, ha a másikat lenyomja."

Leterheltség, hány hallgatóval foglalkozik az ügyintéző:

Egységesen mindenki nagyon leterhelt. Egy-egy ügyintéző átlagosan ezer, két ezer hallgató ügyeivel foglalkozik. Többen említették, hogy a leterheltség és a feszültség már az egészségüket és a magánéletüket is kezdi tönkretenni. Elmondták, hogy a leterheltség nem egyenletes az egyes területek között és ez további konfliktus és rossz hangulat forrása.

Információáramlás módja és hatékonysága:

Közepesnek minősítették a megkérdezettek. Megegyeztek a vélemények, a számítástechnika adta lehetőségeket jobban ki kellene használni.

„*E-maiban kellene bonyolítani a hivatalos levelezést, ha telefonon beszélünk meg valamit, számtalanszor előfordul, hogy nem is ugyan- arról beszélünk."*

Abban is egyetértés mutatkozott, hogy az információáramlás módját szabályozni kellene, hatékonyabban működhetne, most inkább csak egyéni kezdeményezések érvényesülnek.

Elégedettség az értékelési, fizetési formákkal:

Általános elégedetlenség jellemezte a válaszadókat.

„120 ezer Ft a bruttó fizetésem, és 33 éve dolgozom. Akinek van diplomája, sokkal többet keres, pedig ugyanazt a munkát végezzük."
„Napi egy órát biztosan túlórázom, pénteken sem tudok elmenni fél kettőkor, időnként szombaton is bejövök.
Vezető beosztásban dolgozó: *Nincs eszközöm, csak a jutalmat szabhatom meg, az egyszer van évente."*

Hallgatói panaszok hatása:

Sok a panasz a hallgatók részéről, de ez főleg abból adódik a megkérdezettek szerint, hogy nem tudják, mit, hol tudhatnak meg. Valamennyi megkérdezett próbál tevékenységén javítani a panaszok, észrevételek alapján. *„Megvizsgáljuk a kritikus pontokat, próbálunk módosítani."*

Egyesek javasolták, össze kellene hangolni a hallgatói ügyintézés idejét a főiskolán belül, valamint azt, jobban oda kellene figyelni a költségtérítéses, levelező tagozatos hallgatók panaszainak kezelésére. Ők is magukra vannak hagyva, a szombati napokon nehéz illetve lehetetlen érdemi ügyet intézni.

Elégedettség legfőbb kritériumai:

Megoszlottak a vélemények. *„Nem panaszkodhatok, van számítógépem, jó a főnököm, nincsenek nomád körülmények."* A legnagyobb problémát a leterheltség és a hihetetlenül alacsony fizetések jelentik a megkérdezettek számára. De említést tettek a jobb munkaszervezés és a hatékonyabb információáramlás szükségességéről annak érdekében, hogy elégedettségüket növeljék.

Változtatások, amit feltétlenül végre kellene hajtani:

Néhányan az érthetetlen szabályokra hivatkoztak.

„Nem lehet kiírni az eredményeket." „Kulturáltabb ügyfélfogadó rendszer kialakítása." „A titkárnőknek 3 havonta kellene legalább egy összejövetel, ez vagy az változott. Kapunk ugyan tájékoztatót, de jobb lenne kérdezni is."
Hiányzik az interaktivitás, mindenki magára marad a problémák megoldásában. Szabályozás, képzés szükséges, és ahol lehet, egyszerűsíteni kellene a folyamatokat.

Összegzés az adminisztratív dolgozókkal készült interjúk alapján:
A legnagyobb problémát a frontvonal adminisztratív dolgozóinál a leterheltség okozza. A leterheltség nem egyenletes az egyes területeken, ezt sokan nehezményezik. Az egyenletesség munkára is, és időre is vonatkozik. (Sokak számára a nyár sem jelent könnyebb időszakot.) Hatáskörök, felelősségi körök, ügymenet, információáramlás nincs szabályozva, ugyanakkor vannak merev szabályok, amelyek betartása inkább gátolja, mint segíti a munkát. (Eredmények nem írhatók ki.) Sok feszültség forrása, hogy a nincsenek ösztönzési lehetőségek, ugyanazért a munkáért a diplomával rendelkezők sokkal több fizetést kapnak. Bér és teljesítmény közt semmilyen összhang nincs.

Nehéz megoldást találni a felvetett problémák mindegyikére. A leterheltség nehezen csökkenthető, új munkaerő felvételére nincs lehetőség. Szintén megoldhatatlan az ösztönzési rendszer átalakítása a jelenlegi feltételek mellett. Ahol megoldási lehetőség van, az a szabályozás, hatékony és interaktív információáramlás kialakítása, rendszeres képzés biztosítása.

Valamennyi megkérdezett úgy nyilatkozott, hogy erejükhöz mérten segítik a hallgatókat, akik megítélésük szerint magukra vannak hagyva az intézményben. Panaszaik, észrevételeik alapján a lehetőségekhez képest javítanak, módosítanak, egyszerűsítenek a tevékenységükön.
Egységes volt az álláspontjuk: „*A hallgatókért vagyunk, belőlük élünk.*"

4. 1. 1. 3. Hallgatói megkérdezés a frontvonal munka minőségéről:

Szemelvények a kutatási eredményekből a interjúk alapján:

Képzés struktúrájának, oktatás színvonalának, az oktatás piacképességének megítélése:

A közgazdasági karokon erős a túlképzés, a divatosnak számító marketing és PR területeken igen nehéz állást találni. A cégek ma stabilan igényelnek pénzügyi és számviteli területen jártas munkatársakat, a kontrolling, pedig mostanában az egyik sikerszakma. Ha valaki vezető beosztásra áhítozik, a legjobb a mérnök-közgazdász diploma. Sok fiatal számára nehéz döntés, hogy hová is felvételizzen. Jó lenne tudni a döntéshez, hogy 3-5 év múlva, amikor a diplomát megkapják, el tudnak-e majd helyezkedni. Ennyi időre előre azonban szinte lehetetlen megjósolni a munkaerő-piaci folyamatokat. Az oktatási rendszer sem képes követni azonnal a világ változásait.

A megkérdezettek nappali és másoddiplomás képzésben résztvevő hallgatók voltak (Interjúvázlat: 3. számú melléklet). A helyzetüket nemcsak az állásban levők látták reálisan, hanem a nappali tagozatos hallgatók is.

„Ezzel a végzettséggel maximum marketing asszisztens lehetek." „A piac a minőségbiztosítási mérnököket keresi, az itteni úgynevezett humán minőségbiztosítási diplomával önkormányzatokhoz, egészségügyben lehet lehelyezkedni." „Sajnos ma a piacon a közgazdászi végzettség alapkövetelmény, olyan, mint régen volt az érettségi."

A nappali tagozatosok továbbtanulásban gondolkodnak egyelőre, kitolva még néhány évvel a piacra lépés idejét. Elmondták, az itt szerzett tudás alapján már el tudják dönteni, merre menjenek tovább.
Valamennyien panaszkodtak a leterheltségre. *„A többi főiskolához képest itt szerintem túl nagy az anyag, nem lehet 12 vizsgát letenni 3 hét alatt." „Szerintem vannak feleslegesen szétszedett tárgyak, pl. minőség alapok, minőségbiztosítás, irányítás, marketingnél is volt ilyen."*

Elméleti gyakorlati képzés, számonkérés módszere, tartalma:

A hallgatók azoknál a tárgyaknál, ahol van lehetőség a gyakorlatra, szívesen veszik az elmélet gyakorlatba ültetését. Szeretik, ha az előadáson sok a gyakorlati példa. *„Szeretjük, ha a tárgyakat élőbbé teszik, céges előadók, konkrét példák révén."*

A számonkéréssel kapcsolatban általános vélemény, hogy a vizsgaidőszak rövid a kötelező vizsgák számához képest.

Hallgatói panaszok kezelésének fórumai:

Általános vélemény, nincs a panaszok kezelésének fóruma, a hallgató nem tudja, kihez kellene fordulnia, de bátortalan is. *„Akik ezt teszik, nem járnak jól.” „Panaszkodni nem megyek sehova, felesleges, úgysem történik semmi, panaszunk a tankörön belül marad.”*

Hallgatóktól is, de oktatóktól is azonos vélemény hangzott el:
Hallgató: *„Nem tudom hova mehetek, de úgyis máshova küldenek.”* Oktató: *„Ping-pongozunk a hallgatókkal, a tanszékek nem vállalják fel a népszerűtlen döntéseket.”*
További probléma, ha a hallgató akar, mer is panaszt, illetve észrevételt tenni, a felelős tanárt nem tudja hosszú hetekig elérni. Ilyen példákat is említettek.

Adminisztrációs, tájékoztatási rendszer színvonala:

A jól informáltság a leleményes, rátermett hallgatók kiváltsága. Ha veszi a fáradságot, és személyesen jár utána a dolgoknak, megszerzi a kellő tájékozottságot. Ez idő és sok felesleges kör futása. A hallgató nem hisz sem a szemének, sem a fülének, minden információt fenntartással fogad és máshonnan is megerősítést vár. Felkeresik a tanszékeket, oktatókat, tanulmányi osztályt, s ezt néha nem is indokolatlanul teszik. Sok az ellentmondás a kiadott tájékoztatók és a Neptun rendszerben szereplő információk között.
Az információs társadalom korában gazdasági főiskolán az általános vélemény:
„Az információ általában szájreklám útján jut el hozzánk, hatalmas torzítással. Ráadásul az emberek pánikkeltésre is hajlamosak.”

Megkérdezés a frontvonal munka minőségéről

Szerepek rangsora:

A kérdés az volt, hogy a hallgatók rangsorolják a frontvonal szereplői közül kik a legfontosabbak.
A vélemények megoszlottak. *„Az oktatókkal általában nincs probléma.” „Legfontosabb a tanulmányi osztály, tőlük függ sok minden.”* A tanszéki előadók és a Hallgatói Információs Iroda a harmadik és negyedik helyen osztozott, úgy vélték, inkább háttérben maradnak.

Oktatókkal szembeni elvárások, tevékenységük értékelése:

Általában az oktatókkal a megkérdezettek elégedettek voltak, de valamennyien említettek szélsőséges példát is. A legfontosabb elvárás, a magas színvonalú szaktudás, képesség a tudás átadására.
A problémák említése már sokszínűbb képet mutat.
„Néha magától értetődőnek vesznek olyat, ami nekünk nem az, ilyenkor nem érthető az előadás.”

„Sokszor úgy jönnek be, mondok valamit." „Jobban ki kellene hangsúlyozni az elvárásokat." „Nem kezelnek partnerként, ami szerintem nem elfogadható a mai modern oktatási rendszerben."

Elégedettség az oktatókkal kialakult kapcsolattal, javaslatok az oktatókkal kialakítható jobb kapcsolat érdekében:

Viszonylag pozitív megítélés. *„Aki az oktatóhoz akar fordulni, megteheti."* De többen említették, nehéz elérni a tanárt az állandó rohanásban, a fogadóórák meg általában akkor vannak, amikor órarend szerinti órák folynak.

A többség nem tudta, hogyan lehetne javítani ezen. *„Ne csak tanítsák, hogy a vevői igények állnak a középpontban, hanem alkalmazzák a gyakorlatban is." „Jobban kellene szűrni, hogy egyáltalán ki alkalmas oktatónak, nem képesek átadni tudásukat."* Többen említették, sok az igazságtalanság a vizsgákkal kapcsolatban, nem mindig következetesek az oktatók.

Legfőbb problémák az adminisztratív ügyek kezelésével, javaslatok az adminisztráció javítására:

Senki sem elégedett a rendszerrel, csak a mértékben van eltérés. Általános észrevétel, hogy a tanulmányi osztály az ügyek kezelése kapcsán „nem áll a helyzet magaslatán", sokan említik, türelmetlenek, rugalmatlanok, tájékozatlanok az ott dolgozók. De meg is értik valamennyien őket. Csak problémás, hisztiző, siető, türelmetlen hallgatókkal találkoznak tömegesen. Nehéz így mosolyogva dolgozni. Sok az egyedi probléma is. Mivel erős idegzetű, jó stressz-tűrő dolgozót kívánó terület, nem sokan akarnak itt elhelyezkedni, a fizetésről nem is beszélve, amely alig haladja meg a minimálbért. Nagy a fluktuáció, mire valaki beletanul, el is menekül.
„Kellene a folyamatot szabályozni." „Nem bírják, nagyon rossz lehet a hangulat." „180 ezer Ft a tandíj, és néha úgy felhúznak a TO-n, hogy sírva fakadunk." „Ha az oktatás színvonala megfelelő, miért csapnivaló a szervezés?" „Olyan szörnyű része ez a szolgáltatásnak, hogy sokan emiatt mennek el."

Az Internet adta lehetőségek jobb kihasználását említették a hallgatók a jobb és átfogóbb tájékoztatás érdekében. Többen javasolták, hogy a jegybeíratás főiskolai szinten legyen összehangolva, legyenek napok, amikor azonos időben minden tanszéken van oktató, aki beírja a jegyeket. Ezek az időpontok elektronikusan is hozzáférhetők legyenek.

Összegzés a hallgatókkal készült interjúk eredményei alapján:
A hallgatók reálisan látják munkaerő-piaci elhelyezkedési lehetőségüket. Az oktatás színvonalával általában elégedettek, az adminisztratív ügykezeléssel azonban egyáltalán nem. A hallgatók panaszaikkal nem tudnak hová fordulni, nem ismerik a lehetőségeket. Az információ hiánya illetve gyakori ellentmondásossága jelenti az egyik legnagyobb gondot. Hasonlóan problematikus az adminisztratív ügykezelés: lassú, szervezetlen.

Hallgatói elégedettségvizsgálatban örömmel vennének részt, azonban az objektivitással kapcsolatban már megoszlottak a vélemények és feltétel volt az anonimitás kérdése.

4. 1. 2. Piaci szereplők, munkaadók megkérdezése:

Szemelvények az interjúból:
Két munkaadóval készült interjú, mindketten vezető beosztásúak, 40 és 50 év közöttiek. Egyetemet illetve főiskolát végeztek, az egyik nyilatkozó rendszeresen államvizsga elnökként is szerez tapasztalatot a hallgatók felkészültségéről. Arra kerestem a választ, milyen elvárásaik vannak a friss diplomásokkal kapcsolatban.

„Nem bánom, ha a friss diplomás büszke arra, hogy diplomát szerzett, de ettől függetlenül bizonyos alázatot várok tőle a munkával szemben."
Ez azt jelenti, a diplomás nemcsak aranytollal ír fontos dolgokat, hanem olyan munkát is elvégez, amihez nem kell feltétlenül diploma. Amit az egyetemek, főiskolák jelentenek az oktatásban, a szemléletet, kereteket ad, de valójában dolgozni a cégeknél tanul meg az ember, mert minden munka konkrét. Mindketten kiemelték az emberi kapcsolatok fontosságát, hogy nem szabad irigynek lenni arra, aki többet tud, aki gyakorlottabb, és nem szabad lenézni azt, aki csak asszisztens *és* segít. Az emberekkel való bánás és megfelelő kommunikáció sokszor probléma a pályakezdőknél.

Szintén mindketten kiemelték a tanulási folyamat folytonosságát.
„Azzal, hogy valaki megkapja a diplomáját maximum fél évig lehet elégedett." A piac gyorsan változik. Ha nem tart lépést az ember a változásokkal, nagyon hamar leszakadhat. Különösen igaz ez a marketing területre, de más területeken is hasonló a helyzet, pl. számvitel.
„Nekem az univerzálisabb emberek tetszenek. Háttérműveltség bizonyos szakmákban (marketing és kereskedelem) elkerülhetetlenül fontos, hogy a partnerrel kötetlenül tudjon beszélni az ember, hogy meg tudja magának nyerni. Ehhez nem elég, ha csak a termékekről, az árakról tud beszélni."
Szintén egybehangzó vélemény volt a túlzott anyagi követelés a pályakezdők részéről. Ha van eredmény, abból részesedni lehet, de előre hitelbe nem megy.
„Azt várom, legyen motivációja, hogy minél előbb előre lépjen. Ezt lehet könyökléssel, intrikával, de lehet az agynak a jobb kihasználásával is csinálni. Legyen olyan karriercélja, amely egybeesik a cég, illetve a kis csoport érdekével, céljával, akkor eredményesebben tud dolgozni."
Az egyik megkérdezett kiemelte, hogy a pályakezdőket a sikeres karriertörténetekkel sokszor félrevezetik, 26 éves vezérigazgatókból kevés van, különösen ahhoz képest, hogy hányan kerülnek ki a felsőoktatási intézményből. Mindketten megemlítették, hogy a hallgatók nincsenek felkészítve arra, mi vár rájuk egy ilyen érdek és pénzorientált világban.
„Nincs előítéletem a főiskolásokat (nem egyetemi végzettséggel rendelkezőket) illetően, főleg, hogy látom, hogy felkészültek. Attól függ, milyen munkára veszek fel

friss diplomást. A gyakorlat fogja betörni az embert, a diploma csak egy papír, ami feljogosít arra, hogy ott tudjon dolgozni, de nem biztosít automatikusan."
Arra a kérdésre, hogy melyek azok kritériumok, amelyeket elvárnak az alkalmazottaktól, a következő válaszok születtek:

- Ne szégyelljen tanulni a tapasztaltabbtól.
- Emberi módon közelítsen a vele azonos, illetve alacsonyabb szinten levőkhöz is.
- Ne fogadja el kritikátlanul mások véleményét, legyen a főnök, partner, kolléga vagy beosztott.
- Próbálja a partner és a saját cég érdekei közti közös pontot keresni és megtalálni.
- Folyamatosan képezze magát.
- Használja ki a kapcsolatait volt diáktársaival, szerezzen tapasztalatokat más cégekről is, de saját cég ügyeit illetően legyen tartózkodó az információkat illetően.

A felvételi beszélgetésekről a legfontosabb megállapítások:
Fontos, hogy a jelentkező érdeklődjön, a munkának mi a célja, a feladat hová illeszkedik, mit kell elérni vele. Nemcsak az, mit kell csinálni, hanem miért kell csinálni. Az utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy melyek azok a tényezők, amelyek elriasztják a jelentkezőktől: *„A butaság, rögtön látszik a szemén." „Ha az ember felvázolja a leendő feladatokat, a testtartásán, a kommunikációján, a mimikáján látszik, nem tetszik a feladat, csak muszájból jön, akkor pedig ne jöjjön."*

Összegzés a piaci szereplőkkel, munkaadókkal készült interjúk alapján:
A munkaadók nem tesznek különbséget főiskolát vagy egyetemet végzett pályakezdők között, a feladat jellege határozza meg döntésüket. A gyakorlatibb feladatokra inkább főiskolát, az elméleti területekre inkább egyetemi végzettségű fiatalokat választanak. A legfontosabb szempontok: kellő alázat a munkával szemben, folyamatos tanulás, megfelelő emberi magatartás, egészséges kritikai szellem, kellő háttérműveltség.

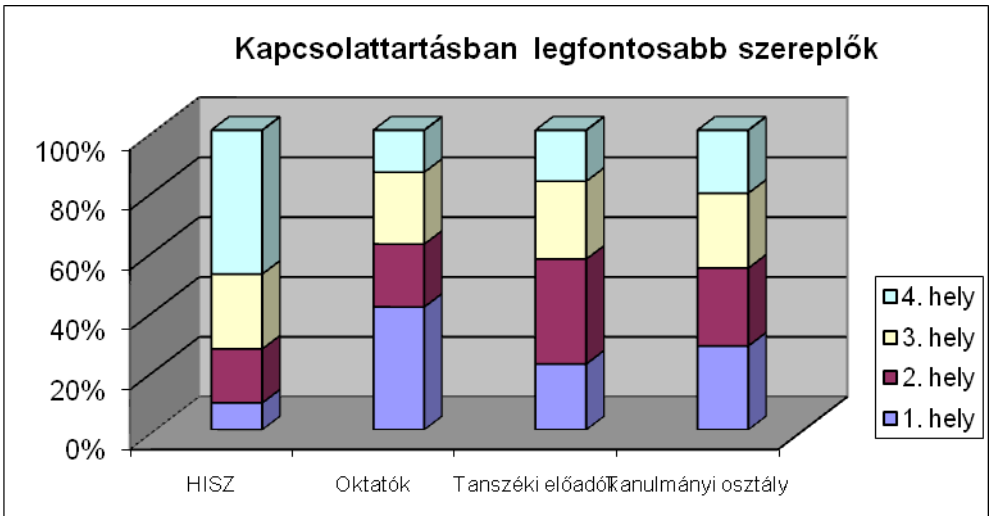
4. 1. 3. Kérdőíves elégedettségvizsgálat a hallgatók körében

Hallgatói kérdőív „Frontvonal vizsgálat" értékelése:

117 hallgatói kérdőív volt értékelhető. A megkérdezettek közül 82 nappali tagozatos, 35 a levelező képzésben résztvevő hallgató. A vizsgálat a frontvonalban tevékenykedők munkájának megítélésre terjedt ki, külön kezelve az adminisztratív dolgozókat és az oktatókat. A kérdőívben szereplő kérdések sorrendjében az alábbi eredmények születtek:

A frontvonal szereplői közül a kapcsolattartásban kik a legfontosabbak a hallgató megítélése szerint: (Rangsorolni kellett)

A megkérdezettek 41% nyilatkozta, hogy a legfontosabbak az oktatók. A vélemények a két megkérdezett csoportnál nem tértek el, azonos arányban választották első helyre az oktatókat. Második helyre a tanulmányi osztály előadóit sorolták.



6. számú ábra
Saját forrás

Adminisztratív terület értékelése:

1. Elégedettség a főiskolán kialakult adminisztrációs ügykezeléssel:

Elégséges, (2) eredmény született, a két csoport véleménye megegyező. A vélemények a levelezős hallgatók esetében nagyobb szórást mutattak, azaz a nappali tagozatos hallgatók véleménye egyöntetűbb volt.

2. Elégedettség a tanszéki előadók, tanulmányi osztály és hallgatói információs iroda munkájával:

Tanszéki előadók: 3,40 az átlag, közepes teljesítmény megítélést mutat.
Tanulmányi Osztály: A minősítés 2,06, elégséges.
Hallgatói Információs Iroda: Az átlag 2,71, közepes. A levelező tagozatos hallgatók azonban inkább elégséges megítélést adtak, míg a nappali tagozatosok az átlag felett értékelték e terület tevékenységét.

3. Elégedettség az ügyintézéssel a következő kérdéskörökben:

Az interjúkból kiderült, a felnőttek/levelezős hallgatók megértőbbek, tisztában vannak azzal, hogy az e területeken dolgozók a hallgatói tömegek szerteágazó problémáival találkoznak nap, mint nap. A hallgató sem mindig udvarias, a feszített munka és egy-egy arrogáns hallgató megjelenése az adminisztratív területen

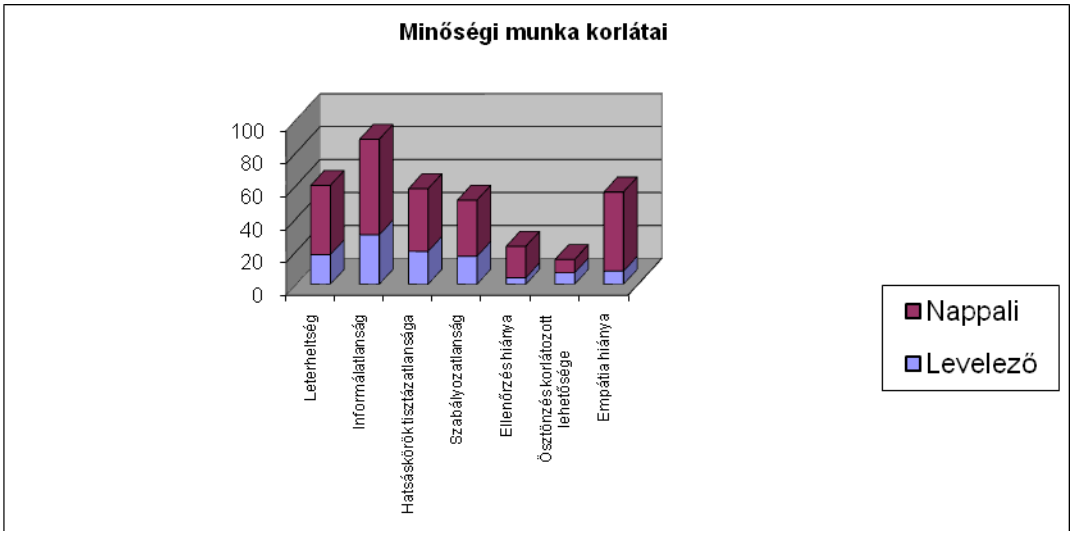
dolgozók türelmét alaposan próbára teszi. A felnőttek jobban átérzik az itt dolgozók nehézségeit.

1. számú táblázat

Összesen	Gyor-saság	Rugalmas-ság	Reagálás	Segítő-készség	Egyéni kérdések	Informált-ság	Udvarias-ság	Türe-lem	Szerve-zettség
Átlag	2,09	2,02	2,04	2,35	2,38	1,90	2,44	2,30	1,95
Szórás	0,94	0,92	0,88	1,03	1,22	0,96	1,01	0,99	0,91
Levelező									
Átlag	2,09	2,06	2,00	2,46	2,26	1,63	2,66	2,43	1,89
Szórás	0,97	1,07	0,93	1,15	1,08	0,96	1,04	1,10	1,01
Nappali									
Átlag	2,09	2,00	2,06	2,30	2,43	2,01	2,35	2,24	1,98
Szórás	0,93	0,86	0,86	0,97	1,27	0,94	0,98	0,93	0,87

Saját forrás

4 .Minőségi munka korlátai: (a három tényezőt kellett kiválasztani)
Első helyen a megkérdezettek az informálatlanságot jelölték be, 75% a minőségi munka korlátjaként. Második helyen a leterheltség, 51%-os értékkel szerepelt, harmadik helyre pedig a hatáskörök tisztázatlansága került, 50% -os értékkel.



7. számú ábra
Saját forrás

6. Javaslatok az eredményesebb munkavégzés érdekében:
A javaslatok egybehangzóak voltak a következők szerint: Szükséges szigorúbb, szélesebb körű, részletesebb szabályozás. A dolgozókat intenzívebb képzésben kellene részesíteni, hogy a rutinfeladatokat biztosan és gyorsan kezeljék, és ennek alapján az egyedi eseteket is nagyobb hatásfokkal, rugalmasabban tudnák elbírálni.

A kutatás igazolta a minőségbiztosítással foglalkozó részben levont következtetéseket, miszerint ott, ahol a rutinfolyamatok zajlanak, szükség van a minőségbiztosításra. A felelősségi körök pontos kialakítása, az Internet adta lehetőségek jobb kihasználása és a hosszabb ügyfélfogadási idők bevezetése szintén nagy arányban szerepelt a javaslatok közt.
Többen indítványozták, legyen évfolyamonként és szakonként egy-egy koordinátor kinevezve, akihez fordulni lehet. A felnőtt képzésben részt vevők javasolták, hogy az „adminisztrációs csúcsidőkben" nappali tagozatos hallgatók segítségét vonják be, hasonlóan a tanszéki demonstrátori rendszerhez.

Elégedettség kérdése az oktatásban:

Mi az elégedettség legfontosabb kritériuma: (három jellemző közül egyet kellet megjelölni)
Oktatás színvonala: A megkérdezettek 71%-a tartotta a legfontosabbnak. A levelező képzésben résztvevő hallgatók azonban nagyobb arányban, 80%-ban tartják legfontosabbnak ezt a tényezőt, a nappali tagozatosok csak 63%-ban.
Rugalmas, gyors ügyintézés: 9% jelölte meg.
Pontos tájékoztatás: 19%-ban jelölték meg a megkérdezettek.
A rangsor mindkét vizsgált sokaság esetében megegyező.

Oktatók értékelése:

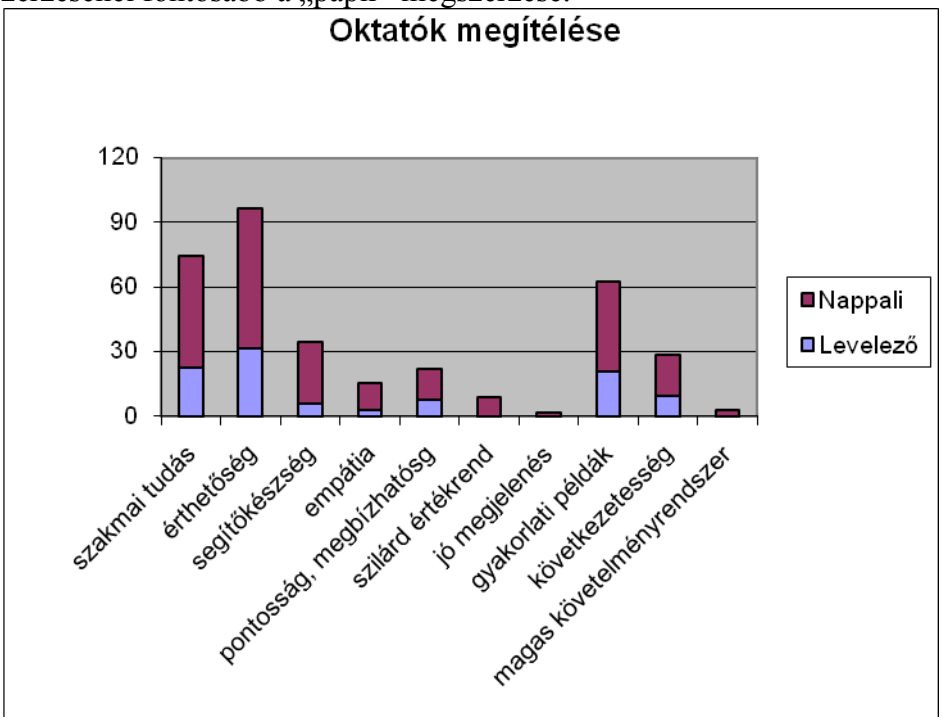
1. Elégedettség az oktatás színvonalával:

Az átlag 3,59, jó. A levelező tagozatos hallgatók 3,71-re értékelték, a nappali tagozatos hallgatók 3,53-ra. A vélemények nem oszlanak meg a két sokaságnál. Az általában kritikus hallgatók a legmagasabbra az oktatás színvonalát értékelték. Az, hogy a felnőttek elégedettebbek, azt mutatja, a piaci elvárásokhoz közelebb van az eredmény. Ők tapasztaltabbak, értékes információ a megítélésük. A nappali tagozatosok azért minősítették alacsonyabbra, mert elégedetlenebbek a nyelvoktatással. Nehéz megfelelő nyelvi csoportot kiválasztani, nagyon alacsony az óraszám és nagyok és eltérő tudásszintűek a csoportok.

2. Tanárok megítélésében a legfontosabb szempontok. (3 szempont volt kiválasztható)

Első helyen, legfontosabb szempontként az ***ismeretátadás érthetősége*** 91%-ban végzett. A második helyre a hallgatók megítélése szerint a ***magas szakmai tudás*** 64%-kal került, majd a ***gyakorlati példák magyarázatba építése*** 54%-kal végzett a harmadik helyen. A rangsorban negyedik helyre a ***segítőkészség*** (30%), ötödik helyre pedig a ***következetesség*** (25%) került.

A ***magas követelményrendszer***- a megkérdezett 117 hallgatóból csupán 3 tartotta fontosnak. Ez az érték is mutatja a hallgatói elvárásokat, a magas szintű tudás megszerzésénél fontosabb a „papír” megszerzése.



8. számú ábra
Saját forrás

3. Legfontosabb problémák a tanárokkal *(nyitott kérdés volt)**:***
A problémák sokfélék és egyediek is, a leggyakrabban említettek a következők voltak:
„pontatlanság, késés az órákról, sok óra elmarad, gyakran felkészületlenek, csak bejönnek órára és beszélnek valamiről, nem érthetőek a magyarázatok, sokszor magától értetődőnek vesznek olyan dolgokat, amelyek nem magától értetődőek, unalmas előadások, önmaguk ismétlése, tankönyvhöz való túlzott ragaszkodás, elérhetetlenség, stresszes vizsgáztatási mód, nem egyértelmű követelményrendszer, pedagógiai képességek hiánya"
Két megkérdezett nyilatkozott csak úgy, hogy nincs problémája az oktatókkal.

4. Elégedettség az oktatókkal kialakult kapcsolattartási lehetőségekkel:
Az átlag 2,79, közepes. A levelező tagozatosak 2,97-re értékelték a kapcsolattartási lehetőséget, annak ellenére, hogy heti egy alkalommal vannak bent az iskolában, mégis jobb a megítélésük., de a véleményekben itt nagyobb volt az eltérés.

Panaszok kezelése

5. Panaszok kezelésével tudják-e, hová forduljanak:
56% tudja hová forduljon, 44% nem. A nappali tagozatosok, mivel több időt töltenek az iskolában, kitapasztalják, hová lehet bizonyos kérdésekkel fordulni, kifogásaiknak hangot adni. A levelező tagozatosok számára a lehetőségek kevésbé megismerhetők időhiány miatt. A panaszok kezelésének módja nincs szabályozva, ezért a hallgatók inkább csak próbálkoznak, oda mennek, ahol meghallgatják őket. A mélyinterjúkból kiderült, a frontvonal dolgozói is így vélekednek. *„Pingpongozunk a hallgatókkal, a népszerűtlen döntéseket nem szívesen vállalja fel senki."*

6. Kinyilvánítja-e véleményét, panaszainak hangot ad-e:
64% igennel válaszolt. A nappali tagozatosak 58%-a, levelező tagozatosak 77%-a válaszolt igennel. A nappali tagozatosak tartanak attól, hogy véleménynyilvánításuknak negatív következményei lehetnek, valószínű ez az oka az alacsonyabb értéknek

7. Hol tesz panaszt:
Nagyon eltértek a vélemények. Nem tesz panaszt a hallgatóság egy része, mert nem reméli, hogy panaszai hatására valami változni fog. Sokan tartanak az esetleges hátrányos következményektől. A mélyinterjúkból is kiderült, hogy a hallgatók szerint inkább negatív következményei vannak a panaszoknak, a panaszok haszna fordított. A hallgatók egy része érdektelenségre panaszkodik, senki sem kíváncsi a véleményükre. Akik mégis véleményüket kinyilvánítják, teszik ezt ott, ahol leglogikusabbnak érzik: Tanulmányi Osztály, oktatók, oktatási főigazgató helyettes. Sokan baráti, ismerős körben panaszkodnak, azaz „piacra viszik

panaszukat", ami nem szerencsés az oktatási intézmény megítélése szempontjából, a negatív szájreklám ugyanis nagyon hatékony.

8. Vélemény a hallgatói elégedettség vizsgálat folytatásáról:
96% válaszolt igennel. A vélemény mindkét megkérdezett csoportnál egyformán magas.

9. Szívesen venne részt benne:
Fenti kérdéshez hasonlóan 96% volt az igennel válaszolók aránya.

4. 1. 4. Összegzés a kutatás első fázisának eredményeiről:

A kvalitatív és kvantitatív kutatás eredményei segítettek a kutatás első fázisában megfogalmazott hipotézisek finomításában, igazolódtak, illetve megdőltek, azonban az eredmények a szűk minta következtében csak fenntartásokkal kezelhetőek, *inkább* a további kutatások (konfliktushelyzetek feltárása) meglapozásához nyújtottak segítséget.
.

H1: A frontvonal munkateljesítményének legnagyobb hátráltató tényezője a leterheltség. (A hipotézist fenntartom)
A munkatársak/dolgozók mélyinterjú keretében történt megkérdezése igazolta a feltevést. A hallgatói kérdőíves megkérdezés eredményeképpen azonban legnagyobb százalékot (75%) az informálatlanság kapta. Második helyen szerepelt (51%) a leterheltség. Az eredmény jól mutatja a frontvonal munka teljesítményét illetően más a dolgozók és más a hallgatók megítélése. Mindkét csoport a saját problémáját helyezte előtérbe.

H2: A hallgató jó közérzetét befolyásolja a frontvonal valamennyi elemének teljesítménye, de elégedettségének legmeghatározóbb tényezője az oktatás színvonala. (A hipotézist fenntartom)
A feltevés igazolódott, a hallgatók 71%-a jelölte be legfontosabb szempontként

H3: A tanárok hallgatói megítélésében legfontosabb szempontok a szaktudás, szilárd értékrend és empátia. (A hipotézist elhagyom)
A kutatás nem ezeket a szempontokat igazolta. A megkérdezés alapján első helyen az ismeretátadás érthetősége szerepelt 85%-kal, második helyen a magas szakmai tudás 64%-kal, harmadik helyen a gyakorlati példák magyarázatba építése 54%-kal.

H4: Az oktatók is és a hallgatók is szívesen vennék a rendszeres hallgatói elégedettség vizsgálatok folytatását. (A hipotézist fenntartással kezelem)
A feltételezés ismét csak részben igazolódott. Az oktatók a mélyinterjúk alapján fontosnak tartanák az elégedettségi vizsgálatok folytatását. Az időintervallumokban nem volt egyetértés, félévenkénti rendszerességtől a háromévenkénti megkérdezésig terjedt ki. A vélemények megegyeztek abban, hogy az

eredményeket csak fenntartásokkal lehet kezelni, ugyanis a hallgató véleményéért nem tartozik felelősséggel, nem mérhető az objektivitás, nehéz olyan módszert találni, amely a valóságot leginkább tükrözni. A kutatási eredményeket azért is kell fenntartásokkal kezelni, mert a hallgató rövid távú érdekei nincsenek mindig összhangban hosszú távú érdekeikkel, ami adódik tapasztalatlanságukból, a még nem letisztult értékrendekből. A megkérdezett hallgatók 96%-a fontosnak tartaná a rendszeres megkérdezést. A magas százalékos arányban azonban van ellentmondás, ugyanis a kérdőívben szereplő 7. kérdésre, hogy *hol* tesz panaszt, sokan beírták, hogy nem nyilvánítják ki véleményüket, mert nincs értelme.

H5. A hallgatók többsége nem érzékeli, hogy a frontszemélyzet mögött mások is dolgoznak, (háttérszemélyzet). (A hipotézist elhagyom)

A kutatás ezt a feltételezést nem igazolta, a hallgatók 51%-a érzi, hogy a frontemberek munkáját segítik mások is, a levelező képzésben résztvevők 60%-a vélekedett így.

H6: A frontvonal és a hallgatók az észlelt minőség tekintetében eltérő álláspontón vannak. (A hipotézist fenntartom)

A kutatás igazolta a hipotézist. Az adminisztratív terület megítélésében a hallgatók értékelése nagyon rossz eredményt mutatott. A különböző területek megítélése azonban eltérő volt. Jobb eredmények születtek a tanszéki előadók, a Hallgatói Információs Iroda tekintetében, de lehangoló értékelés született a Tanulmányi Osztály vonatkozásában. A hallgatók azonban nem érzik, mekkora a leterheltség ezeken a területeken, a nem hatékony információáramlás és az állandó változások következtében nehéz jól informáltnak lenni. Szinte csak problémákkal, panaszokkal, kifogásokkal találkozni teljes munkaidőben stresszes és fárasztó, az egy-egy türelmetlen és udvariatlan hallgató a dolgozó egész napjára hatással lehet. Az ezeken a területeken dolgozók motiválása nem megoldott, nincsen kialakult és hatékony ösztönzési rendszer sem. Az adminisztratív területen dolgozók többsége a megélhetés érdekében a napi 8 órán túl másodállást, külön munkákat vállal, ami tovább nehezíti az egyébként is kétségbeejtő helyzetet. Az oktatás színvonalát a hallgatók jónak minősítették, az oktatókkal kialakult kapcsolattartási formákat közepesre értékelték. Az oktatók esetében sem megoldott az ösztönzés, azaz nincs különbség anyagi elismertségben a nagyon jó és színvonalas órákat és a kevésbé színvonalas órákat tartó oktatók közt. Nagy ezen a területen is a leterheltség, a megélhetési kényszer nagyarányú kiegészítő tevékenységet követel, nagy a bizonytalanság a jövőt illetően. A hallgatók észrevételein az oktatókkal kapcsolatban azonban mindenképpen érdemes elgondolkodni.: elmaradt órák, rendszeres késések, nehéz elérhetőség, a rutinná vált előadásmód és felkészületlenség tekintetében.

H7: A hallgatók többsége panaszainak nem ad nyilvánosan hangot.(A hipotézist elhagyom)

A hipotézis az eredmények alapján megdőlt, de ezt az eredményt fenntartásokkal kell kezelni, ugyanis arra a kérdésre, hol tesz panaszt, döntően olyan válaszok születtek, nincs értelme, úgysem történik semmi, minek, csak negatív következményei lehetnek.

A kutatás első fázisa eredményei alapján gyakorlatban megvalósítható ajánlásaim:

1) Az adminisztratív területeken, a rutinfolyamatoknál szükséges a sztenderdek kialakítása, a minőségbiztosítás bevezetése. A sztenderdek kialakítása a konfliktushelyzetek kialakulásának mennyiségét csökkentheti.
2) Az oktatásba folyamatosan be kellene építeni a naprakészebb ismereteket.
3) A dolgozók hatékony tájékoztatása, rendszeres képzése elengedhetetlen. Szükséges az interaktív párbeszéd kialakítása, hiszen a kutatásból kiderült, az információkat sokan sokféleképpen értelmezik.
4) A számítástechnika, Internet adta lehetőségeket jobban ki kellene használni, kapacitásbővítéssel.
5) Az ösztönzési rendszeren a lehetőségekhez mérten változtatni kellene. A jó oktatót a rossz oktatótól anyagi vonatkozásban semmi nem különbözteti meg, hasonlóan az adminisztratív területen dolgozók közt sincs teljesítményarányos értékelés.
6) Az oktatás infrastrukturális ellátottságán folyamatosan javítani kell.
7) Az alumni rendszer bevezetése és működtetése sok értékes információhoz és támogatáshoz is juttathatná az intézményt.

4. 2. A kutatás második fázisa
A felsőoktatás konfliktushelyzeteinek feltárása.

Ebben a fázisban arra kívánok választ kapni, hogy **melyek a leggyakoribb konfliktus, illetve rendkívüli helyzetek (critical incidents) a hallgatók és a felsőoktatás frontszemélyzete közt**? Hol, mely szinten keletkeznek a konfliktusok, és melyek a leggyakoribb kiváltó okok? A **konfliktusok erősségét hogyan értékelik a frontvonal dolgozói és a hallgatók**, hogyan vélekednek a konfliktushelyzetek csoportra gyakorolt hatásáról. A konfliktusokat ugyanis nem lehet leszűkíteni csupán egy tanár és egy diák eltérő álláspontjára, a kialakult konfliktusoknak komoly következményei, hatásai lehetnek a csoport számára is.

4. 2. 1. A hallgatók és a frontszemélyzet megkérdezése a frontvonal konfliktusokról.

A hallgatók és a frontszemélyzet megkérdezése más-más módszerrel történt. A hallgatókat kérdőívben kérdeztem meg. A kutatást a BGF két karán, KKFK és KVIFK végeztem, valamint a Budapesti Corvinus Egyetemen. 176 főt kérdeztem meg. Arra kértem a hallgatókat, hogy sorolják fel, hogy melyek azok a helyzetek, amelyek számukra konfliktust jelentenek az oktatókkal, a tanulmányi osztály dolgozóival, illetve a tanszéki előadókkal kapcsolatban. Gyakorlatilag e három csoportra bontva kértem a konfliktusok felsorolását.

A frontvonal dolgozóit tematikus kvalitatív interjúk keretében kérdeztem meg, a 7. számú mellékletben szereplő vázlat alapján. A kutatást több felsőoktatási intézmény oktatójával, tanszékvezetőjével, adminisztratív dolgozójával, tanulmányi osztály vezetőjével végeztem el, 2009. januárjában. Összesen 28 interjú készült a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán, a Budapesti Műszaki Egyetemen, az IBS-n, a Wekerle Sándor Üzleti Főiskolán, a Táncművészeti Főiskolán és a Semmelweis Egyetemen.

4. 2. 1. 1. Hallgatói kérdőíves megkérdezés a felsőoktatás *konfliktus helyzeteiről.*

1) **Az oktatókkal kapcsolatban leggyakrabban említett konfliktusok:**

„Fogadóórában nem elérhetők; a kijavított dolgozatokat nem lehet megnézni; szubjektívek az értékelésben; jegybeírási időpontokat nem adják meg pontosan; power pointos előadásanyagokat nem teszik hozzáférhetővé a diákok számára; a dolgozatok eredményére hetekig kell várni; nem tartják meg az órát; késnek az órákról, egyes hallgatókkal kivételeznek; nem reális a vizsgaértékelés; vizsgára elfelejtenek bejönni; nem válaszolnak az e-mailekre; külső előadókat nem lehet elérni; nem azt kérik számon a vizsgán, amit leadtak; követhetetlen, hogy miről szól az előadás; sok tanárnak a tanítás csak másodállás, így is kezelik; személyiség

iránti ellenszenvüket kimutatják; tanárok közti konfliktusnak a diák issza meg a levét: előadó tanár a saját könyvét adja meg, a másik tanár a vizsgán azt nem fogadja el; nem segítőkészek, „lepattintanak"; kedvetlenek, saját órájukat unják; nem konkrétak a feladat meghatározásban;"

2) **A Tanulmányi Osztály dolgozóival kapcsolatban említett leggyakoribb konfliktusok:**

„Iszonyú fejetlenség van; eltűnnek dokumentumok; negatív a hozzáállás, bármiről is van szó; e-mailre nem válaszolnak; egy adott kérdésre több, gyakran ellentmondó választ kapunk; türelmetlenek; lekezelőek; küldözgetik a diákokat egyik helyről a másikra; nem időben adnak tájékoztatást; úgy viselkednek, mintha szívességet tennének; egy órát állhatsz sorba, és ha éppen akkor van vége a fogadóórának elküldenek; a diákokért lennének, de úgy látom, inkább ellenük vannak;"

3) **Tanszéki előadókkal kapcsolatban említett leggyakoribb konfliktusok:**

„A vizsgalétszámot nem hajlandóak bővíteni; tájékozatlanok; küldözgetnek másokhoz; a tanár helyett intézkednek;

4. 2. 1. 2. A frontszemélyzettel folytatott interjúk eredményei:

1. **Melyek a leggyakrabban előforduló konfliktushelyzetek az Önök tanszékén/osztályán? Mondja el néhány mondatban! Milyen eseteket tudna felidézni?**

Az **oktatókkal** folytatott interjúk tapasztalatai:
Az oktatók megítélése szerint a legtöbb konfliktus abból ered, hogy az oktatói követelmények nem találkoznak a hallgatói teljesítményekkel. A kredit rendszer bevezetése sokat rontott a helyzeten, a diákok nincsenek rákényszerítve a következményekkel járó teljesítésre. A hallgatók jogai messze meghaladják dekralált kötelezettségeiket, amely további konfliktus forrása.

Szemelvények az interjúkból:
„Puskázás, az nagyon zavar, és ha minél kevesebb munkával akar valaki jó eredményt elérni.";
„Most a válság időszakában naprakész tananyagot nem tudunk adni a diáknak, el kellene járnia az előadásra. Mi felkészülünk, ők nem jönnek el, azután felháborodik, ha a vizsgán olyat kérdezek, ami az előadáson hangzott el. Közgazdasági diplomát kapnak, kellene ismerniük a világ eseményeit.";
„Poroszosan nevelt tanárnő vagyok, rend a lelke mindennek- rend és fegyelem nélkül nem lehet oktatni, a diákok ezt nehezményezik. Az orvosi pályához óriási önfegyelem is kell.";
„Nálunk évközi feladat is van, amit rossz néven vesz a diák";
„Következetesen szigorú és fegyelmet tartó vagyok, ezt sokan a személyiségi jogok csorbításaként fogják fel.",

„Nagyon kell kalkulálni azzal, milyen a családi háttér, ebből is adódik a deviáns viselkedés. Nincs információnk a családi háttérről.”

Az **adminisztratív** területen dolgozók meglátásai:
A tájékoztatás nem megfelelően kialakított rendszere és módja okozza a legtöbb problémát, valamint az, hogy a hallgatók a szabályok betartatását általában nehezményezik, sok esetben sértésnek veszik.

Szemelvények az interjúból.
„A tájékozatlanság okozza a legtöbb konfliktust, vagy az eligazodás az információk közt. Sok az információ és gyakran változnak, ebből óhatatlanul konfliktus keletkezik.”;
„Nem jó stílusban közelednek a hallgatók, erre ideges lesz az ügyintéző és eldurvul a helyzet.”;
„A csaták félreértésekből és egóból adódnak.”

2. **Említsen a kialakult konfliktus helyzetek közül szélsőséges/emlékezetes eseteket.**

Az **oktatók** a következő történeteket említették:
„*Feljelentettek a rendőrségen, hogy nem megfelelően értékeltem. Egy őrült ügyvéd elvállalta az ügyet.”;*
„Volt, aki a saját könyvem „zanzásított” változatát adta be évközi feladatként.”;
„Vizsgára mást ültet be maga helyett a hallgató, az illető felháborodott, amikor kértem az indexét.”

Az **adminisztratív** terület válasza:
„A diák csak nálunk meri megtenni, hogy berúgja az ajtót.”

3. **Milyen gyakoriak a konfliktusok a diákokkal?**

A konfliktusok folyamatosan jelen vannak mind az oktatási, mind az adminisztratív területen, a számonkérések időszakában számuk jelentősen nő.
„A feladatok számonkérésekor és vizsgaidőszakban a leggyakoribbak.”;
„Gyakoriak a konfliktusok és évről-évre egyre szaporodnak, minden oldalról, a bolognai folyamatra történő átállás miatt is van. Bizonytalanság van, mindenki mást mond, szervezetlenség és átfedések jellemzik az egészet.”

4. **Hogyan jellemezné Ön az attitűdjét a felmerülő konfliktusokkal kapcsolatban?**
    1. **versengő(másikat legyőző)**
    2. **problémamegoldó**
    3. **kompromisszumos**
    4. **elkerülő**
    5. **alkalmazkodó**
    6. **egyéb éspedig…..**

Ön hogyan kezeli a problémás hallgatókat?

A konfliktust senki sem kedveli, a válaszadók többsége a megoldást illetve a megelőzést preferálja.

„Problémamegoldó. Nem szeretem a győzzük le egymást.";
„A korrekt tájékoztatást, a problémamegoldást preferálom.";
„Kerülöm a konfliktusokat, de ha nekem van igazam, kiállok mellette.";
„Inkább megelőző típus vagyok, nagyon részletes tájékoztatást adok félév elején."

5. **Miért alakulnak ki a konfliktusok Ön szerint a felsőoktatásban?**

Ennél a kérdésnél a válaszok gyakorlatilag megegyezőek voltak az előzőekben említettekkel. Sok konfliktus adódik az eltömegesedésből, a hallgatói létszám folyamatosan nő, a frontszemélyzet létszáma ugyanakkor nem változik. Egyre nagyobb a leterheltség. A bekerülő hallgatók évről-évre gyengébb felkészültséggel kerülnek be a felsőoktatásba. A leterheltség, a kilátástalan élethelyzetek mindenkit érzékenyebbé tesznek, könnyebben kialakulnak a konfliktusok.

A konfliktushelyzetek nem a motivált, jól tanuló, tisztelettudó hallgatókkal alakulnak ki a legtöbb esetben.

„A hallgató minél kisebb befektetéssel szeretne diplomát szerezni.";
„Magyarországon általános, senki, senkivel nem törődik. Ahogy a politikában, úgy máshol is, bármit meg lehet tenni teljesen önkényesen. Az értékek devalválódnak.";
„Az érintkezések kultúráltsága nagyon rossz.";
„Leterheltség minden oldalról. Leterhelt a diák is, az adminisztratív dolgozó és a tanár is, idegesek, türelmetlenek." ;
„Túl sok a diák, nincs elegendő idő rájuk.";
„Dönteni kéne az egységes tájékoztatási rendszerről, tényleg káosz van.";
„A jó tanulókkal nincs konfliktus, azokkal van a probléma, akik csak előre akarnak jutni, azt hiszik, csak jogaik vannak, kötelességük nincs.";
„Igényes oktató és igénytelen diák szerintem a leggyakoribb ok. A diák célja, hogy meglegyen a ketteske, az igényes tanárnál ez feszültség, komoly lelki probléma.";
„Gyenge a hallgatói anyag, sokkal gyengébb, mint 15 éve. Azt mondja a hallgató: Mátyás király Mária Terézia gyermeke és az 1200-as években élt. Ez a középiskola bűne, de én hozom felszínre.";
„A szellemi igénytelenség, internetről letöltött 30 oldalas anyag alapján jön el vizsgázni. A könyvet kevesen olvassák el."
„Mind a két oldal hibájából: A hallgatók motiválatlanok, nincsenek céljaik és nincsenek értékek. A tanárok, pedig a hozzáállásukkal keltenek konfliktust. Autokratikus magatartásúak, lesöprik a hallgatót, akik ezen felbőszülnek."

Voltak olyan álláspontok is, hogy kevés a konfliktus, sokkal több kellene, mert az ilyen helyzetek felismerésekhez vezethetnek, azt is jelezhetik, megvan a felekben a minőség iránti igény.

„Sokkal kevesebb a konfliktus, mint amennyinek kellene lennie. Régebben több volt. Nem érdekli a hallgatót, elfogadja a dolgokat, közömbös. A kredit rendszer hibája, nem a minőségre törekszik, a könnyebb ellenállás felé megy."

6. **Ön szerint szükséges lenne a konfliktusok kezelésének oktatására a felsőoktatásban dolgozók számára? Indokolja válaszát!**

Megoszlottak a vélemények. Az oktatásban dolgozók sokéves tapasztalatuk alapján úgy ítélték meg, nincs szükségük konfliktuskezelési tréningre, épp elég a leterheltségük. Az adminisztratív területen dolgozók többsége viszont szívesen venné az ilyen jellegű oktatást.

„Nem. Van elég rutinom, tapasztalatom.";

„Jó lenne, mindenki el tudná mondani, milyen problémái vannak. És abból tanulhatnánk, ráadásul van is tanszékünk, ahol ezzel foglalkoznak."

7. **Megítélése szerint milyen hatással vannak a konfliktusok a tanár/adminisztratív dolgozó – diák viszonyra?**

Az az álláspont erősödik, hogy a konfliktusok kellenek, mert felszínre hozhatnak, láthatóvá tesznek problémákat. Voltak olyan vélemények is, hogy a konfliktus rossz hírét kelti az intézménynek.

„A nyílt konfliktusok jók, lehetőséget adnak arra, hogy megoldjuk." A szőnyeg alá söpört konfliktusok nem jók.";

„Rossz hírét keltik az intézménynek.";

„Mi könnyebben túljutunk rajta, a diák tovább viszi, feljelent."

8. **Ön milyen deviáns viselkedésű hallgatói csoportokat alkotna?**

Hat, oktatással kapcsolatos történetet írtam, azokat a megkérdezetteknek felolvastam. A történetek és a megalkotott deviáns vislekedésű igénybevevői csoport meghatározását a 8. számú melléklet tartalmazza. A többség elfogadta a hat deviáns igénybevevői magatartástípust. Voltak, akik további csoportokról, jellemzőkről tettek említést.

„A hat meghatározás jó. Van még az agresszív, akit már valaki felbosszantott, a vagány, aki a kedvességével akar rávenni arra, ami neki nem is jár, kioktató-elváró, azt hiszi a tandíj fejében neki minden jár.";

„Az eminens itt a felsorolásban túl negatívan van beállítva, helyette én görcsöst mondanék, azután a bulizó, csak a bulikra jár el, ha véletlenül bejön, nem lehet vele mit kezdeni.";

„Ezek jók, de van még a nyuszika, akit az apátiából nem lehet kimozdítani, és a nőiességével férfi tanárnál visszaélő típus.";

„Síró-rívó, érzelmekre ható.";

„A politikus rokona."

9. **Milyen hatással vannak a deviáns hallgatók az Ön érzelmeire, viselkedésére, egészségére?**

Vegyes válaszok születtek. A megkérdezettek többsége hosszú ideje dolgozik a felsőoktatásban, ezért már hozzászoktak a konfliktusokhoz, azonban elmondásuk szerint évről-évre romlik a helyzet.

„Felbosszant, de nincs az egészségemre hatással.”;

„50-ből 40 bukik, nekem feszültség, a hallgató szeme sem rebben.”

10. **Hogyan ítéli meg Ön a deviáns igénybevevői viselkedést? (Megítélése szerint a deviáns igénybevevői magatartás negatív hatással van a szolgáltatási folyamatra vagy lehetnek pozitív hatásai is?) Indokolja válaszát!**

A megkérdezettek többsége úgy ítélte meg, a deviáns viselkedésnek vannak pozitívhozadékai is, nem kell feltétlenül elítélnünk.

„Nemcsak szürke verebek kellenek egy csoportba, ha van a deviáns viselkedésnek célja és értelme, értékelem.”;

„Legközelebb jobban figyelek.”

„Megpróbálom az igazságtartalmat feltárni..”

A konfliktusfeltáró kutatási fázisból levonható legfontosabb következtetések:

Gyakoriak a konfliktusok az oktatás frontszemélyzete és a hallgatók közt. A konfliktusok leggyakoribb okai: az oktatásban egyre magasabb a hallgatói létszám, egyre nehezebb a nagy tömeget kezelni, rossz az információáramlás, nem egyértelműek a korrekt információforrások. Az oktatók, dolgozók és a hallgatók is leterheltek, feszültek, idegesek, a hallgatók is és sok esetben az oktatók is motiválatlanok, nem minőségorientáltak. Nincs meg a tisztelet sok esetben egyik részről sem a másik fél iránt. A megkérdezettek többsége hasznosnak tartaná, ha időnkét a konfliktusok kezelését tréningeken tanítanák.

A megalkotott 6 különféle szabálytalan igénybevevői típust a megkérdezettek jónak, és jellemzőnek tartották. Néhány további típust is megemlítettek. Szinte valamennyien egyetértettek abban, hogy azok a konfliktusok, amelyek funkcionálisak, azaz felhívják a figyelmet a szolgáltatás nem megfelelő működésére, azok szükségesek. Többen említették, hogy a konfliktushelyzetek száma évről évre nő, ennek az is oka, hogy nincs felvételi, alkalmassági vizsga, egy bizonyos ponthatártól mindenki bekerülhet. Megítélésünk szerint is a szolgáltatók és a többi igénybevevő érdekében is szükséges lenne a *preventív kirekesztés* a szolgáltatásból, erről a jaycustomerekkel foglalkozó fejezetben írtam részletesebben is.

4. 2. 2. Kontroll kutatás a szálloda- és vendéglátóipar frontszemélyzetével.

A kutatást HORECA szolgáltatás esetében azért végeztem el, hogy megvizsgáljam, a konfliktuskutatást mennyire tartják szükségesnek más szolgáltatók, az ő esetükben milyen deviáns igénybevevői csoportokat alkothatunk, vannak-e átfedések a deviáns típusok esetében a különböző szolgáltatásokban. A HORECA szolgáltatások frontvonaligényes, sztenderdizált, high-contact típusú szolgáltatások, ahol magas az igénybevevői aktivitás. Ebben a tekintetben hasonlóságot mutatnak a felsőoktatási szolgáltatással, a különbség abban rejlik, hogy a for-profit szolgáltatásokhoz tartoznak, míg az állami felsőoktatás a non-business szférába. A kutatást 2 nagy budapesti szállodában folytattam, a Corinthia Grand Hotel Royal Hungariában és a Danubius Hotel Gellértben. A megkérdezettek beosztásukat tekintve: főportás, front-office manager, étteremvezető, executive club manager, és panaszkezelő manager voltak. A Magyar Szállodaportások Aranykulcs Egyesület alapító elnökével is interjú készült, aki több budapesti ötcsillagos szállodában volt főportás nyugdíjazása előtt. A tematikus kvalitatív interjúk kérdéseit a 9. sz. melléklet tartalmazza. Összesen 8 interjú készült, 2008. novemberében.

A kutatásból levonható legfontosabb következtetések, párhuzamok a felsőoktatási szolgáltatással:

A szálloda- és vendéglátóipari szolgáltatásban is gyakoriak a deviáns viselkedésű igénybevevők, napi gyakorisággal találkoznak a szolgáltatók a nem kiszámítható viselkedési formákkal, és természetesen konfliktushelyzetekkel. A bemutatott 6 deviáns magatartástípust valamennyien elfogadták, jónak tartották a meghatározásokat, de további típusokat is említettek. A helyzetet bonyolítja a HORECA szolgáltatásban, hogy a különböző kultúrákban eltérőek a viselkedési normák. Ez sok esetben jelent konfliktust, az eltérő kulturális szokások megzavarhatják a többi igénybevevő észlelt minőségérzetét.

A felsorolt további jellemző jaycustomer típusok a következők voltak:

„A sztárok extra igénnyel lépnek fel, néha nehéz teljesíteni,";

„A magyar újgazdag gengsztervilág, kezelhetetlenek.";

„A hivatkozó. Ismeri a szálloda igazgatóját… ezért engedményt kér.";

„Csendesen, de illetlenül viselkedik, pl. felteszi a lábát az asztalra.";

„Hisztis vendég, primadonna szerkezetű hölgyek…";

„Valamilyen tudatalatti hiányérzetben szenvedő. Azt játsza el, amilyen szeretne lenni.";

„Ha politikus érkezik, vadászkutyák, nyomozók lepik el a szállodát, ez pánikot kelthet a többi vendégnél.";

„Az újságírók és a szakmabeliek nem szeretnek fizetni, ők a kedvezményekre játszanak."

„A „bezzeg nálunk" vendég. Semmi sem jó, és hivatkozik, hogy az ő országában ezt és ezt hogyan csinálják.";

„A zavaróan hivalkodó.";

„Nem lehet felkészülni, annyi fura ember van. Mi csak azt mondjuk, ma megint fehérköpenyes napunk van.";
„Az uraság, aki az alkalmazottat szolgának tekinti, úgy is bánik vele."

A deviáns viselkedésnek, hasonlóan a felsőoktatáshoz, a szolgáltató számára hasznos információértéke van, felhívja a szolgáltató figyelmét bizonyos hiányosságokra. *„Minden észrevétel jó, még akkor is, ha nincs a vendégnek teljesen igaza." „Szükségünk van a visszacsatolásra."*
Legtöbb esetben azonban a szolgáltató és a többi igénybevevő számára zavaró a viselkedésük, melyet kezelni kell. A deviáns igénybevevők megfelelő kezelése nagy rutint, emberismeretet, empátiát és merészséget is követel. A vevői elégedettség megtartása érdekében gyakran kényszerülnek a szolgáltatók a sztenderektől eltérni. *A sztenderdektől gyakran kell eltérni, hogy ne menjen el a vendég, vagy ne legyen elégedetlen. A kivétel erősíti a szabályt.";*
„A Danubius Szállodalánc sztenderdjei szerint dolgozunk. Azt soha nem adjuk a vendég tudtára, hogy nincs igaza. Van, amikor határozottan fel kell lépni, és gyakran el kell térni a sztenderdektől.";
„A szálloda is hierarchikus viszony, nem követelhetek meg a vendégtől minimális viselkedést."

A szolgáltatás minőségének tartása érdekében élnek a preventív kirekesztéssel a szolgáltatásból. (Gyakran előfordul, hogy a szállodák nyilvántartást vezetnek ügyfeleikről. Nemcsak a vevői igényekről, de a kellemetlen megnyilvánulásokról is. Sőt, egyes szállodaláncok fekete listát vezetnek a nemkívánatos vendégekről. Készülőben van egy általános fekete lista is, amely minden szállodatulajdonos számára hozzáférhető lesz. Amerikában ez a megoldás már régóta ismeretes, ahol az adatok ráadásul harmadik személyek számára is hozzáférhetőek. Európában ez a megoldás egyelőre adatvédelmi szabályozásokba ütközik. Hogy mi kell ahhoz, hogy valaki a listára kerüljön? Okot adhatnak a kifizetetlen számlák, a randalírozás.)

A felsőoktatási szolgáltatás esetében is célszerű lenne egyfajta szűrés a belépés előtt vagy akár folyamat során is. A felvételi vizsga korábban jelentett egyfajta szűrést, ma már ez sincs. Aki kellő pontszámot hoz a középiskolából, felvételt nyer, pedig sok konfliktus megelőzhető lenne, ha a valóban felsőoktatásban történő részvételre alkalmas és motivált hallgatók kerülnének be a rendszerbe.

A HORECA szolgáltatások esetében a konfliktusok hatalmi/strukturális jellegűek, hasonlóan a felsőoktatáshoz. Azonban a helyzet éppen fordított. A felsőoktatási szolgáltatásban a hierarchia csúcsán a tanár van, a diák sok esetben úgy érzi, kiszolgáltatott helyzetben van. A HORECA szolgáltatások esetében a vendég az „úr", a fizető vendég megtartása érdekében kénytelenek a szolgáltatók engedményt tenni, szemet hunyni bizonyos mértékig a deviáns viselkedés felett.

Az interjúalanyok elmondták, fontos lenne szolgáltatásonként a deviáns típusok csoportosítása, és a különböző tréningeken ezeknek a típusoknak a kezelését oktathatnák. A felsőoktatásban végzett kutatási eredményeket a HORECA szolgáltatásoknál végzett kutatások is igazolták. Szükség van a konfliktusokat kiváltó okok feltárására, valamint annak meghatározására, hogy a konfliktusok mely szinten keletkeznek.

4. 2. 3. Konfliktushelyzetek értékelése a felsőoktatásban, kérdőíves megkérdezés (első, teszt jellegű változat).

A kutatás jelen lépésének célja, hogy a konfliktus helyzetek értékelésre kerüljenek, a frontszemélyzet és a hallgatók megítélése szerint.

A tematikus kvalitatív interjúk alapján két párhuzamos kérdőívet állítottam össze az oktatók, a frontszemélyzet egyéb tagjai és a hallgatók számára. (10. és 11. számú mellékletek) A feltételezett konfliktushelyzeteket felvázoltam, melyet 1-5-ig terjedő skálán kértem értékelni. A kérdőív második felében a rendkívüli esemény analízis (CIT/CIA) módszeréhez hasonlóan további konfliktushelyzetek megfogalmazását, leírását kértem, mindhárom csoport (tanár, adminisztratív dolgozó, hallgató) szemszögéből.

Az oktatók és a diákok közti lehetséges konfliktushelyzeteket a következő kérdéskörökre bontottam:

- Órai viselkedés
- Évközi feladat megítélése
- Vizsga
- Szakdolgozat
- Általános kérdések, nem oktatással kapcsolatos magatartás
- Oktatás

Az adminisztratív dolgozók és a diákok lehetséges konfliktushelyzeteit nem csoportosítottam.

Az adatok felvételére 2008. április 1. és május 15. között került sor. 123 diák, 30 oktató és 31 adminisztratív dolgozó adatait dolgoztam fel. A kérdőívet a megkérdezés folyamatában kétszer módosítottam jelentősen, és folyamatosan finomítottam a kérdésfeltevést. A végső elemszám a módosított kérdőívre adott válaszadókat jelenti. Az adatok felvételére a BGF Külkereskedelmi Főiskolai Karán és a Szegedi Tudományegyetem GT Karán történt. A diákok és az adminisztratív dolgozók megkérdezése problémamentes volt, az oktatók válaszadási hajlandósága mérsékeltnek mondható.
Az adatfeldolgozásban nem paraméteres vizsgálatokat végeztem.

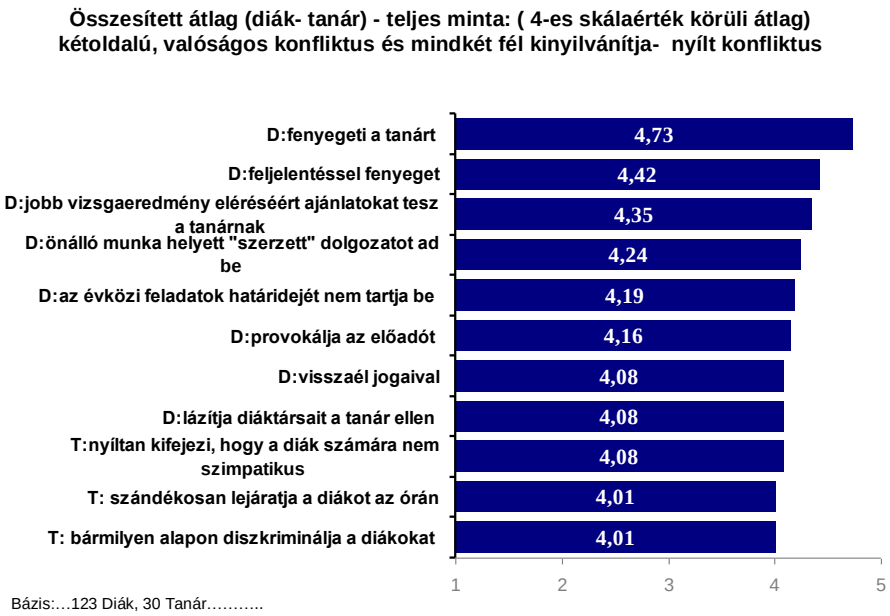
A kutatási projekt jelen moduljában elvégzett kutatás eredményeinek összegzése:
Az első kérdőívben az oktatók és a diákok közti, a második kérdőívben, pedig az adminisztratív dolgozók és a diákok közti konfliktushelyzeteket térképeztem fel. Mindkét esetben azt kértem, hogy mind a két csoportra feltett kérdéseket értékeljék, azaz saját magukra és a másik félre vonatkoztatva is nyilatkozzanak. A konfliktushelyzetek értékelése öt elemből álló skálán történt a következők szerint:
1 nem jelent konfliktust
2 egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli
3 kétoldalú, valóságos konfliktus, de egyik fél sem nyilvánítja ki (burkolt konfliktus)
4 kétoldalú, valóságos konfliktus, és mindkét fél kinyilvánítja (nyílt konfliktus)
5 kétoldalúan kinyilvánított, nyílt konfliktus, mely következményekkel jár

Az alkalmazott statisztikai módszerekkel a következő megállapításokra jutottam:

I. Az összes megkérdezettet figyelembe véve megállapítható, hogy a legjelentősebb nyílt konfliktusok a következők voltak a **tanár-diák kapcsolatban**. (A konfliktusok megítélésének átlaga a nyílt konfliktus/ kétoldalú, valóságos konfliktus és mindkét fél kinyilvánítja, 4-es/ skálaértékéhez állt közel)

Ha a diák: fenyegeti a tanárt (4,73)
Ha a diák: feljelentéssel fenyeget (4,42)
Ha a diák: jobb vizsgaeredmény eléréséért ajánlatokat tesz a tanárnak (4,35)
Ha a diák: önálló munka helyett "szerzett" dolgozatot ad be (4,24)
Ha a diák: az évközi feladatok határidejét nem tartja be (4,19)
Ha a diák: provokálja az előadót (4,16)
Ha a diák: visszaél jogaival (4,08)
Ha a diák: lázítja diáktársait a tanár ellen (4,08)
Ha a tanár: nyíltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus (4,08)
Ha a tanár: nyíltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus (4,08)
Ha a tanár: szándékosan lejáratja a diákot az órán (4,01)
Ha a tanár: bármilyen alapon diszkriminálja a diákokat (4,01)

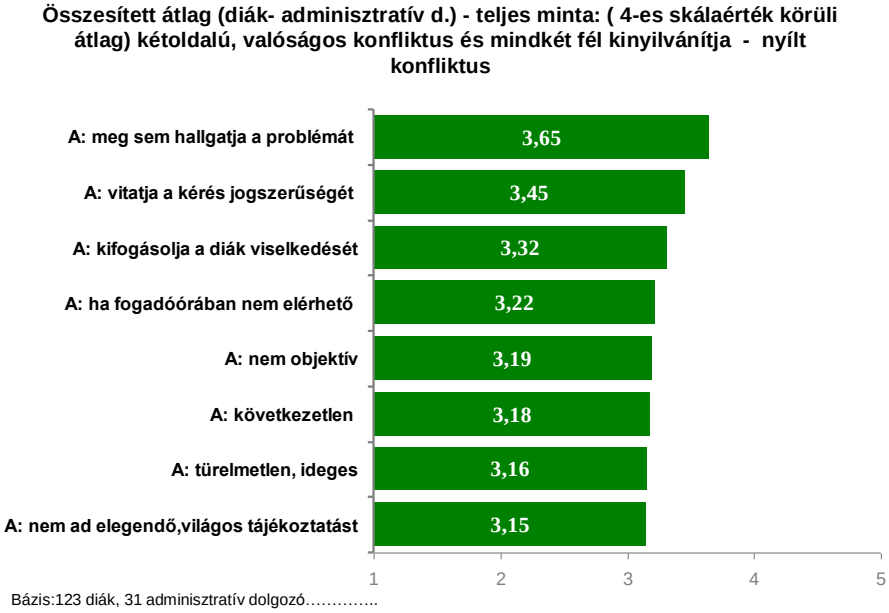
Eredmények : Tanár – Diák / nyílt konfliktusok



9. számú ábra
Saját forrás

Az **adminisztratív dolgozók és a diákok** közti konfliktusoknál nem jelent meg markánsan, hogy a megkérdezettek összességében mely helyzeteket ítélik meg kétoldalú, valóságos konfliktusnak, amelyeket mind a két fél ki is nyilvánít. A következő helyzeteket jellemezték konfliktusként, de inkább burkolt konfliktusként: (A konfliktusok megítélésének átlaga a burkolt konfliktus / kétoldalú, valóságos konfliktus, de egyik fél sem nyilvánítja ki, 3-as/ skálaértékéhez állt közel.)

Ha az adminisztratív dolgozó: meg sem hallgatja a problémát (3,65)
Ha az adminisztratív dolgozó: vitatja a kérés jogszerűségét (3,45)
Ha az adminisztratív dolgozó: kifogásolja a diák viselkedését (3,32)
Ha az adminisztratív dolgozó: ha fogadóórában nem elérhető (3,22)
Ha az adminisztratív dolgozó: nem objektív (3,19)
Ha az adminisztratív dolgozó: következetlen (3,18)
Ha az adminisztratív dolgozó: türelmetlen, ideges (3,16)
Ha az adminisztratív dolgozó: nem ad elegendő, világos tájékoztatást(3,15)



10. számú ábra
Saját forrás

II. Bizonyos konfliktushelyzeteket ***eltérően*** ítéltek meg az **oktatók és a diákok**, adminisztratív dolgozók és a diákok.
Tanár- diák konfliktushelyzetet vizsgálva a tanárok és diákok eltérően ítélték meg a következő szituációkat, legjelentősebb különbség az első nyolc helyezetnél volt tapasztalható. (11. a. melléklet) A további felsorolás inkább jelzés értékű az eltérő megítélésről.

1) Ha a tanár: hamarabb fejezi be az órát (diákok szerint nem jelent konfliktust, a tanárok szerint inkább).
2) Ha a tanár: túl magas színvonalon ad elő (diákok szerint nem jelent konfliktust, a tanárok szerint igen).
3) Ha a tanár: nem tartja meg az órát (diákok szerint nem jelent konfliktust, a tanárok szerint inkább).
4) Ha a diák: telefonál, sms-t küld-fogad óra közben (diákok egyoldalú feszültségként értelmezték, a tanárok nyílt illetve következményekkel járó konfliktusnak).
5) Ha a diák: szóbeli vizsgán nem megfelelő öltözékben jelenik meg (inkább a diákok szerint jelent konfliktust).
6) Ha a diák: nem vesz részt aktívan az óra menetében (diákok szerint nem jelent konfliktust, a tanárok szerint inkább, de egyik fél szerint sem következményekkel járó konfliktus).

7) Ha a tanár: késve érkezik órára (diákok számára nem jelelt konfliktust, a tanárok megítélése szerint inkább konfliktus).
8) Ha a tanár: túl alacsony színvonalon ad elő (a tanárok megítélése szerint jelent konfliktust).
9) Ha a diák: beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat (inkább a diákok számára jelent konfliktust).
10) Ha a diák: teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban (a tanárok szerint jelent nyílt konfliktust következményekkel)
11) Ha a tanár: megadott határidőre nem javítja ki a dolgozatot (diákok szerint inkább egyoldalú feszültség, a tanárok szerint jelent inkább konfliktushelyzetet)
12) Ha a tanár: nem hoz elegendő gyakorlati példát, esettanulmányt, ami segíti az elméleti tananyag elsajátítását (diákok szerint egyoldalú feszültséget jelent, a tanárok szerint burkolt illetve nyílt konfliktust)

Eredmények II. (eltérő megítélés) Diák-Tanár

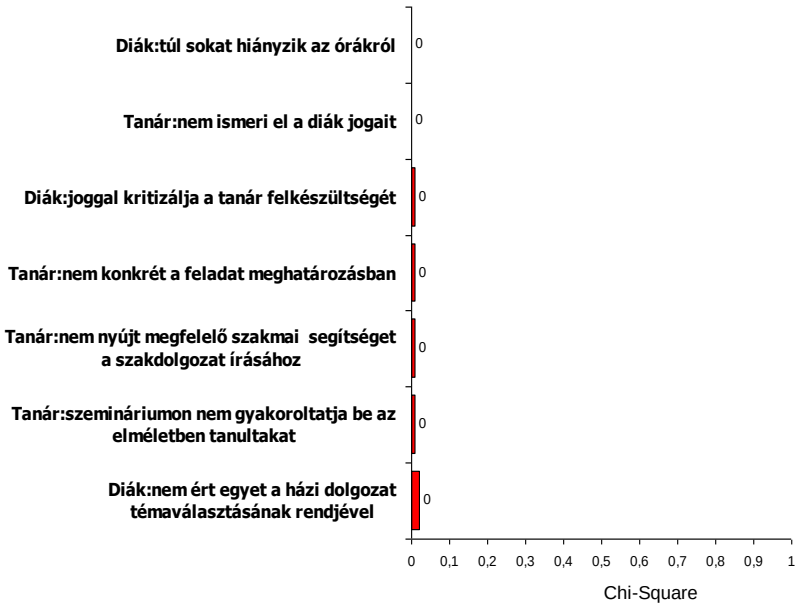
11. számú ábra
Saját forrás

A **tanárok és diákok *hasonlóan*** ítélték meg a következő eseteket:

1) Ha a diák: túl sokat hiányzik az órákról (mindkét fél inkább nyílt konfliktusnak ítélte meg, következményekkel).
2) Ha a tanár: nem ismeri el a diák jogait.
3) Ha a diák: joggal kritizálja a tanár felkészültségét.
4) Ha a tanár: nem konkrét a feladat meghatározásban.

5) Ha a tanár: nem nyújt megfelelő szakmai segítséget a szakdolgozat írásához.
6) Ha a tanár: szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat.
7) Ha a diák: nem ért egyet az évközi feladat témaválasztásának rendjével.

Eredmények II. (hasonló megítélés) Diák-Tanár

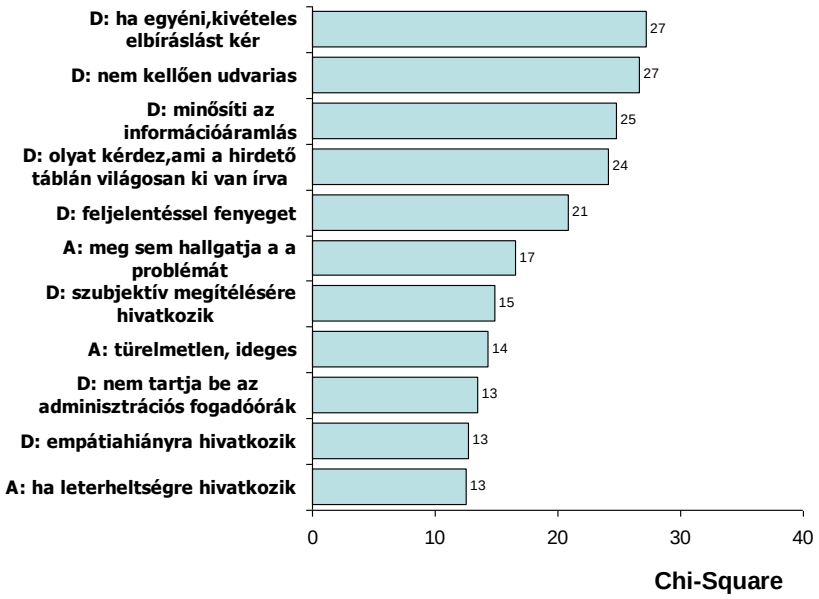


12. számú ábra
Saját forrás

Az **adminisztratív dolgozók és a diákok** közti konfliktus helyzeteknél a két fél a következő szituációkat ítélte meg ***eltérően*** (11.b. melléklet):

1) Ha a diák: ha egyéni, kivételes elbírálást kér (a diákok szerint konfliktus, a dolgozók szerint egyáltalán nem).
2) Ha a diák: nem kellően udvarias (az adminisztratív dolgozók egyoldalú feszültségként, a diákok inkább nyílt konfliktusként minősítették).
3) Ha a diák: minősíti az információáramlás módját, formáját, hatékonyságát (a diákok nyílt, kétoldalú konfliktusnak, a dolgozók egyoldalú feszültségként értékelték).
4) Ha a diák: olyat kérdez, ami a hirdető táblán világosan ki van írva (a dolgozók nem jellemezték konfliktusként, a diákok igen).
5) Ha a diák: feljelentéssel fenyeget (a diákok többsége következményekkel járó konfliktusként jellemezte).
6) Ha az adminisztratív dolgozó: meg sem hallgatja a problémát (a diákok ítélték inkább nyílt és következményekkel járó konfliktusnak).

Eredmények II. (eltérő megítélés) Diák - Adminisztratív



13. számú ábra
Saját forrás

A „teszt" kutatási eredmények értékelése után a főbb megállapítások:
A megkérdezés folyamán a kérdőívet többször is módosítottam, pontosítottam, finomítottam, ennek ellenére elrejtett maradt például, hogy amennyiben egy helyzet konfliktust jelent az egyik fél számára, melyik fél számára jelenti azt. A konfliktusfeltárásra vonatkozó megkérdezést ezért megismételtem. Úgy döntöttem, új skálaértékeket határozok meg, és azt is vizsgálom, a konfliktusoknak milyen hatása van a többi igénybevevő, a csoport számára. A kérdőíveket személyes interjúk keretében tovább finomítottam. Feltártam, hogy vannak-e olyan helyzetek, amelyeket még nem építettem be a kérdőívbe. Ezeknek alapján új kérdőívet készítettem és újra elvégeztem a kutatást.

4. 2. 4. Tanár – Diák konfliktushelyzetek értékelése, második, korrigált kérdőíves megkérdezés

A kérdőívet újra szerkesztettem a tesztkutatás tapasztalatai alapján. A skálaértéken is változtattam. 1-4 - es skálán kértem értékelni a konfliktushelyzetek vélt erősségét. 1-es érték nem jelent konfliktust, 4-es érték erős konfliktust jelent. A kutatást csak a tanár-diák konfliktushelyzetekre szűkítettem, kiegészítve azzal, hogy a két fél közti konfliktusok, illetve a konfliktushelyzetek a csoportra milyen hatást gyakorolnak, mennyiben jelentenek a csoport számára is konfliktushelyzeteket. A kérdés, hogy a tanár-diák konfliktusok hogyan befolyásolják a többi helyszínen lévő igénybevevő észlelt minőségét. A kérdőíveket a 12. számú melléklet tartalmazza.

A statisztikai apparátust arra használtam, hogy a konfliktushelyzeteket két különböző oldalról (diák-oktató) ütköztessem össze, vizsgáljam annak következményeit a csoportra, a többi igénybevevő hallgató számára (ez utóbbi új szempont a korábbi kérdőívhez képest). Vizsgálatom kérdése, hogy ugyanaz a szituáció a különböző oldalakról nézve mennyire azonos, illetve eltérő. Hogyan látja és értékeli ugyanazt a problémát a diákok és az oktatók csoportja?
349 hallgató és 102 oktató töltötte ki a kérdőívet. Mind a hallgatókat, mind az oktatókat megkértem, hogy töltsék ki a tanárokra is és a diákokra vonatkozó részt is. Azaz a megítélésük szerint például: ha egy tanár ….. valamilyen konfliktusnak vélt helyzetet teremt, az szerinte tanár szempontból milyen konfliktust jelent, milyet a hallgatónak és hogyan hat a csoportra (többi jelenlévő igénybevevő). A kérdőíveket a BGF három karán, a Szegedi Tudományegyetemen és a Semmelweis Egyetemen töltettem ki. A hallgatói megkérdezéssel nem volt probléma, azonban az oktatók nagyon nehezen töltötték ki, a megfelelő minta létrehozása sokszor reménytelen feladatnak tűnt.

Az eredmények közlésénél a számtani átlagot és a mediánt egyaránt feltűntettem (2. és 3. táblázat), a szignifikancia vizsgálatoknál azonban a skálaváltozók jellege miatt a nemparaméteres próbák módszerét választottam, mint az első, tesz jellegű kutatás eredményeinek feldolgozásakor.

Ha egy TANÁR……. kérdőívek kiértékelése, átlagok

Ha függőlegesen értelmezzük az adatokat, látható:
Ha egy tanár…….. konfliktus helyzetek milyen erős konfliktust jelentenek:

Tanár kitöltő szerint, **Diák** kitöltő szerint:

- a **T**anárra,
- a Diákra,
- a **Cs**oportra nézve

2. számú táblázat

Kitöltő Kinek milyen erős konfliktus jelenthet HA EGY TANÁR…..	Tanár T Átlag / Medián	Diák T	Tanár D	Diák D	Tanár CS	Diák CS
nem tartja meg az órát	3,03/3	2,1/2	2,69/3	2,56/3	2,86/3	2,67/3
hamarabb fejezi be az órát	2,08/2	1,4/1	1,71/1	1,27/1	1,7/2	1,28/1
késve érkezik az órára	2,58/3	1,9/2	2,35/2	2,15/2	2,42/2	2,2/2
túlzott fegyelmet követel	2,52/3	2,2/2	2,98/3	2,72/3	2,83/3	2,75/3
fenyegeti a diákot, ha nem az elvártak szerint viselkedik az órán	3,15/3	2,8/3	3,34/3	3,47/4	3,2/3	3,09/3
nyiltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus	3,47/4	3,2/3	3,85/4	3,88/4	3,32/3	3,11/3
a tananyagot nem adja le, de vizsgán számon kéri	2,75/3	2,2/2	3,73/4	3,82/4	3,71/4	3,79/4
nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban	2,73/3	2,2/2	3,55/4	3,64/4	3,44/3	3,61/4
nem azt követeli a vizsgán, amit leadott	2,81/3	2,2/2	3,63/4	3,73/4	3,58/4	3,7/4
nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban, pedig lehetne	2,34/2	1,8/2	2,67/3	2,71/3	2,72/3	2,66/3
nem hoz gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében	2,42/2	1,9/2	2,93/3	2,96/3	2,98/3	2,91/3
túl gyorsan, követhetetlenül adja le az anyagot	2,42/2	2/2	3,42/3,5	3,41/4	3,39/3	3,41/4
nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket	2,13/2	1,7/2	2,52/3	2,39/2	2,63/3	2,41/2
nem tudja a tananyagot	3,42/4	3/3	3,57/4	3,63/4	3,52/4	3,63/4
túl magas színvonalon ad elő	2,04/2	1,7/2	2,8/3	2,41/2	2,8/3	2,44/2
túl alacsony színvonalon ad elő	2,71/3	2,3/2	3,23/3	3,15/3	3,17/3	3,07/3
a diák által felvetett kérdésekre nem reagál, nem válaszol	2,85/3	2,5/2	3,43/4	3,49/4	3,19/3	2,96/3
nem konkrét, világos a feladat meghatározásban	2,37/2	2,1/2	3,15/3	3,21/3	3,17/3	3,21/3
nem teszi elérhetővé az előadás anyagát a diákok számára	2,21/2	1,9/2	3,07/3	3,24/3	3,05/3	3,26/3
túl nagy anyagot ad le egy órában	2,13/2	1,9/2	2,97/3	3,03/3	2,97/3	2,96/3
szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat	2,29/2	2/2	2,91/3	3,18/3	2,85/3	3,13/3
úgy gondolja, a beadott anyag nem önálló munka	3,07/3	2,6/3	3,14/3	3,2/3	2,33/2	2,13/2
nem ad a diák fejlődését segítő értékelést	2,31/2	2,1/2	2,85/3	2,98/3	2,36/2	2,17/2
ragaszkodik a diák által vitatott értékeléshez	2,85/3	2,6/3	3,33/3	3,2/3	2,45/3	2,23/2
nem ad alkalmat a diáknak javításra	2,7/3	2,4/2	3,6/4	3,66/4	2,81/3	2,73/3
nem objektív az értékelésben	2,93/3	2,5/2	3,67/4	3,7/4	3,29/4	3,16/3
nem ismerteti a vizsgakövetelményeket	2,85/3	2,5/2	3,52/4	3,67/4	3,43/4	3,62/4
megadott határidőre nem javítja ki a dolgozatot	2,58/3	2,3/2	3,08/3	3,15/3	3,11/3	3,12/3
neheztel, ha az eredménnyel kapcsolatban reklamál a diák	2,99/3	3/3	3,23/3	3,24/3	2,71/3	2,72/3
nem nyújt megfelelő szakmai segítséget a dolgozat megírásához	2,73/3	2,4/2	3,54/4	3,55/4	2,77/3	2,86/3
nem jelenik meg az előre megadott konzultációs időpontban	2,95/3	2,6/2,5	3,41/4	3,59/4	2,89/3	3/3
nem válaszol az e-mailben feltett kérdésekre	2,62/3	2,2/2	3,28/3	3,44/4	2,73/3	2,84/3
kritizálja más oktatók szakmai munkáját	3,05/3	2,6/3	2,54/2	2,13/2	2,52/3	2,06/2
nem elérhető fogadóórában	2,66/3	2,2/2	3,36/3	3,23/3	3,2/3	3,01/3
nem elérhető elektronikusan, nem válaszol az e-mailekre	2,63/2	2,2/2	3,32/3	3,24/3	3,21/3	3,06/3
véleményt kér, majd a válaszadót hátrányos megkülönböztetésben részesíti	3/3	2,8/3	3,73/4	3,68/4	3,54/4	3,26/3

zöld: nem konfliktus, barna: gyenge, fekete: közepes , piros: erős konfliktus

Láthatók, hogy a kitöltők megítélése szerint a vonatkozó csoportokra milyen erős átlagú konfliktushelyzetet jelentenek a vázolt szituációk.

Összegezve: A tanárok megítélése szerint a legnagyobb véleménykülönbségek az órák megtartásával, kezdésével és befejezésével kapcsolatosak. A tanárok többsége ezeket erőteljesebb konfliktusnak élik meg, mint a diákok. A diákok kevésbé gondolják, hogy a tanár számára konfliktust jelenthetnek. Ezeknél a kérdéseknél a tanárok úgy érzik, a diákoknak náluk kisebb konfliktust okoznak, de a tanárok még így is nagyobb konfliktusnak érzik a diákok szempontjából, mint ahogy ezt maguk a hallgatók értékelik. A csoport tekintetében is inkább a tanárok érzékelnek nagyobb konfliktust, mint a diákok.

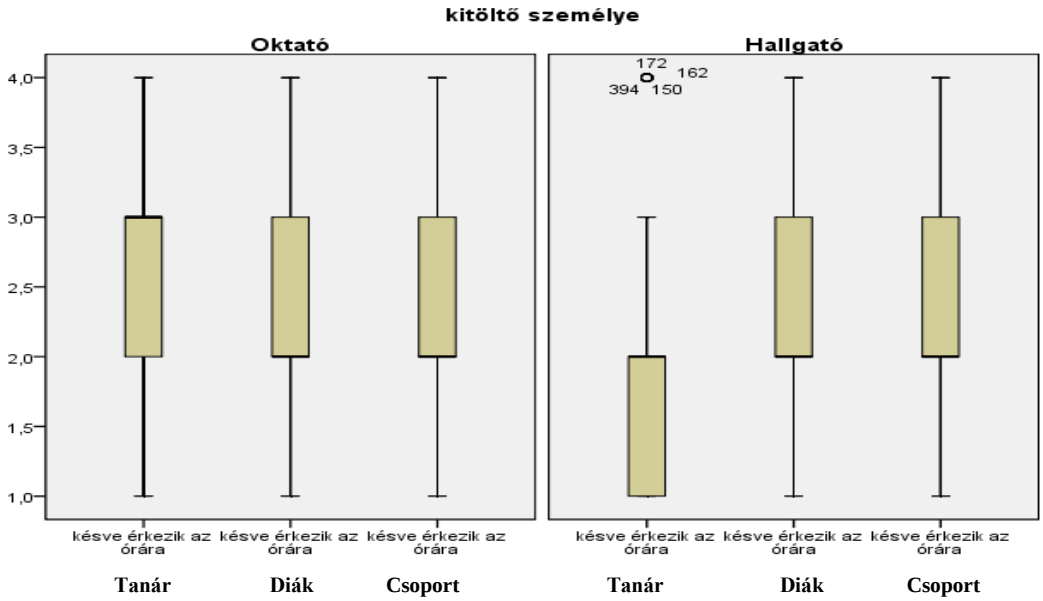
A tanárok fejével gondolkodva a diákok minden szempontról azt gondolják, hogy a tanárnak kisebb konfliktust okoz, mint maguknak a tanároknak. Ez azonban nem jellemző a tanárok megítélésére, ugyanis sok állítás esetében a tanárok úgy vélik, hogy a diákoknak nagyobb konfliktust okoz, mint azt maguk a diákok gondolnák. Azokban az esetekben, ahol a diákok magasabbra értékelték saját szempontjaikból a konfliktusokat, mint ahogy a tanárok gondolták, a különbség nem igazán jelentős, talán egy kivételével: Ha a tanár a szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat. A legnagyobb különbség itt adódott. (A diákok itt érzik nagyobb konfliktusnak, mint tanáraik) Hasonló a megítélés a csoportra vonatkozóan is. Nézzünk meg kicsit részletesebben néhány példát, ábrákkal és a korábbi tesztkutatásokkal összehasonlítva.

1) Ha egy tanár nem tartja meg az órát:

A tanár kitöltők szerint erős konfliktust jelent a tanár számára, a diákok megítélése szerint azonban tanár számára nem jelent konfliktust, a megítélésben a kitöltők szerint szignifikáns az eltérés. A különbség adódhat abból is, hogy a tanár az esetleges intézményi szankciók miatt vélekedik így, a diákok viszont úgy gondolják, nem történik semmi azzal az oktatóval, aki nem tartja meg az óráját.

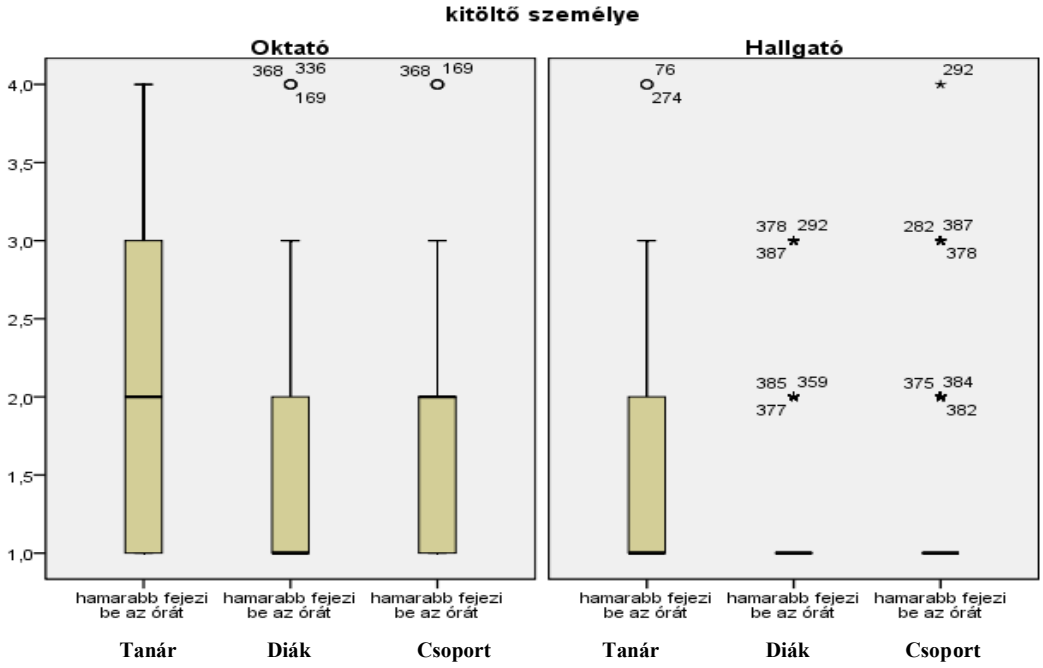
2) Ha egy tanár késve érkezik az órára,
3) Ha egy tanár hamarabb fejezi be az órát,

Hasonló eredmény született az előző kérdéshez. A tanárok inkább úgy vélték, hogy elsősorban a tanároknak jelent konfliktust. Érdemes lenne tovább vizsgálni, hogy mi lehet ennek hátterében? (más kollegák, vezetők megítélése, saját belső konfliktus a nem teljesítés miatt).



14.számú ábra
Saját forrás

(Az előző tesztkutatás is ezt az eredményt igazolta)



15. számú ábra
Saját forrás

4) **Ha egy tanár szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat**
5) **Nem teszi elérhetővé az előadások anyagát a diákok számára**
6) **Nem jelenik meg az előre megadott konzultációs időpontban**
7) **Nem válaszol e-mailben a feltett kérdésekre**

Fenti négy esetben a tanárok inkább alulbecsülik a diákokban megnyilvánuló konfliktus mértékét, azaz a tanárok kevésbé érzékelik, mekkora problémát okozhatnak ezek az esetek a diákoknak. A tanár belső konfliktusként ugyan megéli, de mégsem gondolja, hogy a diákokban milyen feszültséget kelthet.

Az összesített eredményeket a 14. sz. melléklet tartalmazza.

Ha egy DIÁK…. Kérdőívek értékelése, átlagok

Összegezve az eredményeket (3.sz. táblázat):
A diákok viselkedésében a tanárok többsége a csoportra nézve nagyobbnak ítéli meg a konfliktust, mint a diákok. Csupán egyetlen szempont volt, amikor a diákok a tanároknál nagyobb konfliktusnak érezték a helyzetet a csoportra vonatkozóan: Ha a diák túl aktív az órán, folyamatosan kérdez. Az, hogy a tanárok hogyan reagálnak a diákok viselkedésére, azt a diákok sok esetben úgy értékelték, hogy a tanár számára nagyobb konfliktust jelenthet, mint maguk a tanárok. A legnagyobb eltérések a következő szempontok esetében mutatkoztak: Ha diák… késik az óráról, joggal kritizálja a tanár felkészültségét, nem jelenik meg a személyesen a szakdolgozati konzultáción, nem ért egyet a kiadott feladattal, beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat.

3. számú táblázat

Kitöltő	Tanár	Diák	Tanár	Diák	Tanár	Diák
Kinek milyen erős konfliktust jelenthet HA EGY DIÁK…..	T	T	D	D	CS	CS
	Átlag/Medián					
nem vesz részt aktívan az óra menetében, csak jelen van	2,47/ 2	2,43/ 2	1,65/ 1	1,64/ 1	1,91/ 2	1,76/ 2
nem készíti el időben a tanár által előírt feladatot	2,94/ 3	3,06/ 3	2,38/ 2	2,3/ 2	1,92/ 2	1,77/ 2
túl aktív az órán, folyamatosan kérdez, véleményez	2,22/ 2	2,23/ 2	1,85/ 2	1,73/ 2	2,82/ 3	2,97/ 3
megkérdőjelezi a tanár tudását	3,55/ 4	3,8/ 4	2,68/ 3	2,68/ 3	2,93/ 3	2,56/ 3
provokálja a tanárt	3,74/ 4	3,88/ 4	3,02/ 3	2,98/ 3	3,14/ 3	2,89/ 3
nem ért egyet a kiadott feladattal	2,81/ 3	3,12/ 3	2,69/ 3	2,72/ 3	2,45/ 2	2,2/ 2
önálló munka helyett más által elkészített, "szerzett" anyagot ad be	3,33/ 4	3/ 3	2,45/ 2	2,21/ 2	1,94/ 2	1,83/ 2
nem fogadja el a tanár bírálatát, értékelését	3/ 3	3,1/ 2	2,91/ 3	2,84/ 3	2,12/ 2	1,79/ 2
késik az óráról	2,28/ 2	2,63/ 3	1,96/ 2	2,05/ 2	2,09/ 2	1,72/ 2
beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat	3,19/ 3	3,46/ 4	2,56/ 3	2,46/ 2	2,79/ 3	2,63/ 3
nem jár előadásra	1,7/ 1	1,53/ 1	1,49/ 1	1,44/ 1	1,21/ 1	1,11/ 1
késve érkezik az előadásra	2,31/ 2	2,41/ 2	1,89/ 2	1,75/ 2	2/ 2	1,63/ 2
beszélget az előadáson	3,32/ 3	3,2/ 3	2,01/ 2	2/ 2	2,81/ 3	2,75/ 3
teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban	2,86/ 3	2,48/ 2	2,87/ 3	2,85/ 3	1,65/ 1	1,44/ 1
puskázik	3,35/ 4	3,36/ 4	2,81/ 3	2,65/ 3	2,03/ 2	1,67/ 1
vitatja a vizsga eredményét	3,03/ 3	3,21/ 3	3,17/ 3	3,1/ 3	1,86/ 2	1,51/ 1
bírálja a vizsgán feltett kérdéseket	3,16/ 3	3,36/ 3	2,95/ 3	3,03/ 3	2,22/ 2	1,82/ 2
nem jelenik meg személyesen a konzultáción	2,75/ 3	3,09/ 3	2,47/ 3	2,77/ 3	1,55/ 1	1,35/ 1
úgy érzi, a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatot	2,96/ 3	2,89/ 3	3,16/ 3	3,47/ 4	1,73/ 1	1,51/ 1
úgy érzi, a tanár nem objektíven értékelte a dolgozatot	3,15/ 3	2,97/ 3	3,37/ 3	3,5/ 4	1,86/ 1	1,62/ 1
fekészületlenül jön konzultációra	2,9/ 3	3,13/ 3	2,65/ 3	2,74/ 3	1,55/ 1	1,55/ 1
alaptalanul kritizálja a tanár felkészültségét	3,46/ 4	3,72/ 4	3/ 3	2,99/ 3	2,71/ 3	2,4/ 2
joggal kritizálja a tanár felkészültségét	3/ 3	3,38/ 4	2,76/ 3	2,83/ 3	2,44/ 2	2,3/ 2
más tanárt kritizál szakmailag	2,86/ 3	2,82/ 3	2,54/ 3	2,59/ 3	2,21/ 2	1,91/ 2

zöld: nem konfliktus, barna: gyenge, fekete: közepes , piros: erős konfliktus

A legnagyobb különbség a tanárok és a diákok között a következő esetekben mutatkozott arra vonatkozóan, hogy a diákok viselkedése milyen hatással van a csoportra: A tanárok nagyobb konfliktusnak minősítették, mint a diákok: Ha a diák… vitatja a vizsga eredményét, késve érkezik az órára, bírálja a vizsgán feltett kérdéseket, puskázik. A diákokat nem zavarja, ha valaki túl aktív az órán, de úgy véli, a csoportot nagyon zavarja. (A diákok megítélése 2,97)

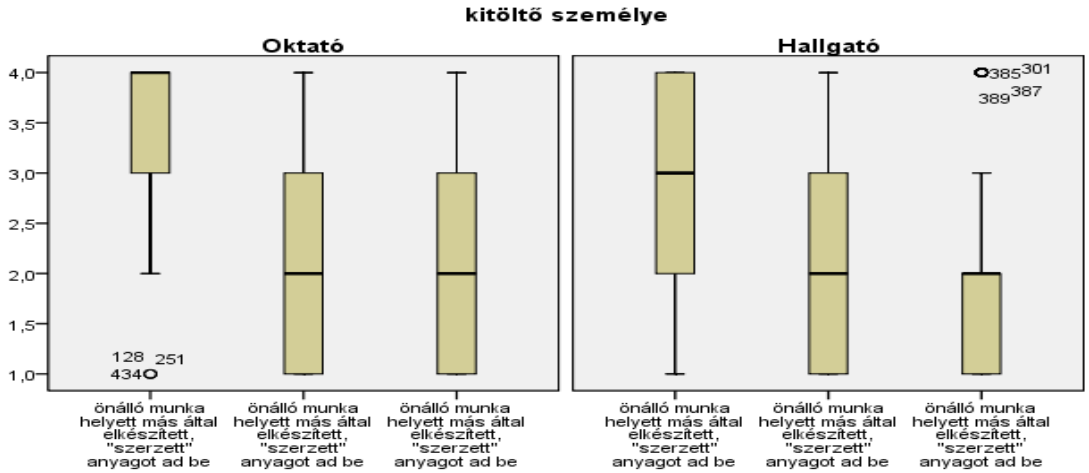
Nézzünk néhány további példát:

1.) Ha egy diák nem vesz részt aktívan az óra menetében, csak jelen van

A korábbi kutatás is azt igazolta, hogy inkább a tanár számára jelent konfliktust. Ezt a diákok és a tanárok is így gondolták. A különbség csak abban van, hogy a tanárok megítélése szerint a csoport számára nagyobb konfliktust jelent, mint ahogy a diákok érzékelik.

2.) Ha egy diák: önálló munka helyett más által készített anyagot ad be

A tanárok számára erős konfliktust jelent, a diákok számára azonban nem jelent konfliktust, inkább megszokott elfogadott tényt. Gyakorlati oktatói tapasztalataim is igazolják az eredményeket.

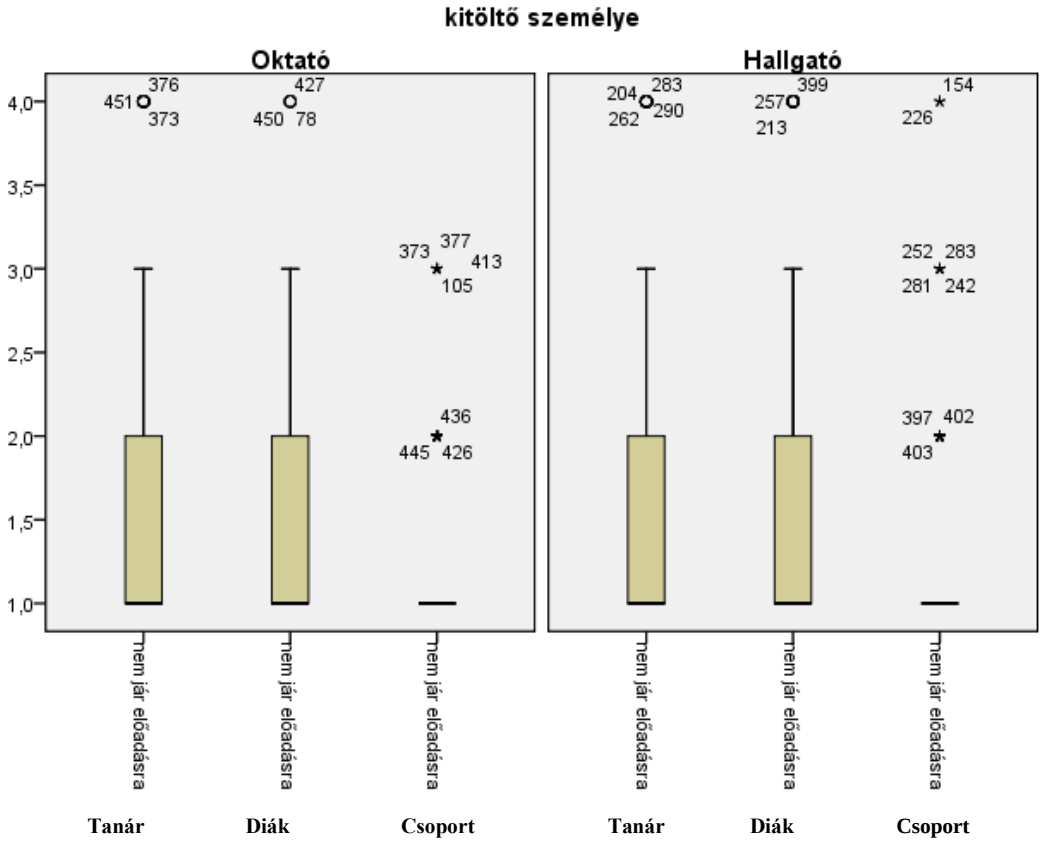


Tanár **Diák** **Csoport** **Tanár** **Diák** **Csoport**

16. számú ábra
Saját forrás

3.) Ha egy diák: nem jár előadásra

Sem a diáknak, sem az oktatónak nem jelent konfliktust, annak ellenére, hogy az oktatási szolgáltatás legalapvetőbb formájáról van szó. A tanárokat jobban zavarja.



17. számú ábra
Saját forrás

Az összesített eredményeket a 14. a. melléklet tartalmazza.

A válaszadók közti **szignifikáns eltéréseket** a 15. számú és a 15. a. melléklet tartalmazza. A tesztkutatás eredményei és a módosított kérdőív eredményei sok hasonlóságot mutatnak. A **Ha egy tanár…** kérdőív eredményei azt mutatják (15.sz. melléklet), hogy a megkérdezettek (tanárok-diákok) a következő konfliktushelyzeteket ítélték meg eltérően:

- *Hamarabb fejezi be az órát a tanár*: A teszkutatás eredményeinél is ez a szituáció volt az első, amelynek megítélése a legnagyobb eltérést mutatja a két csoport szemszögéből. A tanárok megítélése szerint konfliktus helyzetet jelent, a diákok szerint egyáltalán nem.

.

- *Nem tartja meg az órát; Nem hoz a tanár gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében; Nem beszél aktualitásról a tananyaggal kapcsolatban, pedig lehetne; Nem azt követeli a vizsgán, amit leadott; Nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban; Nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket; Úgy gondolja, a diák által beadott anyag nem önálló munka; Nem elérhető fogadóórában; Nem tudja a tananyagot; A diák által felvetet kérdésekre nem reagál; Nem objektív az értékelésben; Nem jelenik meg az előre megadott konzultációs időpontban.* Ezek a szituációk is a tanárok megítélése szerint jelentenek konfliktushelyzetet, a diákok szerint nem.
- *Túl magas színvonalon ad elő; Kritizálja más oktatók szakmai munkáját;* Ezek a helyzetek inkább a diákok megítélése szerint jelentenek konfliktust.
- A 15. sz. táblázat végén azok a helyzetek szerepelnek, amelyeket a két fél, (tanár-diák) **egyformán ítél meg**, nincs különbség a véleményeket illetően: *Neheztel, ha az eredménnyel kapcsolatban reklamál a diák;Túl nagy anyagot ad le egy órában;Túl gyorsan, követhetetlenül adja le az anyagot; Megadott határidőre nem javítja ki a dolgozatot; Nem nyújt segítséget a dolgozat megírásához;Véleményt kér, majd a válaszadót hátrányos megkülönböztetésben részesíti, stb.*

A **Ha egy diák…** kérdőív eredményei (15.a. melléklet) szintén megerősítették a tesztkutatás eredményeit. A diákok és a tanárok **eltérően** ítélték meg azokat a szituációkat, mint például:

- *Ha egy diák más által elkészített, „szerzett" anyagot ad be*; *Ha egy diák késik az órákról*; Ezeket a helyzeteket a diákok egyáltalán nem minősítették a maguk részéről konfliktus forrásnak, amennyiben azonban az ő érdekük csorbulna, pl.:*Úgy érzi a diák, hogy a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatát*; *Vitatja a vizsga eredményét*; az konfliktus forrása már.

A két fél hasonlóan vélekedett a következő szituációkról: *Nem készíti el időben a tanár által előírt feladatot; Teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban; Nem vesz részt aktívan az óra menetében, csak jelen van; Megkérdőjelezi a tanár tudását; Túl aktív az órán, folyamatosan kérdez, véleményez.* A tesztkutatás eredményei is hasonló eredményeket hozott, egyetlen kérdés esetében volt eltérés:
A tesztkutatás eredménye szerint csak a tanárnak jelent konfliktust, ha a diák nem vesz részt az óra menetében, csak jelen van.

Összegzés a tanár-diák konfliktushelyzetek kérdőíves értékeléséről:

Megítélésem szerint a számadatok és az ábrák szemléletesen jelzik az állami felsőoktatásban tapasztalható hallgatói passzivitást. Mintha a diploma megszerzése lenne csupán a cél, a lehető legkisebb ellenállással, erőbefektetéssel. Az eszközök megválasztásánál is úgy tűnik, kevésbé szigorúak az erkölcsi normákat illetően.

Nem jelent konfliktust a puskázás, a plágium. Nem tekintik a hallgatók problémának, ha nem vesznek részt az oktatási intézmény előadásain, óráin. Ez adódhat részben motivációs okból, de gazdasági magyarázata is lehet. Egyre többen vállalnak munkát a megélhetésük érdekében, és a munkaidő és a tanulmányi idő általában egybe esik. A hallgató megjelenésében, teljesítésében az egyik szempont lehet, hogy hol várható nagyobb következménye a mulasztásnak.

A tanárok helyzetét a leterheltség, a motiválatlanság, a sokszor irreális elvárások teljesítése nehezíti. Mivel az oktatói bérből megélni nem lehet, szinte mindenki rákényszerül másodállás vállalására. Rohanás jellemzi egyik helyről a másikra az oktatók életét. A hallgatói létszám növekedésével egyre nagyobb a leterheltség. A tanárok kissé alulértékelik az eredmények szerint azt, hogy a diákok számára mekkora konfliktust jelent a nehéz elérhetőségük. További konfliktus forrása a tanár - diák viszonyban az is, hogy a tanár akadémiai elvárásai nem esnek egybe a hallgató elvárásaival. A hallgató gyakorlatban alkalmazható tudást vár, ami elméleti megalapozottság nélkül lehetetlen. A rendszer szétesőben van, csak az a kérdés, mikor történik meg.

4. 3. A kutatás harmadik fázisa

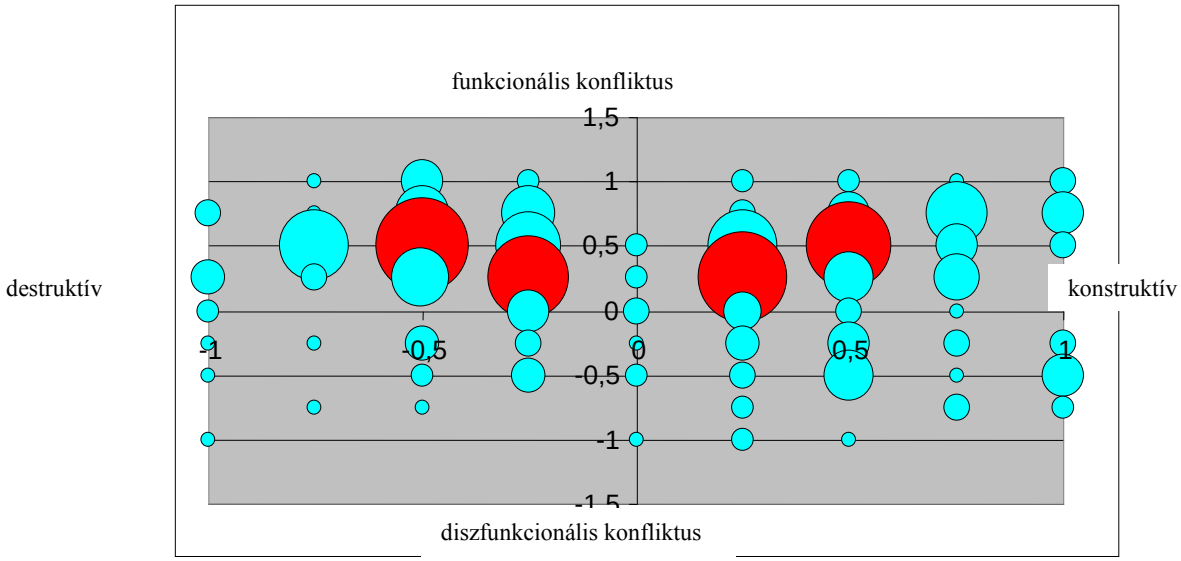
A felsőoktatási szolgáltatás jaycustomer-ei, kétdimenziós skála értékelés.

A második kutatási fázis eredményei alapján a **felsőoktatási szolgáltatásban 6 különféle. nem kiszámíthatóan viselkedő jaycustomer típust határoztam meg** a feltáró interjúk alapján. (A típusok szemléltetésére jelen fejezetben kerül sor.) Ebben a kutatási fázisban olyan eljárás alkalmazok, amely a válaszadók észleléseit és preferenciáit grafikus módon, két dimenzióban jeleníti meg a síkban. Koordináta rendszerben (kétdimenziós skála) kérem elhelyezni a különböző nem kiszámítható jaycustomer karaktereket.
Ebben a fázisban azt kutatom, hogy hol helyezik el a megkérdezettek az egyes típusokat, mennyire tekintik konstruktív, illetve destruktív igénybevevőnek őket, valamint, hogy magatartásuk milyen, konfliktushelyzeteket generálhat. Olyanokat, amelyek **a szolgáltató hasznára válnak** azáltal, hogy bizonyos hiányosságokra felhívják a figyelmet (funkcionális konfliktus), **illetve** olyanokat, amelyek kizárólag csak **a szolgáltatási folyamatot zavarják** meg (diszfunkcionális konfliktus).
Kitérek arra is, hogy **más szolgáltatások esetében miként lehetne ugyanezeket a jaycustomerket definiálni,** a HORECA kutatás tapasztalatai alapján.

Az általam megalkotott 6 különféle. típust 463-an ábrázolták a kétdimenziós skálán. A kérdőívet a BGF két karán (KKFK és KVIFK), az IBS-n, a Szegedi Tudományegyetemen és a Semmelweis Egyetemen töltötték ki.

Az oktatási szolgáltatásban a korábbi kutatás eredményei alapján tehát a következő jaycustomer típusokat határoztam meg:

1. EMINENS a felsőoktatásban: Az oktató minden szavát lejegyzeteli, folyamatosan vissza- és rákérdez az elhangzottakra. Célja a maximális vizsgaeredmény elérése. Konfliktust azáltal kelt, hogy lassítja, megbontja a folyamatot, túlzottan pozitív attitűdje a szolgáltatót is és a többi igénybevevőt is zavarja (előnye: görcsösen figyel, észrevételei rávilágíthatnak, hogy nem kellően alapos a magyarázat, több gyakorlati példát kellene említeni).



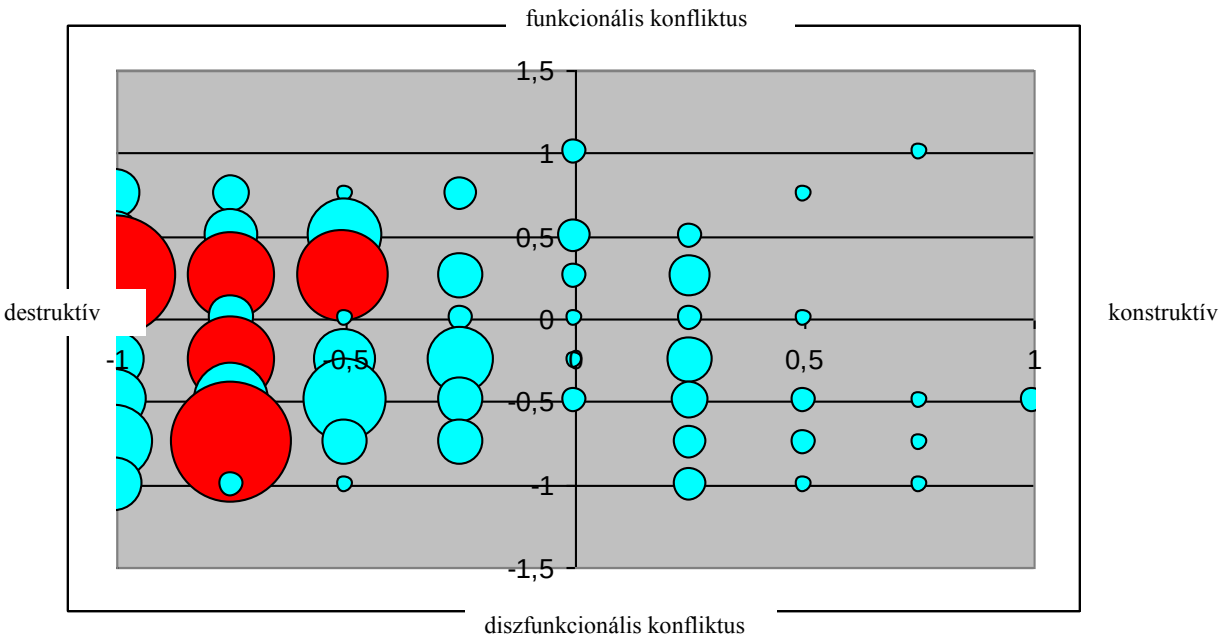
18. számú ábra
Saját forrás

Az ábrán látható, a megkérdezettek szerint az eminens típus magatartásával funkcionális konfliktust kelt. Az eminens attitűd megítélésével kapcsolatban azonban megoszlottak a vélemények, közel azonos számban jelölték a magatartást konstruktívnak és destruktívnak is. Mindenképpen szükséges a definíción finomítani, annak érdekében hogy pontosabb képet kapjuk.

A HORECA szolgáltatásoknál végzett kvalitatív kutatás kapcsán a 6 különféle. magatartástípust szintén definiáltam, amellyel a megkérdezettek egyet értettek.

EMINENS **az egyéb szolgáltatásokban**: Valamennyi írásos tájékoztatót/szabályzatot betűről betűre elolvassa, áttanulmányozza. A szolgáltató figyelmét folyamatosan felhívja arra, hogy az írásbeli szabályzat szerint….így és így kellett volna az adott pillanatban eljárnia. Kiköveteli az írásban rögzített magatartásformák, szabályok teljesítését. Konfliktust azáltal kelt, hogy lassítja, megbontja a folyamatot, túlzottan pozitív attitűdje a szolgáltatót is és a többi igénybevevőt is zavarja (előnye: görcsösen figyel, észrevételei rávilágíthatnak, a hibás, sztenderdektől eltérő teljesítésre).

2. LÁZÍTÓ a felsőoktatásban: Mindennel elégedetlen, mindenütt és mindenkinek panaszkodó típus. Célja, hogy a többi igénybevevőt is a szolgáltató ellen hangolja, konfliktust teremtsen (előnye: a panaszok haszna, lehetséges, hogy az ő elégedetlensége találkozik más hallgatók hasonló jellegű elégedetlenségével).



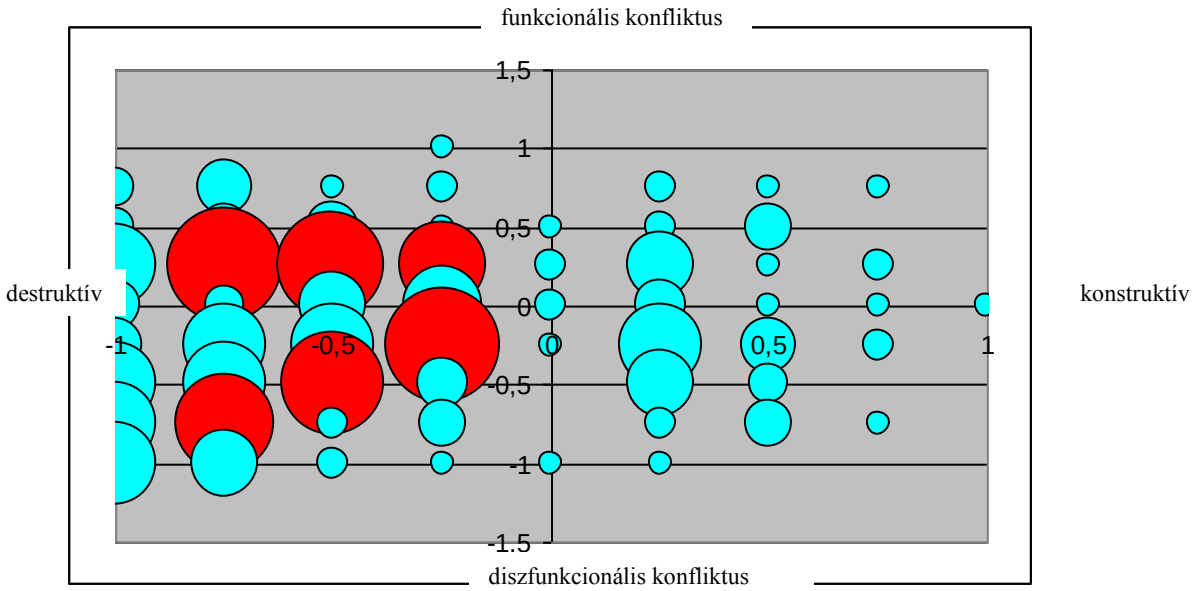
19. számú ábra
Saját forrás

A megkérdezettek destruktív magatartásnak ítélték a típust, azonban itt is megoszlottak a vélemények, közel azonosan úgy ítélték meg, hogy magatartása funkcionális és diszfunkcionális konfliktust is okozhat. A típus meghatározását tovább kell finomítani.

LÁZÍTÓ **az egyéb szolgáltatásokban**: Mindennel és folyamatosan elégedetlen, mindenütt és mindenkinek panaszkodó típus. Célja, hogy a többi igénybevevőt is a szolgáltató ellen hangolja, konfliktust teremtsen (előnye: a panaszok haszna, lehetséges, hogy az ő elégedetlensége találkozik más igénybevevők hasonló jellegű elégedetlenségével, lehet javítani a szolgáltatási folyamaton észrevételei alapján).

3. SZABÁLYSZEGŐ a felsőoktatásban: Sztenderdeket megkerülő magatartás. Leginkább saját érdekeit érvényesítő típus (előnye: rávilágíthatnak meggyökeresedett, kevésbé racionális magatartásformákra, elvárásokra).

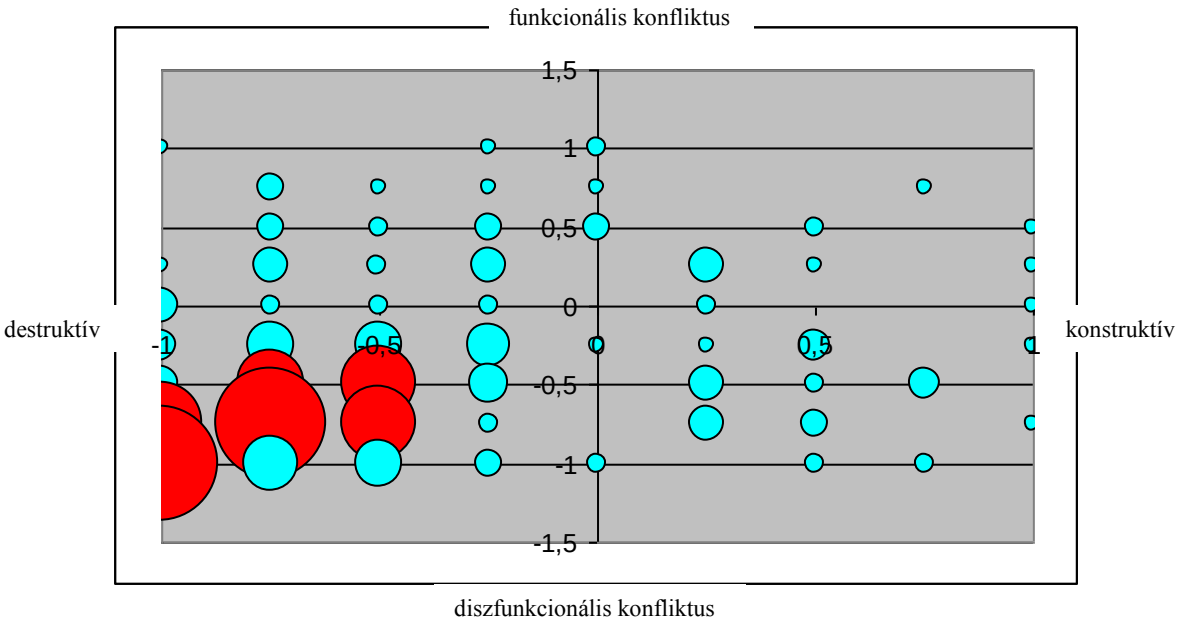
Hasonlóan a lázító típushoz, destruktív magatartástípusnak ítélték meg a megkérdezettek. Szintén nem hozott eredményt, hogy magatartásuk funkcionális illetve diszfunkcionális konfliktust eredményez-e. Itt is finomítani szükséges a meghatározáson.



20. számú ábra
Saját forrás

SZABÁLYSZEGŐ **az egyéb szolgáltatásokban**, ügyeskedő: Sztenderdeket megkerülő magatartás. Leginkább saját érdekeit érvényesítő típus. Pl. nyitvatartási idő/félfogadási idő lejárta előtt fél perccel érkezik, hatalmas jelenetet rendezve, miért nem ért előbb a helyszínre, és teljes körű szolgáltatást vár (előnye: segít megismerni sokféle jaycustomer igénybevevői típust, segít felkészülni/ edzi a szolgáltatót az ilyen igénybevevők kezelésében).

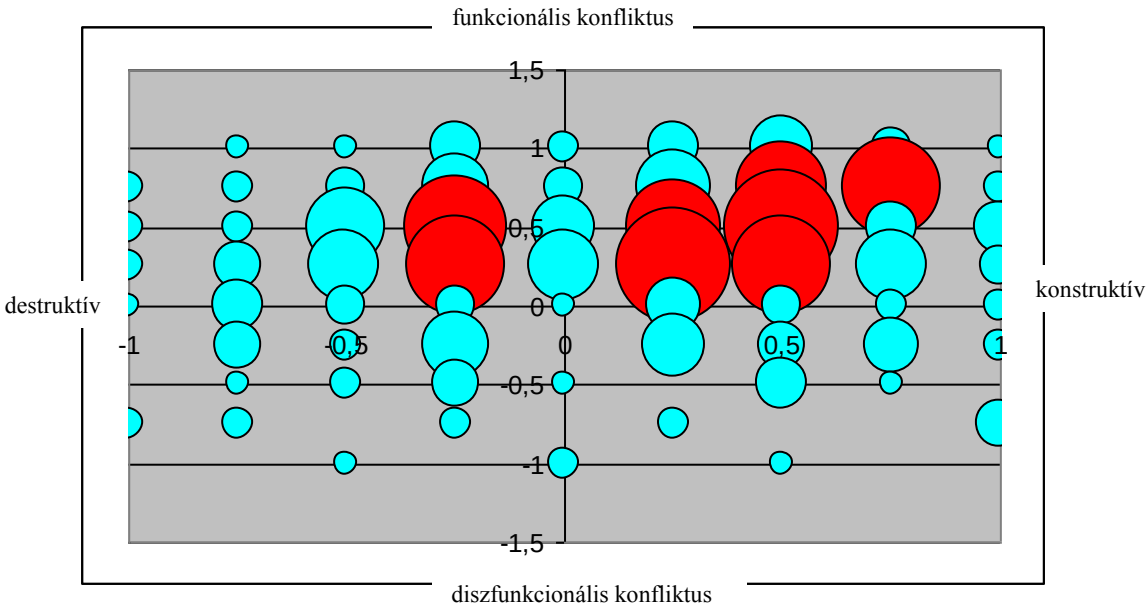
4. SZEREPJÁTSZÓ a felsőoktatásban: Mindig szerepel, hozzászól, bármi is legyen a téma (oktatás és nem oktatással kapcsolatos események). Magát folyamatosan pozicionáló személy. Konkrét konfliktust nem okoz, de zavaró (előnye: oldja a hangulatot, bátrabban megnyilatkoznak a többiek is).



21. számú ábra
Saját forrás

SZEREPJÁTSZÓ, színészkedő **az egyéb szolgáltatásokban**: Magát folyamatosan pozícionáló személy. A kedvezőbb, figyelmesebb kiszolgálás érdekében megtesz minden tőle telhetőt. Pl. Sorban álláskor szörnyű fájdalmakra, rosszullétre panaszkodik, ezért kivételes, azonnali kiszolgálást kér. Hogy ne kelljen, pl. a drága vacsorát kifizetni, valamit az ételbe dob, miután elegendő mennyiséget fogyasztott belőle, és teátrális jelenetet rendez. Zavaró mind a szolgáltató, mind az igénybevevők számára (előnye: nyilvánvaló magatartása oldhatja a hangulatot).

5. OKOSKODÓ a felsőoktatásban : Mindent tud, sőt jobban tud, mint az oktató, mindenről hallott, mindenről van véleménye. Nem lázít, inkább intellektuális zavarást végez (előnye: lehet, hogy van igazsága, kreatív ötlete, szinergiát teremthet az oktatásban).



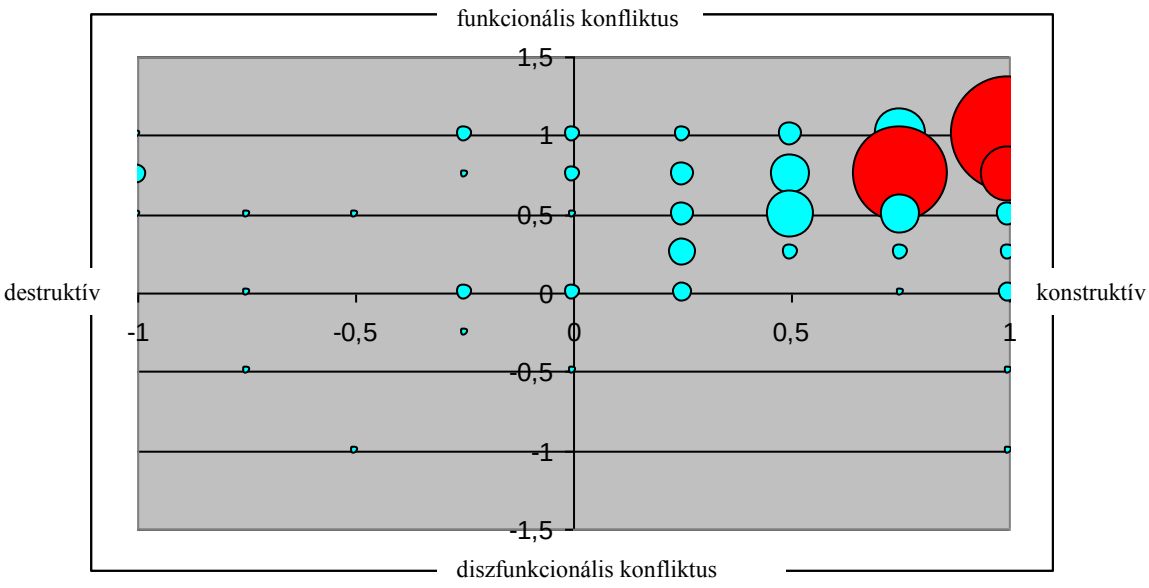
22. számú ábra
Saját forrás

A megkérdezettek szerint funkcionális konfliktust eredményez magatartása. Inkább konstruktívnak ítélte meg a többség, azonban a pontosabb eredmények érdekében itt is precízebb megfogalmazást célszerű alkalmazni.

OKOSKODÓ **az egyéb szolgáltatásokban**: Mindent tud, sőt jobban tud, mint a szolgáltató. Elmondja, mikor mit kellene a szolgáltatónak tennie, mondania, stb. Nem lázít, inkább intellektuális zavarást végez (előnye: lehet, hogy van igazsága, kreatív ötlete).

6. ÖTLETGAZDA a felsőoktatásban: Minden szituációban tud egy még jobb ötletet mondani. Mindig vannak javaslatai, forradalmi újításai (előnye: lehetnek hasznosítható ötletei mindenki számára).

A megkérdezettek az ötletgazda típust ábrázolták a legegyértelműbben, legegybehangzóbban. Magatartása konstruktív, funkcionális konfliktust eredményez. Kreatív, a megszokott kereteken túllépő típus.



23. számú ábra
Saját forrás

ÖTLETGAZDA **az egyéb szolgáltatásoknál**: Minden szituációban tud egy még jobb ötletet mondani. Mindig vannak javaslatai, forradalmi újításai (előnye: lehetnek hasznosítható ötletei mindenki számára).

Összegezve az eredményeket: A szolgáltatásokban a sztenderdektől eltérő magatartástípusokat (nem kiszámítható jaycustomer) mindenképpen szükséges definiálni, meghatározni, továbbá viselkedésüket alaposan tanulmányozni, annak érdekében, hogy ott és úgy hozzuk meg a fejlesztési döntéseket, ahol és ahogyan szükséges. Igazi verseny a szolgáltatásokban már abban nyilvánul meg, hogy hogyan kezelik a rendkívüli helyzeteket. Mint a kutatásból egyértelműen kiderült, a hatból négy típus viselkedése inkább funkcionális konfliktusokat eredményez, azaz a szolgáltató mindenképpen nyer, ha elvárásaikat, attitűdjeiket minél alaposabban tanulmányozza, megismeri. Azonban a kétdimenziós skála alkalmazása nem minden jaycustomer típus esetében bizonyult kellően hatékonynak. További finomítás mindenképpen szükséges. Az a megállapításom, (szakirodalommal ellentétesen), hogy a jaycustomerek viselkedése a szolgáltatók számára nem kizárólag negatív hatással bír, bizonyítást nyert, mind a kvalitatív tematikus interjúk, mind a kétdimenziós skála alkalmazásával.

A kétdimenziós skálák interpretálhatóságát korlátozza az eredményekben megfigyelhető nagyfokú szóródás, következésképpen az itt levont következtetések csak a többi eredménnyel együttesen értelmezhetők, önálló statisztikai érvényességük nem bizonyítható.

4. 4. Kutatás negyedik fázisa

A kísérlet, mint módszertan a frontvonal kutatásban.

A kutatás negyedik fázisában **kísérleteket, megfigyelést és posztkvalitatív kérdőíves vizsgálatokat, fókuszcsoportos megbeszélést végeztem.**

A kísérlet mint módszertan alkalmazásának fontosságát és hasznosíthatóságát kívánom bizonyítani ebben a modulban, **a meglévő kutatási eredmények finomítása érdekében**. A **kísérlet alkalmazása a felsőoktatás frontvonalának kutatásában újszerű módszernek tekinthető**.

A kísérletek megszervezését számos korlát nehezíti. Szükség van vállalkozó szellemű oktatókra, kísérletbe beavatott diákokra (jaycustomer típusú), lehetőség szerint más oktatási intézményből – hogy a hallgatótársak ne ismerjék fel őket. A technikai háttér megszervezése is kihívást jelent. Rejtett kamerák és mikrofonok szükségesek, hogy az egész tantermet, valamennyi résztvevőt, viselkedésüket nyomon tudjuk követni. A hallgatók személyiségjogaira tekintettel a filmfelvétel elkészítése után írásbeli nyilatkozatot kértem, hogy hozzájárulnak az anyag tudományos célú feldolgozásához. Amennyiben egyetlen hallgató is megtagadja a hozzájárulását, a filmfelvételt le kell törölni a helyszínen. További nehézség, hogy a jaycustomer típusú hallgatóknak színészi képességekkel kell rendelkezniük. A konfliktuskeltést egy általam megírt forgatókönyv szerint végeztük el. Természetesen megfelelő kreativitással kell a hallgatóknak bírniuk, hiszen a csoport egyetlen tagjának nem várt megnyilatkozása módosíthatja a forgatókönyvet és attól kezdve rögtönözniük kell a kísérletbe beavatott hallgatóknak. Egy oktatási intézményben egy, maximum két kísérlet végezhető el, mert a diákok elmesélik társaiknak, hogy az előadáson „mesterséges konfliktuskeltés” történt. Az információáramlás ebben a tekintetben általában remekül működik, hónapokkal a kísérlet lefolytatása után, nem azoknál a csoportoknál, ahol a kísérletet végeztük, a hallgatók gyanakodtak és a „kandi” kamerát keresték.

A frontvonal audit területén a **kísérleti módszert a tanár-diák interakció tanulmányozására használtam**, ahol két konfliktushelyzetet teremtettünk. A konfliktushelyzetekben két tanár és néhány beavatott diák vett részt. Kísérletünk megmutatta, hogyan alakul a kommunikáció olyan feltételek között, amikor a kísérletben szereplő diákok csoportja nem beavatott, célom az volt, hogy teszteljük a reakcióikat.

Kérdésem arra irányult, hogy egyformán ítélik-e meg a hallgatók a konfliktus mélységét, és milyen konfliktuskezelési stratégiát mozgósítanak, (közömbösek maradnak, elzárkóznak a megoldástól, vagy inkább az együttműködést próbálják meg kialakítani az oktató és a csoport között) alkalmazkodnak-e a tanár által kialakított kerethez, vagy magát a keretet is befolyásolni kívánják

a konfliktus megoldása érdekében. Vizsgáltam, hogy a diákok viselkedésében az egymással való együttműködés, a konfliktushelyzet enyhítése illetve fokozása a cél, azaz mennyire aktívak és érdekeltek egy kialakult konfliktushelyzet megoldásában. Vizsgáltam továbbá, hogy a diákok közt milyen csoportok alakulnak ki, az egyes csoportok érdekeit milyen tényezők motiválják. A kísérlet fő célja annak kiderítése, létre jön-e ilyen helyzetekben együttműködés.

Első hipotézisem a kísérletek lefolytatásakor az volt, hogy az oktató (frontszemély) és a hallgatók közt az együttműködés kialakítása alapvető cél.

Tanulmányoztam, hogy milyen érdekek motiválják a konfliktusban résztvevőket.

- megoldás
- további konfliktusok generálása
- a másik fél lejáratása
- milyen érdekcsoportok alakulnak ki a diákok közt (motivált hallgatók, akik a tudás megszerzését részesítik előnyben, a"könnyebb utat választók" csoportja illetve a közömbösek csoportja)

Második hipotézisem, hogy a hallgatók többsége passzív marad, „meglátjuk, mi történik, jobb ebből kimaradni" háttérgondolattal.

A kísérlet tárgya: a csoportdinamika alakulása frontvonalbeli konfliktushelyzetekben. A kísérletek elemzéséhez két gyakran alkalmazott modellt használtam fel, melyek Killman és Bales nevéhez kapcsolódnak. (A Killman féle konfliktuskezelési stratégiákat az 52. oldalon részletesen ismertettem.)

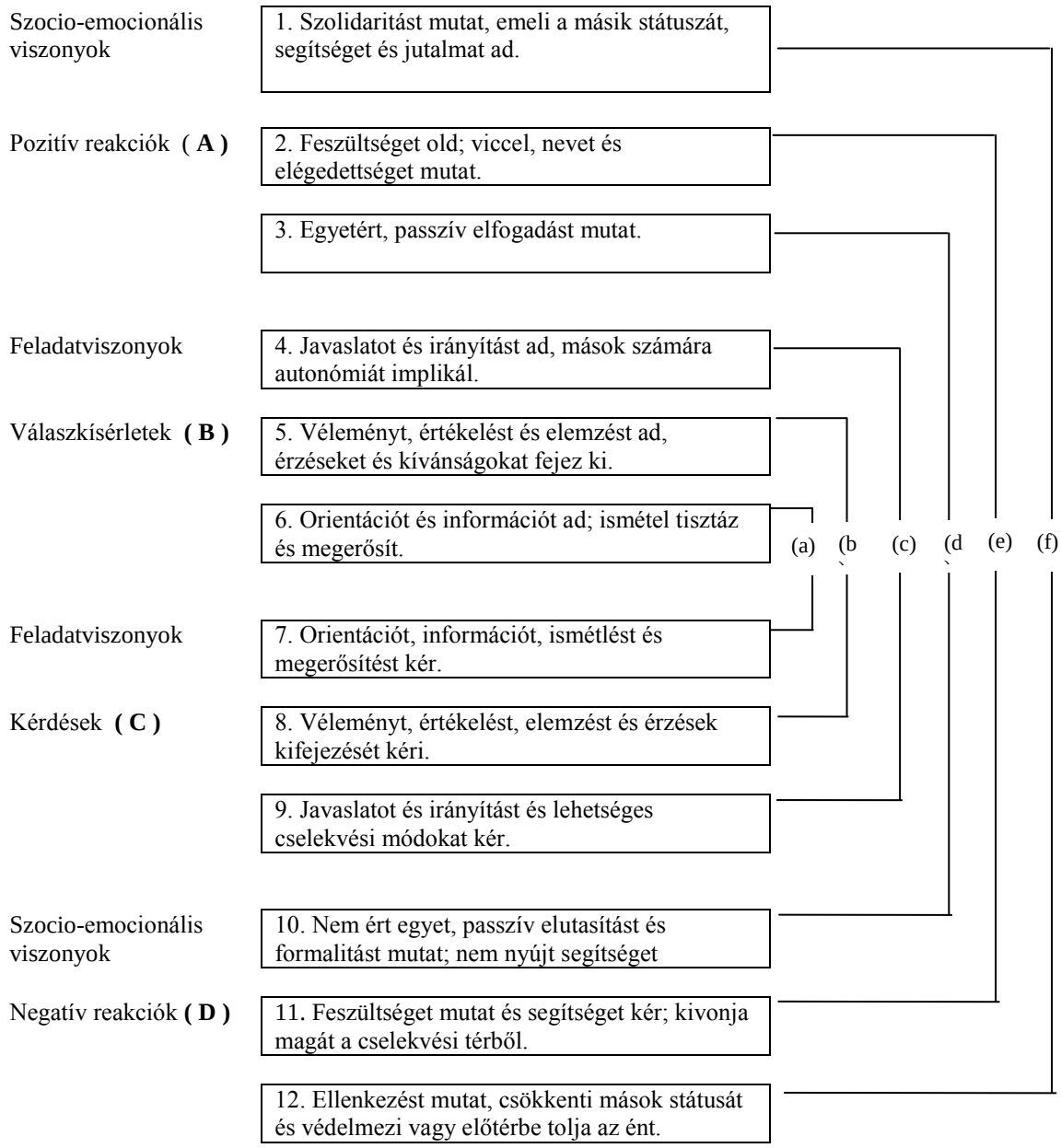
A Bales féle interakcióelemzés

Az interakció elemzéshez a szociálpszichológiában használt Bales féle (IPA) kategóriarendszert (Lehota, 2001) alkalmazom, melyet az 1950-es évektől használnak. Bales rendszerében az értékelhető egység az a viselkedési mozzanat, (általában szóbeli viselkedésről van szó) amely elegendő ingert biztosít a másik személy jelentésteli válaszának kiváltásához. Gyakorlatilag ez általában egy mondatnak felel meg. Minden mondat vagy azzal összevethető megnyilvánulás csupán egyetlen minősítést kap, aszerint, hogy a megfigyelő a feladatmegoldó viselkedés vagy a társas – érzelmi viselkedés melyik elemét érzi uralkodónak az aktusban.

Az interakciókat 12 kategória szerint lehet osztályozni. A kommunikáció funkciója szerint két fő csoportra osztható: instrumentális (feladatra irányuló viselkedés) és expresszív, (szocio-emocionális viselkedés). (Az instrumentális 4-9 kategória, az expresszív 1-3 és 10-12 kategória.) Az első három kategória:"szolidaritást fejez ki", „feszültségcsökkenést fejez ki", „egyetértést fejez ki", pozitív reakciók. Párjaik a negatív reakciók: „véleménykülönbséget fejez ki", „feszültséget fejez ki",

„ellenséges érzelmeket fejez ki”. A pozitív és negatív reakciók alkotják a szocio-emocionális viselkedést. A feladatra irányuló viselkedést leíró kategóriák szintén hármas csoportokra tagolódnak. A „javaslatot tesz”, a „véleményt nyilvánít” és az „útmutatással szolgál” problémamegoldó erőfeszítések, az „útmutatást kér”a „véleményt kér” és a „javaslatot kér” problémamegoldást célzó kérdések. Mivel az „egyetértést fejez ki” és a „véleménykülönbséget fejez ki” kategóriák hozzásegítik a csoporttagokat ahhoz, hogy a közöttük létesült társas-érzelmi szférában megoldást találjanak, a kategória-rendszer súlypontja a feladatmegoldáson van.

Az instrumentális 4-9 kategória, az expresszív 1-3 és 10-12 kategória.



(a) Orientációs problémák
(b) Értékelési problémák
(c) Irányítási problémák
(d) Döntési problémák
(e) Feszültségoldási problémák
(f) Integrációs problémák

A pozitív reakciók
B válaszkísérletek
C kérdések
D negatív reakciók

24. számú ábra:
Bales féle interakciós folyamatelemzés (IPA) kategóriarendszere, Lehota, 2001. 73. oldal

A kísérlet menetének forgatókönyvét nem a mellékletben helyeztem el, mert a Bales féle elemzés alapján a felek valamennyi megnyilvánulását (párbeszéd) értékeltem a modell szerint, melyeket a zárójelekben található számok jelölnek, így az olvasó számára könnyebb az események menetének követése.

A kísérletek lebonyolítására előadások keretében kerül sor nappali és levelező tagozaton, összesen két csoportban. Több kísérlet elvégzésére nem volt mód, miután ismertté vált a kísérlet, további hiteles szituáció egyazon intézményben nem teremthető.

Előzetes konfliktushelyzeteket feltáró tematikus kvalitatív megkérdezésem alapján kiválasztottam két konfliktus helyzetet. A beavatott diákokat megkértem, hogy generálják a konfliktus helyzetet, az általam megírt forgatókönyv szerint.

Posztkvalitatív kérdőíves vizsgálat a kísérlet lefolytatása után:

A kísérlet végén *utóvizsgálatot* végeztem. Ez a kísérlet utáni kikérdezésből áll, melynek célja:

1. a kísérleti manipuláció hatásosságainak ellenőrzése azáltal, hogy mérjük a kísérleti személyek benyomásait a kísérleti elrendezés azon tulajdonságairól, amelyek a manipuláció szempontjából lényegesek;
2. annak megállapítása, hogy a kísérleti személyre volt-e bármi káros hatása annak, hogy részt vett a kísérletben.

Milgram(1969) különös figyelmet fordított ez utóbbira munkájában, tekintettel, a kísérleti eljárás feszültségterhes mivoltára, valamint arra, hogy milyen nagymértékben tévesztették meg a kísérleti személyeket. A kísérlet utáni kérdőívet a 15. sz. melléklet tartalmazza.

A két kísérlet ismertetése

Elméleti háttér

Thomas Killman (1976) modellje alapján a konfliktusok bonyolultságát befolyásolja a résztvevő személyek/felek száma, a résztvevők közötti hierarchikus viszonyok. A hagyományos, poroszos iskolai rendszerben a tanár- diák kapcsolatot az alá-fölérendeltség jellemzi, azaz a tanár a versengő, a diák, pedig az alkalmazkodó. Az általános- és középiskolai szocializáció következtében a hallgató ezzel az attitűddel lép a felsőoktatásba. A felsőoktatás szolgáltatás jellegéből adódóan mindkét félnek tágabb a mozgástere, azonban itt sem partneri a viszony. A felsőoktatási szolgáltatásban azonban a hallgató is, mint szolgáltatást igénybevevő kerülhet fölérendelt, azaz versengő szerepkörbe (pl. feljelenti az oktatót). A konfliktusok hátterében szerepzavar is állhat, amely abból adódhat, hogy az oktató az akadémiai álláspontot képviseli, például bizonyos szintű elméleti ismeretanyagot követel, ezzel szemben a hallgató megkérdőjelezi annak az elméleti tananyagnak a piacképességét. Az akadémiai álláspont szerint a hallgató-oktató kapcsolata

alapján, a tanár a versengő pozícióból elvárja, hogy alárendeltje feltétlenül elfogadja az általa követelt tananyagot és az egyéb követelményeket.

Amennyiben az oktatást szolgáltatásnak tekintjük, akkor a hallgató úgy érzi, érezheti, hogy joga van ezeket a követelményeket felülbírálni vagy újra tárgyalni, szélsőséges esetben a szerepek felcserélődnek, az oktató kerülhet alkalmazkodó, a hallgató, pedig versengő helyzetbe. Az ebből adódó konfliktushelyzetek kezeléséhez ilyen módon a versengő- alkalmazkodó attitűd helyett a kompromisszumkeresésnek és a problémamegoldásnak kell előtérbe kerülnie mindkét részről.

A két kísérletben a Thomas-Killman modell két dimenziója szerint a tanár hozzáállásában volt különbség a tanár-diák konfliktusban, az **első esetben a tanár önérvényesítő és minimális együttműködést tanúsító szerepet játszott, míg a második helyzetben a tanár magatartása együttműködő és minimálisan önérvényesítő volt az előzetes instrukció szerint.**

A konfliktus, mint interakció

Kísérletünk mindkét esetben egy tanítási óra keretében folyt. Ebben az esetben nemcsak két, hanem akár több fél is bevonódhat a konfliktusba. A gyakorlatban ilyenkor nagyobb az esélye a kompromisszumos megoldásoknak. Könnyebb a nulla összegű játszmákat egy kiegészítő szempont bevitelével érdek- közösségi játszmává átalakítani. Könnyebb a feleknek magasabb, integratív szempontokat találniuk, mellyel a rövid távú nyereséget hosszabb távúra cserélhetik. A kompromisszumos megoldás mindig több szempont mérlegelését jelenti. Hátrányként jelentkezik, hogy nehéz átlátni a résztvevők indítékait és motívumait, a többiek preferenciáit. A többféle szempont ugyan differenciáltabb megítélést ígér, de így nehezebb is eligazodni, nehezebb preferencia rangsorokat kialakítani. Nehezen lehet összevetni egymással a különféle szempontokat, azok súlyát, hasznát, fontosságát. Egy másik jelentős bizonytalansági tényező, hogy nehezebben jósolható a konfliktus kimenetele: bizonytalanabb egyfajta döntés valószínűsége. Az információk, azok értékelése növeli a bizonytalansági tényezőt, s nagyobb a tévedés valószínűsége is. Ha már nem egyetlen szempont szerint kell a vitatott kérdést mérlegelni (pl. hogy hasznos vagy káros-e a szóban forgó megoldás), akkor nemcsak az elosztás jogosságát vitatják a résztvevők, de azt is, hogy helyes volt-e így dönteni (a preferenciák vitathatók), vagy hogy elfogadható-e a döntés?

Egy korántsem elhanyagolható szempont, hogy több résztvevő esetén a csoportdinamika szabályai szerint strukturálódnak a szembenálló csoportok. Ilyenkor az is befolyásolja a megegyezés lehetőségét, hogy mennyire egységes a kérdéses csoport, kik alkotnak szövetséget, ill. kik definiálják magukat ellentábornak. Az “én csoportomhoz” és a “ti csoportotokhoz” való tartozás lélektanilag igen fontos distinkció. Ilyenkor felerősödik a saját csoporthoz való hűség motívuma, s a résztvevők már nem meggyőződésük, érdekeik, hanem

pártállásuk szerint döntenek. Csoportok közötti konfliktus esetén kérdéses a képviselet. Kik, hányan, milyen módszerrel kiválasztva képviseljék a csoportot? Mi történjék a csoporton belüli kisebbségi ellenvéleményekkel, mi a teendő a többségi vélemény hiánya esetén, mi akkor, ha a felek egyszerűen következetlenek vagy értetlenek?

Első kísérlet:

2008. szeptember 27-én kommunikáció és média szak, levelező tagozaton, marketing alapjai előadás keretében került sor a kísérletre, előre, általam megírt kísérleti forgatókönyv szerint.

Konfliktust gerjesztő kísérlet volt, nem résztvevő kísérlet, a hallgatók nem tudták, hogy videofelvétel készül, hogy kísérletet végzünk. **A jaycustomer (beavatott hallgató) „lázító" típus, a tanár, pedig nem együttműködő, az előzetesen ismertetett szabályokhoz ragaszkodik.** (A beavatott hallgatók a Corvinus Egyetem diákjai voltak, ismeretlenek a főiskolai hallgatók számára)

Kísérleti forgatókönyv első része, előadás előtt a konfliktushelyzet előkészítése:

Kísérletbe beavatott hallgató: A folyosón várakózó diákokkal beszélgetést kezdeményezett. Elmondta, a Corvinus Egyetemről jött, most van az első órája. Az Interneten utánanézett a tantárgynak, elolvasta a tantárgyi követelményeket, azonban nem ért egy sor dolgot. Mi az évközi feladat, melyek a vizsgára bocsátás feltételei?….stb.

Hallgatók elmondták: Sokat nem tudnak ők sem, az első órán elhangzott néhány feltétel, de nem igazán értik…. A beadandó feladat ténye nem okozott osztatlan örömet, azt is tudják, sürgeti őket az idő, nagy a feladat….. Elmondták, lennének kérdéseik, de félnek az előadótól kérdezni. Minden tantárgyból kapott a csoport beadandó feladatot, de a marketing munkát tartják/tűnik a legnehezebbnek. A kiosztott témákkal kapcsolatban megjegyezték, szerencsésebb lenne, ha nem előre megadott témáról lenne szó, hanem a hallgatók maguk választhatnák meg azt a témát, amit feldolgoznak. Szó esett a kötelező irodalomról is, amelyet – a könyv terjedelme miatt – soknak tartanak. A könyv ára miatt megkezdődött a sokszorosítás, az első fénymásolt példány már megérkezett, további igényeket egy hallgató felé kellett jelezni. A vizsgára bocsátás feltételét túl szigorúnak találták. Egy hallgató elmondta, ő lekéste a jelentkezési határidőt, és akik lekésték a témaválasztásra kapott határidőt, azok nem vizsgázhatnak. Ezt ő túl szigorú követelménynek tartja…..

Összességében: Informálatlannak tűntek a hallgatók, ez azonban abból is adódott, hogy sokan nem voltak jelen az első órán, volt, aki ugyan kinyomtatta a

követelményrendszert, de még nem olvasta el. A csoportból csupán 2-3 ember volt tisztában a feltételekkel. „Teljes tudatlanság” jellemezte a csoportot a beavatott hallgató megítélése szerint.

Kísérlet az előadáson, melyről videofelvétel készült:
(A párbeszédet azért nem a mellékletben szerepeltetem, mert az anyag kettéválasztása megértési nehézséget jelenthetne.)

Az óra utolsó harmadában a Tanár szóba hozta az évközi házi dolgozatot.

(A mondatok, álláspontok, megnyilvánulások végén a számok a Bales féle kategóriát jelentik. Két külön személy végezte az értékelést, végül az álláspontok egyeztetésére kerültek.)

Hallgató1: Én később csatlakoztam a csoporthoz, és nem kaptam még témát. (9)
Tanár: Már nem is kaphat, lejárt a témaválasztás határideje. (10)
A beavatott fiú hallgató: A követelményeket honnan lehet megtudni, én sem voltam az előző órán? (9)
Hallgató2: Az Interneten fenn van minden információ, és átnyújtja a kinyomtatott tájékoztatót. (10)
Tanár: A hallgató kötelessége megnézni a követelményeket. (6)
A beavatott fiú hallgató: Mi az a házi dolgozat tulajdonképpen? Meg lehet a tájékoztatóból érteni?(9)
Tanár: Piackutatást kell végezni, megérthető a tájékoztatóból.(6) Magának nincs terméke?(7)
A beavatott fiú hallgató: Nincs.(6)
Tanár: Akkor elbukta a félévét. Van egy határidő, ami után már nem lehet terméket választani. Szeptember 22. volt a határidő. (12)
A beavatott fiú hallgató: Akkor most mit csináljak? (7)
Tanár. A számválasztás lezárult, Az összes évfolyamra vonatkozó határidő lezárult, az első előadás után még volt idejük jelentkezni.
Többen meg is kerestek minket a tanszéken. (10)
A beavatott fiú hallgató: *Hadonászik a kezével*. Akkor most mit csináljak? Vége a félévemnek? (9)
Tanár. Ezt a tárgyat illetően igen.(6)
A beavatott fiú hallgató: Nem lehetne valamit tenni? (9)
Hallgató3: *Védelmébe veszi a beavatott hallgatót*. Nem lehetne, hogy mégis válasszon számot? (1)
Tanár: Ha ezt most megengedem, 56-an fognak jönni, hogy nekik is adjak lehetőséget. (10)
Hallgató3: Elnézést….(3)
Tanár: Vannak, akik Karácsonykor jönnek, hogy hallottak valami dolgozatról… (12)
(Elől egy fiút láthatóan untat a dolog, mögötte egy lány és társai nevetnek már…)

A beavatott lány hallgató.: Az Interneten láttam a követelményeket. Az értékelést nem értem, hogy lehet, hogy nem vizsgázhatok, ha nem felel meg az évközi dolgozatom. Nincs javítási lehetőség? (9)
Tanár: Az angolszász vizsgarendszer szerint a félévi teljesítmény beleszámít a vizsgába…Aki nem képes felmérni a félév során, hogy mennyit kell teljesíteni, hogy elérje a minimumot, az nem alkalmas a vizsgára. Az üzleti életben is így van, fel kell tudni mérni, mit kell teljesíteni. (12)
A beavatott fiú hallgató: Ez azt jelenti, a félév során halálra dolgozzuk magunkat, és mégsem vizsgázhatunk? (12)
Tanár: Életre nevelünk. Ez ilyen rendszer. (12)
A beavatott fiú hallgató: Ez iskola. (12)
Tanár: Nem, itt kell megtanulnia. (6)
Már többen összenevetnek.
Hallgató1: Nekem a TO vette fel a tárgyakat, én átjelentkeztem nappali tagozatról. A TO hibája, hogy lekéstem. (11)
Tanár: Mikor kapta meg az átjelentkezési engedélyt? (7)
Hallgató1: 26-án. (3)
Tanár: Maga itt volt nappalis? (7)
Hallgató1: Igen (3)
Tanár: Akkor házon belül ismernie kellene a rendszert. (12)
A beavatott lány hallgató: Én a Corvinusról jelentkeztem át. A Corvinuson levelező tagozaton nem volt ilyen feladat. (6)
Tanár: Mi jobbak vagyunk akkor, mint a Corvinus. (2)
csoport már összenevet, méltatlankodik a kialakult vita miatt
Hallgató1: Én a regisztrációs héten már jelentkeztem a TO-n. (3)
Elől a szemüveges lány szimpatizál a vitatkozó hallgatókkal.
Tanár. Akkor tudja igazolni? De a gond az, ha egy hallgató ezt a jogosultságot megkapja, akkor 50 hallgató pattoghat, hogy ő is…. (12)
Hallgató3: Itt csak kettő van!!! (12)
Tanár: Három! (12)
Hallgató4.: Én sem voltam az előző alkalommal. *most kapcsolódik be* (11)
Tanár: Előadásra járni nem kötelező, nem az a lényeg. De félév elején tanulmányozni kell a tantárgyi követelményeket, no meg vannak évfolyamtársak is! Maga miért nem tudta? Most hallott róla először? (12)
Hallgató4: Igen.(5)
Tanár: El van veszve a féléve. (12)
Hallgató4 *nem rendül meg, nyugodtan veszi tudomásul a dolgot.*
A beavatott fiú hallgató: Kifizettem egy halom pénzt és most feleslegesen vagyok itt? (12)
Tanár: Nem feleslegesen. Kredit rendszer van, felvesz egy másik tárgyat….(4)
A beavatott fiú hallgató: Írok a dékánnak, rektornak…..(11)
Tanár. A rektor örülni fog neki. Nem rá tartozik, inkább a tanszékre, de a tanszékvezető sem hiszem, hogy más álláspontot képviselne. (10)
A beavatott fiú hallgató: Én írok!!! (12)

Tanár. Mit ír? Hogy nem figyelte a tantárgyi követelményeket? (12)
A beavatott fiú hallgató: Azt, hogy túl szigorúak a követelmények. (10)
A beavatott lány hallgató: Nem jó az iskolai információ.(1)
Fekete pulóveres lány már idegesen fogja a fejét
A beavatott fiú hallgató: Csak ismétli. Nem végezhetem el az első félévet, mert nem voltam az első órán? Kifizettem egy rakat pénzt… (12)
Hallgató3: Ez csak egy tantárgy. (3)
A beavatott lány hallgató: De erre épül több tárgy. (12)
Hallgató2 lány már nem bírja, beleszól: Nem akarok igazságtalannak tűnni, bocsássatok meg, de itt mindenki tudja mi a dolga, és meg is csinálták. Fel kellett hívni a TO-t, a tanszéket, nem volt kis munka, de meg lehet csinálni. Egész délelőtt próbálkoztak többen is, de megcsinálták. (3)
A beavatott lány hallgató: 2 fős csoportban kell megírni, ez 10 oldal ugyan, de vannak nagyon elvont témák. (10)
Tanár: Olvassa el a könyveket. (6)
A beavatott fiú hallgató: *Háborog*. Ja, több is van? (11)
Tanár: *Felmutatja a könyvet, elmondja a fele kell, mert fele angol nyelven íródott.*
A beavatott fiú hallgató: Ezt a százkilós könyvet kell elolvasni, nem mondja komolyan?
Hallgató2: Nem kötelező iskolába járni. (12)
Hátul már megelégelték a dolgot, készülnek kimenni.
A beavatott fiú hallgató: Máshol megtanulom a könyvet, elmegyek vizsgázni és kész. (10)
Tanár: Ez nem az a tantárgy és nem az a tanszék. Marketinget egyébként így nem lehet megtanulni, csak könyvből. Vannak mindig diákok, akik nem akarnak, vagy nem tudnak rendszeresen foglalkozni a tárggyal, csak a vizsgaidőszakban. Ezt a gyakorlatot mi nem szeretnénk követni. Ezzel foglalkozni kell. (10)
KI AZ, aki igazságtalannak tartja ezt a rendszert? Senki? Mindenki igazságosnak tartja? (8)
Hallgató1. *lány felteszi a kezét, de elneveti magát*
Tanár. Hányadikán vette fel a TO a tárgyat? Hozzon igazolást. (6)
Hallgató1: Nekem 26-án jött az értesítés, hogy átvettek. (*szemben a 22-i határidővel*) (6)
Tanár: Ha a TO igazolja, rendben van. (3)
Már egyre nagyobb a fészkelődés, mozgolódás, hátul is egyre türelmetlenebbek, és egymást kérdezik a beavatott hallgató fiúról, hogy ki ez az idióta???
Hallgató1: OK. Hozok igazolást. *Láthatóan oldódik a feszültsége* (3)
Tanár: *Beavatott fiú hallgató felé*. Magával nem tudok mit kezdeni. (11)
A beavatott fiú hallgató: Nem kaphatok témát? (12)
nevetés a csoportban
Tanár: Nem, akkor még jönnének sokan.(12)
A beavatott fiú hallgató: Nem tudná meg senki. (2)
Tanár: Mindenki megtudná.(11)
dobolnak, fészkelődnek, elég volt már ebből

Hallgató3 *újra a beavatott hallgató pártjára áll* Ez levelező szak, nem tudná meg senki. (11)
Tanár: Még millió képzésen van ez a feladat. (10)
Hallgató3 belenyugszik
Tanár. A tanszék világos szabályokat adott ki. A szabályoknak akkor van értelme, ha betartják. (10)
Hallgató4 felé: Magát sem értem, hogy miért csak most került elő. (6)
Hallgató4: Külföldön voltam. (6)
Tanár: Hivatalos ügyben? (7)
Hallgató4: Ha a koncert annak számít…zongorista vagyok. *Láthatóan nem küzd a számválasztásért, belenyugodott, inkább a tanár forszírozza vele a beszélgetést* (12)
Tanár: Miért nem küldött valakit, hogy megkérdezze, mi a feladat? Elzongorázta a félévét☺ (2)
Teljes a derültség, de a Zongorista sem sértődik meg. Mindenki készülődik a szünetre, már a szemüveges lányt sem izgatják az események, aztán meggondolja magát végül.
Hallgató3: Vannak szabályok – akkor az is hozzá tartozik, hogy fűtsenek be. Évi 200 ezerért fűtsenek be!!!! A nappalisoknak fűtenek, nekünk nem. Síruhában kell ülnünk….(11)
Tanár: Nyitva van az ablak, nem én nyitottam ki. (12)
Hallgató3: A levelezősök fagyjanak meg….(11)
Tanár. Szólok, hogy fűtsenek be. Én nem fázom! Valaki fázik? (6)
Mindenki felteszi a kezét.
Hallgató3 *lány csak zsörtölődik*. Ennyi pénzért… elvárhatná az ember….(11)
Tanár: Ez egy olcsó képzés.(5)
Derültség.
Hallgató3: Olcsó???? (11)
Tanár: Igen. Tudom, megkeresni nehéz,…..de olcsó. (7)
Azután a beavatott hallgatóhoz fordul: Kollega akkor a tanszékre elmegy?
A beavatott fiú hallgató: Igen, panasszal…(6)
Hallgató3: *Beavatott hallgató felé*: Ne panasszal, kéréssel!!!! *Ezt többször elmondja*. (9)
Tanár: Írjon: Én a szabályokon nem változtatok, de drukkolok! (*derültség*) (2)
A beavatott lány hallgató: Konzultációra a dolgozattal kapcsolatban hogy van lehetőség? (7)
Tanár: Nálam e-mailben lehet kérdezni. Olvassák el a könyvet.(6)
Hátul egy lány: Én mindent megcsináltam, de nem emlékszem a számra. (3)
Tanár: Akkor elbukta! *nevetés, derültség- kissé kínosnak nevezhetnénk (2)*
Ha ír egy kérvényt…. Végül: Kérdezze meg a tanszéken. (6)
Tanár: Ne dolgozzanak ki más számot. Volt aki tévedésből a 28-as helyett a 29-est dolgozta ki. Azt nem fogadjuk el, akármilyen jó is. (10)
Már mindenki türelmetlen, nagy a zaj….

Tanár: Akkor szünet!!!!

(A beavatott hallgatóval szemben a csoportban fokozatos ellenszenv alakult ki. „Ki ez az idióta?” Kérdezték egymástól a hátsó sorokban ülők)

Előadás után, szünetben, harmadik felvonás:
A beavatott fiú hallgató a vita során jelezte, igazságtalan a feltételrendszer, ő panaszt fog benyújtani a rektorhoz, dékánhoz, tanszékvezetőhöz. A szünetben kérte a csoport tagjait, írják meg közösen a kérelmüket/sérelmeiket a tanszékvezető felé. Elmondása szerint „jeges tekintettel elkerülték” a csoport tagjai. Csupán azok álltak vele szóba, akik valamit szintén sérelmeztek, valamilyen mulasztásuk volt. Ezek a hallgatók is úgy gondolták érdemes írásban megfogalmazni sérelmeiket. A „zongorista” hallgató azt mondta: Ő nem panaszként, hanem *lehetőségként* értelmezi az írásbeli beadványt. Tudja, hogy el fogják utasítani, de legalább megpróbálta, a lehetőséggel élt. Ez a hallgató inkább azt kifogásolta, hogy a tanárral az évközi feladattal kapcsolatban csak e-mailben lehet konzultálni. Hiányolta a személyes kapcsolattartás lehetőségét. Az információáramlás csökken és nehézkes így – mondta. Akik még az írásbeli beadvány mellett foglaltak állást, annak megfogalmazását kérték, hogy: Saját maguk a hallgatók választhassák ki azt a témát, amivel évközben foglalkozni szeretnének, illetve túlságosan szigorúnak tartják, hogy nincs javítási lehetőség, akinek nem felel meg az évközi dolgozata, az nem vizsgázhat.

Második előadás, a kísérlet feltárása:
A második órán elmondtuk, hogy kísérletet folytattunk, videó felvétel készült. A meglepődés volt inkább jellemző, senki sem háborodott fel. A videofelvétel felhasználását mindenki engedélyezte kutatási céllal. A beavatott hallgató pártjára egyetlen hallgató állt. Ő családos, idő szűkében van, soknak tartotta a kiadott feladatot és követelményt. A tanár érvelésére igazából szükség sem volt, maga a csoport győzte meg arról, nem kötelező a kurzuson részt venni, a diplomáért meg kell dolgozni, a munkahelyen sincsenek kifogások a terheket illetően. Utóbb kiderült, ez a hallgató szokott a kiadott feladatokkal kapcsolatban háborogni, a csoport őt már korábban kiközösítette ezért. A beavatott hallgatóval szemben az ellenszenv folyamatosan fokozódott, legszívesebben megverték volna a csoport tagjai. A beavatott hallgató elmondta, a tapasztalt ellenszenv irányában olyan mértékű volt, ha ezen a szakon folytatná tanulmányait tovább, teljes lenne a kiközösítése. A csoport egyértelműen a tanár és a feladat mellett foglalt állást. Még az „egészséges diákszolidaritás” sem alakult ki. Tanárszemmel is meglepő volt a reakció, pedig a beavatott hallgató nem arrogánsan, nem szemtelenül, nem nagyképűen lépett fel. Ő csak azt nem értette…”miért nem kaphat utólag feladatot?”…..

Bales féle modell szerinti értékelés:

Az oktató-hallgató között kialakult konfliktus helyzetekben a 12-es kategória, konfliktus, ellentét kifejezése történt a hallgató részéről. Optimális esetben a kimenetel során ebből a negatív szociális-emocionális övezetből pozitív szociális-emocionális övezetbe kellene az interakciót átvezetni. A problémamegoldás, illetve kompromisszum érdekében az interakciókat semleges feladatkörbe kellene terelni. Ennek feltétele, hogy az oktató a hagyományos szerepkörből kilépve szolgáltatóként kommunikáljon a hallgatóval. Azonban amennyiben az oktatást szolgáltatásként kezeljük, úgy az oktatók számára is forprofit feltételeket kellene teremteni (infrastruktúra, anyagi elismertség)!

A tanár ebben a kísérletben nem volt együttműködő (versengő-versengő szituáció). A Bales féle interakció alapján az összes interakció (95 db) közel fele (45) a negatív szociális-emocionális övezetbe esett, a felek versengő-rivalizáló attitűdjére utal. A probléma megoldása helyett az információ közlés (6-os, 16 db), a szabályok, feltételek ismétlése zajlott. Ha a problémamegoldás került volna előtérbe, akkor az 5-ös és 8-as válaszok nagyobb hangsúlyt kaptak volna. A tanár élt az oktatói státuszából eredő hatalommal. Ragaszkodott az álláspontjához, célja az oktatási fegyelem, szabályok betartatása volt. A döntéssel kapcsolatos problémák esetén magas pontértéket kaptunk, amelynek oka lehet az, hogy a véleménykinyilvánítást leegyszerűsítették az egyetértés vagy egyet nem értés szintjére. A tanár szerepe szerint végi kitartott álláspontja mellett, a konstruktív ötleteket nem fogadta el. A véleménynyilvánítás cca. 2%-ban jelent meg összesen (3 alkalommal, 5-ös és 8-as).

A tanár versengő magatartása a negatív szociális-emocionális területen, mind a három területen megnyilvánult. Kifejezte egyet nem értését, 10-es pont, a feszültséget fenntartotta 11-es pont, a saját érdekének érvényesítését helyezte előtérbe, 12-es pont.

Amennyiben a csoport egységesen lépett volna fel a tanár ellen, magasabb lett volna a szolidaritás kifejezése, 1-es, és alacsonyabb az egyetértés kifejezése, 3-as.
A csoport döntése azt fejezte ki, ők is betartják a szabályokat, tehát, a szabályokat be kell tartani (konformista magatartás) és felléptek a szolgáltatási folyamatot megzavaróval szemben.

A párbeszéd összesítve:

4. számú táblázat
Saját forrás

Kategória	1-es	2-es	3-as	4-es	5-ös	6-os	7-es	8-as	9-es	10-es	11-es	12-es
Db	2	5	9	1	2	16	7	1	7	11	10	24

Utóvizsgálat – posztkvalitatív kérdőíves megkérdezés:

Az előadás végén kérdőívet mind a 20 hallgató kitöltötte. (A kérdőív kérdéseit a 16. számú melléklet tartalmazza, az eredményeket a 16. a. melléklet.)

Második kísérlet:

2009. január 14-én, nappali tagozatos hallgatókkal, harmadik évfolyamom, kötelező tréningen végeztük a kísérletet, a nemzetközi tárgyalási technikák tantárgy második napján. A hallgatók nem tudták, hogy kísérlet folytatunk. A videofelvétel készítés elfogadott a tréningen, így nem is gyanakodtak. **A kísérletbe bevont jaycustomer hallgató a „szabályszegő, ügyeskedő" típushoz tartozik, ennél a kísérletnél a tanár maximálisan együttműködőnek mutatkozott szerepe szerint.**

A kísérleti forgatókönyv szerinti szerepjáték:
A hallgatók kommunikációs tréningen vettek részt. A tréning a megszokott módon folyt. Egy, kísérletbe beavatott hallgató (csoport számára teljesen ismeretlen) kopogott, bejött, és a következőt mondta a tanárnak:
Hallgató: Azért jöttem, mert elégtelen lett a vizsgadolgozatom eredménye, (5) ami szerintem nem lehet, ezért szeretném megnézni a dolgozatomat.(8)
Tanár: Órát tartok. (6)
H: Vizsgaidőszak van, hogy lehet most óra? (10) Én meg akarom nézni a dolgozatomat.(12)
T: Rendben, ha végeztem megnézzük.(3)
H: Mikor? (7)
T: Másfél óra múlva.(6)
H: Addig nem tudok várni. (10)
T. Jöjjön holnap reggel.(4)
H: Akkor én elutazom, síelni. (12)
A csoporttagok összenéznek. Kezd nem tetszeni nekik a párbeszéd. Egy lány maga elé mormolja: „Na húzzál ki…" Többen jelzik, megzavarta az órát, szeretnék, ha kimenne. De mindez csendben, alig hallható módon történik.
T: Síelni? De jó magának!(2) A vizsgaidőszakban? (12)
Menjen fel a tanszékre és kérje meg az előadót, keresse meg a dolgozatot. (4)
Hallgató elmegy. Néhány perc múlva visszajön.
H: Nincs a tanszéken senki….ahogy általában! *A csoporthoz fordul:* Nem hiszem el, itt minden így megy, küldözgetik az embert ide-oda, és sehol senki. Nekem azt mondták, ma bent van a tanárnő, azért jöttem. Azt senki nem mondta persze, hogy órát tart. Ilyen az információáramlás itt….. (12)
T: Várnia kell. Órám van. Menjen ki és várjon. (12)
H: *Csak áll, nem megy ki*
T: Ha nem megy ki, üljön le itt. (3)

H: *Leül, de türelmetlen, testbeszédével is ezt jelzi. Dobol a lábával, stb, keresi a csoporttal a szemkontaktust…*(természetesen az általam írt forgatókönyv instrukciói alapján) *Az első adandó alkalommal beleszól az órába, az éppen szereplő csoport egyik tagjának megnyilvánulását minősíti, szerinte nem helytálló, amit mondott*….(11)
T: Azt mondtam, üljön, ne zavarja az órát. (12)
H: *Csak beszél, mondja a magáét, hogy szeretné, ha a dolgozatát megnéznék*
T: Úgy látom, jogosan adtam magának elégtelent. (12)
H: *A csoport felé*: Ti mit szóltok ehhez? Veletek ilyen méltánytalanság nem fordult elő? (12)
T: Rendben, felmegyek a dolgozatát, megmutatom, (3) de akkor fél órával tovább kell tartanom az órát!(11)

(*A csoport lázadás nélkül tudomásul vette, hogy a problémás hallgató miatt a tréning fél órával tovább fog tartani. Senki nem tiltakozott*.)

A tanár lehozta a dolgozatot, és megnézték a hallgatóval. Szünetet rendelt el a tanár. A csoport egy része bent marad és figyelte a párbeszédet. Egyesek csendesen méltatlankodtak, egy lány miközben uzsonnáját majszolta, idegesen hajtogatta, tulajdonképpen maga elé mormolta: „Ilyen parasztot még nem láttam, na most már elég”.(11), (12) A tanár bebizonyította, hogy valóban elégtelen a dolgozat.(10)
A hallgató elment. A csoport úgy gondolta, nyugalom lesz végre, folytatódhat a tréning. Néhány perc múlva a hallgató visszajött, hogy mégis, lehetne-e valamit „csinálni”, mert neki fontos lenne ez a vizsgaeredmény. A tanár végig együttműködő, kedves volt, most türelmét végleg elveszítette és kiküldte a hallgatót. (12)

Ezután feltártuk, kísérletről volt szó. A diákok elmondták, tökéletes volt a játék, elhitték a történetet és nagyon „megutálták” a beavatott hallgatót. A kísérlet után kérdőívet töltettünk ki a hallgatókkal, majd fókuszcsoportos megbeszélés keretében kielemeztük a történteket, a különböző viselkedésfajták motivációit.

A kísérlet értékelése:
A tanár együttműködő volt szerepe alapján. Az interakciók során magas volt az egyetértés, a 3-as kategória. E pontérték a tanár együttműködő szándékát mutatja. A tanár többször az alárendelt szerepet vállalta a problémamegoldás érdekében (pl. megnézik a dolgozatot, az órát félbeszakítja).
A hallgató a szabályok megszegésére, a szolgáltatási folyamat megszakítására késztette a tanárt azáltal, hogy egy másik szolgáltatás nyújtására presszionálta a tanárt, nem fogadta el az időbeli eltérést. A konfliktushelyzet, az interakciók során erősödött. A párbeszéd első felében a pozitív reakciók (**A)** és a válaszkísérletek (**B)** elősegíthették volna a konstruktív megoldást. De a hallgató ragaszkodott saját álláspontjához és így a szolgáltatásban zavar keletkezett, sőt a csoporttal egy újabb konfliktus helyzet alakult ki.

Az utóvizsgálat (kérdőív és fókuszcsoportos megbeszélés) megerősítette, a csoportban megnőtt a feszültség, és az indulatok a hallgató felé fordultak volna, ha a tanár nem zárta volna le a vitát hatalmi pozíciójánál fogva.

5. számú táblázat
Saját forrás

Kategória	1-es	2-es	3-as	4-es	5-ös	6-os	7-es	8-as	9-es	10-es	11-es	12-es
Db	-	-	4	2	1	2	1	1	-	4	4	13

Hasonlóan az első kísérlethez, posztkvalitatív megkérdezés keretében utóvizsgálatot végeztem. (A kérdőív kérdéseit a 16. számú melléklet tartalmazza, az eredményeket a 16. b. melléklet)

A két kísérletből levonható gyakorlati tapasztalatok, meglátások:

A kísérleti módszer alkalmazása mind az emberek mind műszaki rögzítés megszervezésében sok nehézséggel járt: technikai személyzet önkéntes alapú részvétele, technikai beállítások, megfelelő beavatott személyek kiválasztása (beválása csak a helyzetben dől el) és betanítása, az oktatók megnyerése. Az eredmények értelmezése kvalitatív módon zajlott, melyhez a megfelelő strukturáló modelleket lehet felhasználni. Jelen esetben a főiskolai kollégák és a diákok önként vettek részt a kísérletek szervezésében és megvalósításában. A szereplők az előzetes instrukciónak is megfeleltek, beváltak, amit a kérdőív eredményei is alátámasztottak így nem volt szükség ismétlésre. Maga a kísérletben való részvétel az érintettek részéről pozitív megítélést kapott, érdekesnek tartották és önként vettek részt az értékelésben is.

Az alkalmazott két modell (Thomas-Kilmann: konfliktuskezelési módok és Bales: interakcióelemzés) valamint a posztkvalitatív kérdőív és fókuszcsoportos megbeszélés elősegítették a két kísérlet összehasonlítását. A konfliktuskezelés két fő dimenziója (önérvényesítés és együttműködés) volt a két kísérlet megtervezésében a kiindulópont, mert az ebből adódó eltéréseket vizsgáltuk. Az oktatásban párhuzamosan megjelenik mindkét szerepkör: a hagyományos iskolarendszer, az akadémiai beállítódással az önérvényesítési dimenziót helyezi előtérbe az intézményi szerveződés következtében, ugyanakkor az oktatás szolgáltatás jellegének az együttműködő, egyenrangú viszonyt is szem előtt kellene tartania.

A kísérletek további időigényes része az elhangzottak írásbeli rögzítése, ami feltétlenül szükséges a frontszemélyzet magatartásának vizsgálatához. Az általunk alkalmazott Bales-féle interakció elemzéshez szükséges volt továbbá két független szakértő elemzése is és azok összevetése, majd egy közös eredmény kialakítása. Így számszerűen is kimutatható volt az együttműködés ill. önérvényesítés esetében

kialakult különböző kommunikáció. Amennyiben egy kutatás során egy valós frontvonali interakciót kívánunk elemezni, a **Bales - féle rendszer lehetővé teszi a résztvevők konfliktussal kapcsolatos attitűdjének struktúrált elemzését és értékelését.**

A konfliktushelyzetek felhívják a figyelmet arra, hogy az oktatásban a hallgatók többnyire elfogadják az intézmény által megfogalmazott követelményeket és mindkét helyzetben értelmezhető a kimenetel úgy, hogy a tanár, mint a szabályrendszer megtestesítője a hallgatók részéről támogatást kapott. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szolgáltatás zavartalansága érdekében elvárják a társaktól is a „játékszabályok" betartását. Amíg ők maguk nem érintettek a konfliktushelyzetben, addig nem nyilvánítják ki állásfoglalásukat.

5. ÚJ ÉS ÚJSZERŰ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK

(T1): A kutatásom egyik célja a **frontvonal audit kutatási design tesztelése** volt a személyes találkozások vonatkozásában. **A komplex módszercsomag alkalmazása új eljárásnak tekinthető a szolgáltatásmarketing gyakorlatában.** A frontszemélyzet és az igénybe vevők interakcióit illetően figyelmet szenteltem az egyéni különbségek moderáló hatására frontszemélyzet oldalon, a teljesítés stílusára valamint az igénybe vevő oldalon a „fogyasztás" stílusára egyaránt. Ugyanis, amennyiben ezt nem tudjuk kezelni, a harmonizálás hiányából adódó összeilleszthetetlenség egyike a frontvonal tipikus konfliktusforrásainak. A frontvonal audit, mint komplex kutatási módszercsoport kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinációja. A kutatásban arra fókuszáltam, hogy a frontvonal interakciók hogyan befolyásolják az elégedettséget, különös figyelemmel kísértem a különböző jaycustomer típusok moderáló hatását. A jaycustomer típus a szolgáltatók számára kockázati tényező, ugyanis zavaró illetve nem kiszámítható viselkedése a frontvonal interakciókat megnehezíti, továbbá a szolgáltatási folyamat helyszínén tartózkodó igénybevevők viselkedését, észlelt minőségét is befolyásolhatják.

(T2): A **felsőoktatás konfliktushelyzeteinek feltérképezése, a konfliktustípusok meghatározása és kezelési szintjeinek azonosítása** szintén új megközelítés a felsőoktatási szolgáltatásban. Zoltayné (2005) és Langer (2006) nyomán a kvalitatív és kvantitatív kutatási eredmények alapján a felsőoktatásban a konfliktusokat kiváltó okokat a következők szerint csoportosítom:

a) Értékek különbözőségéből eredő konfliktusok;
b) Információkonfliktusok (információhiányból vagy információértelmezésből eredő); Chase (1978) hangsúlyozza a kapcsolatigényes (high-contact) szolgáltatásokban, mit, pl. az oktatás a szolgáltatók kommunikációs képességének fontosságát, különösen a rendkívüli helyzetekben;
c) Viszonyrendszer konfliktusok (hatalmi);
d) Folyamatszervezésből adódó strukturális konfliktusok;
e) Vitás eljárás megoldásából származható bizalmi konfliktus (kapcsolati).

Valamennyi konfliktust kiváltó ok megjelenhet egyéni (személyközi),csoport, illetve szervezeti szinten.

(T3): Új megközelítés a **SERVUCTION modell (**Veres, 2009 nyomán) **felsőoktatási szolgáltatásra vonatkozó adaptációjának megjelenítése** (17. oldal) **a lehetséges konfliktushely-források feltérképezésével.** A konfliktusok megértését indokolja, hogy a tranzakciókban keletkező konfliktusok világítanak rá azokra a problémás területekre, ahol a fejlesztési döntéseket kell majd meghozni. A konfliktushelyzeteket kezelni kell, a megoldatlan konfliktusok miatt az egyén

állandó stressz helyzetben él, szélsőséges esetekben a tartós feszültség hatására pszichoszomatikus betegségek jelentkezhetnek, illetve állandósulhat az elégedetlenség.

(T4): A külföldi szakirodalom szisztematikus tanulmányozása lehetővé tette számomra, hogy feltárjam, hogy a különböző szolgáltatók esetében milyen nem sztenderd, nem kiszámítható igénybevevői viselkedéstípusokkal találkozhatunk. Azonban a szakirodalomban nem találtam törekvést arra vonatkozóan, hogy a jaycustomer karaktereket tipizálják, azaz olyan típusokat alkossanak, amelyek valamennyi szolgáltatástípusnál megtalálhatók. További tapasztalatom, hogy a szakirodalom a nem kiszámítható igénybevevői attitűdöt negatív karakterként definiálja (Alptraum Kunde, Jaycustomer), nem szentel figyelmet annak, hogy milyen pozitív hozadékai lehetnek viselkedésüknek a szolgáltatók számára, azaz a jaycustomer viselkedésével funkcionális konfliktust is kelthet, amely a figyelmes szolgáltatót a szolgáltatás javítására, finomítására ösztönözheti. A sztenderd szolgáltatásmarketing és menedzsment szakirodalom a jaycustomerek moderáló hatásával keveset foglalkozik, ezért fókuszáltam kutatásomban erre a ma még kevésbé feltárt területre.
Új megközelítés a jaycustomer fogalom definiálása, viselkedésük lehetséges pozitív hozadékainak feltérképezése, megfogalmazása a tematikus kvalitatív interjúk és a kétdimenziós skálák alkalmazásával. Új megközelítés a felsőoktatás jaycustomereinek tipizálása, valamint a HORECA szolgáltatásoknál végzett kvalitatív tematikus interjúk alapján az egyéb szolgáltatásokra vonatkozó 6 különféle fő karakter tipizálása. A fogalom definiálására a 2.7. fejezetben került sor, 41. oldal. A felsőoktatás jaycustomer típusainak, valamint a szolgáltatások általánosítható jaycustomer típusainak tipizálására a kutatás 3. fázisában került sor, a típusok pontos leírása is ott történt, 110-116. oldal.

(T5): A kísérlet, mint marketingkutatási módszertan a felsőoktatás kutatásában első ízben került alkalmazásra (ld. vázolt nehézségek). A kísérlet alkalmazása a frontszemélyzet és az igénybevevők interakcióinak behatóbb vizsgálatát teszi lehetővé. Mivel olyan körülményeket teremtünk, amelyekben a résztvevők nem tudják, hogy kísérletről, mesterséges konflitusskeltésről van szó, felszínre hozhatunk olyan eredményeket, amelyek a tematikus kvalitatív interjúkkal sem lenne lehetséges, hiszen a kísérletben a megnyilvánulások, reakciók spontán módon történnek. A megfigyeléssel lehetővé válik a csoport tagjai reakcióinak, megnyilvánulásainak, testbeszédüknek értékelése. A posztkvalitatív megkérdezés pedig a kísérlet utáni véleményeket tárja fel. **A kísérlet alkalmazása akár komplex módszertannak is tekinthető a frontvonal interakcióinak kutatásában.**

6. ALKALMAZÁS, KÖVETKEZTETÉSEK, KORLÁTOK, JAVASLATOK ÉS TOVÁBBI KUTATÁSI CÉLOK

A disszertációban a felsőoktatásban is a szolgáltatói szemlélet meghonosítása mellett érvelek. A magyar felsőoktatás átalakulása nem tekinthető még lezártnak a bolognai rendszer megvalósításával. A felsőoktatás minőségi mérésére többféle módszertant alkalmaznak a hazai és nemzetközi gyakorlatban egyaránt. **A kutatási projekt moduljaival a hazai módszertani megközelítés eszköztárát kívántam bővíteni az új konceptualizálások alkalmazása révén.**

A bolognai folyamatban a felsőoktatás minőségbiztosítása az egyik központi cél. A minőségmenedzsment feladata a lehetséges minőségdefektusok azonosítása és megszüntetése a konkrét szolgáltatásban. Az alkalmazott kutatásmódszertannal kapott eredmények a felsőoktatási környezetben hozhatnak a szolgáltatás minőségmenedzsmentben új szempontokat. *Az eredmények a gyakorlatban* alkalmazhatóak a felsőoktatás minőségbiztosításában, másrészt kiterjeszthetőek más frontvonaligényes szolgáltatások kutatására is. Fentieken túl, kutatási melléktermékként a szolgáltatások emberi erőforrás-menedzsmentjéhez ad új szempontokat a frontvonal és a háttérszemélyzet koordinációjában, továbbá a frontszemélyzet kiválasztásában és ellenőrzésében. **A kutatás gyakorlati alkalmazhatósága abban rejlik, hogy segíthet a proaktív szolgáltatói magatartás kialakításában. A konfliktusok nem megfelelő meghatározása ugyanis további konfliktushelyzeteket generálhat. A konfliktushelyzetek feltárása lehetővé teszi, hogy a minőségfejlesztési eljárások ott szabályozzanak, ahol a defektusok keletkeznek.**

A kutatási eredményeim alapján a következő javaslatokat fogalmazom meg a felsőoktatási szolgáltatás döntéshozói számára az eredményesebb működés érdekében:

1) Az adminisztratív területeken, a rutinfolyamatoknál szükséges a minőségbiztosítás bevezetése.
2) A konfliktushelyzetek intézményi szintű feltárása elengedhetetlen. A feltárás mélységét azonban bővíteni szükséges, nem csak az igénybevevő és szolgáltató közti interakciókat célszerű vizsgálni, hanem a megalkotott felsőoktatási konfliktustérkép alapján az egyéb konfliktus okokat és konfliktus felmerülési szinteket is elemezni szükséges.
3) A felsőoktatási intézmények jellege szerint is érdemes lenne vizsgálni a kiszámíthatatlan igénybevevői attitűdöket (jaycustomer típusok).
4) Az oktatásba folyamatosan be kellene építeni a naprakészebb ismereteket annak érdekében, hogy a hallgatók poszttranzakciós kockázatérzetét csökkentsük, az ismeretanyagot a piaci igények felmérésével és összhangjával lenne célszerű összeállítani.

5) Az adminisztratív területen dolgozók hatékony tájékoztatása, rendszeres képzése elengedhetetlen, a konfliktuskezelési ismereteket a képzési struktúrába célszerű lenne beépíteni.
6) A dolgozói ösztönzési rendszeren a lehetőségekhez mérten változtatni kellene, a szolgáltatói szemlélet meghonosítása érdekében.
7) Az alumni rendszer bevezetése és működtetése sok értékes információhoz és támogatáshoz is juttathatná az intézményt.
8) A szolgáltatás minőségének tartása érdekében célszerű lenne élni az igénybevevők preventív kirekesztésével. A felsőoktatási szolgáltatás esetében is célszerű lenne egyfajta szűrés a belépés előtt vagy akár a folyamat során. A felvételi vizsga korábban jelentett egyfajta szűrést, ami kívánatos is, hiszen sok konfliktus megelőzhető lenne, ha a valóban a felsőoktatásban történő részvételre alkalmas és motivált hallgatók kerülnének be a rendszerbe.
9) A szolgáltató személyzet kiválasztását és ellenőrzését a forprofit szolgáltatásokhoz hasonlóan lenne célszerű megvalósítani.
10) Célszerű lenne a tandíj ismételt bevezetése a bevezetőben ismertetett szűrők alkalmazásával.

Kutatásaim nem tekinthetők lezártnak a témában, további kutatási célok megfogalmazása a téma komplexebb kidolgozását tehetik lehetővé. A disszertációban elsősorban a személyes találkozás, a személyes kapcsolatok kutatásával, konfliktus helyzeteivel foglalkoztam. Természetesen a **telefonos és a távtalálkozás vizsgálata** is fontos minden szolgáltatás esetében. A felsőoktatás konfliktus helyzeteinek kutatásában egy kiemelt további kutatási területet jelenthet ezeknek vizsgálata. A ***mystery calling* teszt** kialakításánál a rutin teljesítmény teszt mellett a rendkívüli helyzetek megoldását, így a frontszemélyzet tűréshatárát is kutathatjuk. A frontvonal folyamatok ***résztvevő megfigyelései*** is kiemelt szerepet kaphatnak a konfliktus helyzetek feltárásában, különös tekintettel a jaycustomer típusok viselkedésére, és válaszreakciókra. A frontszemélyek azonban nemcsak a „frontban" tevékenykednek, munkájukhoz elengedhetetlen a színfalak mögötti backoffice együttműködése is. A **frontvonal és a háttér közti** szervezési-irányítási kapcsolatot a folyamatmenedzsment teremti meg. Ezeknek a területeknek a kutatása további irányt jelenthet a felsőoktatási szolgáltatás frontvonal elemzésénél és konfliktushelyzeteinek feltárásában.

A kutatás korlátjaként megemlítem, hogy csak néhány felsőoktatási intézményben került sor a kutatásban, elsősorban gazdasági jellegű felsőoktatási intézményekben. A még megbízhatóbb eredmények érdekében még több gazdasági jellegű felsőoktatási intézményt lenne célszerű bevonni a kutatásba és a kutatást kontroll jelleggel többször érdemes lenne megismételni. További irány lehetne annak elemzése, hogy – bevonva különböző jellegű felsőoktatási intézményeket a kutatásba – milyen különbségek mutathatók ki a különböző intézmények esetében.

7. ÖSSZEGZÉS, HIPOTÉZISEK ÉRTÉKELÉSE

A disszertációban az állami felsőoktatási szolgáltatás frontvonalát vizsgáltam, komplex módszertannal kívántam átvilágítani a frontvonal folyamatokat a szolgáltatói szemlélet kialakítása, a minőség javítása érdekében. A szakirodalom tanulmányozása során arra törekedtem, hogy elemezzem a felsőoktatási szolgáltatás működési sajátosságait. Kutatásaimban elsősorban az volt a célom, hogy feltárjam azokat a területeket, ahol, amiért a konfliktusok keletkezhetnek, és törekedtem arra, hogy a konfliktusok erősségét is mérjem. A vizsgálattal arra kívántam választ kapni, hogyan csökkenthető a bilaterális kockázatérzet az erősen frontvonaligényes, emberi tényezővel terhelt szolgáltatásoknál. A proaktív szolgáltatói magatartás kialakítása érdekében a felsőoktatás nem kiszámítható igénybevevőit tipizáltam, és vizsgáltam moderáló hatásukat.

A disszertáció lezárásaként a kutatási hipotéziseket a következőképpen értékelem:

Alaphipotézis: A felhasználói elégedettség kulcsa a rendkívüli szituációk kezelésében rejlik a frontvonaligényes, emberi tényezővel terhelt felsőoktatási szolgáltatásban, melyben az aktorok információ, hatalom, érdek szempontjából aszimmetriában vannak.

A tematikus kvalitatív interjúk és a kvantitatív kutatások igazolták, hogy a konfliktust kiváltó okok a következők lehetnek: információs eredetű, érdek, hatalmi, érték és kapcsolati. Ezek a kiváltó okok mind személyközi (frontszemélyzet és diákok), mind csoport és szervezeti szinten is jelen vannak a felsőoktatásban. A konfliktusok feltárása, mérése azért döntő fontosságú, mert a konfliktusok kialakulása és mértéke lehetnek az elégedetlenség alapvető okai. Az elégedettség érdekében a zavaró tényezőket kezelni kell. A konfliktusokat okozhatja a szolgáltató nem szabályszerű viselkedése valamint a nem kiszámítható igénybevevői attitűd (jaycustomer misbehaviour). Ugyanakkor fontos annak felismerése, hogy a konfliktusoknak pozitív hozadékai is lehetnek, a szolgáltatót a folyamat javítására ösztönzik. A rendkívüli helyzetek kezelésében nyújtott szolgáltatói magatartás a verseny fontos eszköze.

H1: A frontvonal dolgozói és a hallgatók az észlelt minőség tekintetében eltérő állásponton vannak.

A kutatás második fázisában kerestem arra a választ, hogy a konfliktushelyzeteket hogyan minősítik átlagosan, milyen szóródással a célcsoportok (frontszemélyzet és diákok) és ezeknek szignifikáns eltérését. Kutattam továbbá a konfliktushelyzetek súlyosságának rangsorolásában tapasztalható eltéréseket. Az eredmények alapján az állapítható meg, hogy a hipotézis a változók bizonyos csoportjaiban egyértelműen igazolódik, más csoportokban inkább csak valószínűsíthető, míg vannak változók, ahol egyáltalán nem igazolható. Összességében az a

következtetés vonható le, hogy a hipotézis konfliktushelyzet függő.
Parasuraman, Zeithaml és Berry (1985) által kidolgozott „szolgáltatásminőség modell" azokat a mozzanatokat foglalja össze, amelyek alapján a szolgáltató az elvárt minőségű szolgáltatást nyújthatja a fogyasztónak. A modell alapvetően a szolgáltatások jellemzőiből adódóan öt olyan rést (gap) jelöl meg, amelyek a szolgáltatás sikertelenségét okozhatják, illetve amelyek szűkítése a sikeres szolgáltatásnyújtás feltétele. Ezek a felsőoktatásra is vonatkoztatva a következők lehetnek (igazolva az eltérő álláspontot bizonyos esetekben az észlelt minőség tekintetében):

1) Nem tudjuk, mit szeretne a szolgáltatás fogyasztója….(a fogyasztó nem fogalmazza meg, vagy nem tudja pontosan megfogalmazni igényeit, a másik forrás a szolgáltató oldalán jelentkezhet abban a formában, hogy nem érti meg tökéletesen, hogy mit akar a fogyasztó, vagy rosszul ítéli meg).
2) Rosszul megállapított szolgáltatás minőség sztenderdek.
3) A tervezett és nyújtott szolgáltatás nem esik egybe….ugyanis a szolgáltatás minősége nagyszámú tényező függvénye.
4) Amikor az ígéretek nem teljesülnek… ez a rés a szolgáltatás teljesítése és a külső kommunikáció között keletkezhet, állhat fenn.
5) Végül is nem ezt akartam… a kapott és a várt szolgáltatás között megjelenő rés. Ez tulajdonképpen összegezi az előző négy rést, és minden olyan esetben előáll, amikor egy vagy több különbség adódik az előzőek közül.

H2: A felsőoktatásban a frontszemélyzet és az igénybevevők értékeinek/elvárásainak különbözőségéből erednek a konfliktusok.
Mind a kvalitatív, mind a kvantitatív kutatások igazolták a hipotézist. Az oktató akadémiai szerepét a hallgatók kis százaléka fogadja el és értékeli, a felsőoktatásban való részvétel elsődleges célja a diploma megszerzése, a lehető legkisebb erőbefektetéssel. A szemléletnek a törvényi szabályozás is táptalajt kínál, azáltal, hogy a szolgáltatás egyik legjellemzőbb és legfontosabb formáját, az előadások látogatását a hallgatók számára nem teszi kötelezővé. Az üzenet negatív értelmű, azt kommunikálja, az ismeretek ilyen jellegű átadására, az akadémiai tudás közvetítésére nincs szükség. Az értékek feltárásában igénybevevői oldalról további problémát jelent, hogy szolgáltatói oldalról teljesen ismeretlen, hogy a hallgató felsőoktatásban történő részvételét milyen érdekek motiválják, azt beruházásnak vagy inkább fogyasztásnak tekintik, mely szintén konfliktusok forrása.

H3: A kapcsolatigényes (high-contact) felsőoktatási szolgáltatás konfliktushelyzeteit elsősorban információkonfliktus (információhiányból vagy információértelmezésből eredő) okozza.
A kutatás igazolta a hipotézist. Nem szabályozott az információáramlás módja, nincsenek fórumok, ahol egyértelmű, interaktív párbeszédre lehetőséget adó találkozók jöhetnének létre. A felülről jött utasítások értelmezésének különbözősége sok konfliktus forrása az adminisztratív területeken.

A kvantitatív kutatásból kiderült, hogy a diákok számára nem jelent konfliktust, ha nem akarnak a szolgáltatásban aktívan részt venni, azonban a tanártól elvárják, hogy nyújtson teljeskörű szolgáltatást, beleértve az információnyújtást is. Azonban a hallgató számára nem kötelezhető az előadások látogatása, mely az információnyújtás legszélesebb és legegyértelműbb helyszíne lehetne.

H4: A szolgáltatások kiszámíthatatlan igénybevevői (jaycustomer) tipizálhatók.
A kutatás igazolta a hipotézist. 6 különféle típust alkottam meg a felsőoktatási közegre és általánosan egyéb szolgáltatásokra vonatkoztatva. A tematikus kvalitatív interjúk és a kvantitatív kutatások eredményei igazolták azt, hogy a megkérdezettek elfogadták a tipizálást. A jaycustomerek kezeléséhez azonban szolgáltatásonként precízebb és részletesebb meghatározást célszerű összeállítani, hogy magatartásuk megismerhetőbbé és kezelhetőbbé válhasson a szolgáltatók számára.

H5: Az un. jaycustomer misbehaviour a szolgáltatók számára nem kizárólag negatív tulajdonságokkal bír, a nem kiszámítható viselkedés ugyanis felhívhatja a szolgáltató figyelmét azokra a területekre, ahol a fejlesztési döntéseket meg kell hozniuk, ezáltal a konfliktuskeltés funkcionális, a deviancia tehát kvázi jelzés a rendszer számára.
A szakirodalmi felfogással szemben a kutatás igazolta a hipotézist. A kétdimenziós skála alkalmazásával történt kvantitatív kutatás igazolta, a jaycustomer attitűd inkább funkcionális konfliktushelyzeteket eredményezhet, amelyek a szolgáltatások javítását eredményezheti.

A disszertációmban a felsőoktatási szolgáltatás frontvonalát elsősorban a konfliktusok felismerése érdekében világítottam át. A jaycustomerek moderáló hatása egyértelmű valamennyi szolgáltató számára, ezért tipizálásuk, jellemzőjük szolgáltatásonkénti pontosítása elengedhetetlen a felelős és eredményes szolgáltatói magatartás számára. A konfliktushelyzetek feltárása és a nem kiszámítható igénybevevői attitűdök pontos meghatározása lehetővé teheti, hogy a minőségfejlesztési eljárások ott szabályozzanak, ahol a defektusok keletkeznek.

8. SUMMARY, THE EVALUATION OF HYPOTHESES

In my dissertation I have explored the frontline at state-owned higher education institutions. By using complex methodology I examined frontline processes in order to improve quality and develop customer-oriented attitude. On scrutinizing relevant professional literature, I analysed the characteristics of higher education services.
My primary aim was to identify why and where exactly conflicts arise and also measure the strengths of these conflicts. I wished to learn how bilateral performance risk could be reduced in frontline-intensive services burdened by the human factor. In order to develop pro-active service behaviour I typified users of non-predictable behaviour in higher education and studied their moderating influence.

In conclusion, I have assessed my research hypotheses as follows:

Principal hypothesis: At higher education, in frontline-intensive services burdened by the human factor, the key to customer satisfaction is handling unusual, irregular situations where actors are "asymmetric" in terms of information, power and interest.

Qualitative interviews and quantitative research alike have proved (pp. 84-89. and pp. 92-109.) that the major factors that lead to conflicts are information-, power-, interest- and relationship-related. They are present between frontline employees and students, in groups and also at organisational level. As conflicts might be the major reasons for customer-dissatisfaction, identifying and exploring them are of utmost importance.
For the sake of customer satisfaction, disturbing factors must be handled. Conflicts may arise from unpredictable, irregular customer behaviour (jaycustomer misbehaviour) or non-standard, improper behaviour of the service-provider. At the same time it is important to note that conflicts may also have positive influence when they motivate providers to improve the quality of processes. Provider behaviour in handling extraordinary situations is a very important factor in competition.

H1: Students and frontline participants (teachers and administrative staff) have dissenting opinions about perceived quality.
In the second phase of my research (pp. 92-109.) I studied how conflicts are judged by target groups (frontline participants and students) on average. In addition, I focused on the significant differences in their judgement.
Overall, the findings suggest that the above hypothesis depends largely on the particular situation since with certain variables it turned out to be absolutely true, with some others only quite probable and with a few others not confirmable, at all.

H2: In higher education conflicts arise from the difference between the expectations and values of frontline participants and those of students.
Both qualitative and quantitative experiments (pp.63-83) have proved the hypothesis. For most students, the academic role of lecturers is not significant, only very few of them accept and appreciate it. Their principal aim in higher education is to get a degree with the least possible effort. Unfortunately it communicates a rather negative message: there is no need to transmit such (academic) knowledge. A further problem, from users' point of view is that providers are not aware of the interests that motivate students' participation in higher education. The fact that education is regarded as investment or rather, consumption by users may also lead to conflicts.

H3: **Conflicts in high-contact, higher education services are mainly information-related conflicts that generate first of all from lack or misinterpretation of information.**
Research has proved the hypothesis. Information flow is rather ad-hoc, there are no regular encounters, thus no regular interaction is possible between participants. Conflicts in administrative fields are often caused by differing interpretations of regulations from "above".
Quantitative research showed that on the one hand, for students it is natural and not a source of conflict if they do not want to actively participate in the service, but on the other hand, they do expect teachers to provide full service, including information. To make things more complicated, students cannot be obliged to take part in lectures, which could be the most proper and obvious venue for exchange of information.

H4: Jaycustomers can be typified.
Research (pp. 84-89) has proved the hypothesis. In educational service setting, I distinguished 6 jaycustomer types: model students, agitators, violators, role-players, arguers, idea originators. Findings from qualitative interviews and quantitative research have shown that respondents accepted this classification. To be able to handle jaycustomers and learn more about their behaviour, however, service providers should be given a more detailed, more precise description service by service.

H5: The so-called "jaycustomer misbehaviour" is not exclusively negative for service-providers as irregular behaviour directs attention on critical areas where improvements should be made. This way, conflicts are functional and serve as warning for the system.
Contrary to professional literature, research (pp. 109-115) has proved the hypothesis. Quantitative research using two-dimensional scaling has proved that jaycustomer attitude is more likely to end up in functional conflicts and eventually may lead to the improvement of service quality.

In my dissertation I explored the frontline of higher education services with the primary aim to identify conflicts. The moderating effect of jaycustomers is obvious for all service-providers, therefore their classification and detailed description is necessary for proper and successful provider behaviour.
Identifying and exploring conflicts and irregular user attitudes makes it possible that quality-assurance methods regulate when and where these defects are born.

MELLÉKLETEK:

1. sz. Melléklet Irodalomjegyzék

Abelson, R. P. (1968) Simulation of Social Behavior. In G. Lindzey and E. Aronson (eds), *Handbook of Social Psychology,* 2nd edn., Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Aldridge, S. - Rowley, J. (1998): Measuring Customer Satisfaction in Higher Education, *Quality Assurance in Education* Vol. 6 No.4, 197-204.

Alexander, E. C. (2002): Consumers Reactions to Unethical Service Recovery, *Journal of Business Ethics,* 36. 223-237.

Arambewela, R. - Hall, J. - Zuhair, S. (2005): Postgraduate International Students from Asia: Factors Influencing Satisfaction, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol, 15(2), The Haworth Press, Ny, 105-127.

Aronson, E. - Brewer, M. B. - Carlsmith, J. M. (1985) Experimentation in Social Psychology. In G. Lindzey and E. Aronson (eds), *Handbook of Social Psychology,* New York: Random House.

Arrow, K. J. (1979): Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In Arrow, K.J.: *Egyensúly és döntés.* Közgazdasági és Jogi Könyyvkiadó, Budapest, 213-232.

Ashforth, B. - Humprhrey, R. (1993): Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity, *Academy of Management Reviev* 18 (1) 88-115.

Babin. B. J. - Babin, L. A. (1996): Effects of Moral Cognitions and Consumer Emotions on Shoplifting Intention, *Psychology and Marketing,* 13, (8), 785-802.

Bailey, J. J. - McCollough (2000): Emotional Labor and the Difficult Customer, *Journal of Professional Services Marketing,* 20 (2), 51-72.

Ballantyne, D. - Christopher, M. - Payne, A. (1995): Improving the Quality of Services Marketing: Service (Re)design in the Critical Link, *Journal of Marketing Management,* 11, 7-24.

Barakonyi, K. (1998): Egyetemek stratégiai menedzsmentje, *Marketing & Menedzsment,*1998/2. 31-36.

Barlow, J. - Møller, C. (1996): *A Complaint is a Gift.* San Francisco (CA): Berrett-Koehler

Basch, A. J. - Fisher, C. D. (2004): Development and Validation of Measures of Hassles and Uplifts at Work. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, New Orleans

Bay, D. - Daniel, H. (2001): The Student is not the Customer - An Alternative Perspective- *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol, 11(1), The Haworth Press, Ny, 17-28.

Bauer, A. - Mitev Ariel, Z. (2008): *Eladásmenedzsment,* A személyes értékesítés folyamata és irányítása, Akadémia Kiadó, Budapest

Bateson, J. (1985): Percived Control and the Service Encounter. In: *The Service Encounter: Managing Employee/Customer Interaction in Service Business,* ed. John Czepiel, Michael Solomon and Carol Suprenant. Lexington, MA: Lexington Books

Bennett, R. J. - Robinson, S. L. (2000): Development of a Measure of Workplace Deviance, *Journal of Applied Psychology* 85 (3), 349-360.

Bennett, R. J. - Härtel, C. E. J.- McColl-Kennedy, J. R.- James, C. E. (2003): Emotions and Complaining Behavior Following Service Failure. In Proceedings of the Annual Meeting of the Academy of Management. Seattle, USA

Bitner, M. J. - Booms, B. H. - Tetreault, M. S. (1990): The Service Encounter: Diagnosing Favourable and Unfavorable Incidents, *Journal of Marketing,* Vol. 54. January, 71-84.

Bitner, M. J. (1990): Evaluating Service Encounters: The Effects of Phsychical Surroundings and Employee Responses, *Journal of Marketing,* Vol. 54. April, 69-82.

Bitner, M. J. (1992): Servicescapes: the Impact of Physical Surroundings on Customers and Employees, *Journal of Marketing,* April, No. 56, 57-71.

Bitner, M .J. - Booms, B. H. - Mohr, L. A. (1994): Critical Service Encounters: The Employee's Viewpoint, *Journal of Marketing,* Vol. 58. October, 95-106.

Bojda, B. (2003): Oktatói szerep és minőség, *Felsőoktatás - Kutatás*, 2003/1-2-3. 71-72.

Bokros, L. (2007): Minőségi oktatást és kutatást eredményező reform körvonalai a hazai felsőoktatásban, *Élet és Irodalom,* 2007. április 17.

Boutboul, B. (1996): Le Consommator. Paris: Les Éditions JVDS

Booms, B. H. - Bitner, M. J. (1981): *Marketing Strategies and Organizational Structures for Service Firms,* Donnelly-George (eds.): Marketing of Services, American Marketing Association, Chicago, 47-51.

Browne, B. A. - Kaldenberg, D.O. - Brownie, W. G. - Brown, D. J. (1998): Student as Customer: Factors Affecting Satisfaction and Assesments of Institutional Quality, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol.8(3), The Haworth Press, Ny, 1-14.

Buda, B. (1997): A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In: Lengyel, Zs. (szerk.): *Szociálpszichológia Szöveggyűjtemény,* Osiris Kiadó, Budapest.

Carmichael, G. - Malague, M. (1996): *How to Resolve Conflicts Effectively,* Paper presented at the Ftfth Annual Conference for Community and Technical College Chairs, deans, and Other Organizational Leaders, Phoenix, Arizona (ERIC Document Reproduction Service Number ED February 394-572.

Carlsmith, J. M. - Aronson, E. - Ellsworth, P. C. (1976) *Methods of Research in Social Psychology.* Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Chiu, H. (2002): A Study on Cognitive and Affective Components of Service Quality, *Total Quality management* 13(2), 265-274.

Clark, B. R. (1998): The Higher Education System. Berkeley: *University of Califoronia Press*

Clark, B. R: (1998): Creating Entrepreneurial Universities, *Organisational Pathways of Trasformation,* IAU Press, Pergamon

Collins, J. A. (2001): Conflict Management: Caues and Implications for Managers from Conflict Research. *A Doctoral Research Paper, School of Psychology, Biola University* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 458415

Comer, L. - Drollinger, T. (1999): Active Emphathetic Listening and Selling Success: A Conceptual Framework. *Journal of Personal Selling and Sales Management,* Vol. XIX, No. 1, Winter, 15-29.

Conrad, M . - Conrad, M. (2001): Factors that Predict Academic Reputation don't always Predict Desire to Attend, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol.11(4), The Haworth Press, Ny, 1-18.

Constanti, P. - Gibbs, P. (2004): Higher Education Teachers and Emotional Labour, *The International Journal of Educational Management,* Vol. 18. No. 4. 2004, 243-249.

Corbitt, B. (1998): Managing Quality by Action Research- Improving Quality Service Delivery in Higher Education as a Marketing Strategy, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol. 8(3), The Haworth Press, Ny, 45-62.

Corti, L. (1993): Using Diaries in Social Research, *Social Research Update 1993/2*

Cox, D. - Cox, A. D. - Moschis, G. P. (1990): When Consumer Behaviour Goes Bad. An Investigation of Adolescent shoplifting, *Journal of Consumer Research,* 17., 149-159.

Curran, J. M. - Rosen, D. E. (2006): Student Attitudes toward College Courses: An Examination of Influences and Intentions, *Journal of Marketing Education,* V.28, N2, 135-148.

Czepiel, J. A. - Solomon, M. R. - Surprenant, C. F. (1985): *The Service Encounter, Managing Employee/Customer Interaction In Service Businesses,* Institute of Retail Management, New York University

Csaba, L. (2006): *A fölemelkedő Európa,* Akadémia Kiadó, Budapest

Csath, M. (2001): Tudásunk és menedzselése, *Marketing & Menedzsment*, 2001/2. 57-60.

Cserné, A .G. (2001): Konfliktusok a felnőttoktatásban, *Tudásmenedzsment,* 1. 26-39.

Darby, M. R. - Karni, E. (1973): Free Competition and the Optimal Amount of Fraud, *Journal of Law and Economics,* Vol. 16, April, 67-86.

Deutsch, M. (1973): *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes,* New Haven: Yale.

Dinya, L. (2005): A felsőoktatás marketingkihívásai, *Marketingoktatás és kutatás a változó Európai Unióban,* Szent István Egyetem, Győr, MOK konferencia.

Dinya, L. - Farkas, F. - Hetesi, E. - Veres, Z. (2004): *Nonbusiness marketing és menedzsment*, KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft.

Donabedian, A. (1980): The Definition of Quality and Approaches to its Assessment, *Explorations in Quality, Assessment and Monitoring,* Vol.1, Ann Arbor.

Doria, J. - Rozanski, H. - Cohen, E. (2003): What Business Needs from Business Schools *Strategy+Business*, 32, 39-45.

Douglas, J. - McClelland, R. - Davies, J. (2008): The Development of a Conceptual Model of Student Satisfaction with their Experience in Higher Education, *Quality Assurance in Education: An International Perspective, Peer Reviewed Journal,* V.16, N1, 19-35.

Edvardsson, B. - Nilsson-Wittel, L. (2004): The Role of Satisfiers and Dissatisfiers in the Service Encounter, *Proceedings of the 7th Quality Management and Organisational Development Conference, Monterrey, Mexico*

Eiglier, P. - Langeard, E. (1991): Servuction. Le Marketing des Services. 3ème tirage. Paris: McGraw-Hill

Ellinger, A. E. - Elmadag, A. B. - Ellinger, A. D.(2007): An Examination of Organizations' Frontline Service Employee Development Practices, *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 18. No. 3. 293-313.

Elmadag, A. B. - Ellinger, A. E. - Franke, G. R. (2008): Antecedents and Consequences of Frontline Service Employee Commitment to Service Quality, *Journal of Marketing Theory Practice,* Vol. 16. No. 2.(Spring) 95-110.

Euteneuer, M. - Niederbacher, A. - Kleutgen, T. (2009): *Der Problemkunde als Premiumkunde- Praxisbeispiel Partysan Central GmbH,* Physica-Verlag HD

Fisher, J. D. - Baron, R. M. (1982): An Equity-Based Model of Vandalism, *Population and Environment,* 5 (3), 182-200.

Fisk, R. - Grove, S. (2008): The Latent Contribution of Service Customers Behaving Badly, AMA SERVSIG International Research Conference 2008, Liverpool, UK.

Flanagan, J. C. (1954): The Critical Incident Technique, *Psychological Bulletin,* Vo..51. No.4. 327-358.

Ford, W. S .Z. (2001): Customer Expectations for Interactions with Service Providers: Relationship Versus Encounter Orientation and Personalised Service Communication, *Journal of Applied Communication Research,* 29 (1), 1-29.

Forgas, J. P. (1998): On Feeling Good and Getting Your Way: Mood Effects on Negotiator Cognition and Bargaining Strategies, *Journal of Press, Social Psychology,* 74: 565-77.

Fuller, B.- Robinson, R. (1999): *Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére. In: Oktatási rendszerek elmélete.* Szöveggyűjtemény (szerk: Halász, G.- Lanner, J.) Okker Kiadó Kft. 349-351.

Fullerton, R. A. - Punj, G. (1993): Choosing to Misbehave: A Structural Model of Aberrant Consumer Behavior, *Advances in Consumer Research,* 20 (1), 570-574.

Fullerton, R. A. - Punj, G. (1997): What is Consumer Misbehaviour? *Advances in Consumer Research,* 24, 336-339.

Fullerton, R. A. - Punj, G. (2000): Repercussions of Promoting an Ideology of Consumption: Consumer Misbehavior, *Journal of Business Research,* 57 (11), 1239-1249.

Gabriel, Y. - Lang, T. (1997): *The Unmanageable Consumer: Contemporary Consumption and its Fragmentations,* London, Sage

Gábor R. I. (1999): Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? *Közgazdasági Szemle,* XlVI..évf., június.

Galasi, P. - Tímár, J. - Varga, J. (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon, *Magyar Felsőoktatás*, 2001/1-2. 48-49.

Gavrin, D. (1999): Minőség a gyakorlatban In: Demeter Krisztina (szerk.) Termelés és logisztika: alapoktól a mai napi gyakorlatig, Aula, Budapest

George, W. R. - Weinberger, M. R. - Kelly P. J. (1985): *Consumer Risk Perceptions: Managerial Tool for the Service Encounter,* in Czepiel, J.A. – Solomon, M.R. – Surperenant, C.F., The Service Encounter, Managing Employee/Customer Interactions In Service Business, Institute of Retail Management, New York University, 1985.

Glendon, A. I. (2003): Organizational Risk Perceptions and Risk Management: A Cross-National Study. *In Australian Journal of Psychology,* 2003, Vol. 6. Issue 1. 23.o.

Gmelch, W. H. - Carroll, J. B. (1991): The Three Rs of Conflict Management for Department Chairs and Faculty, *Innovative of Higher Education,* 16, 107-123.

Goldstein, A. P. (1996): *The Psychology of Vandalism,* New York: Plenum Press

Gordon, R. - Howell, J. (1959): *Higher Education in Business,* Columbia University Press, New York

Grayson, K. (2007): Frienship Versus Business in Marketing Relationships, *Journal of Marketing,* Vol.71, October, 121-139.

Gremler, D. D. (2004): The Critical Incident Technique in Service Research, *Journal of Service Research,* Vol. 7, No. 1, 65-89.

Grove, S. J. - Fisk, R.P. - John, J. (2000): Surviving in the Age of Rage, *Marketing Management,* 13 (2), 41-46.

Grönroos, C. (1984): A Service Quality Model and its Marketing Implications, *European Journal of Marketing,* 18, 36-44.

Grönroos, C. (1990): *Service Management and Marketing. Managing the Moments of Truth in Service Competition. Lexington* (MA): Lexington Books

Grönroos, C. (2000): Creating a Relationship Dialogue: Communication, Interaction, Value, *Marketing Review,* 1(1), 5-14.

Grönroos, C. (2007): *Service Management and Marketing*. 3rd edition. Chichester: Wiley

Grzelak, J. (1997): Konfliktus és kooperáció. In: Hewstone, M. – Stroebe, W. – Codol, J.P. – Stephenson, G. *Szociálpszichológia,* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Halász, G. (2001): *Oktatási rendszer*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Halliday, S. V. - Davis, B.J. - Ward, P. - Lim, M. (2008): A Dramaturgical Analysis of the Service Encounter in Higher Education, *Journal of Marketing Management,* February, Vol. 24. 47-68.

Harris, L.C., - Reynolds, K.L. (2003), The Consequences of Dysfunctional Customer Behavior, *Journal of Services Research,* Vol. 6 No.2, 144-161.

Harris, L. C. - Reynolds, K.L. (2004): Jaycustomer Behavior: An Exploration of Types and Motives in the Hospitality Industry, *Journal of Services Marketing,* Vol. 18, N5, 339-357.

Harker, D. - Slade, P. - Harker, M. (2001): Exploring the Process of „School Leavers" and „Mature Students" in University Chice, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol. 11(2), The Haworth Press, Ny, 1-20.

Heidrich, B. (2006): *Szolgáltatásmenedzsment,* Human Telex Consulting, Budapest

Henkoff, R. (1994): Finding, Training and Keeping the Best Service Workers, *Fortune (* October 3), 110-22.

Huefner, J. C. - Hunt, H. K. (2000): Consumer Retaliation as a Response to Dissatisfaction. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior,* 13, 61-82.

Hewstone, M. - Stroebe, W. - Codol, J-P.- Stephenson, G.(1988): *Introduction to Social Psychology,* Basil Blackwell Ltd., Oxford, UK

Hoffman, K. D. (2002): Atmospherics, Service Encounters and Consumer Decission Making: An Integrative Perspective, *Journal of Marketing,* Summer, 33-47.

Hoffman, K. D. - Kelley, S. W. - Chung, B. C. (2003): A CIT Investigation of Servicescape Failures and Associated Recovery Strategies, *Journal of Services Marketing,* Vol.17. No.4. 322-340.

Hoffmann, M. - Kozák, Á. - Veres, Z. (2006): *Bevezetés a piackutatásba*, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest

Hogan, R. - Warrenfeltz, R. (2003): „Educating the Modern Manager" *Academy of Management Learning and Education,* 2, 1, 74-84.

Hom, W. (2002): Applying Customer Satisfaction Theory to Community College Planning of Student Services, *Journal Insight into Student Services,* 2002, Sept.

Homonnay, Gy. (2003): A felsőoktatási minőségbiztosítás európai elvei, Akkreditációs értesítő, március.

Hrubos, I. (2000): A felsőoktatás főbb modelljei és azok módosulásai a huszadik század második felében, *INFO Társadalomkutatás* 49. szám

Hrubos, I. (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban, *Educatio 2002/1* 96-106.

Hrubos, I. (2004): *Gazdálkodó egyetem,* Új Mandátum Kiadó, Budapest

Ivy, J. (2008): A New Higher Education Marketing Mix: The 7Ps for MBA Marketing, *International Journal of Educational Management,* V. 22, n4, 288-299.

Jacoby, J. - Kaplan, L. (1972): The Components of Perceived Risk, *Proceedings,*M. Venkatesan, Third Annual Convention of the Associaton for Consumer Research, 382-93.

Jäckel, K. (2007): Frontvonal audit a felsőoktatásban XIII. Ifjúsági Tudományos Fórum, Pannon Egyetem Georgikon Mezőgazdaságtudományi Kar 2007. március 22. A konferencia anyag CD formátumban jelent meg

Jäckel, K. (2007): Higher Education as a Service - Frontline Audit in Higher Education. 3rd International Conference on Business, Management and Economics Yasar University, Cesme, Ízmir – Turkey 13-17 June, CD.

Jäckel, K. (2008): Proaktív szolgáltatói magatartás kialakítása a felsőoktatásban-egy feltáró kutatás tanulságai a frontline konfliktusokról, Marketing Oktatók Klubja Konferencia, Budapesti Corvinus Egyetem, 2008. augusztus 28-29.

Jäckel, K. (2008): A felsőoktatási szolgáltatás konfliktushelyzeteinek feltérképezése - Egy feltáró kutatás eredményei a frontvonal konfliktusokról BGF KKFK Magyar Tudomány Napja tiszteletére rendezett konferencia, november

Jones, T. - Sasser, W.E. (1995): Why Satisfied Customer Defect? *Harvard Business Review,* November-December, 88-99.

Joseph, M. - Joseph, B. (1997): Emloyeer's Perceptions of Service Quality in Higher Education, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol. 8 (2), The Haworth Press,Ny, 1-13.

Jou, J. (2007): Jaycustomer Behavior and its Effects on Target Customers' Cognitive and Emotional Responses, *American Marketing Association, Winter*

Judge, T. A. - Scott, B. A. - Ilies, R. (2006): Hostility Job Attitudes and Workplace Deviance: Test of a Multi-level Model, *Journal of Applied Psychology,* 91, (1), 126-138.

Julander, C. R. - Söderlund, M. (2007): Physically Attractive Male Service Workers Boost Customer Satisfaction. Proceedings of the 36th EMAC Conference, Reykjavík

Keeffe, D. A. (2005): *When Things Go Wrong: Cognitive, Emotional and Behavioral Responses to Service Recovery Strategies,* University of Queensland, Brisbane

Keeffe, D. A. (2006): Consumer Misbehaviour during Service Encounters: The Influence of Emotions, Psychological Contract Violations and Service Provider Behaviour, *Journal of Services Marketing,* February

Keeffe, D. A. - Russell-Bennet, R. (2008): Consumer Misbehaviour in High-Credence Services: Investigating Misbehaviour in Health Care, AMA SERVSIG International Research Conference 2008, Liverpool, UK.

Keeffe, D. A. - Russell-Bennet, R. (2008): Dysfunctional Behavior and Emotions, AMA SERVSIG International Research Conference 2008, Liverpool, UK.

Kelly, G. A. (1955): *The psychology of Personal Constructs*, Vol. 1. Norton, New York

Kelsey, K. D. - Bond, J. A. (2001): A Model of Measuring Customer Satisfaction within an Academic Center of Excellence, *Manging Service Quality,* Vol.11., No 5., 359-367.

Kenesei, Zs. - Kolos, K. (2007): *Szolgáltatásmarketing és – menedzsment,* Alinea Kiadó, Budapest

Keülor, B.D. - Lewison, D. - Hult, G.T. - Hauser, W. (2007): The Service Encounter in a Multi-National Context, *Journal of Service Marketing,* Vol. 21, Issue 6, 451-461.

Kilmann, T. (1974): Conflict MODE Instrument, *Mountain View, CA: Xicom and CPP.*

Knight, P. - Yorke, M. (2003): Employability and Good Learning in Higher Education, *Teaching in Higher Education,* Vol. 8. No. 1. 3-16.

Kolos, K. (1998): Észlelt kockázat és kockázatkezelés a szolgáltatásoknál: A szolgáltatások heterogenitásának szerepe. *PhD értekezés,* Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

Kolos, K. (2000): A vevő és a szolgáltató interakciójának elemzése a kritikus esetek módszerével, Kutatási tanulmány, BKÁE, Marketing Tanszék

Kolos, K. - Demeter, K. (1995): Szolgáltatások: a fogyasztók elvárásai és választási szempontjai. *Vezetéstudomány*, No. 6., 12-19.

Kolos, K. - Kenesei, Zs. (2008): A panaszkezelés kritikus esetei.
Marketing & Menedzsment, XLII. évf., 2. sz., 37-48.

Komáromi, L. (2001): Marketingeszközök alkalmazása a felnőttképzésben, *Marketing & Menedzsment*, 2001/5-6. 4-5.

Kotler, Ph. - Keller, K. L. (2006): *Marketing menedzsment,* Akadémia Kiadó, Budapest

Kotzé, T. G.- Plessis, P. J. (2003): Students as „Co-producers" of Education: A Proposed Model of Student Socialisation and Participation at Tertiary Institutiosn, *Quality Assurance in Education: An International Perspective,* Vol. 11, Issue 4, 186-201.

Kowalski, R. M. (1996): Complaints and Complaining: Function, Antecedents and Consequenses, *Psychological Bulletin,* 119 (2), 179-196.

LaLonde, B. - Zinszer, J. and P. (1976): *Customer Service: Meaning and Measurement.* Chicago: National Council of Physical Distribution Management

Langer, K. (2008): Alkalmazott pszichológia a marketingben
In: Marketing Oktatók Klubja 2008 Konferencia, 2008.08.28-29. Budapesti Corvinus Egyetem, pp. 1-10. Paper 8. Konferenciacikk/Előadás cikke

Larkin, T. J. - Larkin S. (1996): Reaching and Changing Frontline Employees. *Harvard Business Review (*May-June), 95-104.

Laros, F. J. M - Steenkamp, J. B. (2005): Emotions in Consumer Behavior: A Hierarchical Approach, *Journal of Business Research,* 58 (10), 1434-1445.

Lehota, J. (2001): *Marketingkutatás az agrárgazdaságban,* Mezőgazda Kiadó, Budapest

Lehtinen, J. (1983): Asiakasohjautuva Palveluyritys (*Customer-oriented service firm*). Espoo: Weilin & Göös

Lemmink, J. - Mattsson, J. (2002): Employee Behaviour, Feelings of Warmth and Customer Perception in Service Encounters, *International Journal of Contemporary Hospitality Management,* 13 (4/5), 166-175.

Lenington, R. L. (1996): *Managing Higher Education as a Business,* Oryx Press, Phoenix

Leszko, S. (2006): Problemkunden selbstbewusst begengen, *Betrieb +Management, 7.*

Liebrand, W. B. G. - van Run, C. J. (1985): The Effects of Social Motives on Behavior in Social Dilemmas in two Cultures. *Journal of Experimental Social Psychology,* 21, 86-102.

Liu, S. (1998): Integrating Marketing on an Institutional Level, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol. 8 (4), The Haworth Press, Ny, 37-51.

Little, M. O'Tootle D. - Wetzel J. (1997): The Price Differential's Impact on Retention, Recruitment, and Quality in a Public University, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol. 8(2), The Haworth Press, Ny, 37-51.

Loeb, S. - Page, M. (2000): Examining the Link Between the Wages and Student Outcoes: The Impact of Alternative Labour Market Opportunities and non Pecuniary Variation, *Review of Economics and Statistics,* 78. 479-494.

Lovelock, Ch. (1985): Developing and Managing the Customer-Service Function int he Service Sector, In: Czepiel, J. A. – Solomon, M. R. – Surprenant, C. F. (1985): *The Service Encounter, Managing Employee/Customer Interaction In Service Businesses,* Institute of Retail Management, New York University

Lovelock, Ch. (1994): *Product Plus: How Product and Service = Competetive Advantage,* New York: McGraw-Hill

Lovelock, Ch. - Wright, L. (2004): *Customer Service- Principles of Service Marketing and Management, www.scribd.com/doc/9691385/Customer-Service-Principles-of-Service*

Lovelock, Ch. - Wright, L. (2007): *Services Marketing, People, Technology, Strategy,(sixth edition)* Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey

Mai, L. W. (2005): A Comparative Study Between UK and US: The Student Satisfaction in Higher Education and its Influental Factors, *Journal of Marketing,* V. 21, 859-878.

Magyari Beck, I. (2000): Iskolapiac. *Közgazdasági Szemle,* 47, 4, 360-372.

Majoros, P. (2004): *A kutatásmódszertan alapjai,* Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Részvénytársaság, Budapest

Malchlup, F. (1962): The Production and Distribution of Knowledge int he USA-*Princeston University Press,* New Jersey

Malchlup, F. (1982): *Beruházás az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba, In: Változások, váltások és válságok a gazdaságban , tanulmányok Varga István emlékezetére,* (szerk: Schmidt, Á.-Kemenes, E.) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Malhotra, N.K. (2001): Marketingkutatás, Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Malhotra, N. K. - Simon, J. (2008): Marketingkutatás, Akadémia Kiadó, Budapest

Marinova, D. - Ye, J. - Singh, J. (2008): Do Frontline Mechanisms Matter? Impact of Quality and Productivity Orientations on Unit Revenue, Efficiency, and Customer Satisfaction, *Journal of Marketing,* Vol. 72. March, 28-45.

Martin, Ch. I. - Pranter, Ch. A. (1989): Compatibility Management: Customer-to-Customer Relationships in Service Environments, *Journal of Services Marketing,* Vol. 3, No. 3, Summer, 5-15.

Mattila, A. S. - Enz, C. A. (2002): The Role of Emotions in Service Encounters, *Journal of Service Research,* May, 4,4, 268-277.

McCollough, M. A. - Berry, L. L. - Yadav, M. S. (2000): An Empirical Invetigation of Customer Satisfaction After Service Failure and Recovery, *Journal of Service Research,* Vol 3. No. 2. 121-137.

McKnight, O. - Paugh, R. - McKnight, - Parker, H. (2009): Reexamining the Helicopter Parent: What Every Marketing Professional in Higher Education should Know, Presented at the 45th Annual Marketing Management Association International Conference, March 18-20, 2009.

McGinnis, L. P. - Gentry, J. M. - Tao, G. (2008): The Impact of Flow and Communitas on Enduring Involvement in Extended Service Encounters, *Journal of Srevice Research,* August, Vol. 11, 74-90.

Meszlényi, R. - Dombróczky, Z. (2004): A hazai felsőoktatás jövőképe: Marketingoktatás helyett oktatásmarketing, MMSZ Magyar Oktatók Klubja Konferencia, CD, Sopron, 1-11.

Mikula, G. (1980): On he Role of Justice in Allocation Decisions. In G. Mikula (ed.), *Justice and Social Interaction,* Bern: Hnas Huber

Milgram, S. - Toch, H. (1969) Collective behavior: crowds and social movements. In G. Lindzey and E. Aronson (eds) *Handbook of Social Psychology* (vol.4) 2nd edn, Reading, Mass.:Addison-Wesley.

Moor, R. J. (2008): When Names Fail: Referential Practice in Face-to-Face Service Encounters, *Cambridge University Press,* Press 0047- 4045

Montgomery, J. D. (1998): Toward a Role-Theoretic Conception of Embeddedness, *American Journal of Sociology,* 104, 92-125.

Moschis, G. P. - Cox, D. (1989): Deviant Consumer Behavior, *Advances in Consumer Research,* 16 (1), 732-737.

Naylor, G. (2003): The Complaining Customer: A Service Provider's Best Friend? *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Comlaining Behavior,* 16, 241-248.

Nelson, Ph. (1970): Information and Cosumer Bahaviour, *Journal of Political Economy,* Vol. 78. No. 20, 311-329.

Netemeyer, R. G. - Boles, J. S. - McKee, D. O. - McMurrian, R. (1997): An Investigation into the Antecedents of Organisational Citizenship Behaviours in a Personal Selling Context, *Journal of Marketing* 61. July, 85-89.

Netemeyer, R. G. - Maxham, J. G. - Pullig, C. (2005): Conflicts int he Work-Family Interface: Links to Job Stress, Customer Service Employee Performance, and Customer Purchase Intent, *Journal of Marketing,* Vol. 69, 130-143.

Nyquist, J. D. - Bitner, M. J. - Booms, B. H. (1985): Identifying Communication Difficulties in the Service Encounter: A Critical Incident Approach, In: Czepiel, J. A. – Solomon, M. R. – Surprenant, C. F. (1985): *The Service Encounter, Managing Employee/Customer Interaction In Service Businesses,* Institute of Retail Management, New York University

Oldfield, B. M. - Baron, S. (2000): Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty. *Quality Assurance in Education,* Vol.8., No.2., 85-95.

Oplatka, I. - Hemsley-Brown, J. (2007): The Incorporation of Market Orientation int he School Culture: An Essential Aspects of School Marketing, *International Journal of Educational Management,* v.21 n4, 292-305.

Payne, A. - Clark, M. (1995): *Marketing Services to External Markets,* in.: Glynn-Barnes (eds.):Understanding Services Management, John Wiley and Sons, Chichester, 322-369.

Parasuraman, A. - Leonard, L. - Zeithaml, B. and V. (1991): Understanding Customer Expectations of Service, *Sloan Management Review,* Spring, 32(3), 39-48.

Parasuraman, A. - Zeithaml, V. A. - Berry L. L. (1988): SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality, *Journal of Retailing,* Vol. 64. No. 1. 12-24.

Parasuraman, A. - Zeithaml, V. A. - Berry L. L. (1985): A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research, *Journal of Marketing,* 49, 41-50.

Penaloza, L. - Price L. L. (1993): Consumer Resistance: A Conceptual Overview, *Advances in Consumer Research,* 202, (1), 123-128.

Persson, J. E. (2008): Cross Boundary Management in High Touch Services, AMA SERVSIG International Research Conference 2008, Liverpool, UK.

Piron, F. - Young, M. (2000): Retail Borrowing: Insights and Implications on Returning Used Merchandise, *International Journal of Retail and Distribution Management,* 28 (1), 27-36.

Podsakoff, P. M. - Ahearne, M. - MacKenzie, S. B. (1997): Organisational Citizenship Behaviour and the Quantity and Quality of Work Group Performance. *Journal of Applied Psychology* 82 (2), 262-270.

Polónyi, I. - Tímár, J. (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Polónyi, I. (2002): *Az oktatás gazdaságtana*, Osiris Kiadó, Budapest

Polónyi, I. (2007): A felsőoktatási és akadémiai reform Magyarországon, *Élet és Irodalom,* május 25, 21. szám

Polónyi, I. - Szilágyi, E. (2008): Felsőoktatási privatizáció, felsőoktatási vállalat vagy vállalkozó felsőoktatás, *Közgazdasági Szemle,* LV. 2008. március 262-277.

Powers, T. L. - Bendall-Lyon, D. (2002): Using Complaint Behavior to Improve Quality though the Structure and Process of Service Delivery, *Journal of Customer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior,* 15, 13-21.

Price,L. L. - Tierney E. A. and P.J.(1995): Going to Extremes: Managing Service Encounters and Assessing Provider Performance, *Journal of Marketing,* 59 (April), 83-97.

Prosser, M. - Trigwell, K. (1999): *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education,* Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingam, UK

Pruitt, D. G. - Kimmel, M.J. (1977): Twenty Years of Experimental Gaming: Critique, Synthesis, and Suggestions for the Future, *Annual Review of Psychology,* 28, 363-392.

Reingen, P. H. - Kernan, J. B. (1993): Social Perception and Interpersonal Influence: Some Consequences of the Physical Attractiveness Stereotype in a Personal Selling Setting. *Journal of Consumer Psychology*, Vol. 2, No. 1, 25-38.

Rekettye, G. (2000): Elégedettségvizsgálat az egyetemi hallgatók körében, *Marketing & Menedzsment*, 2000/5. 12-17.

Rekettye, G. - Szűcs, K. (2002): A szolgáltatásminőség mérése – hallgatói elégedettség a Pécsi Tudományegyetemen, in: Hetesi, E. (2002): A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje, SZTE GTK Közleményei 2002. JATEPress, Szeged, 152-167.

Reynolds, K. L - Lloyd, C. H. (2005): When Service Failure is Not Service Failure: An Exploration of the Types and Motives of 'Illegitimate' Customer Complaining', *Journal of Services Marketing*, Volume 19, issue 5.

Reynolds, K. L - Lloyd, C. H (2006): Deviant Customer Behavior: An Exploration of Frontline Employee Tactics, *Journal of Marketing Theory and Practice*, Volume 14, issue 2, 95-111.

Reynolds, K. L. - Lloyd, C. H. (2008): Dysfunctional Customer Behavior: Methodological Challenges, AMA SERVSIG International Research Conference 2008, Liverpool, UK.

Rose, R. L. - Niedermeyer, M. (1999): From Rudeness to Road Rage: The Antecendents and Consequenses of Consumer Aggression, *Advances in Consumer Research,* 26 (1), 12-17.

Roselius, T. (1971): Consumer Ranking of Risk-Reduction Methods, *Journal of Marketing* 35, 56-61.

Rosenberg, K. E. (2004): *Kommunikáció,* Typotex, Budapest

Rowley, J. E. (1996): Customer Compatibility Management: An Alternative Perspective on Student-to-Student Support in Higher Education, *International Journal of Educational, Management* Vol. 10, Issue 4, 15-20.

Rucci, A. - Kirn, S. - Quinn, R. (1998): The Employee-Customer Profit Chain at Sears. *Harvard Business Review* (January-February), 83-97.

Runkel, P. J. - McGrath, J. E. (1972) *Research on Human Behavior: a systematic guide to method.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rust, R.T.. (1994): Service Quality: Insights and Managerial Implications from the Frontier. In Rust, R.T. Oliver, R.L.: *Service Quality: New Directions in Theory and Practice.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1-19.

Rushton, A. M. - Carson, D. J.(1989): The Marketing of Services: *Managing the Intangibles, European Journal of Marketing,* Vol. 23, No. 8, 23-44.

Ryoo, H. K. (2005): Achieving Friendly Interactions: A Study of Service Encounters Between Korean Shopkeepers and African-American Customers, *Discourse and Society,* January, Vol. 16, Issues 1, 79-106.

Sandbacka, L. (2006): Tjänstelandskap. Teoretiska Bakgrund och Praktisk Tillämpning i Tjänsteföretag. (*Servicescape. Theoretical background and implementation in practice*). Master's thesis. Helsinki: Hanken Swedish School of Economics Finland

Scheidt, H. J. (2007): Kundenausgrenzung und Umgang mit Problemkunden, Előadás, Mannheim, Augusztus

Schneider, B. - Bowen,D. E. (1985): Employee and Customer Perceptions of Service in Banks: Replication and extension, Journal of Applied Psychology, 70

Schneider, B. - Parkington, J. J. - Buxton, V.M. (1980): Employee and Customer Perceptions of Service in Banks, *Administrative Science Quarterly*, 1980. 25, 252-267.

Schneider, B. - Ehrhart, M. G.- Mayer, D. M. - Saltz, J.L.- Niles-Jolly, K. (2005): Understanding Organisation-Customer Links in Service Settings, *Academy of management Journal* 48 (6), 1017-1032.

Schultz, T. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Shash, A. Zeis, C. - Regassa, H.- Ahmadian, A.,(1999): Expected Service Quality as Percieved by Potential Customers or Fan Educational Institution, *Journal of Marketing for Higher Educational Institutions,* Vol. 9(3), The Haworth Press, Ny, 49-72.

Siklós, B. (2006): A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek, Kézirat Simon, H.A. (1982): *Korlátozott racionalitás,* KJK, Budapest

Singh, J. (1993): Boundary Role Ambiguity: Facets, Determinants and Impacts, *Journal of Marketing,* 57, April, 11-31.

Singh, J. (1999): Performance Productivity and Quality of Frontline Employees in Service Organizations *Marketing Science Institute, Report Summary,* 99-127.

Singh, J. (2000): Performance Productivity and Quality of Frontline Employees in Service Organizations, *Journal of Marketing,* Vol. 64. April, 15-34.

Sirvanci, M. B. (1996): Are Students the True Customers fo Higher Education? *Quality Progress,* 1996. 10. sz. 99-102.

Sirvanci, M. B. (2004): Critical Iissues for TQM Iimplementation in Higher Education, *The TQM Magazine,* 2004. 6. sz. 382-386.

Siu, N. Y. M. - Wilson, R. M. S. (1998): Modelling Market Orientation: An Application in the Education Sector, *Journal of Marketing Management,* V.14, 293-323.

Snipes, R. L. - Thomson, N. F. - Oswald, S. L. (2006): Gender Bias in Customer Evaluations Service Quality: An Empirical Investigation, *Journal of Marketing,* Vol. 20 Issue 4. 274-284.

Sobolewski, M. (2006): Das Sind Typen, Kommen Sie gut mit Problemkunden Zurecht, *CaroMarketing,* 2.

Solomon, M.. - Suprenant, C. - Czepiel, J. A. - Gutman, E. G. (1985): A Role Theory Perspective on Dyadic Interactions: The Service Encounter, *Journal of Marketing,* 49 (Winter), 99-111.

Solomon, M. - Bamossy, G.- Askegaard S. - Hogg, M K (2006): *ConsumerBehaviour: A European Perspective*. 3rd Edn. England: Pearson Education Ltd.

Solomon, M. - Dann, S.- Russell-Bennett, R. (2007): *Consumer Behaviour: Buying, Having, Being,* Frenchs Forest, NSW: Pearson Education

Salomonson, N. (2008): How Frontline Personnel Adapt to Customers and Vice Versa: A Study of Telephone Based Service Encounters, AMA SERVSIG International Research Conference 2008, Liverpool, UK.

Spence, M. (1973): Job Market Signaling *Quaterly Journal of Economics.* Vol. 87.

Stanley, A. A. - Algert, N. E. (2007): An Exploratory Study of the Conflict Management Styles of Department Heads in a Research University Setting, *Innovative Higher Education,* 3rd March

Suprenant, C. F. - Solomon, M. R. (1987): Predictability and Personalization in the Service Encounter, *Journal of Marketing,* 51 (April), 86-96.

Szabó, J. - Farkas, Sz. (2000): Vállalatok a kockázattársadalomban, *Vezetéstudomány,* XXXI. Évf. No. 10., 2-10.

Szalai, Á. (2004): A felsőoktatás intézményi keretei: intézményi státus és működés, intézményfinanszírozás. Megjelent: *Temesi József (szerk):* Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban, Aula, Budapest

Szántó, R. T. (2003): A felsőoktatás minőségértékelése: nemzetközi kitekintés, *Magyar Tudomány* 10.

Székelyi, M. - Csepeli, Gy. - Örkény, A. - Szabados, T. (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Takács, J. (2000): Az elégedettség növelése, a panaszok haszna, *Marketing & Menedzsment* 2000/2. 73-75.

The Times.(2004): World University Rankings. *The Times Higher Education Supplement,* November 5.

Thomson, L. - Loewenstein, G. (1992): Egocentric Interpretation of Fairness and Interpersonal Conflict, *Organizational Behaviour Human Decission Process,* 51, 176-97.

Thomson, P. - Ellison, L. - Byrom, T. - Bulman, D.(2007): Invisible Labour: Home-School Relations and the Front-Office, *Gender and Education,* v19 n2, March, 141-158.

Török, Á. (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle,* 4. sz. 310-329.

Török, Á. (2008): A mezőny és tükörképei, Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok hasznáról és korlátairól, *Közgazdasági Szemle,* LV. Október, 874-890.

Trombly, R. M. - Comer, R. W. - Villamil, J. E. (2002): Case III: Managing Conflict – The case of the Faculty Stuck in the Middle, *Journal of Dental Education,* 66, 533-540.

Vajda, B. (2007): A naplómódszer, SZTE-GTK, Üzleti tudományok Intézete, *kézirat*

Vajda, B. - Veres, Z. (2008): *Chances and Limits of Shared Decision Making in the Doctor–Patient Relationship - The possibility of Using Diaries as a Research Method*. Scientific Annual. Budapest: Budapest Business School

Valley, K. L. - Moag, J. - Bazerman, M. H. (1998): A matter of Trust: Effects of Communications ont he Effiviency and Distribution of outcomes, *J. Econ. Behaviour Organ.* 34, 211-38.

Van Avermaet, E. F. - McClintock,, C. G.- Moskowitz, J. (1978): Alternative Approaches to Equity: Dissonance Reduction, Prosocial Motivation and strategic accomodation. *European Journal of Social Psychology,* 8, 419-437.

Varga, J. (1998): *Oktatás-gazdaságtan*, Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest

Varga, J. (2006): The Role of Labour Market Expectations and Admission Probabilities in Students. Application Decisions on Higher Education. The Case of Hungary. *Education Economics,* Vol.14. No.3. 309-327.

Varga, J. (2007): Kiből lesz ma tanár? *Közgazdasági Szemle, LIV.* 2007. július-augusztus 609-627.

Veres, Z. (2009): *A szolgáltatásmarketing alapkönyve*, Akadémiai Kiadó, Budapest

Veres, Z. - Jäckel, K. (2003): Frontvonal audit – HR-szempontok a frontvonal-menedzsmentben. (*Frontline audit – HR-aspects in frontline management*). Marketing Oktatók Klubjának IX. Konferenciája előadásai. Debrecen

Veres, Z. - Jäckel, K. (2008): The study of frontline conflicts in educational service VII. International Congress on Public and Nonprofit Marketing, University of Szeged, 11-12 June, CD.

Veres, Z. - Mihály, N. (2007): Paradoxie der Qualität und der Erforschung der Zufriedenheit an den Hochschulen. Update. Mainz. Nr. 4, 29-31.

Veress, G. (1999): *A felsőoktatási intézmények minőségmenedzsmentje*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Vilmányi, M. - Hetesi, E. - Veres, Z., (2007): Az eredménykockázat csökkentésének lehetőségei a felsőoktatásban, SZTE-GTK, Üzleti tudományok Intézete, *kézirat*

Ward, T. - Newby, L.(2006): Service Encounter Interaction Model, *Advances in Consumer Research, Asia-Pacific Conference Proceedings,* Vol.7, 86-95.

Weatherly, K. - Tansik, D. (1993): Managing Multiple Demands: A Role Theory Examination of, the Behaviors of Customer Contact Service Workers. In *Advances in Services Marketing and Management*Vol. 2, eds. Swartz T., Bowen, D. and Brown, W. Greenwich, CT: JAI Press

Willis, M. - Kennedy, R. (2004): An Evaluation of How Student Expectations are Formed in a Higher Education Context: The Case of Hong Kong, *Journal of Marketing for Higher Education,* Vol. 14, 1-21.

Wirtz, J. (2008): Future Research Opportunities Related to Jaycustomer Behavior, AMA SERVSIG International Research Conference 2008, Liverpool, UK.

Wirtz, J. (2008): Opportunistic Customer Claiming during Service Recovery, AMA SERVSIG International Research Conference 2008, Liverpool, UK

Winsted, K. F. (1999): Evaluating Service Encounters: A Cross-Cultural and Cross-Industry Exploration, Spring, 106- 123.

Wolter, S. C. - Denzler, S. (2003): Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland, *IZA Discussion Paper*, No. 733.

Wong, A. - Sohal, A. (2003): A Critical Incident Approach to Customer Relationship Management, *Qualitative Market Research: An International Journal,* Vol.6. No. 4, 248-262.

Yagil, D. (2008). When the customer is wrong: A Review of Research on Agression and Sexual Harassment in Service Encounters, Sience Direct-Aggression and Violent Behavior, Vol. 13. Issue, 2, March-April, 141-152.

Ye, J. - Marinova, D. - Singh, J. (2007): Strategic Change Implementation and Performance Loss in the Front-Lines, *Journal of Marketing*, Vol. 71. October, 156-171.

Yiannis, G - Lang, T. (1997): The Unmanageable Consumer, *Contemporary Consumption and Its Fragmentations*, London: Sage

Zeithaml, V. A. - Berry, L. L. - Parasuraman, A. (1988): Communication and Control Processes in the Delivery of Service Quality, *Journal of Marketing*, Vol. 52, 35-48.

Zeithaml, V. A. - Bitner, M. J. (1996): *Services Marketing*, McGraw-Hill, New York

Zeithaml, V. - Bitner, M. J. - Gremler, D. (2006): *Services Marketing: Integrating Customer Focus Across the Firm.* New York: McGraw-Hill/Irwin.

Zemke, R. - K. Anderson (1990): The Customers from Hell, *Training* (Vol. 26, February)

Zoltayné Paprika, Z. (2005): Döntéselmélet (*Decision theory*). 2nd edition. Budapest: Alinea

2. sz. Melléket:

Feltáró interjú a frontszemélyzettel
Oktatók

Mennyire elégedett:

1. Leterheltségével, az órák elosztásával?
2. Oktatói szabadságával?
3. Az alkotó-kutatómunka feltételeivel?
4. A munkahelyi légkörrel?
5. A főiskola irányítással?
6. Az információáramlás módjával, formájával, hatékonyságával?
7. A hallgatókkal kialakult kapcsolatával?
8. Fizetésével és annak meghatározási módjával?
9. Az intézmény által nyújtott erkölcsi megbecsüléssel?
10. A társadalmi presztízzsel?
11. Mi a véleménye az oktatói tevékenység hallgatói elégedettség vizsgálatáról?
12. Örülne, ha rendszeresen kapna erről tájékoztatást?
13. Jelenleg milyen visszajelzést kap munkája eredményéről?
14. Hogyan értékeli a jelenlegi változási folyamatokat a felsőoktatásban?
15. Bizonytalannak érzi helyzetét a jövőre nézve?
16. Mennyi kiegészítő tevékenységet folytat?
17. Szakmai előmenetel lehetőségeit hogyan látja?
18. Ön szerint szükséges az intézményi színtű minőségbiztosítási rendszer?
19. Gondolja, hogy többletterhet jelentene Önre?
20. Hogyan ítéli meg kapcsolatát a frontvonal többi tagjáva

3. sz. Melléklet

Feltáró interjú a frontszemélyzettel
Adminisztratív dolgozók

1. Hogyan ítéli meg a hallgatókkal kialakított kapcsolattartási formákat?
2. Milyen a kapcsolata a tanszéki / TO, HII ügyintézőkkel, oktatókkal?
3. Mennyire leterhelt, hány hallgató ügyeivel foglalkozik?
4. Elégedett-e az információáramlás módjával, formájával, hatékonyságával?
5. Elégedett-e az értékelési- fizetési – jutalmazási –ösztönzési rendszerrel?
6. Munkájára milyen befolyással vannak a hallgatói panaszok?
7. Történik-e változtatás a hallgatói vélemények alapján?
8. Elégedettségének, jó közérzetének melyek lennének a legfontosabb kritériumai.
9. Melyek azok a változtatások, amelyeket véleménye szerint feltétlenül végre kellene hajtani az eredményesebb munkavégzés érdekében?
10. Miben látja munkavégzésének legnagyobb korlátját?
11. Hogyan ítéli meg saját teljesítményüket és a háttérszemélyzettől kapott támogatás?

4. sz. Melléklet

Bevezető kérdések/Hallgatók

1. A képzés struktúrája, oktatás tartalma megítélése szerint mennyire piacképes, mennyire felel meg elvárásainak?
2. Az elméleti- gyakorlati képzés, a számonkérés módszerét, tartalmát megfelelőnek tartja?
3. Hogyan ítéli meg az oktatási intézmény oktatást támogató infrastrukturális ellátottságát, kihasználtságát?
4. Problémái, panaszai kezelésének ismeri-e a fórumait, él-e lehetőségeivel?
5. Mi a véleménye az adminisztrációs és tájékoztatási rendszer színvonaláról, a kialakult módszerekről?

Megkérdezés a frontvonal munka minőségéről
Hallgatók

Frontvonal vizsgálat az oktatókra, a tanszékek, a Tanulmányi Osztály és a Hallgatói Információs Iroda munkatársaira vonatkozóan.

1. Rangsorolja a szerepek fontosságát!
2. Melyek az oktatókkal szembeni legfőbb elvárásai, problémái, hogyan értékeli a tevékenységüket?
3. Elégedett az oktatóival kialakult kapcsolattal?
4. Milyen javaslatai lennének a még hatékonyabb együttműködés érdekében?
5. Melyek az adminisztrációs, panaszos ügyeinek intézésével kapcsolatos legfőbb elvárásai, problémái?
6. Elégedett-e a főiskolán kialakult módszerrel?
7. Milyen javaslatai lennének ezzel kapcsolatban?
8. Ön szerint ellenőrzik a frontszemélyzet munkáját?
9. Fontosnak tartaná a frontszemélyzet kiválasztásának megreformálását?
10. Melyek azok az emberi tényezők, amelyeket nélkülözhetetlennek tart az e területen dolgozók tekintetében? Kezelje külön az oktatókat és az adminisztratív területen dolgozókat!
11. Fontosnak tartaná a rendszeres hallgatói elégedettség vizsgálatok folytatását a főiskolán?
12. Szívesen és őszintén részt venne benne?
13. Tud-e objektív lenni, ha függő helyzetben van?
14. Érzékeli-e, hogy a frontvonal dolgozói mögött mások is dolgoznak (backoffice), és egymás munkáját segítik

5.sz. Melléklet

Hallgatói kérdőív
Frontvonal vizsgálat
(oktatók, tanszéki előadók, Tanulmányi Osztály, Hallgatói Információs Iroda)

A kapcsolattartásban kik a legfontosabbak az Ön megítélése szerint?

Rangsorolja a szerepeket:

Hallgatói Információs Iroda….
Oktatók…..
Tanszéki előadók….
Tanulmányi Osztály….

Adminisztratív terület értékelése (tanszéki előadók, tanulmányi osztály, HII)

1. Mennyire elégedett a főiskolán kialakult adminisztrációs ügykezeléssel?
   1 2 3 4 5
2. Mennyire elégedett az alábbi területek munkájával?
   - A, tanszéki előadók 1 2 3 4 5
   - B. Tanulmányi Osztály 1 2 3 4 5
   - Hallgatói Információs Iroda 1 2 3 4 5

3. Mennyire elégedett a főiskolán az ügyintézés:
   - A. gyorsaságával 1 2 3 4 5
   - B. rugalmasságával 1 2 3 4 5
   - C. a problémákra reagálási készséggel 1 2 3 4 5
   - D. segítőkészséggel 1 2 3 4 5
   - E. egyéni kérések teljesítésével 1 2 3 4 5
   - F. jól informáltsággal 1 2 3 4 5
   - G. udvariassággal 1 2 3 4 5
   - H. türelemmel 1 2 3 4 5
   - I . szervezettséggel 1 2 3 4 5

4. Melyek a minőségi munka korlátai Ön szerint az adminisztratív dolgozók körében: (3 tényezőt jelöljön be X-szel)
   - leterheltség
   - informálatlanság
   - hatáskörök tisztázatlansága

- szabályozatlanság
- ellenőrzés hiánya
- az ösztönzés korlátozott lehetősége
- empátia hiány

5. Mi a legnagyobb problémája/ kifogása?(csak egyet határozzon meg!)

……
…….

6. Milyen javaslata lenne?

……..

6. sz. Melléklet

Elégedettség kérdése az oktatásban:

Elégedettségének mi a legfontosabb kritériuma? (x-szel jelölje be a legfontosabbat)

- Oktatás színvonala
- Rugalmas, gyors ügyintézés
- Pontos tájékoztatás
- Egyéb……

Oktatók értékelése

1. Elégedett a főiskola oktatási színvonalával? 1 2 3 4 5

2. A tanárok megítélésében melyek a legfontosabb szempontok? (x-szel jelöljön be 3 szempontot)
   - magas szakmai tudás
   - ismeret átadás érthetősége
   - segítőkészség
   - empátia
   - pontosság, megbízhatóság
   - szilárd értékrend
   - jó megjelenés
   - gyakorlati példák magyarázatba építése
   - következetesség
   - magas követelményrendszer

3. Melyek a legfontosabb problémái a tanárokkal? (3 szempontot soroljon fel)

   …….. …….
   ……

4. Mennyire elégedett a tanárokkal kialakult kapcsolattartási lehetőségekkel? (1 = elégedetlen, 3 = közepes, 5= nagyon elégedett)

   1 3 5

5. Panaszaival (oktatás, ill. adminisztratív) kapcsolatban tudja hova forduljon?

   Igen? Nem?

6. Véleményét kinyilvánítja, panaszainak hangot ad?

   Igen? Nem?

7. Hol tesz panaszt? ……

8. Igényelné a rendszeres hallgatói elégedettségvizsgálatot a főiskolán?

Igen? Nem?

9. Szívesen részt venne benn?

Igen? Nem?

10. Tudna-e objektív lenni?

Igen? Nem?

11. Érzékeli-e, hogy a frontszemélyzet mögött mások is dolgoznak? (háttérszemélyzet)

Igen? Nem?

7. sz. Melléklet

KONFLIKTUS KÉRDŐÍV

oktatók, tanszékvezetők, TO munkatársai és tanszéki előadók számára. Kérdőívünk a diákokkal kialakult konfliktushelyzetekre, azok kezelésére vonatkozik.

1. Melyek a leggyakrabban előforduló konfliktushelyzetek az Önök tanszékén/osztályán? Mondja el néhány mondatban! Milyen eseteket tudna felidézni?

2. Említsen a kialakult konfliktus helyzetek közül szélsőséges/emlékezetes eseteket.

3. Milyen gyakoriak a konfliktusok a diákokkal?

4. Hogyan jellemezné Ön az attitűdjét a felmerülő konfliktusokkal kapcsolatban?
   1. versengő (másikat legyőző)
   2. problémamegoldó
   3. kompromisszumos
   4. elkerülő
   5. alkalmazkodó
   6. egyéb éspedig…..

   Ön hogyan kezeli a problémás hallgatókat?

5. Miért alakulnak ki a konfliktusok Ön szerint a felsőoktatásban?

6. Ön szerint szükséges lenne a konfliktusok kezelésének oktatására a felsőoktatásban dolgozók számára? Indokolja válaszát!

7. Megítélése szerint milyen hatással vannak a konfliktusok a tanár/adminisztratív dolgozó – diák viszonyra?

8. Az igénybevevő a szolgáltatási folyamat integrált része, aktív résztvevője, formálója a szolgáltatásélménynek. Az oktatási szolgáltatásban az igénybevevők (hallgatók) köre változatos, heterogén csoport. Egy részük az elvárt sztenderek szerint viselkedik, másik részük zavarja a folyamatot, konfliktust teremt, hat a szolgáltató (oktató és adminisztratív területen dolgozó) viselkedésére (pl. felbosszantja) és ugyanakkor a többi helyszínen lévő hallgató elégedettségét, hangulatát, viselkedését is befolyásolja valamilyen módon.
   A deviáns hallgatók viselkedéséről egy- egy történetet olvasok fel, kérem, helyezze el őket a mellékelt koordináta rendszerbe! (pozitív- negatív deviancia, szabályt követő- öntörvényű)

9. Ön milyen deviáns viselkedésű hallgatói csoportokat alkotna? Hol helyezné el őket a koordináta rendszerben?

10. Milyen hatással vannak a deviáns hallgatók az Ön érzelmeire, viselkedésére, egészségére?

11. Hogyan ítéli meg Ön a deviáns igénybevevői viselkedést?
(Megítélése szerint a deviáns igénybevevői magatartás negatív hatással van a szolgáltatási folyamatra vagy lehetnek pozitív hatásai is?)
Indokolja válaszát!

13. Egyéb témával kapcsolatos gondolatai, meglátásai…ajánlásai…

8. sz. Melléklet

A felsőoktatás frontszemélyzetének megkérdezése

Jaycustomer típusokhoz: Mi jut eszébe ezekről a szituációkról?

1. (Eminens)

A tanár megkezdi a pp-s előadást. Egy hallgató ül az első sorban, lázasan jegyzeteli a slide-on lévő szöveget és azt is, amit a tanár mond. Szó szerint szeretne minden leírni, de ez nem sikerül. Visszakérdez, nem tudta leírni, amit a tanár mondott. Egy perc múlva azt kéri lépjen a diával egyet vissza a tanár, mert nem tudta lemásolni. Közben a tanár folytatja az előadást, példákat hoz. A lány lemarad az írásban. Teljesen összezavarodik, forgolódik a többiekhez, mit mondott????

Az óra második felére már elfárad, nem kérdez, csak ír, amit bír….

Óra végén megjelenik a füzetével, ahol minden mondatban van egy-két hiányzó szó. Arra kéri a tanárt pótolják most az elmaradásokat. Kétségbe van esve, jaj, ha most nem írják be ezeket a szavakat, akkor biztosan megbukik a vizsgán. …..

2. (Lázító)

Második marketing előadás. Az előző órán ismertette a tanár a félévi vizsgakövetelményeket. A félév teljesítésének alapfeltétele egy évközi dolgozat elkészítése, amely komoly munkát és elméleti felkészültséget feltételez. A cél, hogy az elméletben tanultakat gyakorlatban alkalmazzák. A kötelező tananyag egy vastag könyv, amit egy-két nap alatt nem lehet alaposan megtanulni.

Egy diák felszólal, igazságtalan, hogy még egy évközi feladattal is terhelik az amúgy is agyonhajszolt diákokat. Van egyéb kötelesség is, nemcsak a marketing tantárgy teljesítése. Ő nem akar marketinges lenni, csak le akar vizsgázni, kéri, mentsék fel a feladat alól. A tanár elmondja érveit. A diák duzzog, közben kezébe kerül a kötelező irodalom. Felháborodik, ezer oldalt egy tantárgyból???? Oktató: Nem ezer, 300! Az mindegy, szörnyen sok, ilyen követelményeket nem lehet támasztani…. Közben buzdítja a csoporttársakat, csatlakozzanak hozzá, tiltakozzanak közösen, A tanár hajthatatlan. A diák kifogyott az érvekből, ezért más irányból támad. Nem elég ennyi munka, drága könyv, még hideg is van és a büfében is hosszú a sor… Úgy tűnik az egész világ ellene fordult, ezért most ő is hadat üzen…

3. (Szabályszegő)/ügyeskedő

A vizsgán a névsor felolvasása után kiderül, van egy hallgató, aki nem szerepel a vizsgázók közt. Határozottan állítja, bejelentkezett a vizsgára. Hosszas vita után kiderül, mégsem jelentkezett, micsoda dolog, hogy előzetesen jelentkezni kell? Nem az a lényeg, hogy itt van a vizsgán?

A tanár végül megengedi, hogy vizsgázzon….

A diák ezen felbátorodva előhúzza az indexét, hogy néhány jegyet írjon be a tanár neki. Nincs idő arra, hogy előre megadott időpontokban bejöjjön csak az index aláíratása miatt…..

4. (Szerepjátszó), színészkedő

A teremben középen egy sor szélén ül, úgy, hogy mindenkit lásson, őt is lássa mindenki. Éberen figyel, mikor lehetne egy jó poént valahogy elsütni…. Ha éppen nem történik semmi, akkor összekacsint azzal, aki éppen ránéz, izegmozog, csak valaki foglalkozzon már vele. Ha a tanár valamit tesz, vagy mond, rögtön van valami megjegyzése. Ha nem, akkor sóhajtozva ül, és ha kisüt a nap, vagy elkezd esni az eső, bejelenti. Végre történt valami említésre méltó……Folyamatosan arra törekszik, hogy az óra egyik szereplője legyen, rá is figyeljen valaki, ne csak a tanárra.

5. Okoskodó

A tanár tartja az előadást, diák jelentkezik. Makroökonómiából azt tanultuk….., megítélésem szerint az Ön által elmondott tények nem helytállóak….. véleményem szerint…. A tanár elmondja, a felvetést megérti, van is benne igazság, de ez a most magyarázott anyagra nem igazán vonatkozik. A diák nem hiszi el, hogy tévedhet. Ez a tanár teljesen felkészületlen, gondolja magában. Lesi a következő alkalmat, amikor hozzá tudna szólni.

El is jön az alkalom. Közli, amiről most szó van, az így nem lehetséges, szerinte, így és így kellene …..Közben keresi a kontaktust a többiekkel, hogy megerősítést kapjon. De a többieknek fogalmuk sincs, miről beszél. Magára maradva keresgél a táskájában, hátha itt van a bizonyíték, és akkor…..lecsap. Az órán többször próbálkozik. Végül a tanár megkéri, a felvetéseivel óra után keresse meg. ……

6. Ötletgazda

Marketing szeminárium. Délután 2 óra, péntek. Egy csoport prezentációra készül, éppen beállítja a technikai eszközöket. A tanár közben értékeli az előző órán beadott feladatokat. Minden csoport anyagáról elmondja a véleményét szakmai és nem szakmai szempontból. A diák dobol ujjával, majd jelentkezik. Ő azt javasolná, a tanár e-mailben küldje át a bírálatát, akkor nem kell itt felolvasást tartania. A tanár elmondja, így tanulhatnak a többiek, ily módon sokféle probléma felszínre kerül. A diák gondolkodás nélkül újabb ötlettel áll elő. Minden csoport bírálatát minden csoport kapja meg, elektronikus úton, így el is tudnak mélyedni benne. De, ha már itt tartunk, a két hetente beadandó dolgozat kinyomtatása is macerás, jobb lenne a tanárnak e-mailben átküldeni. Ez neki is jó, nem kell cipekedni, akkor olvassa el, amikor akarja…. Ja, és ez a péntek délutáni óra, ez rettenetes. Itt a hétvége, üres az egész iskola, csak nekik kell kötelezően itt lenni. Jobb lenne áttenni az órát, mondjuk hétfő 3-ra, mert 6-ra úgyis mennie kell valahova… És a prezentációkat sem hetente kellene tartani, az év végén minden csoport egy rövidebb prezentációt tartana,…..időt,

energiát spórolnánk, a tanárnak is jobb, mert egyszerre tudja valamennyi csapat szóbeli munkáját értékelni. Ja, és ha már itt tartunk, a vizsga jobb lenne, ha úgy lenne megszervezve….Ezt persze csak azért mondja, hogy gördülékenyebben menjenek a dolgok. Egy kis racionalizálás nem árt!

9. sz. Melléklet

Céges kutatás „JAYCUSTOMER”(deviáns) igénybevevői típusokkal kapcsolatban

Az igénybevevő a szolgáltatási folyamat integrált része, aktív résztvevője, formálója a szolgáltatásélménynek. Az igénybevevők köre változatos, heterogén csoport. Egy részük az elvárt sztenderdek szerint viselkedik, másik részük megzavarhatja a folyamatot, konfliktust teremthet, ezáltal hatással van a szolgáltató viselkedésére is (pl. felbosszantja) és ugyanakkor a helyszínen lévő más igénybevevői csoport elégedettségét, szolgáltatással kapcsolatos észlelt minőségét is befolyásolja.
Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a különböző szolgáltatók hogyan készülnek fel a „problémás” igénybevevők kezelésére, hogyan védekeznek, hogy a szolgáltatási folyamatot ne zavarják meg.

1. Kérem, meséljen olyan szituációkat, amikor a deviáns igénybevevők megzavarták a szolgáltatási folyamatot az Önök intézményében valamilyen módon magatartásukkal, viselkedésükkel. (Konfliktus helyzetbe kerültek a szolgáltatóval, és magatartásuk a többi helyszínen lévő igénybevevőre is hatott.)
   Mi történt? Hogyan kezelték, hogyan reagáltak a viselkedésükre? Történtek-e változtatások az eset után a szolgáltatási folyamatban?

2. Hogyan jellemezné a „tökéletes” szolgáltatás igénybevevőt? (akivel örömmel, probléma mentesen tud együttműködni)

3. Az Önök intézményében milyen deviáns igénybevevői magatartásformákkal lehet találkozni? Mi jellemzi ezeket a magatartástípusokat, hogyan tudná csoportosítani őket?

4. Gyakran fordulnak elő olyan esetek, amikor az előbb megnevezett típusok zavart keltenek? Milyen gyakran?

5. Hogyan tudnak felkészülni ezeknek a deviáns igénybevevői magatartásoknak a kezelésére?

6. Hogyan ítélik meg Önök a deviáns igénybevevői viselkedést?
   (Megítélésük szerint a deviáns igénybevevői magatartás negatív hatással van a szolgáltatási folyamatra vagy lehetnek pozitív hatásai is?)
   Indokolja válaszát!

7. Milyen hatással vannak a deviáns igénybevevők az Ön érzelmeire, viselkedésére, egészségére?

8. Az intézményük dolgozói minden esetben betartják az előírt sztenderdeket?
   a., Igen /Nem
   b., Milyen esetekben térnek/térhetnek el?
   c., Miért?
   d., Milyen gyakran történik meg, hogy eltérnek a sztenderdektől?

10. sz. Melléklet (első, teszt jellegű változat kérdőíve)

Konfliktus-kérdőív a tanárok és diákok közötti konfliktushelyzetek elemzésére

Az alábbiakban olyan megállapításokat olvashat, amelyekkel jellemezni tudja az Ön és tanára (Ön és a hallgató) közötti, esetlegesen konfliktust jelentő helyzeteket. Olvassa el sorban a kijelentéseket, majd keresse ki az ötféle válasz közül azt, amelyik véleménye szerint legjobban jellemzi az adott helyzetet.
Kérjük, gondosan töltse ki a kérdőívet, ne hagyjon ki egyetlen mondatot sem.
Kérjük, hogy a diákokra és a tanárokra vonatkozó mondatokat egyaránt értékelje, akkor is, ha Ön diák, és akkor is, ha Ön tanár.

1	2	3	4	5.
nem jelent konfliktust (burkolt konfliktus) (nyílt konfliktus)	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli	kétoldalú, valóságos konfliktus, de egyik fél sem nyilvánítja ki	kétoldalú, valóságos kétoldalúan kinyilvánított, konfliktus, és mindkét fél kinyilvánítja	nyílt konfliktus, amely következményekkel

HA A DIÁK….

Órai viselkedés

1 2 3 4 5 …késve érkezik az órára.

1 2 3 4 5 …beszélget óra közben.
1 2 3 4 5 …eszik-iszik óra közben.
1 2 3 4 5 …telefonál, sms-t küld-fogad óra közben.
1 2 3 4 5 …nem vesz részt aktívan az óra menetében.
1 2 3 4 5 …nem diákhoz és tanintézményhez illő módon jelenik meg az órán

Házi dolgozat (évközi feladat)

1 2 3 4 5 …a házi dolgozatok beadási határidejét nem tartja be.
1 2 3 4 5 …nem ért egyet a házi dolgozat témaválasztásának rendjével
1 2 3 4 5 …önálló munka helyett „szerzett” dolgozatot ad be.
1 2 3 4 5 …nem fogadja el a házi dolgozat bírálatát.

Vizsga

1 2 3 4 5 …nem jelenik meg a vizsgán
1 2 3 4 5 …a vizsgán fegyelmezetlen.
1 2 3 4 5 …vitatja a vizsga eredményét.
1 2 3 4 5 …nem tartja objektívnek a vizsga értékelését.
1 2 3 4 5 …szóbeli vizsgán nem megfelelő öltözékben jelenik meg.
1 2 3 4 5 …nem kellően udvarias.
1 2 3 4 5 …jobb vizsgaeredmény eléréséért ajánlatokat tesz a tanárnak

1 2 3 4 5 …teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban

Szakdolgozat

1 2 3 4 5 …a szakdolgozat készítése során nem együttműködő.
1 2 3 4 5 …nem jelenik meg a konzultációkon..
1 2 3 4 5 …a kapcsolattartás módját helytelenül választja meg (túl gyakran vagy túl ritkán, esetleg nem kellően udvariasan)
1 2 3 4 5 …a szakdolgozat bírálatával és érdemjegyével nem ért egyet.
1 2 3 4 5 …úgy érzi, hogy tanára nem kellő alapossággal olvasta és értékelte a dolgozatot.
1 2 3 4 5 …úgy érzi, hogy tanára nem objektíven értékelte a dolgozatot.

Általános

1 2 3 4 5 …visszaél jogaival.
1 2 3 4 5 …nem ismeri (el) kötelezettségeit
1 2 3 4 5 …fenyegeti a tanárt
1 2 3 4 5 …illetlenül viselkedik az órán
1 2 3 4 5 …lázítja diáktársait a tanár ellen
1 2 3 4 5 …alaptalanul kritizálja a tanár felkészültségét
1 2 3 4 5 …joggal kritizálja a tanár felkészültségét
1 2 3 4 5 …más tanárt kritizál szakmailag
1 2 3 4 5 …nem keresi a személyes, hanem csak az elektronikus kapcsolatokat

Oktatás - Szeminárium

1 2 3 4 5 …nem együttműködő az órán
1 2 3 4 5 … a tanár által kért feladatokat nem készíti el időben
1 2 3 4 5 …túl sokat hiányzik az órákról

Oktatás- Előadás

1 2 3 4 5 …beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat
1 2 3 4 5 …provokálja az előadót
1 2 3 4 5 …azért tájékozatlan, mert nem jár előadásra

KÉRJÜK, EMLÍTSEN TOVÁBBI HELYZETEKET, MAJD ÉRTÉKELJE (1-5-ig fentiek alapján)

HA A TANÁR…..

Órai viselkedés

1 2 3 4 5 …késve érkezik az órára.
1 2 3 4 5 …hamarabb fejezi be az órát.
1 2 3 4 5 …túlzott fegyelmet tart.
1 2 3 4 5 …aktivitást vár el a diáktól az órán.
1 2 3 4 5 …szóvá teszi, ha a diák eszik-iszik az órán.
1 2 3 4 5 …szóvá teszi, ha a diák késve érkezik az órára.
1 2 3 4 5 … bűntető eszközökkel zsarolja a diákot, ha nem az elvártak szerint viselkedik az órán
1 2 3 4 5 …nem tanárhoz illő külsővel jelenik meg
1 2 3 4 5 …nem tanárhoz illően viselkedik az órán
1 2 3 4 5 …nem tartja meg az órát
1 2 3 4 5 …szándékosan lejáratja a diákot az órán
1 2 3 4 5 …nyíltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus
1 2 3 4 5 …érdektelennek mutatkozik a diák órai felvetéseire

Házi dolgozat

1 2 3 4 5 …nem ért egyet a diákkal a házi dolgozat témaválasztásával kapcsolatosan.
1 2 3 4 5 …úgy gondolja, hogy a beadott dolgozat nem önálló munka.
1 2 3 4 5 …nem ír a diák fejlődését segítő értékelést(visszajelzés hiánya)
1 2 3 4 5 …ragaszkodik a diák által esetleg vitatott értékeléshez és érdemjegyhez.

Vizsga

1 2 3 4 5 …kifogásolja a diák viselkedését a vizsgán.
1 2 3 4 5 …nem ad alkalmat a diáknak a javításra.
1 2 3 4 5 …nem objektív az értékelésben.
1 2 3 4 5 …a tanszékvezetőre bízza az esetlegesen vitatott érdemjegy jóváhagyását, ill. megváltoztatását
1 2 3 4 5 …nem ismerteti a vizsgakövetelményeket
1 2 3 4 5 …szubjektív az értékelésben
1 2 3 4 5 …neheztel, ha a dolgozattal kapcsolatban reklamál a diák
1 2 3 4 5 …megadott határidőre nem javítja ki a dolgozatot

Szakdolgozat

1 2 3 4 5 …a szakdolgozatot készítő diákkal nem együttműködő.
1 2 3 4 5 …nem jelenik meg a konzultáción.
1 2 3 4 5 …nem elérhető a diák számára.
1 2 3 4 5 …nem nyújt megfelelő szakmai segítséget a szakdolgozat írásához.

Általános

1 2 3 4 5 …nem ismeri el a diák jogait.
1 2 3 4 5 …figyelmezteti a diákot annak kötelezettségeire.
1 2 3 4 5 …gúnyos megjegyzéseket tesz a diákokra
1 2 3 4 5 …kritizálja más oktatók szakmai munkáját, képességeit
1 2 3 4 5 …nem elérhető fogadóórában
1 2 3 4 5 …nem elérhető e-mailben (nem nézi a leveleket, nem válaszol))
1 2 3 4 5 …nem segítőkész
1 2 3 4 5 …személyeskedik a diákokkal
1 2 3 4 5 …bármilyen alapon diszkriminálja a diákokat
1 2 3 4 5 …leterheltségre hivatkozik, mert nem foglalkozik a diákkal
1 2 3 4 5 …valamilyen véleményt kér, majd hátrányos megkülönböztetést alkalmaz

Oktatás

1 2 3 4 5 …az órán nem adja le a tananyagot, de a vizsgán számon kéri
1 2 3 4 5 …nem ismerteti a követelményeket a tananyaggal kapcsolatban
1 2 3 4 5 ...nem azt követeli, amit lead
1 2 3 4 5 ....nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban
1 2 3 4 5 … nem hoz elegendő gyakorlati pédát, ami segíti az elmélet elsajátítását
1 2 3 4 5 …nem ad nemzetközi kitekintést, pedig kellene
1 2 3 4 5 …túl gyorsan, követhetetlenül adja le a tananyagot
1 2 3 4 5 …vontatott az előadás stílusa
1 2 3 4 5 …nem kelti fel az érdeklődést a tantárgy iránt
1 2 3 4 5 …nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket
1 2 3 4 5 …nem tudja a tananyagot
1 2 3 4 5 …túl magas színvonalon ad elő
1 2 3 4 5 …túl alacsony színvonalon ad elő
1 2 3 4 5 …a diák által felvetett problémákra, kérdésekre nem válaszol, nem reagál
1 2 3 4 5 …nem konkrét a feladat meghatározásban
1 2 3 4 5 ...nem teszi fel az előadás anyagát a sharepointra

1 2 3 4 5 … beszámolási héten órát tart

1 2 3 4 5 …folyamatosan önmagát ismétli
1 2 3 4 5 …túl nagy anyagot akar egy órában leadni
1 2 3 4 5 …szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat

KÉRJÜK, EMLÍTSEN TOVÁBBI HELYZETEKET, MAJD ÉRTÉKELJE (1-5-ig fentiek alapján)

A KÉRDŐÍVET KITÖLTŐ ADATAI:

HALLGATÓ:

Neme:……
Szak……..
Évfolyam:……
Lakóhely:

a., Budapest
b., vidéki város
c., falu

OKTATÓ:

Neme:……
Oktatott tárgy megnevezése:……
Kora:

a., 30 év alatt
b., 30-40 év között
c., 40-50 év között
d., 50 év felett

Hány éve dolgozik a főiskolán?.....

11. sz. Melléklet (első, teszt jellegű változat kérdőíve)

Konfliktus-kérdőív az adminisztratív dolgozók és diákok közötti konfliktushelyzetek elemzésére

Az alábbiakban olyan megállapításokat olvashat, amelyekkel jellemezni tudja az Ön és az adminisztratív dolgozók (Ön és a hallgató) közötti, esetlegesen konfliktust jelentő helyzeteket. Olvassa el sorban a kijelentéseket, majd keresse ki az ötféle válasz közül azt, amelyik véleménye szerint legjobban jellemzi az adott helyzetet. Kérjük, gondosan töltse ki a kérdőívet, ne hagyjon ki egyetlen mondatot sem.
Kérjük, hogy a diákokra és a tanárokra vonatkozó mondatokat egyaránt értékelje, akkor is, ha Ön diák, és akkor is, ha Ön tanszéki előadó vagy Tanulmányi Osztályon dolgozó.

1	2	3	4	5.
nem jelent konfliktust (burkolt konfliktus) (nyílt konfliktus)	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli	kétoldalú, valóságos konfliktus, de egyik fél sem nyilvánítja ki	kétoldalú, valóságos kétoldalúan kinyilvánított, konfliktus, és mindkét fél kinyilvánítja	nyílt konfliktus, amely következményekkel

HA A DIÁK….

1 2 3 4 5 nem tartja be az adminisztrációs fogadóórák időpontjait.

1 2 3 4 5 …minősíti az információáramlás módját, formáját, hatékonyságát.
1 2 3 4 5 …olyat kérdez, ami a hirdető táblán világosan ki van írva.
1 2 3 4 5 …agresszív magatartást tanúsít.
1 2 3 4 5 …nem kellően udvarias.
1 2 3 4 5 …kétségbe vonja az intézkedések jogosságát.
1 2 3 4 5 …feljelentéssel fenyeget.
1 2 3 4 5 …a főiskolán kialakult adminisztrációs ügykezelést minősíti.
1 2 3 4 5 …ha elégedetlen az ügykezelés gyorsaságával, rugalmasságával.
1 2 3 4 5 …ha elégedetlen a problémákra való reagálási készséggel.
1 2 3 4 5 …ha egyéni, kivételes elbírálást kér.
1 2 3 4 5 …empátiahiányra hivatkozik.
1 2 3 4 5 …elégedetlen a segítőkészséggel.
1 2 3 4 5 …a hatáskörök tisztázatlanságára hivatkozik.
1 2 3 4 5 …szubjektív megítélésre hivatkozik (objektív helyett).
1 2 3 4 5 …ha szabályozatlanságra hivatkozik.
1 2 3 4 5 …ha szervezetlenségre hivatkozik.

KÉRJÜK, EMLÍTSEN TOVÁBBI HELYZETEKET, MAJD ÉRTÉKELJE (1-5-ig fentiek alapján)

AZ ADMINISZTRATÍV TERÜLETEN DOLGOZÓ….

1 2 3 4 5 …türelmetlen, ideges.
1 2 3 4 5 …nem ad elegendő, világos tájékoztatást.
1 2 3 4 5 …ha leterheltségre hivatkozik.
1 2 3 4 5 …ha más adminisztratív területen dolgozóhoz irányít.
1 2 3 4 5 …meg sem hallgatja a problémát.
1 2 3 4 5 …ha intézkedési korlátaira hivatkozik.
1 2 3 4 5 …ha nem tud válaszolni a kérdésre.
1 2 3 4 5 …ha fogadóórában nem elérhető.
1 2 3 4 5 …nem veszi fel a telefont.
1 2 3 4 5 …nem válaszol az e-mailre.
1 2 3 4 5 …kifogásolja a diák viselkedését.
1 2 3 4 5 …vitatja a kérés jogszerűségét.
1 2 3 4 5 …nem objektív.
1 2 3 4 5 …következetlen.

KÉRJÜK, EMLÍTSEN TOVÁBBI HELYZETEKET, MAJD ÉRTÉKELJE (1-5-ig fentiek alapján
A KÉRDŐÍVET KITÖLTŐ ADATAI:

HALLGATÓ:
Neme:……
Szak……..
Évfolyam:……
Lakóhely:
a., Budapest
b., vidéki város
c., falu

ADMINISZTRATÍV TERÜLETEN DOLGOZÓ:
Neme:……
Munkavégzés helye:
a., TO
b., Tanszék
c., Egyéb

Kora: a., 30 év alatt
b., 31-40 év között
c., 40-50 év között
d., 50 év felett

Hány éve dolgozik a főiskolán?.....

11.a. Melléklet (első, teszt jellegű változat kérdőívének eredményei) Megkérdezettek: Tanárok-Diákok

Szignifikáns eltérések eredményei

Eltérően ítélik meg: differently judged	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Tanár:hamarabb fejezi be az órát .	**31,089**	**1,000**	**0,00**
Tanár:túl magas színvonalon ad elő	**19,998**	**1,000**	**0,00**
Tanár:nem tartja meg az órát	**18,709**	**1,000**	**0,00**
Diák:telefonál,sms-t küld-fogad óra közben	**14,779**	**1,000**	**0,00**
Diák:szóbeli vizsgán nem megfelelő öltözékben jelenik meg	**14,102**	**1,000**	**0,00**
Diák:nem vesz részt aktívan az óra menetében	**11,526**	**1,000**	**0,00**
Diák:nem kellően udvarias	**10,887**	**1,000**	**0,00**
Tanár:késve érkezik órára	**10,455**	**1,000**	**0,00**
Tanár:nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban	**8,970**	**1,000**	**0,00**
Tanár:túl alacsony színvonalon ad elő	7,425	1,000	0,01
Diák:beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat	7,215	1,000	0,01
Diák:teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban	7,134	1,000	0,01
Tanár:megadott határidőre nem javítja ki a dolgozatot	6,850	1,000	0,01
Tanár:nem hoz elegendő gyakorlati példát, esettanulmányt,	6,722	1,000	0,01
Tanár:aktivitást vár el a diáktól az órán	4,587	1,000	0,03
Diák:provokálja az előadót	4,344	1,000	0,04
Tanár:nem elérhető e-mailben (nem nézi a leveleket, nem válaszol)	4,305	1,000	0,04
Tanár:nem kelti fel az érdeklődést a tantárgy iránt	4,276	1,000	0,04
Tanár:kritizálja más oktatók szakmai munkáját, képességeit	4,132	1,000	0,04

Ugyanúgy ítélik meg: similarly judged			
Diák:nem ért egyet a házi dolgozat témaválasztásának rendjével	0,02	1,00	0,90
Tanár:szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat	0,01	1,00	0,91
Tanár:nem nyújt megfelelő szakmai segítséget a szakdolgozat írásához	0,01	1,00	0,92
Tanár:nem konkrét a feladat meghatározásban	0,01	1,00	0,92
Diák:joggal kritizálja a tanár felkészültségét	0,01	1,00	0,93
Tanár:nem ismeri el a diák jogait	0,00	1,00	0,95
Diák:túl sokat hiányzik az órákról	0,00	1,00	0,97

1. Ha a tanár: hamarabb fejezi be az órát (diákok szerint nem jelent konfliktust, a tanárok szerint inkább)

			Kitöltő:D1A2T3		Total
			Diák	Tanár	
Tanár:hamarabb fejezi be az órát	nem jelent konfliktust	Count	110	13	123
		% within Kitöltő:D1A2T3	88,7%	43,3%	79,9%
	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli	Count	8	8	16
		% within Kitöltő:D1A2T3	6,5%	26,7%	10,4%
	kétoldalú, burkolt konfliktus	Count	5	8	13
		% within Kitöltő:D1A2T3	4,0%	26,7%	8,4%
	nyílt konfliktus	Count	1	1	2
		% within Kitöltő:D1A2T3	,8%	3,3%	1,3%
Total		Count	124	30	154
		% within Kitöltő:D1A2T3	100,0%	100,0%	100,0%

2. Ha a tanár: túl magas színvonalon ad elő (diákok szerint nem jelent konfliktust, a tanárok szerint igen)

			Kitöltő:D1A2T3		Total
			Diák	Tanár	
Tanár:túl magas színvonalon ad elő	nem jelent konfliktust	Count	31	1	32
		% within Kitöltő:D1A2T3	25,8%	3,3%	21,3%
	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli	Count	41	5	46
		% within Kitöltő:D1A2T3	34,2%	16,7%	30,7%
	kétoldalú, burkolt konfliktus	Count	33	10	43
		% within Kitöltő:D1A2T3	27,5%	33,3%	28,7%
	nyílt konfliktus	Count	12	13	25
		% within Kitöltő:D1A2T3	10,0%	43,3%	16,7%
	nyílt konfliktus következményekkel	Count	3	1	4
		% within Kitöltő:D1A2T3	2,5%	3,3%	2,7%
Total		Count	120	30	150
		% within Kitöltő:D1A2T3	100,0%	100,0%	100,0%

3. Ha a tanár: nem tartja meg az órát (diákok szerint nem jelent konfliktust, a tanárok szerint inkább)

			Kitöltő:D1A2T3		Total
			Diák	Tanár	
Tanár:nem tartja meg az órát	nem jelent konfliktust	Count	44	3	47
		% within Kitöltő:D1A2T3	35,5%	10,0%	30,5%
	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli	Count	40	5	45
		% within Kitöltő:D1A2T3	32,3%	16,7%	29,2%
	kétoldalú, burkolt konfliktus	Count	23	8	31
		% within Kitöltő:D1A2T3	18,5%	26,7%	20,1%
	nyílt konfliktus	Count	10	7	17
		% within Kitöltő:D1A2T3	8,1%	23,3%	11,0%
	nyílt konfliktus következményekkel	Count	7	7	14
		% within Kitöltő:D1A2T3	5,6%	23,3%	9,1%
Total		Count	124	30	154
		% within Kitöltő:D1A2T3	100,0%	100,0%	100,0%

4. Ha a diák: telefonál, sms-t küld-fogad óra közben (diákok egyoldalú feszültségként értelmezték, a tanárok nyílt illetve következményekkel járó konfliktusnak)

				Kitöltő:D1A2T3		Total
				Diák	Tanár	
Diák:telefonál,sms-t küld-fogad óra közben	nem jelent konfliktust		Count	10	1	11
			% within Kitöltő:D1A2T3	8,1%	3,3%	7,1%
	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli		Count	56	6	62
			% within Kitöltő:D1A2T3	45,2%	20,0%	40,3%
	kétoldalú, burkolt konfliktus		Count	33	5	38
			% within Kitöltő:D1A2T3	26,6%	16,7%	24,7%
	nyílt konfliktus		Count	18	12	30
			% within Kitöltő:D1A2T3	14,5%	40,0%	19,5%
	nyílt konfliktus következményekkel		Count	7	6	13
			% within Kitöltő:D1A2T3	5,6%	20,0%	8,4%
Total			Count	124	30	154
			% within Kitöltő:D1A2T3	100,0%	100,0%	100,0%

5. Ha a diák: szóbeli vizsgán nem megfelelő öltözékben jelenik meg (inkább a diákok szerint jelent konfliktust)

			Kitöltő:D1A2T3		Total
			Diák	Tanár	
Diák:szóbeli vizsgán nem megfelelő öltözékben jelenik meg	nem jelent konfliktust	Count	4	6	10
		% within Kitöltő:D1A2T3	3,2%	20,0%	6,5%
	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli	Count	33	13	46
		% within Kitöltő:D1A2T3	26,6%	43,3%	29,9%
	kétoldalú, burkolt konfliktus	Count	35	6	41
		% within Kitöltő:D1A2T3	28,2%	20,0%	26,6%
	nyílt konfliktus	Count	28	4	32
		% within Kitöltő:D1A2T3	22,6%	13,3%	20,8%
	nyílt konfliktus következményekkel	Count	24	1	25
		% within Kitöltő:D1A2T3	19,4%	3,3%	16,2%
Total		Count	124	30	154
		% within Kitöltő:D1A2T3	100,0%	100,0%	100,0%

6. Ha a diák: nem vesz részt aktívan az óra menetében (diákok szerint nem jelent konfliktust, a tanárok szerint inkább, de egyik fél szerint sem következményekkel járó konfliktus)

			Kitöltő:D1A2T3		Total
			Diák	Tanár	
Diák :nem vesz részt aktívan az óra menetében	0	Count	1	0	1
		% within Kitöltő:D1A2T3	,8%	,0%	,7%
	nem jelent konfliktust	Count	44	5	49
		% within Kitöltő:D1A2T3	35,8%	16,7%	32,0%
	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli	Count	50	10	60
		% within Kitöltő:D1A2T3	40,7%	33,3%	39,2%
	kétoldalú, burkolt konfliktus	Count	24	6	30
		% within Kitöltő:D1A2T3	19,5%	20,0%	19,6%
	nyílt konfliktus	Count	3	7	10
		% within Kitöltő:D1A2T3	2,4%	23,3%	6,5%
	nyílt konfliktus következményekkel	Count	1	2	3
		% within Kitöltő:D1A2T3	,8%	6,7%	2,0%
Total		Count	123	30	153
		% within Kitöltő:D1A2T3	100,0%	100,0%	100,0%

7. Ha a tanár: késve érkezik órára (diákok számára nem jelelt konfliktust, a tanárok megítélése szerint inkább konfliktus)

			Kitöltő:D1A2T3		Total
			Diák	Tanár	Diák
Tanár:késve érkezik órára	nem jelent konfliktust	Count	47	5	52
		% within Kitöltő:D1A2T3	37,9%	16,7%	33,8%
	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli	Count	45	8	53
		% within Kitöltő:D1A2T3	36,3%	26,7%	34,4%
	kétoldalú, burkolt konfliktus	Count	29	14	43
		% within Kitöltő:D1A2T3	23,4%	46,7%	27,9%
	nyílt konfliktus	Count	3	3	6
		% within Kitöltő:D1A2T3	2,4%	10,0%	3,9%
Total		Count	124	30	154
		% within Kitöltő:D1A2T3	100,0%	100,0%	100,0%

8. Ha a tanár: nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban (a tanárok megítélése szerint jelent konfliktust)

			Kitöltő:D1A2T3		Total
			Diák	Tanár	Diák
Tanár: nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban	nem jelent konfliktust	Count	25	1	26
		% within Kitöltő:D1A2T3	20,8%	3,3%	17,3%
	egyoldalú feszültség van jelen, csak az egyik fél érzékeli	Count	44	7	51
		% within Kitöltő:D1A2T3	36,7%	23,3%	34,0%
	kétoldalú, burkolt konfliktus	Count	38	17	55
		% within Kitöltő:D1A2T3	31,7%	56,7%	36,7%
	nyílt konfliktus	Count	11	4	15
		% within Kitöltő:D1A2T3	9,2%	13,3%	10,0%
	nyílt konfliktus következményekkel	Count	2	1	3
		% within Kitöltő:D1A2T3	1,7%	3,3%	2,0%
Total		Count	120	30	150
		% within Kitöltő:D1A2T3	100,0%	100,0%	100,0%

11.b. Melléklet

(első, teszt jellegű változat kérdőíve)
Megkérdezettek: Adminisztratív dolgozók- Diákok
Szignifikáns eltérések eredményei

Test Statistics(a,b)	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Diák:ha egyéni,kivételes elbíráslást kér	**27,188**	**1,000**	**0,000**
Diák:nem kellően udvarias	**26,661**	**1,000**	**0,000**
Diák:minősíti az információáramlás módját,formáját,hatékonyságát	**24,790**	**1,000**	**0,000**
Diák:olyat kérdez,ami a hirdető táblán világosan ki van írva	**24,111**	**1,000**	**0,000**
Diák:feljelentéssel fenyeget	**20,865**	**1,000**	**0,000**
Admin:meg sem hallgatja a a problémát	**16,509**	**1,000**	**0,000**
Diák:szubjektív megítélésére hivatkozik (objektív helyett)	**14,884**	**1,000**	**0,000**
Admin:türelmetlen, ideges	**14,265**	**1,000**	**0,000**
Diák:nem tartja be az adminisztrációs fogadóórák időpontjait	**13,442**	**1,000**	**0,000**
Diák:empátiahiányra hivatkozik	**12,681**	**1,000**	**0,000**
Admin:ha leterheltségre hivatkozik	**12,507**	**1,000**	**0,000**
Admin:vitatja a kérés jogszerűségét	9,390	1,000	0,002
Admin:ha nem tud válaszolni a kérdésre	7,943	1,000	0,005
Diák:ha elégedetlen a problémákra reagálási készséggel	7,368	1,000	0,007
Admin:nem ad elegendő,viágos tájékoztatást	7,321	1,000	0,007
Admin:nem objektív	6,723	1,000	0,010
Diák:agresszív magatartást tanúsít	6,274	1,000	0,012
Diák:kétségbe vonja az intézkedések jogosságát	5,866	1,000	0,015
Diák:ha szabályozatlanságra hivatkozik	5,532	1,000	0,019
Admin:nem válaszol az e-mailre	4,813	1,000	0,028
Diák:a hatáskörök tisztázatlanságára hivatkozik	4,729	1,000	0,030
Admin:kifogásolja a diák viselkedését	4,502	1,000	0,034
Diák:elégedetlen a segítőkészséggel	4,416	1,000	0,036
Diák:a főiskolán kialakult adminisztrációs ügykezelést minősíti	4,300	1,000	0,038
Admin:nem veszi fel a telefont	4,285	1,000	0,038

a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Kitöltő:D1A2T3

12. sz. Melléklet

Tanár, Diák, Csoport konfliktus kérdőív

A program helyes működéséhez a makrók engedélyezése szükséges.

Office 2007 esetén: az ikonsáv alatt(felül balra) **Biztonsági figyelmeztetés** jelenik meg. "A program letöltötta a makrókat." Beállítások gomb megnyomása után --> "**Tartalom engedélyezése**" szükséges.

Office 2003 esetén: Ha az elindításkor felugrik egy ablak, akkor nyomja meg a "**makrók engedélyezése**" gombot.

Ha nem ugrik fel az ablak, akkor állítsa be az Eszközök menü/Védelem/Biztonsági szint: **közepes** szintet. Újraindítva az Excel programot, már felugrik az ablak.

Szituáció: tanár és egy hallgató között keletkező konfliktusok megítélése, esetleges kihatása a csoportra.
Feltételezzük, hogy a következő szituációk valakinek/valakiknek (tanár, diák, csoport) konfliktust jelentenek.

A kutatásban arra keressük a választ, hogy saját tapasztalatai, illetve megítélése szerint melyik félben/felekben milyen mértékű konfliktust jelentenek.

Kitöltési útmutató:

Az adott helyzetek konfliktust jelenthetnek egy tanár, egy diák és a csoport tagjai számára.
Lehet, hogy az Ön megítélése szerint egy helyzet egyik fél számára sem konfliktus, vagy mind a három szereplőnek konfliktus, vagy valamelyik fél számára konfliktus, valamelyik félnek nem, vagy kevésbé.

Ítélje meg mindhárom érintett fél esetében és a megfelelő számot jelölje meg az 1-4 skálán, a konfliktus erősségét a skálaértékek jelzik következők alapján:

1. számára nem jelent konfliktust — 4. erős konfliktust jelent

Minden szereplőnél 4 értéket talál:

Egy tanár	Egy diák	Csoport
1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Kérjük, hogy minden sorban 3 választ adjon meg.
Egy válasz a tanár, egy válasz a diák és egy válasz legyen a csoport oszlopban

A megoldásokat a színes mezőkre kattítva jelölhetik ki. (az eredeti szín zöldre változik)

A kérdőívet kérjük a következő e-mail címre visszaküldeni:
konfliktuskerdoiv@gmail.com

Kérjük továbbá, hogy a kitöltő kódját most jelölje be:

1 ha oktató
2 ha diák

12. sz. Melléklet (folytatás)

Ha egy DIÁK….	Tanár				Diák				Csoport			
Szemináriumi, nyelvi órai viselkedés												
nem vesz részt aktívan az óra menetében, csak jelen van	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem készíti el időben a tanár által előírt feladatot	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
túl aktív az órán, folyamatosan kérdez, véleményez	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
megkérdőjelezi a tanár tudását	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
provokálja a tanárt	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem ért egyet a kiadott feladattal	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
önálló munka helyett más által elkészített, "szerzett" anyagot ad be	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem fogadja el a tanár bírálatát, értékelését	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
késik az óráról	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Előadás												
beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem jár előadásra	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
késve érkezik az előadásra	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
beszélget az előadáson	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Vizsga												
teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
puskázik	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
vitatja a vizsga eredményét	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
bírálja a vizsgán feltett kérdéseket	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Szakdolgozat												
nem jelenik meg személyesen a konzultáción	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
úgy érzi, a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatot	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
úgy érzi, a tanár nem objektíven értékelte a dolgozatot	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
fekészületlenül jön konzultációra	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Általános												
alaptalanul kritizálja a tanár felkészültségét	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
joggal kritizálja a tanár felkészültségét	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
más tanárt kritizál szakmailag	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

12. sz. Melléklet
folytatás

Ha egy TANÁR…	Tanár				Diák				Csoport			
Órai viselkedés (előadás, szeminárium, nyelvi óra)												
nem tartja meg az órát	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
hamarabb fejezi be az órát	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
késve érkezik az órára	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
túlzott fegyelmet követel	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
fenyegeti a diákot, ha nem az elvártak szerint viselkedik az órán	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nyiltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Oktatás												
a tananyagot nem adja le, de vizsgán számon kéri	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem azt követeli a vizsgán, amit leadott	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban, pedig lehetne	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem hoz gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
túl gyorsan, követhetetlenül adja le az anyagot	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem tudja a tananyagot	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
túl magas szinvonalon ad elő	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
túl alacsony szinvonalon ad elő	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
a diák által felvetett kérdésekre nem reagál, nem válaszol	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem konkrét, világos a feladat meghatározásban	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem teszi elérhetővé az előadás anyagát a diákok számára	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
túl nagy anyagot ad le egy órában	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Évközi feladat												
úgy gondolja, a beadott anyag nem önálló munka	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem ad a diák fejlődését segitő értékelést	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
ragaszkodik a diák által vitatott értékeléshez	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Vizsga												
nem ad alkalmat a diáknak javitásra	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem objektív az értékelésben	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem ismerteti a vizsgakövetelményeket	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
megadott határidőre nem javitja ki a dolgozatot	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
neheztel, ha az eredménnyel kapcsolatban reklamál a diák	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Szakdolgozat												
nem nyújt megfelelő szakmai segitséget a dolgozat megirásához	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem jelenik meg az előre megadott konzultációs időpontban	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem válaszol az e-mailben feltett kérdésekre	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Általános												
kritizálja más oktatók szakmai munkáját	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem elérhető fogadóórában	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
nem elérhető elektronikusan, nem válaszol az e-mailekre	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
véleményt kér, majd a válaszadót hátrányos megkülönböztetésben részesíti	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

13. sz Melléklet

Szabálytalan viselkedéstípusok a felsőoktatásban

Kitöltési útmutató:

6 különféle szabálytalan vislekedési típust jelöltünk meg, néhány sorban összefoglaltuk jellemző tulajdonságaikat.

Az egyes típusok leírása után megjelenik egy ábra.

A **függőleges tengelyen** azt ábrázoljuk, hogy **az adott típus mennyiben járulhat hozzá viselkedésével a szolgáltatási folyamat javításához, fejlesztéséhez,** ilyenkor a konfliktuskeltésnek lehetnek pozitív hozadékai is a szolgáltatási folyamatban, ezért *funkcionális konfliktusnak* nevezzük.

Amennyiben a konfliktuskeltés csak zavaró, nem a jobbító szándék vezérli a vevőt, akkor *diszfunkcionális konfliktusról beszélünk.*

A **vízszintes tengelyen** a szabálytalan viselkedésű **vevő pozitív (konstruktív) vagy negatív(destruktív) attitűdjét ábrázoljuk.**

A tengelyen levő 0,25; 0,50; 0,75; 1 a skála fokozatait jelenti mind a pozitív, mind a negatív tartományokban.

Most lássunk néhány példát magyarázatként:

A 0 érték (origó) jelentése: Olyan vevő, aki minden szempontból a szolgáltató által elvárt, kiszámítható módon viselkedik.

A vízszintes tengely -1, függőleges tengely +0,75 skálaértéke a 10. pontnak felel meg. Ezt a számot kell a jobb oldali mezőbe beírni.

Azt jelenti, ugyan destruktív a magatartás, (arrogáns, durva), de mégis a szolgáltató figyelmét felhívja, hogy valamely területen javítani kellene.

A növekvő számsor: 1-81 pontok a meghatározandó értékek.

Az ábrán jelölni nem lehet, ezért a jobb oldali mezőbe kérjük a kiválasztott értéket beírni.

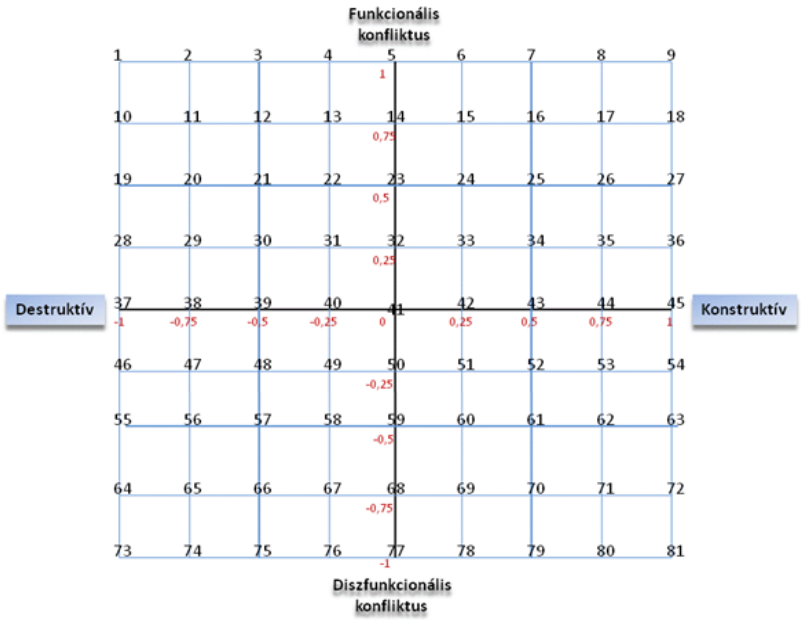
Kérem, hogy a kérdőívet a következő e-mail címre küldje vissza: devianskerdoiv@gmail.com

Kérjük továbbá, hogy jelölje be a következő számok közül egyet: **1**, ha Oktató, **2** ha, Adminisztratív dolgozó a felsőoktatásban, **3**, ha Diák, **4**, ha Egyéb Szolgáltató

Köszönjük.

13. sz. Melléklet (folytatás)

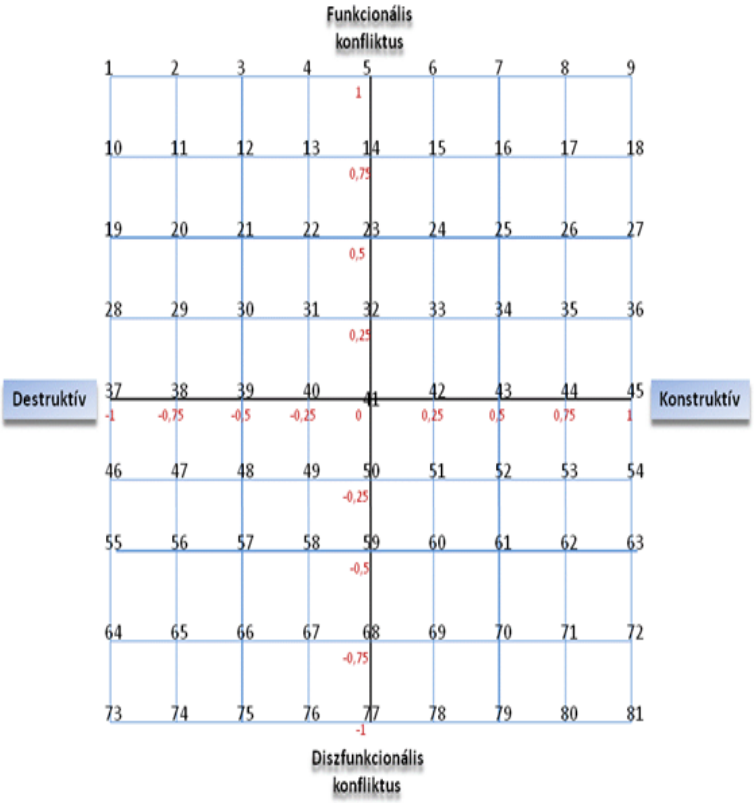
EMINENS: Valamennyi irásos tájékoztatót/szabályzatot betűről betűre elolvas, áttanulmányoz. A szolgáltató figyelmét folyamatosan felhívja arra, hogy az irásbeli szabályzat szerint….igy és igy kellett volna az adott pillanatban eljárnia. Kiköveteli az irásban rögzitett magatartásformák, szabályok teljesitését. Konfliktust azáltal kelt, hogy lassitja, megbontja a folyamatot, túlzottan pozitív attitűdje a szolgáltatót is és a többi igénybevevőt is zavarja. (előnye: görcsösen figyel, észrevételei rávilágithatnak, a hibás, sztenderdektől eltérő teljesitésre)



Választott érték:

13. sz. Melléklet (folytatás)

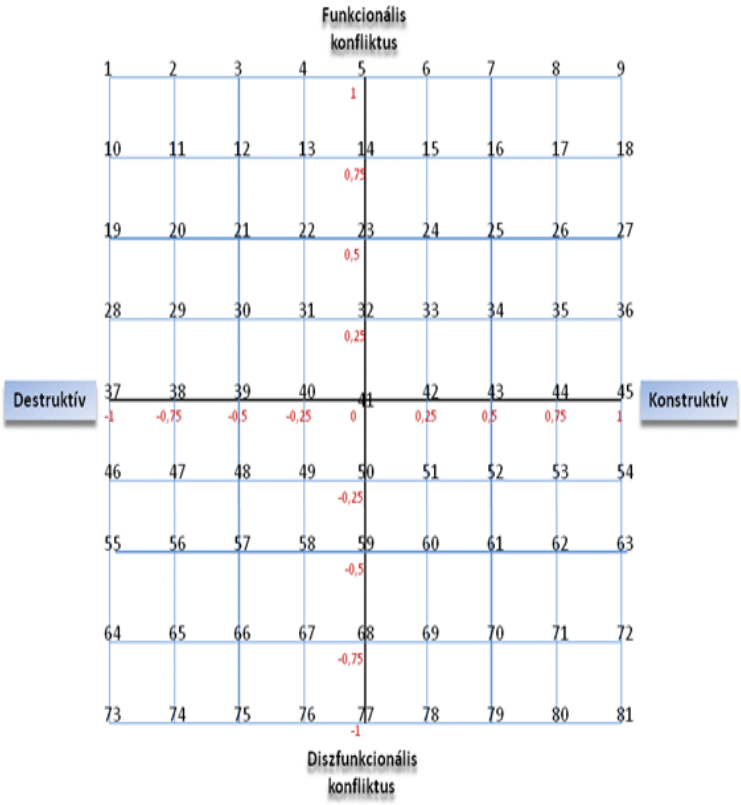
LÁZÍTÓ: Mindennel és folyamatosan elégedetlen, mindenütt és mindenkinek panaszkodó típus. Célja, hogy a többi igénybevevőt is a szolgáltató ellen hangolja, konfliktust teremtsen.
(előnye: a panaszok haszna, lehetséges, hogy az ő elégedetlensége találkozik más igénybevevők hasonló jellegű elégedetlenségével, lehet javítani a szolgáltatási folyamaton észrevételei alapján)



Választott érték:

13. sz. Melléklet (folytatás)

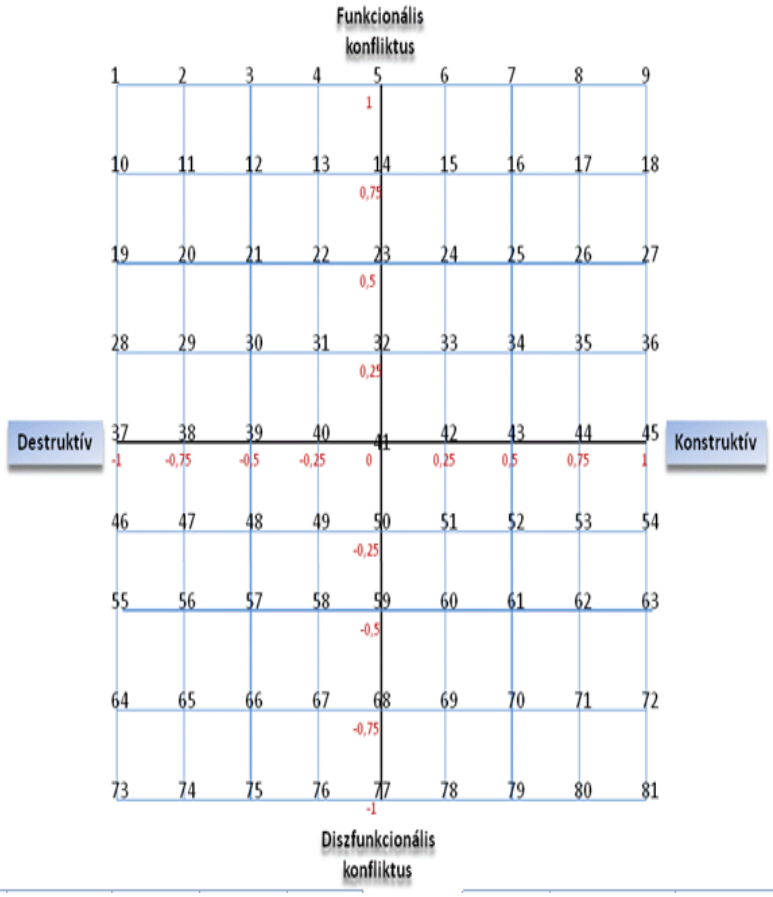
SZABÁLYSZEGŐ: ügyeskedő: Sztenderdeket megkerülő magatartás. Leginkább saját érdekeit érvényesítő típus. Pl. nyitvatartási idő/félfogadási idő lejárta előtt fél perccel érkezik, hatalmas jelenetet rendezve, miért nem ért előbb a helyszínre, és teljes körű szolgáltatást vár. (előnye: segít megismerni sokféle jaycustomer igénybevevői típust, segít felkészülni/edzi a szolgáltatót az ilyen igénybevevők kezelésében)



Választott érték:

13. sz. Melléklet (folytatás)

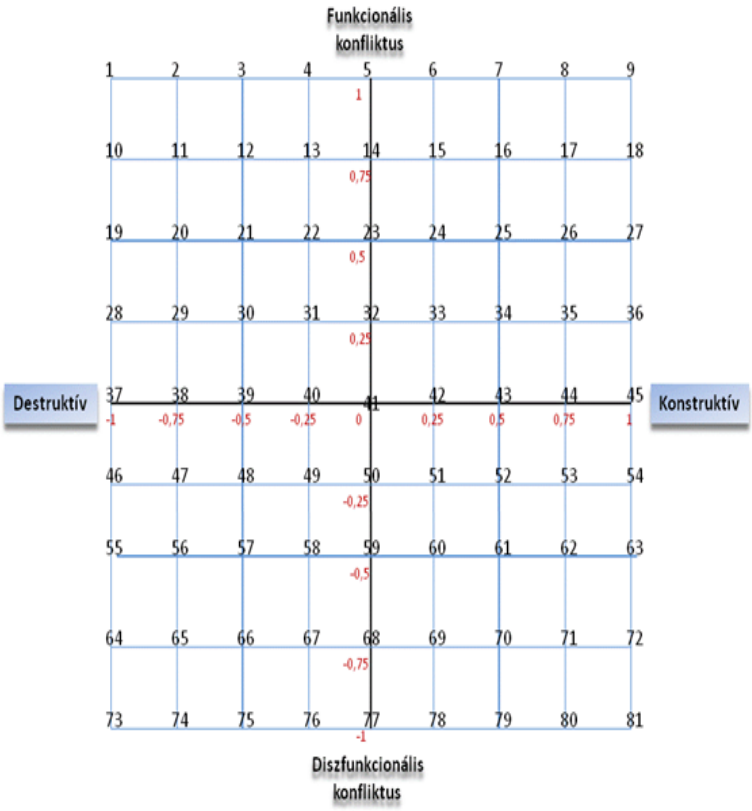
SZEREPJÁTSZÓ: színészkedő: Magát folyamatosan pozicionáló személy. A kedvezőbb, figyelmesebb kiszolgálás érdekében megtesz minden tőle telhetőt. Pl. Sorban álláskor szörnyű fájdalmakra, rosszullétre panaszkodik, ezért kivételes, azonnali kiszolgálást kér. Hogy ne kelljen pl. a drága vacsorát kifizetni, valamit az ételbe dob, miután elegendő mennyiséget fogyasztott belőle, és teátrális jelenetet rendez. Zavaró mind a szolgáltató, mind az igénybevevők számára. (Előnye: nyilvánvaló magatartása oldhatja a hangulatot)



Választott érték:

13. sz. Melléklet (folytatás)

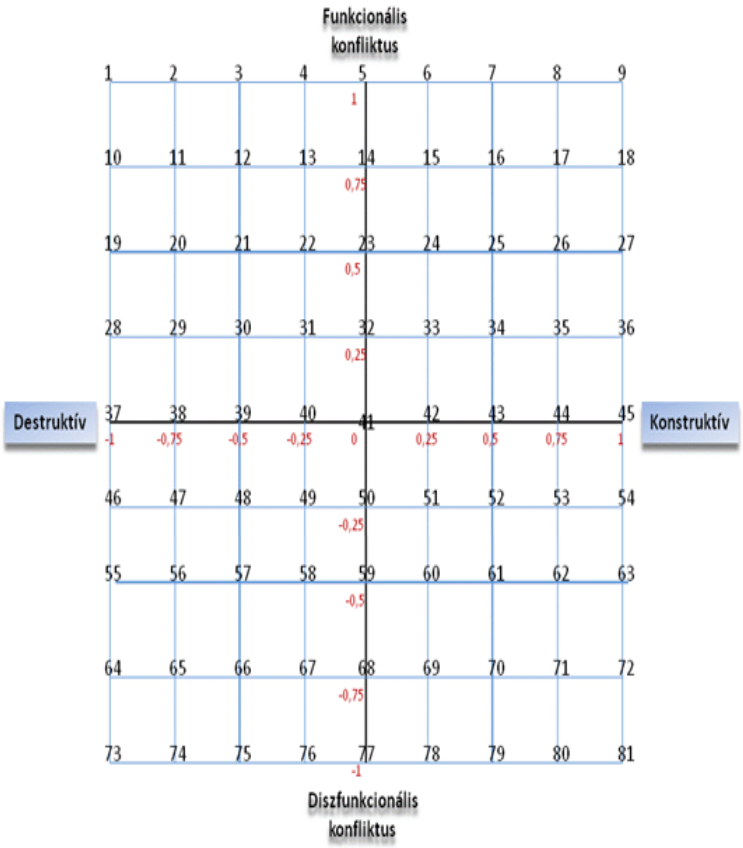
OKOSKODÓ: Mindent tud, sőt jobban tud, mint a szolgáltató. Elmondja, mikor mit kellene a szolgáltatónak tennie, mondania, stb. Nem lázít, inkább intellektuális zavarást végez. (előnye: lehet, hogy van igazsága, kreatív ötlete)



Választott érték:

13. sz. Melléklet (folytatás)

ÖTLETGAZDA: Minden szituációban tud egy még jobb ötletet mondani. Mindig vannak javaslatai, forradalmi újításai.(előnye: lehetnek hasznosítható ötletei mindenki számára)



Választott érték:

14. sz. Melléklet

Ha egy TANÁR……. kérdőívek kiértékelése.

(A piros színnel jelzett adatok a szignifikáns eltéréseket mutatják)

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
nem tartja meg az órát	nem konfliktus	8,2%	28,1%	12,4%	20,1%	8,2%	18,6%
	2	18,6%	42,0%	33,0%	28,9%	28,9%	25,1%
	3	35,1%	19,8%	27,8%	26,0%	32,0%	27,1%
	erős konfliktus	38,1%	10,1%	26,8%	25,1%	30,9%	29,2%
hamarabb fejezi be az órát	nem konfliktus	26,8%	67,4%	50,5%	77,6%	49,5%	76,8%
	2	43,3%	28,5%	30,9%	18,3%	34,0%	18,8%
	3	24,7%	3,2%	15,5%	4,1%	13,4%	4,1%
	erős konfliktus	5,2%	,9%	3,1%	,0%	3,1%	,3%
késve érkezik az órára	nem konfliktus	10,4%	29,4%	11,5%	24,8%	8,3%	21,2%
	2	38,5%	52,9%	51,0%	42,5%	50,0%	46,9%
	3	33,3%	15,3%	28,1%	25,4%	33,3%	22,4%
	erős konfliktus	17,7%	2,4%	9,4%	7,4%	8,3%	9,4%
túlzott fegyelmet követel	nem konfliktus	9,5%	23,6%	2,1%	5,9%	4,2%	4,7%
	2	38,9%	40,7%	17,7%	32,7%	25,0%	33,3%
	3	42,1%	30,7%	60,4%	44,5%	54,2%	44,5%
	erős konfliktus	9,5%	5,0%	19,8%	16,8%	16,7%	17,4%
fenyegeti a diákot, ha nem az elvártak szerint viselkedik az órán	nem konfliktus	4,2%	8,3%	,0%	,6%	,0%	3,8%
	2	12,5%	24,9%	10,3%	8,3%	15,6%	22,5%
	3	47,9%	41,4%	45,4%	34,9%	49,0%	34,3%

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
	erős konfliktus	35,4%	25,4%	44,3%	56,2%	35,4%	39,3%
nyiltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus	nem konfliktus	3,1%	4,4%	1,0%	,3%	2,1%	5,3%
	2	6,3%	18,3%	1,0%	1,2%	13,4%	20,3%
	3	32,3%	29,5%	11,3%	8,8%	36,1%	32,6%
	erős konfliktus	58,3%	47,8%	86,6%	89,7%	48,5%	41,8%
a tananyagot nem adja le, de vizsgán számon kéri	nem konfliktus	10,4%	26,8%	1,0%	,3%	,0%	,3%
	2	34,4%	40,0%	4,2%	2,9%	4,2%	2,4%
	3	25,0%	19,4%	16,7%	11,8%	21,9%	16,2%
	erős konfliktus	30,2%	13,8%	78,1%	85,0%	74,0%	81,2%
nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban	nem konfliktus	8,3%	22,1%	1,0%	,0%	,0%	,3%
	2	32,3%	45,6%	3,1%	3,2%	4,2%	3,8%
	3	37,5%	22,6%	35,4%	29,4%	47,9%	30,1%
	erős konfliktus	21,9%	9,7%	60,4%	67,4%	47,9%	65,8%
nem azt követeli a vizsgán, amit leadott	nem konfliktus	9,4%	26,5%	1,1%	1,2%	1,0%	1,5%
	2	27,1%	36,6%	5,3%	2,6%	7,3%	2,7%
	3	36,5%	24,5%	24,2%	17,9%	25,0%	20,4%
	erős konfliktus	27,1%	12,4%	69,5%	78,2%	66,7%	75,4%
nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban, pedig lehetne	nem konfliktus	13,4%	38,5%	3,1%	4,1%	2,1%	5,9%
	2	46,4%	43,8%	37,1%	34,1%	36,1%	36,5%
	3	33,0%	14,7%	49,5%	48,2%	49,5%	43,5%
	erős konfliktus	7,2%	2,9%	10,3%	13,5%	12,4%	14,1%
nem hoz gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében	nem konfliktus	14,4%	35,3%	1,0%	2,4%	,0%	2,4%

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
	2	38,1%	45,6%	24,7%	23,2%	21,6%	24,4%
	3	38,1%	15,3%	54,6%	50,6%	58,8%	52,6%
	erős konfliktus	9,3%	3,8%	19,6%	23,8%	19,6%	20,6%
túl gyorsan, követhetetlenül adja le az anyagot	nem konfliktus	12,4%	33,6%	,0%	1,5%	,0%	,6%
	2	44,3%	40,7%	8,3%	8,3%	7,3%	10,6%
	3	32,0%	18,6%	41,7%	37,8%	46,9%	36,0%
	erős konfliktus	11,3%	7,1%	50,0%	52,5%	45,8%	52,8%
nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket	nem konfliktus	22,7%	45,6%	9,3%	12,9%	5,2%	12,9%
	2	43,3%	42,1%	36,1%	43,8%	38,1%	42,4%
	3	32,0%	10,6%	48,5%	34,7%	45,4%	35,0%
	erős konfliktus	2,1%	1,8%	6,2%	8,5%	11,3%	9,7%
nem tudja a tananyagot	nem konfliktus	3,1%	8,0%	,0%	1,2%	,0%	,3%
	2	12,4%	20,1%	10,3%	4,7%	12,4%	4,1%
	3	23,7%	35,1%	22,7%	24,2%	23,7%	27,4%
	erős konfliktus	60,8%	36,9%	67,0%	69,9%	63,9%	68,1%
túl magas színvonalon ad elő	nem konfliktus	31,6%	49,4%	9,5%	18,5%	9,5%	18,5%
	2	38,9%	35,0%	23,2%	32,4%	25,3%	33,5%
	3	23,2%	13,2%	45,3%	38,2%	41,1%	33,8%
	erős konfliktus	6,3%	2,4%	22,1%	10,9%	24,2%	14,1%
túl alacsony színvonalon ad elő	nem konfliktus	12,6%	23,0%	2,1%	,6%	2,1%	2,4%
	2	29,5%	36,3%	14,7%	18,3%	14,7%	17,5%
	3	32,6%	28,0%	41,1%	46,3%	47,4%	50,4%
	erős konfliktus	25,3%	12,7%	42,1%	34,8%	35,8%	29,7%

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
a diák által felvetett kérdésekre nem reagál, nem válaszol	nem konfliktus	7,2%	11,5%	1,0%	,6%	1,0%	4,1%
	2	25,8%	43,2%	5,2%	5,6%	16,5%	26,2%
	3	42,3%	30,0%	43,3%	38,5%	45,4%	39,1%
	erős konfliktus	24,7%	15,3%	50,5%	55,3%	37,1%	30,6%
nem konkrét, világos a feladat meghatározásban	nem konfliktus	12,4%	22,3%	,0%	1,5%	,0%	1,5%
	2	49,5%	49,7%	19,6%	12,2%	18,8%	13,4%
	3	26,8%	23,8%	45,4%	49,7%	45,8%	48,2%
	erős konfliktus	11,3%	4,2%	35,1%	36,6%	35,4%	36,9%
nem teszi elérhetővé az előadás anyagát a diákok számára	nem konfliktus	27,8%	39,7%	4,2%	2,4%	4,1%	1,2%
	2	35,1%	36,5%	16,7%	13,8%	14,4%	15,9%
	3	25,8%	15,9%	46,9%	40,9%	53,6%	39,1%
	erős konfliktus	11,3%	7,9%	32,3%	42,9%	27,8%	43,8%
túl nagy anyagot ad le egy órában	nem konfliktus	22,7%	36,7%	,0%	3,6%	,0%	4,7%
	2	46,4%	42,6%	23,7%	21,1%	22,7%	20,7%
	3	25,8%	16,3%	55,7%	44,5%	57,7%	48,2%
	erős konfliktus	5,2%	4,4%	20,6%	30,9%	19,6%	26,3%
szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat	nem konfliktus	18,8%	29,5%	2,1%	1,5%	2,1%	2,4%
	2	38,5%	43,8%	28,1%	17,7%	28,1%	18,2%
	3	37,5%	20,8%	46,9%	42,2%	52,1%	43,5%
	erős konfliktus	5,2%	6,0%	22,9%	38,6%	17,7%	36,0%
úgy gondolja, a beadott anyag nem önálló munka	nem konfliktus	4,2%	11,8%	4,2%	6,8%	24,2%	31,8%
	2	16,7%	29,4%	10,5%	12,1%	29,5%	35,9%
	3	46,9%	41,5%	52,6%	35,6%	35,8%	20,3%

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
	erős konfliktus	32,3%	17,4%	32,6%	45,6%	10,5%	12,1%
nem ad a diák fejlődését segítő értékelést	nem konfliktus	17,7%	23,8%	5,3%	2,6%	22,1%	28,8%
	2	37,5%	51,2%	22,1%	22,9%	29,5%	35,3%
	3	40,6%	20,9%	54,7%	47,9%	38,9%	26,2%
	erős konfliktus	4,2%	4,1%	17,9%	26,5%	9,5%	9,7%
ragaszkodik a diák által vitatott értékeléshez	nem konfliktus	7,3%	9,1%	1,1%	2,1%	17,9%	24,7%
	2	22,9%	30,9%	8,5%	14,4%	31,6%	38,8%
	3	46,9%	46,8%	46,8%	44,7%	37,9%	25,6%
	erős konfliktus	22,9%	13,2%	43,6%	38,8%	12,6%	10,9%
nem ad alkalmat a diáknak javításra	nem konfliktus	10,3%	16,2%	,0%	,9%	14,4%	18,5%
	2	34,0%	43,2%	2,1%	2,9%	17,5%	20,3%
	3	30,9%	24,4%	36,1%	25,9%	40,2%	30,6%
	erős konfliktus	24,7%	16,2%	61,9%	70,3%	27,8%	30,6%
nem objektív az értékelésben	nem konfliktus	8,2%	16,5%	,0%	,6%	7,2%	10,0%
	2	23,7%	33,8%	4,1%	2,9%	8,2%	14,2%
	3	36,1%	31,2%	25,8%	22,4%	34,0%	26,0%
	erős konfliktus	32,0%	18,5%	70,1%	74,0%	50,5%	49,9%
nem ismerteti a vizsgakövetelményeket	nem konfliktus	9,3%	18,0%	,0%	,6%	2,1%	1,2%
	2	22,7%	34,2%	6,2%	2,9%	9,3%	5,9%
	3	43,3%	31,9%	37,1%	25,4%	33,0%	22,5%
	erős konfliktus	24,7%	15,9%	56,7%	71,1%	55,7%	70,4%
megadott határidőre nem javítja ki a dolgozatot	nem konfliktus	9,3%	20,9%	,0%	1,5%	2,1%	3,5%

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
	2	39,2%	39,7%	21,6%	20,0%	16,5%	18,3%
	3	37,1%	27,6%	49,5%	40,3%	50,5%	41,0%
	erős konfliktus	14,4%	11,8%	28,9%	38,2%	30,9%	37,2%
neheztel, ha az eredménnyel kapcsolatban reklamál a diák	nem konfliktus	4,2%	2,1%	,0%	2,7%	10,4%	11,6%
	2	17,7%	21,6%	14,7%	10,9%	27,1%	29,5%
	3	54,2%	46,4%	48,4%	45,9%	44,8%	34,2%
	erős konfliktus	24,0%	29,9%	36,8%	40,5%	17,7%	24,7%
nem nyújt megfelelő szakmai segítséget a dolgozat megírásához	nem konfliktus	8,3%	16,8%	,0%	,3%	18,9%	14,1%
	2	32,3%	41,2%	3,1%	5,0%	12,6%	19,7%
	3	37,5%	32,1%	39,6%	33,8%	41,1%	32,1%
	erős konfliktus	21,9%	10,0%	57,3%	60,9%	27,4%	34,1%
nem jelenik meg az előre megadott konzultációs időpontban	nem konfliktus	8,3%	13,5%	,0%	,9%	15,8%	16,5%
	2	18,8%	36,5%	14,6%	5,9%	13,7%	11,5%
	3	42,7%	30,0%	30,2%	27,4%	35,8%	27,6%
	erős konfliktus	30,2%	20,0%	55,2%	65,9%	34,7%	44,4%
nem válaszol az e-mailben feltett kérdésekre	nem konfliktus	13,5%	22,7%	2,1%	,3%	15,8%	17,6%
	2	32,3%	42,2%	11,5%	9,7%	20,0%	16,2%
	3	32,3%	26,3%	42,7%	36,2%	40,0%	30,9%
	erős konfliktus	21,9%	8,8%	43,8%	53,8%	24,2%	35,3%
kritizálja más oktatók szakmai munkáját	nem konfliktus	7,2%	11,2%	13,4%	21,5%	14,4%	26,2%
	2	22,7%	35,0%	39,2%	49,7%	35,1%	47,6%
	3	27,8%	36,5%	27,8%	22,9%	35,1%	20,3%
	erős konfliktus	42,3%	17,4%	19,6%	5,9%	15,5%	5,9%

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
nem elérhető fogadóórában	nem konfliktus	9,3%	21,5%	,0%	2,4%	5,2%	6,2%
	2	39,2%	45,7%	8,2%	14,1%	10,3%	21,5%
	3	27,8%	23,6%	47,4%	42,4%	44,3%	38,2%
	erős konfliktus	23,7%	9,1%	44,3%	41,2%	40,2%	34,1%
nem elérhető elektronikusan, nem válaszol az e-mailekre	nem konfliktus	13,4%	24,7%	1,0%	2,1%	4,1%	6,5%
	2	37,1%	43,5%	13,4%	12,4%	15,5%	16,2%
	3	22,7%	22,9%	38,1%	45,6%	36,1%	42,6%
	erős konfliktus	26,8%	8,8%	47,4%	40,0%	44,3%	34,7%
véleményt kér, majd a válaszadót hátrányos megkülönböztetésben részesíti	nem konfliktus	5,2%	9,2%	,0%	,3%	2,1%	3,8%
	2	27,8%	29,9%	2,1%	4,1%	9,3%	15,9%
	3	29,9%	36,4%	23,7%	22,8%	22,7%	31,3%
	erős konfliktus	37,1%	24,6%	74,2%	72,8%	66,0%	49,0%

14. a. sz. Melléklet

Ha egy DIÁK……. kérdőívek kiértékelése.

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
nem vesz részt aktívan az óra menetében, csak jelen van	nem konfliktus	13,7%	12,0%	51,0%	50,1%	42,2%	45,6%
	2	38,2%	41,8%	34,3%	38,1%	30,4%	36,1%
	3	35,3%	37,0%	13,7%	9,5%	21,6%	15,2%
	erős konfliktus	12,7%	9,2%	1,0%	2,3%	5,9%	3,2%
nem készíti el időben a tanár által előírt feladatot	nem konfliktus	2,0%	2,3%	13,9%	17,2%	43,6%	44,0%
	2	26,5%	18,6%	42,6%	39,1%	26,7%	39,4%
	3	47,1%	50,1%	35,6%	33,0%	23,8%	12,1%
	erős konfliktus	24,5%	28,9%	7,9%	10,6%	5,9%	4,6%
túl aktív az órán, folyamatosan kérdez, véleményez	nem konfliktus	19,6%	20,6%	41,2%	49,0%	2,9%	4,9%
	2	42,2%	41,8%	34,3%	33,5%	28,4%	21,2%
	3	35,3%	31,8%	22,5%	13,2%	52,0%	46,1%
	erős konfliktus	2,9%	5,7%	2,0%	4,3%	16,7%	27,8%
megkérdőjelezi a tanár tudását	nem konfliktus	2,0%	,9%	15,7%	14,1%	4,9%	11,5%
	2	5,9%	1,1%	23,5%	28,7%	21,6%	37,8%
	3	27,5%	15,5%	38,2%	32,8%	49,0%	33,5%
	erős konfliktus	64,7%	82,5%	22,5%	24,4%	24,5%	17,2%
provokálja a tanárt	nem konfliktus	2,0%	,3%	6,9%	9,5%	2,0%	3,7%
	2	2,9%	1,1%	19,6%	22,1%	11,8%	30,5%
	3	15,7%	9,5%	38,2%	29,3%	56,9%	39,4%
	erős konfliktus	79,4%	89,1%	35,3%	39,1%	29,4%	26,4%
nem ért egyet a kiadott feladattal	nem konfliktus	11,8%	1,7%	10,8%	7,7%	11,9%	15,9%
	2	19,6%	17,5%	30,4%	29,5%	38,6%	51,3%
	3	44,1%	47,6%	38,2%	45,3%	42,6%	29,7%
	erős konfliktus	24,5%	33,2%	20,6%	17,5%	6,9%	3,2%

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
önálló munka helyett más által elkészített, "szerzett" anyagot ad be	nem konfliktus	2,9%	3,7%	25,5%	28,7%	44,1%	48,4%
	2	14,7%	25,2%	28,4%	33,5%	28,4%	26,9%
	3	28,4%	38,1%	21,6%	25,8%	16,7%	17,8%
	erős konfliktus	53,9%	33,0%	24,5%	12,0%	10,8%	6,9%
nem fogadja el a tanár bírálatát, értékelését	nem konfliktus	4,9%	2,3%	5,9%	6,9%	28,4%	41,7%
	2	19,6%	17,2%	25,5%	25,6%	36,3%	39,7%
	3	46,1%	48,6%	40,2%	43,7%	30,4%	17,0%
	erős konfliktus	29,4%	31,9%	28,4%	23,9%	4,9%	1,7%
késik az óráról	nem konfliktus	11,9%	7,2%	30,7%	30,1%	26,7%	46,1%
	2	56,4%	37,0%	47,5%	41,5%	42,6%	38,7%
	3	23,8%	41,3%	16,8%	21,8%	25,7%	12,0%
	erős konfliktus	7,9%	14,6%	5,0%	6,6%	5,0%	3,2%
beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat	nem konfliktus	2,9%	1,1%	9,8%	10,9%	3,9%	9,8%
	2	15,7%	7,7%	37,3%	43,6%	27,5%	34,2%
	3	42,2%	35,5%	40,2%	33,8%	53,9%	39,7%
	erős konfliktus	39,2%	55,6%	12,7%	11,7%	14,7%	16,4%
nem jár előadásra	nem konfliktus	50,5%	61,3%	62,4%	70,2%	83,2%	90,8%
	2	35,6%	26,4%	29,7%	18,3%	12,9%	7,4%
	3	6,9%	10,0%	5,0%	8,6%	4,0%	1,1%
	erős konfliktus	6,9%	2,3%	3,0%	2,9%	,0%	,6%
késve érkezik az előadásra	nem konfliktus	18,6%	9,8%	35,3%	41,6%	31,4%	49,4%
	2	39,2%	47,7%	42,2%	43,9%	43,1%	39,0%
	3	34,3%	34,1%	20,6%	12,4%	19,6%	10,7%
	erős konfliktus	7,8%	8,4%	2,0%	2,0%	5,9%	,9%
beszélget az előadáson	nem konfliktus	1,0%	1,4%	28,4%	33,0%	5,9%	8,3%
	2	10,8%	15,5%	47,1%	41,5%	27,7%	30,4%
	3	43,1%	44,4%	19,6%	17,8%	45,5%	39,0%

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
	erős konfliktus	45,1%	38,7%	4,9%	7,7%	20,8%	22,3%
teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban	nem konfliktus	11,8%	21,2%	7,8%	12,0%	60,8%	70,8%
	2	24,5%	29,2%	28,4%	23,8%	20,6%	17,2%
	3	29,4%	29,8%	32,4%	31,8%	11,8%	9,2%
	erős konfliktus	34,3%	19,8%	31,4%	32,4%	6,9%	2,9%
puskázik	nem konfliktus	4,9%	1,4%	14,7%	18,6%	39,2%	50,1%
	2	7,8%	11,7%	19,6%	25,2%	25,5%	35,5%
	3	34,3%	36,1%	35,3%	28,7%	28,4%	11,5%
	erős konfliktus	52,9%	50,7%	30,4%	27,5%	6,9%	2,9%
vitatja a vizsga eredményét	nem konfliktus	6,9%	2,3%	3,9%	3,2%	45,1%	65,6%
	2	17,6%	12,9%	15,7%	20,5%	30,4%	20,6%
	3	41,2%	45,8%	40,2%	40,1%	17,6%	10,9%
	erős konfliktus	34,3%	39,0%	40,2%	36,3%	6,9%	2,9%
bírálja a vizsgán feltett kérdéseket	nem konfliktus	4,9%	1,7%	4,9%	5,5%	24,5%	42,1%
	2	14,7%	9,2%	21,6%	18,7%	40,2%	38,0%
	3	40,2%	40,2%	47,1%	43,5%	24,5%	16,1%
	erős konfliktus	40,2%	48,9%	26,5%	32,3%	10,8%	3,7%
nem jelenik meg személyesen a konzultáción	nem konfliktus	11,8%	6,6%	18,6%	12,0%	63,7%	74,4%
	2	28,4%	16,0%	30,4%	27,2%	20,6%	17,2%
	3	32,4%	38,7%	36,3%	32,4%	12,7%	7,2%
	erős konfliktus	27,5%	38,7%	14,7%	28,4%	2,9%	1,1%
úgy érzi, a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatot	nem konfliktus	5,9%	5,4%	2,0%	1,4%	58,8%	65,6%
	2	20,6%	26,1%	15,7%	8,0%	15,7%	21,8%
	3	45,1%	42,7%	47,1%	33,0%	19,6%	8,6%
	erős konfliktus	28,4%	25,8%	35,3%	57,5%	5,9%	4,0%
úgy érzi, a tanár nem objektíven értékelte a dolgozatot	nem konfliktus	3,0%	4,9%	1,0%	2,0%	53,9%	61,0%
	2	15,8%	22,3%	10,8%	7,2%	16,7%	21,8%

Kinek konfliktus?		Tanárnak kitöltő személye		Diáknak kitöltő személye		Csoportnak kitöltő személye	
		Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %	Tanár Column N %	Diák Column N %
	3	44,6%	43,3%	39,2%	29,7%	19,6%	11,5%
	erős konfliktus	36,6%	29,5%	49,0%	61,1%	9,8%	5,7%
fekészületlenül jön konzultációra	nem konfliktus	4,9%	3,2%	12,9%	7,6%	65,3%	60,3%
	2	24,5%	16,0%	26,7%	31,9%	16,8%	27,2%
	3	46,1%	45,1%	42,6%	39,5%	14,9%	9,3%
	erős konfliktus	24,5%	35,8%	17,8%	21,1%	3,0%	3,2%
alaptalanul kritizálja a tanár felkészültségét	nem konfliktus	3,9%	,6%	6,9%	5,2%	12,7%	17,5%
	2	11,8%	2,9%	23,5%	24,4%	27,5%	39,8%
	3	19,6%	20,3%	32,4%	36,4%	36,3%	28,1%
	erős konfliktus	64,7%	76,2%	37,3%	34,1%	23,5%	14,6%
joggal kritizálja a tanár felkészültségét	nem konfliktus	13,7%	1,7%	14,7%	13,8%	18,6%	25,9%
	2	19,6%	14,3%	23,5%	22,1%	36,3%	34,5%
	3	19,6%	27,8%	32,4%	31,3%	27,5%	23,6%
	erős konfliktus	47,1%	56,2%	29,4%	32,8%	17,6%	16,1%
más tanárt kritizál szakmailag	nem konfliktus	2,0%	2,3%	11,9%	11,2%	24,5%	36,1%
	2	34,3%	30,1%	37,6%	35,6%	42,2%	42,4%
	3	39,2%	51,0%	34,7%	36,2%	21,6%	16,0%
	erős konfliktus	24,5%	16,6%	15,8%	17,0%	11,8%	5,4%

15. sz. melléklet

HA EGY TANÁR……kérdőívek Szignifikáns eltérések eredményei			
Eltérően ítélik meg: differently judged	**Chi-Square**	**df**	**Asymp. Sig.**
hamarabb fejezi be az órát T	**65,596**	**1,00**	**0,000**
nem tartja meg az órát T	**59,109**	**1,00**	**0,000**
nem hoz gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében T	**31,793**	**1,00**	**0,000**
nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban, pedig lehetne T	**31,173**	**1,00**	**0,000**
nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket T	**26,280**	**1,00**	**0,000**
nem azt követeli a vizsgán, amit leadott T	**25,682**	**1,00**	**0,000**
nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban T	**25,064**	**1,00**	**0,000**
a tananyagot nem adja le, de a vizsgán számon kéri T	**21,183**	**1,00**	**0,000**
túl gyorsan, követhetetlenül adja le az anyagot T	**18,895**	**1,00**	**0,000**
kritizálja más oktatók szakmai munkáját T	**17,886**	**1,00**	**0,000**
úgy gondolja, a beadott anyag nem önálló munka T	**17,389**	**1,00**	**0,000**
nem elérhető fogadóórában T	**17,209**	**1,00**	**0,000**
nem tudja a tananyagot T	**16,652**	**1,00**	**0,000**
nem elérhető elektronikusan, nem válaszol az e-mailekre T	**15,937**	**1,00**	**0,000**
kritizálja más oktatók szakmai munkáját D	**13,957**	**1,00**	**0,000**
nem válaszol az e-mailben feltett kérdésekre T	**13,754**	**1,00**	**0,000**
túl magas színvonalon ad elő D	**13,034**	**1,00**	**0,000**
nem jelenik meg az előre megadott konzultációs időpontban T	**12,850**	**1,00**	**0,000**
nem objektív az értékelésben T	**12,759**	**1,00**	**0,000**
a diák által felvetett kérdésekre nem reagál, nem válaszol T	**12,753**	**1,00**	**0,000**
nem nyújt megfelelő szakmai segítséget a dolgozat megírásához T	**12,707**	**1,00**	**0,000**
nem ismerteti a vizsgakövetelményeket T	**12,240**	**1,00**	**0,000**
túlzott fegyelmet követel T	12,108	1,00	0,001
túl alacsony színvonalon ad elő T	12,022	1,00	0,001
túl magas színvonalon ad elő CS	10,939	1,00	0,001
szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat CS	10,790	1,00	0,001
szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat D	9,703	1,00	0,002
nem ad a diák fejlődését segítő értékelést T	9,260	1,00	0,002
véleményt kér, majd a válaszadót hátrányos megkülönböztetésben részesíti CS	9,109	1,00	0,003
nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban CS	9,072	1,00	0,003
fenyegeti a diákot, ha nem az elvártak szerint viselkedik az órán T	9,037	1,00	0,003

HA EGY TANÁR……kérdőívek Szignifikáns eltérések eredményei			
Eltérően ítélik meg: differently judged	**Chi-Square**	**df**	**Asymp. Sig.**
túlzott fegyelmet követel D	8,334	1,00	0,004
szemináriumon nem gyakoroltatja be az elméletben tanultakat T	8,090	1,00	0,004
túl nagy anyagot ad le egy órában T	7,699	1,00	0,006
nem ad alkalmat a diáknak javításra T	7,365	1,00	0,007
nem konkrét, világos a feladat meghatározásban T	7,307	1,00	0,007
nem teszi elérhetővé az előadás anyagát a diákok számára T	7,130	1,00	0,008
megadott határidőre nem javítja ki a dolgozatot T	6,704	1,00	0,010
nem ismerteti a vizsgakövetelményeket CS	6,676	1,00	0,010
nem ismerteti a vizsgakövetelményeket D	6,504	1,00	0,011
nyíltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus T	6,220	1,00	0,013
nyíltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus T	6,220	1,00	0,013
nem teszi elérhetővé az előadás anyagát a diákok számára CS	5,622	1,00	0,018
nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket CS	5,292	1,00	0,021
ragaszkodik a diák által vitatott értékeléshez T	5,160	1,00	0,023
nem jelenik meg az előre megadott konzultációs időpontban D	4,955	1,00	0,026
a diák által felvetett kérdésekre nem reagál, nem válaszol CS	4,866	1,00	0,027
ragaszkodik a diák által vitatott értékeléshez CS	4,790	1,00	0,029
véleményt kér, majd a válaszadót hátrányos megkülönböztetésben részesíti T	4,507	1,00	0,034
fenyegeti a diákot, ha nem az elvártak szerint viselkedik az órán D	3,765	1,00	0,052
úgy gondolja, a beadott anyag nem önálló munka CS	3,762	1,00	0,052
nem teszi elérhetővé az előadás anyagát a diákok számára D	3,630	1,00	0,057
nem elérhető fogadóórában CS	3,572	1,00	0,059
nem ad a diák fejlődését segítő értékelést CS	3,458	1,00	0,063
nyíltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus CS	3,376	1,00	0,066
nyíltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus CS	3,376	1,00	0,066
nem válaszol az e-mailben feltett kérdésekre D	3,275	1,00	0,070
nem azt követeli a vizsgán, amit leadott CS	2,759	1,00	0,097
nem azt követeli a vizsgán, amit leadott D	2,648	1,00	0,104
nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket D	2,610	1,00	0,106
nem elérhető elektronikusan, nem válaszol az e-mailekre CS	2,465	1,00	0,116
a tananyagot nem adja le, de vizsgán számon kéri D	2,098	1,00	0,148
nem ad alkalmat a diáknak javításra D	2,057	1,00	0,151
a tananyagot nem adja le, de vizsgán számon kéri CS	1,998	1,00	0,157
nem tartja meg az órát CS	1,923	1,00	0,165
nem ad a diák fejlődését segítő értékelést D	1,801	1,00	0,180

HA EGY TANÁR……kérdőívek Szignifikáns eltérések eredményei			
Eltérően ítélik meg: differently judged	**Chi-Square**	**df**	**Asymp. Sig.**
ragaszkodik a diák által vitatott értékeléshez D	1,779	1,00	0,182
úgy gondolja, a beadott anyag nem önálló munka D	1,693	1,00	0,193
nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban D	1,624	1,00	0,203
nem elérhető fogadóórában D	1,520	1,00	0,218
nem tudja a tananyagot CS	1,422	1,00	0,233
nem válaszol az e-mailben feltett kérdésekre CS	1,409	1,00	0,235
nem jelenik meg az előre megadott konzultációs időpontban CS	1,392	1,00	0,238
túl alacsony színvonalon ad elő CS	1,298	1,00	0,255
túl alacsony színvonalon ad elő D	1,256	1,00	0,262
megadott határidőre nem javítja ki a dolgozatot D	1,186	1,00	0,276
túlzott fegyelmet követel CS	1,140	1,00	0,286
nem elérhető elektronikusan, nem válaszol az e-mailekre D	1,131	1,00	0,288
nem tartja meg az órát D	1,063	1,00	0,303
túl nagy anyagot ad le egy órában D	1,018	1,00	0,313
nem objektív az értékelésben CS	0,674	1,00	0,412
nem konkrét, világos a feladat meghatározásban D	0,620	1,00	0,431
a diák által felvetett kérdésekre nem reagál, nem válaszol D	0,592	1,00	0,442
nem nyújt megfelelő szakmai segítséget a dolgozat megírásához CS	0,591	1,00	0,442
nem tudja a tananyagot D	0,535	1,00	0,465
túl gyorsan, követhetetlenül adja le az anyagot CS	0,512	1,00	0,474
nyiltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus D	0,449	1,00	0,503
nyiltan kifejezi, hogy a diák számára nem szimpatikus D	0,449	1,00	0,503
fenyegeti a diákot, ha nem az elvártak szerint viselkedik az órán CS	0,425	1,00	0,514
nem objektív az értékelésben D	0,425	1,00	0,515
nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban, pedig lehetne CS	0,416	1,00	0,519
nem hoz gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében CS	0,406	1,00	0,524
neheztel, ha az eredménnyel kapcsolatban reklamál a diák T	0,317	1,00	0,573
nem konkrét, világos a feladat meghatározásban CS	0,313	1,00	0,576
nem ad alkalmat a diáknak javításra CS	0,282	1,00	0,595
nem beszél aktualitásokról a tananyaggal kapcsolatban, pedig lehetne D	0,278	1,00	0,598
véleményt kér, majd a válaszadót hátrányos megkülönböztetésben részesíti D	0,246	1,00	0,620
neheztel, ha az eredménnyel kapcsolatban reklamál a diák D	0,245	1,00	0,621
nem hoz gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében D	0,235	1,00	0,628
nem nyújt megfelelő szakmai segítséget a dolgozat megírásához D	0,196	1,00	0,658

HA EGY TANÁR……kérdőívek Szignifikáns eltérések eredményei			
Eltérően ítélik meg: differently judged	**Chi-Square**	**df**	**Asymp. Sig.**
megadott határidőre nem javítja ki a dolgozatot CS	0,129	1,00	0,719
túl nagy anyagot ad le egy órában CS	0,098	1,00	0,754
túl gyorsan, követhetetlenül adja le az anyagot D	0,061	1,00	0,805
neheztel, ha az eredménnyel kapcsolatban reklamál a diák CS	0,030	1,00	0,863

Test Statisticsa,b

	hamarabb fejezi be az órát T	hamarabb fejezi be az órát D	hamarabb fejezi be az órát CS
Chi-Square	65,596	31,085	29,846
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

Test Statistics[a,b]

	nem tartja meg az órát T	nem tartja meg az órát D	nem tartja meg az órát CS
Chi-Square	59,109	1,063	1,923
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,303	,165

Test Statistics[a,b]

	nem hoz gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében T	nem hoz gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében D	nem hoz gyakorlati példákat a jobb megértés érdekében CS
Chi-Square	31,793	,235	,406
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,628	,524

Test Statistics[a,b]

	a tananyagot nem adja le, de vizsgán számon kéri T	a tananyagot nem adja le, de vizsgán számon kéri D	a tananyagot nem adja le, de vizsgán számon kéri CS
Chi-Square	21,183	2,098	1,998
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,148	,157

Test Statistics[a,b]

	nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban T	nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban D	nem ismerteti a követelményeket érthetően a tananyaggal kapcsolatban CS
Chi-Square	25,064	1,624	9,072
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,203	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

Test Statistics[a,b]

	nem azt követeli a vizsgán, amit leadott T	nem azt követeli a vizsgán, amit leadott D	nem azt követeli a vizsgán, amit leadott CS
Chi-Square	25,682	2,648	2,759
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,104	,097

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

Test Statistics[a,b]

	nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket T	nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket D	nem használja a korszerű oktatástechnikai eszközöket CS
Chi-Square	26,280	2,610	5,292
df	1		1
Asymp. Sig.	,000	,106	,021

a. Kruskal Wallis Test

Test Statisticsa,b

	úgy gondolja, a beadott anyag nem önálló munka T	úgy gondolja, a beadott anyag nem önálló munka D	úgy gondolja, a beadott anyag nem önálló munka CS
Chi-Square	17,389	1,693	3,762
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,193	,052

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

Test Statistics[a,b]

	nem tudja a tananyagot T	nem tudja a tananyagot D	nem tudja a tananyagot CS
Chi-Square	16,652	,535	1,422
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,465	,233

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

Test Statistics[a,b]

	kritizálja más oktatók szakmai munkáját T	kritizálja más oktatók szakmai munkáját D	kritizálja más oktatók szakmai munkáját CS
Chi-Square	17,886	13,957	19,647
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

15. a. Melléklet

HA EGY DIÁK….kérdőívek

Szignifikáns eltérések eredményei

Eltérően ítélik meg: differently judged	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
késik az óráról T	**16,415**	**1,00**	**0,000**
úgy érzi, a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatot D	**16,226**	**1,00**	**0,000**
megkérdőjelezi a tanár tudását T	**15,949**	**1,00**	**0,000**
késve érkezik az előadásra T	**15,439**	**1,00**	**0,000**
bírálja a vizsgán feltett kérdéseket D	**15,188**	**1,00**	**0,000**
vitatja a vizsga eredményét D	**14,564**	**1,00**	**0,000**
megkérdőjelezi a tanár tudását CS	**14,128**	**1,00**	**0,000**
önálló munka helyett más által elkészített, "szerzett" anyagot ad be T	**13,205**	**1,00**	**0,000**
nem fogadja el a tanár bírálatát, értékelését CS	11,628	1,00	0,001
puskázik CS	10,868	1,00	0,001
teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban T	10,469	1,00	0,001
beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat T	10,247	1,00	0,001
nem jelenik meg személyesen a konzultáción T	10,019	1,00	0,002
alaptalanul kritizálja a tanár felkészültségét CS	8,511	1,00	0,004
nem ért egyet a kiadott feladattal CS	8,343	1,00	0,004
joggal kritizálja a tanár felkészültségét T	8,176	1,00	0,004
más tanárt kritizál szakmailag CS	8,104	1,00	0,004
nem ért egyet a kiadott feladattal T	7,836	1,00	0,005
provokálja a tanárt CS	7,620	1,00	0,006
alaptalanul kritizálja a tanár felkészültségét T	7,190	1,00	0,007
nem jelenik meg személyesen a konzultáción D	7,146	1,00	0,008
fekészületlenül jön konzultációra T	6,676	1,00	0,010
provokálja a tanárt T	5,761	1,00	0,016
nem jelenik meg személyesen a konzultáción CS	5,258	1,00	0,022
nem jár előadásra CS	4,782	1,00	0,029
bírálja a vizsgán feltett kérdéseket T	4,336	1,00	0,037
teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban CS	4,262	1,00	0,039
úgy érzi, a tanár nem objektíven értékelte a dolgozatot D	3,930	1,00	0,047
túl aktív az órán, folyamatosan kérdez, véleményez CS	3,482	1,00	0,062
úgy érzi, a tanár nem objektíven értékelte a dolgozatot CS	3,459	1,00	0,063
nem jár előadásra T	3,427	1,00	0,064
önálló munka helyett más által elkészített, "szerzett" anyagot ad be D	3,424	1,00	0,064
úgy érzi, a tanár nem objektíven értékelte a dolgozatot T	3,360	1,00	0,067
úgy érzi, a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatot CS	3,294	1,00	0,070
beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat CS	3,202	1,00	0,074
vitatja a vizsga eredményét T	2,836	1,00	0,092
késve érkezik az előadásra D	2,756	1,00	0,097
túl aktív az órán, folyamatosan kérdez, véleményez D	2,411	1,00	0,120

Eltérően ítélik meg: differently judged	**Chi-Square**	**df**	**Asymp. Sig.**
nem készíti el időben a tanár által előírt feladatot T	2,059	1,00	0,151
beszélget az előadáson T	2,010	1,00	0,156
puskázik D	1,821	1,00	0,177
nem vesz részt aktívan az óra menetében, csak jelen van CS	1,731	1,00	0,188
joggal kritizálja a tanár felkészültségét CS	1,693	1,00	0,193
nem készíti el időben a tanár által előírt feladatot CS	1,432	1,00	0,231
nem jár előadásra D	1,254	1,00	0,263
beleszól az előadásba, kritizálja az elhangzottakat D	1,228	1,00	0,268
nem fogadja el a tanár bírálatát, értékelését T	0,924	1,00	0,336
bírálja a vizsgán feltett kérdéseket D	0,866	1,00	0,352
késve érkezik az előadásra T	0,845	1,00	0,358
önálló munka helyett más által elkészített, "szerzett" anyagot ad be CS	0,813	1,00	0,367
vitatja a vizsga eredményét D	0,734	1,00	0,391
úgy érzi, a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatot T	0,706	1,00	0,401
késik az óráról D	0,681	1,00	0,409
nem fogadja el a tanár bírálatát, értékelését D	0,465	1,00	0,495
felkészületlenül jön konzultációra D	0,443	1,00	0,505
joggal kritizálja a tanár felkészültségét D	0,353	1,00	0,553
beszélget az előadáson CS	0,310	1,00	0,578
más tanárt kritizál szakmailag D	0,207	1,00	0,649
felkészületlenül jön konzultációra CS	0,194	1,00	0,660
más tanárt kritizál szakmailag T	0,145	1,00	0,704
nem vesz részt aktívan az óra menetében, csak jelen van T	0,135	1,00	0,713
nem ért egyet a kiadott feladattal D	0,120	1,00	0,729
beszélget az előadáson D	0,113	1,00	0,737
puskázik T	0,082	1,00	0,775
alaptalanul kritizálja a tanár felkészültségét D	0,037	1,00	0,847
provokálja a tanárt D	0,020	1,00	0,887
Ugyanúgy ítélik meg: similarly judged			
nem készíti el időben a tanár által előírt feladatot D	0,011	1,00	0,918
teljesen tájékozatlan a vizsgaanyaggal kapcsolatban D	0,009	1,00	0,923
nem vesz részt aktívan az óra menetében, csak jelen van D	0,008	1,00	0,930
megkérdőjelezi a tanár tudását D	0,005	1,00	0,942
túl aktív az órán, folyamatosan kérdez, véleményez T	0,000	1,00	0,986

	önálló munka helyett más által elkészített, "szerzett" anyagot ad be T	önálló munka helyett más által elkészített, "szerzett" anyagot ad be D	önálló munka helyett más által elkészített, "szerzett" anyagot ad be CS
Chi-Square	13,205	3,424	,813
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,064	,367

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

Test Statistics[a,b]

	vitatja a vizsga eredményét T	vitatja a vizsga eredményét D	vitatja a vizsga eredményét CS
Chi-Square	2,836	,734	14,564
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,092	,391	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

Test Statistics[a,b]

	bírálja a vizsgán feltett kérdéseket T	bírálja a vizsgán feltett kérdéseket D	bírálja a vizsgán feltett kérdéseket CS
Chi-Square	4,336	,866	15,188
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,037	,352	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

Test Statistics[a,b]

	úgy érzi, a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatot T	úgy érzi, a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatot D	úgy érzi, a tanár nem kellő alapossággal olvasta el a dolgozatot CS
Chi-Square	,706	16,226	3,294
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,401	,000	,070

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

Test Statistics[a,b]

	késve érkezik az előadásra T	késve érkezik az előadásra D	késve érkezik az előadásra CS
Chi-Square	,845	2,756	15,439
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,358	,097	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

Test Statistics[a,b]

	megkérdőjelezi a tanár tudását T	megkérdőjelezi a tanár tudását D	megkérdőjelezi a tanár tudását CS
Chi-Square	15,949	,005	14,128
df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,942	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: kitöltő személye

16. sz. Melléklet

Konfliktus kísérlet után UTÓVIZSGÁLAT kérdőív

1. Mi az álláspontja a vita kapcsán?

2. Várt-e a vita után érdemi megoldást?

1, Vártam
2, Nem vártam
3, Nem tudom

3. Mi lenne Ön szerint az érdemi megoldás?

4. Véleménye szerint Ön tett-e vagy tehetett volna-e valamit az érdemi megoldás érdekében?

5. Megítélése szerint milyen érdekek motiválják a konfliktusban részt vevő diákok többségét?

1, Megoldás:
2, További konfliktusok generálása:
3, A másik fél lejáratása:
4. Egyéb:

6. Az együttműködési szándék (tanár és hallgatók közt) megítélése szerint:

1, Nem alakult ki
2, Időnként volt jelen
3, Csak a vita végén nyilvánult meg
4, Végig érezhető volt

7. Megítélése szerint, hallgatótársai hány százalékát lehetne besorolni a

1. Motiváltak csoportjába (akik a tudás megszerzését részesítik előnyben**)**
2, Könnyebb utat választók közé (minél kevesebb munkával letenni a vizsgát)
3. Közömbösek csoportjába

8. Hogyan ítéli meg a *tanár* magatartását ebben a konfliktusban?

9. Ön szerint milyen hatásokkal, következményekkel járhat az, ha konfliktus robban ki egy csoportban, szervezetben?

10. Az Ön megítélése szerint, az aktuális konfliktus hozott-e valamilyen változást a tanár és ennek a csoportnak a viszonyában?

11. . Mi a véleménye, mi áll leggyakrabban a konfliktusok hátterében?

12. Egyéb észrevételek a kísérlettel kapcsolatban, amelyeket fontosnak tart?

16 a. Melléklet

Utóvizsgálat, I. Kísérlet – posztkvalitatív kérdőíves megkérdezés

Az előadás végén kérdőívet mind a 20 hallgató kitöltötte. (szemelvények a válaszokból)

,

1. Mi az álláspontja a vita kapcsán?

Egyetértett a tanárral:
„Nem tartottam jogosnak a vita kiindítójának felháborodását”
„Ha nincs valaki ott az órán, azért kötelessége utánajárni annak, mi a feladat”
„Aki vállalja, hogy főiskolára jár munka mellett, az a kötelezettséget is vállalja”
Mindkét fél esetén részben egyetért:
„Valahol mind a két félnek igaza volt, de vannak szabályok, amit tartani kell.”
„A tanár részéről rugalmasabb hozzáállást, a diáktól finomabb kifakadást vártam volna”

A csoportból a lázító hallgatóval nem értettek egyet, legfeljebb részben. Szétválik a kommunikációs stílus, amelyet nem tartottak megfelelőnek és a kérés tartalma, amely miatt többen részben egyetértettek. Összességében a tanár mellé állt, legalább részben a csoport nagy része. Aki befizeti a tandíjat a pénzért tudást szeretne kapni, azért vállalta a munka melletti tanulást.

2. Várt-e a vita után érdemi megoldást?

A többség várt megoldást a vita után a konfliktushelyzet feloldására, ami természetes minden olyan konfliktushelyzetben, ahol mindkét fél részéről bizonyos együttműködés szükséges, azaz a tanár-diák kapcsolatból kilépni, a helyzetet elkerülni (Thomas-Kilmann modell szerint értelmezve) nem lehet, ha valaki ragaszkodik a főiskola elvégzéséhez. Mivel konfliktushelyzet bármelyik hallgató esetén kialakulhat, ezért az eljárásmódok egyben a szervezeti kultúrát is tükrözik, így kialakul egy kép a diákban a főiskolai ügyintézésről, a tanárok hallgatókkal kapcsolatos attitűdjéről.

3. Mi lenne Ön szerint az érdemi megoldás?

Kompromisszum:
„A tanárnak is engednie kell valamennyit, a diáknak is el kell fogadni a szabályokat”
„A panaszt tevő diáknak személyesen kellene a tanárt vagy a tanszéket megkeresnie, mindkét fél pozitív hozzáállásával eredményre lehet jutni”

Problémamegoldás:
„Rugalmasabban kell kezelni a tanulmányunkkal kapcsolatos minden körülményt, hisz főállásban dolgozunk, családunk van…”

A hallgatók a kompromisszumos megoldást tartanák elfogadhatónak, kapjon lehetőséget a hallgató, de legyen méltányosan nehezítve valamilyen módon a helyzete. A problémamegoldók szerint legyenek olyan általános eljárások, amelyek az ilyen szabályszegő magatartást is kezelik, vagy megelőzik. A kérdőíves megkérdezésben a csoport tagjai engedékenyebbnek mutatkoztak, mint a konfliktushelyzetben.

4. Véleménye szerint Ön tett-e vagy tehetett volna-e valamit az érdemi megoldás érdekében?

A hallgatók többsége elhatárolódott a vitától. Mindössze két-három hallgató kapcsolódott be a vitába, a többiek inkább testbeszéddel jelezték, hogy megítélésük szerint ez a vita őket nem érinti. Ez abból is adódhatott, hogy ők megtették a kötelességüket, ez a konfliktushelyzet inkább csak az adott diákra és oktatóra korlátozódott.

5. Megítélése szerint milyen érdekek motiválják a konfliktusban részt vevő diákok többségét?

Mindenki egyet értett (egy kivételével), a konfliktusban a megoldást kell keresni:

6. Az együttműködési szándék (tanár és hallgatók közt) megítélése szerint:

Az együttműködési szándék valóban nem alakult ki a tanár részéről, hiszen a célunk az volt, hogy a konfliktushelyzetet erősítsük, hogy hogyan reagál a csoport az egyre erősebb vitára.

7. Megítélése szerint, hallgatótársai hány százalékát lehetne besorolni a motiváltak csoportjába, a könnyebb utat választók közé, a közömbösek csoportjába?

1. Motiváltak csoportjába: (akik a tudás megszerzését részesítik előnyben**):** 38 %
2. Könnyebb utat választók közé: (minél kevesebb munkával letenni a vizsgát): 41%
3. Közömbösek csoportjába: 21%

Az eredmények azért meglepőek, mert a csoportot a magatartásával inkább a motiváltak csoportjába lehetne besorolni, a megnyilvánulásuk, kommunikációjuk, testbeszédük is inkább ezt mutatta.

8. Hogyan ítéli meg a *tanár* magatartását ebben a konfliktusban?

„Elutasító volt, nem segítőkész”
„Nem volt segítőkész, mereven a szabályokhoz ragaszkodott, kissé cinikusan utasította el a hallgatót”
„Bár kompromisszumképesnek láttam, nem engedett abból, amit elhatározott”
„Következetes és szigorú volt”
„Megértettem, de több együttérzést vártam volna tőle”
„Higgadt volt és érvekkel támasztotta alá az álláspontját”

Az értékelés itt értelmetlen, mert a kísérlet célja a provokálás, az önérvényesítő magatartás, a konfliktushelyzet fenntartása volt a forgatókönyv szerint, azonban a hallgatók álláspontjára kíváncsiak voltunk.

9. Ön szerint milyen hatásokkal, következményekkel járhat az, ha konfliktus robban ki egy csoportban, szervezetben?

„Örvényszerűen lefelé húz, negatív energiákat szabadít fel”
„Megosztja a csoportot, vita alakulhat ki, esetleg sértődés, főleg, ha a végén sem oldódik meg.”
„Konfliktusfüggő, jelen esetben csoportbontó hatása volt”
„Bomlasztó hatással. A konfliktuskezeléshez érettség kell”
„Széthúzó. A magyarokra nem jellemző az összetartás, illetve egymás segítése”
„Klikkek jönnek létra egy-egy hangadóval”

Összegezve: A csoport a konfliktusok hatását inkább negatívan ítélte meg. A konfliktus csoportmegosztó hatását hangsúlyozták.

10. Az Ön megítélése szerint, az aktuális konfliktus hozott-e valamilyen változást a tanár és ennek a csoportnak a viszonyában?

„A korrekt tanár nagyobb elismerésre tett szert, a srácot elítéltük”
„Ez pillanatnyi konfliktus volt, ilyen máshol is előfordul”
„Azt gondoltam, na, a vizsga tuti rossz lesz. De végül pozitívan ítélem meg a tanárt”
„Miután kiderült, hogy kísérlet, oldotta a feszültségemet a tanárral szemben”
„Közvetlenebb lett a hangulat, miután kiderült, kandi-kamera áldozatai lettünk.”

A hallgatók körében derültséget keltett, hogy kísérletben vettek részt, láthatóan oldódott a hangulat, a tanár magatartását is másképp ítélték meg.

11. Mi a véleménye, mi áll leggyakrabban a konfliktusok hátterében?

„Magas tandíj és nem megfelelő szolgáltatás”
„Érdekek ütközése, mindenki a saját álláspontját képviseli, kevés az emberekben az empátia, a konfliktusmegoldó képesség,

Összegezve: Érdekellentétek.

12. Egyéb észrevételek a kísérlettel kapcsolatban, amelyeket fontosnak tart.

„Élethű volt”
„Nagyon változott a saját véleményem a vita során”
„Mindenki ösztönösen és a saját személyiségéből fakadóan viselkedett”

Ez egy szokatlan helyzet volt, ami az egyénre jellemző információfeldolgozási folyamatokat is elindította.

16. b. Melléklet

Utóvizsgálat, II. Kísérlet – posztkvalitatív megkérdezés

1. Mi az álláspontja a vita kapcsán?

„A diák zavarta az órát, ezzel idegességet/feszültséget teremtett a csoportban lévő emberekben.”
„A tanár helyében én elküldtem volna a diákot.”
„A tanár megtette, amit a helyzetben lehetett, de a csoport rovására előnyben részesítette egy hallgató érdekét.”

Összességében a hallgatók úgy ítélték meg, hogy a tanár engedékeny volt a kifogásolható viselkedésű hallgatóval, őt helyezte előtérbe a csoporttal szemben.

2. Várt-e a vita után érdemi megoldást?

Hasonlóan az előző kísérlethez a többség várt megoldást.

3. Mi lenne Ön szerint az érdemi megoldás?

„Ha a diák a megadott időpontban ment volna, amikor jegybeírás is van, akkor nem lett volna konfliktus.”

A hallgatók többségének megítélése szerint a szabályokat be kell tartani, a hallgató-diák konfliktusban a megoldást kell keresni.

4. Véleménye szerint Ön tett-e vagy tehetett volna-e valamit az érdemi megoldás érdekében?

A 90% úgy nyilatkozott, hogy nem tett, néhányan megemlítették, hogy nem tudták, hogy tehetnének valamit.

5. Megítélése szerint milyen érdekek motiválják a konfliktusban részt vevő diákok többségét?

100%-ban a megoldást említették. Ez feltétele az együttműködésnek, amely az oktató és a diák között szükséges az oktatási folyamatban.

6. Az együttműködési szándék (tanár és hallgatók közt) megítélése szerint:

A kísérlet előzetes instrukciója alapján a tanár szerepe ez volt, amit megvalósított.

7. Megítélése szerint, hallgatótársai hány százalékát lehetne besorolni a

1. Motiváltak csoportjába (akik a tudás megszerzését részesítik előnyben**):** 20%
2, Könnyebb utat választók közé (minél kevesebb munkával letenni a vizsgát): 70%
3. Közömbösek csoportjába: 10%

A nappalis hallgatók esetében a tanulással kapcsolatos attitűdöt jól reprezentálták a válaszok!!!

8. Hogyan ítéli meg a *tanár* magatartását ebben a konfliktusban?

„Talán túlságosan is segítőkész volt."
„Lehetett volna kicsit ő is erőszakosabb a diákkal szemben."

Egyértelműen hangsúlyozták az együttműködést, segítőkészséget, többségben pozitívan ítélték meg a tanár viselkedését, de a tanári szerepben az együttműködés szintje egyesek számára túlzó volt.(A kísérleti forgatókönyv szerint ezt a szerepet kellett végig eljátszania)

9. Ön szerint milyen hatásokkal, következményekkel járhat az, ha konfliktus robban ki egy csoportban, szervezetben?

„Szétbomlik a csoport, nincs érdemi munka."
„Vitatkozás, egymás megsértése, kapcsolatok megromlása."
„A csoport vagy megerősödik, vagy széthull."
„További konfliktusok keletkeznek."

Az eredmény hasonló a másik kísérleti helyzetben kapott véleményekkel, azaz konfliktus megosztja a csoportot, összességében a konfliktusok hatását negatívan ítélték meg.

10. Az Ön megítélése szerint, az aktuális konfliktus hozott-e valamilyen változást a tanár és ennek a csoportnak a viszonyában?

„Bizalmasabb lett, bár a tanár viselkedése eddig is szimpatikus volt nekem."
A 80% azonban NEM-mel válaszolt.

A tanár együttműködő magatartása egyben egy speciális helyzetben jelent meg, mert a kommunikációs tréning metodikája partneri viszonyt feltételez a tréner és a csoport között, tehát az együttműködés meghatározó a tréningcsoport munkájának hatékonyságában. Mivel ez a kapcsolati szint a tanár számára adott volt, így a többség ezért is értékelhette a viszony változását változatlannak.

11. Mi a véleménye, mi áll leggyakrabban a konfliktusok hátterében?

„Önérdek, csoportérdek, ellenérdek.”
„Erőfitogtatás.”
„Bizonytalanság.”

A másik kísérletben a válaszok elsősorban a motivációkra, érdekkülönbségekre irányultak, ebben az esetben megjelent az érzelmi indíttatás lehetősége is.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretnék elsősorban köszönetet mondani Dr. Veres Zoltánnak, témavezetőmnek, szakmai segítségéért, támogatásáért, továbbá Dr. Langer Katalinnak, Hlédik Erikának, Lehoczky Máriának, Zibolen Erzsébetnek szakmai segítségükért, tanácsaikért, Kiss Istvánnak a kutatás informatikai hátterének megtervezéséért, ötleteiért, a kutatás lebonyolításában végzett munkájáért, Arany Zoltánnak az eredmények feldolgozásában nyújtott segítségéért, Zala Péternek informatikai segítségéért, Bandics Györgynek a kísérlet technikai hátterének megszervezéséért, Czakó Dezsőnek és a könyvtár munkatársainak a szakmai cikkek és a szükséges könyvek beszerzéséért, tanácsaikért.

Szeretném megköszönni mindazon kollegák támogatását, akik személyes interjúkkal illetve a kérdőívek kitöltésével segítették munkámat.

Köszönöm az értekezés és a tézistervezet bírálóinak – Dr. Kolos Krisztinának, Dr. Langer Katalinnak, Dr. Majoros Pálnak – hogy segítették a végleges anyag elkészültét.

Köszönet továbbá:
Gunst Andrásnak a Magyar Szállodaportások Aranykulcs Egyesület alapító elnökének, Ungár Tamásnak a jelenlegi elnöknek, a Corinthia Grand Hotel Royal Hungaria és a Danubius Hotel Gellért menedzsmentjének a kontrollkutatások elvégzésének lehetőségéért.

Köszönet Szüleimnek és Nagymamámnak, akik lehetővé tették számomra a tanulást, a tudás értékének szellemében neveltek. Köszönet Testvéremnek és családjának valamint barátaimnak a bíztatásért.