

SZOLGÁLTATÁSMINŐSÉG-KERETRENDSZER KIALAKÍTÁSA ÉS FEJLESZTÉSE – EGY FELSŐOKTATÁSI TANTÁRGY PÉLDÁJA

ESTABLISHING AND IMPROVING A SERVICE QUALITY FRAMEWORK THROUGH – THE EXAMPLE OF A HIGHER EDUCATION COURSE

A felsőoktatás fokozódó társadalmi-gazdasági szerepének és az intenzívebbé váló hazai és nemzetközi versenynek köszönhetően az intézmények menedzsmentje egyre inkább felismeri, hogy ahhoz, hogy az intézményi szolgáltatásokat igénybe vevők elvárásait a lehető legteljesebb mértékben ki tudják elégíteni, különböző menedzsmentmódszerek, köztük minőségmenedzsment-módszerek alkalmazása válik szükségessé. Jelen tanulmány célja a szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési törekvések bemutatása olyan projektfeladat-kurzusok esetében, amelyek nem részei a rendszeres, szemeszter végi értékeléseknek – hagyományos kurzusoktól eltérő jellegzetességeiknek köszönhetően. A PDCA-filozófiát követve a szerzők kvantitatív és kvalitatív elemzéseinek célja, hogy a hallgatóktól és a konzulensektől származó visszajelzéseket felhasználva fejlesszék a konzultációs és az azt támogató folyamatokat, továbbá megfelelő inputokat szolgáltatassanak az alkalmazott szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési módszertan fejlesztéséhez is. Ehhez az elmúlt két év során gyűjtött tapasztalataikat foglalják össze, és vázolják a továbblépés lehetőségeit.

Kulcsszavak: felsőoktatás, szolgáltatásminőség, kurzusértékelés, PDCA

Due to the increasing social and economic role of higher education and to the intensifying national and international competition in the sector, institutional management boards gradually accept that the application of various management tools and methods including quality management ones is a necessity in order to fulfil the needs and expectations of those who 'consume' the services provided by higher education institutions. The primary aim of this paper is to introduce our service quality measuring and evaluating efforts in case of project work courses which are not part of the regular end-of-semester course evaluation system due to their highly special characteristics. Following the PDCA philosophy, the purpose of the conducted quantitative and qualitative analyses is to continuously improve not only the supervising and related supporting and administrative processes, but also to ensure inputs for the further improvement of the applied framework and methodology. These efforts are supported by the experiences and data gained during the implementation efforts of the last few semesters. Future improvement efforts and further research directions are also outlined.

Keywords: higher education, service quality, course evaluation, PDCA logic

Finanszírozás/Funding:

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-1 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült. This research was supported by a grant from the New National Excellence Programme of the Hungarian Ministry of Human Capacities (ÚNKP-18-1).

Szerzők/Authors:

Dr. Tóth Zsuzsanna Eszter, egyetemi docens, tanszékvezető, Eötvös Loránd Egyetem, (tothzs@gti.elte.hu)
Surman Vivien, egyetemi tanársegéd, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, (surman@mvt.bme.hu)

A cikk beérkezett: 2019.04.10-én, javítva: 2019.06.25-én, elfogadva: 2019.07.15-én.

This article was received: 10.04.2019, revised: 25.06.2019, accepted: 15.07.2019.

A 80-as és 90-es években a szolgáltatások kutatása és gyakorlata elsősorban a szolgáltatásminőség és az ügyfél-elégedettség vizsgálatát helyezte a középpontba: a diszkonfirmációs paradigmára támaszkodva számos kutatási eredmény látott napvilágot a szolgáltatásminőség és ügyfél-elégedettség koncepcionalizálásával, valamint mérési és értékelési keretrendszerének kialakításával

kapcsolatban Grönroos (1984), Parasuraman et al. (1985), valamint Cronin és Taylor (1992, 1994) nyomán. A hazai szakirodalomban is számos kutatás foglalkozik a szolgáltatások minőségi és marketingkérdéseivel (pl. Kenesei & Szántó, 1998; Veres, 2008, 2009; Papp & Rózsa, 2003; Heidrich, 2017), iparági alkalmazásokkal (Kolos, 2004; Heidrich, 2010), koncepcionális kérdésekkel (pl. Hetesi,

2003; Veres, 2008; 2009; Zátori, 2014). Kenesei & Kolos (2018) a szolgáltatásmarketing-tevékenységek múltjának és jövőjének kutatásával kapcsolatos érvelése szerint a szolgáltatásmarketing olyan érájába értünk, ahol nem-hogy elvetjük a szolgáltatások alapvető jellemzőit (heterogenitás, megfoghatatlanság, tárolhatatlanság, elválaszthatatlanság, azaz az ún. HIPI-jellemzők) és a hozzájuk kapcsolódó speciális marketingeszközöket, hanem éppen annak lehetünk tanúi, hogy ezek az eszközök a termékek világában is értelmet nyernek (pl. Demeter, 2010; Demeter & Szász, 2012). Mindezek a szolgáltatásminőség megítélésének és meghatározásának komplexitását is eredményezik. Ez a komplexitás csak részben származtatható a szolgáltatási jellemzők állandó mérhetőségi problémáiból, legalább annyiban adódik a szolgáltatások összetettebbé válásából és a termékektől és termeléstől való egyre nehezebb leválaszthatóságából is (Heidrich, 2010).

A felsőoktatás mint szolgáltatási ágazat egyre nagyobb figyelmet kap az elmúlt évtizedekben tapasztalható expanziójának és növekvő társadalmi-gazdasági szerepének köszönhetően (Abdullah, 2006a, 2006b), ezzel együtt az átlátható működéssel és elszámoltathatósággal, az intézményi teljesítménnyel kapcsolatos elvárások is növekednek (Berács et al., 2017). Barakonyi (2004a) részletes áttekintést nyújt a bolognai kötelezettségek nyomán a hazai felsőoktatási rendszer átalakulásáról. Az intézmények keresik azokat a lehetőségeket, amelyek a legfontosabb érdekelt felek elvárásaival összhangban az intézményi teljesítmény és az azzal kapcsolatos elégedettség növelését lehetővé teszik (Kováts, 2016; Szintay & Veresné, 2007; Szabó & Kövesi, 2009).

A felsőoktatási szolgáltatások minőségével szemben támasztott elvárások is fokozódnak (Bernhard, 2012). 2005-ben, a felsőoktatás minőségbiztosításának szándékával keretrendszerként életre hívott európai standardokat (European Standards and Guidelines, továbbiakban ESG) a különböző adottságokkal rendelkező intézmények iránymutatásként, keretként használhatják akkor, amikor a standardokban megfogalmazódó minőségelvárásokra tényleges gyakorlati válaszokat kell adniuk (Szántó, 2016). A fenti kihívásoknak megfelelően a felsőoktatásban növekvő számban alkalmaznak az egyes intézményi sajátosságokhoz igazodó értékelési eljárásokat, köszönhetően annak, hogy az intézményi teljesítmény és szolgáltatásminőség mérése és értékelése meglehetősen komplex látásmódot igényel (Kováts & Takács, 2016). A fokozódó piaci elvárások azt eredményezik, hogy az egyes intézményi szinteken felszínre kerül számos szolgáltatásminőségi kérdés.

A Bologna-folyamat eredményeként a tanítási folyamatokról a tanulási folyamatokra helyeződött a hangsúly, előtérbe került a kompetenciaalapú oktatás, az egyéni képességek és készségek fejlesztése (Barakonyi, 2004b). A hallgatók az oktatási folyamatok aktív és független résztvevőivé váltak. A tantárgyak oktatásával, a szakmai tudásátadással, a projektfeladatok szakmai felügyeletével megvalósuló oktatási szolgáltatások esetében a hallgatók a közvetlen vevők, elégedettségük növelése az egyik legfontosabb cél intézményi szinten (Sadeh & Garkaz, 2015).

A potenciális hallgatókért folyó egyre intenzívebb verseny a hallgatói tapasztalatok, percepciók, elégedettség megfelelő aspektusainak adekvát módszerekkel történő mérését, értékelését, visszacsatolását teszi szükségessé (Elsharnouby, 2015; Heidrich, 2010). Az ezzel kapcsolatos elvárások és erre adott válaszok a magyar felsőoktatási rendszerben is jól tetten érhetők (pl. MAB önértékelési útmutató, 2015; Rekettye & Szűcs, 2002; Kincsesné et al., 2015; Mihály, 2008; Komáromi, 2003; Siklós, 2010).

Alapvető kiindulópontunk, hogy a felsőoktatási szolgáltatás elsődleges érdekelt felei a hallgatók, így célunk, hogy a felsőoktatás legalapvetőbb szempontját, a hallgatói nézőpontot helyezzük a középpontba, kifejezetten a felsőoktatási környezetre javasolt szolgáltatásminőség-modellekből kiindulva. A hallgatók tantárgyakkal kapcsolatos elvárásainak, valamint ezen az intézményi szinten megtestesülő minőségattribútumoknak a mérése és értékelése áll jelen cikk középpontjában. Kutatásunk itt bemutatott fázisának célja, hogy választ adjunk arra, hogy hogyan mérhető a hallgatók által elvárt és észlelt minőség olyan speciális kurzusok esetében, mint a gyakorlatorientált projektfeladatok, amelyek kifejezetten az egyéni szakmai képességek, készségek fejlesztését tűzik ki célul. E hallgatói elégedettségmérések lehetővé teszik a tantárgyak erősségeinek és fejlesztendő területeinek azonosítását és annak megértését, hogy mely tényezők, szempontok vannak hatással a hallgatói elvárásokra, és melyek befolyásolják a hallgatói elégedettséget. Célunk az, hogy a szolgáltatásminőség-modellek felsőoktatási alkalmazásainak gyakorlati tapasztalataiból kiindulva olyan szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési keretrendszert alakítsunk ki, amely lehetővé teszi e tantárgyak esetében is a hallgatói visszajelzések, tapasztalatok gyűjtését, elemzését és a projektfeladatokhoz kapcsolódó folyamatok PDCA-szemléletű fejlesztését. E cikk célja, hogy átfogóan bemutassa e projektfeladat kurzusokra kidolgozott Likert-skálás kérdőív alkalmazásának elmúlt szemeszterekben elért eredményeit, legfontosabb megállapításait, valamint a fejlesztés lehetőségeit.

Szakirodalmi áttekintés

A felsőoktatásra a szolgáltatási jellemzők közül fokozottan igaz a kézzel nem fogható jelleg (*intangibility*), ezért az intézményi menedzsment feladata, hogy kézzel fogható kapaszkodókat nyújtson. Az elválaszthatatlanság (*inseparability*) mint jellemző is számos kihívást tartogat, hiszen a hallgató is szolgáltatásminőséget befolyásoló „tényezőként” jelenik meg. Az oktatási szolgáltatás heterogenitása és változékonysága (*heterogeneity*) is számos vezetői dilemmát feszeget, beleértve munkaerő-kiválasztási és vezetési kérdéseket is (Heidrich, 2010). E három kiemelt jellemző alapvetően befolyásolja az oktatási szolgáltatások minőségének megítélését. Mivel az „ügyfél” és a szolgáltató közötti interakció hosszabb, mint más szolgáltatások esetében, így a minőség megítélésében a szolgáltatásnyújtási folyamatnak nagy szerepe van. A hallgatói minőségészlelést, vagyis az „igazság pillanatát” a humán tényezők, így az oktatók döntően befolyásolják (Heidrich,

2017). A szolgáltatás minőségének ingadozása is nagyobb mértékű, és a felek szubjektivitása erőteljesebben befolyásolja a minőség észlelését (Hetesi & Kürtösi, 2008).

A felsőoktatásban alkalmazott minőségmegközelítéseket elemezve Heidrich (2010) arra hívja fel a figyelmet, hogy a máshol bevált üzleti modellek adaptálása több szempontból is nehézkes a felsőoktatásban: a TQM (teljes körű minőségmenedzsment) filozófia implementálásnak legfőbb kihívását az alapelveként megjelenő vevőközpontúság és vevőelégedettség jelentette, azonban az intézmények többsége nem érezte ezeket elsődlegesnek. A minőségtörekvések másik irányzata az ISO 9000 és különböző önértékelési modellek felsőoktatási alkalmazását tüzte zászlajára, amelyek szintén a TQM-filozófia alapelveit kívánták felsőoktatási környezetre alkalmazni. Egy harmadik irányzatként jelent meg a szolgáltatásminőség területén javasolt modellek felsőoktatási alkalmazása. Clewes (2003, p.74; hivatkozza Heidrich, 2010) a felsőoktatási szolgáltatásminőség meghatározására és értékelésére három irányzatot különít el: a SERVQUAL megközelítésen nyugvó, az oktatás és a tanulás minőségét mérő, valamint a teljes hallgatói élmény minőségét értékelő eljárásokat.

Az egyik legszélesebb körben alkalmazott meghatározás szerint a szolgáltatásminőség a vevők által elvárt és észlelt szolgáltatásteljesítmény közötti eltéréseken keresztül ragadható meg (pl. Zeithaml et al., 1990; Becser, 2005). Az észlelt minőség határozza meg az átfogó minőségkép kialakulását: ha az észlelt teljesítmény felülmúlja az elvárást, a vevő elégedett lesz, fordított esetben elégedetlen (Sweeney et al., 1997). Az erre a megközelítésre építő SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988), majd annak kritikájaként megjelenő SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992) modellt széles körben alkalmazzák különböző szolgáltatási területeken.

A máig legismertebb és legszélesebb körben alkalmazott szolgáltatásminőség-modell a SERVQUAL. Kérdőíve két részből áll: vevői elvárások és vevői minőségészlelések feltérképezéséből. A módszertan lényege, hogy az alkalmazó szervezet úgy kívánja fejleszteni a vevői elégedettséget, hogy a vevői elvárások és a vevői minőségészlelések közötti réseket kívánja csökkenteni. A cél, hogy olyan minőségfejlesztések induljanak, amellyel a vevői elvárások és minőségészlelések szintje közelíthető egymáshoz. Módszertana alkalmas arra, hogy réselemzést végezzünk, azaz azonosítsuk azokat a dimenziókat, ahol az ügyfelek elvárásai és észlelései között eltéréseket tapasztalunk, és a fejlesztési lehetőségeket ezek alapján határozzuk meg. A kapcsolódó kérdőív – több fejlesztést követően – öt dimenziót határozott meg, amelyekre keresztül a szolgáltatási tevékenységeket mérni lehet, ezek a megbízhatóság, reagálási készség, biztonság, empátia és kézzelfoghatóság.

Sokan vizsgálták a modell alkalmazhatóságát különböző szolgáltatások esetében. A kutatások azt igazolják, hogy egyedi szolgáltatásoknál kevésbé alkalmazható, viszont szabványosított, közel azonos formában és jellemzőkkel bíró szolgáltatások esetében jobban adaptálható, bár nyilván ez utóbbiak esetében is számolni kell azzal,

hogy a szolgáltatásnyújtás helye és az azt megítélő személy beállítódása is befolyásolja az alkalmazhatóságot. Természetesen ez utóbbiak esetében is szembe kell nézni szubjektív értékelésekkel, az emberi tényező szerepével, valamint számolni kell azzal, hogy mind az időtől, mind a tértől függ a „minőségkép”. A SERVQUAL modell jó alapot jelent a szolgáltatásminőség méréséhez, de a modellen alapuló kutatások eredményeit érdemes tesztelni, többször megismételni (Becser, 2005).

Cronin és Taylor (1992) a SERVQUAL modell alternatívájaként alkotta meg az ún. SERVPERF modellt. E modell a „rés”-ek helyett csak az észlelést méri, mert arra a következtetésre jutottak, hogy az észlelt teljesítmény a szolgáltatásminőség jobb indikátora: a teljesítmény és nem a teljesítmény-elvárás közötti különbség határozza meg a szolgáltatásminőséget. A szerzők megközelítése szerint a szolgáltatásminőség a vevői attitűd (értékkitelet) egy formája, a SERVQUAL azonban nem tesz világos különbséget elégedettség és attitűd között. Kutatási eredményeik igazolták, hogy a szolgáltatásminőséget mint vevői attitűdöt (a vevő értékelő beállítódását) kell értelmezni. Rávilágítottak arra a tényre, hogy a fogyasztók nem a legjobb szolgáltatásminőséget keresik, hanem inkább a szolgáltatás értékkitelete alapján vesznek igénybe szolgáltatásokat. A későbbi modellek nagy része ebből az elgondolásból indul ki (Réthi et al., 2014).

A SERVQUAL a felsőoktatásban is a legtöbbet használt és egyúttal legvitatottabb modell. Babakus és Boller (1992) felhívja a figyelmet arra, hogy a kérdőív értelmezésénél eleve problémát jelent az „elvárt” és a „tényleges” szint összehasonlítása, mivel az elvárások általában rendre magasabbra kerülnek, mint az észlelt eredmények. Teas (1993) azt hangsúlyozza, hogy az „elvárt” és „tényleges” teljesítmény közötti különbségek az értelmezési különbséget mutatják, és nem a valós attitűdbeli különbségeket. Carman (1990) szerint az elvárt szolgáltatási szint sem mindig létezik a vevő fejében, mivel a hallgatók egy jelentős részének (főleg alapképzésen), és az oktatók egy meghatározó hányadának sincs valós tapasztalata más intézménnyel kapcsolatban.

Ennek ellenére a SERVQUAL népszerűsége töretlen: a felsőoktatásban is fokozatosan jelentek meg a SERVQUAL módszertanára épülő szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési törekvések, amelyek többsége a hallgatók, mint közvetlen érdekelt felek nézőpontját tekintti kiindulási alpnak. Emellett több felsőoktatási kutatás a SERVPERF-et tekintti kezdőpontnak (pl. Calvo-Porrall et al., 2013; Galeeva, 2016). Ugyanakkor számos olyan tanulmány látott napvilágot, amelyek éppen e modellek alkalmazási nehézségeire hívták fel a figyelmet a felsőoktatásban, és így annak sajátosságaira szabott keretrendszer megalkotására fókuszálnak (pl. Abdullah, 2006a; Jain et al., 2013; Cuthbert, 1996a, 1996b). Néhány, kifejezetten felsőoktatásra specializált modelltől ad áttekintést az 1. táblázat, jelezve, hogy milyen intézményi szinten vizsgálódik, kik az empirikus kutatás alanyai, hány állítással „dolgozik”, milyen szolgáltatásminőség-dimenziókat azonosít, mekkora mintát használ és az alkalmazott kérdőív validitása és megbízhatósága alátámasztott-e.

Felsőoktatásra szabott szolgáltatásminőség-modellek

Szerző és modell	Mit mér?	Vizsgálat szintje	Résztevők	Állítások száma	Dimenziók	Helyszín	Minta nagyság	Validitás és megbízhatóság vizsgálata
Oldfield & Baron (2000)	észlelt teljesítmény	intézmény	hallgatók	24	szükséges, elfogadható, funkcionális	Retail Marketing BA, egy UK egyetem	154	nincs információ
Abdullah (2006a, 2006b): HEDPERF	észlelt teljesítmény	intézmény	hallgatók	41	tudományos szempontok, nem tudományos szempontok, hírnév, hozzáférhetőség, szakjellemzők, megértés	nincs információ	nincs információ	igen
Mahapatra & Khan (2007): EDUQUAL	elvárás, észlelt teljesítmény	intézmény	hallgatók, alumnik, szülők, toborzók (fejvadászok)	28	tanulási eredmények, reakálási készség, létesítmények, személyiségfejlődés, tudományos szempontok	műszaki területen oktató intézmények	1024	igen
Annamdevula & Bellamkonda (2012): HiedPERF	motiváció, elégedettség, lojalitás	intézmény	hallgatók	27	oktatás és kurzus tananyag, adminisztratív szolgáltatások, intézményi létesítmények, kampusz infrastruktúra, nemzetköziség, támogató szolgáltatások	Central University of Hyderabad, India	358	igen
Ravindran & Kalpana (2012)	elvárás, észlelt teljesítmény, elégedettség	intézmény	hallgatók	47	helyszín, oktatók, imázs, infrastruktúra, költségek, személyzet	4 különböző típusú menedzsment oktatási intézmény, Coimbatore város	304	igen
Yousapronpaiboon (2014)	elvárás, észlelt teljesítmény	intézmény	hallgatók	21	kézzelfogható tényezők, megbízhatóság, reakálási készség, biztonság (bizalom), empátia	egy magánegyetem	350	igen
Kincsesné et al. (2015): COURSEQUAL	elvárás, észlelt teljesítmény	kurzus	hallgatók	24	kooperáció, tanítási módszer megbízhatósága, biztonság és pontosság, empátia, kézzelfogható tényezők	gazdasági és üzleti tudományok kar, egy magyar egyetem	181	igen
Teeroovengadum et al. (2016): HESQUAL	észlelt teljesítmény	intézmény	hallgatók	48	adminisztratív minőség, fizikai környezet minősége, oktatási minőség, támogató szolgáltatások minősége, átalakító minőség (ezeken belül 9 aldimenzió)	Mauritiusi Egyetem	207	igen
Rodriguez-González & Segarra (2016): TEDPERF	észlelt teljesítmény	intézmény	hallgatók	21	tudományos szempontok, nem tudományos szempontok, hírnév, elérhetőség, szakokhoz kapcsolódó szempontok, (megértés)	egy vezető állami és egy magán mexikói egyetem	204	igen

Forrás: saját szerkesztés

A szolgáltatásminőség-modellek alkalmazási törekvése a működés több szintjén is megfigyelhető: intézményi szinten a teljes hallgatói élmény felmérése céljával (pl. Lupo, 2013; Rodríguez-González & Segarra, 2016), kari szinten (pl. Lakal et al., 2018), illetve egyes szakok, programok szintjén a szakokhoz kapcsolódó hallgatói tapasztalatok, vélemények gyűjtésének és visszacsatolásának szándékával (pl. Mizikaci, 2006). A felsőoktatási szolgáltatásminőség meghatározásának egy másik jellemző útja annak tantárgyak, kurzusok szintjén történő mérése és értékelése, és így egy „bottom-up” szemléletmód érvényesítése. Hill et al. (2003) felmérése szerint az oktatás minőségét hallgatói szempontból a tanteremben zajló tudásátadás és annak módjai, a hallgatók felé nyújtott visszacsatolások és a hallgatókkal kialakított kapcsolat határozza meg. Így markánsan jelenik meg a szolgáltatásminőség-modellek alkalmazása egyes tantárgyakhoz, kurzusokhoz kapcsolódó hallgatói minőségpercepciók mérési és értékelési igényével is (pl. Noaman et al., 2017; Yousapronpaiboon, 2014; Sadeh & Garkaz, 2015; Kincsesné et al., 2015).

A kurzusminőség mérése és értékelése a legszélesebb körben szemeszter végi értékelések formájában valósul meg. Ezek az értékelések nemcsak lehetőséget biztosítanak a hallgatóknak arra, hogy visszacsatolást adjanak, hanem kurzusfejlesztési célokat is szolgálnak (pl. Grebennikov & Shah, 2013; Tóth et al., 2013; Marzo-Navarro et al., 2005). Hallgatók különböző csoportjaival végzett empirikus felmérések eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók felsőoktatási „élményét” alapjaiban határozza meg, hogy

mi történik a tanteremben és azon túl (pl. Grebennikov & Shah, 2013; Gruber et al., 2010; Shah et al., 2010).

A felsőoktatási szolgáltatásminőség kurzusértékelésekkel kombinált mérésére és értékelésére fókuszáló kutatások egyre növekvő számban vannak jelen a vonatkozó szakirodalomban. A törekvések egy része ezen a szinten is a klasszikus modelleket alkalmazza kurzusértékelési céllal. Cuthbert (1996a; 1996b) az eredeti SERVQUAL modellt veszi alapul, és csak a minimálisan szükséges megfogalmazásbeli változtatásokkal alkalmazza felsőoktatási környezetben. Az alkalmazás eredményeként egy eredetitől eltérő faktorstruktúrát javasol kifejezetten kurzusok esetére abból kiindulva, hogy pl. egy banki vagy éttermi szolgáltatáshoz képest a szolgáltatási tapasztalat értékelése itt sokkal komplexebb, hiszen a szolgáltatás nyújtása és igénybevétele hosszabb ideig tart. Így a kurzusok értékelésekor elvárás egy olyan mérő és értékelő eszköz kialakítása, amely a minőség olyan összetevőire fókuszál, amelyekre az oktató hatással bír. Stodnick és Rogers (2008) a SERVQUAL skálát alkalmazza kifejezetten tantermi célokra abból kiindulva, hogy a tanteremben nyújtott oktatási szolgáltatás szűkebb spektrumú, és a felsőoktatási tanulmányokhoz kötődő teljes hallgatói élmény nem képes minden lényeges szolgáltatás-összetevőben rejlő variancia megragadására. Arra hivatkoznak, „*hogy ha egy hallgatónak van egy kiváló és kevésbé kiváló oktatója és megkérdezzük ezt a hallgatót az egyetemi oktatás minőségéről, akkor valószínűleg azt fogja válaszolni, hogy „közepes”. Bár ez a válasz technikailag korrekt, de nem igazán hasz-*

nálható fel arra, hogy konkrét változásokat indukáljon a szolgáltatásminőség fejlesztése érdekében.”

Kincsesné et al. (2015) szintén kurzusértékelési céllal javasolja az eredeti SERVQUAL modellre épülő COURSEQUAL modellt kurzusokkal kapcsolatos elégedettség mérésére azzal a kiegészítéssel, hogy további négy szemponton keresztül kívánták megragadni a hallgatói elégedettségét mértékét. Udo et al. (2011) – szintén a SERVQUAL-ból kiindulva – egy olyan testreszabott eszközt használ, amellyel e-learning kurzusok esetében a minőséggel kapcsolatos elvárásokat meghatározó tényezőket kívánják feltárni. Foropon et al. (2013) SERVQUAL alapú eszközt használ termelésmenedzsment-kurzusok szolgáltatásminőségének értékelésére. Adedamola et al. (2016) SERVPERF alapú értékelést alkalmaz a tantermi környezettel, adottságokkal való hallgatói elégedettség feltérképezésére.

Kutatásunk során az intézményi működés kurzus szintjén, projektfeladat tantárgyak példáján keresztül kívánjuk bemutatni szolgáltatásminőség mérési és értékelési törekvéseinket, amelyeket e tantárgyak tantervekben elfoglalt helyére, céljaira, hagyományos tantárgyakkal szemben eltérő jellegzetességeire alapozunk. Empirikus kutatásunk során a SERVQUAL módszertanból indulunk ki, azaz kísérletet teszünk a hallgatói elvárások és észlelt teljesítmény különbségének a meghatározására. A később részletesebben bemutatott, a kutatás során alkalmazott kérdőív a SERVQUAL-hoz hasonló hétfokozatú Likert-skálára épít, amelynek segítségével mérjük az egyes állításokban megtestesülő minőségjellemzők fontosságát és a hallgatók által észlelt teljesítményszintjüket is. Kutatásunk során amellet tettük le a voksunkat, hogy az állításainkban megtestesülő minőség szempontok fontosságára mint a hallgatói elvárások egyfajta manifesztálódására tekintünk amellet érvelve, hogy ahhoz, hogy az intézmény megfelelő módon és eszköztár alkalmazásával nyilvánítsa ki ügyfélközpontúságát, nélkülözhetetlen a hallgatók, mint elsődleges vevők elvárásainak a megismerése (pl. Nadiri et al., 2009). A felsőoktatásban még mindig keressük a választ a következő kérdésekre: Mit várnak el a hallgatók a felsőoktatási tanulmányaiktól? Hogyan, milyen alkalmas módszerekkel térképezhetők fel a hallgatói elvárások? Hogyan gyűjthetők időszerű adatok annak érdekében, hogy a szükséges intézményi reakciók a megfelelő időben valósuljanak meg?

Projektfeladatok és jellemzőik

Projektfeladatok különböző szintjeinek teljesítése több száz alap- és mesterképzéses hallgató számára a tanterv kötelező része a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának különböző szakjain, azonban e tantárgyak esetében a hallgatóknak nincs formális módjuk e kurzusok és az oktatói munka értékelésére, visszajelzések nyújtására a hagyományos Oktatás Hallgatói Véleményezése (OHV) rendszerben. Ennek egyik oka, hogy a konzulensi munkában számos tanszék és oktató vesz részt.

A projektfeladatok tantervben való megjelenésének el-

sődleges célja, hogy a hallgatók már a tanulmányaik alatt valós üzleti problémák megoldásában vegyenek részt, komplex megoldási és fejlesztési javaslatokat dolgozzanak ki az elsajátított elméleti és gyakorlati ismeretanyag felhasználásával. A féléves hallgatói munka eredménye egy projektdolgozat, ezt egészíti ki az évközi szóbeli beszámoló és a félév végi prezentáció, ahol a hallgatók összefoglalják a féléves munkájukat, alkalmazott módszereiket és elért eredményeiket. Nincsenek heti rendszerességű kontaktórák, a hallgatók bevezető órákon vesznek részt a félév elején, ahol tájékoztatást kapnak a hallgatói teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokról, követelményekről, a hallgatói és konzulensi folyamatokról és az azt támogató adminisztrációs folyamatokról. Ezt követően az adott témához rendelt konzulenseikkel dolgoznak tovább, és kapnak egyéni, személyre szabott figyelmet a félév során. Ebben a tekintetben a szakdolgozat-kurzusokhoz hasonló jellegzetességekkel bírnak.

Az általunk vizsgált alapszakok esetében (gazdálkodási és menedzsment, nemzetközi gazdálkodás és műszaki menedzsment) két vagy három egymást követő projektfeladatot tartalmaz a tanterv (az egymásra épülésüket lásd a 2. táblázatban), míg a vizsgálatba bevont mesterszak (marketing) esetében egy félévnyi projektfeladat teljesítése a tanterv kötelező része a szakdolgozat megírása előtt. Ez utóbbi esetben az elvárás a szakdolgozat „előkészítése”, azaz a hallgató elméleti és/vagy gyakorlati oldalról járja körül a szakdolgozat során vizsgált és megoldani kívánt szakmai problémát. Így az egyes projektfeladat-szintek céljai különbözőek: egymást követő mérföldköveknek tekinthetők a sikeres szakdolgozat-készítés felé vezető úton (2. táblázat). A projektfeladatok értékelésekor olyan szempontok érvényesítésére kerül sor, amelyek a későbbi szakdolgozat minősítésekor is használatosak, így pl. értékeli a téma szakirodalmi feldolgozottságát, a hazai és nemzetközi szakirodalmi háttér áttekintését, az alkalmazott módszertanok helyes kivitelezését, az eredmények szakmailag megalapozott értelmezését és a releváns szakmai következtetések levonását is.

A projektfeladatok készítése során a hallgatók egy, a témában jártas oktatói és kutatói háttérrel rendelkező konzulens irányítása alatt dolgoznak. A konzulens feladata az, hogy a hallgatót partnerként kezelve szakmai tanácsokkal és javaslatokkal lássa el, és a különböző lépések, elért eredmények rendszeres megvitatásával támogassa a hallgatót.

Mivel e projektfeladatok jelentős szerepet játszanak a hallgató tanulmányait lezáró végső outputban, azaz a szakdolgozatban, a teljes hallgatói élmény szempontjából meghatározó, hogy a hallgatók miként érzékelik, és hogyan értékelik a konzulensek e félévekben nyújtott támogatását, szerepét. A hallgató és az oktató közötti kapcsolat minősége és a projektfeladatok során élvezett személyes oktatói figyelem jelentősen befolyásolja a hallgatók teljes tanulmányi élményét tekintettel arra a tényre, hogy e projektfeladatok a tanulmányok utolsó féléveiben jelennek meg, meglehetősen nagy kreditérték mellett. Ráadásul a kurzusok kifejezett célja, hogy a konzulensek szakmai iránymutatásával hasznosítsák a tanulmányaik során meg-

szerezett elméleti és gyakorlati tudásukat egy valós üzleti probléma megoldása érdekében. E projektfeladatoknak szakmai szempontból is meghatározó szerepük van, hiszen a hallgatók munkaerőpiacra való sikeres belépéséhez is hozzájárulnak. Különösen fontos ez abból a szempontból, hogy Takács et al. (2017) az egyetemi tanulmányok melletti munkavégzés segítő és gátló tényezőit vizsgálva felhívják a figyelmet – a KSH (Központi Statisztikai Hivatal) és a DPR (Diplomás Pályakövető Rendszer) adatait elemezve –, hogy a tanulmányaikkal mellett munkát vállaló hallgatók aránya növekedést mutat, beleértve a nappali tagozatos hallgatókat is.

2. táblázat

A projektfeladatok céljai és egymásra épülése alap- és mesterszakok esetén

Projektfeladat I. – BA/BSc szint (gazdálkodási és menedzsment, nemzetközi gazdálkodás, műszaki menedzser alapszakok)	Projektfeladat II. – BA/BSc szint (gazdálkodási és menedzsment, nemzetközi gazdálkodás, műszaki menedzser alapszakok)	Projektfeladat III. – BA szint (gazdálkodási és menedzsment, nemzetközi gazdálkodás alapszakok)
Cél, hogy a hallgató megismerkedjen egy adott terület elméleti hátterével, a szakirodalom legfrissebb eredményeivel, és ezek alapján mélyítse tudását az adott témában.	Cél a Projektfeladat I.-ben tanulmányozott üzleti terület egy konkrét szervezeti problémájának körülményeinek vizsgálása: a szakirodalmi háttértudás alapján az adott szervezeti probléma feltárása, feltételrendszer elemzése, és elméletileg és módszertanilag megalapozott megoldási javaslatok kidolgozása.	Cél az adott szervezeti probléma szofisztikáltabb eszköztárral való elemzése (mint a Projektfeladat II. esetében), ha szükséges, akkor az alkalmazott elméleti és/vagy gyakorlati eszköztár bővítése. Indokolt esetben további szekunder vagy primer adatok gyűjtése és azok megfelelő módszerekkel történő elemzésével a megoldási javaslat finomítása.
Projektfeladat – MA szint		
A hallgatók a képzésben szereplő tantárgyakhoz rendelt, és a meghirdetett témakörök valamelyikének kiválasztásával egy konkrét, gyakorlati probléma elemzését végzik el, valamint erre dolgoznak ki megoldási javaslatot. Az elkészítés során a hallgatók felhasználják a képzés során megismert módszertani és elméleti hátteret, valamint forrásmunkák önálló felkutatásával el is mélyítik azt.		

Forrás: saját szerkesztés

Így a konzulens teljesítménye és az általa nyújtott egyfajta szakmai tanácsadási szolgáltatás minősége jelentős motivátor a hallgatói munkában. A szolgáltatási folyamatok természetéből fakadóan az emberi tényezőnek kiemelt szerepe van, meghatározóak a vevők és a szolgáltatást nyújtók közötti interakciók. Így ha figyelembe vesszük, hogy a konzulensek különböző oktatói habitussal, szak-

mai és tudományos érdeklődéssel és tudásszinttel rendelkeznek, természetszerűleg eltérő hangsúlyokkal dolgoznak a konzulensi folyamat során.

Ugyanakkor a projektfeladatok célja az is, hogy a hallgatók elsajátítsák a munkaerő-piaci sikerességhez szükséges szakmai ismereteket és puha készségeket is. Mindezek azt eredményezik, hogy a projektmunkák esetében a meglévő és széles körben használt kurzusértékelési módszerek többsége nehézségekbe ütközik.

A következőkben bemutatjuk a projektfeladatokhoz kapcsolódó konzultációs folyamat minőségi jellemzőinek értékelésére kidolgozott Likert-skálás kérdőívet és a 2017/2018-as tanév során gyűjtött kvantitatív értékelés, majd az ezt követő kvalitatív kutatásnak az eredményeit.

Módszertan – alkalmazott kérdőív

A felsőoktatás minőségmenedzsmentjével foglalkozó szakirodalomban fellelhető szolgáltatásminőség-mo-dellek, minőségdimenzionálási törekvések, valamint az előzőekben bemutatott projektfeladat tantárgyak speciális jellemzői alapján egy 26 állítást tartalmazó kérdőívet dolgoztunk ki a projektfeladatokkal kapcsolatos hallgatói visszajelzések gyűjtésére és elemzésére elsősorban Parasuraman et al. (1988), Oldfield és Baron (2000), Yousaponpaiboon (2013) és Kincsesné et al. (2015) alkalmazott megoldásai és empirikus eredményei alapján (3. táblázat).

A hallgatók a kitöltés során egyrészt az állításokban megjelenő minőségszempontok fontosságát, másrészt a szempontok mentén a konzulens teljesítményét is értékelték, mindkét esetben hétfokozatú Likert-skálát alkalmazva. Egy állítás teljesítménydimenziója azt tükrözi, hogy a hallgatók mennyire elégedettek a konzulens teljesítményével az adott szempontot figyelembe véve, míg a fontosság dimenzióban adott értékelés azt fejezi ki, hogy mennyire tartják alapvetőnek, lényegesnek az állításban megfogalmazott szempontot. E dimenzióval abból indulunk ki, hogy a hallgatói elvárások értékes információt testesítenek meg (pl. Voss et al., 2007). Sokszor ezek az elvárások ugyan nem reálisak, mert a hallgatóknak nincs meg a realitás megítéléséhez szükséges tapasztalata, de mivel ezek időben stabilitást mutatnak, fontos támpontot jelentenek (Hill, 1995).

A kérdőív szövegezését, az állítások érthető megfogalmazását a széles körű alkalmazás előtt egy erre a célra felkért hallgatói csoport bevonásával pontosítottuk. A kérdőív kitöltésére a projektfeladatok szóbeli beszámolóinak végén került sor még a végső jegyek meghatározása előtt. Ekkor kértük fel a hallgatókat arra, hogy opcionálisan értékeljék elektronikusan, a termekben rendelkezésre álló számítógépeken az állításokban megragadott minőségszempontok fontosságát és a félév során észlelt teljesítményt az állítások mentén. A kétféléves vizsgálat jogosultságát az adta, hogy ebben a formában teljesen lefedtük valamennyi projektfeladat-kurzust (lásd 2. táblázat) és elegendő minta állt rendelkezésre. A 2 pilot félév alatt összesen 535 értékelést gyűjtöttünk a dupla Likert-skálán (478 alapszakos és 57 mesterszakos értékelés). Figyelembe véve a vizsgált kurzusokat teljesítők számát a két adott

félévben, a projektfeladatos hallgatók 68%-a élt a kitöltés lehetőségével (4. táblázat).

3. táblázat

A projektfeladatok értékelésére alkalmazott kérdőív

Állítások	A cikk további részében az állítások helyett használt rövidebb utalások
S1 - A tartalmi útmutató előírásai egyértelműek és jól használhatóak.	tartalmi útmutató használhatósága
S2 - A formai útmutató előírásai egyértelműek és jól használhatóak.	formai útmutató használhatósága
S3 - A hallgató megfelelő és számára értelmezhető módon és formában kapott visszajelzést az oktatótól.	oktatói visszajelzések interpretálhatósága
S4 - Megfelelő, alkalmas időpontokban érhető el az oktató.	oktató elérhetősége
S5 - Az oktató naprakész eszközöket és módszereket használ a konzultációk és a visszajelzések alkalmával.	naprakész eszközök és módszerek
S6 - A konzultációk zavartalan környezetben, megfelelő körülmények között zajlanak le.	konzultáció zavartalansága
S7 - Az oktató betartja a közösen egyeztetett határidőket, amelyek a projektfeladat folyamatos előrehaladását támogatják.	határidők betartása
S8 - Az oktató készséggel nyújt segítséget a hallgató részéről felmerülő problémákkal kapcsolatban.	segítőkézség
S9 - A konzultációk során az oktató megfelelő és érthető módon adja át tudását.	szakmai tudásmegosztás
S10 - Az oktató szem előtt tartja a hallgató érdeklődési körét a projektfeladat témáján belül.	hallgatói érdeklődés figyelembevétele
S11 - Az oktató elérhető az előre megbeszélt időpontban.	oktató elérhetősége
S12 - Az oktató készséggel válaszol a konzultáció során felmerülő kérdésekre, kérésekre.	reagálási készség
S13 - A konzultációk száma, gyakorisága megfelelő volt a félév során.	konzultációk gyakorisága
S14 - A konzulens megkeresésekre való reagálási ideje megfelelő.	válaszadási idő
S15 - A konzulens tanácsai, elvárásai és a dolgozat értékelése összhangban volt a tartalmi útmutatókban foglaltakkal.	következetes konzulensi elvárások
S16 - A hallgató elegendő segítséget kapott az irodalomkutatásban.	szakirodalmi segítség
S17 - A hivatkozások formai és tartalmi megfelelőségét illetően kielégítő támogatást kaptam.	hivatkozások segítség
S18 - A stílus és a szakmai nyelvezet tekintetében megfelelő segítséget kaptam.	stílus, szakmai nyelvezet segítség
S19 - Az oktató szakmailag támogatja a szóbeli beszámolóra való felkészülést.	szóbeli beszámoló szakmai támogatása

S20 - Az oktató udvarias, készséges és előzékeny a hallgatóval.	oktatói udvariasság, készségesség
S21 - Az oktató tisztában van a projektfeladattal kapcsolatos adminisztrációs folyamattal.	támogató folyamatok ismerete
S22 - A hallgató bízik az oktatóban és szakmai tudásában.	bizalom
S23 - A feladatkiírás a hallgató és az oktató együttműködésének eredményeképpen valósult meg.	folyamatos kooperáció
S24 - Közvetlen a kommunikáció az oktatóval.	közvetlen kommunikáció
S25 - Az oktató partnerként kezeli a hallgatót.	partnerség
S26 - A félév során megkaptam a személyre szabott figyelmet.	egyéni figyelem

4. táblázat

Válaszadási arányok az alkalmazott szegmentációs ismérvek szerint bemutatva

Projektfeladat-típus	Összes hallgató	Kitöltött kérdőívek száma	Válaszadási arány
Projektfeladat I. BA/BSc	310	231	74,52%
Projektfeladat II. BA/BSc	246	147	59,76%
Projektfeladat III. BA	156	100	64,10%
Projektfeladat I. MA	71	57	80,28%
Összesen	783	535	68,33%
Képzés szintje	Összes hallgató	Kitöltött kérdőívek száma	Válaszadási arány
BA/BSc	712	478	67,13%
MA	71	57	80,28%
Összesen	783	535	68,33%
Szak	Összes hallgató	Kitöltött kérdőívek száma	Válaszadási arány
Műszaki menedzser (BSc)	209	135	64,59%
Gazdálkodási és menedzsment (BA)	264	179	67,80%
Nemzetközi gazdálkodás (BA)	239	164	68,62%
Marketing (MA)	71	57	80,28%
Összesen	783	535	68,33%

A kérdőív megbízhatósági és validitási szintjének a meghatározásához a 2017/2018-as tanév összes kitöltéséből indultunk ki (lásd 4. táblázat). A Cronbach-alfa értéke: a fontosságértékelésekre 0,931, teljesítményértékelések esetében 0,954.

Az érvényesség mérése összetettebb feladat, hiszen éppen arra a kérdésre keressük a választ, hogy a kérdőív

azt méri-e, amit szeretnénk, azaz valóban azt tesszük-e, amit tenni szándékozunk? A helyzetet nehezíti, hogy a megbízhatóság mérésére kész statisztikai módszerek állnak rendelkezésre, de ez nem mondható el azokra a helyzetekre, amikor a validitás értékelésére kerül sor. Ennek egyik nyilvánvaló oka, hogy a felsőoktatásban tisztázatlan a minőség fogalma, számos értelmezés érhető el (pl. Polónyi, 2006), így a validálás azért is meglehetősen nehéz, mert „jóságának” nincs egyetlen közös nevezőn alapuló kritériuma (Marsh, 1987). Marsh (1987) ajánlása szerint az ún. konstruktmérvényesség a legjobb gyakorlati módszer a kurzusértékelések validálására. A leggyakoribb megoldása ennek az, amikor a hallgatói értékeléseket az oktatási folyamatok más méréseivel, értékeléseivel vetjük össze, pl. oktatói önértékelések vagy ún. peer review-k eredményeivel. O’Neill és Palmer (2004) nyomán a konstruktmérvényesség megállapítása magába foglalja a konvergencia mérését, illetve az alkalmazott eszközök szolgáltatásminőség-dimenziók szerinti meghatározási képességét. Esetünkben a konvergencia mérésére a 26 állításhoz tartozó teljesítmény- és fontosságértékelések különbségeinek átlagát vettük, és ennek korrelációját vizsgáltuk az átfogó, félévre vonatkozó minőség megítélésével kapcsolatos kérdésre adott értékek átlagával, és 0,521-es értékű közepes erősségű korrelációt találtunk ($\alpha=1\%$ mellett), amely elegendőnek bizonyult. A validitás másik széles körben alkalmazott mutatószáma az ún. divergens érvényesség, amely meg éppen azt teszteli, hogy azok a mérések, amelyek összefüggése nem tételezhető fel, valóban nem is mutatnak összefüggést. Kérdőívünk ebben a jelenlegi állapotában ez utóbbi validitást nem tudja mérni.

Eredmények

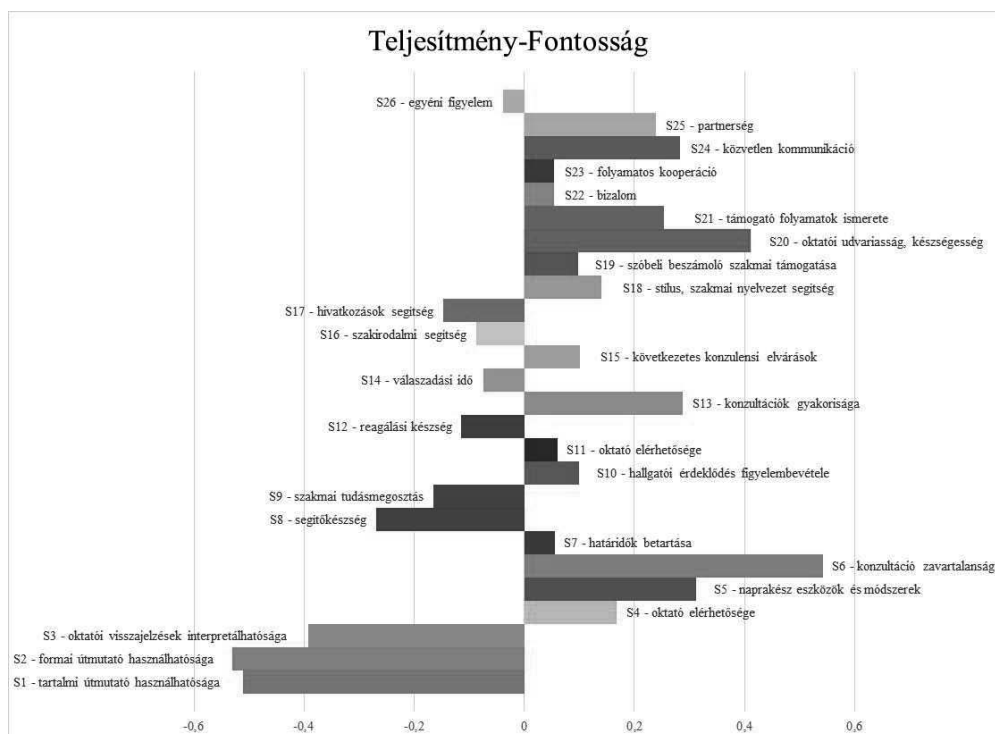
A 2017/2018-as tanévben a kérdőív segítségével gyűjtött hallgatói visszajelzések alapján a következő kérdésekre kerestük a választ: Különböző szegmenseket alkalmazva van-e szignifikáns különbség a megfelelő fontosság- és teljesítményértékelések között? Van-e szignifikáns különbség a különböző képzési szintek, szakok vagy különböző projektfeladat szintek hallgatóinak elvárásai és észlelt teljesítménye között? Van-e különbség a konzulensi teljesítmények között a hallgatói tapasztalatok alapján? Van-e különbség a vizsgált tanszék egyes szakcsoportjaival szemben támasztott elvárások és az észlelt szolgáltatási teljesítménye között?

Kvantitatív kutatási eredmények

A hallgatói elvárásokat és észleléseket a fenti módon mérő kérdőív alkalmazása azon a megközelítésen alapul, hogy a hallgatók joggal várnak el magasabb szolgáltatási teljesítményt azokon a területeken, amelyeket ők kiemelten fontosnak tartanak. Az 1. ábra a teljesítményfontosság-értékeket mutatja állításonként, felhívva a figyelmet azokra, ahol az átlagos fontosságértékelés meghaladja a teljesítményértékeket és fordítva. Az ábra jól szemlélteti, hogy az S1 (tartalmi útmutató használhatósága), S2 (formai útmutató használhatósága) és S3 (oktatói visszajelzések interpretálhatósága) állítások esetében a fontosság meghaladja az észlelt teljesítményt, illetve S6 (konzultáció zavartalansága) és S20 (oktatói udvariasság, készségesség) esetében pedig az észlelt teljesítmény átlagosan nagyobb, mint az állításokhoz kapcsolt átlagos fontosság értékelés. Az előbbi a szolgáltatási teljesítmény részre, az utóbbi pedig az erőforrásokallokálásának újragondolására készíti a menedzsmentet.

1. ábra

A kérdőív állításaira adott értékelések teljesítmény – fontosság diagram



Forrás: saját szerkesztés

A hallgatói fontosság- és teljesítményértékelések egyúttal valószínűségi változók is, e dimenziókban adott hallgatói értékelések átlaga a fontosság- és teljesítményértékelések várható értékeinek pontbecslései. A hétfokozatú Likert-skálán adott fontosság- és teljesítmény-értékelések normalitását nem tudtuk igazolni, így az 5. táblázat összefoglalóan mutatja az ezzel a feltétellel elvégzett statisztikai tesztek eredményeit a hallgatói értékelések különböző szempontok szerinti szegmentálása mellett ($\alpha=5\%$).

A táblázat Wilcoxon páros próbához tartozó sorai mutatják – az adott szegmentációs ismérveket alkalmazva – azt, hogy az egymásnak megfeleltethető fontosság- és teljesítményértékelések eloszlása között mely állítások esetében találtunk szignifikáns különbséget. Az alkalmazott Mann-Whitney próbák során a képzési szintet használva szegmentációs ismérvként, feltártuk azokat az állításokat, ahol külön a fontosság-, illetve a teljesítményértékeléseket összevetve szignifikáns eltéréseket találtunk. A Kruskal Wallis próbák külön a teljesítményértékelések eloszlása, külön pedig a fontosságértékelések eloszlása közötti különbségeket tárják fel projektfeladat szintenként, szakon-

ként és szakcsoportonként. Megjegyezzük, hogy a projekt-feladatszinteket szegmentációs ismérvként használva, nem találtunk olyan állítást, ahol a nullhipotézist elutasítottuk volna, ezért ez nem is szerepel a táblázatban. A különböző szegmentációs ismérveket alapul véve az összegyűjtött adatok alapján tetten érhető néhány olyan helyzet, ahol e statisztikai elemzések eredményei további, a felvetett kérdéseken felül, érdemi következtetések levonását teszik lehetővé (5. táblázat). Összességében azt látjuk, hogy a különböző szegmentációkat alkalmazva elég sok állításnál találtunk szignifikáns eltéréseket, ez alól az egyetlen kivétel a képzési szint mint szegmentációs ismérv, ahol viszonylag kevesebb, jobban körül írható szempont mutat eltérést. Mann-Whitney U próba segítségével vizsgáltuk az alapszakosok és mesterszakosok elvárásai és az észlelt teljesítmény értékelései közötti különbséget. A fontosságértékeket tekintve szignifikáns különbséget találtunk az S12 (reagálási készség), S15 (következetes konzulensi elvárások), S16 (szakirodalmi segítség) és S19 (szóbeli beszámoló szakmai támogatása) állítások esetében, míg az észlelt teljesítmény tekintetében az S17 (hivatkozások segítség) állításnál.

5. táblázat

A fontosság- és teljesítményértékekre elvégzett statisztikai tesztek eredményei (ahol μ_p a teljesítményértékelések várható értéke, μ_i a fontosságértékelések várható értéke, BA/BSc alapképzési szintre, MA/MSc mesterképzési szintre utal)

Statisztikai próba	Szegmentációs ismérv	Null hipotézis	Állítások, ahol H_0 elutasításra került
Wilcoxon páros összehasonlítás ($\alpha=5\%$)	Nincs	$\mu_i = \mu_p$	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S12, S13, S15, S18, S19, S20, S21, S23, S24, S25
	Műszaki menedzser szak	$\mu_i = \mu_p$	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S8, S10, S13, S19, S20, S21, S24, S25
	Nemzetközi gazdálkodás szak	$\mu_i = \mu_p$	S1, S2, S3, S5, S6, S8, S10, S13, S19, S20, S21, S24, S25
	Gazdálkodási és menedzsment szak	$\mu_i = \mu_p$	S1, S2, S3, S5, S6, S8, S13, S15, S20, S21, S24, S25
	BA/BSc szint	$\mu_i = \mu_p$	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S12, S13, S15, S18, S19, S20, S21, S23, S24, S25
	MA/MSc szint	$\mu_i = \mu_p$	S1, S2, S3, S4, S6, S8, S15, S20
Mann-Whitney U próba ($\alpha=5\%$)	Fontosság BA/BSc-MA/MSc	$\mu_{i(BA/BSc)} = \mu_{i(MA/MSc)}$	S12, S15, S16, S19
	Teljesítmény BA/BSc-MA/MSc	$\mu_{p(BA/BSc)} = \mu_{p(MA/MSc)}$	S17
Kruskal Wallis próba ($\alpha=5\%$)	Teljesítmény - szakcsoportok	$\mu_{p(MARK)} = \mu_{p(MEN)} = \mu_{p(TERM)} = \mu_{p(MIN)}$	S3, S5, S8, S9, S10, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S21, S24, S25, S26
	Fontosság - szakcsoportok	$\mu_{i(MARK)} = \mu_{i(MEN)} = \mu_{i(TERM)} = \mu_{i(MIN)}$	S3, S5, S9, S10, S14, S15, S16, S21, S24, S25, S26
	Teljesítmény - projektfeladatok	$\mu_{p(PM_I_BA/BSc)} = \mu_{p(PM_{II_BA/BSc})} = \mu_{p(PM_{III_BA/BSc})} = \mu_{p(PM_I_MA/MSc)}$	S1, S2, S4, S13, S15, S18
	Teljesítmény - szakok	$\mu_{p(MM)} = \mu_{p(NG)} = \mu_{p(GM)} = \mu_{p(Mark)}$	S1, S4, S20
	Fontosság - szakok	$\mu_{i(MM)} = \mu_{i(NG)} = \mu_{i(GM)} = \mu_{i(Mark)}$	S3, S4, S5, S12, S14, S15, S16

6. táblázat

Főkomponens-analízis eredménye

	Komponens			
	partnerség	konzulensi készségesség	szakmai támogatás	formális elvárások
S25 (partnerség)	0.759	0.116	0.194	0.097
S20 (oktatói udvariasság, készségesség)	0.746	0.204	0.187	0.055
S24 (közvetlen kommunikáció)	0.703	0.181	0.237	0.085
S23 (folyamatos kooperáció)	0.586	0.198	0.217	0.185
S6 (konzultáció zavartalanlansága)	0.576	0.310	0.253	0.063
S5 (naprakész eszközök és módszerek)	0.536	0.316	0.220	0.045
S12 (reagálási készség)	0.202	0.763	0.155	0.143
S8 (segítő-készség)	0.115	0.695	0.210	0.346
S11 (oktatói elérhetősége)	0.305	0.628	0.161	0.023
S7 (határidők betartása)	0.300	0.608	0.053	0.074
S9 (szakmai tudásmegosztás)	0.130	0.595	0.466	0.148
S14 (válaszdási idő)	0.267	0.527	0.316	0.159
S16 (szakirodalmi segítség)	0.126	0.216	0.769	0.079
S19 (szóbeli beszámoló szakmai támogatása)	0.375	0.009	0.703	0.092
S18 (stílus, szakmai nyelvezet segítség)	0.351	0.226	0.673	0.099
S17 (hivatkozások segítség)	0.249	0.267	0.615	0.199
S13 (konzultációk gyakorisága)	0.358	0.300	0.544	0.056
S1 (tartalmi útmutató használhatósága)	0.079	0.121	0.070	0.876
S2 (formai útmutató használhatósága)	0.079	0.127	0.082	0.867
S3 (oktatói visszajelzések interpretálhatósága)	0.107	0.471	0.212	0.513

A másik jól körvonalazható eredmény az észlelt teljesítményértékelések összevetése az egyes szakok szerinti szegmentálva: az S1 (a tartalmi útmutató használhatósága), S4 (az oktatók elérhetősége), valamint az S20 (az oktatói készségesség, udvariasság) állításoknál találtunk szignifikáns eltéréseket. Ha a teljesítményértékeléseket projektfeladatonként szegmentálva vizsgáljuk, akkor S1 és S2 (a tartalmi és formai útmutató használhatósága), S4 (az oktatói elérhetősége), S13 (a konzultációk gyakorisága), S15 (következetes konzulensi elvárások), S18 (stílusban, szakmai nyelvezet segítség) állítások esetében mutatnak az eredmények szignifikáns eltéréseket.

A statisztikai tesztek eredménye továbbá, hogy három állítás esetében (S7: határidők betartása, S11: oktató elérhetősége, S22: bizalom) valamennyi nullhipotézist elfogadtuk, nem találtunk szignifikáns különbséget a különböző szegmensekben a megfelelő fontosság- és teljesítményértékek között.

A fontosságértékelések értelmezhetőek hallgatói elvárásként, így a hallgatók által adott értékeket alapul véve főkomponens-analízist hajtottunk végre varimax rotációval, dimenziócsökkentési céllal és azzal a szándékkal, hogy a jelen lévő varianciát a lehető legjobban megtartsuk, összhangban a SERVQUAL és más felsőoktatásban használt szolgáltatásminőség-modellek módszertanával. A tisztább komponens-struktúra érdekében hat állítást elhagytunk (S4, S10, S15, S21, S22, S26). Az elemzés eredményeképpen négy komponensből álló struktúra rajzolódik ki, ezek a partnerség, konzulensi készségesség, szakmai támogatás és formális elvárások (6. táblázat). A teljes magyarázott variancia 58,8%, a Kaiser-Meyer-Olkin érték 0,928.

A kvalitatív kutatás eredményei

A statisztikai elemzéseket a kérdőív más módszerekkel történő felülvizsgálata követte azzal a céllal, hogy úgy alakítsuk a kérdőív szempontjait, azok megfogalmazásait, hogy valóban azokat a minőségszempontokat mérjék, amelyek fontosak a hallgatóknak a projektfeladatok konzultációs folyamatában.

Az egy tanévet felölelő adatgyűjtést és -elemzést követően mini hallgatói fókuszcsoporthoz beszélgetéseket kezdeményeztünk, hogy lehetőséget adjunk a hallgatóknak és a pályájuk elején álló oktató kollégáknak arra, hogy hosszabb szóbeli megjegyzéseket, véleményeket fűzzenek a konzultációs folyamat egyes lépéseihez (Krueger, 2002; Williamson, 2018; Kruger & Casey, 2009). Ezt követte három személyes interjú: a vizsgálatba bevont tanszék vezetőjével, annak helyettesével és egy szakcsoportvezetővel, akik mindhárman számos hallgató konzultálásában vettek részt eddigi oktatói pályafutásuk során. E beszélgetések fő célja az volt, hogy a kérdőívet rövidítsük, az állítások tartalmát pontosítsuk, és a célra való alkalmasságát tökéletesítsük.

A fókuszcsoporthoz interjúk 3-3-3 fő részvételével zajlottak le és három fázisból álltak. A két hallgatói fókuszcsoporthoz (később FCs1 és FCs2) első részében a bevont hallgatók először szabadon felsorolták, majd részletesebben megtárgyalták a projektfeladathoz kapcsolódó kon-

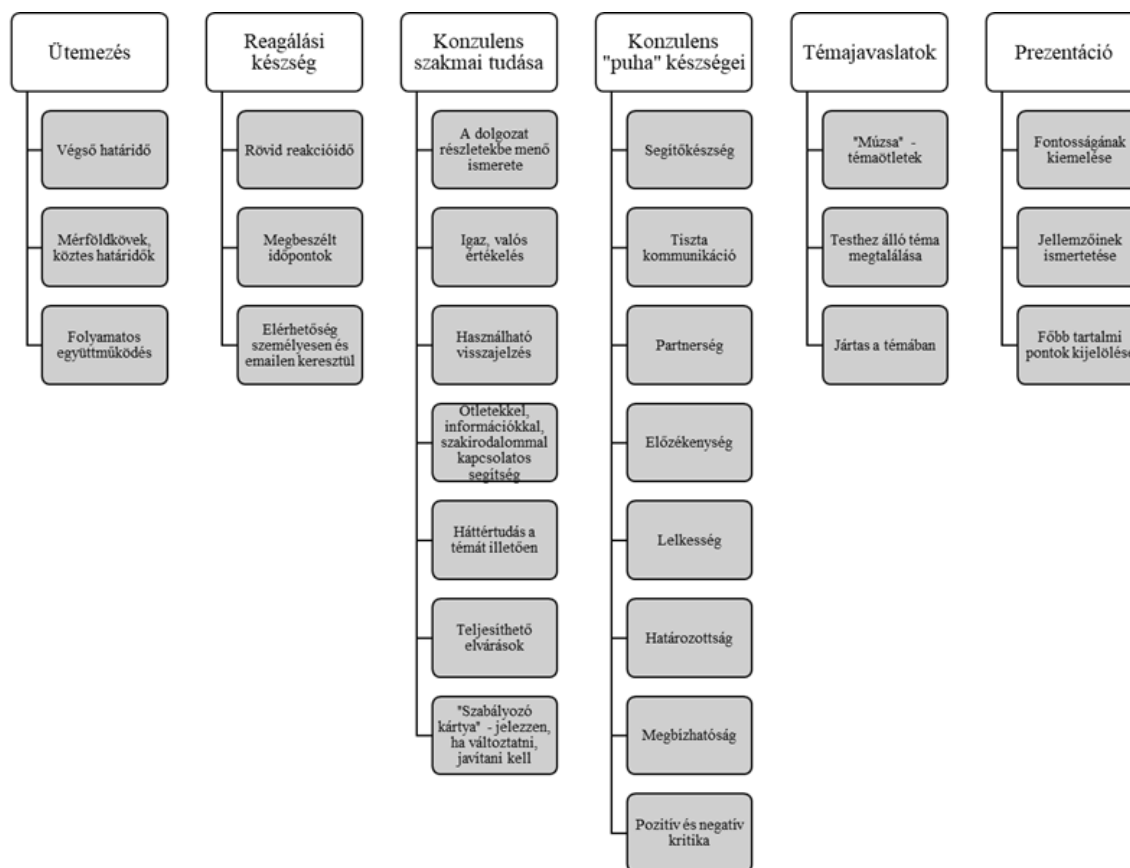
zultációs folyamat lényeges minőségi aspektusait. Ezután minden résztvevő kiválasztotta a számára öt legfontosabb szempontot, amelyeket a következő lépésben egy affinitás diagramba rendeztek a vizsgálatba került szempontok osztályozása, csoportosítása alapján (2. ábra).

a projektfeladatokat lezáró prezentáció témaköre nem került fel a konzulensek fókuszcsoportos beszélgetésén.

Az utolsó fázisban a résztvevők az ún. Q rendező technika segítségével értékelték az eredeti kérdőív állításainak a fontosságát. A módszer lényege, hogy az egyes elemek

2. ábra

A hallgatói ötletgyűjtés affinitásdiagramja



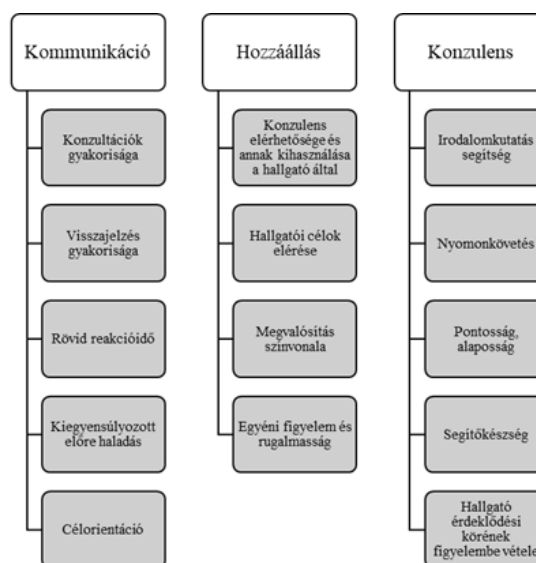
Forrás: saját szerkesztés

A PhD-hallgatókat (egyúttal oktatói pályájuk elején tartó kollégákat) tömörítő konzulensi fókuszcsoport (FCs3) lebonyolítása a két hallgatói fókuszcsoporttal megegyező logikát követte. A konzulensi ötletek strukturálásának eredményeként előálló affinitásdiagram három szempontcsoportot eredményezett: kommunikáció, hozzáállás, konzulens (3. ábra). A hallgatói létformához időben közelebb álló PhD-s fókuszcsoport kiemelte mindkét fél hozzáállásának fontosságát, vagyis hogy a hallgatói célok elérése a két fél közös munkájának, energiabefektetésének eredménye. Ezzel szemben a hallgatói fókuszcsoportok során nem került elő a hallgatók szerepe e folyamatok sikerességében, kizárólag a konzulensi teljesítmény elemeire fókuszáltak.

A két affinitásdiagram összevetése alapján az látható, hogy a konzulensek (PhD-hallgatók) „kommunikáció” kategóriája a hallgatók „ütemezés” és „reagálási készség” ötletcsoportjához kötődik. Míg a „hozzaállás” és „konzulens” címkék a hallgatók „konzulens szakmai tudása” és „puha készségei”, illetve a „témajavaslatok” címkéiben felsorolt szempontokhoz állnak közel. Kiemelendő, hogy

3. ábra

A konzulensi ötletgyűjtés affinitásdiagramja



Forrás: saját szerkesztés

(egyáltalán nem fontos) és (nagyon fontos) közötti értéket kaphatnak, mely segítségével elkülöníthetők a legkevésbé és leginkább fontos állítások az ún. szürke zónától, ami azokat az állításokat tartalmazza, amelyek a két végpont között helyezkednek el fontosság tekintetében (Shinebourne, 2009). Ennek a fázisnak az összesített eredményét mutatja a 4. és 5. ábra.

A fókuszcsoporthoz beszélgetések során minden résztvevő csoport az S20 (oktatói udvariasság, készségesség) és S21 (támogató folyamatok ismerete) állításokat ítélte legkevésbé fontosnak, az S3 (oktatói visszajelzések interpretálhatósága) és S8 (segítőkészség) állításokat pedig a legfontosabbnak. Markáns különbségként értelmezhető azonban, hogy míg a hallgatók a konzulens válaszadási idejét (S14), reagálási készségét (S12) és a konzultációk gyakoriságát (S13) jelölték legfontosabbnak, addig a fókuszcsoporthoz részt vevő konzulensek azokat a szürke területre tették és ők inkább a szakmai tudásmegosztás érthetőségére (S9) és a hallgatói érdeklődés figyelembevételére (S10) helyezték a hangsúlyt. A hallgatói nézőpont szerint a tartalmi útmutató (S1), a konzulensek meglátása szerint pedig a szakmai stílusban való segítség (S18) a legkevésbé fontos a többi vizsgált jellemzőt figyelembe véve.

6. Nevezze meg, hogy melyek a legfontosabb dimenziók a hallgatók és a konzulensek szemszögéből a projektfeladatokkal kapcsolatban!

A továbbiakban azokat a mozzanatokot emeljük ki ezen interjúk alapján, amelyek pluszt adnak a fókuszcsoporthoz beszélgetések eredményeihez képest.

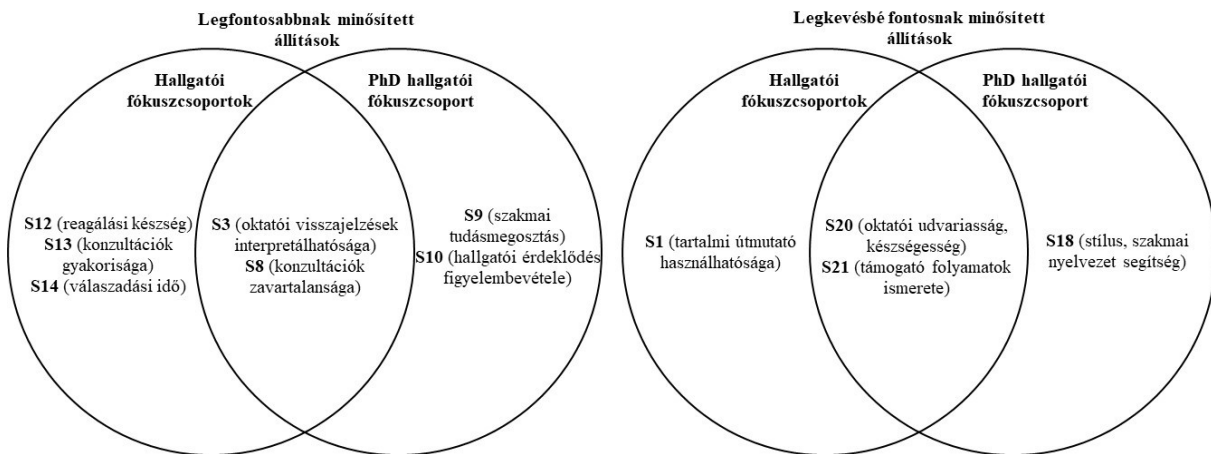
Az interjúk alapján kiemelendő, hogy a Bologna-folyamat alapvető változásokat hozott a konzultációs folyamat lebonyolítását és adminisztrációját tekintve: egy konzulensre átlagosan 3-4 hallgató jutott egy félévben, amellyel együtt járt az, hogy a konzulensek több időt szánhattak a hallgatóikra és sokkal közvetlenebb lehetett a konzulens-hallgató viszony. Napjainkban a kollégák egy meghatározó része több mint 30 projektfeladatos hallgatót konzultál egy szemeszterben.

A legnegatívabb visszajelzések a projektfeladatok IT-háttérével kapcsolatban merültek fel, amelyek leginkább a mesterszakos hallgatók online felületével kapcsolatosak, vagy éppen abból adódnak, hogy az érintett kar tanszékei nem egységes standardokat követve kezelik a hallgatókat és a hallgatói outputokat. Ezzel együtt a hallgatói hozzáállás is nagy különbözőségeket mutat.

Az interjúalanyok kiemelték azt is, hogy a hallgatók

4. ábra

A Q rendező technika eredménye



Forrás: saját szerkesztés

A fókuszcsoporthoz interjúkat követően három személyes interjú készítettünk hat fő kérdés mentén:

1. Milyen pozitív és negatív visszajelzéseket kapott a hallgatóktól és konzulensektől a projektfeladatokkal kapcsolatban?
2. Milyen szerepe van a projektfeladatoknak a hallgatók oktatásában?
3. A projektfeladatok elkészítése plusz értéket ad a hallgatók diplomájához? Tudnak a vállalatok a projektfeladatok létéről?
4. Amikor hallgató volt, kellett projektfeladatot készítenie? Össze tudná hasonlítani az akkori és a mostani rendszert?
5. A kérdőív 26 állításából melyek a leginkább és a legkevésbé fontosak?

általában egészen addig nem látják e dolgozatok és a belefektetett hallgatói munka értékét, illetve az ebben rejlő szakmai lehetőségeket, amíg ténylegesen nem involválódnak a szakmai munkába, vagy éppen el nem kezdenek a szakdolgozaton dolgozni.

„2-3 vállalat is megkeresett az utóbbi időben, hogy van-e lehetőség projektfeladatban való kooperációra egy speciális téma mentén, mivel a munkaerőpiac e területén hiány van szakemberekből.”

„Sok hallgató e kurzusokban csak a nagy kreditmennyiséget látja, ezek értékét csak később tapasztalja meg.”

A projektfeladat-tantárgyak segítenek lépést tartani a „tömegesedés” jelenségével is, hiszen a hallgatók személyes figyelmet és egy lehetőséget kapnak arra, hogy bizonyítsák, hogy képesek hasznosítani a tanultakat valós üzleti problémák megoldása során.

„E kurzusok teljesítése értéket ad a hallgatóknak a munkakeresésben.”

érték elismerése, a szakmai tudásmegosztás és támogatás, a konzulens elérhetősége, a bizalom, a személyes figyelem és az irodalomkutatásban való segítség a legfontosabb. A partneri viszonyt szem előtt tartva a konzulensek részéről természetes igényként merül fel, hogy a hallgatók rendelkezzenek saját ötletekkel, fektessenek energiát a dolgozatba, értékeljék a kapott segítséget és visszajelzést, betartsák a határidőket és bízzanak a konzulenseikben.

5. ábra

Személyes interjúk összefoglaló megállapításai

	Személyes interjú I.	Személyes interjú II.	Személyes interjú III.
Legfontosabb	S3 (oktatói visszajelzések interpretálhatósága)		
	S8 (segítőkészség)		
	S9 (szakmai tudásmegosztás)		
	S10 (hallgatói érdeklődés figyelembevétele)		S10 (hallgatói érdeklődés figyelembevétele)
	S12 (reagálási készség)		
		S19 (szóbeli beszámoló szakmai támogatása)	
	S22 (bizalom)	S22 (bizalom)	S22 (bizalom)
Legkevésbé fontos		S23 (folyamatos kooperáció)	
	S25 (partnerség)		S25 (partnerség)
	S26 (egyéni figyelem)		
			S1 (tartalmi útmutató használhatósága) S2 (formai útmutató használhatósága)
		S5 (naprakész eszközök és módszerek)	
		S10 (hallgatói érdeklődés figyelembevétele)	
		S16 (szakirodalmi segítség)	
	S17 (hivatkozások segítség)		
	S18 (stílus, szakmai nyelvezet segítség)	S18 (stílus, szakmai nyelvezet segítség)	
	S24 (közvetlen kommunikáció)		

Az 5. ábra szemlélteti a személyes interjúk során megjelölt legfontosabb és legkevésbé fontos állításokat, a szürkével kiemelték azok az állítások (és kapcsolódó minőség szempontok), amelyeket a három megkérdezett közül kettő legalább említett. Ezek alapján a szintén konzulensi tevékenységet végző, vezető beosztású kollégák kiemelték a szakmai bizalom és a partnerség fontosságát. A hallgatói érdeklődés figyelembevételét tekintve két kolléga egyértelműen azt a legfontosabb szempontok közé sorolta, míg a harmadik megkérdezett éppen az ellenkező módon ítélte meg. Ezt a szempontot a PhD-hallgatók is a legfontosabbak közé sorolták. A hallgatók által fontosnak ítélt szempontokkal is található átfedés, amelyeket legalább egyik vezető kolléga megemlített (pl. S12). Mind a hallgatók, mind pedig a PhD-hallgatók a legfontosabbak közé sorolták az oktatói visszajelzések interpretálhatóságát (S3), valamint a konzultációk zavartalanosságát (S8), ezek is megjelentek a személyes interjú legalább egyik megkérdezettjénél.

A legkevésbé fontos állításokat vizsgálva két megkérdezett is a stílusban, szakmai nyelvezetben való segítségnyújtást jelölte meg (S18), ez egybecseng a PhD-hallgatók véleményével is. Ebben a tekintetben is található olyan állítás, amelyik átfed a hallgatói fókuszcsoportos eredménnyel, pl. tartalmi útmutató használhatósága (S1).

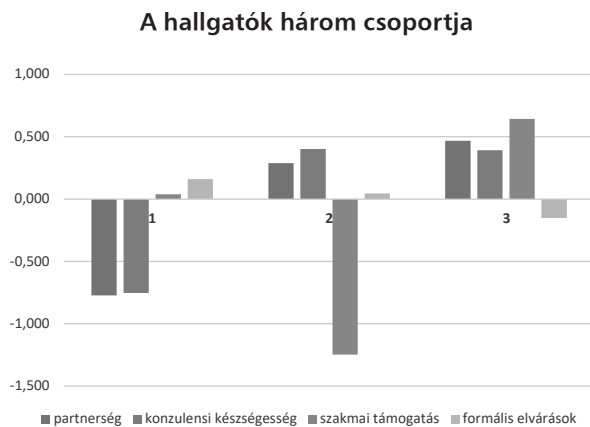
Összegezve a kvalitatív kutatás eredményeit, jól látható, hogy a hallgatók szerint a partnerség, a hallgatói hozzáadott

A kvalitatív kutatás eredményei alapján körvonalazódott az is, hogy a hallgatókat különböző csoportokba sorolhatjuk hozzáállásuk/személyiségük alapján:

- a „hanyagolók”, akik nem mutatnak különösebb érdeklődést a projektfeladatok teljesítésekor, a szükséges minimum energiát fektetik bele,
- a „függetlenek”, akik alapvetően képesek egyedül és önállóan dolgozni, de adott időközönként konzulensi impulzusokra, azaz megerősítésre, „irányba állításra”, visszajelzésre van szükségük; ezek a hallgatók rendszerint tartják a konzulenssel megállapított határidőket, és gyors visszajelzést várnak a konzulens-től, hogy tovább tudjanak dolgozni a kapott inputok alapján,
- az „energiafalók”, mely csoportot két további alcsoportra bontottuk: „gyámoltalanokra” és „túlbugzókra”. Ez a hallgatói csoport folyamatos, személyes támogatást igényel a konzulens-től, így meghatározó a szempontjukból az oktató elérhetősége, válaszadási ideje, szakmai támogatása, és kevésbé „bízna” a formálisan megfogalmazott elvárásokban, nevezetesen a tartalmi és a formai útmutatóban. Sokkal inkább szóbeli, mintsem írásbeli „kapaszkodókat” keresnek. A „gyámoltalanoknak” sokszor a legapróbb részletekben is segítségre van szükségük, a „túlbugzók” pedig állandó, aktív jelenlétükkel folyamatos

rendelkezésre állást igényelnek. Mindkét kategória intenzív gondoskodást és jelentős időmennyiséget kíván a konzulenzstől.

6. ábra



Forrás: saját szerkesztés

Annak érdekében, hogy ezt megerősítsük kvantitatív módszerekkel is, a fontosságértékelésekre mint hallgatói elvárásokra alapozott főkomponens-elemzés (lásd 6. táblázat) után hierarchikus klaszterelemzést végeztünk, amely három klaszter jelenlétét mutatta. A 6. ábra az egyes komponensek átlagértékeit mutatja klaszterenként, jelezve, hogy a hallgatói attitűdök alapján a hallgatók három csoportba sorolhatók, az 1-es csoportba a hallgatók 34%-a, a 2-essel jelölt csoportba 23%-a, míg a 3-ossal jelölt csoportba a hallgatók 43%-a került. Az 1-essel jelölt hallgatói szegmens esetében leginkább a formális elvárások bírnak jelentőséggel, míg a partnerség és a konzulenzsi készségesség az átlagosnál kevésbé fontos számukra, a szakmai támogatás valamivel az átlagos érték felett van. A 2-essel jelölt hallgatói csoport számára az átlagosnál fontosabb a partnerség és a konzulenzsi készségesség, emellett háttérbe szorul a szakmai támogatás elvárása: elvárják az oktatói szolgáltatás rendelkezésre állását, de a szakmai iránymutatás az átlagnál kevésbé fontosabb számukra, a formális elvárások éppen átlag feletti értéket mutatnak. A 3-ossal jelölt hallgatói csoport esetében (amely a legnagyobb számosságú a vizsgált hallgatói populációt tekintve) azt

látjuk, hogy a formális elvárásokat átlagosan kevésbé fontosnak tartva a személyes konzulenzsi támogatást igénylik legerőteljesebben mind a partnerség, konzulenzsi készségesség, mind pedig a szakmai támogatás az átlagnál fontosabb számukra. Az, hogy ezek mennyire esnek egybe a kvalitatív kutatás eredményeként körvonalazódó hármás felosztással és az egyes hallgatói csoportok jellemzése hogyan finomítható tovább, és legfőképpen milyen konkrét eszköztárat igényel a konzultálásuk, még a vizsgálatok további mélyítését igényli.

Kvantitatív és kvalitatív kutatási eredmények összességé

A kvalitatív és kvantitatív eredmények összegzett áttekintését mutatja a 7. táblázat. A kvantitatív eredmények – különböző szegmentációs ismérveket alkalmazva – ráirányították a figyelmet néhány olyan szolgáltatásminőség-szempontra, ahol az elvárt és észlelt teljesítmény közötti különbségek gyökérokainak feltárása további elemzést kíván menedzsmentoldalról. Az oktatási szolgáltatás jellemzőit vizsgálva fontosnak tartottuk az előző eredmények kvalitatív módszerek segítségével való további vizsgálatát. Az S1, S2, S15 és S21 (dőlttel szedett) állítások a kvantitatív és kvalitatív eredményeink alapján kikerültek a kérdőív állításai közül. A többi állítás módosításával, összevonásával és szétszedésével (7. táblázat Új állítások oszlopa) 14 állítás került meghatározásra. Az elért eredmények visszacsatolása alapján a kérdőív egyszerűsödött, új formájában 15 állítást tartalmaz (lásd 8. táblázat), a 15. állítás a kvalitatív vizsgálatok során többször felmerült gondolatra, visszajelzésre adott válasz: A konzulenzs elolvasva a dolgozatot átfogóan, őszintén értékeli azt, kitérve a negatívumokra és a pozitívumokra egyaránt.

Ezzel a lépéssel az első PDCA-ciklus a kérdőív kialakításához kapcsolódóan lezárult. A folyamatos fejlesztés filozófiája alapján feladat a PDCA-logika érvényesítése a visszajelzések visszacsatolásával a konzultációs és támogató adminisztrációs folyamatok esetén is – a szolgáltatási teljesítmény fejlesztése érdekében. Így a PDCA-ciklus követése nemcsak az alkalmazott módszertan, hanem az eredmények oldalon is megvalósul – egymástól nem függetlenül.

7. táblázat

Kvantitatív és kvalitatív eredmények összefoglalása (FCs – Fókuszcsoport, T-F – Teljesítmény-Fontosság)

Régi állítások	T-F diagram	Statisztika	Affinitás diagram		Q rendező technika			Új állítások
			FCs1 és FCs2	FCs3	FCs1 és FCs2	FCs3	Személyes interjúk	
S1	F>>T	mélyebb elemzés	nem	nem	legkevésbé	szürke	legkevésbé – 1 fő	-
S2	F>>T	mélyebb elemzés	nem	nem	szürke	szürke	legkevésbé - 1 fő	-
S3	F>>T	mélyebb elemzés	igen	igen	leginkább	leginkább	leginkább - 1 fő	1
S4	-	mélyebb elemzés	igen	igen	szürke	szürke	szürke	2
S5	-	mélyebb elemzés	igen	nem	szürke	szürke	legkevésbé - 1 fő	3
S6	F<<T	-	nem	nem	szürke	szürke	szürke	2
S7	-	-	igen	igen	szürke	szürke	szürke	4
S8	-	mélyebb elemzés	igen	igen	leginkább	leginkább	leginkább - 1 fő	5

S9	-	-	igen	igen	szürke	leginkább	leginkább - 1 fő	1
S10	-	-	igen	igen	szürke	leginkább	legkevesbé - 1 fő, leginkább - 2 fő	6
S11	-	-	igen	igen	szürke	szürke	szürke	2,4
S12	-	-	igen	igen	leginkább	szürke	leginkább - 1 fő	5
S13	-	mélyebb elemzés	igen	igen	leginkább	szürke	szürke	2
S14	-	-	igen	igen	leginkább	szürke	szürke	7
S15	-	mélyebb elemzés	nem	igen	szürke	szürke	szürke	-
S16	-	-	igen	igen	szürke	szürke	legkevesbé - 1 fő	8
S17	-	-	nem	igen	szürke	szürke	legkevesbé - 1 fő	8
S18	-	-	nem	igen	szürke	legkevesbé	legkevesbé - 2 fő	10
S19	-	-	igen	igen	szürke	szürke	leginkább - 1 fő	9
S20	F<<T	mélyebb elemzés	igen	igen	legkevesbé	legkevesbé	szürke	12
S21	-	mélyebb elemzés	nem	nem	legkevesbé	legkevesbé	szürke	-
S22	-	-	igen	igen	szürke	szürke	leginkább - 3 fő	11
S23	-	-	igen	igen	szürke	szürke	leginkább - 1 fő	12
S24	-	mélyebb elemzés	igen	nem	szürke	szürke	legkevesbé - 1 fő	13
S25	-	mélyebb elemzés	igen	igen	szürke	szürke	leginkább - 2 fő	14
S26	-	-	igen	igen	szürke	szürke	leginkább - 1 fő	6

8. táblázat

A továbbfejlesztett kérdőív

1. A hallgató megfelelő és számára értelmezhető módon, formában kap visszajelzést a konzulensről, amely megfelelően segíti további munkáját.
2. A konzulens megfelelő módon és gyakorisággal (a félévnyi határidőket is tartva) elérhető e-mailben és személyesen is.
3. A konzulens a hallgató munkáját korszerű eszközökkel és módszerekkel támogatja és segíti a hallgatót azok használatában.
4. A konzulens betartja a közösen egyeztetett határidőket és időpontokat.
5. A konzulens készséggel nyújt segítséget a hallgató részéről felmerülő problémákkal, kérdésekkel, kérésekkel kapcsolatban.
6. A konzulens szem előtt tartja a hallgató érdeklődési körét a projektfeladat témáján belül, és olyan téma feldolgozására kerül sor az együttműködésük alapján, amiben az oktató jártas, ill. készséggel fejlődik ő maga is a területen.
7. A konzulens megkeresésekre való reagálási ideje megfelelő.
8. A hallgató elegendő segítséget kap az irodalomkutatásban.
9. A konzulens szakmailag támogatja a szóbeli beszámolóra való felkészülést, kiemelve annak fontosságát.
10. A konzulens udvarias, segítőkész és előzékeny a hallgatóval.
11. A hallgató bízik a konzulensben, szakmai tudásában, témában való jártasságában.
12. A feladatkiírás a hallgató és a konzulens együttműködésének eredményeképpen valósul meg.
13. Közvetlen, nyílt kommunikáció zajlik.
14. A konzulens partnerként kezeli a hallgatót.
15. A konzulens elolvassa a dolgozatot átfogóan, őszintén értékeli azt, kitérve a negatívumokra és a pozitívumokra egyaránt.

Összefoglalás, következtetések

Az elmúlt évtizedekben a demográfiai és a felsőoktatás rendszerében lezajlott változások mind azt eredményezték, hogy e szektor ki kell, hogy lépjen hagyományos

szerepéből és a társadalom és a gazdaság szerves részévé, alakítójává kell, hogy váljon (Polónyi, 2006). A felsőoktatási intézmények szolgáltató szerepkörbe kell, hogy helyezkedjenek: a szolgáltatásait igénybe vevők elvárásait a lehető legteljesebb mértékben ki kell elégíteniük. Ez a szerep elkerülhetetlenné teszi, hogy az intézmények különböző menedzsmentmódszereket alkalmazzanak. A hazai és nemzetközi felsőoktatási intézmények között fokozódó verseny, az intézmények növekvő száma, a hazai intézmények nemzetközi szinten való megjelenésének növekvő igénye és versenyképességük javítása szükségesé teszi azt, hogy az intézményi menedzsment nagyobb figyelmet szenteljen a minőségi oktatási szolgáltatás nyújtásának, és a szolgáltatásminőség-törekvések hallgatók felé történő kommunikációjának.

A kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy áttekintést adjunk szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési törekvésünkről olyan hagyományostól eltérő kurzusok esetében, amelyek nem képezik a szemeszter végi oktatás hallgatói véleményezésének részét. A kutatás fő mozgató ereje azonban az volt, hogy e projektfeladatok céljukat, kreditértéküket tekintve meghatározó szereppel bírnak a tanulmányokban és a hallgatói sikerességben. A kutatásunk egyik novuma, hogy e kurzusok specializációhoz illeszkedve egy jóval szofisztikáltabb kérdőívet alkalmaztunk a szemeszter végi tradicionális kurzusértékelésben alkalmazotthoz képest, másrészt pedig a hallgatók nemcsak az egyes attribútumokhoz kötődő teljesítményt, hanem azok fontosságát is értékelték kifejezve ezzel preferenciáikat.

A keretrendszer-kialakítás szakirodalmi és gyakorlati motivációinak bemutatása után részleteztük az alkalmazott módszertant és azt, hogy a pilot évben végrehajtott kvantitatív, majd azt követő kvalitatív elemzések eredményeit hogyan használtuk fel annak érdekében, hogy – a PDCA szellemiségét követve – ne csak a kapcsolódó konzultációs folyamatokba való visszacsatolások kérdéséről essen szó, hanem az alkalmazott módszertan felülvizsgálata is megvalósuljon.

Ezzel együtt jár az az igény is, hogy az alkalmazott kérdőív validálása, érvényességének mérése az eddigiekhez képest árnyaltabban történjen meg. A bemutatott kvantitatív és kvalitatív eredmények jó kiindulási alapot jelentenek más, hallgatók bevonásával végrehajtható menedzsmentmódszerek alkalmazásában is. A kérdőív továbbfejlesztése, valamint kiegészítése a hallgatói ön-reflexióra vonatkozó kérdéssel hozzájárulhat a validitás pontosabb meghatározásához is. Az új kérdőív kialakításával a módszertani fejlesztés első PDCA-ciklusa bezárt, ami egyúttal azt is jelenti, hogy egy új fejlesztési ciklus kezdődik, ahol kitüntetett szerepe van annak, hogy hogyan halljuk meg a hallgatók és a konzulensek „hangját”. Kutatásunk egyik hosszabb távú hozadékának éppen azt tartjuk, hogy az általunk bemutatott módszertan hogyan járulhat hozzá hallgatói elvárások és elégedettség felméréshez nem a hagyományos, frontális oktatásra építő tantárgyak esetében.

A fentiek alapján nélkülözhetetlen, hogy az intézmények megfelelő mechanizmusokkal rendelkezzenek a hallgatói visszacsatolások gyűjtésére – kurzusok szintjén is, de ennél még fontosabb az, hogy a visszacsatolások nyomán szükséges beavatkozásokra megfelelő válaszokat adjanak: a hangsúly nem elsősorban a visszacsatolások eredményein van, hanem sokkal inkább azon, hogy azokat hogyan hasznosítják fejlesztési célokkal.

További módszertani kérdések, kutatási irányok

A kvantitatív és kvalitatív eredmények feldolgozása számos problémát és nehézséget vetett fel – módszertani oldalról is, ezek kezelése az alkalmazott kérdőív megbízhatóságának és validitásának növelését is lehetővé teszi. A szakirodalmi áttekintésben bemutatott modellek – és az általunk bemutatott módszertan is – Likert-skála alkalmazására épül. A Likert-skálán alapuló értékelés összetett feladat: egyetlen értékelés során az értékelők több döntést hoznak – bizonytalansággal terhelt helyzetben – az adott szempont szerinti értékelés során az értékelőnek viszonylag kevés érték közül kell választania (Gil & González-Rodríguez, 2012), így a pontos, precíz értékeléshez kapcsolódó szóródás, diverzitás és szubjektivitás elvész. Az alkalmazott statisztikai módszerek köre meglehetősen korlátozott, és az értékelés során releváns ismeretek veszhetnek el (Lubiano et al., 2016). A Likert-skálák alkalmazásának egy másik sarkalatos pontja az egyes értékelési szempontok súlyozása, hiszen azok általában nem egyformán fontosak valamennyi értékelő számára. Ez volt az egyik lényeges indoka annak, hogy mértük az egyes állítások fontosságát is hallgatói szempontból. Emellett az értékelői attitűd az értékelte dolgokkal kapcsolatban az idő múlásával nem homogén (pl. Tóth et al., 2017). Számos tanulmány foglalkozik a hagyományos Likert-skálán nyugvó értékelések megbízhatóságának növelésével: a lehetséges válaszlehetőségek (értékek) számának a növelése mind a kinyerhető információtartalom, mind pedig a megbízhatóság növelését eredményezheti (Lozano et al., 2008; de Saa et al., 2015), azonban ez nem érhető el természetes nyelvhasználattal (Sowa, 2013). Hesketh et al. (1988) olyan fuzzy értékelő skálát javasolnak, amely

kellően kifejező ahhoz, hogy az értékelő – a legtöbb való életbeli helyzetnek megfelelően – szubjektív véleményének kifejezésére egy olyan értéket válasszon, amely a legjobban kifejezi értékelését (Gil et al., 2015). A fuzzy értékelő skála képes arra, hogy modellezze a szubjektivitással és bizonytalansággal terhelt értékeléseket, ezáltal az „életlen” (fuzzy) meghatározások matematikailag kezelhetővé válnak, közbülső „valóságértékekkel” is dolgozik, emellett megfelelő statisztikai elemzések elvégzését is lehetővé teszi (Gil et al., 2015; Calcagní & Lombardi, 2014; Gil & González-Rodríguez, 2012). Ez a megközelítés növeli az értékelés változékonyságát és a pontosságát, amit a hagyományos Likert-skála nem tesz lehetővé.

A felsőoktatási szolgáltatásminőség esetében is tanúi lehetünk a fuzzy értékelő skálák egyre szélesebb körű alkalmazásának. Basaran et al. (2011) és Lalla et al. (2005) olyan megközelítést javasolnak, amelyek a fuzzy logikát az oktatási teljesítmény hallgatói értékelése során implementálja. Büyüközkan et al. (2007) a fuzzy logika alkalmazását e-learning weboldalak minőségének értékelése esetében mutatják be. Yu et al. (2016) olyan fuzzy nyelvi skálát fejlesztenek ki, amely e-learning rendszerek elégedettségi mutatójának konstruálását teszi lehetővé. Lupo (2013) a SERVQUAL módszer fuzzy logikán alapuló módosítását hajtja végre az oktatásminőség-mérések és -értékelések megbízhatóságának növelése érdekében. Rouyendegh és Erkan (2013) fuzzy logikán alapuló módszertant mutat be az oktatói kiválasztási folyamatban, Hameed (2011) pedig hallgatói értékelési rendszerben. A megközelítésünk fuzzy módszertanon alapuló további fejlesztése azonban a kitöltők „érettségével” kapcsolatos kérdéseket is felvet – a számos módszertani hozadék ellenére.

A módszertan fejlesztése mellett fontos kérdésként merül fel az eredmények hasznosíthatósága is, amely a további kutatási irányok tekintetében szab megfontolásra érdemes lehetőségeket. A felsőoktatásban világszerte megjelenő trendek arra készítetik az intézményeket, hogy olyan szakmai készségekkel ruházzák fel a hallgatókat, amelyek a hallgatók sikeres munkaerő-piaci belépéséhez és helytállásához vezetnek (Senior et al., 2017). Ráadásul a hallgatók új generációját nagyobb elégedettséggel tölti el, ha aktív részeseivé válhatnak a tantárgyak és szakok alakításának, egyúttal eleget téve a munkaerőpiac által támasztott elvárásoknak is (Voss & Gruber, 2006). Nagyobb “beleszólást” várnak el abba, hogy “*mit tanulnak, hogyan tanulnak, mikor tanulnak, az egyéni elvárásaiknak és érdeklődésüknek megfelelően*” (COM, 2013, 499 final). A növekvő hallgatói tudatosság számos minőségi kérdést feszeget, és új intézményi módszerek, megoldások és reakciók iránti igényt tűz napirendre. Mindez arra is készíteti a felsőoktatási intézményeket, hogy a nyújtott szolgáltatások minőségével ne csak tradicionális módokon foglalkozzanak (azaz akkreditáció, tantárgyak felülvizsgálata, szakfelülvizsgálat, oktatás hallgatói véleményezése útján), hanem olyan új megoldásokat alakítsanak ki (intézményi specialitásokat is figyelembe véve), amely lehetővé teszi annak értékelését, hogy maguk a legfontosabb érdekelt felek, azaz a hallgatók mit gondolnak az oktatási szolgáltatások minőségéről. Az intézmények számára nél-

különbözhetlenné válik, „*hogyan foglalkozzanak a hallgatói elvárásokkal és ne olyan adatokat gyűjtsenek, amelyek az intézmények szerint fontosak a hallgatóknak*” (Oldfield & Baron, 2000). Az igazi nehézséget nem az okozza, hogy hogyan elégtessék ki magasabb szinten a hallgatói elvárásokat, hanem hogy hogyan tartsanak lépést azok időbeli változásával és növekedésével.

Annak ellenére, hogy a hallgatók elsődleges vevőként való kezelésében jelentős változásokat könyvelhetünk el, egy-egy tantárgy, kurzus tervezése és kifejlesztése még mindig a felelős szervezeti egységek falai között történik, úgy tekintve a hallgatókra mint homogén elvárásokkal és jól előrelátható viselkedéssel bíró csoportra. Szolgáltatásminőségi szempontból azonban egy tantárgy sikere alapvetően az „*ügyfél*” és a „*szolgáltatást nyújtó*” közötti interakción múlik (Gruber et al., 2010; Williams & Williams, 2010). A hallgatók új generációja, akik egyre inkább vevőként tekintenek magukra, sokkal tudatosabban és körültekintőbben foglalkoznak azzal, hogy hogyan, milyen módszerekkel tanítják őket és tanulnak, és sok tekintetben sokkal igényesebbek és interaktívabbak a választásaikat és oktatási folyamatokban való részvételüket tekintve (Petruzellis et al., 2006). A hallgatókra partnereként tekintő „*mozgalom*” lerombolja az oktatói elefántcsont tornyot – és hagyományos egyoldalú, az oktatói fölérendelt pozícióra építő berendezkedést – azzal, hogy az oktatói-hallgatói kapcsolatot kétirányúvá teszi és mind a hallgatókra, mind az oktatókra úgy tekint, mint akik közösen hozzák létre és teszik magukévá a tudást (Cook-Sather et al., 2014). Matthews (2017) a „*hallgatók mint partnerek*” frázist metaforaként használja arra a kihívásra, amely a hallgatók és oktatók közötti hagyományos berendezkedést alapjaiban rengeti meg. Így mind módszertani oldalról, mind pedig az oktatói és hallgatói szerepek újradefiniálása tekintetében is számos kihívást tartogat a „*fekete doboz*” kinyitása, és ebben nem csak az oktatók, hanem a hallgatók is segítséget igényelnek.

Felhasznált irodalom

- Abdullah, F. (2006a). Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31-47. <https://doi.org/10.1108/02634500610641543>.
- Abdullah, F. (2006b). The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-581. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x>.
- Adedamola, O., Modupe, O. & Ayodele, A. (2016). Measuring Students' Perception of Classroom Quality in Private Universities in Ogun State, Nigeria Using SERVPERF. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2), 318-323. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n2p318>.
- Annamdevula, S. & Bellamkonda, R. S. (2012). Development of HiEdQUAL for measuring service quality in Indian higher education sector. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4), 412-416. <https://doi.org/10.7763/ijimt.2012.v3.265>.
- Babakus, E. & Boller, G.W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business Research*, 24(3), 253-268. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(92\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0148-2963(92)90022-4)
- Barakonyi, K. (2004a). *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Barakonyi, K. (2004b). Egyetemek rangsorolása és a teljesítményértékelés. *Vezetéstudomány*, 35(6), 2-7.
- Başaran, M.A., Kalaycı, N. & Atay, M.T. (2011). A novel hybrid method for better evaluation: Evaluating university instructors teaching performance by combining conventional content analysis with fuzzy rule based systems. *Expert Systems with Applications*, 38(10), 12565-12568. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2011.04.043>
- Becser, N. (2005). *A SERVQUAL (szolgáltatásminőség) modell alkalmazhatóságának elemzése sokváltozós adatelemzési módszerekkel*. 63. sz. Műhelytanulmány. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtan Intézet.
- Berács, J., Derényi, A., Kádár-Csoboth, P., Kovács, G., Polónyi, I. & Temesi, J. (2017). *Magyar felsőoktatás 2016: Stratégiai helyzetértékelés*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Bernhard, A. (2012). Quality Assurance in an International Higher Education Area: A summary of a case-study approach and comparative analysis. *Tertiary Education and Management*, 18(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/13583883.2012.654504>.
- Büyüközkan, G., Ruan, D. & Feyzioğlu, O. (2007). Evaluating e-learning web site quality in a fuzzy environment. *International Journal of Intelligent Systems*, 22(5), 567-586. <https://doi.org/10.1002/int.20214>
- Calcagni, A. & Lombardi, L. (2014). Dynamic fuzzy Rating Tracker (DYFRAT): a novel methodology for modeling real-time dynamic cognitive processes in rating scales. *Applied Soft Computing*, 24, 948-961. <https://doi.org/10.1016/j.asoc.2014.08.049>
- Calvo-Porrá, C., Lévy-Mangin, J. P. & Novo-Corti, I. (2013). Perceived quality in higher education: an empirical study. *Marketing Intelligence & Planning*, 31(6), 601-619. <https://doi.org/10.1108/mip-11-2012-0136>.
- Carman, J.M. (1990). Consumer perceptions of service quality: an assessment of T. *Journal of Retailing*, 66(1), 33-55.
- Clewes, D. (2003). A student-centred conceptual model of service quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 69-85 <https://doi.org/10.1080/1353832032000085467>
- COM (2013). *499 final. European Higher Education in the World, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Elérhető: <http://>

- eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0499:FIN:en:PDF
- Cook-Sather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Cronin, J. J. & Taylor S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68. <https://doi.org/10.2307/1252296>.
- Cronin, J.J. & Taylor, S.A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58(1), 125-131. <https://doi.org/10.1177/002224299405800110>
- Cuthbert P. F. (1996a). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1. *Managing Service Quality*, 6(2), 11-16. <https://doi.org/10.1108/09604529610109701>.
- Cuthbert P. F. (1996b). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 2. *Managing Service Quality*, 6(3), 31-35. <https://doi.org/10.1108/09604529610115858>.
- Demeter, K. (2010). *Szolgáltatásodás, avagy az integrált termék-szolgáltatás rendszerek kialakulása és jellemzői*. 124. sz. műhelytanulmány. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Demeter, K. & Szász, L. (2012). Úton a megoldásalapú gondolkodás felé – szolgáltatásodási jellemzők magyarországi termelővállalatoknál. *Vezetéstudomány*, 18(11), 34-45.
- de Sáa, S.D.L.R., Gil, M.Á., González-Rodríguez, G., López, M.T. & Lubiano, M.A. (2015). Fuzzy rating scale-based questionnaires and their statistical analysis. *IEEE Transactions on fuzzy Systems*, 23(1), 111-126. <https://doi.org/10.1109/TFUZZ.2014.2307895>
- Elsharnouby, T. H. (2015). Student co-creation behaviour in higher education: the role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(2), 238-262. <https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1059919>.
- Foropon, C., Seiple, R. & Kerbache, L. (2013). Using SERVQUAL to examine service quality in the classroom: analyses of undergraduate and executive education operations management courses. *International Journal of Business and Management*, 8(20), 105-116. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n20p105>.
- Galeeva, R. B. (2016). SERVQUAL application and adaptation for educational service quality assessments in Russian higher education. *Quality Assurance in Education*, 24(3), 329-348. <https://doi.org/10.1108/qa-06-2015-0024>.
- Gil, M.Á. & González-Rodríguez, G. (2012). Fuzzy vs. Likert scale in statistics. In Trillas, E., Bonissone, P.P., Magdalena, L. & Kacprzyk, J. (Eds.), *Combining experimentation and theory* (pp. 407-420). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24666-1_27
- Gil, M.Á., Lubiano, M.A., De Sáa, S.D.L.R. & Sinova, B. (2015). Analyzing data from a fuzzy rating scale-based questionnaire: A case study. *Psicothema*, 27(2), 182-191. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.268>
- Grebennikov, L. & Shah, M. (2013). Monitoring Trends in Student Satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 301-322. <https://doi.org/10.1080/13583883.2013.804114>.
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44. <https://doi.org/10.1108/EUM000000004784>
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>.
- Hammed, I.A. (2011). Using Gaussian membership functions for improving the reliability and robustness of students' evaluation systems. *Expert Systems with Applications*, 38, 7135-7142. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.12.048>
- Heidrich, B. (2010). A szolgáltatás-minőség hallgatóközpontú megközelítése a felső(?)oktatásban, Szolgáltatás-minőség modellek elemzése – Nemzetközi kitekintés. *Magyar Minőség*, 19(11), 5-24.
- Heidrich, B. (2017). Szolgáltatás menedzsment. Budapest: Akadémiai Kiadó. (elérhető: https://mersz.hu/dokumentum/dj252szm__1/)
- Hesketh, B., Pryor, R., Gleitzman, M. & Hesketh, T. (1988). Practical applications and psychometric evaluation of a computerized fuzzy graphic rating scale. *Advances in Psychology*, 56, 425-454. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)60493-8](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)60493-8)
- Hetesi, E. (2003). A minőség, az elégedettség és a lojalitás mérésének problémája a szolgáltatásoknál és azok hatása a jövedelmezőségre. *Marketing&Menedzsment*, 37(5), 42-50.
- Hetesi, E. & Kürtösi, Zs. (2008). Ki ítéli meg a felsőoktatási szolgáltatások teljesítményét és hogyan? A hallgatói elégedettség mérési modelljei, empirikus kutatási eredmények az aktív és a végzett hallgatók körében. *Vezetéstudomány*, 39(6), 2-17.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10-21. <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>.
- Hill, Y., Lomas, L. & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20. <https://doi.org/10.1108/09684880310462047>.
- Jain, R., Sahney, S. & Sinha, G. (2013). Developing a scale to measure students' perception of service quality in the Indian context. *The TQM Journal*, 25(3), 276-294. <https://doi.org/10.1108/17542731311307456>.
- Kenesei, Zs. & Szántó, Sz. (1998). A szolgáltatásminősítés mérése – elmélet és gyakorlat. *Vezetéstudomány*, 29(12), 8-18.
- Kenesei, Zs. & Kolos, K. (2018). Szolgáltatásmarketing: múlt vagy jövő? *Vezetéstudomány*, 49(1), 2-12. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2018.01.01>.

- Kincsesné, V.B., Farkas, G. & Málóvics, É. (2015). Student evaluations of training and lecture courses: development of the COURSEQUAL method. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 12(1), 79-88. <https://doi.org/10.1007/s12208-015-0127-6>.
- Kolos, K. (2004). A szolgáltatásokkal való találkozás elemzése a légi utas-szállításban: a kritikus esetek módszerének egy alkalmazása. In Berács, J. – Lehota, G. – Piskóti, I. – Rekettye, G. (szerk.) (2004), *Marketingelmélet a gyakorlatban* (pp. 257-265). Budapest: KJK Kerszöv.
- Komáromi, L. (2003). *Marketing módszerek és eszközök alkalmazása a felsőoktatásban* (PhD-értekezés). Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Kováts, G. & Takács, E. (2016). Értékelési eljárások a felsőoktatásban. In Derényi, A. (szerk.), *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása* (pp. 27-38). (elérhető: <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/ertekeles.pdf>)
- Kováts, G. (2016). Trendek és szándékok az európai felsőoktatás minőségbiztosításában. In Derényi, A. (szerk.), *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása* (pp. 40-44).
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. elérhető: <http://www.eiu.edu/Bihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Kruger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lalla, M., Facchinetti, G. & Mastroleo, G. (2005). Ordinal scales and fuzzy set systems to measure agreement: an application to the evaluation of teaching activity. *Quality & Quantity*, 38(5), 577-601. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-8103-6>
- Lakal, N., Joshi, K. & Jain, K. (2018). Development of engineering education service quality model from faculty perspective. *Total Quality Management & Business Excellence*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1473028>
- Lozano, L.M., García-Cueto, E. & Muñoz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>
- Lubiano, M.A., de Saa, S.D.L.R., Montenegro, M., Sinova, B. & Gil, M.Á. (2016). Descriptive analysis of responses to items in questionnaires. Why not using a fuzzy rating scale? *Information Sciences*, 360, 131-148. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2016.04.029>
- Lupo, T. (2013). A fuzzy ServQual based method for reliable measurements of education quality in Italian higher education area. *Expert Systems with Applications*, 40(17), 7096-7110. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2013.06.045>.
- Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (2015). *Intézményakkreditáció, Önértékelési Útmutató*. Budapest.
- Mahapatra, S. S. & Khan, M. S. (2007). A framework for analysing quality in education settings. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/03043790601118606>.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2).
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M. & Rivera-Torres, M.P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the courses offered. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505-526. <https://doi.org/10.1108/09513540510617454>.
- Matthews, K.E. (2017). Five propositions for genuine students as partners practice. *International Journal for Students as Partners*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v1i2.3315>
- Mihály, N. (2008). *Hallgatói elégedettség kritériumai a tömegoktatás feltételei között* (PhD-értekezés). Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Mizikaci F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37-53. <https://doi.org/10.1108/09684880610643601>.
- Nadiri, H., Kandampully, J. & Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/14783360902863713>
- Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M. & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034262>.
- O'Neill, M. A. & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39-52. <https://doi.org/10.1108/09684880410517423>.
- Oldfield, B. & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95. <https://doi.org/10.1108/09684880010325600>.
- Papp, K. & Rózsa, A. (2003). A szolgáltatásminőség elméletben és gyakorlatban. *Marketing & Menedzsment*, 37(5), 4-13.
- 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(4), 41-50. <https://doi.org/10.2307/1251430>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: a multi-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Petruzzellis, L., d'Uggento, A.M. & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(4), 349-364. <https://doi.org/10.1108/09604520610675694>

- Polónyi, I. (2006). A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In Bálint, J., Polónyi, I. & Siklós, B. (szerk.), *A felsőoktatás minősége* (pp. 10-38). Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Ravindran, S. D. & Kalpana, M. (2012). Student's expectation, perception and satisfaction towards the management educational institutions. *Procedia Economics and Finance*, 2, 401-410. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(12\)00102-5](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(12)00102-5).
- Reketye, G. & Szűcs, K. (2002). A szolgáltatásminőség mérése – hallgatói elégedettségmérés a Pécsi Tudományegyetemen. In Hetesi, E. (szerk.) *A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje* (pp. 152-167). Szeged: SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei, JATEPress.
- Réthy, G., Kása, R. & Molnár, L. (2014). A szolgáltatásminőség értelmezésének különbségei – percepcióvezérelt szolgáltatások minőségmodellje kialakításának első lépései. *Prosperitas*, 2(1), 26-42.
- Rodríguez-González, F. G. & Segarra, P. (2016). Measuring academic service performance for competitive advantage in tertiary education institutions: the development of the TEDPERF scale. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13(2), 171–183. <https://doi.org/10.1007/s12208-016-0159-6>.
- Rouyendegh, B.D. & Erkan, T. E. (2013). An application of the fuzzy ELECTRE method for academic staff selection. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 23(2), 107-115. <https://doi.org/10.1002/hfm.20301>
- Sadeh, E. & Garkaz, M. (2015). Explaining the mediating role of service quality between quality management enablers and students' satisfaction in higher education institutes: the perception of managers. *Total Quality Management & Business Excellence*, 26(11-12), 1335-1356. <https://doi.org/10.1080/14783363.2014.931065>.
- Senior, C., Moores, E. & Burgess, A.P. (2017). „I Can't Get No Satisfaction”: Measuring Student Satisfaction in the Age of a Consumerist Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 8, 980. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00980>
- Shah, M., Hasan, S., Malik, S. & Sreeramareddy, C. T. (2010). Perceived stress, sources and severity of stress among medical undergraduates in a Pakistani medical school. *BMC Medical Education*, 10(1), 2-8. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-2>.
- Shinebourne, P. (2009). Using Q Method in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 93-97. <https://doi.org/10.1177/160940690900800109>.
- Siklós, B. (2010). *A marketing lehetőségei a magyar felsőoktatási minőség PZB diszkrpanciáinak csökkentésében* (PhD-értekezés). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Sowa, J.F. (2013). What Is the Source of Fuzziness? In Seiging, R., Trillas, E., Moraga, C. & Termini, S. (Eds.), *On Fuzziness* (pp. 645-652). Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35644-5_31
- Stodnick, M. & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovation Education*, 6(1), 115-133. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00162.x>.
- Sweeney J. C., Soutar G. N. & Johnson L. W. (1997). Retail service quality and perceived value. *Journal of Consumer Services*, 4(1), 39-48. [https://doi.org/10.1016/s0969-6989\(96\)00017-3](https://doi.org/10.1016/s0969-6989(96)00017-3).
- Szabó, T. & Kövesi, J. (2009). Minőségmenedzsment rendszerek szerepe a felsőoktatásban. In Veresné Somosi M. (szerk.), *Vezetési ismeretek III* (pp. 156-170). Miskolc: Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Vezetéstudományi Intézet.
- Szintay, I. & Veresné Somosi M. (2007). A felsőoktatás belső és külső minőségirányítási rendszerének sajátosságai. *Magyar Minőség*, 6, 21-28.
- Szántó, T. (2016). Az ESG kialakulása és megújulása. In Derényi, A. (szerk.), *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása* (pp. 15-24). (elérhető: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/esg_kotet.pdf)
- Takács, S., Németh, M., Juhász Klér, A., & Torniczky, A. (2017). Az egyetem melletti munkavégzés segítő és gátló tényezői diákszemmel. *Vezetéstudomány*, 48(3), 39-55. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.03.04>.
- Teas, R.K. (1993). Consumer expectations and the measurement of perceived service quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 8(2), 33-54. https://doi.org/10.1300/J090v08n02_05
- Teeroovengadam, V., Kamalanabhan, T.J. & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244-258. <https://doi.org/10.1108/qa-06-2014-0028>.
- Tóth, Zs. E., Jónás, T., Bérces, R. & Bedzsula, B. (2013). Course evaluation by importance-performance analysis and improving actions at the Budapest University of Technology and Economics. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 5(1), 66-85. <https://doi.org/10.1108/17566691311316257>.
- Tóth Zs.E., Surman V. & Árva G. (2017). Challenges in course evaluations at Budapest University of Technology and Economics. In Zafer Bekirogullari, Melis Y. Minas & Roslind X. Thambusamy (Eds.), *8th ICEEPSY - International Conference on Education and Educational Psychology* (pp. 629-664). Porto, Portugal, 2017.10.11-2017.10.14. Future Academy, 2017. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.10.60>
- Udo, G. J., Bagchi, K. K., & Kirs, P. J. (2011). Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1272-1283. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.01.009>.
- Veres, Z. (2008). Egy régi mánia: a GAP modell az elégedettségkutatásban. *Marketing & Menedzsment*, 42(2), 4-17.
- Veres, Z. (2009): *A szolgáltatásmarketing alapkönyve*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Voss, R. & Gruber, T. (2006). The desired teaching qualities of lecturers in higher education: a means end analysis. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 217-242. <https://doi.org/10.1108/09684880610678540>
- Voss, R., Gruber, T. & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949-959. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.01.020>
- Williams, K.C. & Williams, C.C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23.
- Williamson, K. (2018). Questionnaire, individual interview and focus group interviews. In Williamson, K. & Johanson, G. (Eds.), *Research Methods, Information, Systems, and Contexts* (pp. 379-403). Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-102220-7.00016-9>.
- Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring higher education service quality in Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088-1095. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.350>
- Yu, C.M., Tsang, H.T. & Chen, K.S. (2016). Developing a performance evaluation matrix to enhance the learner satisfaction of an e-learning system. *Total Quality Management & Business Excellence*, Published online 19 Sept 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14783363.2016.1233809>, 1-19.
- Zátori, A. (2014). Az élménymenedzsment koncepcionális alapjai. *Vezetéstudomány*, 45(9), 57-66.
- Zeithaml V. A., Parasuraman A. & Berry L. L. (1990). *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*. New York: The Free Press. <https://doi.org/10.5860/choice.28-0390>.