

A felsőoktatás képzési teljesítményének mérési problémái

Hetesi Erzsébet¹ – Kürtösi Zsófia²

A tanulmány arra keres választ, hogy vajon miként mérhető a felsőoktatási szolgáltatások teljesítménye, kik a stakeholderek, az érintettek vajon milyen dimenziókat tartanak fontosnak a teljesítmények megítélésében, és modellezhető-e az elégedettségük mérése.

A cikk röviden foglalkozik az egyes kategóriák konceptualizálási és operacionalizálási dilemmáival, valamint a kutatómódszertani korlátokkal. Igyekszik rávilágítani arra, hogy mind a fogalmak definiálása, mind a lehetséges kutatási eljárások sztenderdizálási törekvései egyelőre gyerekcipőben járnak, és felveti egy komplex vizsgálati modell megalkotásának lehetőségét a felsőoktatási szolgáltatások teljesítményének mérésére.

Kulcsszavak: felsőoktatás, teljesítmény

1. Bevezetés

Az oktatás a világon mindenütt részben állami feladat, és annak finanszírozása az állampolgárok adóbefizetéseiből történik. Éppen ezért nem mindegy, hogy ezeket a pénzeket rentábilisan használják-e fel, azaz az oktatásból kilépők hasznosítani tudják-e ismereteiket, megfelelnek-e a munkaerőpiaci elvárásoknak. Az oktatási rendszer kibocsátása és a munkaerőpiaci igényeknek való megfelelés évtizedek óta foglalkoztatja a magyarországi kutatókat is, az inkongruencia problémája máig megoldatlan. A kormányzat különböző rendeletekkel, foglalkoztatási előrejelzésekkel igyekszik megteremteni a harmóniát, ám úgy tűnik, hogy ezek az erőfeszítések csak részben vezetnek eredményre.

A közoktatás problémái mellett komoly gondot okoz a felsőoktatás szabályozása, hiszen az innen kikerülő végzősöket a társadalom megbecsült diplomásokként kezeli, számít tudásukra, szakmai felkészültségükre. A bolognai rendszerre való áttérés következményei a hazai piacon egyelőre kiszámíthatatlanok.

Az egységesülő európai felsőoktatás (az „Európai Felsőoktatási Térség” megteremtése 2010-ig) a felsőoktatási intézmények hallgatókért, oktatókért és forrásokért folyó versenyét teljes mértékben globalizálja. Amelyik intézmény ehhez – külső/belső tényezők következtében – képtelen alkalmazkodni, „eltűnik a mezőnyből” (Dinya 2005).

¹ Dr. Hetesi Erzsébet, PhD, egyetemi docens, SZTE Gazdaságtudományi Kar Üzleti Tudományok Intézete (Szeged).

² Dr. Kürtösi Zsófia, PhD, adjunktus, SZTE Gazdaságtudományi Kar Üzleti Tudományok Intézete (Szeged).

A „nagy gondossággal” előkészített képzési és kimeneti követelmények munkaerőpiaci fogadtatásáról csak évekkel később kaphatunk visszajelzéseket, az egész folyamat gazdasági és társadalmi hatásai csak hosszú távon értékelhetők. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a felsőoktatás új rendszerében tanulók, az onnan a szervezetekhez kikerülő végzősök tapasztalatait szisztematikusan gyűjtsük, elemezzük, értékeljük.

Az oktatás speciális szolgáltatás, a szolgáltatásmarketingben pedig az egyik legfontosabb cél a kétoldalú kockázateret csökkentése, és ezzel az ügyfelek elégedettségének növelése. Az ügyfelek elvárásainak csak akkor tudunk megfelelni, ha ismerjük azokat, és tudjuk, hogy a szolgáltatás mely elemeivel elégedettek, illetve elégedetlenek az igénybe vevők. Az üzleti szférában általánosan elterjedt elégedettségi vizsgálatok később jelentek meg a non-profit szférában, a felsőoktatás területén pedig csak az elmúlt másfél évtizedben figyelhető meg terjedésük. Bár Amerikában korábban is voltak kísérletek a hallgatói vélemények vizsgálatára (Betz et al 1971, Hallenbeck 1978), a hallgatói elégedettség mérési modellje és módszertana még ma sem egyértelmű.

A felsőoktatás folyamatosan változó körülményei ugyanakkor az oktatási intézmények számára is szükségessé teszik az elégedettség mérését, hiszen az elmúlt két évtizedben a felsőoktatás drámai változásokon ment keresztül mind az USA-ban, mind Európában. Míg a kilencvenes évek közepéig növekedés volt megfigyelhető a jelentkezők és az intézmények számában, addig 1996-tól a tendenciák visszafordultak. A demográfiai adatok alapján a születésszámok mindenütt visszaestek (CIPES 1999), majd ezek a tendenciák felerősödtek. A felsőoktatási intézményekbe jelentkezők száma radikálisan csökkent, az állami támogatások megcsappantak, és egyre inkább jellemző lett erre a szférára is a „value for money” szemlélet, ami növeli az intézmények felelősségét az értéknövelésben, és a hatékonyság növelésében (CQAEHE-CNE 1998). Ezek a felsőoktatási tendenciák 2009-ig nem változtak, sőt további hatásukkal is számolni kell, különösen a hazai feltételek tekintetében. A 2000-es évek elején a demográfiai hullámvölgy elérte a felsőfokú tanulmányokat folytató korosztályokat: létszámuk 2007-2017 között előreláthatólag további 25%-kal csökkeni fog (KSH 2001 évi népszámlálási adataiból becsülve) (Varga 2008).

Jelen tanulmány mindenekelőtt azokra a dilemmákra kívánja felhívni a figyelmet, amelyek a felsőoktatási intézmények teljesítményének mérésével, a vizsgálható kategóriák definiálásával, illetve a modellezésekkel kapcsolatosak. A cikk első részében röviden ismertetjük a téma elméleti háttérét, a további részekben példákat említünk azokból a kutatásokból, amelyek a felsőoktatási intézményeket megítélő stakeholderekkel kapcsolatosak, majd felvázoljuk saját dilemmáinkat a felsőoktatás kutatómódszertanával kapcsolatban. Tanulmányunk nem problémamegoldó, hanem sokkal inkább problémafelvető megközelítésű. Jelenleg csak kérdéseket tudunk megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy vajon milyen együttműködésre lenne szükség ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények teljesítményét legalább részben objektíven mérni tudjuk.

2. A téma elméleti háttere

2.1. Az oktatási szolgáltatások sajátosságai

Az oktatás egy olyan szolgáltatás, ahol a szolgáltatások alapvető jellemzői eltérő súllyal jelennek meg, és az ezekből adódó sajátos stratégiai feladatok is speciális elvárásokat támasztanak a szolgáltatást nyújtóval szemben. A négy alapjellemező (megfoghatatlanság, elválaszthatatlanság, ingadozás és „romlékonyság”) közül a megfoghatatlanság, az elválaszthatatlanság és az ingadozás jelentősen befolyásolják az oktatási szolgáltatás megítélését.

A szolgáltatásoknak nincsenek érzékszerveink által vizsgálható paraméterei, jellemzői, azokat csak tapasztalati úton ismerhetjük meg. Az oktatásban a *fizikai paraméterek előrejelző szerepe csekély*, a leendő hallgató sokkal inkább a kommunikációból – az intézmény ígérete, mások tapasztalatai (szájreklám) – meríthet információkat a szolgáltatásról, azaz választási döntésében a kézzel fogható tényezők alig játszanak szerepet, így különösen nagy a szolgáltatást megelőző folyamatban a kockázatérzet.

A szolgáltatásokat általában a keletkezésük pillanatában el is fogyasztják, a szolgáltatás nyújtása és felhasználása időben és térben többnyire egybeesik, és az igénybevevő aktívan részt vesz a szolgáltatási folyamatban (Zeithaml–Parasuraman–Berry 1985). A szolgáltató és az igénybevevő kapcsolatának intenzitása alapján Chase megkülönböztet alacsony és magas közvetlen vevői kapcsolaton alapuló szolgáltatásokat, ahol az interakció idejét veszi figyelembe, és úgy gondolja, hogy minél hosszabb ideig találkozik a két fél egymással, annál inkább szükség van a szolgáltatási folyamat szabályozására (Chase 1978). Az oktatás egy olyan szolgáltatás, ahol *a két fél „rendszerben” töltött ideje nagyon magas*, így itt a folyamatnak igen nagy a jelentősége a szolgáltatásminőség fogyasztói megítélésben.

A szolgáltatók teljesítménye és a teljesítmény fogyasztói megítélése változó, bizonytalan, az emberi tényező következtében a minőség ingadozó. Az oktatási szolgáltatás esetében *az ingadozó minőség fokozottabban jelentkezik*, hiszen itt egyrészt nem célszerű a sztenderdizálás, másrészt a felek szubjektivitása a szolgáltatásdimenziók komplexitása miatt erőteljesebben befolyásolja a minőség értékelését.

Az oktatási szolgáltatásokat nyújtó *intézmények felépítése hierarchikus*, szervezeti kultúrájuk pedig hagyományokon nyugszik. Az oktatási szervezetek olyan több évszázadra visszanyúló, mélyen gyökerező tradíciókkal rendelkeznek (pl. a tudományágakra alapuló tanszéki felépítés, a fakultáshoz és a szabályokhoz való ragaszkodás), amelyek következtében ellenállnak a változásoknak, és azok a piaci elvárások, melyek a hallgatókkal szemben megfogalmazódnak, másodlagos jelentőséggel bírnak számukra (Sirvanci 2004).

3. Kik ítélik meg a felsőoktatási intézmények képzési teljesítményét?

A felsőoktatási intézmény *tudásszolgáltató vállalat* („knowledge company”), de a tudásszolgáltatás többféleképpen is értelmezhető. Ilyen szolgáltatás lehet:

- Képzési programok kínálata (eltérő szintű, formájú, szakterületű)
- Kvalifikált szakemberek kibocsátása
- K+F eredmények, innovációs szolgáltatások
- Egyéb szolgáltatások (pl. könyvkiadás, szaktanácsadás, létesítmények bérbeadása, műszeres szolgáltatások, stb.) (Dinya 2005).

Tanulmányunkban mi elsősorban a *képzési eredményekre, azaz a kvalifikált szakemberek kibocsátására* koncentrálunk. Ahhoz, hogy egy felsőoktatási intézmény eredményességét e tekintetben értékelni tudjuk, mindenekelőtt azonosítanunk kell azokat a szereplőket, akik a teljesítményt megítélik, és akiknek a véleménye fontos a szervezet piaci sikerében. Az oktatási szolgáltatással való elégedettség mérésének kiinduló problémája a fogyasztói kör meghatározása, a felsőoktatási intézményekben ugyanis sokkal bonyolultabb a fogyasztó azonosítása, mint az üzleti életben. Sem a felsőoktatással foglalkozó kutatók, sem a szolgáltatást nyújtó intézmények különböző csoportjai között nincs egyetértés abban, hogy kik tekinthetők fogyasztóknak. Míg egyesek csak a hallgatókat vélik fogyasztóknak, addig más megközelítésekben a fogyasztói kör sokkal differenciáltabban jelentkezik: ide sorolják például a hallgatókon túl az intézményi munkatársakat, a szülőket, a volt diákokat, a munkaadókat, a helyi közösséget, illetve a tágabb értelemben vett társadalmat. Ugyanakkor látható, hogy a fentiekben felsorolt csoportok egy része inkább tekinthető érintettnek (stakeholder), mint közvetlen fogyasztónak (Sirvanci 2004). Az elmondottak alapján a felsőoktatási intézmények kibocsátásának eredményességét több szegmensben mérhetjük, a hallgatói elégedettség a beiskolázási tevékenységtől a munkaerőpiaci megjelenésig nagyon széles skálán értelmezhető (Aldridge–Rowley 1998, Oldfield–Baron 2000, Kelsey–Bond 2001, Arambewela–Hall–Zuhair 2005).

3.1. Kik a fogyasztók, kik a stakeholderek?

Mint azt már jeleztük, a szakma véleménye megoszlik a felsőoktatási intézmények teljesítményének mérését illetően. Egyes szerzők szerint (Barakonyi 2004) a felsőoktatási intézmények teljesítményét a munkaerőpiac méri meg utólag, és az eredményesség annak függvényében értelmezhető, hogy a végzett hallgatók miként tudnak elhelyezkedni, milyen karrierlehetőségeik vannak. E megközelítés szerint az intézmények imázsát, hírnevét a végzősök sikereivel lehet mérni, és ez az a mutatószám, ami értékeli a képzés színvonalát. Egyetértve azzal, hogy a képzőintézmények feladata az, hogy kompetenciákkal, képességekkel, a munkaadók által magasra értékelt készségekkel rendelkező hallgatókat bocsássanak ki, mégis azt gondoljuk, hogy ma már az sem mindegy, hogy a hallgatók hogyan érzik magukat a felsőoktatásban, és a

megszerzett tudás mellett milyen élményekkel, tapasztalatokkal gazdagodnak, miként élük meg a hallgatói lét varázsát.

A hallgatói lét a szakmai ismeretek elsajátítása mellett az értelmiségivé válás folyamata, ahol az intézmény saját szervezeti kultúrájával olyan értékrendet közvetíthet a munkaerőpiacra kilépő végzősöknél, amely meghatározó lehet életük alakulásában. Kétségtelen, hogy a hallgató „jó érzete” sokkal inkább a felsőoktatási intézmény érdeke, mint a munkáltatóké, de a piaci körülmények között működő szervezetek célja saját sikerük növelése. Empirikus kutatások is igazolják, hogy a munkaerőpiacon előnyös helyzetben lévő végzősök nem feltétlenül elégedettebbek oktatási intézményükkel, és bár a munkaerőpiaci vesztesek elégedetlenebbek, mint a sikeresek, nincs pozitív korreláció a munkahelyi karrier, és a felsőoktatási intézmények megítélése között (Kürtösi–Hetesi 2007).

Empirikus kutatási eredmények azt is jelzik, hogy a beiskolázások során igen nagy szerepe van az aktív hallgatók véleményének: egy a középiskolai pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás adatai alapján a jelentkezők információforrásait tekintve a tanárok első helyen a felsőoktatási intézmények hallgatóit jelölték meg, mint legfontosabb információforrást (Kuráth 2007).

3.1.1. Hallgatók

1. Látható, hogy egyrészt keveredik a fogyasztó és vevő szerepköre, másrészt, ha a szolgáltatási folyamatban a hallgatót tekintjük igénybe vevőnek, úgy sem kerülünk sokkal közelebb a megoldáshoz, ugyanis a szakirodalom a hallgatói státuszt is differenciáltan közelíti meg. A felsőoktatási intézményekben a hallgatók négy szerepben jelenhetnek meg:
2. A folyamat termékei: ebben az esetben a termelési folyamat-modellt alkalmazva azt mondhatjuk, hogy a hallgató „folyamat-termék”: az intézmény szempontjából a bekerülő diákok nyersanyagoknak tekinthetők, míg a kilépő diplomázók jelenthetik a készterméket. Itt tehát a hallgatók nem ügyfelek, hanem az oktatási folyamat outputjai, akiknek a megrendelője a társadalom, a közvetlen vevő pedig a munkáltató (Emery–Kramer–Tian 2001).
3. Az intézmény nem akadémiai szolgáltatásainak belső fogyasztói: a hallgatók számtalan olyan kiegészítő szolgáltatást vesznek igénybe (könyvesbolt, könyvtár, sportlétesítmény, kollégiumok, étkezdék), melyek indirekt módon járulnak hozzá az alapszolgáltatás minőségének megítéléséhez.
4. A tanulási folyamat „dolgozó”: a hallgatók „dolgozó” szerepét Sirvanci fogalmazza meg először (Sirvanci 1996), amikor azt mondja, hogy bár a hallgató technikailag nem tekinthető foglalkoztatottnak, a tanulási folyamatban mégis a szervezet alacsonyabb szintjein dolgozó munkavállalóhoz hasonlítható. Az átadott tudás elsajátításához a megadott instrukciók alapján erőfeszítéseket kell tennie, meghatározott szintű teljesítményt kell

nyújtania, így a szolgáltatás sikeressége nem kizárólag a szolgáltatás nyújtóján, hanem az igénybevevőn is nagymértékben múlik.

5. Belső fogyasztói a kurzusok anyagainak: a hallgatók itt a tananyagok, mint termékek fogyasztói. Általában ez az a szerep, amit a hallgatók elsődleges fogyasztói státuszának tekintenek (Sirvanci 1996).

A „belső fogyasztói” pozíciót (a nem akadémiai szolgáltatások esetén) gyakran emlegetik úgy, mint az oktatási szolgáltatás származtatott kiegészítőjét, amelynek jelentős szerepe van a hallgatói elégedettségben. Az olyan szolgáltatások, mint a könyvtár, büfé, sportlehetőségek stb. komplex szolgáltatáskínálatnak tekinthetők, és a felsőoktatási intézmények tevékenysége ma már nem pusztán a képzési kínálat differenciálására, hanem az ilyen jellegű kiegészítő szolgáltatások felkínálására is irányul (Hill 1996, Brookes 2003, Fojtik 2005). Az előző megközelítés harmadik pontjához, nevezetesen a „dolgozó” felfogáshoz kapcsolódik az a kérdés, amit több szerző is felvet: fogyasztó, vagy partner-e a hallgató (Dirks 1998, Bay–Daniel 2001, McAlexander–Koenig–Schouten 2004, Sirvanci 2004, Svenson–Wood 2007)? Dirks (1998) szerint a felsőoktatás terméke nagyon összetett, és az értékteremtő tevékenység is bonyolult: nehéz az ajánlat bemutatása, ugyanis az megfoghatatlan és pszichológiai elemeket is tartalmaz, így nehéz azonosítani a fogyasztói státuszt.

A hallgató fogyasztói státuszát erősíti Bristow és Schneider (2002) tanulmánya, akik szerint a hallgatót, mint az oktatási szolgáltatás igénybe vevőit fogyasztónak kell tekintenünk, és ennek alapján kell a stratégiákat kidolgoznunk. Más állásponton vannak azok, akik szerint célszerűbb, ha partnerként kezeljük a hallgatókat (Bay–Daniel 2001). Ezt a megközelítést támogatni tudjuk, hiszen nyilvánvaló, hogy az oktatási szolgáltatásban az „aktív ügyfélpolitika”, a hallgató bevonása a folyamatba elkerülhetetlen, és a szolgáltatás eredményessége a hosszú folyamat következtében a két fél együttműködésén múlik. Ez pedig felveti a kapcsolati marketing jelentőségét is a felsőoktatásban, melynek meghatározó erejét erősítik meg egyes kutatások és elméleti megközelítések. A hosszú távú kapcsolat következtében az intézmények minden tagja kapcsolatban áll egymással, közösséget alkot, és ez kialakítja az intézmény támogatását, az iránta való lojalitást (Dirks 1998, McAlexander–Koenig–Schouten 2004).

3.1.2. Intézményi munkatársak

Az üzleti szférában már régen elterjedt a dolgozó belső elégedettség mérése és számos tanulmány foglalkozik a felsőoktatási intézmények dolgozó elégedettségével is (Harvey–Stensaker 2008). Magyarországon sem ritka a belső elégedettség mérése (vannak kifejezetten erre szakosodott piac- és marketingkutató cégek), a felsőoktatási intézmények körében pedig az Intézményfejlesztési Tervek (IFT) elkészítéséhez kötelezővé tették a dolgozó elégedettségi vizsgálatokat, sőt módszertani útmutatót is adtak a felmérésekhez (dimenziók, mérési paraméterek). Ezeket a felméréseket szá-

mos intézmény folyamatosan készíti, feltárva a munkatársak véleményét és lojalitását a szervezethez.

3.1.3. Szülők

A közoktatásban, az alapfokú és középfokú képzések esetében a minőségbiztosítás érdekében gyakori a szülői vélemények felmérése. Az Educatio Kht. a Humán Erőforrás Operatív Program 3.1.1. számú intézkedés végrehajtása során, a program végén feladatául vállalta az intézményekben a szülők elégedettségi felmérését (Policsányi–Maróti 2008). Több tanulmány is foglalkozik a közoktatással való szülői elégedettséggel (ld. pl. Mihály 2006 beszámolóját az OECD jövő oktatása programjáról) de a felsőoktatásban erre vonatkozóan kevés empirikus kutatással találkozhatunk, tendenciákat mutató eredmények nem igazán találhatók sem a hazai, sem a külföldi szakirodalomban. A külföldi feldolgozások is inkább a magánintézmények szülői megítélésével foglalkoznak, semmint a finanszírozott felsőoktatási intézmények megítélésével (Herrold–O’Donnell 2008).

A szülői elégedettség mérése a felsőoktatásban igen bonyolult terület, hiszen a felsőoktatási intézmény teljesítményét a szolgáltatási folyamatban a szülő kizárólag a hallgató értékítéletén keresztül ismerheti meg (nem ő tapasztalja meg a szolgáltatást), az eredményt pedig a gyermek munkaerőpiaci sikerével mérik a szülők, ami nem kizárólag a felsőoktatási intézmény teljesítményének, hanem a végzett hallgató egyéni képességeinek, személyiségének, adottságainak is az eredménye. Amint azt már említettük, ellentmondás lehet a szülői megítélés és a hallgatói megítélés között is: elképzelhető, hogy a sikeres végzős munkaerőpiaci teljesítményét a szülők a felsőoktatási intézménynek tulajdonítják, miközben maga a végzős kevésbé elégedett az intézménnyel, illetve fordítva: a pályaelhagyó munkaerőpiaci vesztes helyzetét a szülők abban látják, hogy rossz volt a felkészítés, miközben a végzős elégedett az intézménnyel (Kürtösi–Hetesi 2007). Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról, hogy a szülők hatása az intézményválasztás kapcsán erős, így a szülői megítélés nagyon fontos szempont lehet egy mérési modellben.

3.1.4. Volt diákok, végzettek

A végzett hallgatók pályakövetésének hazai szakirodalma a téma jelentőségéhez képest szegényes. Készülnek ugyan szakértői tanulmányok, de a felsőoktatási intézmények többsége a meglévő hallgatók elégedettségének vizsgálatára fókuszál, semmint az oktató munka eredményességére a hallgatók kilépése után. Hosszú távon azonban ez a szemlélet nem tartható, hiszen a piac és a munkaadók értékítélete lesz a meghatározó (Barakonyi 2004). A végzett hallgatók elégedettsége is kamatoztatható, hiszen a pozitív szájreklám újabb hallgatókat hozhat az intézménynek (Alves–Raposo 2007). A jelenlegi hallgatók a folyamatot értékelik, a végzősök az eredményt. A jelenlegi hallgatók elégedettsége a mindenkori állapotot tükrözi, amely persze az idő függvényében változik. Az idődimenzió szerepe a bent lévő hallgatók esetében is

fontos tényező, hiszen jelentős a különbség az első évesek és a már kifelé tekintetők véleményei között. További kérdés, hogy a végzősöknél miként kezelhető az idődimenzió, mennyiben befolyásolja véleményüket munkaerőpiaci pozíciójuk, és az hogyan változik az idő múlásával? A jelenlegi hallgatóknál az elégedettség elsősorban a megtartást erősíti, a végzősöknél pedig a lojalitást, a támogatást, a másoknak való ajánlást (Meszlényi–Domboróczky 2004). A külföldi szakirodalomban az 1980-as évektől több tanulmány foglalkozott a végzett hallgatók munkaerőpiaci helyzetével. A Bologna folyamat különösen fontossá tette az ilyen jellegű vizsgálatokat, így nemzetközi összehasonlító kutatások is indultak, pl. a CHEERS (Careers After Higher Education: a European Research Study) projekt³. Az intézményi szintű szisztematikus kutatások egyre fontosabbá válnak, mivel az egy-egy ország felsőoktatásával kapcsolatos szakértői elemzések nem képesek a sokféleséget, az intézmények diverzifikáltságát érzékeltetni.

3.1.5. Munkaadók

A felsőoktatási intézmények teljesítményét mérő modellekben az egyik legmeghatározóbb tényező lehet a munkaadók, mint stakeholderek véleményének megismerése. A munkaadók elvárásainak való megfelelésre való törekvés egyrészt csökkentheti az inkongruenciát (a felsőoktatási intézmények kibocsájtása és a munkaerőpiaci igények közötti rést), másrészt visszajelzéseket kaphatunk azokról a hiányosságokról, amelyek egy-egy képzés kapcsán felmerülnek.

3.1.6. Helyi közösségek

A helyi közösségek (helyi társadalom, önkormányzatok, a települések munkaadói) véleményét vizsgáló empirikus kutatások is inkább a közoktatásra irányulnak. Ennek az lehet az oka, hogy a felsőoktatási döntések nem helyben születnek, és bár több hazai nagyvárosban meghatározó a település életében a felsőoktatási intézmény (pl. Debrecen, Pécs, Szeged stb.), hiszen a hallgatók jelenléte, az intézmény foglalkoztatási képessége jelentős gazdasági tényező, ilyen irányú elégedettségi kutatásokkal ritkán találkozhatunk. Egy lehetséges vizsgálati modellbe célszerű ezt a dimenziót is beépíteni.

3.1.7. Kormányzat, társadalom

A felsőoktatási intézmények teljesítményét a kormányzat különböző rendeleteivel, támogatott kutatásaival folyamatosan méri (Hrubos 2002, Barakonyi 2002, 2004, Dinya 2002). A tanulmányok egész sorával találkozhatunk, olyan empirikus kutatás azonban, amely kifejezetten a „köz” véleményét kérdezné meg a felsőoktatás telje-

³ A projekt 1998-2000 között zajlott, a kutatásban 9 ország vett részt, a vizsgálat során hozzávetőlegesen 3000 végzettet kérdeztek meg négy évvel a végzés után. Letöltés helye: http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/sum_e.htm, letöltés ideje: 2009.03.20.

sítményéről, nem igazán található sem a hazai, sem a külföldi szakirodalomban. Egy teljesítménymérő modellben célszerű ezt a dimenziót is hangsúlyosan kezelni, hiszen a szféra támogatása az adófizetők pénzéből történik, így nem mindegy, hogy ők miként ítélik meg annak tevékenységét.

4. Mit mérjünk?

4.1. A jelentkezők választási szempontjait?

Egyes vélemények szerint a felsőoktatási intézmények teljesítményét azzal lehet mérni, hogy mennyi a jelentkezők száma, illetve milyen minőségű hallgatók jelentkeznek az intézményekbe. A felsőoktatási intézmények akkor tudnak fennmaradni, ha minél több hallgató választja őket, és akik bejutnak egy intézménybe, azok ott is maradnak. Éppen ezért egy teljesítménymérő modellben szükséges mérni azokat a szempontokat, amelyek a választást motiválják. A jelentkezők választási szempontjainak vizsgálata mind a hazai, mind a külföldi szakirodalomban széleskörűen vizsgált terület (Alves–Raposo 2007, Kuráth 2007).

A felsőoktatási intézmények eredményessége, minősége, hallgatóik későbbi munkaerőpiaci sikeressége függ attól, hogy milyen képességű hallgatókat vesznek fel. A belépő hallgatók jelentik a felsőoktatás inputját, és ennek hatását a felsőoktatási intézmények magatartására széleskörű szakirodalom tárgyalja (Rotschild–White 1991, Romero–Rey 2004). Azokban az országokban, ahol a hallgatók tandíját fizetnek a felsőoktatási intézmények a tandíjak és a támogatások olyan egyensúlyát keresik, hogy a választásokat ne befolyásolja a szolgáltatások ára (Winston–Zimmermann 2000). Arról sem szabad megfeledkezünk, hogy a jelentkezők felsőoktatási döntéseikkel nem egyszerűen fogyasztók, hanem saját emberi tőkájukat gyarapítják, azaz elsősorban befektetői döntéseket hoznak (Varga 2008).

4.2. Az aktív hallgatók elégedettségét?

A felsőoktatási intézmények a világon szinte mindenütt ezt a dimenziót tartják a legfontosabbnak. Elméleti tanulmányok, országos és intézményi szintű felmérések foglalkoznak azzal, hogy miként tudna megfelelni az adott intézmény a hallgatói elvárásoknak. Bár általánosan elfogadott modell az aktív hallgatók elégedettségére vonatkozóan sincs, mégis ez az a részterület, ahol a legtöbb eredménnyel találkozhatunk (Alves–Raposo 2007, Kara–DeShields 2004, Hallenbeck 1978, Harvey 1995, Hill 1996, Hom 2002, Hetesi–Kürtösi 2008).

A hallgatói elégedettséget mérő modellek megközelítései igen változatos képet mutatnak, de a dimenziók között azért akadnak átfedések, és a főbb változók a mérési modellekben azonosíthatók. Figyelemre méltó az a modell, amit Alves és Raposo (2007) állítottak fel az aktív hallgatók elégedettségének mérésére. Komplex modelljükben az elégedettség előzményeit és következményeit külön választva állítják fel

hipotéziseiket. Megközelítésükben az elégedettséget megelőző változók az elvárások és az észlelt minőség, az imázs és az észlelt érték, míg az elégedettség következményének a lojalitást és a szájreklámot tekintik. Hipotéziseik szerint a hallgatói elvárások szignifikáns kapcsolatot mutatnak az elégedettséggel, az elvárások direkt és indirekt hatással vannak az észlelt minőségre, az intézményi imázs jelentős hatással van a hallgatói elvárásokra, és az imázs a hallgatói lojalitást is növeli. Hipotéziseikben azt is feltételezik, hogy ha a hallgatók elégedettek az intézménnyel, akkor demonstrálni fogják lojalitásukat, és a pozitív szájreklám útján ajánlják azt másoknak. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a hallgatói elégedettség változói is átalakulnak, és közvetetten hatással vannak a minőség értékelésére. Kutatásuk legfőbb eredménye, hogy a hallgatói elégedettség a szájreklámon keresztül növeli a lojalitást.

Más megközelítést alkalmaz Ali Kara és Oscar DeShields (Kara–DeShields 2007) modellje, ahol a szerzők az elégedettséget a hallgatói szándékokkal, és az intézményhez való ragaszkodással mérik. Statisztikai adatokkal igazolják, hogy a hallgatók jelentős hányada már az első éveken elhagyja azt az intézményt, ahova felvételt nyert és közel fele nem ott szerez diplomát, ahol tanulmányait elkezdte. Empirikus kutatásaik eredménye, hogy a hallgatói elégedettségnek jelentős hatása van a szándékok, és az intézménnyel való elkötelezettség szempontjából.

4.3. A végzett hallgatók elégedettségét az intézménnyel?

Ezt a dimenziót sokan feleslegesnek tartják a felsőoktatási intézmények teljesítményének mérésében, ugyanis úgy gondolják, hogy a végzett hallgatók véleménye az idő távlatában „mintegy megszépül”, és megítélésük a munkaerőpiaci sikerességük vagy kudarcaik következtében befolyásolja válaszaikat. Ennek ellenére a külföldi szakirodalomban is számos példát találhatunk az ilyen irányú vizsgálatokra, és magunk is úgy gondoljuk, hogy a végzősök értékítéletei fontosak lehetnek az intézmény számára legalább két szempontból. Egyrészt nem mindegy, hogy a végzetek hosszú távú emlékezetében milyen élmények, tapasztalatok maradnak meg az intézményről, hiszen ezek lesznek az alapjai a másoknak való ajánlásoknak, másrészt azok, akik már aktív dolgozók, sokkal jobban meg tudják ítélni a képzés hiányosságait, így az elvárások és a nyújtott intézményi teljesítmények közötti eltérések, azaz a „gap”-ek kezelése hatékonyabb lehet. A végzett hallgatók elégedettsége ugyanakkor többdimenziós folyamat: függhet a képzésekkel szemben támasztott követelményektől és a hallgatói céloktól is. Azok, akik a képzési folyamatra, és nem elsősorban az eredményre koncentrálnak, inkább a képzési tapasztalatokat fogják értékelni, míg azok elégedettségét, akik hosszabb távra gondolkodnak, az határozza meg, hogy milyen a képzés eredménye, azaz hogyan boldogulnak a munkaerőpiacon.

A Szegedi Tudományegyetemen is évek óta zajlik a végzős hallgatók elégedettségének mérése. Saját kutatásaink fontos eredményének tartjuk, hogy a válaszadók rávilágítottak az egyetemi képzés néhány olyan gyenge pontjára, amelyek javítása a jövőben elengedhetetlen lesz ahhoz, hogy az intézményből kikerülő hallgatók sikeresek legyenek a munkaerőpiacon, és az egyetem versenyelőnyre tudjon szert

tenni az átalakulóban lévő magyarországi felsőoktatási piacon. Az már bizonyos, hogy az elméleti ismeretek helyett a gyakorlatorientált képzésre kell helyezni a hangsúlyt, fel kell készíteni a hallgatókat olyan vezetési, szervezési ismeretekre, amelyek nélkülözhetetlenek a munka világában (Hetesi–Kürtösi 2008).

4.4. *A munkaadók elégedettségét?*

Több hazai kutatás foglalkozik a végzős hallgatók készségeinek, képességeinek, megszerzett ismereteinek értékelésével.

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság és Vállalkozáselemző Intézete 2005 óta rendszeresen végez olyan kutatásokat, melyben a vállalati szereplőket kérdezik meg a diplomás pályakezdők iránti keresletről, a tudásukkal, készségeikkel való elégedettségről, a számukra felajánlott bérekről, illetve a hiányszakmákról. A kutatások során jellemzően vállalatvezetőket illetve humán erőforrás szakembereket kérdezik meg. A 2007-es kutatás eredményei szerint Magyarországon a munkaadók a végzetek szakmájától szinte teljesen függetlenül nagyon fontosnak tartják a precíz munkavégzést, az új készségek elsajátítására való hajlamot, az önállóságot, a szakmai elméleti alapokat, a számítógépes ismereteket, a csapatmunkára való készséget, és a szervezési ismereteket (Selmeczy 2007). Ezek a kutatások arra is kiterjednek, hogy munkaadók mely felsőoktatási intézmények, illetve karok diplomás pályakezdőit hívnák be állásinterjúra. A karokat a megnevezések gyakorisága alapján négy csoportba sorolták a "leggyakrabban említett" karoktól az egyáltalán nem említett karokig. A kutatások további fontos dimenziója – a felsőoktatási intézmények szempontjából legalábbis – ezen szervezetek általános presztízsrangsora a munkaadók körében. A fent említett vizsgálatok egyik hiányossága ugyanakkor, hogy csak a gazdasági szférára fókuszálnak, azaz nem foglalkoznak az oktatási, egészségügyi, közigazgatási szervezetek vagy épp a non-profit szféra pályakezdők iránti keresletével, elvárásaival.

A témában nem csak országos, hanem regionális kutatások is készülnek. Egy ilyen átfogó kutatás eredményeit ismerteti az a hazai konferenciakötet, amely a diplomás pályakezdők szakmai beilleszkedését vizsgálta Észak-Magyarországon. A kutatás ugyanazokra a problémákra hívja fel a figyelmet, amelyeket az országos felmérések is jeleznek: a felsőoktatásból hiányzik a gyakorlatorientált képzés, nem készíti fel a hallgatókat a munkaerőpiacon várható konfliktusok, stresszhelyzetek kezelésére, a csapatmunkában való részvételre, gyengék a kommunikációs készségek, a végzősök nem képesek önálló munkavégzésre, innovatív gondolkodásra (Kádek–Zám 2008).

4.5. *A végzett hallgatók munkaerőpiaci pozícióit?*

Az intézményi szintű szisztematikus kutatások egyre fontosabbá válnak, mivel az egy-egy ország felsőoktatásával kapcsolatos szakértői elemzések nem képesek a sokféleséget, az intézmények diverzifikáltságát érzékeltetni. A hazai szakértői kutatások

egyik fő iránya a diplomás pályakezdekők munkaerőpiaci helyzete, mivel a hazánkban a kilencvenes években bekövetkezett oktatási expanzió lehetséges következményei nemcsak a felsőoktatásban tanulókat, vagy az oda jelentkezőket, de a társadalom más csoportjait is élénken foglalkoztatják. Számtalan aggodalmas nyilatkozat látott napvilágot arra vonatkozóan, hogy hazánkban hamarosan drámai mértékben nőni fog a diplomás munkanélküliség, az oktatás szerkezete nem követi a munkaerőpiaci igényeket, a mennyiségi szemlélet megjelenése az oktatásban a minőség rovására megy. Több kutató is vizsgálta, hogy mennyiben kell tartani a diplomások munkaerőpiaci helyzetének romlásától, illetve a középfokú végzettségűek munkanélküliségének növekedésétől.

Egyes kutatások szerint a nagymértékű diplomás beáramlás ellenére *nem nőtt a diplomás munkanélküliség* (Kertesi–Köllő 2006, Galasi 2008). Ennek részben az volt az oka, hogy a gazdasági sokk után újonnan keletkező állások 48%-a diplomás állásokban keletkezett, illetve a már létező állásokat tekintve is megemelkedtek a képzettségi igények: egyre inkább a felsőfokú végzettségűeket keresték. A diplomások sikerességét vagy sikertelenségét azonban nemcsak elhelyezkedési esélyeikkel, hanem a *szerezett kereseti előnyökkel* is lehet mérni. Az árak (azaz a relatív bérek) alakulása jelzi a piacnak, hogy mekkora a kereslet. Az iskolázottság kereseti hozamait több hazai és nemzetközi kutatás vizsgálta. Egy tíz európai országban végzett vizsgálat szerint hazánkban a diplomások bérelőnye meglehetősen magas. Míg egy osztály felsőfokú végzettségű férfi 45%-kal keres többet középfokú végzettségű társánál, Magyarországon ez 103% (Kertesi–Köllő 2006). Hasonló eredményekre jutott Galasi (2008), aki az 1997-2005 közötti időszakban vizsgálta a felsőfokú végzettségű foglalkoztatottak kereseti előnyét: Magyarország több indikátor szerint is az első helyezett között található 19 illetve 17 ország rangsorában, ami azt jelzi, hogy a hazai diplomások helyzete e szempontból is kifejezetten előnyös.

Az országos kutatásokhoz képest az intézményi vizsgálatok általában másképp mérik a végzettek munkaerő-piaci pozícióját. Saját kutatásaink során ezt olyan dimenziókkal mértük, mint pl. hogyan tették meg az első lépéseket végzőseink a munkaerő-piacon: mennyi idő alatt sikerült munkát találniuk, milyen toborzási csatornákon keresztül próbáltak elhelyezkedni (mekkora szerepe volt ebben az egyetem által nyújtott szolgáltatásoknak, így az állásbörzének). Vizsgáltuk, hogy hányadik munkahelyükön dolgoznak, milyenek jelenlegi foglalkoztatási körülményeik (fizetés, pályaelhagyás, szervezeti méret, regionális elhelyezkedés), illetve hogyan ítélik meg saját felkészültségüket a volt hallgatók a munka különböző területein (Kürtösi–Hetesi 2007, Hetesi–Kürtösi 2008).

Eddig az egyes stakeholdereket vettük számba és szerepük felvázolása mellett utaltunk néhány hazai kutatásra illetve külföldi gyakorlatra is. A következő alfejezetben arra térünk ki, hogy ezen csoportok elégedettségének mérése milyen problémák elé állítja a kutatót.

4.6. Az elégedettség és a szolgáltatásminőség mérési modelljei és módszerei

„Az elégedettség adott személy öröme, vagy csalódottsága, ami egy termék vagy szolgáltatás várakozással szemben érzékelt teljesítményének (vagy eredményének) az összehasonlításából származik.” (Kotler 1998. 74. o.). Az elégedettség tehát nem más, mint az észlelt és elvárt teljesítmény különbsége. Az elvárások alapulhatnak a hasonló szituációkban nyújtott múltbeli teljesítménnyel kapcsolatos tapasztalatokon, barátok, vagy más véleményformáló csoportok kijelentésein, illetve a szolgáltató/termelő szervezet ígéretein.

Az elégedettséggel kapcsolatban megjegyzendő, hogy alapvetően kétfajta megközelítése létezik: egyrészt értelmezhető átfogóan, az adott produktum egészét tekintve, másrészt olyan fogalmi konstrukciónak (is), melynek számtalan specifikus területe lehet. Az elégedettség ezen különböző vetületei, oldalai önmagukban is mérhetők, és együttesen alkotják az általános elégedettséget. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy az egyes komponensek egymástól elkülönített mérése csak annyiban lehetséges, amennyiben maga a fogyasztó meg tudja különböztetni az egyes területeket, illetve számolnunk kell az úgynevezett dicsfényhatással is. A szolgáltatáselemek elkülöníthetősége egyrészt a fogyasztónak a folyamat során tanúsított tudatosságától, másrészt a szolgáltatás/termék átláthatóságától, azaz a szolgáltatás nyújtójának tevékenységétől is függ. A dicsfényhatást pedig az befolyásolja, hogy mekkora jelentőséget tulajdonít az igénybevevő egyes komponenseknek más szolgáltatáselemekhez viszonyítva (Hom 2002).

4.7. Elégedettségi mérési modellek és módszerek a felsőoktatásban

Hom (2002) szerint, ahogy a fogyasztói elégedettségnek is több, egymással versengő definíciója és modellje létezik, úgy a hallgatói elégedettségnek sincs egységesen elfogadott, standard meghatározása, a kutatók a meglévő definíciók közül választanak, vagy azokat módosítják a kutatási területeknek megfelelően. Ugyanakkor Hom (2002) azt is hangsúlyozza, hogy a hallgatói elégedettség elsősorban, mint fogyasztói (consumer) és nem, mint vevői (customer) elégedettség értelmezhető, mivel a hallgatók sok esetben úgy fogyasztják el az adott terméket/szolgáltatást, hogy ténylegesen nem, vagy nem ők fizetnek értük. További specialitása a hallgatói elégedettség koncepciónak az időbelisége vagy folyamatossága. Mint azt a fentiekben már jeleztük, az oktatási és a kapcsolódó szolgáltatások igénybevétele meglehetősen hosszú folyamat. A hallgatói elégedettséget egyfajta folyamatos attitűdként is értelmeztük, ahol az új tapasztalatok, események hatására a hallgató módosítja, újraértékeli elégedettségi szintjét. Emellett a szolgáltatás folyamatában maga a hallgató is fejlődik, így megváltozhatnak elvárásai a nélkül is, hogy újabb tapasztalatokat szerzett volna a szolgáltatással kapcsolatban. A folyamat jellegből következően az is előfordulhat, hogy egy adott kiemelkedő tapasztalat gyorsan elhomályosul az újabb és újabb élmények fényében, így a hallgatói elégedettség tartós szintje is változik (Hom 2002).

A hallgatói elégedettséget mérő modellek megközelítései igen változatos képet mutatnak, de a dimenziók között azért akadnak átfedések, és a főbb változók a mérési modellekben azonosíthatók.

5. Kutatásmódszertani problémák

Amennyiben dönteni tudunk arról, hogy milyen célcsoportokban és mit mérünk, akkor azzal a kérdéssel találjuk szemben magunkat, hogy milyen kutatásmódszertant használjunk?

5.1. Szekunder források

Mind a nemzetközi, mind a hazai teljesítménymérő módszerek elsősorban a szekunder adatokra támaszkodnak. A felsőoktatási intézmények rangsorolására használt egyes tényezők (pl. oktatói összetétel) relevanciája megkérdőjelezhető. Ha pedig a hazai rangsorokat vizsgáljuk, akkor olyan súlyos módszertani problémákkal találkozhatunk, amelyek kétségessé teszik a rangsorok kialakításának megfelelőségét.

5.2. Primer források

5.2.1. Mit tekintünk alapsokaságnak, és hogyan válasszunk mintát?

Ha a hazai felsőoktatási intézmények teljesítményét kívánjuk mérni, országos mintán kellene dolgoznunk: csak hogy a felsőoktatás szerkezete olyan mértékben vált differenciálttá, hogy egy átfogó, és minden képzési területet, tagozatot, intézményt és minden stakeholdert magában foglaló minta kiválasztása rendkívül bonyolult. A tanulmány első részében érintett stakeholderek alapsokaságaiból különböző módszerekkel célszerű mintát választani, és van olyan eset, amikor nem sok értelme van a mintaválasztásnak, egyszerűbb a teljes körű lekérdezés. Az aktív hallgatók körében a mintaválasztás helyett jobb megoldásnak tűnik a teljes körű lekérdezés, és ugyanez igaz lehet a végzett hallgatók célcsoportjára is. Kérdés, hogy a végzett hallgatók esetében érdemes-e megkeresnünk a munkaadókat is, és ha igen, akkor kik alkotják az alapsokaságot, és hogyan válasszunk mintát? A munkaadók és fejezők megkerdezése a hazai kutatásokban már elterjedt módszer, de a kiválasztással kapcsolatban megoszlik a szakma véleménye. A szülői, kisközösségi és társadalmi vizsgálatoknál a mintaválasztás a hatékonyabb módszer, de itt is célszerű differenciált mintaválasztási módszereket alkalmazni.

5.2.2. Milyen adatgyűjtési módszereket használjunk?

Ha sikerül is jól kiválasztanunk a mintát, további kérdés, hogy milyen módszerekkel dolgozzunk? A felsőoktatási intézmények teljesítményének mérésére általában kvantitatív (kérdőíves) vizsgálatokat alkalmaznak, de vajon ezek alkalmasak-e a fino-

mabb, minőségi információk feltárására? A Szegedi Tudományegyetemen az aktív hallgatók körében korábban önkitöltős írásbeli kérdőívekkel bonyolítottuk a kutatásokat, ma már on-line kérdőíveket használunk, ahol a visszaérkezési arány 15-18% körüli. A végzős hallgatóknál is az önkitöltős kérdőívet alkalmazzuk, de úgy gondoljuk, hogy ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények teljesítményét mérni tudjunk, sokkal több kvalitatív kutatásra van szükség.

5.2.3. Milyen időtartamban vizsgálódjunk?

További kérdés az is, hogy milyen időintervallumban mérjük? A beiskolázástól a munkaerőpiacig vagy az után is? Megítélésünk szerint ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények teljesítményét meg tudjuk ítélni, a hallgatói életút egészét kell vizsgálnunk. Szükséges megtudnunk, hogy a potenciális jelentkezők milyen szempontok alapján döntenek egy-egy intézmény mellett, tudnunk kell, hogy a képzési folyamatban hogyan is érzik magukat az adott intézményben, és azt is, hogy onnan kikerülve milyen lehetőségeik vannak a munkaerőpiacon. A hallgatók követése ugyanakkor csak a kilépés utáni öt évig javasolt, azon túl elsősorban a munkaerőpiacon szerzett tapasztalatok határozzák meg a karrier utat.

6. Összegzés

A tanulmány csak kérdéseket vetett fel: hol, mit, hogyan, mikor mérjük, és lehet-e sztenderdizálni egy a felsőoktatási intézmények teljesítményét mérő modellt? Azonosíthatók-e a felsőoktatási intézmények teljesítményét értékelő stakeholderok, milyen dimenziókat érdemes mérni, milyen körben, milyen módszerekkel és milyen időtartamban? A jövőben ezekre a kérdésekre szeretnénk választ kapni. Célunk egy olyan vizsgálati modell felépítése, amelyben a tanulmányban felvetett kérdéskörök szerepelnek, és amely legalább megközelítőleg alkalmas arra, hogy a felsőoktatási intézmények teljesítményét mérje. Egyelőre úgy tűnik, hogy a külföldi és a hazai kutatási modellek, a szakirodalmi feldolgozások egy-egy részterületre koncentrálnak, és hiányzik egy átfogó vizsgálati megközelítés.

Felhasznált irodalom:

- Aldridge, S. – Rowley, J. 1998: Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4, 197-204. o.
- Alves, H. – Raposo, M. 2007: Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management and Business Excellence*, 5, 571-588. o.
- Arambewela, R. – Hall, J. – Zuhair, S. 2005: Postgraduate International Students from Asia: Factors Influencing Satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2, 105-127. o.

- Barakonyi K. 2002: Felsőoktatási feladatok a "Bolognai Nyilatkozat" alapján (FTT-vitaanyag, kézirat), Pécs, 1-25. o.
- Barakonyi K. 2004: Egyetemek rangsorolása és a teljesítményértékelés. *Vezetéstudomány*, 6, 2-7. o.
- Bay, D. – Daniel, H. 2001: The Student Is Not the Costumer – An Alternative Perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1, 1-19. o.
- Betz, E. L. – Menne, J. W. – Starr, A. M. – Klingensmith, J.E. 1971: A dimensional analysis of college student satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 2, 99-106. o.
- Bristow, D. N. – Schneider, K. C. 2002: The Collegiate Student Orientation Scale (CSOS): Application of the Marketig Concept to Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2., 15-34.o.
- Brookes, M. 2003: Higher education: Marketing in a quasi-commercial service industry. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 2, 134-142. o.
- Chase, R. B. 1978: Where Does the Consumer Fit In a Service Operation. *Harvard Business Review*, 11-12, 41-52. o.
- CIPES (Centro de Investigac,ãõ de Polı́ticas de Ensino Superior) 1999: Previsãõ da evolucion de número de alunos e das necessidades de financiamento - Ensino Superior 1995a 2005, Fundac,ãõ das Universidades Portuguesas, Fevereiro.
- CQAEHE (Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education), CNE (Comité National d'Evaluation) 1998: Evaluation of European education: a status report, Report Prepared for the European Commission, DG XXII, September.
- Dinya L. 2002: A "Bolognai folyamat" a duális képzési rendszer szemszögébõl I. *Magyar Felsőoktatás*, 7, 24-25. o.
- Dinya L. 2005: A versenyhelyzet alakulása felsőoktatásban a Bologna-folyamat nyomán."Informatika a felsőoktatásban - 2005" konferencia kiadványa, Debreceni Egyetem, 2005. aug. 24-25., 21-32. o.
- Dirks, A. L. 1998: Higher Education in Marketing Theory. http://www.cc.nctu.edu.tw/~etang/Marketing_Theory/Higher_Education.htm
- Emery, C. – Kramer, T. – Tian, R. 2001: Customers vs. Products: adopting an effective approach to business students. *Quality Assurance in Education*, 2, 110-115. o.
- Fojtik J. 2005: Üzleti fakultások marketing stratégiái a kétszintű képzési rendszerben. In Kuráth G. (szerk.): *A Bologna-folyamat kihívásainak kezelése marketing-eszközökkel*, II. Felsőoktatási Marketingkonferencia Konferenciakötet, Pécs, 91-97. o.
- Galasi P. 2008: A felsőfokú végzettségű munkavállalók munkaerő-piaci helyzete és foglalkozásuk-iskolai végzettségük illeszkedése. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2008/3*, MTA KTI, BCE, Budapest.

- Hallenbeck, T. R. 1978: College student satisfaction: An indication of institutional vitality. *NASPA Journal*, 2, 19-24. o.
- Harvey, L. 1995: Student satisfaction. *The New Review of Academic Librarianship*, 1, 161-173. o.
- Harvey, L. – Stensaker, B. 2008: Employer Satisfaction: Quality in Higher Education Project. *European Journal of Education*, 4, 427-442. o.
- Herrold, K. – O'Donnell K. 2008: *Parent and Family Involvement in Education, 2006-07 School Year, From the National Household Education Surveys Program of 2007*, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US. Department of Education, Washington, DC. <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008050.pdf>
- Hetesi E. – Kürtösi Zs. 2008: Ki ítéli meg a felsőoktatási szolgáltatások teljesítményét és hogyan? *Vezetéstudomány*, 6, 2-17.o.
- Hill, N. 1996: *Handbook of Customer Satisfaction Measurement*, Gower Publishing, Hampshire.
- Hom, W. 2002: Applying Customer Satisfaction Theory to Community College Planning of Student Service. *iJournal Insight Into Student Services*, September, http://www.ijournal.us/issue_02/ij_issue02_WillardHom_01.htm
- Hrubos I. 2002: A "bolognai folyamat" - Európai trendek. A Bolognai Nyilatkozatból adódó strukturális változtatások megvalósíthatósága a magyar felsőoktatásban (Kutatási zárójelentés). http://www.ofi.hu/elemek/userfiles/235_HrubosBologna.pdf
- Kádek I. – Zám É. (szerk.) 2008: *A diplomás pályakezdők szakmai beilleszkedése Észak-Magyarországon*. Tanulmányok a gazdaságtudomány köréből/25., EKf Líceum Kiadó, Eger.
- Kara, A. – DeShields, O. W. 2004: Business Student Satisfaction, Intentions and Retention in Higher Education: An Empirical Investigation. *Marketing Educator Quarterly*, 1, 1-25. o.
- Kelsey, K. D. – Bond, J. A. 2001: A model for measuring customer satisfaction within an academic center of excellence. *Managing Service Quality*, 5, 359-367. o.
- Kertesi G. – Köllő J. 2006: Felsőoktatási expanzió, "diplomás munkanélküliség" és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, 3, 201-225. o.
- Kotler, Ph. 1998: *Marketing Menedzsment*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kuráth G. 2007: A beiskolázási marketing szerepe a hazai felsőoktatási intézmények vonzerőfejlesztésében, *Doktori Értekezés*, Pécs.
- Kürtösi Zs. – Hetesi E. 2007: Mit ér a diploma, ha magyar? *Marketing and Management*, 4-5, 24-31. o.
- McAlexander, J. H. – Koenig, H. F. – Schouten, J. W. 2004: Building a University Brand Community: The Long-Term Impact of Shared Experiences. *Journal of Marketing for Higher Education*, 2, 61-79. o.

- Meszlényi R. – Domboróczky Z. 2004: *A hazai felsőoktatás jövőképe: marketing oktatás helyett oktatásmarketing*. MMSZ Magyar Oktatók Klubja Konferencia CD, Sopron. 1-11. o.
- Mihály I. 2006: Az oktatás jövője – a jövő oktatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 73-83 o.
- Oldfield, B. M. – Baron, S. 2000: Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 2, 85-95. o.
- Policsányi J. – Maróti B. 2008: Segédlet, módszertani útmutatás a HEFOP 3.1.3. pályázatban résztvevő iskolák és óvodák intézményi szintű adatfeldolgozó-elemzői számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Romero, L. – Rey, del E. 2004: Competition between Public and Private Universities: Quality, Prices and Exams. Universitas Carlos III de Madrid. Working Paper, 04-64. Economic Series, november 23,
- Rothschild, M – White, L. J 1991: The University in the Marketplace: Some Insights and Some Puzzles, NBER Working Paper Series Working Paper No.3853.
- Selmeczy I. 2007: Diplomás pályakezdők és egyetemi, főiskolai karok vállalati szemszögből - 2007. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáselemző Intézet, Budapest.
- Sirvanci, M. B. 1996: Are students the true customers of higher education? *Quality Progress*, 10, 99-102. o.
- Sirvanci, M. B. 2004: Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, 6, 382-386. o.
- Svenson, G. – Wood, G. 2007: Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all! *International Journal of Education Management*, 1, 17-28. o.
- Varga J. 2008: Verseny a felsőoktatásban? Az állami ösztönzés, finanszírozás és irányítás változásainak hatása az egyetemi és főiskolai stratégiákra, a hallgatók orientációjára. In Laki M. – Voszka É. (szerk.): *Kaleidoszkóp- Versenyhelyzet Magyarországon 2007-ben*. Pénzügykutató Rt. Budapest, 163-197. o.
- Winston, G. C. – Zimmermann, D. J. 2000: Where is aggressive price competition taking higher education? Williams Project on the Economics of Higher Education. Discussion Paper No. 56. <https://www.williams.edu/mellon>
- Zeithaml, V. A. – Parasuraman, A. – Berry, L. L. 1985: Problems and Strategies in Services Marketing. *Journal of Marketing*, 2, 33-46. o.