



M Ű E G Y E T E M 1 7 8 2

**BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEM**

**Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar**

**Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszék**

## **Doktori Értekezés**

Szolgáltatásminőség mérése és értékelése a felsőoktatásban –  
Szolgáltatásminőség-keretrendszer fejlesztése projektfeladat-típusú  
kurzusokhoz

**SURMAN VIVIEN**

Témavezető: DR. TÓTH ZSUZSANNA ESZTER

Budapest  
2021

Nyilatkozat önálló munkáról, hivatkozások átvételéről

Alulírott SURMAN VIVIEN..... kijelentem, hogy  
ezt a doktori értekezést magam készítettem, és a más művekből szó szerint  
idézett, vagy tartalmilag átvett részeket a megfelelő módon idézem.

Budapest, 2021.01.31.....



.....

## **Köszönetnyilvánítás**

Köszönöm témavezetőm, Dr. Tóth Zsuzsanna Eszter szakmai segítségét, türelmét és támogatását, amelyekkel hozzájárult Doktori Értekezésem megírásához. Fantasztikus témavezető és szívből köszönöm, hogy mentorált engem az évek során!

Szintén nagyon köszönöm Danó Györgyi mind szakmai, mind emberi támogatását is, mellyel segítette az Értekezés elkészítését.

Köszönettel tartozom Kollégáimnak, akik támogattak a Doktori Értekezésem megírásában.

És végül, de nem utolsó sorban, nagyon köszönöm a Családomnak, nélkülük nem juthattam volna el a Dolgozat leadásáig.

## Tartalomjegyzék

1. Bevezetés .....	5
1.1. A téma indokoltsága .....	5
2. A doktori kutatás főbb szakaszai, kérdései és Hipotézisei.....	9
2.1. Kutatási kérdések .....	10
2.2. A Hipotézisek megfogalmazása és vizsgálatuk módja.....	11
3. A felsőoktatás sajátosságai.....	15
3.1. Kihívások a felsőoktatásban.....	15
3.2. MAB és ESG vonatkozások .....	17
3.3. A felsőoktatás érdekelt felei .....	18
3.4. Működési szintek.....	24
3.4.1. Hallgatói kérdőív az intézményi működés szintjeinek vizsgálatára.....	28
3.4.2. Hallgatói kérdőív kiterjesztése .....	33
3.4.3. Oktatói fókuszcsoporthoz.....	34
3.4.4. Hallgatói fókuszcsoporthoz.....	40
3.4.5. Munkaerőpiaci résztvevőkkel folytatott interjúk .....	42
3.5. A szolgáltatásminőség mérésének lehetőségei .....	43
3.6. Az 1. Hipotézis vizsgálatának eredményei és az 1. Tézis kialakítása .....	50
4. A projektfeladat-típusú kurzus.....	53
4.1. Projektfeladat kurzus a BME-n .....	53
4.2. Projektfeladat-típusú kurzusok a szakirodalomban.....	58
4.3. A projektfeladat relevanciája a munkaerőpiacon .....	61
4.4. Az Oktatás Hallgatói Véleményezése a BME-n .....	65
4.5. A 2. Hipotézis vizsgálatának eredményei és a 2. Tézis kialakítása .....	69
5. Projektfeladat konzulensi folyamatok szolgáltatásminőség-keretrendszerének kialakítása és fejlesztési folyamata.....	71
5.1. A keretrendszer kialakítása (Plan – tervezz! fázis) .....	73
5.2. Kérdőíves megkérdezés és az első kvantitatív eredmények (Do – csináld! fázis).....	76
5.3. Kvalitatív vizsgálatok a mélyebb megértésért (Check – ellenőrizd! fázis).....	84
5.4. Kérdőív továbbfejlesztése (Do – csináld! fázis).....	92
5.5. A továbbfejlesztett kérdőív implementálása és eredményei (Check – ellenőrizd! fázis)....	95
5.5.1. Kvantitatív eredmények .....	95
5.5.2. Kvalitatív eredmények .....	102
5.6. Az új keretrendszer (Act – cselekedj! fázis) .....	104
5.7. A 3., a 4. és az 5. Hipotézis vizsgálatának eredményei és a 3., 4. és 5. Tézis kialakítása	107
6. Hallgatói és oktatói csoportok.....	111
6.1. Hallgatói csoportok .....	112
6.2. Konzulensi csoportok .....	117
6.3. A 6. és a 7. Hipotézis vizsgálatának eredményei és a 6. és 7. Tézis kialakítása .....	124
7. Új és újszerű tudományos eredmények.....	126
8. Következtetések, korlátok és javaslatok .....	128
8.1. A kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazása és annak folytatása .....	129
8.2. A doktori kutatás korlátai .....	129
8.3. Jövőbeli tervek .....	130
8.4. A Hipotézisek elfogadásának vagy elvetésének összefoglaló értékelése.....	131
9. Összefoglalás .....	133
10. Irodalomjegyzék.....	136
11. Saját publikációk.....	148
11.1. Saját publikációk a Tézisekhez kötődően.....	148
11.2. Saját, Tézispontokhoz nem köthető publikációk .....	149
12. Mellékletek/Függelék.....	151

12.1.	MMR technika .....	151
12.1.1.	Kvalitatív és kvantitatív technikák .....	151
12.1.2.	Kérdőív, személyes interjú és fókuszcsoportos interjú technikák összehasonlítása	151
12.2.	Hallgatói kérdőív a felsőoktatási intézmények működési szintjeihez kapcsolódóan ....	152
12.3.	Oktatói fókuszcsoportos beszélgetéseken készült affinitásdiagramok – egyetemi tanársegédek .....	155
12.3.1.	Intézményi szint .....	155
12.3.2.	Szakszint.....	156
12.3.3.	Kurzusszint.....	157
12.4.	Oktatói fókuszcsoportos beszélgetéseken készült affinitásdiagramok – közepesen tapasztalt oktatók.....	158
12.4.1.	Intézményi szint .....	158
12.4.2.	Szakszint.....	159
12.4.3.	Kurzusszint.....	160
12.5.	Oktatói fókuszcsoportos beszélgetéseken készült affinitásdiagramok – tapasztalt oktatók	161
12.5.1.	Intézményi szint .....	161
12.5.2.	Szakszint.....	162
12.5.3.	Kurzusszint.....	163
12.6.	A vizsgált szakok KKK-ban szereplő jellemzői .....	164
12.7.	Oktatás Hallgatói Véleményezése kérdőív .....	170

## **1. BEVEZETÉS**

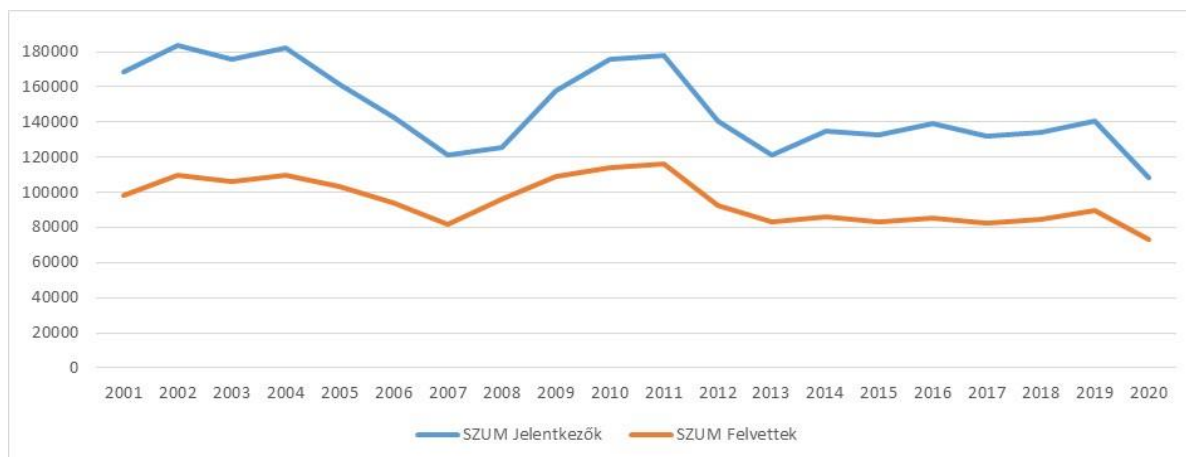
A szolgáltatásminőség szintjének folyamatos fejlesztése iránti igényekhez, a szolgáltatások sajátosságaihoz és a felsőoktatás további jellemzőihez kapcsolódóan egyre több szakirodalmi kutatás lát napvilágot, köszönhetően e szektor speciális szerepének: a felsőoktatás az egyik legfőbb hajtóereje a társadalmi és gazdasági fejlődésnek (Anttila és Jussila, 2017). A felsőoktatási intézmények elsődleges célja a munkaerőpiac igényeinek megfelelő tudás átadása, hogy a végzett hallgatók a diploma megszerzését követően minél gyorsabban megfelelő állást kapjanak, így a tudásátadáshoz kapcsolódó szolgáltatásminőség-mérés minden intézmény alapvető folyamatai közé tartozik (Jääskelä et al., 2020). A Doktori Értekezés elsődleges fókusza a felsőoktatási intézmények működési szintjeihez kapcsolódó minőségattribútumok meghatározása és egy szolgáltatásminőség-keretrendszer létrehozása és működtetése projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődően. A kutatás egyes Hipotézisei, majd Tézisei e két témakör köré épülnek.

### **1.1. A téma indokoltsága**

A felsőoktatási szektor minden ország gazdaságának meghatározó részét képezi, a nemzetgazdaságok jólétének szempontjából rendkívül fontos annak magas szintű, minőségi működése annak érdekében, hogy a hallgatók a képzés során naprakész és magas színvonalú tudást sajátítsanak el a munkaerőpiac fokozódó elvárásainak való megfelelésként (Turzó et al., 2005; Csizmadia et al., 2012; Finna és Erdei, 2015; Berényi és Deutsch, 2018a). Ezáltal mind az intézményi akkreditációhoz kötődő, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) által összeállított önértékelési útmutatóban (2020), mind az ESG-ben (European Standard and Guidelines, 2015) fontos helyet foglal el a felsőoktatási intézmények teljesítményének, az általuk nyújtott szolgáltatások minőségének az értékelése, e feladatok a vezetői tevékenységek részeként jelennek meg. Azonban a teljesítmény mérését és értékelhetőségét e szektorban alapvetően befolyásolja, hogy a minőség definíciója és koncepciója homályos, nehezen meghatározható (Anttila és Jussila, 2017) az érdekelt felek nagy száma, a közvetlen és közvetett vevők azonosításának nehézsége, valamint az érdekelt felek által betöltött lehetséges szerepek számosságának köszönhetően. Következésképpen, a felsőoktatási intézmények közötti, hallgatókért és finanszírozásért folyó verseny meghatározó elemévé vált a minőségi oktatás és szolgáltatás nyújtása az utóbbi években (Csizmadia et al., 2012; Bedzsula és Topár, 2017).

A Bologna rendszerrel előálló tömegoktatás megnehezíti az intézmények számára az oktatási folyamat hallgatókra szabását, az egyéni elvárásoknak való megfelelést, a gyakorlati tudás átadását, illetve a szolgáltatásminőség megfelelő szinten való nyújtását, mérését és fejlesztését. Az oktatási folyamatok „individualizálását” a hallgatók kisebb létszámkerettel rendelkező kurzusokba való szétosztásával, a gyakorlati tudás minél szélesebb körű átadását pedig esettanulmányok, projektfeladat-

típusú kurzusok, egyéni és csoportos feladatok tantervbe illesztésével érik el az intézmények. A szolgáltatásminőség szintjének felmérését és fejlesztését a különböző intézmények az intézményi sajátosságokhoz igazított folyamatok és keretrendszerek segítségével végzik, így például az Oktatás Hallgatói Véleményezésével (OHV), a diplomás pályakövetési rendszer alkalmazásával; ezek meglétét és minden érdekelt félre és intézményi működési folyamatra való kiterjesztését a MAB önértékelési útmutató (2020) és az ESG (2015) is megköveteli.



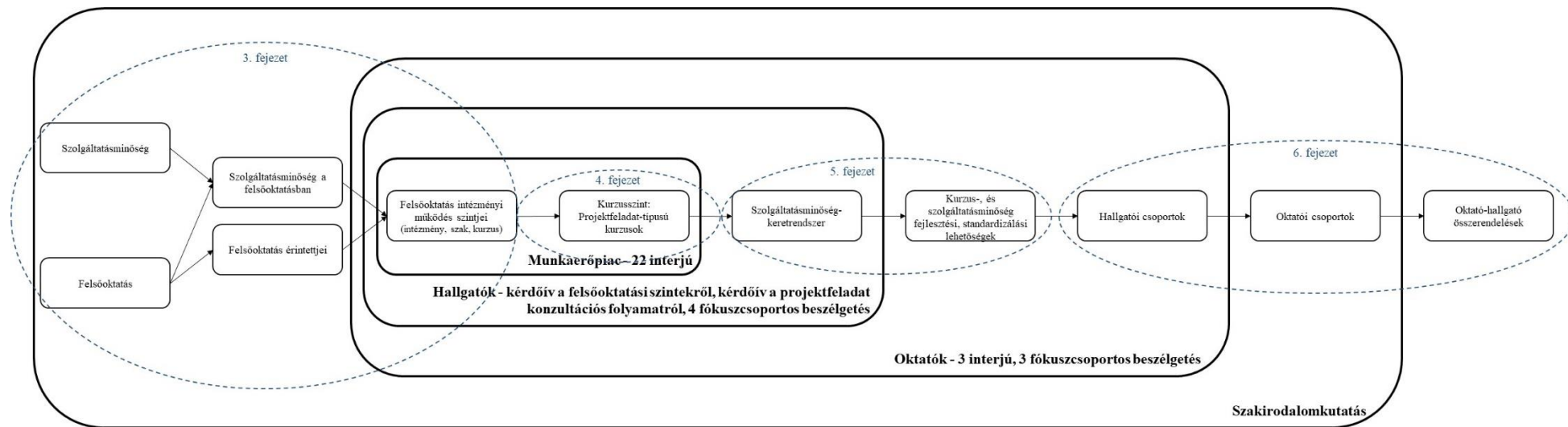
1. ábra: Magyar felsőoktatási intézményekbe jelentkezők és felvettek száma  
 Forrás: felvi.hu (2019, 2020) adatai alapján, saját szerkesztés

Az 1. ábrán látható, hogy 2011 után beállt némi visszaesés a magyar felsőoktatási intézményekbe jelentkezők és felvettek számában, köszönhetően elsősorban az állami minimum ponthatár bevezetésének, illetve a minimum ponthatárok lazításának (Csőke és Tóth, 2017), amely a társadalomtudományi képzési területet jelentősen érintette. Azóta nagyjából hasonlóak, de továbbra is igen magasak a létszámok. A felvi.hu (2019, 2020) weboldal adatai alapján 2012 óta minden évben nagyjából 85000 főt vesznek fel összesen a magyar felsőoktatási intézmények (bár a 2020-as évben a felvettek száma visszaesett kb. 73000 főre). Ennek kb. 8-9%-át (2019-ben és 2020-ban 10%) három alapképzési szak, a gazdálkodási és menedzsment (GM), a műszaki menedzser (MM), a nemzetközi gazdálkodás (NG) szakok és a marketing mesterszak együttesen adják. Az Értekezésben bemutatott, a projektfeladat-típusú kurzusokkal kapcsolatos adatgyűjtés és -elemzés elsődlegesen ezekre a szakokra összpontosított.

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának (GTK) legnépszerűbb szakjai közé tartozik e négy szak, melyek mindegyikének mintatanterve tartalmaz több projektfeladat-típusú kurzust, melyekkel a BME a fentebb kiemelt kihívások közül többre választ kíván kínálni. E projektfeladat-típusú kurzusok során a hallgatók konzulensek segítségével önálló kutatómunkát kell, hogy végezzenek, amelynek során alkalmazzák a képzés folyamán tanult elméleti módszereket és modelleket, a projektfeladatban vizsgált szervezetek, szerve-

zeti egységek és üzleti folyamatok esetére konkrét fejlesztési javaslatokat fogalmaznak meg és értékelnek. A konzultációs folyamatok teljes mértékben a hallgató-konzulens párokra vannak szabva, és a képzés során szerzett ismeretek gyakorlatban való alkalmazására és fejlesztésére fókuszálnak. A szakirodalom (pl. Fischer és Hänze, 2019; Jääskelä et al., 2020) is azt mutatja, hogy az ilyen típusú kurzusok rendkívüli fontossággal bírnak a hallgatók tanulmányaiban, munkaerőpiaci elvárásoknak való alkalmasságuk demonstrálásában, az előadásokon és gyakorlatokon való aktív részvételük motiválásában. A BME Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszékének (MVT) országos szinten is úttörő szerepe volt az ilyen típusú kurzusok kialakításában és tantervekbe való illesztésében, hiszen már a 2000-es évek elején a tantervek kötelező részét képezte projektfeladat kurzusok elvégzése. A BME e Tanszékén 2017 őszén felmerült az igény egy, a projektfeladatok sajátos jellemzőit is figyelembe vevő szolgáltatásminőség-keretrendszer kifejlesztésére annak érdekében, hogy a konzulensek visszajelzést kapjanak a hallgatóktól, és az eredményeket vissza lehessen csatolni a projektfeladatok menedzseléséhez kapcsolódó folyamatok folyamatos fejlesztése céljával, amely egyúttal a MAB (2020) és ESG (2015) teljesítményértékelésre vonatkozó követelményire való intézményi válaszként is értelmezhető.

A Doktori Értekezésem során részletesen bemutatom a felsőoktatási szektorban való szolgáltatásminőség-mérés és -értékelés főbb jellemzőit, nehezítő tényezőit. Kitérek a felsőoktatási intézmények működési szintjei közötti különbségekre a minőség mérése és értékelése szempontjából, hogy látható legyen, egy felsőoktatási szolgáltatásminőség modell egyszerre csak egy szintre fókuszálhat, mivel azok eltérő attribútumokon keresztül elemezhetők. Ezt követően bemutatom a projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságait és a BME négy szakjához kötődő projektfeladat kurzusokat. Az elvégzett kutatások alapján az értekezés végcélja egy projektfeladat-típusú kurzusokra specializált szolgáltatásminőség-keretrendszer kialakítása és működtetése. A keretrendszer kialakítása és implementálása során nyert adatok alapján további jellemzőket azonosítok projektfeladat-típusú kurzusokhoz, elsődlegesen a konzultációs folyamathoz kapcsolódóan, melyek megalapozhatnak standardizálási és fejlesztési törekvéseket. A doktori kutatásom és a kutatási kérdéseim három fő részre oszthatók, a 2. és a 2.1. fejezet ezeket mutatja be, a 2.2. fejezet az értekezés Hipotéziseire fókuszál. Az Értekezés további fejezetei a 2. ábrán látható logikát követik. A 3. fejezet a szolgáltatásminőség felsőoktatásban való értelmezésére, míg a 4. fejezet a projektfeladat-típusú kurzusokra összpontosít. Az 5. fejezet bemutatja a szolgáltatásminőség keretrendszer kialakításának és fejlesztésének PDCA lépéseit. A 6. fejezet a gyűjtött adatok alapján kialakítható hallgatói és oktatói csoportok lehetőségével foglalkozik. A 7. fejezet összefoglalja az értekezés tudományos eredményeit, a 8. fejezet pedig az eredmények alapján levonható következtetéseket, a kutatás korlátait és a megfogalmazott jövőbeli terveket tartalmazza. Az Értekezés a doktori kutatás összefoglalásával zárul.



2. ábra: A doktori kutatás részei

## 2. A DOKTORI KUTATÁS FŐBB SZAKASZAI, KÉRDÉSEI ÉS HIPOTÉZISEI

A kutatás vázát a szakirodalomkutatás, a kvantitatív és kvalitatív módszerek, illetve a puha és kemény elemzési technikák ötvözése adja.

A kutatás első szakasza a felsőoktatási szolgáltatásminőség szakirodalomelemzésére fókuszált, és megalapozta a doktori kutatás további részeit, lépéseit (lásd a 2. ábrán). A vonatkozó szakirodalmak elemzése részletesen foglalkozik a felsőoktatási szektor érdekelt feleivel, csoportosítási lehetőségeivel, az intézményi működés szintjeinek különválasztásával és az egyes szinteken az érdekelt felek által betöltött szerepekkel, külön kitérve a hallgatók, mint közvetlen vevők által betöltött szerepek sokszínűségére. A működési szintek jellemzőinek azonosításához munkaerőpiaci szervezetek, oktatói és hallgatói szempontok szolgáltak alapul.

A kutatás további lépései – bottom-up szemléletmódot követve – kifejezetten az intézményi működés taktikai szintjére, azaz a kurzusok szintjére és azon belül a projektfeladat-típusú kurzusokra összpontosítottak. E kurzusok sajátosságainak azonosítását és bemutatását követően az Értekezés részletezi a BME Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszékéhez kötődő projektfeladat konzultációk szolgáltatásminőség-keretrendszer PDCA szemléletű kialakításának és fejlesztésének folyamatát. A fejlesztési folyamat során nem csak a hallgatói és az oktatói visszajelzések megfelelő alfolyamatokba történő visszacsatolásai valósultak meg, hanem a szervezeti önértékelési logikát követve módszertani oldalhoz kötődő fejlesztési javaslatokat is megfogalmaztam és implementáltam. A kutatási folyamat a projektfeladat-típusú kurzusokhoz kapcsolódó, különböző attitűdökkel jellemezhető hallgatói és konzulensi csoportok kialakításával, definiálásával és elemzésével zárult.

A kutatási kérdések három fő csoportra oszthatók a célterület alapján. A kérdések első csoportja tulajdonképpen „körülöleli” a kérdések második és a harmadik csoportját: a felsőoktatás mint szolgáltatás sajátos jellemzői, illetve a szolgáltatásminőség mérhetősége és értékelhetősége áll a középpontban. A második terület a projektfeladat-típusú kurzusokra fókuszál kiemelve azok relevanciáját és fontosságát az érintett szakok mintatantervében, illetve azokat a sajátosságaikat, melyek megalapozzák a konzultációs folyamat szolgáltatásminőségének mérésére, értékelésére kialakítani kívánt keretrendszer megalapozását és működését. A kutatási kérdések harmadik csoportja a kérdőív értékeléseire, a hallgatói érdemjegyek, illetve az oktatói és hallgatói jellemzők alapján elkülönített hallgatói és konzulensi kategóriákra összpontosít. E témacsoportokat, a Hipotéziseket és az alkalmazott módszereket a 2.1. és 2.2. fejezetekben ismertetem.

A kutatási kérdések megválaszolása kvantitatív és kvalitatív technikák kombinált alkalmazását igényelte (a technikák főbb jellemzőit lásd Melléklet 12.1.), és így egy ún. MMR („mixed methods

research”) kutatást hajtottam végre a gyűjtött adatok széleskörűségének és mélységének növelése érdekében. Az MMR alkalmazásának segítségével nagyobb ismeret kapható az adatokról és azok érvényességéről (validitásáról), erősíthető és kiterjeszhető a kutatás konklúziója (Shoonenboom és Johnson, 2017; Greene et al., 1989, 259; Bryman, 2006, 106).

Külön vizsgálva az egyes Értekezés során használt technikákat, látható (a technikák főbb jellemzőit lásd Melléklet 12.1.), hogy ezek kiegészítik egymást (Malhotra, 2016), és együtt teljesebb képet adnak a vizsgált Hipotézisekről; ugyanis önmagában egy kvalitatív technika eredménye alapján nem dönthető el teljességében egy Hipotézis elfogadása vagy elutasítása.

## 2.1. Kutatási kérdések

A kutatás elméleti megalapozottságát a felsőoktatásra, a felsőoktatási intézmények működési szintjeire, a szolgáltatásminőség mérhetőségére és a projektfeladat-típusú kurzusokra fókuszáló szakirodalmi háttértudás feltárása szolgáltatja. A szakirodalmi elemzés alapján feltárt sajátosságokat figyelembe véve alakítottam ki a doktori kutatás középpontjában álló szolgáltatásminőség-keretrendszert.

A felsőoktatás társadalmi-gazdasági szerepének köszönhetően a kapcsolódó szakirodalom meglehetősen kiterjedt (lásd például a 3.1. fejezet). A szakirodalmi kutatás a felsőoktatás mint szolgáltatás jellemzőire, azok mérhetőségére és a kapcsolódó eszközrendszerére összpontosít. A szakirodalmi elemzés elsődleges célja annak feltárása, hogy a felsőoktatásban nemcsak a szolgáltatások termékektől eltérő általános jellemzői, illetve az érdekelt felek nagy száma és eltérő szerepe okoznak nehézséget (Berényi és Deutsch, 2018b) a minőség és kifejezetten a szolgáltatásminőség meghatározásában, mérésében és értékelésében, hanem az is, hogy a különböző intézményi működési szintek elsődleges érdekelt felei nem teljesen ugyanazon csoportok, akik máshogyan látják, értelmezik a minőséget. Ennek következménye, hogy az egyes működési szinteken más jellemzők dominálnak a szolgáltatásminőség definiálásakor, és így a mérhetőség is más módszertani kérdéseket vet fel.

1. kutatási kérdés: *Hogyan jellemezhető és mérhető a szolgáltatásminőség a felsőoktatási intézmények egyes működési szintjein?*

A felsőoktatás általános szolgáltatásminőség szempontú vizsgálatát követően, a kutatást leszűkítettem kurzusszintre, azon belül is a projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságaira, fontosságára és a BME MVT-hez kötődő gyakorlat bemutatására. Ezeket figyelembe véve alakítottam ki egy kérdőívet a projektfeladat kurzusok konzultációs folyamatai szolgáltatásminőségének mérésére, amelynek keretrendszerét később az oktatók és hallgatók véleménye alapján továbbfejlesztettem a PDCA-logikát követve.

2. kutatási kérdés: *A projektfeladat-típusú kurzusok milyen, hagyományostól eltérő tulajdonságokkal rendelkeznek? Vannak-e szolgáltatásminőség-rések a konzultációs folyamatokhoz kapcsolódóan, és ha igen, hol? Olyan speciális kurzusok esetében, mint a projektfeladat-típusú kurzusok, hogyan lehet azok speciális jellemzőit figyelembe venni egy megfelelő szolgáltatásminőség-keretrendszer kialakításához?*

A projektfeladat-típusú kurzusok jellemzői megakadályozzák a folyamat teljes standardizálását, azonban hasonló attitűd, tudás, készségek, stb. alapján különböző hallgatói csoportok azonosítására nyílhat lehetőség, melyek segíthetnék az egységesebb minőségi szint elérését. A hallgatók csoportokba sorolása, teljesítményük értékelése és a konzulensek jellemzői alapján konzulensi csoportok azonosíthatók.

3. kutatási kérdés: *Kialakíthatók-e jól elkülöníthető hallgatói csoportok a projektfeladat-típusú kurzusokban hozzáállásuk és elvárásaik alapján? Elkülöníthetőek-e konzulensi csoportok a hallgatók munkájának értékelése és a hallgatók csoportokba sorolása alapján?*

A doktori kutatás Hipotéziseit e kutatási kérdések mentén határoztam meg.

## **2.2. A Hipotézisek megfogalmazása és vizsgálatuk módja**

Ebben a fejezetben az Értekezés során meghatározott Hipotézisek és a vizsgálatukhoz alkalmazott módszerek összefüggéseit mutatom be. A Hipotéziseket elsősorban a szakirodalomra, a Tanszéki Kollégák és a saját oktatási tapasztalataimra alapoztam. A kutatás folyamán 7 Hipotézist fogalmaztam meg, melyekből egyet további al-hipotézisekre bontottam. A Hipotézisek vizsgálatához számos forrásból gyűjtöttem adatokat, mint ahogy azt a 3. ábra is mutatja. Az „x” jelölések mutatják, hogy az egyes Hipotézisek vizsgálatához kapcsolódóan milyen adatgyűjtő technikákat alkalmaztam, a döntött formázás a közvetett kapcsolatot jelöli, azaz a technikának nem az adott Hipotézis vizsgálata volt a célja, de részben segít vizsgálatában.

Az 1. kutatási kérdéshez kapcsolódóan az 1. Hipotézist vizsgáltam, mely során adatokat gyűjtöttem hallgatóktól, oktatóktól, iskolaszövetkezetektől, munkaerőtoborzó szervezetektől, munkaerőpiaci vállalatoktól és szakirodalomkutatásokból. Az adatgyűjtéshez különböző technikákat alkalmaztam, úgymint fókuszcsoporthos interjúk, mélyinterjúk, kérdőívek és szakirodalomelemzés.

A 2. kutatási kérdés a 2., a 3., a 4. és az 5. Hipotézisekhez kötődik. E Hipotézisek igazolásához fókuszcsoporthos interjúkat, mélyinterjúkat, kérdőíves megkérdezést, különböző kimutatásokat és szakirodalomkutatást alkalmaztam, begyűjtve a hallgatók, az oktatók és a munkaerőpiaci szereplők nézőpontját is.

A 3. kutatási kérdés a 6. és a 7. Hipotézis vizsgálatát foglalja magába, melyhez fókuszcsoportos interjúkat, mélyinterjúkat, kérdőíves megkérdezést, különböző kimutatásokat és szakirodalomkutatást alkalmaztam, begyűjtve a hallgatók és az oktatók visszacsatolását is.

Adatgyűjtő technikák	1. kutatási kérdés			2. kutatási kérdés				3. kutatási kérdés	
	H1	H2	H3	H4a	H4b	H4c	H5	H6	H7
Fókuszcsoport megbeszélés projektfeladatos hallgatókkal (2)		x	x	x	x	x	x	x	x
Fókuszcsoport megbeszélés egyetemi tanársegédekkel	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fókuszcsoportos megbeszélés tapasztalt oktatókkal (2)	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Személyes interjú vezető oktatókkal (3)		x	x	x	x	x	x	x	x
Interjú iskolaszövetkezetekkel (3)	x	x							
Interjú munkaerőtoborzó szervezetekkel (2)	x	x							
Interjú munkaerőpiaci szervezetekkel a HVG állásbörzén (17)	x	x							
Hallgatói kérdőív által a konzulensek értékelése		x	x	x	x	x	x	x	x
Oktatói kérdőív a hallgatók besorolásáról								x	x
Fókuszcsoportos megbeszélés jövőbeli projektfeladatos hallgatókkal (2)			x	x	x	x	x		
OHV kimutatások		x					x		x
Hallgatói jegy kimutatások								x	x
Szakirodalomkutatás	x	x	x				x		
Hallgatói kérdőív a működési szintekről (2)	x								

3. ábra: Hipotézisek és adatgyűjtő technikák

*1. Hipotézis: Ha az intézményi hierarchiából fakadó működési szinteket (intézményi szint, szakszint, kurzusszint) tekintjük, az egyes szinteken a szolgáltatásminőség méréséhez és fejlesztéséhez az intézményi menedzsmentnek más-más szempontokra kell elsődlegesen fókuszálnia.*

Az intézményi működési szinteket jelen Dolgozatban a következőképpen különítettem el:

- intézményi szint,
- szakszint,
- kurzusszint.

Az 1. Hipotézis igazolásához szakirodalom kutatást folytattam a felsőoktatást és annak minőségét fókuszba helyező cikkek és tanulmányok vizsgálatával. E kutatás elsődlegesen a minőség definiálására, definiálhatóságára, a HIPI (heterogenitás, megfoghatatlanság, elválaszthatatlanság, tárolhatatlanság) jellemzők érvényesülésére és további felsőoktatás-specifikus jellemzők azonosítására összpontosított, figyelembe véve nem csak a nemzetközi szakirodalmat, de a magyar felsőoktatás sajátosságait is az ESG és a MAB követelményekre fókuszálva. A kutatás során kvalitatív és kvantitatív technikákat is alkalmaztam. Szakirodalomkutatás és oktatói fókuszcsoportos beszélgetések segítség-

ével azonosítottam az egyes intézményi szintekhez kapcsolódó minőségjellemzőket, és ezek fontosságának elemzéséhez kérdőíveket készítettem a hallgatók számára. A szintek érdekelt csoportok szerinti fontosságának vizsgálatához fókuszcsoporthoz szerveztem hallgatókkal és interjúkat készítettem munkaerőpiaci szervezetekkel. Az oktatók és hallgatók szempontjait begyűjtő technikák első lépésben kifejezetten a BME-re korlátozódtak, a kutatás folytatásaként más magyar egyetem hallgatói számára is készült kérdőív, annak vizsgálatára, hogy különböznek-e vagy általánosíthatóak az eredmények.

*2. Hipotézis: A projektfeladat-típusú és hagyományos felsőoktatási kurzusok közötti különbségek következtében a projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőségének mérésekor részben el kell térni a hagyományos kurzusokra kidolgozott szolgáltatásminőség keretrendszerektől.*

A 2. Hipotézis fókusz, hogy a projektfeladatok más követelményeket támasztanak az oktató-hallgató kapcsolatban, így a jelenleg érvényben lévő, hagyományos felépítésű kurzusokat értékelő Oktatás Hallgatói Véleményezése (OHV) rendszer nem alkalmazható e kurzusokhoz kötődő teljesítmény mérésére. Ennek bizonyítására fókuszcsoporthoz tartottam a BME MVT projektfeladatos hallgatóinak és oktatóinak meghívásával, akik projektfeladat konzulensek is egyben. Interjúkat készítettem vezető oktatókkal, iskolaszövetkezetekkel, munkaerő-toborzó ügynökségekkel és munkaerőpiaci vállalatok képviselőivel a projektfeladat-típusú kurzusok fontosságának és relevanciájának vizsgálatára. Szakirodalomkutatást végeztem projektfeladat-típusú kurzusokkal kapcsolatban, illetve megvizsgáltam az MVT projektfeladat konzulenseinek OHV értékelését is.

*3. Hipotézis: A projektfeladat-típusú kurzusokhoz kapcsolódó fontosságértékelések alapján a SERVQUAL modellétől eltérő dimenzióstruktúra azonosítható a felsőoktatás speciális jellemzőinek és a projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságainak köszönhetően.*

A SERVQUAL dimenziók leírását és felsőoktatási szférában való értelmezését összehasonlítottam a továbbfejlesztett, 15 állítással rendelkező, projektfeladat kurzusok szolgáltatásminőségét mérő kérdőív fontosság alapján képzett főkomponens-analízisének eredményével. Ennek eredménye jól mutatja, hogy elsődlegesen a SERVQUAL modell két dimenziójához kötődnek a vizsgált minőségjellemzők. Ezt alátámasztja az egyes minőségattribútumok összegző értékeléssel való asszociációs kapcsolatának vizsgálata is.

*4. Hipotézis: A projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőség attribútumai értékelésekor a hallgatói elvárásként aposztrofált fontosságértékelések és a hallgatói észlelésként értelmezett teljesítményértékelések között egyes jellemzők és szegmentációk esetében különbségek azonosíthatók.*

A Hipotézis részletesebb vizsgálatához al-hipotéziseket határoztam meg:

H4a: A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény tekintetében a képzési szintek között.

H4b: A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény tekintetében egyes szakok között.

H4c: A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény megítélése tekintetében az egyes szakcsoportok által megtestesített menedzsment területek között.

Mindhárom al-hipotézis vizsgálatához fókuszcsoportos beszélgetéseket készítettem projektfeladatos hallgatókkal és különböző mértékű szakmai tapasztalattal rendelkező konzulensekkel. A kialakított kérdőív pilot- és továbbfejlesztett verziójának segítségével összegyűjtött konzulensi értékelések alapot adtak számos statisztikai elemzés elvégzéséhez, melyeket az al-hipotézisek igazolásához használtam.

*5. Hipotézis: A hagyományos kurzusok oktatásához kapcsolódó készségek és képességek részben különböznek a projektfeladat-típusú kurzusok konzulensi tevékenységéhez szükségesektől.*

Az 5. fejezet bemutatja és összehasonlítja a vizsgált projektfeladat konzulensek kétféle, az Oktatás Hallgatói Véleményezése és a kialakított keretrendszer által gyűjtött hallgatói értékeléseit. Ezek alapján látható, hogy számos konzulens esetében szignifikáns rés azonosítható a két típusú értékelés eredménye között.

*6. Hipotézis: A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatói a kurzushoz való hozzáállásuk és elvárásaik alapján különböző csoportokba sorolhatók, amely befolyásolja a hallgatók kurzusteljesítési sikerességét.*

A 6. Hipotézishez kapcsolódóan felhasználtam a konzulensek hallgatói értékelését mérő pilot- és továbbfejlesztett kérdőív eredményeit. Készült egy ún. kérdőív alapú projektfeladatos hallgatók csoportba sorolását elősegítő táblázat is, mely alátámasztja az előző technikák alkalmazása során felmerült csoportok létét. Mindezeket pedig kiegészítettem a vizsgált hallgatók érdemjegyeivel.

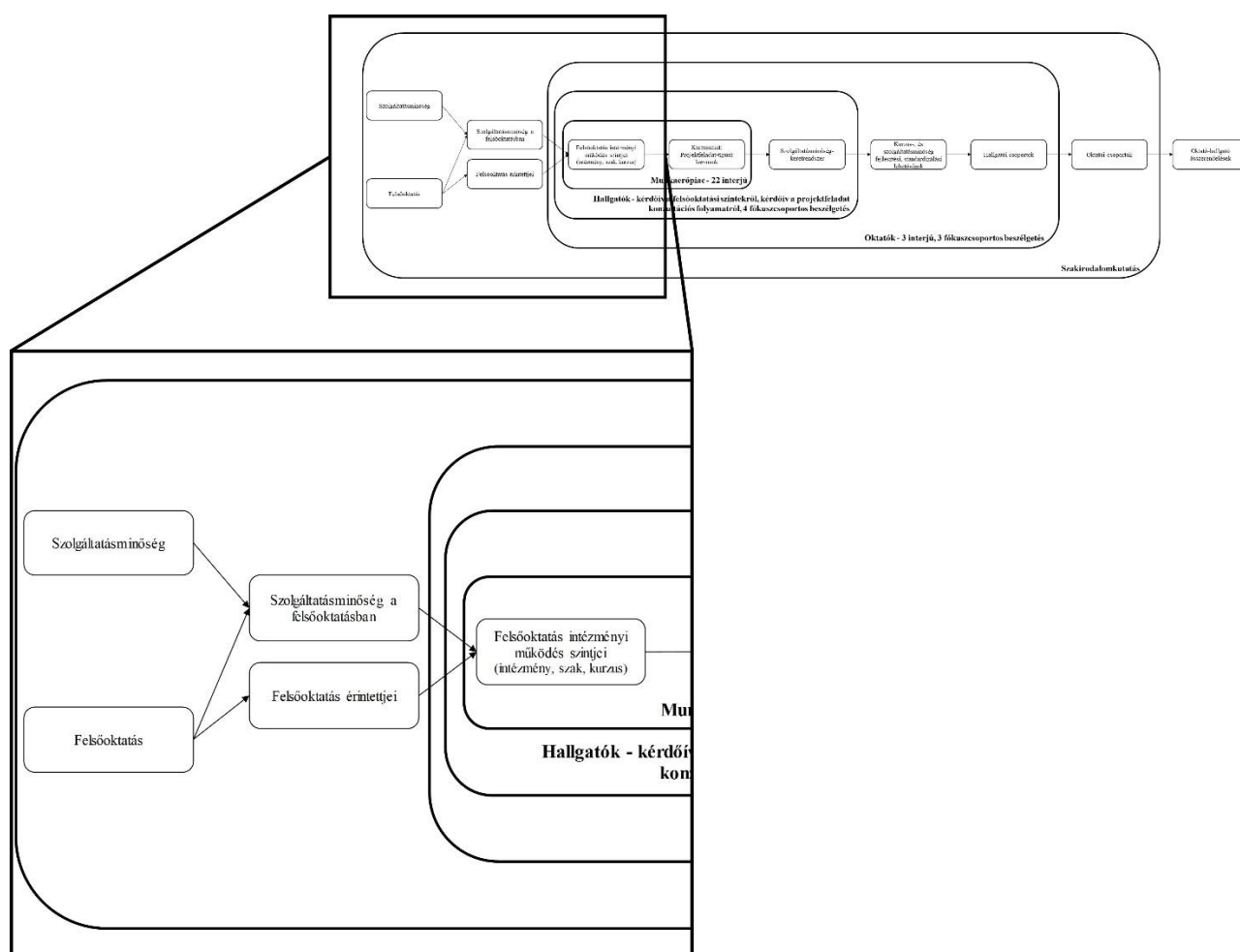
*7. Hipotézis: A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatóit konzultáló oktatók különböző csoportokba sorolhatók a hallgatóik kategorizálása, a hallgatóknak adott érdemjegyek, és a konzulensek hallgatói értékelései alapján.*

A 7. Hipotézis a hallgatói csoportok elemzésekor lett definiálva. A Hipotézis igazolásához felhasználtam a hallgatói és az oktatói kérdőív segítségével gyűjtött információkat is, és nemparaméteres tesztek segítségével vizsgáltam az egyes konzulensi csoportok kialakíthatóságát a konzulensekhez kötődő jellemzők alapján.

A következőkben, minden fejezet elején kiemelem, hogy a gondolattérkép mely szakasza van a középpontban. A fejezetek a kapcsolódó Hipotézisekkel és Tézisekkel zárulnak.

### 3. A FELSŐOKTATÁS SAJÁTOSSÁGAI

A fejezet célja, hogy áttekintést adjon a felsőoktatás szolgáltatási jellemzőiről és főbb sajátosságairól, elsősorban annak minőség aspektusaira fókuszálva (4. ábra). A fejezet kitér a felsőoktatás érdekelt feleire, vevőire, a felsőoktatási intézmények működési szintjeire, a szakirodalom e szektorra kialakított szolgáltatásminőség modelljeire és kutatásaira. A szakirodalomkutatás mellett két hallgatói kérdőív, három oktatói és kettő hallgatói fókuszcsoporthos interjú eredményeit is bemutatom. Ezen adatgyűjtő technikák segítségével definiáltam a felsőoktatás elsődleges érdekeltjeit, akik a további kutatásban is a célcsoport részét képezik, illetve elkülönítettem minőségdimenziók tekintetében a felsőoktatási intézmények működési szintjeit.



4. ábra: Doktori kutatás részei a felsőoktatás sajátosságaira összpontosítva

#### 3.1. Kihívások a felsőoktatásban

Mind a demográfiai átalakulások, mind pedig a felsőoktatásban megjelenő újabb tendenciák úgy mozgatják ezt az ágazatot, hogy lebontják a hagyományos feltételezéseket, és ezek a változások mind a társadalom, mind a gazdaság szerves részévé válnak (Polónyi, 2006; Berényi és Deutsch, 2018a). A felsőoktatás, mint szolgáltatási ágazat egyre hangsúlyosabb és egyre nagyobb figyelmet kap az

elmúlt évtizedekben tapasztalható expanziójának és növekvő társadalmi-gazdasági szerepének köszönhetően (Abdullah, 2006a; 2006b; Bedzsula és Topár, 2014; El-Hilali et al., 2015; Bazhenov et al., 2015; Hazelkorn, 2015; Kezar et al., 2015). Ezzel együtt, az átlátható működéssel és elszámoltathatósággal, az intézményi teljesítménnyel kapcsolatos elvárások is növekednek (Berács et al., 2017; ESG, 2015). A felsőoktatási intézményeknek valós szolgáltatókként kell működniük (Bedzsula és Topár, 2014): széleskörű nyomás nehezedik rájuk, hogy a különböző érdekeltek igényeit és elvárásait a lehető legnagyobb mértékben kielégítsék. 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 és Veresné, 2007; Szabó és Kövesi, 2009). A növekvő verseny mind nemzeti, mind nemzetközi szinten, az intézmények számának növekedése, a belföldi intézmények nemzetközi szintéren való megjelenése iránti növekvő kereslet, valamint a versenyképességük fokozásának szükségessége megköveteli az intézményi vezéstől, hogy nagyobb figyelmet szenteljen az oktatás szolgáltatásminőségének és a hallgatók szolgáltatásminőséggel kapcsolatos tapasztalatai gyűjtésének.

A felsőoktatási szolgáltatások minőségével szemben az érdekelt felek által támasztott valamennyi elvárás folyamatosan növekszik (Bernhard, 2012). A fentiekben leírt kihívásokra adott válaszként, a felsőoktatásban egyre növekvő számban alkalmaznak az intézményi sajátosságokhoz igazodó értékelési eljárásokat, azonban az intézményi teljesítmény és szolgáltatásminőség mérése és értékelése meglehetősen komplex látásmódot igényel (Kováts és Takács, 2016). A fokozódó piaci elvárások azt eredményezik, hogy az egyes intézményi szinteken felszínre kerül számos szolgáltatásminőség kérdés. Ugyanakkor, az egyes szolgáltatásminőség szinteken más és más minőségattribútumok dominálnak.

#### 1. Hipotézis:

*Ha az intézményi hierarchiából fakadó működési szinteket (intézményi szint, szakszint, kurzus-szint) tekintjük, az egyes szinteken a szolgáltatásminőség méréséhez és fejlesztéséhez az intézményi menedzsmentnek más-más szempontokra kell elsődlegesen fókuszálnia.*

2005-ben, a felsőoktatásban minőségbiztosítási keretrendszerként életre hívott európai standardokat (ESG) a különböző adottságokkal rendelkező intézmények iránymutatásként, keretként használják akkor, amikor a standardokban megfogalmazódó minőségelvárásokra tényleges gyakorlati válaszokat kell adniuk (Szántó, 2016).

A Bologna-folyamat eredményeként a tanítási folyamatok helyett a tanulási folyamatokra helyeződött a hangsúly, elsődlegessé vált az egyéni képességek és készségek fejlesztése (Barakonyi, 2004).

A hallgatók egyre inkább az oktatási folyamatok aktív és független résztvevőivé válnak (Bedzsula és Tóth, 2019). 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 és 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 (pl. az érdekeltek szempontjainak beépítése az intézményi működésbe és annak fejlesztésébe) és erre adott válaszok (különböző pl. oktatói teljesítményt mérő folyamatok, az eredmények alapján tantárgy átalakítások) a magyar felsőoktatási rendszerben is jól tetten érhetők (pl. Rekettye és Szűcs, 2002; Komáromi, 2003; Mihály, 2008; Siklós, 2010; Kincsesné et al., 2015; MAB önértékelési útmutató, 2020; Kéri, 2019).

### **3.2. MAB és ESG vonatkozások**

A felsőoktatás alapvető célja nemcsak a hallgatók tudással való felruházása, hanem ennél jóval sokrétűbb feladatok és kihívások beteljesítése. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG, 2015) szerint a felsőoktatás felkészíti a hallgatókat az aktív állampolgári létre, a munkaerőpiaci kihívásokra, fejleszti tudásukat, személyiségüket és innovativitásukat. Azonban a szektorban számos érintettel és érdekelt féllel kell számolni, akik nem teljesen azonos módon észlelik a szolgáltatásminőséget (ESG, 2015).

Az ESG általános standardokat és irányelveket ír elő, így azokat a különböző felsőoktatási intézmények a maguk képére tudják formálni, így az irányelveknek, standardoknak való megfelelés módját, tulajdonképpen a mit? és hogyan? kérdéseket kell megválaszolniuk és megoldaniuk. Az ESG kitér a felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási politikájára, annak gyakorlatba ültetésére, minden érintett részvételére és a folyamatos fejlesztésre, a kaizen gondolkodásmódra. Kitér a gyakorlati lehetőségekre, a gyakorlati megvalósítás fontosságára a képzési programok működtetésében, az alkalmazott pedagógiai módszerekre, a hallgatói öntudat tiszteletére és folyamatos támogatására. Hangsúlyozza a megfelelő kompetenciákkal, tudással rendelkező oktatók fontosságát, az oktatáshoz szükséges feltételek meglétét, a releváns adatok gyűjtését, közzétételét, nyomonkövetését és auditálását a képzéseikkel kapcsolatban.

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) önértékelési útmutatója a felsőoktatási intézmények létesítésének elindításakor és működése során azt is vizsgálja, hogy az adott intézmény minőségbiztosítási rendszerének leírása megfelel-e az ESG követelményeknek. Az így kapott akkreditáció 5 évre szól. A felsőoktatási szakok akkreditációjakor a minőséghez kapcsolódóan számos jel-

lemzőt kell az intézményeknek megadniuk. Ilyen jellemzők a szak elvégzésével elsajátítható kompetenciák, tudás és a szakok orientációja (képzési és kimeneti követelmények (KKK)). A kompetenciák elsődlegesen a tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősség csoportokra fókuszálnak.

Az akkreditáció önértékelési útmutatójának kérdései a felsőoktatás belső és külső érintettjeinek azonosításához és bevonásához kapcsolódóan a 1. táblázatban látható szempontokat vizsgálják elsődlegesen (MAB önértékelési útmutató, 2020).

1. táblázat: Belső és külső érintettek azonosítás és bevonása a felsőoktatási intézmények működésébe  
 Forrás: MAB önértékelési útmutató (2020) információi alapján, saját szerkesztés

MAB önértékelési útmutató	ESG standard	Belső érintettek	Külső érintettek
II/1/3 Belső érintettek bevonása és részvétele a stratégiai és a minőségpolitikához kapcsolódó dokumentumok kidolgozásában, jóváhagyásában és felülvizsgálatában.	1.1	x	
II.1/4 Külső érintettek bevonása.	1.1		x
II.1/10 A minőségpolitika támogatása az oktatási szervezeti egységek, az oktatók, a nem oktató alkalmazottak és a hallgatók felelősségvállalásának irányában a minőségbiztosítás területén.	1.1	x	
II.2/4 Érintettek bevonása a szakok indításába és a teljes képzési kínálat felülvizsgálatába, módosításába.	1.2 és 1.9	x	x
II.2/5 A beiskolázási, pályaválasztási információk és a munkaerőpiac bevonása a képzési kínálat kialakításába, és a képzési programot érintő fenti folyamatokhoz kapcsolódó döntésekbe.	1.2 és 1.9		x
II.2/8 Formális szervezet/rendszer léte a képzési programmal kapcsolatos felhasználói tapasztalatok összegyűjtésére.	1.2 és 1.9	x	x
II.2/9 A hallgatók bevonása a képzések folyamatos fejlesztésébe.	1.2 és 1.9	x	
II.4/2 A felhasználói (hallgató, oktató, adminisztrátor, ügyintéző) tapasztalatokat összegyűjtő és értékelő rendszer.	1.4	x	
II.4/16 Az abszolváltnak hallgatók kompetenciájának módszeres és rendszeres vizsgálata, hogy a végzés során eléri-e a KKK-ban rögzítetteket.	1.4	x	x
II.5/2 Az intézmény oktatói összetételének hatása a stratégiai és minőségpolitikai célokra.	1.5	x	
II.5/4 Az oktatói teljesítményértékelés értékelési szempontjai és az azokból következő intézkedések.	1.5	x	
II.5/5 A hallgatói vélemények, visszajelzések gyűjtése az oktatói munkáról.	1.5	x	
II.5/6. Oktatói vélemények gyűjtése az intézmény által biztosított oktatói, kutatói környezetről.	1.5	x	
II.7/3 Beiskolázási és végzési adatok; mintatanterv szerinti előrehaladást leíró adatok; lemorzsolódási adatok; DPR adatok; OMHV adatok; hallgatói és végzett hallgatói elégedettségi adatok (a képzési programokra, illetve a hallgatói szolgáltatásokra vonatkozóan is); TDK, tehetség gondozás eredményét leíró adatok kezelése, gyűjtése és elemzése.	1.7	x	x
II.7/4 A külső és belső érintettek bevonása az adatok gyűjtésébe, elemzésébe, és azt követő intézkedések tervezésébe.	1.7	x	x

Látható (1. táblázat), hogy az ESG és így a MAB is nagy hangsúlyt fektet az érintettek véleményének megértésére és nézőpontjuk beépítésére a felsőoktatási intézmények által nyújtott szolgáltatásminőség folyamatos fenntartásába és fejlesztésébe. Az ESG-n keresztül a MAB is elkülöníti a belső és külső érintettek körét.

### 3.3. A felsőoktatás érdekelt felei

A szolgáltatás minőségének meghatározása, mérése és értékelése nem könnyű feladat anélkül, hogy világos képet alkotnánk az érdekelt felek különböző csoportjairól. A felsőoktatás minőségének

vizsgálatakor az első lépések között azonosítani szükséges az érintetteket és a kapcsolatuk jellemzőit az elemzés tárgyával, ezzel kategorizálva az érdekelt feleket. Ezt követően elvárás a kijelölt érdekeltek igényeinek, elvárásainak és tapasztalatainak nyomon követése, ahogy azt a MAB önértékelési útmutató (2020) is előírja. A szakirodalom jelenlegi állása szerint a felsőoktatás érdekeltjei elsősorban az egyetemi hallgatók, a végzett hallgatók, az egyetemi munkatársak (oktatók, adminisztratív dolgozók, stb.), a munkaerőpiaci szereplők, a finanszírozó szervek, a tudományos szervezetek, a kormány, a társadalom stb. A szakirodalmi kutatás eredményeként a 2. táblázatban látható érdekelt csoportok emelhetők ki a felsőoktatáshoz kapcsolódóan. A 2. táblázat jól illusztrálja, hogy érdekelt szerepkörben a hallgatók minden esetben megjelennek, ahogy az egyetemi alkalmazottak is (egyetemi alkalmazottak alatt a táblázatban szereplő kutatások elsődlegesen az oktatókat értik). A munkaerőpiac is majdnem mindegyik vizsgált cikkben megjelent.

2. táblázat: A felsőoktatás érdekeltjei és csoportosításuk

Fassin (2009)	Stakeholder	x	x	x	x								
	Stakewatcher						x		x			x	x
	Stakekeeper							x		x	x		
Mainardes et al. (2012)	Szabályozók						x		x	x			
	Kontroller		x		x	x		x	x			x	
	Partnerek	x	x	x	x	x		x	x			x	
	Passzívak	x		x	x							x	
MAB önértékelési útmutató (2020) és ESG (2015)	Függők	x		x	x								x
	Belső	x		x	x								
Külső			x			x	x	x	x	x	x	x	x
	Érdekelt	egyetemi hallgató	diplomat szerzetek, végzetek	szülők a hallgatókon keresztül	egyetemi alkalmazottak	munkaerőpiaci szereplők	finanszírozó testületek és alapítványok, értékelő, vizsgáló és auditáló testületek	versenytársak és média	tudományos társaságok, hazai és külföldi partnerek	kormány	társadalom	kariertanácsadók/közvetítők	
Szakirodalom	Guolla (1999)	x			x	x							
	Clayson és Haley (2005)	x			x		x			x	x		
	Benett és AliChoudhury (2009)	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	
	Mark (2013)	x	x		x	x							
	Nell és Cant (2014)	x			x								
	Fosu és Owusu (2015)	x			x								
	Guilbault (2016)	x			x	x							
	Bhuiyan (2016)	x			x								
	Ruben et al. (2018)	x		x	x	x	x	x	x	x			x
	Mattah et al. (2018)	x			x	x			x				
Nasim et al. (2019)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	

A 2. táblázat első nyolc sorában a szakirodalom által definiált érdekelt felek két tanulmány által meghatározott érdekelt csoportokba való besorolása látható. Fassin (2009) és Mainardes et al. (2012)

modelljeikben csoportokba rendezték az érdekelteket, míg Fassin (2009) egy általánosabb, addig Mainardes et al. (2012) egy felsőoktatásra specifikált kategorizálást javasolnak. Fassin (2009) a lehetséges érdekelt felek csoportját három alcsoportra osztotta a menedzseri és szervezeti szempontokat helyezve a fókuszba: „stakeholders” (belső érdekeltek, alkotóelemek), „stakewatchers” (nyomást gyakorló csoport) és „stakekeepers” (szabályozók, szabályozó hatóság) (lásd 2. táblázat első három sora és a 3. táblázat). A belső érdekeltekre jellemző, hogy valódi, közvetlen „részesedésük” van a szervezetben, az intézményben, míg a nyomást gyakorlók csoportja jelentős befolyással bír a szervezetre. A szabályozók nem támasztanak valós igényt a szervezet irányába, hatóságként működnek, külső ellenőrzési tevékenységet végeznek és szabályokat írnak elő a szervezet működéséhez kapcsolódóan. A valódi érdekeltekért (stakeholders) a szervezet felelősséggel tartozik, ők jogos követelésekkel rendelkeznek, a hatalom és a befolyás e csoport és a szervezet között kölcsönös. A nyomást gyakorló csoport (stakewatchers) felett a szervezetnek kevés hatalma van és felelősséggel nem bír irányukban. A szabályozók a felelősségi hatáskört átirányíthatják külső szervezet felé.

3. táblázat: A belső érdekeltek, a nyomást gyakorlók és a szabályozók főbb jellemzői

*Forrás: Fassin (2009) alapján, saját szerkesztés*

	Stakeholder (belső érdekeltek)	Stakewatcher (nyomást gyakorlók)	Stakekeeper (szabályozók)
Követelés legitimitása, jogosultsága	normatív, irányadó	közvetett	vegyes
Hatalom, befolyásoló erő	a szervezeté	a szervezet irányába	a szervezet irányába
Felelősség	a szervezeté	nincs	külső szervezeté

Mainardes et al. (2012) a szervezet és a csoportok egymásra gyakorolt befolyásának mértéke alapján hat érdekelt csoportot azonosítottak a felsőoktatási intézményekhez kötődően 11 portugál egyetemre kiterjedő kutatásuk során, hangsúlyozva a csoportok közötti határok kijelölésének összetettségét és nehézségét (4. táblázat).

4. táblázat: Szabályozók, kontrollerek, partnerek, passzívok, függők és nem érdekeltek definíciója

*Forrás: Mainardes et al. (2012) alapján, saját szerkesztés*

Szabályozók	Ez az érdekcsoport befolyással van a szervezetre, de a szervezetnek nincs vagy csak nagyon csekély befolyása van rájuk.
Kontrollerek	A szervezet és az érdekelt csoport befolyásolják egymást, azonban az érdekeltek nagyobb befolyással bírnak a szervezetre.
Partnerek	A szervezet és az érdekelt felek hasonló mértékben befolyásolják egymást.
Passzívok	A szervezet és az érdekelt felek befolyásolják egymást, a szervezet befolyása nagyobb az érdekeltekre.
Függő	A szervezetnek befolyása van az érdekelt felekre, de az érdekelteknek nincs vagy csak nagyon kevés befolyása van a szervezetre.
Nem érdekeltek	A szervezet és az érdekeltek nem befolyásolják egymást.

A fent említett tanulmányok mentén a felsőoktatási intézmények érdekeltjei különböző csoportokba sorolhatók jellemzőik alapján. A 2. táblázat azt mutatja, egyetértésben Mainardes et al. (2012) munkájával, hogy a határok nem világosak az egyes érdekelt csoportok között. Az intézményi működési szinttől, a szituációtól, a vizsgált folyamatától és az adott ország kultúrájától, szokásaitól függően

a felsőoktatási intézmények folyamatainak résztvevői eltérő szerepben jelenhetnek meg, eltérő bemeneti információt nyújthatnak és eltérő outputokat kaphatnak. A 2. táblázatban látható, hogy a hallgatók lehetnek partner, passzív vagy függő érdekelt felek az egyetemre gyakorolt befolyásuk erősségétől függően. Az egyetemi alkalmazottak szinte minden szerepben jelen lehetnek, az alkalmazott szervezetben elfoglalt pozíciójától és az intézményi folyamatoktól függően. A társadalmi szereplők ugyancsak különféle szerepekben lehetnek jelen (így például kontroller, partner vagy passzív érdekelt felek), hasonlóan a hallgatók szülei is (partnerek, passzívak, függők). Az értékelő testületek kivételével az összes meghatározott szereplő egynél több érdekelt csoporthoz is sorolható.

Az ESG (2015) az érintettek közé sorolja az úgynevezett belső érintetteket, mint például a hallgatók, oktatók, nem oktató személyzet, illetve a külső érintetteket, mint a későbbi munkaadó szervezetek és az intézmény esetleges külső partnerei (lásd a 2. táblázat). A táblázatban látható, hogy ebben a csoportosításban sincs tisztázva minden esetben, hogy mely csoportba sorolható az adott érdekelt fél.

Az érintettek és érdekelt felek csoportokba sorolása fontos része a felsőoktatási intézmények minőségmenedzsment folyamatainak. Hiszen, ha a csoportosítás eredményeként az egyes érdekelt csoportok mentén azonosíthatók például az igények, elvárások és tapasztalatok begyűjtésének, elemzésének, kimutatásának jellemzői, úgy a csoportokba tartozó érdekelt visszajelzései könnyebben és standardizáltabban definiálhatók és beilleszthetők lesznek az intézményi működésbe. Illetve, e csoportok meghatározásával elkülöníthető az elsődleges érdekelt csoportja, melynek tagjai az átfogó minőség szempontú elemzések középpontjába kell, hogy álljanak.

Attól függően, hogy mely intézményi működési szintet helyezük a középpontba (intézmény, szak, kurzus), az egyes érdekcsoportok pontos szerepe és befolyása átrendeződik. Top-down megközelítést követve, az operatívabb szinteken a hallgatók elvárásai és tapasztalatai kerülnek előtérbe, mivel a velük való kapcsolat és interakció közvetlenebb és könnyebben értelmezhető. Más szinteken azonban a különféle érdekelt csoportok súlya és hatása eltérhet. A szakirodalom állása szerint a hallgatók az elsődleges és közvetlen vevők minden intézményi működési szinten, a felsőoktatási intézmények kurzusaikat, képzéseiket közvetlenül a hallgatók számára nyújtják (Owlia és Aspinwall, 1996; Abdullah, 2006a,b; Yeo, 2009; Khodayari és Khodayari, 2011; Ostrom et al., 2011; Mark, 2013). Az ESG (2015) szerint „az oktató, a hallgató és az intézményi tanulási környezet interakciójának eredménye” a minőség, így pedig szubjektív és nehezen standardizálható, mely fejleszthető például érdekelt csoportok kialakításával, elkülönítésével és a közöttük lévő kapcsolatban nagy bizonytalanságot okozó tényezők csökkentésével (pl. hallgató-oktató csoportok, párosok kialakítása). Guilbault (2016) kutatásában arra a következtetésre jutott, hogy a hallgatók a felsőoktatásban elsőb-

séget élveznek a vevőközpontúság tekintetében, mivel az intézmények számukra állítják elő az oktatási szolgáltatásokat. Ez pedig arra motiválja a felsőoktatási intézményeket, hogy nagyobb figyelmet szenteljenek a lehető legjobb tudományos tapasztalatok hallgatóknak való átadására annak érdekében, hogy elégedettségüket növeljék (Abdullah, 2006a,b; Helgesen és Nessel, 2007; Bennett és Ali-Choudhury, 2009). Összességében, a hallgatók az alapvető és elsődleges vevők, mivel az intézmények közvetlenül kiszolgálják őket (Owlia és Aspinwall, 1996; Abdullah, 2006a,b; Khodayari és Khodayari, 2011; Ostrom et al., 2011; Mark, 2013). Hill (1995) Galloway (1998), Sander et al. (2000), O'Neill és Palmer (2004) és Marzo-Navarro et al. (2005) szerint a kurzusok, az egyetemek által kínált képzések és ott gyűjtött ismeretek a hallgatók fejlesztéséről szólnak, és így ők vannak a kiemelt szerepben, ezek a kutatások ezért más érdekelt feleket csupán másodlagos vevőknek tekintenek.

Amellett, hogy vevők, a hallgatók számos egyéb szerepet töltenek be a szolgáltatásnyújtás folyamatában (lásd az 5. táblázatot). A hallgatókat úgy tekinthetjük, mint a szerzett ismeretek felhasználóit és „kedvezményezettjeit” és a mai hallgatók nagyobb valószínűséggel elégedettek, ha aktívan részt vesznek (Bedzsula és Tóth, 2019) a képzésük során olyan kurzusokban, amelyek teljesítik a későbbi munkaerőpiaci elvárásokat. A szemeszterek során részt vesznek a tudás átadásában különböző dolgozatok, beadandó feladatok és gyakorlati munkák révén, így „dolgozók”, partnerek és a tudás létrehozói is egyben. Végül a hallgatók válnak a felsőoktatási intézmény „termékévé” és később akár forrásává is a jövőbeni munkájuktól függően (a hallgatók különféle szerepeiről lásd az 5. táblázatban szereplő hivatkozásokat).

5. táblázat: Egyetemi hallgatók szerepei a felsőoktatásban

Egyetemi hallgatók szerepei	Sirvanci (1996)	Guolla (1999)	Kanji és Tambi (1999)	Yorke (1999)	Pereira és Silva (2003)	Mahapatra és Khan (2007)	Guilbault (2016)	Usantha és Kamara (2016)
vevők	x		x		x	x		
az oktatási folyamatokban dolgozók	x		x					
partnerek a tanulási folyamatban			x	x				
ügyfelek		x						
termelők, előállítók		x						
az oktatási folyamat termékei	x	x						
a tanulási folyamat munkatársai	x							
az oktatási folyamat társalkotói és társtermelői								x
felhasználók							x	
kedvezményezettek							x	

A szakirodalomban rendelkezésre álló további tanulmányok is a fentieket támasztják alá, azaz a hallgatók nem mindig csak vevők (pl. Nell és Cant, 2014; Fosu és Owusu, 2015). Egyesek pedig kérdésként vetik fel a hallgatók vevői szerepkörét (pl. Guilbault, 2016; Clayson és Haley, 2005), amely azért is lehet kérdéses, mert nem feltétlenül ugyanazt definiálják a vevői lét alatt, vagy nem ugyanannak a folyamatnak a vevőjét tekintik. Yeo (2009) kutatásában kiemelte, hogy a felsőoktatási térség piacosodásának következtében az elsődleges vevők a hallgatók, azonban nem minden oktató ért egyet ezzel a megállapítással, mert a hallgatóknak nincs mindig igazuk, és igényük nem mindig szolgálja a saját és az intézmény érdekeit. A szakirodalomban a hallgatók megjelennek mint bemeneti vagy input vevők, a campus épületeinek belső vevői, az intézmény kimeneteit megkapó külső vevők, transzformációs vevők oktatói szempontból vagy akár mint vevők a társadalom részeként. A hallgatók lehetséges szerepeit mutatja be az 5. táblázat, kiemelve a szerepek számát és hogy a különböző szakirodalmi források nem feltétlenül ugyanúgy kezelik a hallgatókat. E hallgatói szerepek néhány speciális kurzus esetén egyszerre jelentkeznek, mint például a projektfeladat-típusú kurzusoknál.

A kutatók többsége egyetért azzal, hogy a hallgatók elvárásai és tapasztalatai rendkívül fontosak a világszerte elterjedt TQM filozófia fő alapelveinek a gyakorlatban történő megvalósítása révén (Mattah et al., 2018; Bedzsula és Topár, 2014). Ez azonban nem jelenti azt, hogy a hallgatók mellett nem jelenhetnek meg más érdekelt felek is a vevő a szerepkörében. Sahney et al. (2008) amellett érvelnek, hogy a hallgatók mellett az oktatókat és az adminisztratív munkatársakat is elsődleges érdekelt feleknek kell tekinteni. Az oktatók az intézményi kiválóság pillérei, szerepük nagy hatással van a tanulás és oktatás minőségére, valamint a hallgatók szolgáltatásminőség-felfogására (Ihsan et al., 2012). Ezek a sajátosságok számos kérdést vetnek fel a kurzusok tematikájával kapcsolatban, mivel a hallgatóknak aktívan részt kell venniük a szolgáltatási folyamatban, és részvételükhöz iránymutatást és motivációt igényelnek az oktatóktól (Kotze és Plessis, 2003).

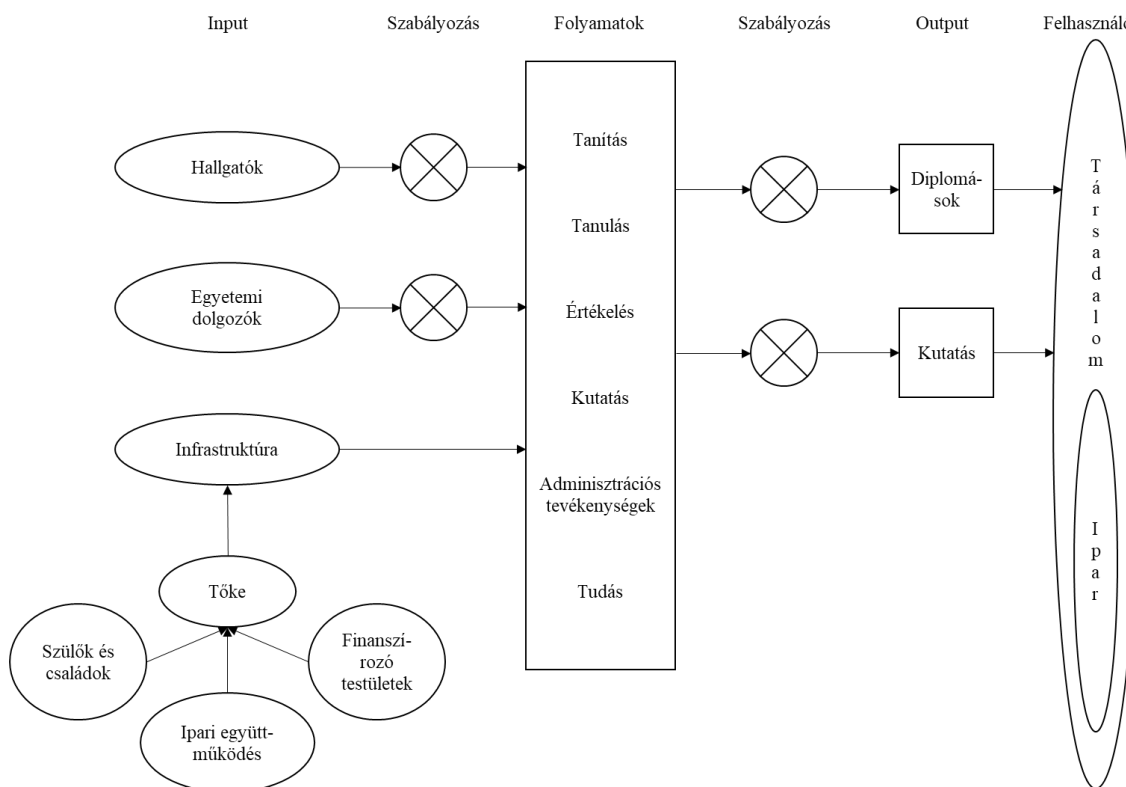
A felsőoktatást minőség szempontjából vizsgáló szakirodalmi kutatások középpontjában általában elkülöníthetően valamelyik intézményi működési szint áll, mint az intézményi, a szak- és a kurzusszintek, és az esetek többségében a hallgatók szempontjaira, visszajelzéseire fókuszálnak minden szinten. Azonban nem feltétlenül minden szinten ők az elsődleges érdekeltek, nem tudnak minden szintet teljes egészében megítélni, mert nem tapasztalják meg teljesen annak minden részét, vagy esetleg nem vevőként teszik azt, hanem például az oktatás termékeként. A bemutatott tanulmányok összehasonlításának eredménye, hogy a felsőoktatási intézmények elsődleges érdekeltjei, akikre a legnagyobb figyelmet kell szánniuk, a hallgatók, az oktatók és a munkaerőpiac. Ők attól függően, hogy milyen intézményi folyamat van a fókuszban, különböző szerepekben jelennek meg, de valamilyen érdekeltcsoportnak minden esetben részei. A következő kutatásokban elsődlegesen e három

érdekeltek szempontjait gyűjtöttem be és elemeztem, de a fő fókuszot megtartottam a hallgatói szempontokon.

### 3.4. Működési szintek

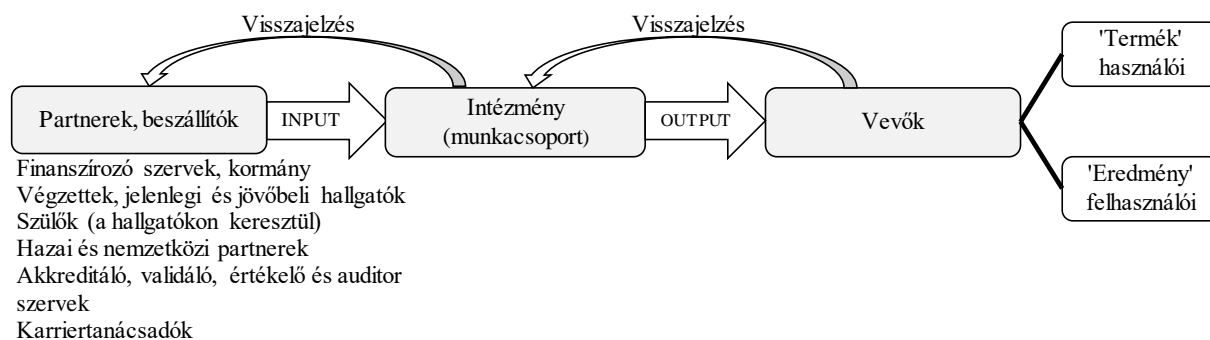
Számos tanulmány foglalkozik a felsőoktatási szolgáltatások nyújtásának folyamatával a minőség definiálásának és az érdekelt felek meghatározásának céljából (pl. Pereira és Da Silva, 2003; Labanauskis és Ginevicius, 2017). Jain et al. (2011) az érdekelteltek között megkülönböztetik a hallgatókat, a kari dolgozókat, valamint az infrastruktúrát, mint input „beszállítókat”, azonban csupán az első kettőt emelik ki, mint befolyással bírókat. Szerintük az output „vevői” a társadalom és a gazdaság, mivel a végzeteket a felsőoktatás outputjának tekintik. Azonban felmerül a kérdés, hogy modelljük a felsőoktatási intézmények mely működési szintjére összpontosít tulajdonképpen.

Harvey (2003) szerint, az intézményi működés színvonala, minősége különböző szinteken vizsgálható meg: intézményi (pl. Teeroovengadum et al., 2016), kar / szak- (pl. Mizikaci, 2006) és modul / kurzusszinten (pl. Kincsesné et al., 2015). Az 5. ábra (Jain et al., 2011) elsősorban az intézményi működés makro szintjét tükrözi, részben mivel az outputnak a hallgatókat és a végzeteket, illetve az oktatók által végzett kutatást tekinti, és ezek azok a tényezők, melyek elsősorban meghatározzák a felsőoktatási intézmények rangsorban elfoglalt helyét. A modellnek nem csak az oktatási és tanítási folyamatok, de a legtöbb egyetemekkel kapcsolatos folyamat, mint például a kutatás, adminisztráció, is részét képezi, ezzel is alátámasztva annak magas (makro) szintjét.



5. ábra: Felsőoktatási intézmények működési folyamata  
 Forrás: Jain et al. (2011) alapján, saját szerkesztés

A 6. ábra egyszerűsítetten demonstrálja a makro, intézményi szint működését a TQM filozófiájával összhangban (Nasim et al., 2019). Látható, hogy a partnerek, beszállítók csoportjába a legtöbb érdekelt besorolható, illetve attól függően, hogy mit vagy kit tekintünk a folyamat elsődleges outputjának, annak alapján azonosítja a vevők körét. A 6. ábra hangsúlyozza a hallgatók szerepét mind bemeneti erőforrásokként, mind outputokként. Az ábra összefoglalja a fejezetben korábban említett szakirodalmi kutatások következtetéseit azáltal, hogy megkülönbözteti a bemeneti forrásokat: nemzeti és nemzetközi partnerek, szülők, auditorok, akkreditáló és értékelő testületek, finanszírozó szervezetek és kormányok, karriertanácsadók, diplomát szerzett és jelenlegi hallgatók. Ők elsődlegesen információs és pénzügyi forrásokat biztosítanak az intézményi működéshez, ahol maga az intézmény munkacsoportként jelenik meg. A folyamat kimenete azonosítható tudásként (mely végül egy diplomában testesül meg), mely esetben a hallgatókat vevőknek (output felhasználónak) tekintjük. Másrészt a végzett hallgatókat outputnak is lehet tekinteni, amely esetben a munkaerőpiac maga a vevő (eredményfelhasználó).



6. ábra: Felsőoktatási intézmények egyszerűsített működési folyamata

Azonban a munkaerőpiac, mint vevő csak akkor lehet elégedett, hogy ha az oktatók az egyes kurzusok kialakítása és oktatása során tisztában vannak a munkaerőpiaci tendenciákkal és figyelembe veszik azokat. Amennyiben ez megtörténik, terjedhet csak el a munkaerőpiaci igények szélesebb körű nyomon követése és azok befolyásolásának megkísérlése az intézményi működés magasabb szintje által.

Ahogy az látható a 6. ábrán, a visszajelzések gyűjtésének és kezelésének működnie kell a vevőktől az intézményi munkatársak felé, és az intézménytől a partnerek, beszállítók felé is. Azaz az intézményeknek folyamatosan nyomon kell követnie a visszajelzéseket és nézőpontokat a hallgatók, a munkaerőpiac és a dolgozói (oktatók és adminisztratív munkatársak) részéről is.

A minőséget az egyes szinteken különféle módszerekkel lehet és érdemes mérni (Nasim et al., 2019), mivel a minőséget szintenként különböző dimenziók alapján értelmezik, köszönhetően annak,

hogy az érdekelt felek és ezen belül az elsődleges érdekeltek személye változó. A MAB (MAB önértékelési útmutató, 2020) és az ESG (2015) a felsőoktatási intézményekre erőteljes nyomást gyakorol azzal, hogy minél több érdekelt igényeinek széleskörű monitorizálását várja el. A piaci szemlélet felsőoktatási szektorban való nehézkes megvalósítása miatt azonban a kötődő intézményi értékelési és monitoring tevékenységek elsősorban a hallgatókra, részben az egyetemi dolgozókra és a munkaerőpiacra terjednek ki. Owlia és Aspinwall (1996) megkülönböztették a különböző minőség dimenziók mentén az elsődleges vevőket a 6. táblázatban láthatók szerint.

6. táblázat: Minőségdimenziók és kapcsolódó vevők  
*Forrás: Owlia és Aspinwall (1996) alapján, saját szerkesztés*

Dimenziók	Vevők
Kézelfogható elemek	Hallgatók, intézményi dolgozók
Kompetencia	Hallgatók, intézményi dolgozók
Attitűd	Hallgatók
Tartalom	Hallgatók, intézményi dolgozók, munkaerőpiac
Szolgáltatásnyújtás (szállítás)	Hallgatók
Megbízhatóság	Hallgatók, intézményi dolgozók, munkaerőpiac

A legtöbb kutatás megegyezik abban, hogy a felsőoktatási intézmények elsődleges érdekeltjeinek a hallgatókat tekinti (lásd 2. táblázat), de sok tanulmány kiemeli az oktatókat (és részben az adminisztrációs munkatársakat) és a munkaerőpiacot, vagy e csoportok egy részét is mint meghatározó érdekeltcsoportok (lásd például a 2. és 6. táblázatot). Ez alapján egy 2018-2020-ban folytatott primer kutatásom célcsoportjának e három csoportot választottam. A kutatás célja az volt, hogy a kutatás résztvevőinek segítségével alátámasztást nyerjen az intézményi működési szintek minőség mérésének szempontjából való differenciája, a minőségjellemzők különbözősége az egyes működési szintek között, illetve meghatározható legyen ezekhez kötődően egy-egy minőségjellemző csoport bázis, melyek segítségével később lehetővé válhat kurzusok, szakok, intézmények összehasonlítása.

7. táblázat: Szolgáltatásminőség dimenziók a szakirodalomban

Szektor	Szerző	Dimenziók
Szolgáltatások	Parasuraman et al. (1985)	megbízhatóság, reagálási készség, vevők megértése, hozzáférhetőség, kompetencia, udvariasság, kommunikáció, hitelesség, biztonság, kézzelfogható elemek
	Sasser et al. (1978)	következetesség, elérhetőség, hozzáállás, biztonság, állapot, teljesség
	Haywood-Farmer (1988)	időszerűség, diagnózis, tanácsadás, figyelmesség, tudás, képesség, melegség, tisztaság, udvariasság, kommunikáció, őszinteség, bizalmas kezelés, fizikai eszközök, panaszkezelés, problémamegoldás, rugalmasság
	Parasuraman et al. (1988)	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság, empátia
	Stewart és Walsh (1989)	megbízhatóság, pontosság, hibamentesség, időszerűség, vevői igények megértése, hozzáférhetőség könnyedsége, kompetencia, tudás, udvariasság és tisztelet, segítőkészség, hitelesség, biztonság, környezet, technológia használatának hatékonysága, jóvátétel/jogorvoslat, választási lehetőségek
	Grönroos (1990)	megbízhatóság, szavahihetőség, hozzáférhetőség, professzionalizmus és képességek, hozzáállás és viselkedés, reputáció és hitelesség, felépülés, rugalmasság

	Schvaneveldt et al. (1991)	pontosság, reagálási készség, használat könnyedsége, érzelmek, környezet, teljesség, teljesítmény
	Cronin és Taylor (1992)	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság, empátia
Oktatás	Senthilkumar és Arulraj (2011)	tanítási módszerek, környezeti változás a vizsgált tényezőben, fegyelmi intézkedések, elhelyezkedési lehetőségek, szolgáltatásminőség (elégedettség)
	Ibrahim et al. (2012)	campus környezet, fizikai eszközök/gépek, oktatási eszközök/gépek, oktatók minősége, tanterv, szolgáltatásnyújtás, támogató szolgáltatások, támogató dolgozók, könyvtári szolgáltatások, szolgáltatások megbízhatósága, teljes elégedettség
Felsőoktatás	Hill (1995)	könyvtári szolgáltatások, számítástechnikai berendezések, vendéglátói szolgáltatások, szállás szolgáltatások, kurzus tartalom, személyes kapcsolat az oktatókkal, tanítási módszerek, tanítási minőség, hallgatói bevonás, szakmai tapasztalat, pénzügyi szolgáltatások, visszajelzés, közös konzultáció, egyetemi könyvesbolt, karrier szolgáltatás, jóléti tanácsadás, egészségügyi szolgáltatás, diákszövetség, testnevelés, utazási iroda
	Owlia és Aspinwall (1996)	kézzelfogható elemek, kompetencia, attitűd, tartalom, szolgáltatásnyújtás (szállítás), megbízhatóság
	Oldfield és Baron (2000)	szükséges, elfogadható, funkcionális
	Elliot és Healy (2001)	tudományos tanácsadás hatékonyság, egyetemi klíma, egyetemi élet, campus támogató szolgáltatások, figyelem az egyénekre, oktatás hatékonysága, toborzás és pénzügyi támogatás hatékonyság, regisztráció/felvételi hatékonysága, egyetemi biztonság és védelem, szolgáltatási kiválóság, diákközösség
	Wiers-Jenssen et al. (2002)	tanítás, támogatási lehetőségek, fizikai lehetőségek, társadalmi légkör, szabadidőprogramok
	Navarro et al. (2005)	tanítási módszerek, kurzus adminisztráció, oktatói gárda, felvételi, infrastruktúra, kurzus "működtetés" és fejlesztés, elégedettség, lojalitás
	Abdullah (2006a, 2006b)	akadémiai szempontok, nem akadémiai szempontok, hírnév, hozzáférhetőség, szakjellemzők, megértés
	Mahapatra és Khan (2007)	tanulási eredmények, reagálási készség, létesítmények, személyiségfejlődés, tudományos szempontok
	Douglas et al. (2008)	elérhetőség/hozzáférhetőség, esztétika, hozzáállás, komfort, elköteleződés, kommunikáció, kompetencia, udvariasság, hitelesség/integritás, rugalmasság, barátságosság, csapatmunka, menedzsment, motiváció, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság, társasági kapcsolatok, kézzelfogható elemek/tisztaság/rend, vevő megértése/ismerete és odafigyelés, funkció/használhatóság, virtuális erőforrások
	Butt és Rehman (2010)	oktatói tudás, ajánlott kurzusok, tanulási környezet, tantermi eszközök
	Ramseook-Munhurrun et al. (2010)	empátia, iskolai felszerelések, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság-figyelem
	Jain et al. (2011)	tanterv, akadémiai eszközök/gépek/laborok, ipari kapcsolatok, input minőség, támogató szolgáltatások, nem akadémiai folyamatok, campus, interakció minőség
	Annamdevula és Bellamkonda (2012)	oktatás és kurzus tananyag, adminisztratív szolgáltatások, intézményi létesítmények, kampusz infrastruktúra, nemzetköziség, támogató szolgáltatások
	Ravindran és Kalpana (2012)	helyszín, oktatók, imázs, infrastruktúra, költségek, személyzet
	Yousapronpaiboon (2014)	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia
	Kincsesné et al. (2015)	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia
	Rodríguez-González és Segarra (2016)	tudományos szempontok, nem tudományos szempontok, hírnév, elérhetőség, szakokhoz kapcsolódó szempontok, (megértés)
	Teeroovengadum et al. (2016)	adminisztratív minőség, fizikai környezet minősége, oktatási minőség, támogató szolgáltatások minősége, átalakító minőség (ezeken belül 9 aldimenzió)
	Seesy et al. (2018)	megbízhatóság, biztonság, reagálási készség, kézzelfogható elemek, empátia, társadalmi/társasági érték, funkcionális érték és akarat elégedettség, teljes szolgáltatásminőség

A szakirodalomkutatás során 29 tanulmányt emeltem ki szolgáltatásminőség dimenziók témakörben és ezekből 19 kifejezetten a felsőoktatásra fókuszált, ezt részletezi a 7. táblázat. E jellemzők

és leírásuk (lásd az eredeti tanulmányokban) alapján a további kutatáshoz kapcsolódóan a 8. táblázatban szereplő minőségdimenziókat azonosítottam az egyes működési szintekhez kötődően.

8. táblázat: Minőségdimenziók a felsőoktatási intézmények működési szintjeihez kapcsolódóan

Intézményi szint	Szakszint	Kurzusszint
<ul style="list-style-type: none"> <li>• megbízhatóság (pl. hibák elkerülése, érthető folyamatok),</li> <li>• aktív hallgatói élet lehetősége (pl. szórakozás),</li> <li>• felvételi folyamat,</li> <li>• biztonság,</li> <li>• oktatói gárda tudományos munkássága, reputációja,</li> <li>• intézmény reputációja,</li> <li>• bizalom (pl. segítségnyújtás, dolgozók naprakész tudása),</li> <li>• karrierlehetőségek,</li> <li>• adminisztrációs folyamat,</li> <li>• szakok száma,</li> <li>• fejlődés iránti elköteleződés,</li> <li>• nemzetköziesedés,</li> <li>• könyvtár jellemzők,</li> <li>• helyszín (pl. tömegközlekedés),</li> <li>• társadalmi szerepvállalás,</li> <li>• infrastruktúra, berendezések (pl. kinézet, használhatóság),</li> <li>• kapcsolódó létesítmények (pl. kollégium, edzőterem),</li> <li>• ipari kapcsolatok (ápolása),</li> <li>• korábbi (másoktól szerzett) tapasztalatok.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• infrastruktúra, berendezések (pl. kinézet, használhatóság),</li> <li>• biztonság,</li> <li>• oktatói gárda tudományos munkássága és reputációja,</li> <li>• korábbi (másoktól szerzett) tapasztalatok,</li> <li>• nemzetköziesedés,</li> <li>• szak reputáció,</li> <li>• oktatók készségei,</li> <li>• bizalom (pl. segítségnyújtás, dolgozók naprakész tudása),</li> <li>• karrierlehetőségek,</li> <li>• tantervek (modernizációja),</li> <li>• ösztöndíj lehetőségek,</li> <li>• visszajelzés a hallgatóknak,</li> <li>• kurzusok száma,</li> <li>• továbbtanulási lehetőségek.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• megbízhatóság (pl. hibák elkerülése, érthető folyamatok),</li> <li>• válaszadási készség (pl. oktatók milyen gyakran válaszolnak az emailekre),</li> <li>• empátia (pl. az oktatók részéről a hallgatók felé),</li> <li>• tárgyi környezet (pl. infrastruktúra, berendezések, hatékony technológia),</li> <li>• biztonság,</li> <li>• érthetőség,</li> <li>• érdekesség,</li> <li>• újszerűség,</li> <li>• használhatóság,</li> <li>• egyéni figyelem,</li> <li>• oktatói készségek (pl. előadói készségek),</li> <li>• reklamációk, visszajelzések kezelése (pl. konfliktuskezelés),</li> <li>• hozzáférhetőség,</li> <li>• fejlődés iránti elkötelezettség,</li> <li>• pontosság,</li> <li>• oktató tudományos munkássága,</li> <li>• elmélet-gyakorlat aránya.</li> </ul>

A 2019-es évben 22 személyes interjút és 5 fókuszcsoporthoz beszélgetést folytattam le a releváns szakirodalom kutatását követően (7. táblázat). Az ötből 3 oktatói fókuszcsoport résztvevői a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszékének különböző mértékű szakmai tapasztalattal rendelkező oktatói, míg a másik 2 fókuszcsoport tagjai a BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának hallgatói voltak. Ugyanebben az évben egy kérdőívet is készítettem, melyet külföldi és magyar BME-s hallgatók is kitöltöttek. Az interjúk, a fókuszcsoporthoz beszélgetések és a kérdőív elsődleges célja az volt, hogy az érdekelt felek szemszögéből bemutatható legyen az egyes intézményi szintek fontossága és a hozzájuk kötődő minőségattribútumok.

### 3.4.1. Hallgatói kérdőív az intézményi működés szintjeinek vizsgálatára

A hallgatói kérdőív célja a három operatív szint közötti különbségek kimutatása volt a minőségjellemzőkön keresztül. A felmérés két részből állt (12.2. Melléklet): egy ún. szabad gondolkodási szakaszból (asszociációs szakasz) és egy ún. rangsorállításból (8. táblázat). A szabad gondolkodás szakaszában a hallgatók egyénileg meghatározták a különféle működési szintekhez kapcsolódó 3, számukra legfontosabb minőségi jellemzőt. A második szakasz magába foglalta a kiemelt cikkekben

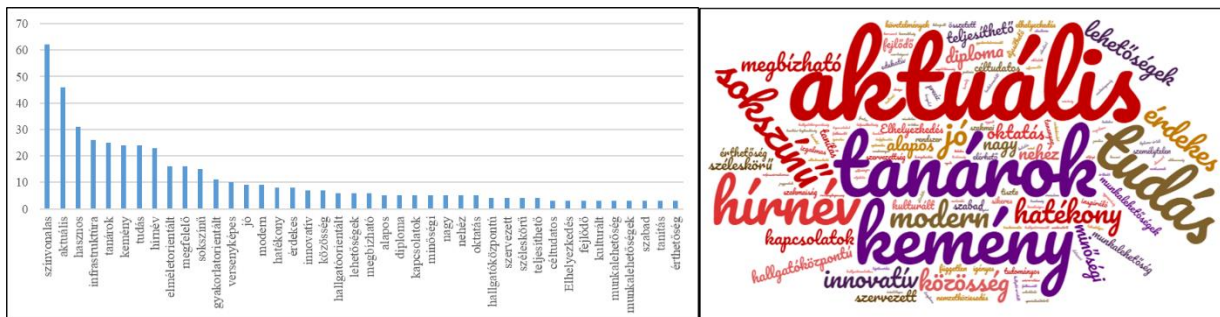
hivatkozott minőségattribútumok egy részét az intézményi működési szintek szerint megkülönböztetve: 19 jellemző intézményi, 14 szak és 17 kurzus szinten (lásd 8. táblázat). Ebben a részben a válaszadóknak ki kellett választaniuk a 3 legfontosabb attribútumot az egyes intézményi szintekhez kötődő listákból.

A kérdőívet 258 magyar és 78 külföldi hallgató töltötte ki (az átlagos válaszadási arány kb. 49%). A hallgatók képzési jellemzőit a 9. táblázat mutatja.

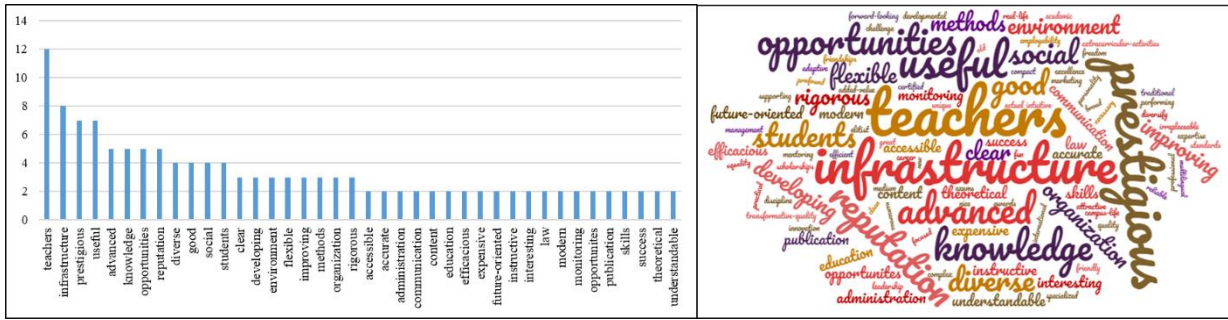
9. táblázat: Kérdőívet kitöltő hallgatók képzési jellemzői

	Külföldi	Magyar	SZUM
Nem			
Nő	35	52	87
Férfi	43	206	249
Képzési szint			
Alap	57	256	313
Mester	21	1	22
Osztatlan	-	1	1
Terület			
Mérnöki	56	254	310
Gazdasági és menedzsment	22	4	26
Munkatapasztalat			
Van	48	32	80
Nincs	30	226	256

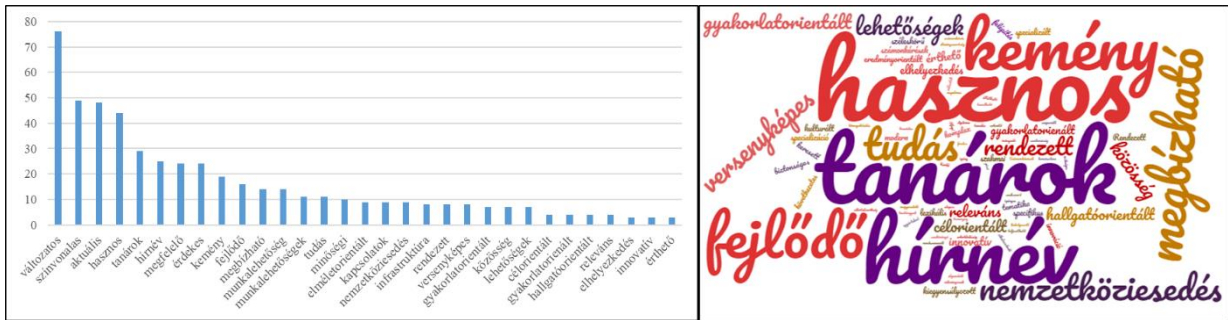
Az első rész, az asszociációs szakasz népszerű kategóriái láthatók a 7.-12. ábrákon. A válaszadóknak három ötletet kellett adniuk a minőséggel kapcsolatban minden operatív szinten. A magyar hallgatók 774, a külföldi hallgatók pedig 234 jellemzőt azonosítottak. A válaszok összegzésekor az első lépés ugyanazon ötletek keresése és a szinonimák csoportosítása volt, majd szófelhők készültek, hogy könnyen vizualizálható legyen a jellemzők gyakorisága.



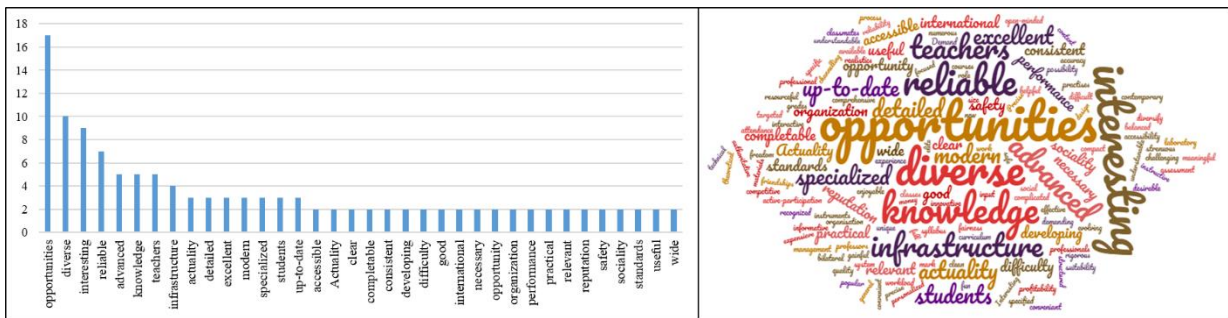
7. ábra: A kérdőívet kitöltő magyar hallgatók válaszai az asszociációs szakaszhoz kapcsolódóan, intézményi szint



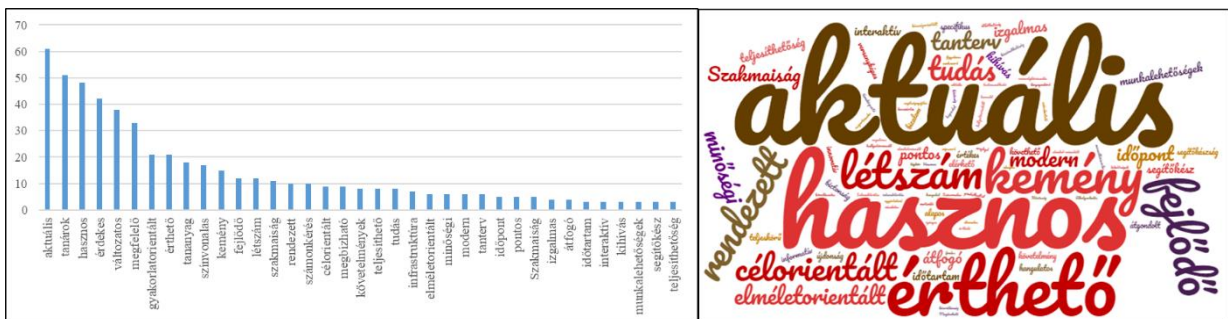
8. ábra: A kérdőívet kitöltő külföldi hallgatók válasza az asszociációs szakaszhoz kapcsolódóan, intézményi szint



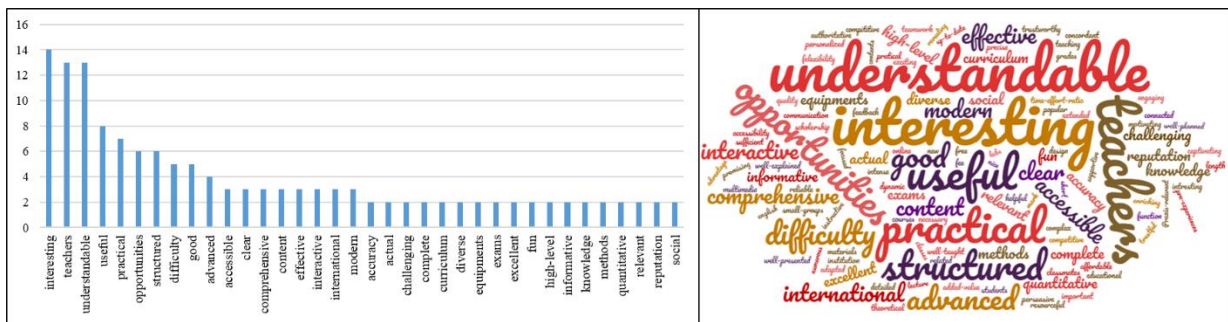
9. ábra: A kérdőívet kitöltő magyar hallgatók válasza az asszociációs szakaszhoz kapcsolódóan, szakszint



10. ábra: A kérdőívet kitöltő külföldi hallgatók válasza az asszociációs szakaszhoz kapcsolódóan, szakszint



11. ábra: A kérdőívet kitöltő magyar hallgatók válasza az asszociációs szakaszhoz kapcsolódóan, kurzusszint



12. ábra: A kérdőívet kitöltő külföldi hallgatók válaszai az asszociációs szakaszhoz kapcsolódóan, kurzusszint

A 10. táblázat tartalmazza azokat a minőség definiálására használt jellemzőket, amelyek leggyakrabban jelentek meg a kérdőív asszociációs szakaszában.

Az a mód, ahogyan a magyar és a külföldi hallgatók artikulálják a minőséggel kapcsolatos gondolataikat az egyes szinteken, sok hasonlóságot mutat, azonban érdemes megemlíteni, hogy a pl. karrierlehetőségeket többször említették a külföldi, mint a magyar hallgatók, bár a külföldi kitöltők nagyobb arányban rendelkeztek munkatapasztalattal.

A szabad gondolkodás során megfogalmazott ötletek intézményi szinten az intézményi hírnév és az infrastruktúra az a leginkább érzékelt tulajdonságok, míg a kurzusszint minőségének megítélése inkább az akadémiai személyzet (oktatók) készségeire és professzionalizmusára összpontosított. A tantervek és a kapcsolódó tananyagok minőségi jellemzőit illetően könnyű belátni, hogy amint haladunk az alacsonyabb működési szint felé, a legtöbb dimenzió az oktatási előadásmóddhoz és annak jellemzőihez kapcsolódik. Sokkal meglepőbb volt, hogy a hallgatók minőséggel kapcsolatos válaszai egyáltalán nem térnek ki a hallgatók teljesítményértékelésére, a zárthelyi dolgozatokra és a vizsgákra.

A felmérés második részében, ahol a hallgatók a szakirodalom kutatás során gyűjtött tulajdonságok közül választották ki a számukra 3 legfontosabb dimenziót, számos hasonlóság és különbség is felfedezhető volt a két, azaz a magyar és a külföldi csoport között.

10. táblázat: Az asszociációs szakasz leggyakrabban megjelent jellemzői

Külföldi hallgatók	Magyar hallgatók
Intézmény	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oktató készségek és képességek</li> <li>• reputáció</li> <li>• infrastruktúra</li> <li>• korszerű tanterv</li> <li>• diploma és a tanterv által nyújtott tudás hasznosíthatósága</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• karrierlehetőségek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• szak teljesítésének könnyűsége</li> <li>• oktatás minősége</li> </ul>
Szak	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diverzitás</li> <li>• korszerű tanterv és tudás</li> <li>• oktatói képességek és szaktudás</li> <li>• érdekesség</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• karrierlehetőségek</li> <li>• megbízhatóság</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reputáció</li> <li>• helyes és megfelelő folyamatok</li> <li>• oktatás minősége</li> <li>• diploma és a tanterv által nyújtott tudás hasznosíthatósága</li> </ul>
Kurzus	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oktatói képességek</li> <li>• hasznosság</li> <li>• érdeklődésfelkeltés</li> <li>• helyes és megfelelő folyamatok</li> <li>• érthetőség</li> <li>• gyakorlat orientáltság</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• karrierlehetőségek</li> <li>• kurzus teljesíthetősége</li> <li>• tananyag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diverzitás</li> <li>• korszerű tananyag és tudás</li> </ul>

Makroszinten a karrierlehetőségeket, a megbízhatóságot, a tudományos munkát és az oktatók jó hírnevét, valamint a fejlesztés iránti elkötelezettségét hangsúlyozták leggyakrabban. Szakszinten az oktatók készségei és képességei mellett a tanterv, a karrierlehetőségek, valamint az oktatók tudományos munkája és hírneve (ami intézményi szinten is megjelent) került a rangsor elejére. Az a tény, hogy az oktatók képességeit és készségeit a magyar és a külföldi válaszadók egyaránt legelőre sorolták, azt jelenti, hogy szakszinten az előadások „stílusa” fontosabb, mint az oktatók szakmai hírneve, amelyet intézményi szinten kiemeltek az egyik, talán legfontosabb tulajdonságként. A felülről lefelé mutató (top-to-bottom) megközelítést követve, a kurzusok szintjén még nagyobb figyelmet kell fordítani az oktatók tudásátadási képességére, mivel az érthetőség, az oktatók képességei és készségei, valamint a hasznosság kapta a legmagasabb besorolást. Ezen a szinten a megbízhatóság és a fejlesztés iránti elkötelezettség magasabb rangszámot kapott (azaz kevésbé fontos), mint intézményi szinten. Érdemes kiemelni, hogy a kurzusok esetében az oktatók tudományos munkáját és publikációit, mint tulajdonságokat figyelmen kívül hagyták, miközben ez hozzájárul ahhoz, hogy az oktatás szakszerű és naprakész legyen (Owlia és Aspinwall, 1996), és fontos mutató a különböző felsőoktatási intézmények rangsorában, mint például a Quacquarelli Symonds (QS), a Times Higher Education World University Rankings (THE), a University of World University Rankings (CWUR) rangsorokban.

A külföldi és a magyar hallgatók rangsorolása között nem volt szignifikáns különbség. Ezt a Spearman-féle rangkorreláció számítások eredményei is megerősítik (lásd 11. táblázat).

11. táblázat: Spearman-féle rangkorreláció értékei a külföldi és a magyar hallgatók válaszai alapján

	Intézményi szint	Szakszint	Kurzusszint
Spearman-féle rangkorrelációs együttható	$r_s = 0,8178$	$r_s = 0,848$	$r_s = 0,828$
p-érték	$p = 0,000$	$p = 0,000$	$p = 0,000$

A kérdőív első és második részéből származó eredmények összehasonlításakor a második rész több, magas fontosságú besorolású, szakirodalom kutatásból származó minőségi jellemzője megjelent az első, szabad asszociációs részben. Vannak olyan jellemzők, amelyeket kiemelt a szakirodalom, viszont a hallgatói szabad gondolkodás során egyáltalán nem jelentek meg (pl. bizalom, ún. kapcsolt szolgáltatások, társadalmi elkötelezettség). Ez a jelenség elsősorban a makroszintet érinti, míg a kurzusszinten a legfontosabb tulajdonságokat a szabad gondolkodás részben is megemlítették, kivéve a visszacsatolás és reklamációk kezelése és a hozzáférhetőség dimenziókat. Ez azt jelentheti, hogy az intézményi szintű minőségértékelésben nem feltétlenül a hallgatók véleményének szabad dominálnia, mivel az információs aszimmetria megléte miatt a hallgatók nem látják át rendszerszinten az intézményi működést, ezen a szinten inkább a munkaerőpiaci elvárásoknak kellene markánsabban érvényesülniük.

### 3.4.2. Hallgatói kérdőív kiterjesztése

A szakirodalomkutatás eredményeként összegyűjtött minőségjellemzők (8. táblázat) rangsorolásának további alátámasztásaként a 3.4.1. fejezetben bemutatott kérdőív rangsorolási részének kitöltésére 2020 őszén más egyetemek hallgatóit is felkértem.

A kérdőívet 234 egyetemi hallgató töltötte ki különböző magyar egyetemokről, bár a kitöltések száma alapján az eredmények nem reprezentatívak a teljes egyetemi hallgatói közösség véleményét tekintve, azonban erősíti az első kérdőív eredményeinek általánosíthatóságát (később ezeket az eredményeket tovább vizsgálom más technikák segítségével, pl. fókuszcsoporthozos interjú). A legtöbb kitöltést a Széchenyi István Egyetemről, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemről, a Szegedi Tudományegyetemről, a Szent István Egyetemről, a Budapesti Corvinus Egyetemről, a Budapesti Gazdasági Egyetemről, a Debreceni Egyetemről, az Eötvös Loránd Tudományegyetemről, a Károli Gáspár Református Egyetemről, a Budapesti Metropolitan Egyetemről és a Pécsi Tudományegyetemről kaptam. A kitöltők 78%-a nő volt, 77%-a alapképzéses hallgató volt és nagy részük (70%) rendelkezett munkatapasztalattal. A kitöltők több mint fele gazdasági területen tanult.

Az első és második adatfelvétel eredményeit, illetve a két kérdőív együttes eredményeit különböző szegmentációk mentén Spearman-féle rangkorrelációs együttható segítségével hasonlítottam össze.

12. táblázat: Az első és második kérdőív kitöltéseinek elemzése

	Intézményi szint		Szakszint		Kurzusszint	
	Spearman-féle rangkorrelációs együttható	p-érték	Spearman-féle rangkorrelációs együttható	p-érték	Spearman-féle rangkorrelációs együttható	p-érték
1. és 2. adatfelvétel	0,894	0,000	0,792	0,001	0,897	0,000
Nemzetiség (magyar-külföldi)	0,816	0,000	0,802	0,001	0,834	0,000
Nem (férfi-nő)	0,937	0,000	0,818	0,000	0,963	0,000
Tanulmányi terület (műszaki-gazdasági)	0,912	0,000	0,813	0,000	0,936	0,000
Tanulmányi terület (műszaki-egyéb)	0,791	0,000	0,839	0,000	0,924	0,000
Tanulmányi terület (egyéb-gazdasági)	0,937	0,000	0,826	0,000	0,885	0,000
Képzési szint (alapképzés-mesterképzés)	0,878	0,000	0,876	0,000	0,931	0,000
Egyetem (BME-más egyetem)	0,874	0,000	0,802	0,001	0,906	0,000
Munkatapasztalat (van-nincs)	0,906	0,000	0,917	0,000	0,973	0,000

Ahogy azt a 12. táblázat mutatja, minden szegmentáció szerint szoros korreláció mutatható ki. Az első, BME-s hallgatók körében népszerűsített kérdőív szerinti rangsorok szoros korrelációt mutatnak a későbbi, más magyar egyetemek hallgatóira is kiterjesztett kérdőív szerinti rangsorokkal. Bár a résztvevő külföldi hallgatók száma kevesebb volt, mint a magyaroké, rangsoraik nagyon hasonlóak. A kitöltők neme, tanulmányaik területe (gazdasági, műszaki vagy egyéb pl. jog, bölcsészet), képzési szintje nem befolyásolja szignifikánsan a rangsorolást. Az egyetemek közötti eltérés vizsgálata során csak a BME-t különítettem el a többi egyetemtől a kitöltési létszámok okán, a két csoport által felállított rangsorok között nagyon szoros kapcsolatot mutatott ki az elemzés. A munkatapasztalat megléte vagy hiánya nem befolyásolja a rangsorokat egyik intézményi működési szinten sem. A 12. táblázatban szereplő adatok alapján az egyes szinteken meghatározott rangsorok általánosíthatóak. A kérdés további feltárása érdekében fókuszcsoportos beszélgetéseket szerveztem.

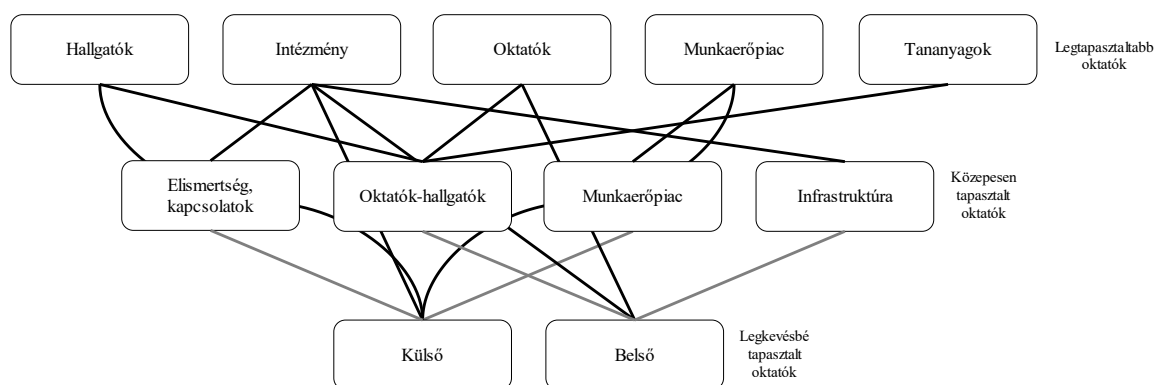
### 3.4.3. Oktatói fókuszcsoportok

A fókuszcsoportok kialakítása és az interjúk elvégzése elsősorban Williamson (2018) ajánlásaira épült.

A három fókuszcsoportos beszélgetés az oktatók és a hallgatók nézőpontja közötti különbségek vizsgálatára fókuszált, a három működési szint minőségi jellemzői alapján. Az első csoport 3 egyetemi tanársegédből (ketten PhD hallgatók is egyben) állt. A másik két fókuszcsoportban nagyobb oktatási tapasztalattal rendelkező oktatókat vontam be, az egyiknek az idősebb, a másiknak a fiatalabb generációkból kerültek ki tagjai. A fókuszcsoportok résztvevői a három szinthez kapcsolódóan külön-

külön minőségi jellemzőket azonosítottak, majd megvitatták a felmerült ötleteket és affinitásdiagramba rendezték őket. A 13., a 14. és a 15. ábrák az egyes oktatói fókuszcsoportok során létrehozott affinitásdiagramok ötletcsoportjainak megnevezéseit mutatják, illetve a közöttük lévő kapcsolatot és hasonlóságot szemléltetik az ötletcsoportok megnevezéseit összekötő vonalak segítségével (az affinitásdiagramok megtalálhatók a 12.3., a 12.4. és a 12.5. Mellékletben).

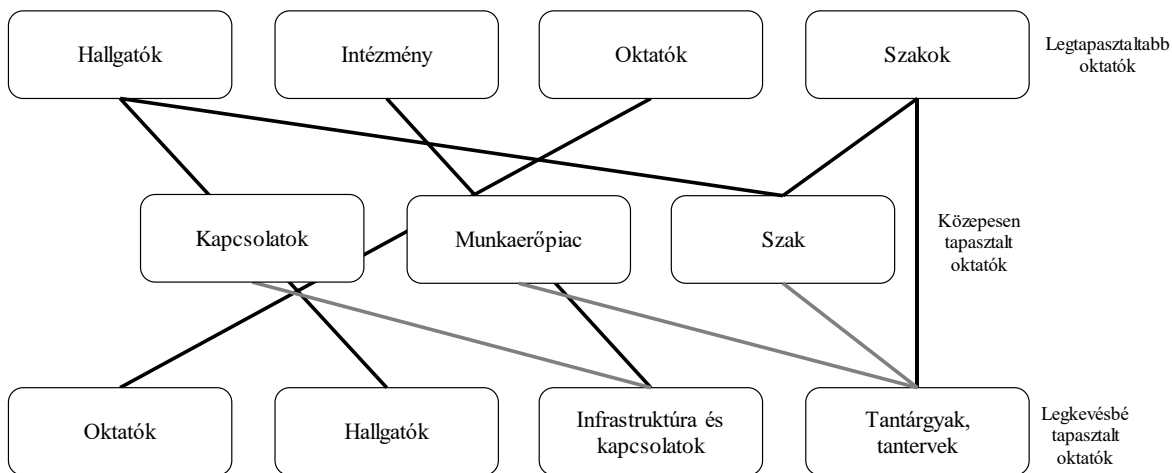
Az intézményi szintre összpontosító affinitásdiagramok elsősorban az intézmény nemzetközi és tudományos kapcsolataira, az oktatók elismerésére, hírnevére és kapcsolódó publikációira, a különféle tudományos fokozatok értékére, a tudományos ismeretek modernitására (aktualitására), a szakok és a felvételi folyamat jellemzőire vonatkoztak. A legkevésbé tapasztalt oktatók, az egyetemi tanársegédek két csoportot különítettek el: külső és belső tényezők. Míg a belső tényezők inkább az oktatói gárda tudományos és oktatói munkájára és az infrastruktúrára, addig a külső tényezők az elismertségre, a hírnévre és a felvételi folyamatra fókuszáltak. A közepesen tapasztalt oktatói csoport négy kategóriát különböztetett meg. Kiemelték az intézmény elismertségének és kapcsolatrendszerének fontosságát; az oktatók-oktatási folyamat-hallgatók közötti kapcsolatot (pl. oktatási színvonal, hallgatók száma, oktatók tudományos minősítése, stb.); a diplomák értékét és az infrastruktúrát. A legtapasztaltabb oktatók 5 csoportot különítettek el: hallgatói összetétel jellemzői; intézményi infrastruktúra és elismertség; oktatók tudományos munkássága; végzetek elhelyezkedési mutatói, munkáltatók véleménye, tudás hasznosíthatósága; mintatanterv és azon belül tananyag jellemzők. Érdemes kihangsúlyozni, hogy a tapasztalt oktatói csoport emelte ki egyedül a tanterveket, míg a többi csoportnál ez nem jelent meg.



13. ábra: Fókuszcsoportok résztvevői által kiemelt jellemzők intézményi szinten

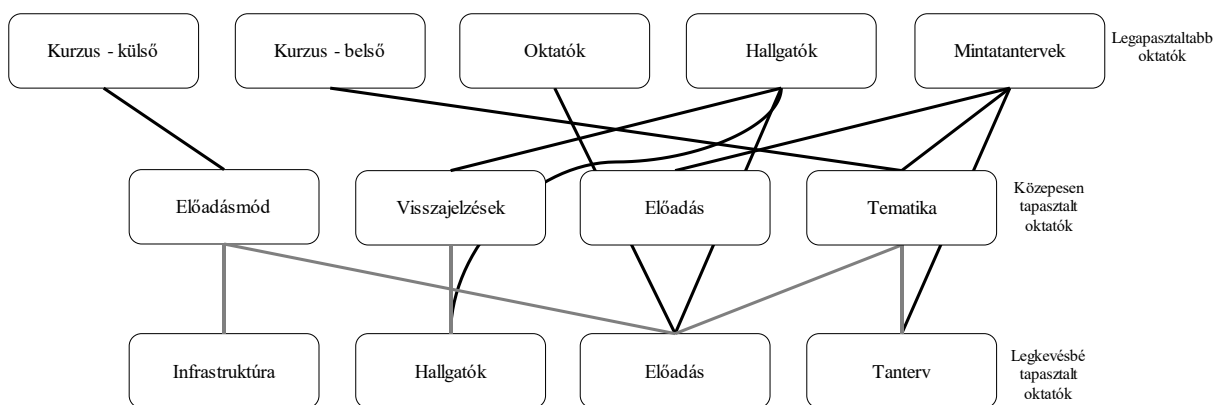
Az összeállított affinitásdiagramok szakszinten elsősorban a következő jellemzőkre összpontosítottak: az oktatók és szakok elismerése és hírneve, a hallgatók karrierkövetési és felvételi trendjei, a kurzus-specifikus rugalmasság, a testreszabhatóság és népszerűség, valamint az infrastruktúra. Az egyetemi tanársegédek nem hangsúlyozták a munkaerőpiaci visszajelzés fontosságát, valószínűleg mivel az egyetemen helyezkedtek el. Ők elsősorban a kurzusokra és a tantervekre szűkítették le a

szakok minőségi jellemzőit: oktatók jellemzői; hallgatók jellemzői; infrastruktúra és kapcsolatok; tantervek és tantárgyak jellemzői (pl. népszerűség, mélység, testreszabhatóság, stb.). Az oktatók szerepét a közepesen tapasztalt oktatók fókuszcsoportjában nem említették, elsősorban az intézmények kapcsolatrendszerére, a szakok végzettjeinek munkaerőpiaci jellemzőire és a szakok tudásanyagára, népszerűségére, akkreditációjára összpontosítottak. A legtapasztaltabb oktatók elkülönítették a hallgatói társadalom jellemzőit, az intézményi infrastruktúrát és a szak intézményen belüli megbecsülését, az oktatók tudományos és puha jellemzőit, illetve a szakok sajátosságait (pl. mintatantervek, rugalmasság, logikus felépítés, relevancia, időbeosztás, stb.).



14. ábra: Fókuszcsoportok résztvevői által kiemelt jellemzők szakszinten

A kurzusszintet tekintve a három fókuszcsoport hasonló ötleteket sorolt fel, amelyek elsősorban a tananyaghoz és az oktató tudásátadási stílusához kapcsolódtak, illetve megemlítették az elméletgyakorlat arányt, a diverzitást, az önfejlesztést, az interaktivitást, a fejlesztést, a logikát, az aktualitást (modernitás), a tanterv mélységét és minőségét, a hallgatók számát és az infrastruktúrát.



15. ábra: Fókuszcsoportok résztvevői által kiemelt jellemzők kurzusszinten

A fókuszcsoporthoz által kiemelt tulajdonságok és a szakirodalom állásának összehasonlítása (amely a 2 hallgatói felmérés rangsorolási részében szerepel) hasonló eredményeket adott, mint a kérdőíves felmérés két szakaszának összevetése (lásd 13. táblázat), azaz a hallgatók többsége azokat rangsorolta előre, amik a fókuszcsoporthozban is megjelentek.

13. táblázat: A hallgatói kérdőív és a fókuszcsoporthozos interjúk eredményei

Intézmény - minőségjellemzők	Kvantitatív – 2 kérdőív (rangsor)	Kvalitatív - fókuszcsoporthoz		
		Legtapasztaltabb oktatók	Közepesen tapasztalt oktatók	Legkevesebb tapasztalt oktatók
Karrierlehetőségek	1	igen	igen	igen
Megbízhatóság (pl. hibák elkerülése, érthető folyamatok)	2	igen	igen	igen
Oktatói gárda tudományos munkássága, reputációja	3	igen	igen	igen
Fejlődés iránti elköteleződés	4	igen	igen	igen
Bizalom (pl. segítségnyújtás, dolgozók naprakész tudása)	5			
Infrastruktúra, berendezések (pl. kinézet, használhatóság)	6	igen	igen	igen
Aktív hallgatói élet lehetősége (pl. szórakozás)	7	igen		
Intézmény reputációja	8	igen	igen	igen
Ipari kapcsolatok (ápolása)	9	igen	igen	igen
Nemzetköziesedés	10	igen	igen	igen
Helyszín (pl. tömegközlekedés)	11,5			
Korábbi (másoktól szerzett) tapasztalatok	11,5			
Kapcsolódó létesítmények (pl. kollégium, edzőterem)	13	igen		
Biztonság	14			
Szakok száma	15			
Társadalmi szerepvállalás	16			
Felvételi folyamat	17		igen	igen
Adminisztrációs folyamat	18			
Könyvtár jellemzők	19			
Szak - minőségjellemzők	Kvantitatív – 2 kérdőív (rangsor)	Legtapasztaltabb oktatók	Közepesen tapasztalt oktatók	Legkevesebb tapasztalt oktatók
Oktatók készségei és képességei	1	igen	igen	igen
Karrierlehetőségek	2	igen	igen	igen
Tantervek (modernizációja)	3	igen	igen	igen
Bizalom (pl. segítségnyújtás, dolgozók naprakész tudása)	4			
Oktatói gárda tudományos munkássága és reputációja	5	igen	igen	igen
Infrastruktúra, berendezések (pl. kinézet, használhatóság)	6	igen		igen
Továbbtanulási lehetőségek	7			igen
Szak reputáció	8,5	igen	igen	igen
Ösztöndíj lehetőségek	8,5			
Visszajelzés a hallgatóknak	10	igen		
Nemzetköziesedés	11	igen	igen	igen
Korábbi (másoktól szerzett) tapasztalatok	12			

Kurzusok száma	13			
Biztonság	14			
Kurzus - minőségjellemzők	Kvantitatív – 2 kérdőív (rangsor)	Legtapasztal- tabb oktatók	Közepesen ta- pasztalt oktatók	Legkevésbé ta- pasztalt oktatók
Érthetőség	1	igen	igen	igen
Oktatói készségek (pl. előadói készségek)	2	igen	igen	igen
Használhatóság	3	igen	igen	igen
Érdekesség	4	igen	igen	igen
Elmélet-gyakorlat aránya	5	igen	igen	
Empátia (pl. az oktatók részéről a hallgatók felé)	6			
Megbízhatóság (pl. hibák elkerülése, érthető folya- matok)	7	igen	igen	igen
Válaszadási készség (pl. oktatók milyen gyakran válaszolnak az emailekre)	8			
Fejlődés iránti elkötelezettség	9	igen	igen	igen
Tárgyi környezet (pl. infrastruktúra, berendezések, hatékony technológia)	10	igen	igen	igen
Újszerűség	11	igen	igen	igen
Pontosság	12			
Hozzáférhetőség	13			
Egyéni figyelem	14		igen	
Reklamációk, visszajelzések kezelése (pl. konfliktus- kezelés)	15,5	igen		
Oktató tudományos munkássága	15,5	igen		
Biztonság	17			

Megállapítható, hogy a résztvevő oktatók közül a nagy tapasztalattal rendelkező oktatói csoport állt a legközelebb a szakirodalomhoz (13. táblázat), és fedte át a legjobban a hallgatók szabad gondolkodásának eredményeit. Összességében a szabad gondolkodás során kialakult hallgatói válaszok hasonlítottak leginkább a szakirodalomban megjelent vonásokhoz, de kiemelendő, hogy sokkal több hallgató vett részt a felmérésben, mint a fókuszcsoporthoz megbeszélésen részt vevő oktatók. Az 50 felsorolt szakirodalmi minőségjellemző közül a hallgatók 36-ot azonosítottak a szabad gondolkodás alkalmával, míg a tanársegédek és a közepesen tapasztalt oktatók 25-öt, a nagy tapasztalattal rendelkező oktatók pedig 29 jellemzőt jelöltek meg (lásd 13. táblázat). Ez is mutatja, hogy a szakirodalom elsődlegesen a hallgatók nézőpontjait építi be a felmérésekbe. Az eredmény alátámasztja a Rés-modell (Parasuraman et al., 1985) első részének létét, azaz hogy az oktatói tudatosságot a hallgatói igényekről és azok fontosságáról fejleszteni szükséges, a hallgatói igények szélesebb körű begyűjtésével és mélyebb, kvalitatív technikák általi elemzésével. Érdekes azonban kiemelni, hogy a hallgatók által alacsonyabbra értékelt jellemzők közül emeltek ki kevesebbet a résztvevő oktatók.

Az alkalmazott kérdőíves felmérések és a három fókuszcsoporthoz megbeszélés eredményei alapján megállapítható, hogy az egyes szintek fókuszában elsősorban az 14. táblázatban felsorolt minőségi jellemzők szerepelnek. Látható, hogy az oktatók szerepe minden szinten kiemelkedő és nagyon tisztán látszik a különbség az intézményi és a kurzusszint között. A kurzusszint elsődlegesen az oktató

személyéről, tudásáról szól. Szakszinten ezeket két attribútum lefedi és kiegészül továbbiakkal, amelyek a tananyaghoz és az intézményhez kapcsolódnak. Az intézményi szinten a kurzusszintet elsődlegesen az „oktatók tudományos munkája és reputációja” reprezentálja, a szakszinten kiemelt tananyag a megbízhatóságban jelenik meg, és az újabb attribútumok pedig az intézmény munkaerőpiaci jellemzőire összpontosítanak. A kurzusszintről az intézményi szint felé haladva teljes mértékben értelmezhető a bottom-up megközelítés. Azonban a kurzusszinten azonosított attribútumok elsődlegesen hagyományos típusú kurzusok esetében a legfontosabbak. A projektfeladat-típusú kurzusok főbb jellemzői nem csak a kurzusok mentén azonosított attribútumokat foglalják magukba, de erős a kapcsolatuk a szak- és intézményi szinten meghatározott karrierlehetőségekkel és az intézményi szinthez köthető ipari kapcsolatok attribútummal is (lásd 4. fejezet).

14. táblázat: Minőségjellemzők a felsőoktatási intézmények egyes működési szintjein

Intézmény	Szak	Kurzus
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karrierlehetőségek (közben és utána)</li> <li>• Oktatók tudományos munkája és reputációja</li> <li>• Intézményi infrastruktúra és be- rendezések</li> <li>• Megbízhatóság</li> <li>• Intézmény fejlődés iránti elkötele- zettsége</li> <li>• Intézményi reputáció</li> <li>• Nemzetköziesség</li> <li>• Ipari kapcsolatok</li> <li>• Felvételi folyamat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oktatók készségei, képességei</li> <li>• Karrierlehetőségek (szak elvég- zése által)</li> <li>• Oktatók tudományos munkája és reputációja</li> <li>• Intézményi infrastruktúra és be- rendezések</li> <li>• Tanterv</li> <li>• Nemzetköziesség</li> <li>• Szak reputációja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oktatók készségei, képességei</li> <li>• Intézményi infrastruktúra és be- rendezések</li> <li>• Megbízhatóság</li> <li>• Érthetőség (tanmenet és előadás)</li> <li>• Oktatók fejlődés iránti elkötelező- dése</li> <li>• Hasznosság, hasznosítható tudás</li> <li>• Érdekesség</li> <li>• Elmélet-gyakorlat arány</li> <li>• Újdonság, modernitás (hozzáadott érték a kurzus által)</li> </ul>

A 14. táblázatban látható jellemzők demonstrálják azokat a szolgáltatásminőséghez kapcsolódó tulajdonságokat, amelyekre az intézményeknek a működés egyes szintjein figyelniük kell a versenyképesség folyamatos megtartásának és növelésének céljából.

Ezen attribútumok azonosítása azonban önmagában nem elegendő egy szolgáltatásminőség-ke-retrendszer létrehozásához. A különféle érdekelt feleket össze kell kapcsolni a különböző működési szintekkel. Sőt, szükségleteiket és elvárásaikat, valamint a különféle minőségi jellemzőket figye-lembe is kell venni. Az érdekelt felek sajátosságai szintén fontosak lehetnek, mivel azok torzíthatják az eredményeket. A fókuszcsoportos beszélgetések során arra is fény derült, hogy az egyes jellemző megnevezéseket különbözőképpen magyarázzák és értelmezik a résztvevők, így a kutatás következő lépcsője 2 hallgatói fókuszcsoport összehívása volt, hogy az oktatói dimenzióértelmezések mellett, a hallgatóit is figyelembe lehessen venni.

#### 3.4.4. Hallgatói fókuszcsoporthok

2019 őszén két további fókuszcsoporthos interjút szerveztem, melyeken 4 gazdálkodási és menedzsment, 5 műszaki menedzser és 1 nemzetközi gazdálkodás szakos másod- vagy harmadéves hallgató vett részt (e szakok a későbbi, projektfeladatokkal kapcsolatos kutatások érdekében lettek kiemelve a többi szak közül). A beszélgetések célja a hallgatói és az oktatói nézőpontok minőségi tulajdonságokhoz kapcsolódó különbségeinek jobb értelmezése, és az egyes intézményi működési szintek és a gyakorlati kurzusok fontosságának vizsgálata volt. A következőben bemutatott értelmezések alátámasztják azt az elképzelést, hogy ezen attribútumok további felhasználása érdekében, pl. a szolgáltatásminőség-mérési keretrendszer fejlesztéséhez a felsőoktatásban, nem elég ezeket csak felsorolni, hanem meg kell határozni azok tartalmát is. Az 15. táblázatban láthatók a legfontosabb minőségi tényezők és azok hallgatók általi értelmezése. A hallgatói és az oktatói szemlélet fókuszcsoporthos interjúk alapján történő összehasonlítása azt mutatja, hogy egyes esetekben a tanítási-tanulási folyamatban közvetlenül részt vevő két érdekelt csoport nem ugyanazt érti a tulajdonságok alatt a három szinten, alátámasztva a Rés-modellben is szereplő 1. részt.

Intézményi szinten a résztvevő oktatók nem említették meg a hallgatók álláskeresésének intézményi támogató szolgáltatásait. Számukra a tudományos munkájuk alapvetően befolyásolja karrierlehetőségeiket, azonban a hallgatók többségét elsősorban az érdekli, hogyan tanítanak, és közvetett módon hangsúlyozták csak, hogy az oktatók szakmai ismeretei tudományos kutatási tevékenységgel bővíthetők. A „megbízhatóság” fogalmának meghatározásakor a hallgatók kizárólag az oktatókra koncentráltak. Hasonlóképpen, a hallgatók elsősorban az oktatókra szűkítették az intézmény fejlődés iránti elkötelezettségét is. A nemzetköziességhoz kapcsolódóan a hallgatók megemlítették a külföldi tanulási lehetőségeiket, az angol nyelvű kurzusokat és külföldi oktatók által tartott kurzusokon való részvételt, illetve a külföldi hallgatókkal együtt hallgatható kurzusokat magyar egyetemen. A hallgatók eltérően érzékelik a beiratkozás folyamatát; míg azt elsősorban MA/MSc szintjén az intézmény végzi az oktatók bevonásával, akik jelentőséget tulajdonítanak ennek a kérdésnek, addig az érintett hallgatók a beiratkozási folyamatot csak a középiskolai tanulmányaikkal azonosítják. Kurzusok szintjén a hallgatók kiemelték, hogy egyik alapvető elvárásuk az, hogy olyan tananyag álljon rendelkezésükre az egyes tantárgyak esetében, amelynek egyedüli (otthoni) elsajátításával képesek akár az előadásokon való részvétel nélkül is megfelelő érdemjegyet elérni. Arra is rámutattak, hogy az elméleti és gyakorlati ismeretek arányát minden tantárgy esetében meg kell növelni a gyakorlatok irányába, hiszen a legtöbb esetben csak elméleti tudást kapnak. A hallgatók két további szempontot hangsúlyoztak, nevezetesen azt, hogy az oktatási anyagoknak képeseknek kell lenniük érdeklődésük felkeltesére, illetve az oktatóknak olyan prezentációs készséggel kell rendelkezniük, amely az érdeklődést fenntartja. A hallgatók szerint ez lehet a legnagyobb kihívás az oktatók számára, mivel nagyon sokfajta szubjektív elvárással rendelkeznek a hallgatók, akiket „szórakoztatniuk” kell.

15. táblázat: Minőségjellemzők a felsőoktatási intézmények egyes működési szintjein és azok hallgatók általi értelmezése

Intézményi szint (jellemzők – hallgatói értelmezés)	
Karrierlehetőségek (közben és utána)	diplomázás után a fizetés összege és az elérhető pozíciók az egyetem által nyújtott karrierlehetőségek az egyetem presztízse
Oktatók tudományos munkája és reputációja	az oktató tudásának szerepe abban, hogy kivé válik a hallgató
Intézményi infrastruktúra és berendezések	intézményi környezet, pl. az épület kinézete
Megbízhatóság	az oktató és hallgatók közötti kapcsolat az oktató segítőkészsége az oktató megbízhatósága (bizalom az oktatóban)
Intézmény fejlődés iránti elkötelezettsége	korszerű oktatói tudás és tananyagok
Intézményi reputáció	lehetőségek és versenyelőny diplomázás után összetett imázsfogalom (mindent magába foglal, pl. oktatói kiválóság, épületek, stb.)
Nemzetköziesség	más országokba való utazás
Ipari kapcsolatok	meghívott előadók
Felvételi folyamat	középiskolai érettségi
Szakszint (jellemzők – hallgatói értelmezés)	
Oktatók készségei, képességei	tananyag átformálása érthető előadásokká előadói készségek, képességek kurzus és önfejlesztés iránti elköteleződés
Karrierlehetőségek (szak elvégzése által)	munkaerőpiaci lehetőségek diplomázás után (különösen olyan képzések esetében, ahol tandíjat kell fizetnie a hallgatónak)
Oktatók tudományos munkája és reputációja	tudás átadásának képessége és készsége
Intézményi infrastruktúra és berendezések	az előadóterem kinézete, különböző gépek és eszközök, kényelem
Tanterv	fő tantárgyak egyres tantárgyak kreditértékei
Nemzetköziesség	lehetőség a külföldi tanulásra
Szak reputációja	adott szak népszerűsége
Kurzusszint (jellemzők – hallgatói értelmezés)	
Oktatók készségei, képességei	átadott tudás használhatósága és érthetősége érdeklődéssel
Intézményi infrastruktúra és berendezések	műszaki berendezések és gépek, kényelem
Megbízhatóság	hallgató és oktató közötti kapcsolat oktató segítőkészsége az oktató megbízhatósága (bizalom az oktatóban)
Érthetőség (tanmenet és előadás)	hasznos tananyagok melyek segítik a tanulási folyamatot előadáslátogatás nélkül is kurzus követelmények
Oktatók fejlődés iránti elköteleződése	korszerű tananyag
Hasznosság, hasznosítható tudás	jövőben hasznosítható tudás érték, hogy a hallgatók többel (tudás) menjenek haza, mint amennyivel jöttek
Érdekeség	oktatott témák fontossága
Elmélet-gyakorlat arány	nem számít az arány, de mindkettőnek jelen kell lennie az adott kurzusban, hogy megválaszolhassák a kérdést: mire lehet felhasználni az elsajátított elméleti tudást?
Újdonság, modernitás (hozzáadott érték a kurzus által)	munkaerőpiac által elismert gyakorlati tudás

A hallgatói fókuszcsoportok alapján, ami a működési szintek és gyakorlatorientált kurzusok fontosságát illeti, a hallgatók számára a szak és annak leírása a legfontosabb tényezők a felsőoktatásba való jelentkezés során, így ők se nem bottom-up, se nem top-down elvet követnek, hanem középről indul ki a vizsgálódásuk. Először a szakot választják ki, majd azokat az egyetemeket, amelyeknél jelen van az adott szak és felülvizsgálják az egyes intézmények szakhoz kötődő mintatantervét (és néha az oktatókat is). Ezt főként a weboldalakon történő kereséssel és az adott intézmények nyílt

napjain való részvétellel teszik. Bár a mintatantervet átfutják, nem keresnek gyakorlatorientált kurzusokat, nem vizsgálják meg mélyebben az ajánlott tárgyak összetételét, tematikáját.

### 3.4.5. Munkaerőpiaci résztvevőkkel folytatott interjúk

A munkaerőpiac elvárásaihoz kapcsolódó információk gyűjtésének céljából 22 személyes interjú készítettem. Öt interjú készült munkaerőtoborzással foglalkozó vállalatokkal és iskolaszövetkezetekkel, 17 pedig a 2020 tavaszán tartott HVG állásbörzén résztvevő szervezetek képviselőivel. A 17, HVG állásbörzén résztvevő szervezet jellemzői a 16. táblázatban szerepelnek.

16. táblázat: Meginterjúvult szervezetek jellemzői

Foglalkoztatottak létszáma	
<100	4
100< és <500	4
500<	9
Terület	
Mérnöki	6
Gazdasági	4
Vegyes	7
NG/GM/MM végzettségű munkavállalók	
igen	10
talán	2
speciális esetben/nem	5

Az interjúk több kisebb területre fókuszáltak nyitott kérdések segítségével:

- Mely működési szintet mennyire tartják fontosnak a felsőoktatási intézmények esetében (intézmény, szak, kurzus)?
- Mennyire fontosak a felsőoktatási tanulmányok során elvégzett gyakorlati kurzusok?
- Mennyire ismerik az NG, GM és MM szakokhoz kötődő projektfeladat kurzusokat?<sup>1</sup> Ezek elvégzését gyakorlati és/vagy szakmai tapasztalatnak, és/vagy versenyelőnynek tekintenék?

A második és harmadik kérdéshez kötődő munkaerőpiaci véleményeket a 4.3. fejezetben mutatom be.

A megkérdezett munkaerőtoborzó szervezetek szerint a jelentkezők által teljesített kurzusok valójában nem adnak hozzáadott értéket a felvételi folyamat során, kivéve néhány speciális munkalehetőséget (vagy személyes interjút). A megkérdezett vállalatok hangsúlyozták, hogy a szak (bizonyos

<sup>1</sup> Azért csak e három szakra fókuszált az adatgyűjtés, mert a Marketing mesterszak hallgatói az esetek többségében rendelkeznek (teljes munkaidős) állással a tanulmányaik mellett.

esetekben egynél több szak is megfelelő), amelyen a hallgató tanult vagy amit elvégzett a legfontosabb, mivel az akkreditált szakok hasonló ismereteket kínálnak ugyanazon a területen. A felsőoktatási szakok által biztosított ismereteket, képességeket és készségeket az úgynevezett képzési és kimeneti követelmények (KKK) tartalmazzák, azonban az intézmények autonóm módon döntenek arról, hogy milyen kurzusokon keresztül képesek felkészíteni a hallgatókat a munkaerőpiaci igényeknek való megfelelésre. Bár nem jellemző, több interjúalany is megemlített olyan eseteket, amikor a vállalatok kifejezetten egy adott egyetemről kerestek hallgatókat. Egy interjúalany kiemelte azokat a helyzeteket is, amikor a munkavállalót kereső szervezet nem akart toborozni egy adott egyetemről hallgatókat, végzeteket, elsősorban a gyakorlati ismeretek hiánya miatt. Vannak olyan szervezetek, amelyek egy adott egyetemre, karra, szakra vagy kurzusra vonatkozóan semmiféle követelményt nem vetnek fel, csak a készségek, képességek, a szervezeti kultúrába való beilleszkedés, a tanulási hajlandóság és a személyiségjegyek számítanak.

Az intézmények, szakok és kurzusok fontosságát illetően a HVG állásbörzén résztvevő szervezetek képviselői nem adtak teljesen megegyező válaszokat, de a kurzusok esetében többnyire egyetértettek abban, hogy jelentéktelenek a pályázati folyamatban. A szervezeti képviselők többsége kiemelte a szakszintet a három szint közül, mint legfontosabb szint, ahogy a fókuszcsoportos interjúján résztvevő hallgatók is tették. Az intézményi szintet egyes szervezetek a legkevésbé, mások a legfontosabbnak emelték ki, mivel ez erősen függ a pályázott szervezeti pozíciótól, valamely esetekben némileg számít, máskor egyáltalán nem. Bár a kurzusokat nem találták fontosnak, véleményük szerint a projektfeladat-típusú kurzusok képesek arra, hogy a teljes szak elvégzése során elsajátított ismereteket szintetizálják és demonstrálják, így ilyen kurzusok elvégzésének megjelenítése az önéletrajzokban versenyelőny lehet a hallgató tudását tekintve.

Bármely intézményi működési szintet is helyezzük a minőség vizsgálatának fókuszába, a szakirodalomelemzés középpontjába a szolgáltatásminőséget és annak mérhetőségét kell állítani, figyelembe véve az adott szinten elsődleges érdekeltek szemléletmódját és a kapcsolódó minőségdimenziókat.

### **3.5. A szolgáltatásminőség mérésének lehetőségei**

A szolgáltatásminőségre fókuszáló szakirodalom vizsgálata tisztán mutatja, hogy a mérések során alkalmazott szolgáltatásminőség dimenziók az egyes szolgáltatási ágazatok egymáshoz való összehasonlításában különböznek egymástól. A felsőoktatási ágazatban ezen kívül még az egyes intézményi szintek is hordoznak magukkal sajátosságokat, melyeket figyelembe kell venni a mérési rendszerek kidolgozása során. Bármelyik intézményi működési szintet szeretnénk vizsgálni, először érdemes áttekinteni a szakirodalomban fellelhető főbb szolgáltatásminőség modelleket. A hazai szak-

irodalomban számos kutatás foglalkozik a szolgáltatások minőségi és marketing kérdéseivel (pl. Kenesei és Szántó, 1998; Veres, 2008; 2009; Papp és Rózsa, 2003; Heidrich, 2017). Kenesei és Kolos (2018) szolgáltatásmarketing tevékenységek múltjának és jövőjének kutatásával kapcsolatos érvelése szerint a szolgáltatásmarketing olyan érájába értünk, ahol nemhogy elvetjük a szolgáltatások alapvető jellemzőit (heterogeneity - heterogenitás, intangibility - megfoghatatlanság, perishability - tárolhatatlanság, inseparability - 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 és Szász, 2012, Gerse-Krizsa és Surman, 2019). 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 szolgáltatások elsődleges jellemzőiként szokták azonosítani a HIPI-elv részeit, a HIPI jellemzőket. A felsőoktatásra a szolgáltatási jellemzők közül fokozottan igaz a kézzel nem fogható jelleg (intangibility), ezért az intézményi menedzsment feladata, hogy kézzelfogható kapaszkodókat nyújtson vevői számára. Az elválaszthatatlanság (inseparability) jellemző is számos kihívást tartogat, hiszen a hallgató, mint folyamatrésztvevő 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, a tárolhatatlanság (perishability) jellemzőn túl, 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 (Hetsi és Kürtösi, 2008).

A felsőoktatásban alkalmazott minőségmegközelítéseket elemezve, Heidrich (2010) munkájában arra hívja fel a figyelmet, hogy a máshol bevált üzleti modellek adaptálása több szempontból is nehézkes e területen. Például a TQM filozófia implementálásnak legfőbb kihívását az alapelveként megjelenő vevőközpontúság és vevőelégedettség jelentette, mivel az intézmények többsége nem érezte és érzi ezeket elsődlegesnek. Azonban az ISO 9000 és különböző önértékelési modellek felsőoktatási alkalmazásának alapját szintén a TQM filozófia alapelvei szolgálják és megkívánják az adatokon alapuló döntéshozatalt. A TQM filozófia és más minőségirányzatok felsőoktatásban való alkalmazása mellett egyre több esetben jelennek meg a szolgáltatásminőség területén javasolt modellek. Clewes

(2003) a felsőoktatási szolgáltatásminőség meghatározására és értékelésére három irányzatot különített 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, azaz ha az észlelt teljesítmény felülmúlja az elvárást, a vevő elégedett lesz, fordított esetben elégedetlen (Sweeney et al., 1997). A SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988) modell erre a feltételezésre épül, és az annak kritikájaként megjelenő SERVPERF (Cronin és Taylor, 1992) modell pedig ezt a nézőpontot emeli ki kritikájában. Mindkettőt rendkívül széles körben alkalmazzák különböző szolgáltatási területeken.

A máig legismertebb és legszélesebb körben alkalmazott szolgáltatásminőség modell a SERVQUAL. Kérdőívének két része a vevői elvárások és a vevői minőségészlelések feltérképezése, és a közöttük észlelt rést kiküszöbölve, de legalább csökkentve fejleszthető a vevői elégedettség. A modell gyakorlatba ültetésével réselemzést végezhetünk, tehát azonosíthatjuk azokat a dimenziókat, ahol az ügyfelek elvárásai és észlelései között eltéréseket tapasztalunk, és a fejlesztési lehetőségeket ezek alapján határozzuk meg. A SERVQUAL kérdőív első publikált változata (Parasuraman et al., 1985) 10 dimenzión keresztül 97 állítás segítségével vizsgálta a szolgáltatásminőség két oldala közötti rést. A kérdőív – több fejlesztést követően – végül öt dimenziót és 22 ezekhez kötődő állítást határozott meg, amelyekeken keresztül a szolgáltatási tevékenységeket mérni lehet, ezek a dimenziók a következők: megbízhatóság, reagálási készség, biztonság, empátia és kézzelfoghatóság.

Sokan vizsgálták a modell alkalmazhatóságát különböző szolgáltatások esetében (pl. Cronin és Taylor, 1992; Babakus és Boller, 1992; Teas, 1993). A kutatások azt igazolják, hogy egyedi szolgáltatásoknál kevésbé alkalmazható, viszont szabványosított, közel azonos formával és jellemzőkkel bíró szolgáltatások esetében jobban adaptálható. Azonban az utóbbiak esetében is számolni kell azzal, hogy a szolgáltatásnyújtás ideje, helye és az azt megítélő személy beállítódása, személyisége is befolyásolja az alkalmazhatóságot. Becser (2005) szerint a SERVQUAL modell jó alapot jelent a szolgáltatásminőség méréséhez, de a modellen alapuló kutatások eredményeit érdemes tesztelni, többször megismételni.

A SERVQUAL a felsőoktatásban is a legtöbbet használt és ugyanakkor a legvitatottabb modell, számos kritika megfogalmazódott a modellel szemben:

- a kérdőív értelmezésénél eleve problémát jelent az „elvárt” és a „tényleges” szint összehasonlítása, mivel az elvárások általában rendre magasabbra kerülnek, mint az észlelt eredmények (Babakus és Boller, 1992);

- az „elvárt” és „tényleges” teljesítmény közötti különbségek az értelmezési különbséget mutatják, és nem a valós attitűdbeli különbségeket (Teas, 1993);
- 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 (Carman, 1990).

Cronin és Taylor (1992) a SERVQUAL modell alternatívájaként alkotta meg az ún. SERVPERF modellt, mely a „rés”-ek helyett csak az észlelést méri. Véleményük szerint az észlelt teljesítmény a szolgáltatásminőség jobb indikátora, mivel a teljesítmény és nem a teljesítmény-elvárás közötti különbség határozza meg a szolgáltatásminőséget. Kutatásuk alapján a szolgáltatásminőség a vevői attitűd (értékítélet) egy formája, a SERVQUAL azonban nem tesz világos különbséget elégedettség és attitűd között, ezt eredményeik is alátámasztották. Rávilágítottak arra a tényre, hogy a fogyasztók nem a legjobb szolgáltatásminőséget keresik, hanem inkább a szolgáltatás értékítélete alapján vesznek igénybe szolgáltatásokat. A későbbi modellek nagy része ebből az elgondolásból indul ki. (Réthi et al., 2014)

17. táblázat: Szolgáltatásminőség modellek a felsőoktatásban

Elvárások és észlelt teljesítmény	Észlelt teljesítmény	Egyéb
Cuthbert (1996a,b), Schwantz (1996), Soutar és McNeil (1996), LeBlanc és Nguyen (1997), Athiyaman (1997), Kwan és Ng (1999), Long et al. (1999), Ham és Hayduk (2003), LaBay és Comm (2003), Hughey et al. (2003), Chua (2004), Tan és Kek (2004), Mahapatra és Khan (2007) (EDUQUAL), Smith et al. (2007), Stodnick és Rogers (2008), Legcevic (2009), de Oliveira és Ferreira (2009), Katiliüté és Kazlauskiené (2010), Ramseook-Munhurrun et al. (2010) (EDUSERV), Abari et al. (2011), Khodayari és Khodayari (2011), Shekarchizadeh et al. (2011), Palli és Marmilla (2012), Bahadori et al. (2011), Cerri (2012), Ravindran és Kalpana (2012), Yusof et al. (2012), Dursun et al. (2013), Yousapronpaiboon (2014), Sharma (2014), Chopra et al. (2014), Min és Khoon (2014), Nell és Cant (2014)	Cronin és Taylor (1992) (SERVPERF), Oldfield és Baron (2000), Jusoh et al. (2004), Smith (2004), Abdullah (2006a,b) (HEdPERF), Munteanu et al. (2010), Zeshan et al. (2014), Yarmohammadian (2011), Ibrahim et al. (2012), Abdullah et al. (2014), Teerovengadum et al. (2016) (HeSQual), Rodríguez-González és Segarra (2016) (TEdPERF), Ali et al. (2016), Lakal et al. (2018)	Teas (1993): teljesítményértékelés modell (EP), Ho és Wearn (1996): HETQMEX, Cullen et al. (2003): BSC, Kara és DeShields (2004): SSRM, Sahney et al (2004): QFD, Telford és Masson (2005): minőség értékek és hallgatói elégedettség közötti kapcsolat, Petruzzellis et al. (2006): elégedettség, Mizikaci (2006): rendszerszemlélet, Douglas et al. (2008): CIT kérdőív, elégedettség, Ilias et al. (2008): elégedettség és szolgáltatásminőség, Hasan et al. (2009): elégedettség és szolgáltatásminőség, Yeo (2009): SERVQUAL és SQA módszerek összehasonlítása; Butt és Rehman (2010): elégedettség, Gruber et al. (2010): elégedettség, Senthilkumar és Arulraj (2011): SQM-HEI, Annamdevula és Bellamkonda (2012): HEdQUAL, Farahmandian et al. (2013): tapasztalat és elégedettség, Karahan és Mete (2014): elégedettség, Kincsesné et al. (2015): tapasztalat és elégedettség, Sadeh és Garkaz (2015): EFQM kérdőív, Noaman et al. (2017): HEQAM, fontosság
Az elvárásokat fontosságként értelmezték: Joseph és Joseph (1997), Angell et al. (2008), Lupu (2013)		

A 17. táblázat első oszlopában található az oktatási szektorhoz kapcsolódó kutatások, melyek a SERVQUAL modell feltevését vették alapul, azaz a vevői elvárásokat és a teljesítményészleléseket hasonlítják össze. Ebben az oszlopban megtalálható ennek egy módosított változata is, amikor a vevői elvárások helyett a vevő által érzékelt fontossági szintet hasonlítják össze a kutatók az észlelésekkel. A második csoport a SERVPERF alapú kutatásokat mutatja, mely esetben csak a vevők által

észlelt teljesítményt vizsgálják a kutatók. Az utolsó oszlopban további, más elgondolás alapján készült felsőoktatásban szolgáltatásminőséget mérő tanulmányok láthatók.

Ahogy látszik a 17. táblázatból, a SERVQUAL népszerűsége töretlen, a felsőoktatásban fokozatosan jelennek meg a SERVQUAL módszerre épülő szolgáltatásminőség mérési és értékelési törekvések, amelyek többsége a hallgatók nézőpontját tekinti kiindulási alpnak. Számos felsőoktatási kutatás pedig a SERVPERF-ből indul ki (pl. Calvo-Porrall et al., 2013; Galeeva, 2016). Ugyanakkor több tanulmány ezek továbbfejlesztésével és a felsőoktatási szektor sajátosságaira való szabásával foglalkozik.

18. táblázat: Felsőoktatásra fókuszáló szolgáltatásminőség modellek főbb jellemzői

Szerző	Mérési módszer	Működési szint	Résztevők	Állítások száma	Dimenziók	Helyszín	Kitöltés	Validitás / megbízhatóság
Cuthbert (1996b)	elvárás, tapasztalat	kurszus	hallgatók	22	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	-	134	igen
Pariseau és McDaniel (1997)	elvárás, tapasztalat	kar	hallgatók és oktatók	22	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	2 egyetem	498+43	-
Oldfield és Barron (2000)	tapasztalat	intézmény	hallgatók	24	szükséges, elfogadható, funkcionális	Retail Marketing BA, egy UK egyetem	333/154	-
LaBay és Comm (2003)	elvárás, tapasztalat	kurszus	hallgatók	12	-	University of Massachusetts	-	-
Sherry et al. (2004)	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók	20	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	egy új-zélandi egyetem	402	-
Abdullah (2006a, 2006b): HEdPERf	tapasztalat	intézmény	hallgatók	41	akadémiai szempontok, nem akadémiai szempontok, hírnév, hozzáférhetőség, szakjellemezők, megértés	-	-	igen
Arambewela és Hall (2006)	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók	36	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	5 victoriiai egyetem	573	igen
Emauel és Adams (2006)	elvárás, tapasztalat	kurszus	hallgatók	20	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	Black college/university (HBCU)	457	igen
Mahapatra és Khan (2007): EDUQUAL	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók, alumnik, szülők, toborzók (fejvadászok)	28	tanulási eredmények, reagálási készség, létesítmények, személyiségfejlődés, tudományos szempontok	műszaki területen oktató intézmények	1024	igen

Ramseook-Munhurrun et al. (2010)	elvárás, tapasztalat	intézmény	oktatók	30	empátia, iskolai felszerelések, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság-figyelem	gimnáziumok, Mauritius	377	igen
Senthilkumar és Arulraj (2011)	tapasztalat, elégedettség	intézmény	hallgatók	30	tanítási módszerek, környezeti változás a vizsgált tényezőkben, fegyelmi intézkedések, elhelyezkedési lehetőségek, szolgáltatásminőség (elégedettség)	több indiai egyetem	1600	igen
Shekarchizadeh et al. (2011)	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók	35	professzionizmus, megbízhatóság, vendégszeretet, kézzelfogható elemek, elköteleződés	malajziai egyetemek	527	igen
Abili et al. (2012)	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók	-	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	Amirkabir University	102	-
Annamdevula és 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 és Kalpana (2012)	elvárás, tapasztalat, elégedettség	intézmény	hallgatók	47	helyszín, oktatók, imázs, infrastruktúra, költségek, személyzet	4 különböző típusú menedzsment oktatási intézmény, Coimbatore város	304, 49 intézmény	igen
Foropon et al. (2013)	elvárás, tapasztalat	kurzus	hallgatók	18	reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	cincinetti egyetem	425	
Yousapronpai-boon (2014)	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók	21	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	egy magán egyetem	350	igen
Kincsesné et al. (2015): COURSEQUAL	tapasztalat	kurzus	hallgatók	24	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	gazdasági és üzleti tudományok kar, egy magyar egyetem	181	igen
Teerovengadum et al. (2016): HESQUAL	tapasztalat	intézmény	hallgatók	48	adminisztratív minőség, fizikai környezet minősége, oktatási minőség, támogató szolgáltatások minősége, átalakító minőség (ezeken belül 9 aldimenzió)	Mauritiusi Egyetem	207	igen
Rodríguez-González és Segarra (2016): TEDPERF	tapasztalat	intézmény	hallgatók	21	tudományos szempontok, nem tudományos szempontok, hírnév, elérhetőség, szakokhoz kapcsolódó szempontok, (megértés)	egy vezető állami és egy magán mexikói egyetem	204	igen
Baniya (2016)	tapasztalat	szak (2)	hallgatók	46	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	egy kathmandui egyetem	241	igen

Gregory (2019)	elvárás, tapasztalat	szak	hallgatók	44	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	egy connecticuti egyetem doktori programjának hallgatói	57	-
----------------	----------------------	------	-----------	----	--	---	----	---

Néhány, kifejezetten felsőoktatásra specializált modellről ad részletes áttekintést a 18. táblázat, bemutatva, 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. Látható, hogy több esetben az eredeti SERVQUAL dimenziókat megtartották a kutatók, csupán értelmezésükben szabták az adott szektorra és intézményi működési szintre, a kérdőív állításainak száma nagy szórást mutat (12-48 db). A legtöbb tanulmányban szerepelt az alkalmazott kérdőívekhez kötődő validitás és / vagy megbízhatóság elemzésének eredménye. Három cikk kivételével mindegyik elsősorban a hallgatók véleményére összpontosított, tehát a kérdőíveket a hallgatókkal töltették ki. A szakirodalomban elsődlegesen az intézményi szinthez kötődően található szolgáltatásminőség mérésére összpontosító kutatásokat, a 22 elemzett cikkből 14 intézményi szintre összpontosított.

Hill et al. (2003) 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, ez még inkább igaz a projektfeladat-típusú kurzusok esetében. Egyre több tanulmány és kutatás fókuszál a szolgáltatásminőség modellek alkalmazására egyes tantárgyakhoz, kurzusokhoz kapcsolódó hallgatói minőségpercepciók mérési és értékelési igényeihez illeszkedve (pl. Noaman et al., 2017; Yousapronpaiboon, 2014; Sadeh és Garkaz, 2015; Kincsesné et al., 2015), egyfajta bottom-up szemléletmód eredményeként.

Ahogy az látható volt a kérdőíves és fókuszcsoportos kutatások eredményeinek áttekintésekor is, a szolgáltatásminőség mérésének kezdőpontja a kurzusok szintje kell, hogy legyen, ez az, amit a hallgatók leginkább megtapasztalnak és tudnak értékelni, bár a felsőoktatásba való jelentkezéskor nem ez volt a legfontosabb szint a fókuszcsoportokban részt vevő hallgatók számára. Ez a szint gyűrűzik egyre feljebb, kiegészülve újabb és újabb dimenziókkal és elsődleges érdekelt felekkel (oktatók és munkaerőpiaci szereplők) minőség szempontból, ezzel megalapozva a bottom-up feltételezés létét és működését a felsőoktatási szolgáltatásminőség mérésében. A bottom-up megközelítés azt jelenti, hogy a szolgáltatásminőség fejlesztések a kurzusszintről kell kiinduljanak elsődlegesen, a változtatások ezen a szinten eszközölhetőek a leggyorsabban.

A kurzusminőség mérése és értékelése a legszélesebb körben, mint a BME-n is, szemeszter végi értékelések formájában valósul meg. Ideális esetben, ezek az értékelések nem csak lehetőséget bizto-

sítanak a hallgatóknak arra, hogy visszacsatolást adjanak, hanem kurzusfejlesztési inputokat is szolgáltatnak az oktatók és a menedzsment számára (pl. Grebennikov és 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 minden intézményi működési szinten, hogy mi történik a tanteremben és azon túl (pl. Grebennikov és Shah, 2013; Gruber et al., 2010; Shah et al., 2010). Tehát az, hogy milyennek érezték az elvégzett kurzusokat, befolyásolja az elvégzett szakkal és az intézménnyel kapcsolatos véleményüket is (bottom-up szemléletmód).

A szakirodalom alapján az egyes intézményi szintekre fókuszáló szolgáltatásminőség-keretrendszer kialakítása során elsődleges definiálni, hogy az mely működési szintre, érdekelt csoport(ok)ra fog fókuszálni és mi a mérési metódus (elvárás, tapasztalat, mindkettő, stb.). Ezek meghatározását követően a felmérés helyszínének azonosítása, a hasonló fókuszokkal és metódussal rendelkező szakirodalom áttekintése, hiszen szintenként más minőségattribútumok dominálnak, és annak eredményei alapján az értékelési szempontok kiválasztása történik. Az adatgyűjtés csak ezeket követően indulhat el. Így megalapozható egy olyan rendszer létrehozása, amely valid és megbízható adatokat és eredményeket produkál, mely eredmények összehasonlíthatók nem csak az eredeti elvárásokkal és célkitűzésekkel, hanem a szakirodalom hasonló modelljeinek eredményeivel is.

### **3.6. Az 1. Hipotézis vizsgálatának eredményei és az 1. Tézis kialakítása**

A vizsgálat tárgyát a felsőoktatás speciális szolgáltatásminőség tulajdonságai és sajátosságai jelentették.

*1. Hipotézis: Ha az intézményi hierarchiából fakadó működési szinteket (intézményi szint, szak-szint, kurzusszint) tekintjük, az egyes szinteken a szolgáltatásminőség méréséhez és fejlesztéséhez az intézményi menedzsmentnek más-más szempontokra kell elsődlegesen fókuszálnia.*

A szekunder adatgyűjtés, a szakirodalomkutatás a felsőoktatás és a szolgáltatásminőség sajátos tulajdonságaira, majd a szolgáltatásminőség definiálása és mérése a felsőoktatásban témakörre fókuszálva, a HIPI elvek és a minőség definiálásának nehézségein kívül, kiemeli a Hipotézis tárgyának komplexitását. A szakirodalomelemzés (pl. 17. és 18. táblázatok) tisztán mutatja, hogy megközelítésükben (elvárások-teljesítmény, fontosság-teljesítmény, teljesítmény, stb), fókuszukban (intézmény, szak, kurzus) és figyelembe vett dimenzióikban mennyire különböznek az e szektorra kialakított, adaptált modellek. Az érdekelt felek száma, funkciójuk különbözősége az intézményi szinteken és a csoportosításuk nehézsége alátámasztja az 1. Hipotézist. A primer kutatás, azaz a hallgatói kérdőívek, a fókuszcsoportos beszélgetések és az elvégzett interjúk, a szakirodalomelemzéssel kiegészülve, világosan mutatják az egyes intézményi szintek fontossága és minőségjellemzői közötti eltéréseket.

Ezek eredményei alapján három minőségjellemző csoportot azonosítottam a három vizsgált működési szinthez kötődően (14. táblázat).

A három intézményi működés szinthez kapcsolódóan meghatározott minőségdimenziók SERVQUAL dimenziókhoz való kapcsolata látható a 19. táblázatban. Megfigyelhető, hogy minden szinten elsődlegesen a megbízhatóság és a biztonság (bizalom) dimenziók részei jelennek meg. A szakszint esetében egyetlen egy jellemző kapcsolódik másik, a kézzelfogható tényezők dimenzióhoz. Ez a táblázat azt támasztja alá, hogy a SERVQUAL modell, bár kiváló alapnak tekinthető, ebben a formában nem képes teljességgel mérni a minőséget a felsőoktatásban, tehát a modellt tovább kell fejleszteni alkalmazás előtt a felsőoktatás sajátosságainak megfelelően. Másodsorban pedig, a táblázat azt is demonstrálja, hogy a SERVQUAL dimenziók máshogyan, más jellemzőkön keresztül alkalmazhatók és ragadhatók meg az egyes szinteken.

Az eredmények alapján az **1. Tézis** a következő:

**A felsőoktatási intézményekben a szolgáltatásminőség sikeres menedzseléséhez az egyes intézményi szinteken különböző szolgáltatásminőség összetevőket szükséges figyelembe venni:**

- Intézményi szinten (stratégiai): a karrierlehetőségek (tanulmányok közben és után), az oktatók tudományos munkája és reputációja, az intézményi infrastruktúra és berendezések, a megbízhatóság, az intézmény fejlődés iránti elkötelezettsége, az intézményi reputáció, az intézmény nemzetközi kapcsolatai, az ipari kapcsolatok és a felvételi folyamat;
- Szakszinten (operatív): az oktatói készségek és képességek, a (szak elvégzése által adódó) karrierlehetőségek, az oktatók tudományos munkája és reputációja, az intézményi infrastruktúra és berendezések, a szak tanterve, a szak nemzetköziesége és a szak reputációja;
- Kurzusszinten (taktikai): az oktatók készségei és képességei, az intézményi infrastruktúra és berendezések, a megbízhatóság, a tudásátadás érthetősége (tanmenet és előadás), az oktatók fejlődés iránti elkötelezettsége, és a kurzus hozzáadott értéke dominálnak. Ez utóbbi a kurzus hasznosságával és hasznosítható tudásával, az érdekességgel, az újdonsággal és modernitással jellemezhető.

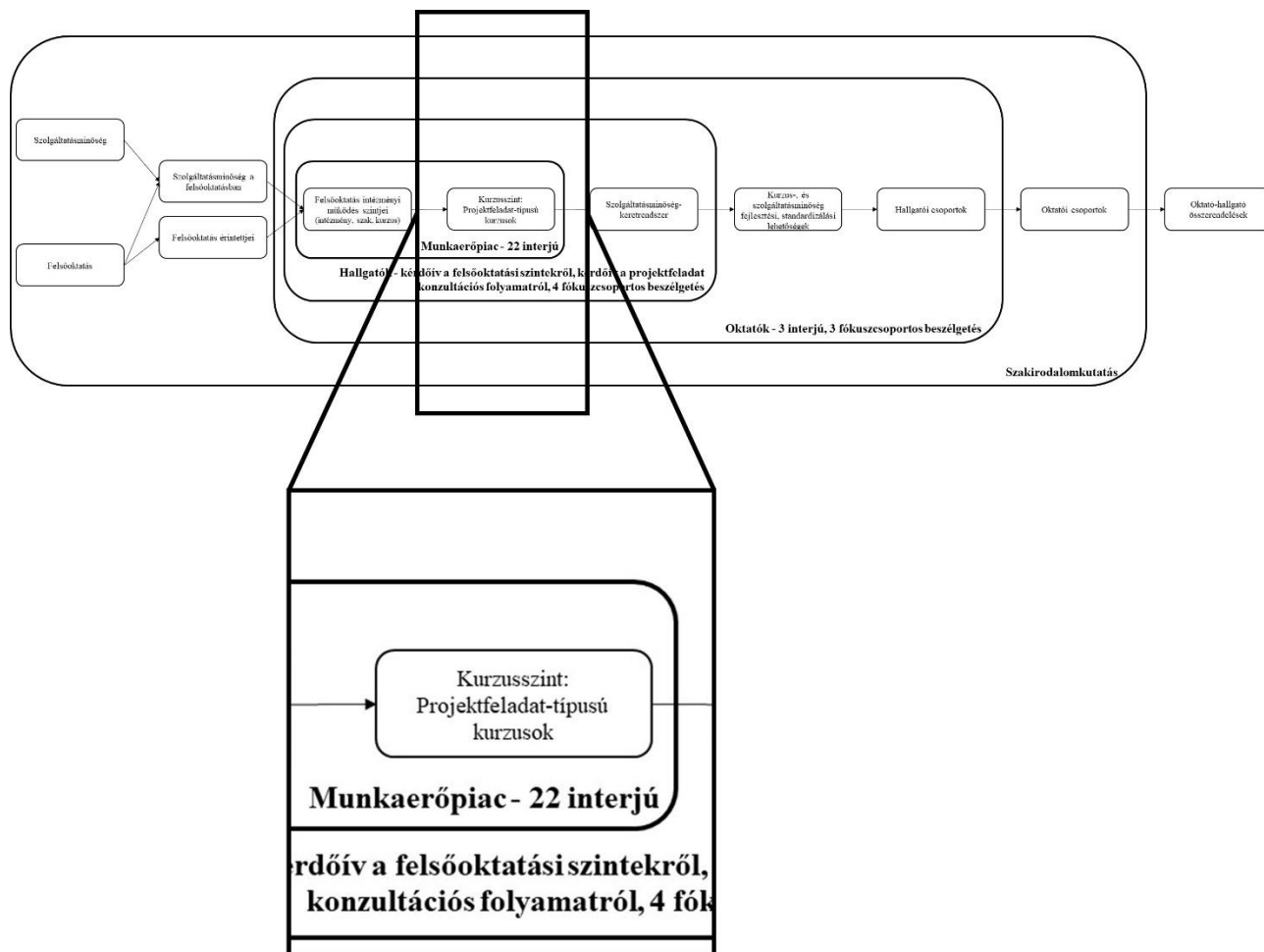
Kapcsolódó publikációk: **9, 10, 12, 13, 15, 16, 18**

19. táblázat: SERVQUAL dimenziók összehasonlítása az intézményi működési szintekhez meghatározott minőségjellemzőkkel

Szolgáltatásminőség dimenziók (Parasuraman et al., 1988)	Parasuraman et al. (1988) definíciója	Felsőoktatásban való megfelelőségük (Gregory, 2019)	Intézményi szint								Szakszint					Kurzusszint										
			karrierlehetőségek (közben és utána)	Oktatók tudományos munkája és reputációja	Intézményi infrastruktúra és berendezések	Megbízhatóság	Intézmény fejlődés iránti elkötelezettsége	Intézményi reputáció	Nemzetközieség	Ipari kapcsolatok	Felvételi folyamat	Oktatók készségei, képességei	Karrierlehetőségek (szak elvégzése által)	Oktatók tudományos munkája és reputációja	Intézményi infrastruktúra és berendezések	Tanterv	Nemzetközieség	Szak reputációja	Oktatók készségei, képességei	Intézményi infrastruktúra és berendezések	Megbízhatóság	Érthetőség (tanmenet és előadás)	Oktatók fejlődés iránti elköteleződése	Hasznosság, hasznosítható tudás	Érdekesség	Elmélet-gyakorlat arány
Megbízhatóság	Képesség az ígért szolgáltatás megbízható és pontos elvégzésére.	A kurzusokat megfelelően ütemezik, hogy a hallgatók időben be tudják fejezni szakjukat? A nyújtott szolgáltatás (szak) a várt minőségű és kialakítású? Több vagy kevesebb kurzus érhető el online, mint amit a hallgató várt? A diplomázáshoz szükséges idő a hallgatói elvárásnak megfelelő?	x	x	x	x	x					x	x		x			x	x	x					x	
Biztonság (bizalom)	A munkavállaló tudása, udvariasága és képessége hogy bizalmat keltsen.	A karok pontos információkat biztosítanak? A tanárok és az alkalmazottak udvariasan válaszolnak a megkeresésekre? Világosak a szak politikája és folyamatai?		x		x	x					x	x	x				x	x		x	x	x			x
Kézelfogható elemek	Fizikai eszközök, gépek és a személyzet megjelenése.	Milyenek a tantermek? Milyen a parkolás? A weboldal naprakész? Vannak rossz linkek a weboldalon? A tanárok és az alkalmazottak professzionálisnak tűnnek? Van aki telefonon válaszol, vagy üdvözlí a hallgatókat, ha az irodába érkeznek?			x													x			x					
Empátia	A szervezet dolgozói által a vevőknek nyújtott gondoskodás és személyes figyelem.	Érzik a diákok, hogy egyéni figyelmet kapnak? Úgy érzik a hallgatók, hogy igényeik meghallgatásra találnak? A hallgatók úgy érzik, hogy az oktatók, az alkalmazottak és a szak általánosan törődik velük?				x													x							
Reagálási készség	Segítési hajlandóság a vevők felé és azonnali/pontos szolgáltatás nyújtása.	Az emaileket időben megválaszolják? Segítik a hallgatókat a válaszok megszerzésében, vagy más tanszékekre küldik őket? Képesek-e a hallgatók a karokkal és a személyzettel kommunikálni az általuk előnyben részesített eszközökkel, vagy csak a kar és a személyzet által előnyben részesített eszközökön keresztül?				x													x	x						

## 4. A PROJEKTFELADAT-TÍPUSÚ KURZUS

A fejezet célja a projektfeladat-típusú kurzusok fontosságának, relevanciájának és sajátosságainak részletes ismertetése a munkaerőpiaci interjúk és a szakirodalomkutatás eredményeinek felhasználása mentén, illetve a BME MVT projektfeladat kurzusainak bemutatása (16. ábra).



16. ábra: Doktori kutatás részei a projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságaira összpontosítva

### 4.1. Projektfeladat kurzus a BME-n

A felsőoktatási intézményeknek az akkreditáció során a MAB önértékelési útmutató (2020) szerint nyilatkozniuk kell arról, hogy hogyan alakítanak ki és nyújtanak a hallgatóknak gyakorlati lehetőségeket (1.2/6), illetve hogyan tudnak tényekkel alátámasztott példákat prezentálni a hallgatók tudásának, kompetenciájának értékelési módszereinek, eszközeinek fejlesztésére (1.2/10). A gyakorlati tudás átadásának egy lehetséges módja a különböző projektfeladat és esettanulmány kurzusok fejlesztése és indítása, és a szakok képzési mintatantervébe való implementálása.

A magyar felsőoktatási intézmények által leggyakrabban indított szakok között szerepelnek a gazdálkodási és menedzsment, a nemzetközi gazdálkodás és a műszaki menedzser alapképzési szakok és a marketing mesterszak. A marketing mesterszak kiegyensúlyozott, a gyakorlati ismeretanyagok aránya 40-60 %. A felsorolt alapképzési szakok mindegyike alapvetően gyakorlatorientált a KKK szerint (12.6. Melléklet), 60-70 %-a az oktatásnak gyakorlatorientált, melyet a magyar felsőoktatási intézmények különböző kurzusokkal és tantárgyakkal valósítanak meg (20. táblázat). Ezzel egyben válaszolnak arra a folyamatos hallgatói igényre is, hogy gyakorlati készségeiket fejlesszék, minél több gyakorlati és üzleti példát ismerjenek meg a felsőoktatási tanulmányaik során. A gyakorlati tudással szemben támasztott igény már megjelent az intézményi működési szintek minőségattribútumainak vizsgálata során is (3.4. fejezet), illetve a végső kurzusminőség attribútum csoportnak is része lett az elmélet-gyakorlat aránya.

20. táblázat: Felsőoktatási szakok orientációja

A szakok orientációja a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI 4. § rendelet szerint	
Elmélet-gyakorlat %-os aránya	Szak besorolása
gyakorlati jellegű ismeretátadáshoz képest az elméleti jellegű ismeretátadás aránya 70-80 százalék	kiemelten elméletorientált (pl. jogász osztatlan szak)
a gyakorlati jellegű ismeretátadáshoz képest az elméleti jellegű ismeretátadás aránya 60-70 százalék	elméletorientált (pl. regionális és környezeti gazdaságtan mesterképzési szak)
a gyakorlati jellegű ismeretátadáshoz képest az elméleti jellegű ismeretátadás aránya 40-60 százalék	kiegyensúlyozott (pl. marketing mesterszak)
az elméleti jellegű ismeretátadáshoz képest a gyakorlati jellegű ismeretszerzés aránya 60-70 százalék	gyakorlatorientált (pl. gazdálkodási és menedzsment, nemzetközi gazdálkodás és műszaki menedzser alapképzési szak)
az elméleti jellegű ismeretátadáshoz képest a gyakorlati jellegű ismeretszerzés aránya 70-80 százalék	kiemelten gyakorlatorientált (pl. egyházzene-művész mesterképzési szak)

A gazdálkodási és menedzsment alapszak 28, a műszaki menedzser alapszak 13, a nemzetközi gazdálkodás alapszak 15, a marketing mesterszak pedig 13 magyar egyetem képzései között volt megtalálható 2020-ban, azaz a legtöbb magyar egyetem kínálja a mintatanterv részeként. A gazdálkodási és menedzsment alapszaknál 22, a műszaki menedzser alapszaknál 9, a nemzetközi gazdálkodás alapszaknál 11, a marketing mesterszaknál pedig 11 esetben az egyetem hivatalos weboldala szerint biztosan a mintatanterv részét képezi projektfeladat-típusú kurzus. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Neumann János Egyetem nemzetközi gazdálkodás, gazdálkodási és menedzsment és műszaki menedzser szakok mintatanterveiben szerepelnek a legnagyobb kreditmennyiséggel projektfeladat-típusú kurzusok. Ezek a kurzusok kötelezőek a hallgatók számára a vizsgált szakok teljesítéséhez ezeken az egyetemeken. A doktori kutatás fókuszába a BME Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszék által indított projektfeladat kurzusokat helyeztem.

A projektfeladatok kialakításának bemutatásához az információkat a dr. Kövesi Jánossal, professzor emeritusszal, készített interjú adta (2020.08.13.), mivel az ő nevéhez (akkori dékán, tanszékvezető és egyetemi tanár) köthető a projektfeladat kurzusok kidolgozásának irányítása a BME GTK-n. E kurzusok létrehozásához a Kar elnyerte a Felsőoktatási Programfinanszírozási Pályázatot 1999-ben *Projekt alapú oktatás kialakítása a Műszaki Menedzser Szakon* című program keretében. Így Magyarországon először, a BME GTK osztatlan műszaki menedzser képzésének mintatantervébe kerültek be e kurzusok, kötelező tantárgyakként. E program keretében

*„négy specializációs területen mindösszesen kb. 40 olyan intézmény kiválasztására kerülne sor, amelynek a felsővezetői, valamint a szakképzés, a humán erőforrás menedzsment szakterületek vezetői általunk szervezett speciális tréningek, szimpóziumok keretében részleteiben is megismernék a műszaki menedzser képzés koncepcióját, tantervét és tananyagát, ezzel kapcsolatban visszajelzést adnának, közvetítenék a képzési igényeket az egyetem felé, továbbá célszerűen megválasztott és didaktikailag is megalapozott projektfeladatokat biztosítanának a képzés számára.”* (BME GTK, 1999)

E kurzusok bevezetésétől a következő eredményeket várták, azok kialakításakor:

- *„Tanterv, tárgyprogramok, oktatási segédanyagok, módszertani tanulmányok.*
- *A projekt-alapú oktatás szervezési, módszertani feltételrendszere.*
- *Párhuzamos alapképzés mérnökök számára.*
- *Átjárhatóság a Szak és a műszaki menedzserasszisztens képzés között.*
- *Konferenciák, kari “nyílt napok” a felhasználói szférával.*
- *A Szak “vevőorientált” minőségbiztosítási rendszere.”* (BME GTK, 1999)

A kutatás elkészítésének idején a projektfeladatok tantervben való megjelenésének elsődleges 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. Ezzel demonstrálhatják a kurzust teljesítő hallgatók a munkaerőpiacra való alkalmasságukat és hogy képesek a képzés során szerzett ismereteiket egy valós szervezeti probléma megoldásának szolgálatába állítani. A féléves hallgatói munka eredménye egy projektdolgozat, ezt egészíti ki az évközi vagy a félév végi szóbeli 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 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. A projektfeladatoknak előre

meghatározott formai és tartalmi követelményeknek (formai és tartalmi útmutatók) kell eleget tenniük, és a dolgozatokat a szakdolgozatéhoz hasonló értékelési szempontok szerint értékelik a konzulensek vagy konzulensekből álló szakmai bizottságok. Ezek az értékelési szempontok a következők (kifejezetten ezekre a kérdésekre válaszolnia a Bírálónak csak a szakdolgozat esetében kell):

- Mennyire kelti saját munka benyomását a dolgozat?
- Mennyire a jóváhagyott témát, a feladatkiírásban meghatározottakat dolgozza fel a munka?
- Mennyire bánt jól az információkkal?
- Mennyire jól alkalmazta a tanultakat és a szakirodalmat?
- Mennyire helyesek és megalapozottak a prezentált eredmények?
- Mennyire megfelelő a dolgozat formátuma és nyelvezete?

## 2. Hipotézis:

*A projektfeladat-típusú és hagyományos felsőoktatási kurzusok közötti különbségek következtében a projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőségének mérésekor részben el kell térni a hagyományos kurzusokra kidolgozott szolgáltatásminőség keretrendszerétől.*

A vizsgált alapszakok esetében (gazdálkodási és menedzsment, nemzetközi gazdálkodás és műszaki menedzser) két vagy három egymást követő projektfeladatot tartalmaz a tanterv (a tanulmánymegírásának idején már mindhárom szak esetében csak két projektfeladatot kell elkészíteni), míg a vizsgálatba bevont mesterszak (marketing szak) esetében egyfélévnyi projektfeladat teljesítése a tanterv kötelező része a szakdolgozat megírása előtt. A projektfeladat kurzusok teljesítésével megtörténik a szakdolgozat „előkészítése”, ezek során a hallgató elméleti és/vagy gyakorlati oldalról járja körül a szakdolgozat során vizsgált és megoldani kívánt szakmai problémát. Így az egyes projektfeladat szintek céljai részben különbözőek: egymást követő mérföldköveknek tekinthetők a sikeres szakdolgozatkészítés felé vezető úton, felépítve egy átfogó folyamatot az irodalomkutatástól a szervezeti működés elemzésén keresztül a szakmai terület alapos vizsgálatáig, pl. a hallgatók követhetik egy szervezeti folyamat fejlesztését, egy projekt elindítását, stb. (21. táblázat). E kurzusok során a hallgatók szintetizálják a szakon addig a pontig megszerzett tudást és ismeretanyagot, segítségükkel a hallgatók által leginkább elvárt készségek fejlesztése elősegíthető: kommunikációs készségek, problémamegoldó készség, időgazdálkodás, gyakorlatban jól használható, korszerű ismeretek elsajátítása (HSZI BME, 2016, 2017).

21. táblázat: Projektfeladatok céljai

Projektfeladat (alapképzés)	Projektfeladat I.	Projektfeladat II.	Projektfeladat III.
Cél	Megismerkedés egy adott terület elméleti hátterével, a szakirodalom legfrissebb eredményeivel, és ezek alapján a tudás mélyítése az adott témában.	A korábban tanulmányozott üzleti terület egy konkrét szervezeti problémájának körüljárása, az adott szervezeti probléma feltárása.	Az adott szervezeti probléma szofisztikáltabb eszköztárral való elemzése, konkrét megoldási javaslat és javaslat értékelési metódus nyújtása a szervezet számára.
Dolgozattal kapcsolatos elvárások	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A téma megismerése és a korábbi, a képzés során szerzett ismeretek további elmélyítése.</li> <li>• A képzés jegyzetén, kötelező irodalmán való túllépés és releváns (hazai és idegen nyelvű) tudományos forrásokra támaszkodás.</li> <li>• Az irodalomkutatás módjának megismerése.</li> <li>• A megismert szakirodalomban foglaltak szintetizált feldolgozása és önálló, saját megfogalmazása.</li> <li>• Az adatbázisok használatának elsajátítása.</li> <li>• A hivatkozás módjának elsajátítása.</li> <li>• A definíciók, adatok, csoportosítások mindig hivatkozást vonzanak.</li> <li>• A projektfeladat „műfajának” megismerése.</li> <li>• Fogalmazási, dolgozat felépítési, stílusbeli elvárások megismerése.</li> <li>• A formai sablon használatának elsajátítása.</li> <li>• Ha már van vállalati kapcsolat, akkor a vállalat témához kapcsolódó szervezeti egységeinek, tevékenységeinek bemutatása.</li> <li>• Projektfeladat II. kutatási tervének ismertetése.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A téma egy részterületére történő fókuszálás (konkrét célok, eszközök), esetleg a megkezdett téma elméleti továbbvitele.</li> <li>• Konkrét gyakorlati problémák megoldása a képzés kapcsolódó tárgyai során megismert modellek, módszerek és eszközök alkalmazása révén; a tágabb téma egy részterületére történő fókuszálás, és szekunder források alapján az ismeretek további mélyítése.</li> <li>• Az irodalomkutatás bővítése, mélyítése (pl. fókuszáltabb téma forrásai, gyakorlati példák).</li> <li>• Gyakorlati alkalmazás (tényleges alkalmazás, esetleg esettanulmány keresése).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A gyakorlati alkalmazás mélyítése, bővítése (a Projektfeladat II. vertikális és/vagy horizontális bővítése).</li> <li>• A képzés során tanult modellek, módszerek alkalmazásainak vizsgálata, a feltételrendszerek feltárása, az alkalmazható módszerek, modellek ütköztetése, esetleg primer kutatás, gazdasági elemzések bevonása.</li> <li>• Önálló következtetések levonása, javaslat kidolgozása a probléma megoldásával kapcsolatban.</li> <li>• Szükség esetén az irodalomkutatás mélyítése.</li> </ul>
Projektfeladat – mesterképzés			
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.			

A projektfeladat kurzusok során elkészített munkák és a KKK-ban szereplő szakspecifikus jellemzők között könnyen párhuzamot lehet vonni. Ezek a munkák az egyetemi tanulmányok csúcán helyezkednek el, beépítve mindazt, amit a hallgatók korábban megtanultak tanulmányaik során, és amelyek révén belépést nyerhetnek a szakmai közösségbe. (Ashwin et al., 2017, 517. o.) A hallgatói projektfeladatok megtestesítik a hallgatók tanulmányai során elsajátított ismereteket, hiszen a hallgatók eredményeinek tükrözniük kell a megszerzett készségeket és képességeket, a hallgatói hozzáállást, valamint azt, hogy képesek önállóan dolgozni és felelősséget vállalni. Tehát sikeres elvégzésük a

munkaerőpiacra való alkalmasságuk egyfajta mérése. A legtöbb esetben a projektfeladatokat különféle for- és nonprofit szervezeteknél, intézményeknél készítik el a hallgatók.<sup>2</sup> A kurzusok teljesítése során egy, az adott témában jártas konzulens felügyeli és támogatja minden hallgató munkáját (mint témavezető). 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 a 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 konzulens szakmai iránymutatásával hasznosítsák a tanulmányaik során megszerzett elméleti és gyakorlati tudásukat egy valós szervezeti probléma megoldása érdekében.

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, szakmai és tudományos érdeklődéssel és tudásszinttel rendelkeznek, természetesen eltérő hangsúlyokkal dolgoznak a konzulensi folyamat során.

Összességében, a projektfeladatok elsődleges célja, hogy a hallgatók elsajátítsák és demonstrálják alkalmazását a munkaerőpiaci sikerességhez szükséges szakmai ismereteknek és puha készségeknek.

## **4.2. Projektfeladat-típusú kurzusok a szakirodalomban**

A releváns szakirodalom többféle, projektfeladat-típusú kurzushoz, pl. szakdolgozathoz, projektfeladathoz, doktori témavezetéshez, stb., kötődő tanulmányt is tartalmaz (lásd a 22. táblázatban), melyek fő fókusza a minőség és annak lehetséges fejlesztése. Pearson és Brew (2002) kutatásában meghatározta egy konzulens-fejlesztő kurzus fő komponenseit, kitérve a konzulensi folyamat hatékonyságának, hatásosságának befolyásoló elemeire. Orsmond et al. (2004) a projektfeladat-típusú kurzu-

---

<sup>2</sup> A BME Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszékének Minőségmenedzsment és Üzleti Statisztika szakcsoportjában a 2019-es őszi félévben, 45 szakdolgozathoz (így az ezekhez kapcsolódó projekt dolgozatokból is) 38 szervezet / intézmény-specifikus volt.

sok elvégzésével megszerezhető és megerősíthető hallgatói készségeket és képességeket, illetve eredményeket kutatták, pl. időgazdálkodás, tudományos gondolkodás, prezentáció, adatelemzés, kísérleti tervezés és irodalomkutatás területén. Todd et al. (2004) kutatásukban a hallgatók szakdolgozatokkal kapcsolatos percepcióját vizsgálták, kiemelve a projektfeladat-típusú kurzusok elvégzésével járó hallgatói fejlődési irányokat. Gatfield (2005) a konzulensi stílus(ok) jellemzőit vizsgálta. Nulty et al. (2009) kiemelték a konzultációs folyamat egyéni, kari és intézményi szinttel való kapcsolatát, kutatásuk középpontjában a konzulensi kiválóság jellemzőinek azonosítása állt. Maxwell és Smyth (2011) a mesterszakos diplomamunkákhoz és a PhD tanulmányokhoz kötődő konzultációk komplexitását vizsgálták, hogy azonosíthassák a kutatási folyamat kulcselemeit. Doloriert et al. (2012) kutatásukban kifejezetten a doktori témavezetés jellemzőit vizsgálták mint például erőviszonyok, érzelmek, visszajelzési folyamat. De Kleijn et al. (2014) a konzulens-hallgató kapcsolat, a visszajelzések és a konzultációs folyamat eredménye közötti összefüggést vizsgálták. Aswin et al. (2017) kiemelték a konzulensek kritikus szerepét a szakdolgozatok elkészítésének folyamatában. Wengrowitz et al. (2017) a projektfeladat-típusú kurzusok hallgatói teljesítményértékelésének nehézségeit kutatták.

22. táblázat: Szakirodalmi kutatások projektfeladat-típusú kurzusokra összpontosítva

Szerzők	Kutatás témája
Pearson és Brew (2002)	Egy konzulens-fejlesztő kurzus fő komponenseinek azonosítása.
Orsmond et al. (2004)	Hallgatói és konzulensi vélemények gyűjtése és elemzése projektfeladat-típusú kurzusok kapcsán.
Todd et al. (2004)	Hallgatók szakdolgozatokkal kapcsolatos véleményének és hozzáállásának gyűjtése és elemzése.
Gatfield (2005)	A konzulensi stílusok vizsgálata szakirodalomelemzés és konzulensekkel készített interjúk alapján.
Nulty et al. (2009)	A konzulens és a konzultációk szerepének és hatékonyságának vizsgálata.
Maxwell és Smyth (2011)	Kutatási folyamat kulcselemeinek vizsgálata.
Doloriert et al. (2012)	A doktori témavezetők és hallgatók konzultációinak vizsgálata.
de Kleijn et al. (2014)	Konzultációs folyamat főbb komponenseinek elemzése.
Aswin et al. (2017)	Több féléven keresztül teljesítendő szakdolgozatokhoz kapcsolódó konzulensek mentori szerepének vizsgálata.
Wengrowitz et al. (2017)	Projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődően a hallgatói teljesítmény vizsgálati aspektusainak meghatározása.

A szakirodalomelemzés is alátámasztja, hogy a projektfeladat-típusú kurzusok sikerességét befolyásoló tényezők feltárásához fontos egy olyan értékelési módszer létrehozása és validálása, amely eszközként szolgálhat a konzultációs folyamat szolgáltatásminőség szintjének figyelemmel kísérésére. Azonban e projektmunkák esetében a meglévő és széles körben használt kurzusértékelési módszerek többsége nehézségekbe ütközik a szakirodalomkutatás és a saját tapasztalataim alapján a következő okok miatt:

- Heterogenitás - A GTK kilenc tanszékéből áll, ami azt jelenti, hogy összesen mintegy 200 oktató konzultál több száz hallgatót, akik különböző elvárásokkal és igényekkel rendelkeznek. A heterogenitás, azaz a hallgatók és oktatók közötti különbségekből eredő esetleges problémák kezelhetők lehetnek a hallgatók és oktatók csoportokba sorolásával és a csoportok egymáshoz rendelésével.

- Tárolhatatlanság - A konzultációs folyamatok nem tárolhatók, nem raktározhatók, ott és akkor vehetők igénybe.
- Elválaszthatatlanság - A konzultációs folyamat és az „output” a hallgatók és a konzulens közötti együttműködéstől, közös munkától függ (Berényi és Deutsch, 2018b). Az elválaszthatatlanság okozta értékelési nehézségek egy része kiküszöbölhető lehet a konzulensek és hallgatók megfelelő egymáshoz rendelésével, konzulensi és hallgató csoportok elkülönítésével.
- Megfoghatatlanság - A konzultációs folyamatnak vannak olyan elemei, amelyek értelmezhetővé teszik a kézzelfoghatóságot; ilyenek a felsőoktatási környezet, ahol a konzultációk és a hallgatói előadások zajlanak, a projektmunkák végrehajtásával kapcsolatos írásbeli követelmények, valamint az e kurzusokat támogató informatikai rendszer, ahol az összes kapcsolódó adminisztrációt végzik. Ugyanakkor, a felsorolt megfogható elemek nem tartoznak az oktató hatáskörébe közvetlenül.
- A konzultációk gyakorisága és hossza (személyes vagy e-mailben / telefonon) a konzulens-hallgatói párokra specifikált, ez nem egy teljesen standardizálható tulajdonsága a folyamatnak.
- Az ilyen módszerek kidolgozásakor az elsődleges kihívás az, hogy ellentétben a nagy tömegeket egyben kezelő kurzusokkal, amelyekben sok hallgató kiszolgálása történik párhuzamosan, ezek a kurzusok megkövetelik minden hallgató bevonását a projektfeladatok elvégzésébe és az oktatók munkáját a hallgatói teljesítmény felügyeletében, figyelemmel kísérésében és értékelésében (Wengrowicz et al., 2017).
- A konzulensek szerepe döntő fontosságú ebben a folyamatban, mivel a konzulensi folyamat jellemzői hatással vannak az eredmények olyan csoportjára, amelyeket a szolgáltatásminőség jellemzésére alkalmaznak mind kurzus, kar, mind intézményi szinten (de Kleijn et al., 2014; Ashwin et al., 2017), köszönhetően például a nagy kreditértéknek, e kurzusok tantervben való elhelyezkedésének (tanulmányok utolsó félévei) és, hogy az addig tanult ismeretek alkalmazására épül.
- Szoros kapcsolat van a folyamat és a konzultáció stílusa, a konzultációs kapcsolat, a konzulensi készségek és képességek, valamint a hallgatói előrehaladás és végeredmény között (Nulty et al., 2009), így fontos a hallgatói igényhez legjobban kapcsolódó konzulens adott hallgatóhoz való hozzárendelése.
- A projektmunkák felügyelete nem statikus, hanem dinamikus folyamat, azaz a konzulensek több szerepben is jelen kell lenniük a folyamatban (Nulty et al., 2009, 697. o.).

- A konzultáció jellemzői még egyetlen hallgató konzultálása esetén is félévről félévre változhatnak, mivel a hallgató fejlődése szintén hatással lehet a kapcsolódó tulajdonságokra (Nulty et al., 2009), illetve a feladatok, elvárások is változnak a projektfeladatokban előre haladva.
- Természetesen felmerülnek különbségek a hallgatók között, így az, ami egyikükkel működik, elképzelhető, hogy nem működik másokkal.
- A konzulenseknek képeseknek kell lenniük arra, hogy megkülönböztessék a hallgatók számára testre szabott és a szemeszterről szemeszterre változó konzultációs folyamat szolgáltatási tulajdonságait, megértsék az ilyen szolgáltatási folyamattal szemben támasztott változó követelményeket.
- A munkaerőpiaci szereplők és a jövőbeli hallgatók nem ismerik a projektfeladat kurzusokat.

A 23. táblázat rámutat a projektfeladat-típusú és a hagyományos (theatre-type) kurzusok közötti különbségekre, további nehezítő tényezőket emelve ki a projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődő szolgáltatásminőség mérhetőségében. A táblázat különbséget tesz a két kurzustípus között azok célja, KKK-hoz való kötődése, a heti óraszám, a tananyag, a folyamat formája, az interaktivitás, a számonkérés, értékelés és a 14. táblázatban prezentált kurzusminőség attribútumok tekintetében a szakirodalomkutatás és a 3.4. fejezetben bemutatott kutatás eredményei alapján. A hagyományos kurzusok esetében a tantárgyi tematika célja egy adott tudományág, vagy annak egy körülhatárolt részének a megismerése, míg a projektfeladat kurzusok a már elsajátított ismeretek alkalmazásáról és azok vállalat- vagy terület-specifikus kiterjesztéséről szól. Míg a hagyományos kurzusok jórészt a KKK egy kisebb részéhez kötődnek, addig a projektfeladat-típusú kurzusok a szakhoz kapcsolódó, KKK-ban megjelenő legtöbb tudás, képesség, attitűd stb. jellemzőket képesek magukba foglalni. Hagyományos kurzusok esetében a heti tanórák száma és a tananyag is kötöttek, előre rögzítettek, az interaktivitás és gyakorlati arány oktató függő, a jegyek pedig az esetek többségében objektívebben megítélhetők, mint projektfeladat-típusú kurzusok esetében. Az oktató személyisége, tudása és fejlődés iránti elkötelezettsége, az intézmény és berendezései, a megbízhatóság, az érthetőség, a hasznosság, az érdekesség és az újdonság attribútumok mind fontosak hagyományos kurzusoknál. Projektfeladat-típusú kurzusok esetében ezek fontossága nagyobb szórást mutat.

### **4.3. A projektfeladat relevanciája a munkaerőpiacon**

A projektfeladat-típusú kurzusoknak szakmai szempontból meghatározó szerepük van, hiszen a hallgatók munkaerőpiacra való sikeres belépéséhez is nagy arányban hozzájárulnak. Így a munkaerőpiac elvárásaihoz kapcsolódó információk gyűjtésének céljából, erre a területre is irányuló kérdésekkel, 2 fókuszcsoporthoz interjút és 22 személyes interjút készítettem. Az ezekhez kapcsolódó, 3.4.5.

fejezetben leírt második és harmadik interjú kérdésekhez kötődően gyűjtött információkat mutatom be ebben a fejezetben.

23. táblázat: Hagyományos és projektfeladat-típusú kurzusok összehasonlítása

Jellemzők	Hagyományos kurzusok	Projektfeladat-típusú kurzusok
Cél	egy adott tudományág megismerése	addig elsajátított tudás alkalmazásának prezentálás és további terület-specifikus tudás megszerzése
KKK kötődés	egy része	teljes
Heti óraszám	kötött	konzulens-hallgató függő
Tananyag	rögzített	terület-specifikus
Folyamat	„theatre-like”	„face-to-face”
Interaktivitás mértéke	tantárgy-oktató függő	nagy
Számonkérés	vizsga és/vagy beadandó	dolgozat+prezentáció
Gyakorlatorientáltság (elmélet-gyakorlat arány)	tantárgy-oktató függő	nagy
Oktató személyisége	fontos	nagyon fontos
Oktató tudása, tudományos tapasztalata	fontos	nagyon fontos
Intézményi infrastruktúra és berendezések	fontos	nem fontos
Megbízhatóság	fontos	nagyon fontos
Érthetőség (tanmenet és előadás)	fontos	fontos
Oktató fejlődés iránti elköteleződése	fontos	fontos
Hasznosság, hasznosítható tudás	fontos	alkalmazása
Érdekesség	fontos	fontos
Újdonság, modernitás (hozzáadott érték a kurzus által)	fontos	nagyon fontos
Értékelés/jegy	objektívebb	szubjektívebb

Három interjú készült munkaerőközvetítéssel foglalkozó iskolaszövetkezetekkel, nevezetesen a Schönherz, a BME MISZ és a MŰISZ szervezetekkel, amelyek egyetemi hallgatók toborzásával foglalkoznak. Az egyik bevont iskolaszövetkezet erősen kapcsolódik az egyetemhez, elsősorban a BME hallgatóit toborozza, míg a másik két ügynökség több egyetem hallgatóit is közvetíti. Működésükben az a közös, hogy csak egyetemi hallgatók számára kínálnak gyakornoki és részmunkaidős állásokat. A 4. és 5. interjú esetében az interjúalanyok munkaerő toborzással foglalkozó ügynökségek képviselői voltak. A DreamJo.bs a munkaerő-portálok új generációját képviseli, ahol a hangsúly nem csak a munkahelyeken van, hanem a munkaadók és a vállalkozások jellemzőit is elemzi. Noha Magyarországon szinte minden ágazathoz kapcsolódóan foglalkozik munkalehetőségekkel, elsődleges fókuszja az intellektuális (fehérgalléros) munkavállalók Y és Z generációja, akiknek különböző szintű tapasztalata van: szakmai gyakorlatok, junior, közepesen tapasztalt és tapasztalt. A Hays Hungary pedig egy olyan ismert munkaerő-közvetítő ügynökség, amely Magyarország szinte minden ágazatához kapcsolódó, féhérgalléros pozíciókra összpontosít, és különös figyelmet fordít a munkaerőpiac trendjeinek kutatására és elemzésére; a cég még munkavállalóit is az ipari szektorok szerinti csoportokra osztja.

A toborzó szervezetek visszajelzései alapján, jónéhány vállalat semmiféle követelményt nem támaszt adott egyetemhez, karhoz, szakhoz vagy kurzushoz kapcsolódóan, csak a készségek, képességek, a szervezeti kultúrába való beilleszkedés, a tanulási hajlandóság és a személyiségjegyek számítanak a toborzási és felvételi folyamat során. Egy interjúalany kiemelte, hogy a kellő tapasztalat hiánya esetén a pályázó akár kihangsúlyozhatja a teljesített felsőoktatási kurzusokat és az adott pozícióval kapcsolatos elsajátított ismereteket, de az interjúztató félen múlik ezek elfogadása, beszámítása.

Annak ellenére, hogy a 3.4.4. fejezetben ismertetett fókuszcsoportos beszélgetéseken résztvevő hallgatók nem rendelkeztek pontos információkkal és ismeretekkel a gyakorlatok fajtáiról és számáról a felsőoktatásba való jelentkezéskor, hangsúlyozták az üzleti élet, a különböző iparág-specifikus és a „laboratóriumi” munkákban való részvétel és a kötelező gyakorlatok elvégzésének fontosságát felsőoktatási tanulmányaik során.

Az iskolaszövetkezetek általában nem keresik a hallgatóval kapcsolatos konkrét gyakorlati tapasztalatokat toborzás során, mivel a legtöbb esetben azért fordulnak hozzájuk a hallgatók, hogy szakmai gyakorlati helyet találjanak nekik. A szakmai gyakorlatokat egy átmenetnek, hídnak tekintik a hallgatói és a felnőtt élet között. Lényegesnek tartják a hallgatók munkaerőpiacra való belépéséhez a minél szélesebb körű szakmai tapasztalatok megszerzését, még a felsőoktatási tanulmányaik alatt. Így a diploma megszerzése után már megvannak a szükséges elméleti és gyakorlati ismeretek a felsőbb szintű állásokra való jelentkezéshez. A legtöbb esetben a vállalatok 1-3 év szakmai tapasztalatot kívánnak meg a végzett pályakezdőktől. A DreamJo.bs-szal készített interjú szerint a weboldalukon található ajánlatok 80% -a esetén egy adott területen gyakorlati és szakmai tapasztalatokra és / vagy ismeretekre van szükség. Hangsúlyozták azonban, hogy a jelentkező személyiségjegyei, tulajdonságai szintén döntő fontosságúak, egyes esetekben még fontosabbak is lehetnek, mint a tapasztalat. A meginterjúvált felek arra is rámutattak, hogy a hallgatóknak jobban ki kell emelniük gyakorlati és szakmai tapasztalataikat mind önéletrajzukban, mind az interjúk során.

2020 tavaszi szemeszterében a HVG állásbörzén elvégzett 17 interjú szerint a szakmai tapasztalat nagy jelentőséggel bír a jelentkezők közötti választáskor, azonban olyan tulajdonságok, mint a személyiségjegyek és képességek, amelyeket a munkaerőbiztosítással foglalkozó meginterjúvált szervezetek is kiemeltek, bizonyos esetekben fontosabbak lehetnek. Bár a kurzusszintet nem találták fontosnak a kiválasztási folyamathoz kapcsolódóan, véleményük szerint az említett tulajdonságok javíthatók gyakorlatorientált kurzusok elvégzésével.

Sem a munkaerőtoborzó szervezetekkel elvégzett interjúk alanyai, sem a fókuszcsoportokon részt vett hallgatók nem rendelkeztek információval az egyetemen a vizsgált szakok esetében kötelező projektfeladat kurzusokról. Mindkét csoport szerint hatásosabban kellene ezt a kurzust kommunikálni a jövőbeli hallgatók és a munkaerőpiaci szervezetek felé, mivel versenyelőnyt jelenthet az egyetemek

vagy az adott pozícióra jelentkezők között is. Meglátásuk szerint releváns szakmai tapasztalatként is elfogadható lehet bizonyos esetekben, mivel segíti az együttműködési készségek fejlesztését, a rendszerszemlélet elsajátítását, az időgazdálkodási készségek fejlesztését és a feladatok prioritizálását. Jelen Doktori Értekezésnek nem képezi részét egy intézményi marketing-stratégia létrehozása a projektfeladatok népszerűsítése kapcsán, azonban a jövőbeli kutatási célok egy része szorosan kapcsolódik ehhez a területhez.

*„A projektfeladat kurzusok leírása alapján azt mondanám, hogy bárki, aki ilyen típusú kurzusokat teljesít, jelentős elméleti vagy gyakorlati ismeretekkel rendelkezik. Ha az ember illeszkedik a szervezet vállalati profiljába, a projektfeladat(ok) elvégzése nagy előnye lehet. Egyrészt ez az ismeret a pályázót azonnali vagy könnyen integrálható új alkalmazottá teheti, másrésztől egy adott vállalat részesülhet a kurzusok során megszerzett ismeretekből is.” (Egy Interjúalany)*

A HVG állásbörze körében végzett kutatás 6 interjúalánya már hallott a projektfeladatokról, de pontos ismereteik nem voltak. Csak két képviselő gondolta úgy, hogy a projektfeladatok elvégzése nem fogadható el szakmai tapasztalatként, de ők is kifejtették, hogy adott szituációkban előnyként szolgálhat. Hárman kiemelték mint valódi versenyelőnyt, miután megismerték annak leírását és főbb jellemzőit. A megkérdezettek hangsúlyozták, hogy a kurzus által fejlesztett személyiségjegyek és készségek sok esetben versenyelőnynek tekinthetők.

A szakirodalom és az interjúk eredményei azt mutatják, hogy a projektfeladat kurzusok rendkívül fontos oktatási szolgáltatások, amelyek hallgató- és konzulensspecifikus tulajdonságokkal bírnak, és a vizsgált szakok tanterveinek kritikus részét képezik. Az interjúalanyok gondolatai alapján jelentős a szerepük a hallgatók fejlesztésében és a munkakeresési, -vállalási folyamatban. Az eredmények azt mutatják, hogy a projektfeladatok felsőoktatási intézményekben történő teljesítése a hallgatók számára versenyelőnyt jelent a felvételi folyamat során, és számos esetben a jelentkezők szakmai tapasztalatának is része lehet. De sem a leendő hallgatók, sem a munkaerőpiaci vállalatok nem ellenőrzik a felsőoktatási intézmények szakjaihoz kapcsolódó kurzusokat, ennek eredményeként mind a felsőoktatási intézményeknek, mind a hallgatóknak ki kell emelniük ezek jellemzőit, elvégzésük eredményeit a versenyképesség eléréséhez.

Az adatgyűjtő technikák alkalmazásának eredményei alapján a projektfeladatok ajánlásából, az intézmény oldaláról, és elvégzéséből, a hallgatók által, következő előnyöket a 17. ábra mutatja. E kurzusok elvégzésével a hallgatók számos készsége és képessége fejlődik, melyek elősegítik a munkakeresést és -vállalást számukra. A jövőbeli hallgatók intézmények közötti prioritizálását is befolyásolhatja e gyakorlatorientált kurzusok jelenléte a tantervben. Az intézmények közötti választást is elősegítheti a jövőbeli hallgatók számára, ha tudják, hogy ilyen, ennyire gyakorlatorientált és személyre szabott kurzusok is részét képezik a szak tantervének az adott intézményben. A projektfeladat

kurzusok fontossága és összetettsége miatt felmerült a vizsgált Tanszéken a megfelelő szolgáltatás-minőség-értékelési keretrendszer szükségessége a konzultációs folyamathoz kapcsolódóan.



17. ábra: Projektfeladat-típusú kurzusok eredménye

Egy új rendszer kidolgozása azért is szükséges, mert az egyetemen a kutatás alatt gyakorlatban lévő Oktatás Hallgatói Véleményezése rendszer nem képes az oktatói teljesítményt ezekhez a kurzusokhoz kapcsolódóan teljes egészében vizsgálni, melynek okait a következő fejezetben tárgyalom.

#### 4.4. Az Oktatás Hallgatói Véleményezése a BME-n

Az egyetem változatos tevékenységeket folytat, hogy biztosítsa és szabályozza a különféle intézményi folyamatok minőségét, elsősorban az oktatási szempontokra összpontosítva. A folyamatleírásokat a folyamattulajdonosok bevonásával dolgozzák ki, a KPI-kat (Key Performance Indicators) folyamatosan azonosítják, a kockázatértékeléseket rendszeresen elvégzik. Ahogy az olvasható a 3.2. fejezetben és az önértékelési útmutatóban (MAB önértékelési útmutató, 2020), az ESG-ben és így a MAB-ban is óriási hangsúly helyeződik az érdekelt felek és vevők azonosítására, igényeik és elvárásaik nyomonkövetésére és az intézmény által nyújtott teljesítmény mérésére, azaz a szolgáltatásminőség folyamatos monitorozása ezek fő témája.

24. táblázat: A felsőoktatási érdekelt elvárásainak és tapasztalatainak nyomon követése a BME-n

Érdekelt felek	Módszer
Végzett hallgatók	DPR
Gólyák	Kérdőív
Jelenlegi hallgatók	OHV (OOV <sup>3</sup> )
Egyetemi dolgozók	Kérdőív, oktatói teljesítményértékelés
Vezető oktatók és kutatók (pl. Szenátus, Kari Tanács és annak bizottságai, EHBTD <sup>4</sup> , stb.)	Döntéshozatalba való bevonás, teljesítményértékelés
Felsőoktatás irányítói, testületei, államigazgatás (pl. fenntartó, MAB, FTT <sup>5</sup> , stb.)	Akkreditációs jelentések, utasítások, jogszabályok, finanszírozás, költségvetési, fenntartói beszámolók, helyszíni látogatások
Legfontosabb hazai partnerek (pl. Magyarországon tevékenykedő vállalatok, MTA, felsőoktatási intézmények, társadalmi szervezetek, stb.)	BME Állásbörze kiállítói - kérdőív, ösztöndíjak száma, kutatócsoportok kihelyezése, kinevezések, véleményvezérek
Nemzetközi kapcsolatok	Nemzetközi rangsorok, Erasmus résztvevők, oktatói és hallgatói mobilitás

<sup>3</sup> Oktatók oktatói véleményezése

<sup>4</sup> Egyetemi Habilitációs Bizottság és Doktori Tanács

<sup>5</sup> Felsőoktatási Tervezési Testület

A BME kiterjeszti az egyszerű ügyfélközpontúság elvét a MAB elvárásokkal és a szakirodalom-kutatásokkal összhangban az érdekelt felek elvárásainak nyomon követésére, így nemcsak a hallgatók értékelését méri és figyeli (lásd a 24. táblázatot), hiszen a hallgatók értékelése változékony és megbízhatatlan lehet, ha önmagában alkalmazzák (Chinta et al., 2016). Az Egyetem a nemzetközi rangsorban is megpróbál előrelépést tenni. Külön figyelmet szentel a következő rangsoroknak:

- HVG diploma,
- Népszabadság,
- Heti Válasz,
- Academic Ranking of World Universities (ARWU),
- Center for World University Rankings (CWUR),
- Eduniversal, Leiden Ranking,
- National Taiwan University Ranking (NTU),
- Quacquarelli Symonds (QS),
- SCImago Institutions Rankings (SIR),
- Times Higher Education World University Rankings (THE),
- U-Multirank (UMR),
- University Ranking by Academic Performance (URAP),
- Webometrics Ranking of World Universities. (BME, 2020)

Az Oktatás Hallgatói Véleményezése (OHV) rendszert az egyetemen több mint 20 éve alkalmazzák, az oktatás minőségének különböző elemeit értékelve a kurzusok szintjén az oktatók szemeszterben mutatott teljesítményét figyelembe véve. Az OHV rendszer céljai a következők:

- visszajelzés nyújtása az oktatóknak és az oktatási adminisztrációs kollégáknak munkájukról és annak elismeréséről;
- az oktatók és oktatási koordinátorok személyes fejlődésének motiválása;
- a kurzusok és a tantervek fejlesztésének támogatása;
- hozzájárulás az egyetem minőségirányítási rendszeréhez;
- útmutatás nyújtása a pályázatok értékeléséhez és a követelmények az emberi politikai rendeletek normáival összhangban történő folyamatos teljesítésének ellenőrzéséhez;
- a kari előírásokban meghatározott teljesítménymutató biztosítása és
- a hallgatók támogatása a tantárgyak és tanfolyamok kiválasztásában. (BME, 2019)

Ezek a célok összhangban állnak a Marsh és Roche (1993) által megfogalmazott oktatási folyamat hatékonyságának és eredményességének vizsgálatára irányuló feladatokkal. Az OHV analitikus visszajelzést nyújt, amely felhasználható a tanítási és tanulási folyamatok fejlesztésére, és az oktatás eredményességének mérőszámát képezheti, amelyet alkalmazni lehet a személyzettel és az adminisztrációval kapcsolatos döntéshozatalban. Támogatja a hallgatókat a kurzusok és az oktatók kiválasztásában is, az eredmények és a folyamatleírások pedig felhasználhatók az oktatásban és a kutatás tanításában. Az OHV eredményeit elsősorban az oktatók „osztálytermi” teljesítményének mérésére használják. Az OHV az intézmény minőségbiztosítási erőfeszítéseinek alapvető rendszerévé vált, és fontos motiváló szerepet játszik az oktatási folyamatok fejlesztésében (Bedzsula és Kövesi, 2016). E rendszerek elsősorban a nagy hallgatói létszámú tantárgyak értékelésére alkalmazhatók jól és lehetőség van a gyakorlatok, amennyiben vannak, oktatók szerinti külön értékelésére. Az OHV csak általános elégedettséget vizsgál, nem bontja le az értékelést az elégedettség dimenzióira és szempontjaira, így hacsak a kitöltő hallgató szövegesen nem írja le a hiányosságokat vagy éppen a kiválósági jellemzőket, az értékelt személy nem kap visszajelzést a szükséges változtatásokról. Próbálják a hallgatói kérdőívet minél rövidebbé tenni az azt kialakító kutatók és oktatók, így azonban számos fontos információ elveszik az értékelésekhez kapcsolódóan. A hallgatók nagyobb eséllyel töltik ki a kérdőívet, ha feleletválasztós és skálaérték választós kérdésekre kell válaszolniuk, mintha szövegesen kell véleményt alkotniuk; illetve nagyobb eséllyel írnak szövegesen a negatív tapasztalatokról, még akkor is, ha sok pozitív tapasztalatot is szereztek. A projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságaik miatt nem képezik részét ennek az értékelési keretrendszernek.

Az egyetemi OHV (12.7. melléklet) 5 részből áll: előadás, gyakorlat, laboratóriumi gyakorlat, oktató, hallgatói teljesítmény értékelései; és egy összegző kérdéssel zárul. A különböző területek a tantárgyban való relevanciájuknak megfelelően jelennek meg. Az OHV tartalmaz 6-fokú skálás, feleletválasztós és kifejtős kérdéseket is. Az előadás rész elsődlegesen a hallgató előadásokon való részvételével, a tantárgy előadásainak megfelelőségével, a hallgató fejlesztési javaslataival foglalkozik. A gyakorlat és a laboratóriumi gyakorlat részeknél külön oktatóként kell megadniuk a kitöltőknek a fejlesztési javaslatokat és a gyakorlat minősítését (6-fokú skála). A kifejezetten az oktatóra vonatkozó kérdéscsoport az oktató módszertani és pedagógiai tudását és felkészültségét vizsgálja. Az alkalmazott hallgatói teljesítményértékelési megoldások a tananyaggal és a segédanyagokkal való összhangját vizsgálja, illetve kitér a teljesítményértékelések formájára és mennyiségére is. Az összegző kérdés lehetőséget ad a kitöltő hallgatónak, hogy további véleményt nyilvánítson, javaslatot adjon a tantárgyat illetően.

Ahogy az látható a 25. táblázatban az OHV kérdőív második fele értelmezhető csupán projektfeladat kurzusok kapcsán és az oktatókhoz, illetve a teljesítményértékeléshez kapcsolódó kérdések

nem elégségesek a konzultációs folyamat szolgáltatásminőségének mérésére számosságuknak, mélységüknek és fókuszuknak köszönhetően. Az OHV rendszer valószínűleg nem tudna egy tantárgyon belül ennyi oktatót, konzulenszt kezelni. Az OHV-n keresztül nem mérhető közvetlenül a konzulens készségessége, hozzáállása, melyek viszont fontos részét képezik a konzultációs folyamatnak (mentor).

Így az OHV jelenlegi állapotában nem képes a szükséges mélységben mérni a konzulensi folyamatokhoz kapcsolódó szolgáltatásminőséget. Az OHV kérdéscsoportok jellemzőinek egy része nem értelmezhető a projektfeladatok kapcsán. Tekintettel arra, hogy a korábbiakban bemutatott jellemzők alapján a projektfeladatok meghatározó szerepet töltenek be a hallgatók tanulmányaiban, felmerült az igény az ilyen kurzusokhoz kapcsolódó konzulensi teljesítményt elemző és fejlesztő keretrendszer megalkotására.

25. táblázat: A BME-n használatban lévő OHV projektfeladat kurzusokhoz kapcsolódó relevanciájának áttekintése

BME OHV kérdőív	Projektfeladat kurzus
Előadás	
1) Részt vettél-e általában az előadásokon?	Nincsenek előadások, nem releváns!
2) Mi az, amin változtatnál az előadást illetően?	
3) Mi az, amin nem változtatnál az előadást illetően?	
4) Értékelj az előadást összességében! (1-6)	
Gyakorlat	
1) Tanított ez az oktató?	Nincsenek gyakorlatok, nem releváns!
2) Mi az, amin változtatnál a gyakorlatot illetően?	
3) Mi az, amin nem változtatnál a gyakorlatot illetően?	
4) Értékelj a gyakorlatot összességében! (1-6)	
Laboratóriumi gyakorlat	
1) Tanított ez az oktató?	Nincsenek laboratóriumi gyakorlatok, nem releváns!
2) Mi az, amin változtatnál a laboratóriumi gyakorlatot illetően?	
3) Mi az, amin nem változtatnál a laboratóriumi gyakorlatot illetően?	
4) Értékelj a laboratóriumi gyakorlatot összességében! (1-6)	
Oktató	
0) Értékelj az oktatót módszertani, pedagógiai szempontból! (1-6)	A konzulens szakterülethez és témavezetéshez való hozzáértése, releváns.
1) Mennyire felkészülten tartotta az oktató az adott foglalkozást? (1-6)	A konzulens által a hallgató munkájának és jelenlegi állapotának ismerete, fejlesztési javaslatok és vélemény formálása, releváns.
2) Kérjük, oszd meg az oktatóval kapcsolatos további észrevételeidet!	Releváns.
Teljesítményértékelések	
1) A teljesítményértékelések összhangban voltak-e az átadott ismeretekkel? (1-6)	Az átadott ismeretek elsődlegesen a korábbi tanulmányokhoz kapcsolódnak, nem releváns (a konzulens értékelésében).

2) Mennyire segítették a felkészülést a rendelkezésre álló segédanyagok (könyv, jegyzet, példatár, előadás diasorok stb.)? (1-6)	A formai és tartalmi útmutató érthetősége, használhatósága, releváns.
3) Hogyan ítéled meg a teljesítményértékelések formáját és mennyiségét? Több válaszlehetőség is megjelölhető.	A dolgozat és a prezentáció értékelésének formája és folyamata, releváns.
4) Amennyiben van további véleményed a teljesítményértékelésekről, kérjük, írd le!	Releváns.
Összegző kérdés	
1) Amennyiben van bármilyen további véleményed, illetve javaslatod a tantárgyat illetően, kérjük, írd le!	Releváns.

#### 4.5. A 2. Hipotézis vizsgálatának eredményei és a 2. Tézis kialakítása

A kutatás tárgyát a BME vizsgált szakjai tanterveinek részét képező projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságainak bemutatása és a potenciális hallgatók, illetve a vállalatok e kurzusokkal kapcsolatos tudása jelentette.

*2. Hipotézis: A projektfeladat-típusú és hagyományos felsőoktatási kurzusok közötti különbségek következtében a projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőségének mérésekor részben el kell térni a hagyományos kurzusokra kidolgozott szolgáltatásminőség keretrendszerektől.*

A projektfeladatok céljainak áttekintése (21. táblázat), illetve a 4. fejezetben felsorolt projektfeladat-típusú kurzussajátosságok nagy eltérést mutatnak a hagyományos tömegoktatás kurzusaihoz képest. A két hallgatói fókuszcsoporthoz beszélgetés résztvevői, az 5 munkaerőközvetítő szervezet és a 17 HVG állásbörzén megjelent vállalat képviselői egyetértettek abban, hogy e kurzusok által fejlődnek a hallgatói képességek és készségek és versenyelőnynek tarják ezek elvégzését és toborzási-kiválasztási folyamat során való ismertetését. A projektfeladatok fontosságából és hosszából adódóan, azok elvégzése egy vállalatnál remek lehetőséget nyújthat az egyetem és a vállalat közötti kapcsolat erősítésére, hasonlóan a kecskeméti Neumann János Egyetem és Knorr-Bremse kapcsolathoz. Az angol nyelvű szakirodalomban „theatre-like”-ként jellemzett kurzusokra összpontosítva alakították ki az egyetemi OHV rendszert, mely a projektfeladat-típusú kurzusok speciális tulajdonságai miatt nem képes jól mérni a hallgatók által észlelt teljesítményt.

#### 2. Tézis:

**A hagyományos kurzusokra kidolgozott értékelési keretrendszerek nem alkalmazhatók a projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőségének és a kurzus hallgatók számára való hasznosságának mérésére. Ennek oka, hogy a projektfeladat-típusú kurzusok felépítése, cél-eszköz rendszere és működése eltér a hagyományos kurzusoktól:**

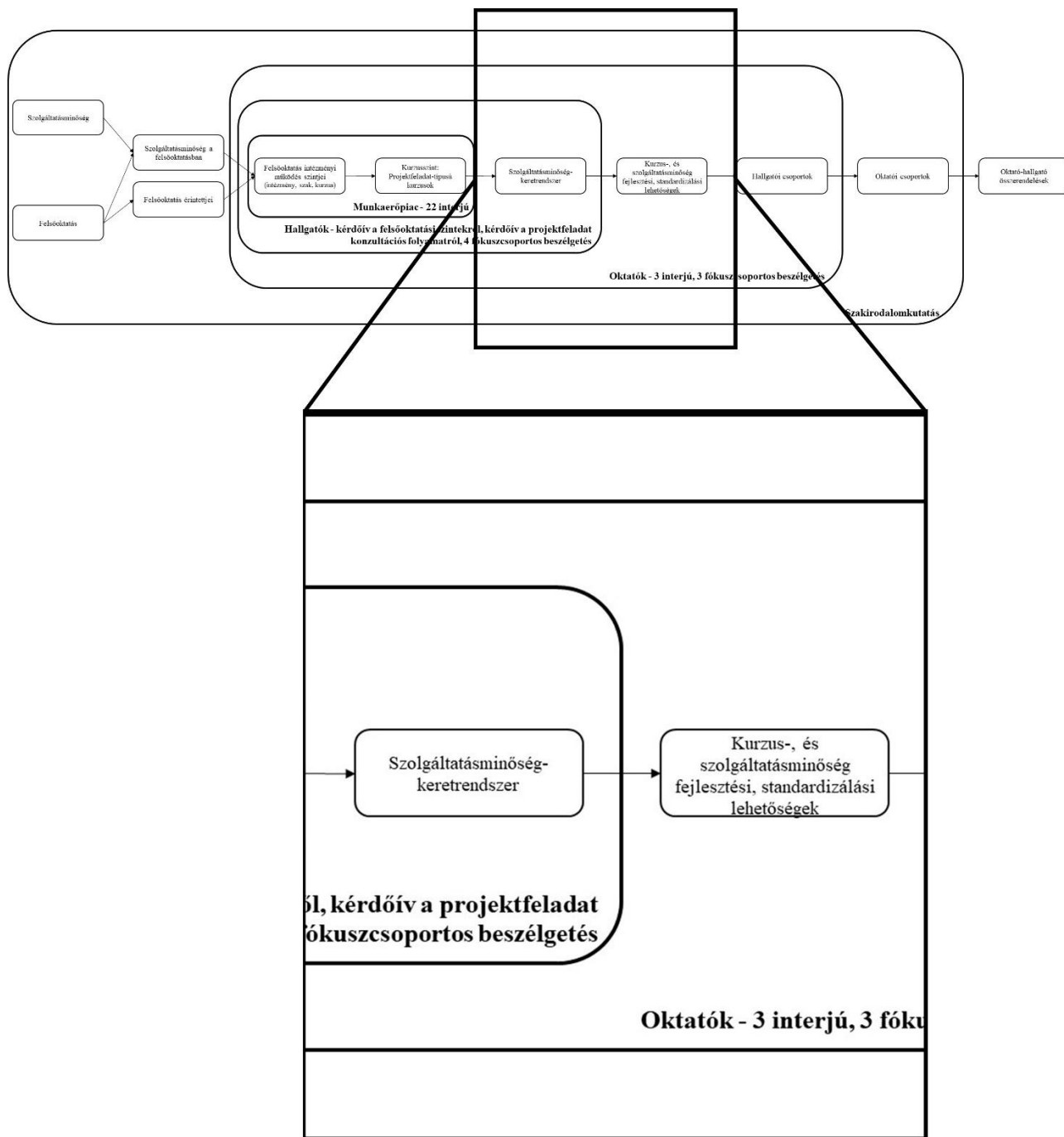
- a kurzuscélok széleskörűségében és fókuszában,
- a képzési és kimeneti követelményekhez való kapcsolatukban,

- a heti óraszám meghatározásában,
- az oktatók szerepében és hallgatókkal való kapcsolatuk szorosságában,
- a tananyag jellegében és kiméretében,
- a kurzus menedzselési folyamatában,
- az interaktivitás mértékében,
- a számonkérés, hallgatói teljesítményértékelés formájában,
- a gyakorlatorientáltság mértékében,
- a munkaerőpiaci fontosságban,
- és a hagyományos kurzusokhoz kötődő minőségattribútumok jelentőségében.

Kapcsolódó publikációk: **1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16**

## 5. PROJEKTFELADAT KONZULENSI FOLYAMATOK SZOLGÁLTATÁSMINŐSÉG-KERETRENDSZERÉNEK KIALAKÍTÁSA ÉS FEJLESZTÉSI FOLYAMATA

A fejezet célja egy szolgáltatásminőség-keretrendszer kialakítása és fejlesztése projektfeladat-típusú kurzusokhoz (18. ábra). A fejezet részletesen taglalja a PDCA-ciklus szerinti fejlesztési lépéseket, az alkalmazott módszereket, az elvégzett elemzéseket és a kapott eredményeket. Ezeken túl bemutatom a kérdőív részeihez kapcsolódó fontosság- és teljesítményértékeléseket és a közöttük esetlegesen fellelhető rések nagyságát és irányát.



18. ábra: Doktori kutatás részei a szolgáltatásminőség-keretrendszer kialakítására és fejlesztésére összpontosítva

### 3. Hipotézis:

*A projektfeladat-típusú kurzusokhoz kapcsolódó fontosságértékelések alapján a SERVQUAL modelltől eltérő dimenzióstruktúra azonosítható a felsőoktatás speciális jellemzőinek és a projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságainak köszönhetően.*

### 4. Hipotézis:

*A projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőség attribútumai értékelésekor a hallgatói elvárásaként aposztrofált fontosságértékelések és a hallgatói észlelésként értelmezett teljesítményértékelések között egyes jellemzők és szegmentációk esetében különbségek azonosíthatók.*

A Hipotézis részletesebb vizsgálatához al-hipotéziseket határoztam meg:

H4a: A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény tekintetében a képzési szintek között.

H4b: A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény tekintetében egyes szakok között.

H4c: A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény megítélése tekintetében az egyes szakcsoportok által megtestesített menedzsment területek között.

### 5. Hipotézis:

*A hagyományos kurzusok oktatásához kapcsolódó készségek és képességek részben különböznek a projektfeladat-típusú kurzusok konzulensi tevékenységéhez szükségességtől.*

A kutatás és az Értekezés megírásának idején a BME-n gyakorlatban lévő OHV nem képes megfelelő szinten mérni sem a konzulensek által nyújtott teljesítményt, sem pedig összességében a projektfeladatokhoz kapcsolódó szolgáltatásminőséget (lásd 25. táblázat), más, erre a kurzusra összpontosító teljesítmény nyomon követést szolgáló rendszer pedig nem volt gyakorlatban az egyetemen a következőkben bemutatott, általam készített modellig (lásd 24. táblázat). Viszont az ESG (2015) irányelveket és standardokat, illetve a MAB (2020) követelményeket figyelembe véve kijelenthető, hogy a felsőoktatási intézmények alapvető feladata egy oktatási szolgáltatásminőséget és annak főbb dimenzióit vizsgáló rendszer kialakítása és működtetése. Mind az ESG, mind a MAB intézményakkreditáció követelmények kitérnek a hallgatói igények és elvárások fontosságára és az alkalmazott pedagógiai módszerek hallgatókra szabására (ESG 1.3; MAB III.3); elvárt feladatként jelölik

meg a valós oktatói teljesítményértékelést és a kapcsolódó hallgatói visszajelzések gyűjtését, a PDCA szemlélet érvényesítésével (ESG 1.5; MAB II.5). Mindkét rendszer kihangsúlyozza a hallgatói elégedettség vizsgálatának fontosságát (ESG, 1.7, 1.9; MAB II.7).

A szakirodalomkutatás eredménye azt mutatja, hogy bár számos tanulmány foglalkozik projekt-feladat-típusú kurzusokkal minőség szempontjából és hagyományos kurzusok szolgáltatásminőségével, azonban egyelőre egyik sem fókuszált kifejezetten a projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődő konzultációs folyamat szolgáltatásminőségének értékelésére, ahhoz egy mérőrendszer létrehozására (17., 18. és 22. táblázatok).

A leírtakat figyelembe véve alakítottam ki a projektfeladat kurzusokhoz kapcsolódó teljesítményt vizsgáló rendszert. A projektfeladat konzulensi folyamatok szolgáltatásminőségét értékelő rendszer létrehozása és fejlesztése a PDCA-logikáját követte, hiszen az ESG is PDCA modell szerinti folyamatos fejlesztést és finomhangolást kíván az intézményektől (Dill és Beerkens, 2013; de Boer et al., 2008). A fejlesztés során MMR-t alkalmaztam, azaz kombináltam kvantitatív és kvalitatív módszereket, eszközöket (12.1. Melléklet). A „tervezz” szakasz eredményeként létrejött egy olyan pilot rendszer, amely a szakirodalmi háttértudás hasznosításán alapul. A „csináld” szakaszban a kidolgozott kérdőív alapján adatgyűjtés történt a projektfeladat kurzusokat végző hallgatók körében. E pilot szakasz két félévig tartott. Ezt követte az adatok kvantitatív elemzése. Az „ellenőrizd” szakaszban kvantitatív módszerek kiegészítéseként kvalitatív technikákat is alkalmaztam annak érdekében, hogy a hallgatók és a konzulenseik percepciói jobban érthetőek legyenek. Az előző szakaszból levont következtetések alapján a kérdőív lerövidült, hogy szofisztikáltabb képet adjon a szolgáltatás minőségéről. Végül, a kvantitatív elemzések megismétlését, a rendszert felülvizsgálata és véglegesítése követte.

### **5.1. A keretrendszer kialakítása (Plan – tervezz! fázis)**

A 3.3. és 3.5. fejezetekben a szakirodalom kutatása és elemzése azt mutatta, hogy a felsőoktatásban alkalmazott szolgáltatásminőséget mérő és értékelő modellek elsősorban a hallgatók visszajelzéseire összpontosítanak, illetve az azonosított modellek többsége a SERVQUAL vagy a SERVPERF modellre és vizsgált dimenzióikra épül. (lásd a 17. és 18. táblázatokban).

Az irodalomkutatás során azonosított gyakorlatokat követve a projektfeladat konzultációs folyamathoz kapcsolódó kérdőív kialakítása során a SERVQUAL-t, a SERVPERF-et és azok felsőoktatási adaptációit tanulmányoztam. Megjegyzendő, hogy kifejezetten projektfeladat-típusú kurzusokhoz kapcsolódó, szolgáltatásminőséget mérő keretrendszer nem található a szakirodalomban. A kérdőív állításainak és struktúrájának kialakításához az alábbi tanulmányok empirikus eredményei szolgáltak alapul:

- Parasuraman et al. (1988): Parasuraman et al. (1985) rés modelljének 5. részére, az elvart és észlelt teljesítmény közötti különbségre épül a SERVQUAL modell. A SERVQUAL modell 5 dimenzió mentén vizsgálja a szolgáltatásminőség szintjét:
  - megbízhatóság (reliability);
  - biztonság, bizalom (assurance);
  - kézzelfoghatóság (tangibles);
  - empátia (empathy);
  - reagálási készség (responsiveness).

Ezekhez a dimenziókhöz összesen 22 állítást rendeltek a szerzők és minden állításhoz 7-fokú Likert-skálát kötöttek. Minden állítás mentén mérték az elvárásokat és az észlelt teljesítményt is, és a kettő közötti rés mértékével ragadták meg a szolgáltatásminőség szintjét. Rövid időn belül a SERVQUAL modell a szolgáltatásminőség modellek evolúciójának bázisává vált, azonban a modellel kapcsolatos kritikák alapján számos továbbfejlesztés valósult meg. Az egyik legfőbb kritikájaként jelent meg a SERVPERF (Cronin és Taylor, 1992) modell. E modell szinte teljes mértékben megfelel a SERVQUAL-nak, azonban az elvárásokat nem, csak az észlelt teljesítményt méri a 22 állítással.

- Oldfield és Baron (2000): A kutatók a SERVPERF modellt vették alapul, miután az elvárásokat nem lehetett értelmezni a célsokaságon. Hallgatói fókuszcsoporthoz segítségével módosították és szabták a felsőoktatásra a SERVPERF állításokat, így végül 24 állítást (3 dimenzióban) tartalmazott kérdőívük. Empirikus eredményeik alapjául egy Egyesült Királyságban lévő egyetem 333 elemű hallgatói mintája szolgált.
- Yousapronpaiboon (2014): A kutató a SERVQUAL kérdőívet vette alapul, így vizsgálta mind a kitöltő hallgatók elvárásait, mind az általuk észlelt teljesítményt. A kérdőív 21 állítást tartalmazott, melyek az eredeti SERVQUAL dimenziókhöz kapcsolódtak. A kitöltők véleményét 9-fokú skálán mérte 5 egyetemen Bangkokban.
- Kincsesné et al. (2015): Az általuk javasolt COURSEQUAL modell a SERVQUAL módszerre épül és kifejezetten felsőoktatási, és azon belül készségfejlesztő gyakorlati kurzusok szolgáltatásminőség dimenzióinak mérésére és értékelésére összpontosít. Bár a modell 24 állítást alkalmaz a mérés során, megtartja a SERVQUAL eredeti 5 dimenzióját.

E négy tanulmányt részletesen áttanulmányoztam, kitérve az alkalmazott állítások kialakítására, azok tartalmára és összetételére, illetve a cikkek által bemutatott empirikus eredményekre. Az elsajátított tanulságok alapján alakítottam ki a pilot kérdőívet, az alkalmazott 26 állítás ebben a formában egy cikkben sem szerepel, azok csupán a vizsgálandó jellemzők irányát segítettek megadni. A pilot

kérdőívet 2017/2018/1 félévben implementáltam először a BME Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszékén. A kérdőív 26 állítás mentén mérte a projektfeladat konzultációs folyamathoz kötődő szolgáltatásminőséget. Minden állítást 2 skálán értékelték a kitöltők, mind az állítások fontosságát, mind a kapcsolódó konzulensi teljesítményt mértem 7-fokú értékelő skálákon.

A kérdőív a kitöltők főbb sajátosságaira irányuló kérdésekkel indult (konzulens neve, projektfeladat száma, hallgató szakja), hiszen ezek fontosak lehetnek a konzultációs folyamat jellemzői tekintetében (pl. Nulty et al., 2009) és az állítások vizsgálatát követően egy összefoglaló kérdéssel zárult: „A projektfeladatba befektetett erőfeszítése arányában hogyan értékeli a konzulense munkáját?”. A kérdőív végén a kitöltő hallgatónak lehetősége volt szöveges megjegyzések rögzítésére is: „A félév során miben igényelt volna több segítséget? És miért?”.

A 26 állítás és rövidítésük a 26. táblázatban látható.

26. táblázat: Pilot-kérdőív 26 állítása

Állítások	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 megbeszélte 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 feladatküldés 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

Az MVT-n 4 szakcsoport működik: Marketingmenedzsment, Menedzsment, Minőségmenedzsment és Üzleti Statisztika, Termelésmenedzsment. Az első három szakcsoport esetében a projektfeladatos hallgatók a félév végén, a végső projektfeladat dolgozat IT rendszerbe történő feltöltése után prezentálják a féléves projektmunkájukat, míg a Termelésmenedzsment szakcsoport esetén a 14 oktatási hét 10-13. hetei közt valamikor teszik ezt meg, félévközi beszámoló formájában. Azonban mind a négy szakcsoportnál a hallgató a végső jegyet a félév végén, a dolgozat feltöltése és a szóbeli beszámoló megtartása után kapja meg. A hallgatók a folyamat végén töltik ki a kérdőívet, mikor visszajelzést már kaptak elért eredményeiket illetően, de az érdemjegyüket még nem tudják, így az nem befolyásolja konzulensi értékelésüket (Berezvai et al., 2020).

## 5.2. Kérdőíves megkérdezés és az első kvantitatív eredmények (Do – csináld! fázis)

A pilot kérdőívet két féléven (2017/18/1-2) keresztül használtam az MVT-n. Ezen időszak alatt 535 hallgatói visszajelzést gyűjtöttem. Az átlagos kitöltési arány 68,33% (27. táblázat).<sup>6</sup>

27. táblázat: Pilot-kérdőív kitöltési arányai

Projektfeladat-típus	Összes hallgató	Kitöltött kérdőívek száma	Válaszadási arány
Projektfeladat I. alapképzés	310	231	74,52%
Projektfeladat II. alapképzés	246	147	59,76%
Projektfeladat III. alapképzés	156	100	64,10%
Projektfeladat I. mesterképzés	71	57	80,28%
Összesen	783	535	68,33%

Képzés szintje	Összes hallgató	Kitöltött kérdőívek száma	Válaszadási arány
Alapképzés	712	478	67,13%
Mesterképzés	71	57	80,28%
Összesen	783	535	68,33%

Szak	Összes hallgató	Kitöltött kérdőívek száma	Válaszadási arány
Műszaki menedzser (alapképzés)	209	135	64,59%
Gazdálkodási és menedzsment (alapképzés)	264	179	67,80%
Nemzetközi gazdálkodás (alapképzés)	239	164	68,62%
Marketing (mesterképzés)	71	57	80,28%
Összesen	783	535	68,33%

E két félév eredményei alapján a kérdőív megbízhatóságának és validitásának mérését és értékelését is elvégeztem. A megbízhatósági szint, azaz a belső konzisztencia vizsgálatát Cronbach-alfa (koefficiens) segítségével végeztem, mellyel az mérhető, hogy „a skálát alkotó állítások mennyire állandók a mért fogalommal (Malhotra, 2008)” (Savella et al., 2017). Az együttható 0 és 1 között

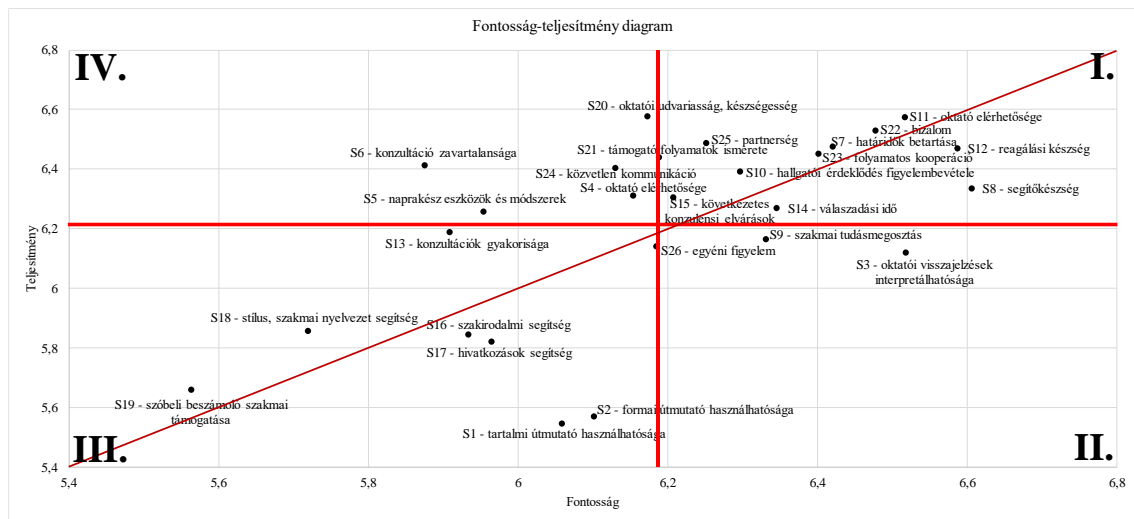
<sup>6</sup> Mivel vannak olyan hallgatók, akik nem adják le a dolgozatukat a félév végén, esetleg a többi hallgatótól különböző időpontban tartotta meg az adott hallgató a beszámolót, illetve a nem teljes kitöltéseket sem használtam fel.

vehet fel értéket, és 0,6-os érték alatt a belső konzisztencia megbízhatósága nem elégséges (Malhotra et al., 2017).

Az értékelések alapján a Cronbach-alfa értéke a fontosságértékelések esetén 0,931, a teljesítményértékeléseknél 0,954 volt. Mindkét érték teljesíti azt a követelményt, hogy a Cronbach-alfa legyen nagyobb mint 0,6, így a kérdőív megbízhatónak bizonyult.

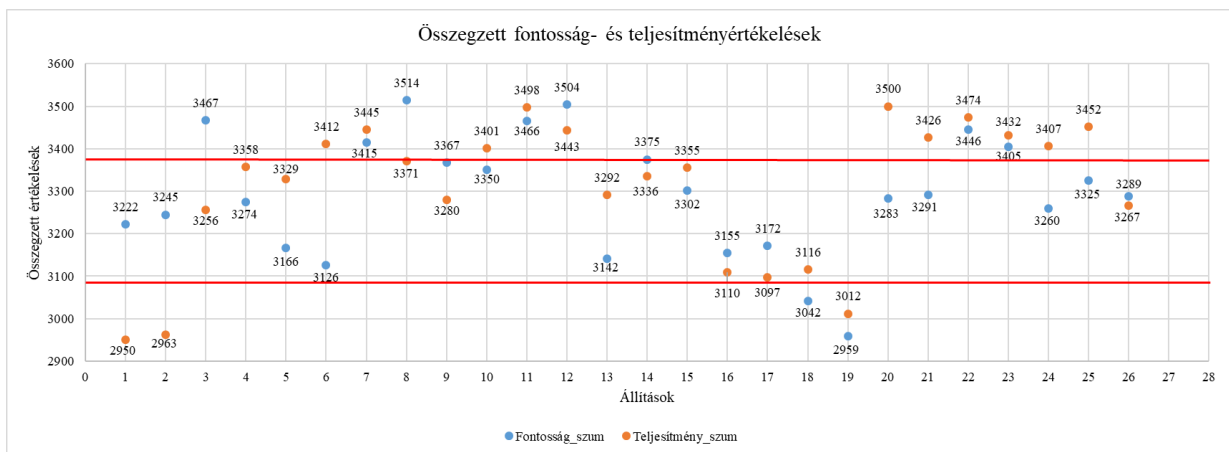
A validitás mérése összetettebb feladat volt, hiszen ennek vizsgálata során éppen arra a kérdésre keressük a választ, hogy a kérdőív azt méri-e, amit szeretnénk, azaz valóban azt tesszük-e, amit tenni szándékozunk. A helyzetet nehezíti, hogy a megbízhatóság mérésére kész statisztikai módszerek állnak rendelkezésre, de ez nem mondható el azokra a helyzetekre, amikor a validitás (érvényesség) értékelésére kerül sor. (Onwuegbuzie és Johnson, 2006) 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). Shadish et al. (2001) négyfajta validitást különböztetett meg: statisztikai konklúzió validitás, belső validitás, felépítés / konstruktum validitás, külső validitás. Marsh (1987) ajánlása szerint az ún. konstruktum érvényesség 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 konstruktum validitás megállapítása magába foglalja a konvergencia mérését, illetve az alkalmazott eszköz szolgáltatásminőség dimenziók meghatározási képességét. Ebben az esetben a konvergencia mérésére az egyes kitöltésekhez tartozó átlagos teljesítmény korrelációját az átfogó, félévre vonatkozó minőség megítélésével vizsgáltam és az eredményként kapott korreláció pozitívnak és erősnek mondható 0,722-es értékkel ( $p=0,000$ ).

A hallgatói értékelések vizsgálatában elsőként fontosság-teljesítmény elemzést végeztem. Az IPA (importance-performance-analysis, fontosság-teljesítmény elemzés) diagram azt reprezentálja, hogy mely állítások esetén szükséges magasabb teljesítményt produkálnia a konzulenseknek, mivel fontosságuk magas, illetve, hogy az ehhez szükséges erőforrás, mely állítások által hangsúlyozott tényezőktől irányítható át.



19. ábra: Fontosság-teljesítmény diagram

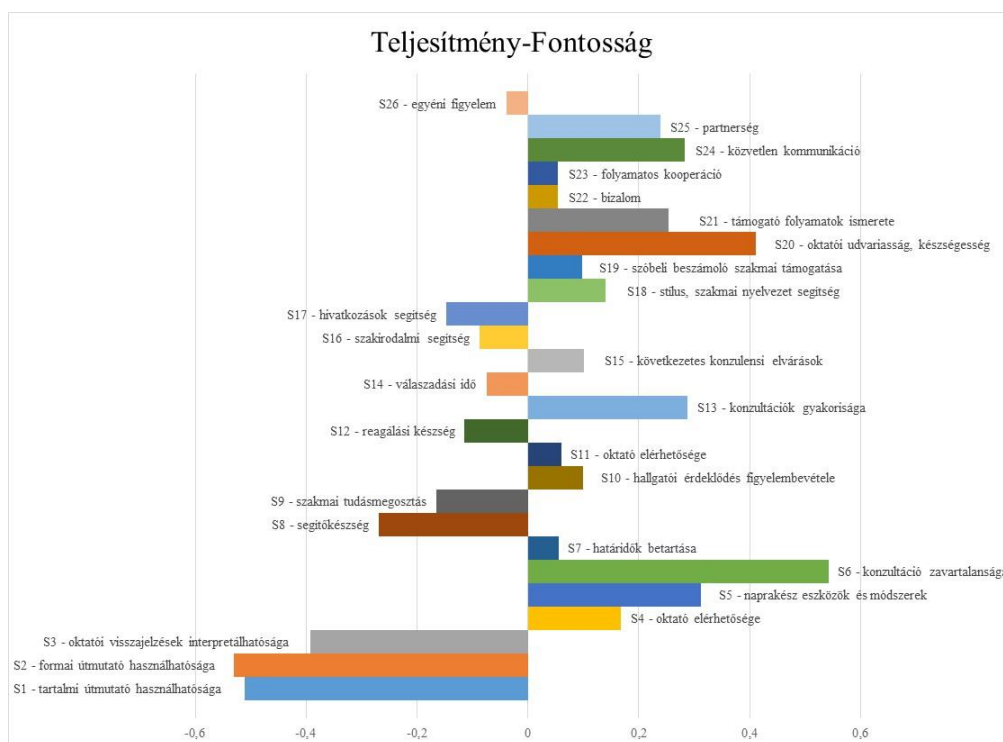
A fontosság-teljesítmény diagramon látszik, hogy elsősorban a II. és IV. negyedekbe került értékelési szempontok kívánnak mélyebb elemzést, hiszen míg a II. negyedbe azok az állítások kerültek melyek fontossága átlagon (piros egyenesek) felüli, de a kapcsolódó konzulensi teljesítmény átlagon aluli, addig a IV. negyedben ennek fordítottja áll fenn. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy az adott állítás átlagos fontossága meghaladja a kapcsolódó átlagos konzulensi teljesítményt, vagy fordítva. Ahogy az a 19. ábrán látható, az S4 (oktató elérhetősége), S5 (naprakész eszközök és módszerek), S6 (konzultáció zavartalansága), S20 (oktatói udvariasság, készségesség), S21 (támogató folyamatok ismerete) és S24 (közvetlen kommunikáció) értékelési szempontok kerültek a IV. negyedbe. A II. negyedbe az S3 (oktatói visszajelzések interpretálhatósága) és az S9 (szakmai tudásmegosztás) állítások kerültek. A fontosság-teljesítmény diagram alapján ezen állítások mélyebb elemzést kívánnak, mint például annak vizsgálata, hogy mekkora és milyen irányú a rés a fontosság- és teljesítményértékelések átlagai között, illetve hogy a IV. negyed állításaihoz kötődő teljesítményszintből valamennyi erőforrás átcsoportosítható-e a II. negyed értékelési szempontjainak irányába.



20. ábra: Összegzett fontosság- és teljesítményértékelések

Ezek további vizsgálatára a 20. ábra szemlélteti az egyes állítások mentén az összegezett fontos-  
ság- és teljesítményértékeket, mely így könnyen rámutat a nagyobb fontosság-teljesítmény résekre.  
Egy teljesítmény és fontosság átlagos értékelése közötti különbségeket ábrázoló diagram is készült,  
mely mutatja a rések nagyságát és irányát (21. ábra). Ezek segítségével látható, hogy a fontosság-  
teljesítmény diagram alapján kiemelt állítások mindegyikénél jelentős a rés az átlagos teljesítmény-  
és fontosságértékelések között. Ezek a diagramok (20.-21. ábrák), az előzőekben hangsúlyozott állí-  
tások mellett, kiemelik a rés nagysága alapján az S8 (segítőkézség), S13 (konzultációk gyakorisága)  
és S25 (partnerség) állításokat is. Ezek az eredmények részben ellentmondanak Babakus és Boller  
(1992) kutatásának, mely szerint az elvárások, jelen esetben fontosságértékelések, magasabb szintet  
képviselek, mint a teljesítményértékelések.

A bemutatott ábrázolások az átlagok közötti eltérésekről, illetve a fontosság-teljesítmény értéke-  
lések közötti különbségekről jelzik azt, hogy mely szempontoknak kell figyelmet szentelni. A 7-fokú  
Likert-skálán adott értékelések normalitása nem igazolható (Kolmogorov-Smirnov és Shapiro-Wilk  
tesztek: a fontosság- és a teljesítményértékelések tekintetében is a p érték 0,000 volt, tehát egyik  
változó sem normális eloszlású). Így a további, statisztikai elemzésekhez nemparaméteres statisztikai  
teszteket alkalmaztam (28. táblázat) különböző szegmentációk mentén (a szakirodalom nem emel ki  
egy szegmentációt sem mint legjobb összehasonlítási gyakorlat, így a lehető legtöbb szegmentáció  
tekintetében elvégeztem az elemzéseket). A nemparaméteres vizsgálatokhoz kapcsolódóan feltételez-  
zem, hogy a különböző szegmentációk szerinti értékelések eloszlásának alakja azonos (Hunyadi és  
Vita, 2002, 486-487).



21. ábra: Teljesítmény-fontosság diagram

A 28. táblázat Wilcoxon páros összehasonlításához tartozó sorai azt mutatják – az adott szegmentációs ismérveket alkalmazva –, hogy az egymásnak megfeleltethető fontosság- és teljesítményértékelések mediánjai között, mely állítások esetében van szignifikáns különbség.

*H<sub>0</sub>: A fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos (a két sokaság eloszlása ugyanolyan helyzetű).*

*H<sub>1</sub>: A fontosság- és teljesítményértékelések mediánja különböző (a két sokaság eloszlása különböző helyzetű).*

Az alkalmazott Mann-Whitney próbák segítségével, a képzési szintet használva szegmentációs ismérvként, kiemeltem azokat az állításokat, ahol külön a fontosság-, ill. a teljesítményértékeléseket összevetve szignifikáns eltérések azonosíthatók.

*H<sub>0</sub>: A vizsgált alap- és mesterképzéses hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek mediánja azonos (a két sokaság eloszlása ugyanolyan helyzetű).*

*H<sub>1</sub>: A vizsgált alap- és mesterképzéses hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek mediánja különböző (a két sokaság eloszlása különböző helyzetű).*

A Kruskal-Wallis próbák külön a teljesítményértékelések mediánjai, külön pedig a fontosságértékelések mediánjai közötti különbségeket tárják fel projektfeladat szintenként, szakonként és szakcsoportonként.

*H<sub>0</sub>: A vizsgált szegmentáció szerint a hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek mediánja azonos (minden sokaság eloszlása ugyanolyan helyzetű).*

*H<sub>1</sub>: A vizsgált szegmentáció szerint a hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek legalább két mediánja különböző (legalább két sokaság eloszlása különböző helyzetű).*

A különböző szegmentációs ismérveket alapul véve az összegyűjtött adatok alapján tetten érhető néhány olyan eset, ahol e statisztikai elemzések eredményei további, a felvetett kérdéseken felül, érdemi következtetések levonását teszik lehetővé (28. táblázat). Összességében az látható, hogy a különböző hallgatói jellemzőket szegmentációs ismérvként alkalmazva több állítás esetén szignifikáns eltérés tapasztalható, ez alól az egyetlen kivétel a képzési szint, mint szegmentációs ismerv, amely esetében viszonylag kevesebb, jobban körülírható szempont mutat eltérést (Mann-Whitney U próba). A fontosságértékeket tekintve szignifikáns a különbség az S12 (reagálási készség), S15 (következetes konzulensi elvárások) és S16 (szakirodalmi segítség) állítások esetében, míg az észlelt teljesítmény tekintetében az értékelések vizsgálata nem mutatott ki szignifikáns különbségeket a képzési szintek szegmentációs ismerv alapján.

A 28. táblázatban látható, hogy az alábbi 7 állításon kívül, minden szempont esetében kimutatható szignifikáns eltérés a fontosság- és teljesítményértékelések között (Wilcoxon páros összehasonlítás):

- S7 (határidők betartása),
- S11 (oktató elérhetősége),
- S14 (válaszadási idő),
- S16 (szakirodalmi segítség),
- S17 (hivatkozások segítség),
- S22 (bizalom),
- S26 (egyéni figyelem).

Ez azt jelenti, hogy e szempontok tekintetében konszenzus van a hallgatói fontosság- és teljesítményértékelések között. Tehát nagyjából az elvárások szintjének megfelelően teljesítenek a konzulensek, nincs szükség erőteljes változtatásra irányukból.

A fontosság- és a teljesítményértékeléseket külön kezelve az látható, hogy az S6 (konzultáció zavartalansága), az S7 (határidők betartása), az S11 (oktató elérhetősége) és az S22 (bizalom) állítások esetében minden Kruskal-Wallis teszt nullhipotézist elfogadtam.

Összességében, az S7 (határidők betartása), az S11 (oktató elérhetősége) és az S22 (bizalom) állítások esetében minden nemparaméteres teszt nullhipotézisét elfogadtam, így elfogadható, hogy e szempontok fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánja az adott szignifikancia szinten azonosnak tekinthető.

A kvantitatív elemzések alapján a következő állítások igényeltek mélyebb vizsgálatot, a fontosság- és teljesítményértékelések közötti szignifikáns különbségek feltárásával:

- S1 (tartalmi útmutató használhatósága),
- S2 (formai útmutató használhatósága),
- S3 (oktatói visszajelzések interpretálhatósága),
- S4 (oktató elérhetősége),
- S5 (naprakész eszközök és módszerek),
- S6 (konzultáció zavartalansága),
- S8 (segítőkészség),
- S9 (szakmai tudásmegosztás),
- S15 (következetes konzulensi elvárások),

- S20 (oktatói udvariasság, készségesség),
- S21 (támogató folyamatok ismerete),
- S24 (közvetlen kommunikáció),
- S25 (partnerség).

Ahogy látható a fenti felsorolásból, ezek a szempontok elsődlegesen a konzulensi szolgáltatás kézzelfogható tényezői és az oktatói tulajdonságok, attitűdök.



A fontosságértékelések egyfajta hallgatói elvárásként is értelmezhetők. Ezeket a fontosságértékeket alapul véve főkomponens-analízis készült varimax rotációval, dimenziócsökkentési céllal és azzal a szándékkal, hogy a jelenlévő varianciát a lehető legjobban meg lehessen magyarázni, összhangban a SERVQUAL és más felsőoktatásban használt szolgáltatásminőség modellek módszertanával. A tisztább komponens-struktúra érdekében hat állítást elhagytam a főkomponens-analízis során: S4 (oktató elérhetősége), S10 (hallgatói érdeklődés figyelembevétele), S15 (következetes konzulensi elvárások), S21 (támogató folyamatok ismerete), S22 (bizalom), S26 (egyéni figyelem). Az elemzés eredményeképpen egy 4 komponensből álló struktúra rajzolódik ki, ezek a partnerség, konzulensi készségesség, szakmai támogatás és formális elvárások (29. táblázat). A teljes magyarázott variancia (információ megtartásának aránya) 58,8%, a Kaiser-Meyer-Olkin érték (változók alkalmazsága a faktoranalízisre, az összes változóra vonatkozik egyidejűleg) 0,928, tehát kiváló (Sajtos és Mitev, 2007).

29. táblázat: Főkomponens-elemzés eredménye

	Komponens			
	partnerség	konzulensi készségesség	szakmai támogatás	formális elvárások
S25 (partnerség)	<b>0,759</b>	0,116	0,194	0,097
S20 (oktatói udvariasság, készségesség)	<b>0,746</b>	0,204	0,187	0,055
S24 (közvetlen kommunikáció)	<b>0,703</b>	0,181	0,237	0,085
S23 (folyamatos kooperáció)	<b>0,586</b>	0,198	0,217	0,185
S6 (konzultáció zavartalansága)	<b>0,576</b>	0,310	0,253	0,063
S5 (naprakész eszközök és módszerek)	<b>0,536</b>	0,316	0,220	0,045
S12 (reagálási készség)	0,202	<b>0,763</b>	0,155	0,143
S8 (segítőkézség)	0,115	<b>0,695</b>	0,210	0,346
S11 (oktató elérhetősége)	0,305	<b>0,628</b>	0,161	0,023
S7 (határidők betartása)	0,300	<b>0,608</b>	0,053	0,074
S9 (szakmai tudásmegosztás)	0,130	<b>0,595</b>	0,466	0,148
S14 (válaszadási idő)	0,267	<b>0,527</b>	0,316	0,159
S16 (szakirodalmi segítség)	0,126	0,216	<b>0,769</b>	0,079
S19 (szóbeli beszámoló szakmai támogatása)	0,375	0,009	<b>0,703</b>	0,092
S18 (stílus, szakmai nyelvezet segítség)	0,351	0,226	<b>0,673</b>	0,099
S17 (hivatkozások segítség)	0,249	0,267	<b>0,615</b>	0,199
S13 (konzultációk gyakorisága)	0,358	0,300	<b>0,544</b>	0,056
S1 (tartalmi útmutató használhatósága)	0,079	0,121	0,070	<b>0,876</b>
S2 (formai útmutató használhatósága)	0,079	0,127	0,082	<b>0,867</b>
S3 (oktatói visszajelzések értelmezhetősége)	0,107	0,471	0,212	<b>0,513</b>

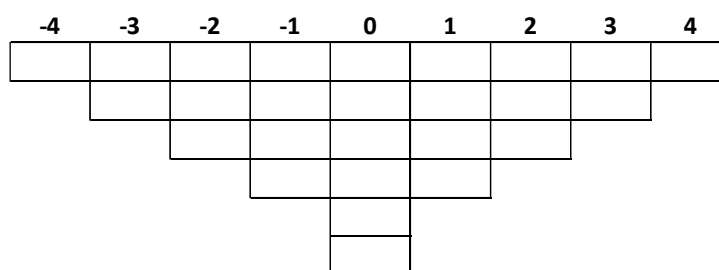
### 5.3. Kvalitatív vizsgálatok a mélyebb megértésért (Check – ellenőrizd! fázis)

A statisztikai elemzéseket a kérdőív más módszerekkel történő felülvizsgálata követte azzal a céllal, hogy a kérdőív szempontjai és azok megfogalmazásai valóban azokat a minőség szempontokat

mérjék, amelyek fontosak a hallgatóknak és a konzulenseknek a projektfeladatok konzultációs folyamatában, illetve hogy a mélyebb elemzést igénylő állítások további vizsgálatait előkészítsem.

Az egy tanévet felölelő adatgyűjtést és -elemzést követően mini hallgatói és oktatói fókuszcsoportokat szerveztem, hogy lehetőségük legyen a hallgatóknak és a konzulensi tevékenységet is végző oktató kollégáknak arra, hogy hosszabb szóbeli megjegyzéseket, véleményeket fűzzenek a konzultációs folyamat egyes lépéseihez és a pilot kérdőívhez (figyelembe véve a következő tanulmányokat: Krueger, 2002; Williamson, 2018; Kruger és Casey, 2009). Ezt követte három személyes interjú a vizsgálatba bevont tanszék akkori vezetőjével, az ő helyettesével és egy szolgáltatásmarketinget kutató oktatóval (aki szakcsoportvezető is), akik együtt többszáz hallgató konzultálásában vettek részt eddigi oktatói pályafutásuk során. E beszélgetések fő célja az volt, hogy a kérdőív lerövidíthető, az állítások tartalma és a célra való alkalmasságuk pedig megfelelőbb legyen.

A fókuszcsoportos beszélgetések 3 fő részből álltak. Először a résztvevők szabadon fűzhettek részletes megjegyzéseket a projektfeladatokhoz, a konzultációs folyamathoz, kiemelve a fontosabb pontokat és lépéseket. A második részben egyénileg fel kellett jegyezniük post-it papírlapokra az 5 legfontosabb jellemzőt a konzultációs folyamattal kapcsolatban, majd ezeket együtt affinitásdiagramba rendezték, megmagyarázva az általuk gyűjtötteket. A harmadik és egyben legutolsó fázisban a résztvevők rangsorolták fontosság alapján a pilot kérdőív állításait az ún. Q rendező technika segítségével. A Q rendező technikát részben kvalitatív, részben kvantitatív technikának tekinthetjük. Hofmeister-Tóth és Simon (2006) szerint e technika alkalmazásával a szubjektív attitűdök, vélemények és értékrendszerek valamennyire számszerűsíthetők, tulajdonképpen az egyének szubjektív nézőpontját rögzíti adott tényezők fontosságáról, azok fontossági rangsoráról (22. ábra, „-4”-, „+4” rangsor). A módszer lényege, hogy az egyes elemek -4 (egyáltalán nem fontos) és +4 (nagyon fontos) közötti értéket kaphatnak, mely segítségével elkülöníthetők a legkevésbé és leginkább fontos szempontok az ún. szürke zónától, amely azokat tartalmazza, amelyek a két végpont között helyezkednek el fontosság tekintetében (Shinebourne, 2009).



22. ábra: Q rendező technika

A 2 hallgatói és az egyetemi tanársegédi fókuszcsoporthoz 3-3 fő részvételével zajlottak le (FCs1, FCs2 és FCs3). A hallgatók jellemzői a 30. táblázatban láthatók. Az egyetemi tanársegédek (2 fő PhD hallgató is egyben, kevesebb mint 5 év oktatói tapasztalat) véleményeinek bevonását indokolja, hogy friss egyetemi tanulmányokkal rendelkeznek és pár éve kezdték meg az oktatói munkájukat, mégis meglehetősen nagy számban konzultálnak projektfeladatos hallgatókat. A negyedik fókuszcsoporthoz 3 közepesen tapasztalt (kevesebb mint 20 év oktatói tapasztalat), az ötödik fókuszcsoporthoz 4 nagy tapasztalattal (20 évnél több oktatói tapasztalat) rendelkező oktató volt részese.

30. táblázat: Fókuszcsoporthoz interjúban résztvevő hallgatók jellemzői

Közös jellemzők	Különböző jellemzők
Legalább 1 projektfeladatot már teljesítettek. A BME GTK szakjain végzik tanulmányaikat.	Projektfeladataikat a GTK különböző tanszékein készítik. Hárman alap- és hárman mesterképzéses hallgatók.

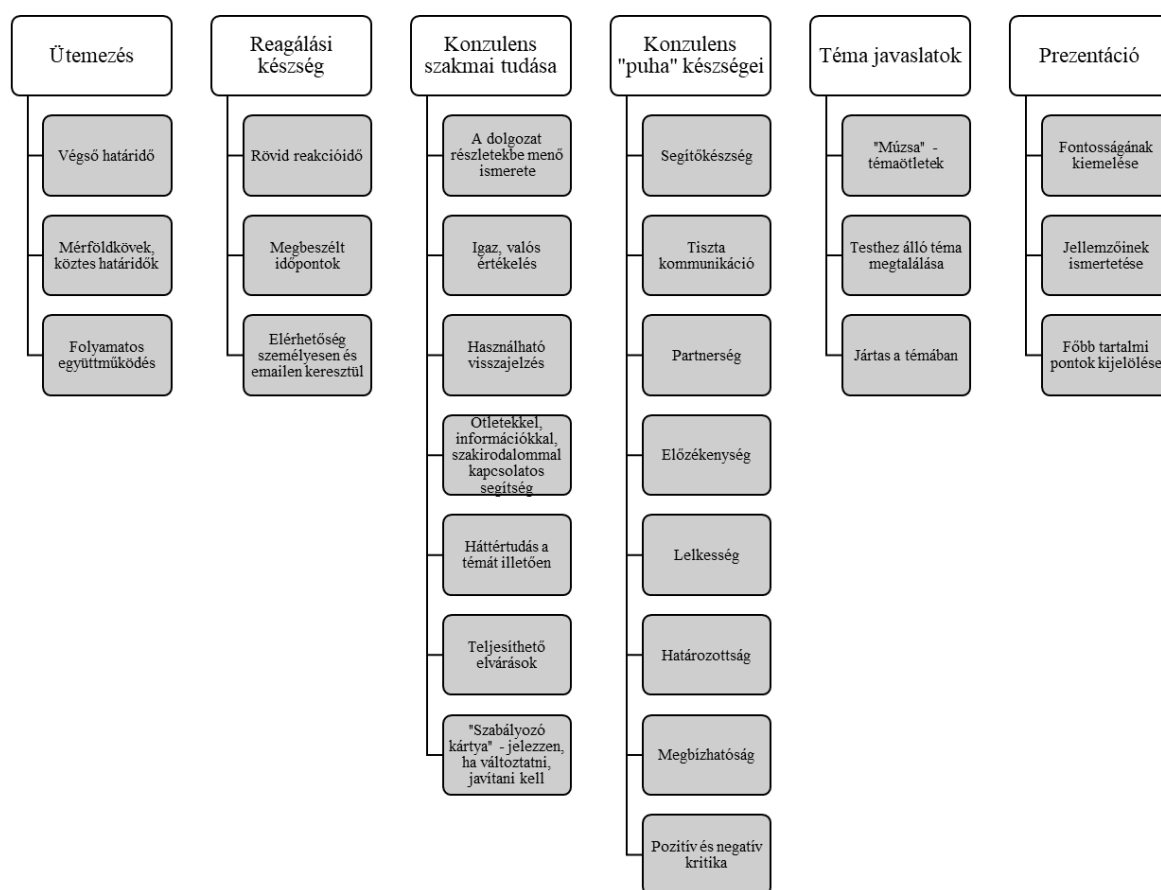
Az 5 fókuszcsoporthoz 3 affinitás diagramja a 23., a 24. és a 25. ábrán látható. A megjelenített 3 diagram csoportjai közötti kapcsolatokat a 26. ábra reprezentálja.

Ahogy a 23. ábra mutatja, a hallgatói fókuszcsoporthoz 6 fő csoportot azonosítottak: ütemezés, reagálási készség, konzulens szakmai tudása, konzulens puha készségei, témajavaslatok, prezentáció. Az ütemezés csoport arra mutat rá, hogy a hallgatóknak fontos, hogy a kurzus kezdetétől a dolgozat leadásáig legyenek részhatáridők, melyekre a végső dolgozat bizonyos részét el kell készíteni, ezzel is ösztönözve a folyamatos munkát. A résztvevők saját bevallása szerint határidők nélkül folyamatosan húznák-halasztják csak a munkát. A reagálási készség kiemeli, hogy gyors választ várnak kérdéseikre a konzulensektől és azt is fontosnak tartják, hogy a konzulensek személyesen is elérhetőek legyenek. A konzulens szakmai tudását és puha készségeit ketté választották a hallgatók, sok jellemzőt kiemeltek, mint például interpretálható és valós értékelés és visszajelzések adása vagy megbízhatóság. A hallgatók elvárják, hogy olyan szakmai témán dolgozhassanak, ami szakmai érdeklődésüknek megfelel, és az oktató ebben támogatást nyújtson, hogy a dolgozat az előírt szempontok szerint megvalósítható legyen, és egyúttal releváns szakmai tapasztalatra (lásd 4.3. fejezet) tegyenek szert. A hallgatók a prezentációra való felkészüléshez is oktatói támogatást igényelnek.

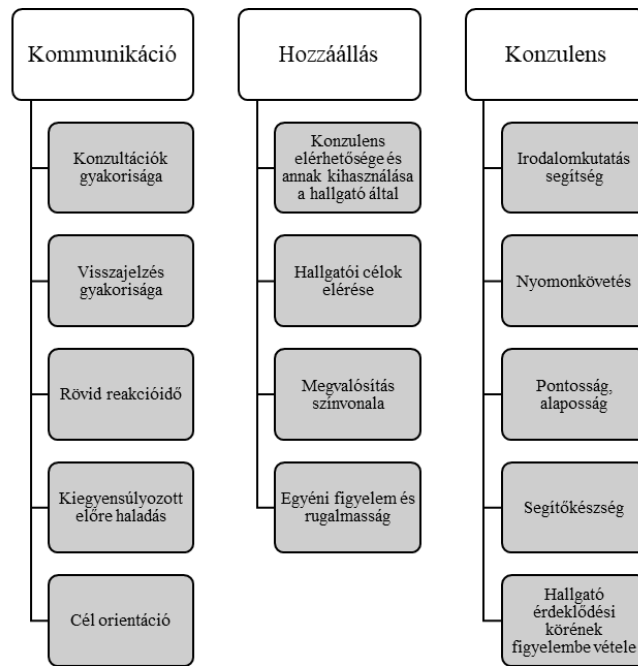
Az egyetemi tanársegédekkel készült fókuszcsoporthoz eredménye három nagy csoport lett. A kommunikáció a konzulens és a hallgató közötti kétirányú kommunikáció jellemzőit foglalja magába, mint például a felek reakció ideje. A hozzáállást sem csak a konzulensi szerephez kötötték: „Konzulens elérhetősége és annak kihasználása a hallgató által”. Az utolsó csoport kifejezetten a jó konzulens ismérveit tartalmazza, mint a segítségnyújtás a projektfeladat feladatkiírásának meghatározásában vagy az irodalomkutatásban, illetve a résztvevők kitértek a hallgatói munka nyomán követésének fontosságára is.

A két oktatói fókuszcsoporthoz 7 csoportja a konzulens elérhetősége, a konzulensi (és hallgatói) munka elismerésének lehetőségei, a megfelelő visszajelzés fontossága, a kétirányú kapcsolat jelentősége, az alapok standardizálása, a megfelelő és később tovább bővíthető téma kiválasztása és végül a hallgatók személyiségjegyei és hozzáállása.

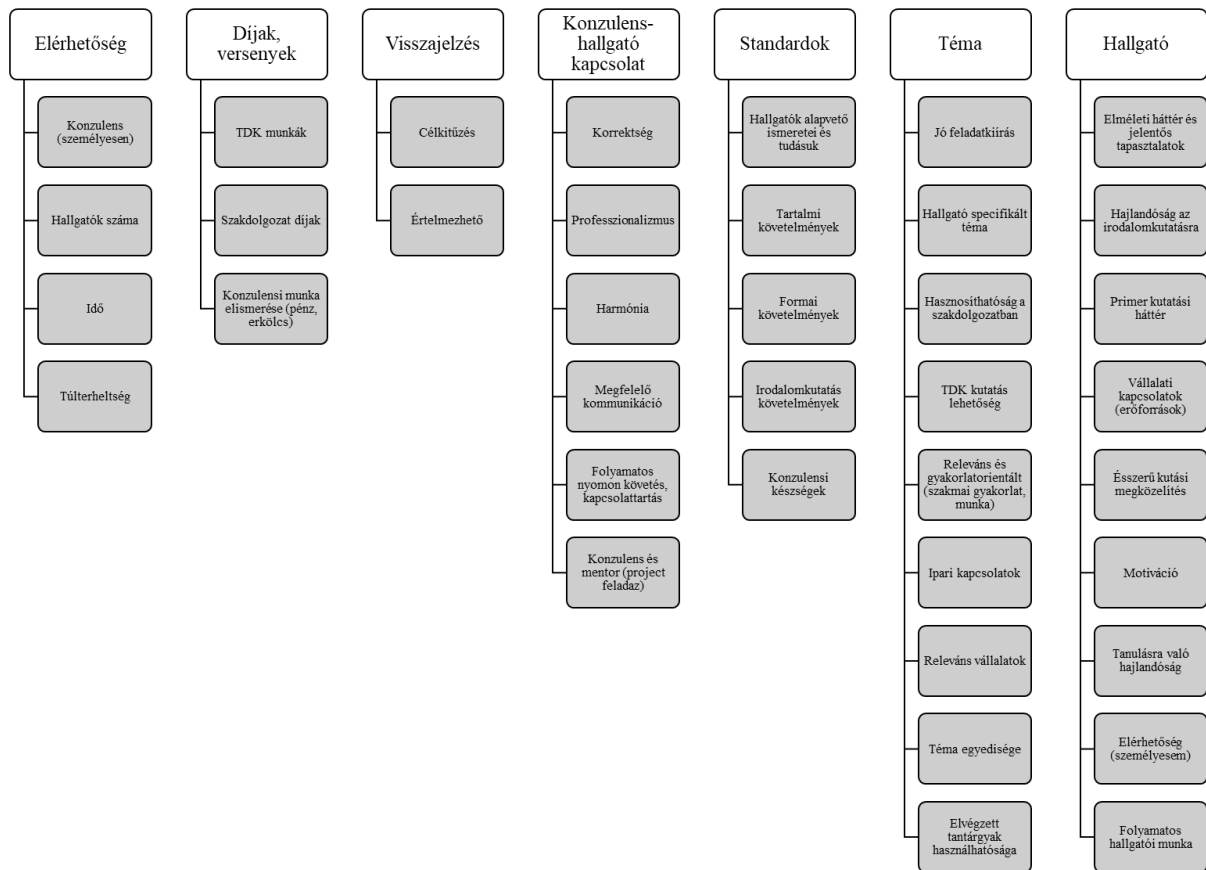
A résztvevő hallgatók a fókuszcsoporthoz során nem emelték ki saját szerepüket a konzultációs folyamatban, ők elsősorban a konzulensi teljesítmény elemeire fókuszáltak. Ez pedig felveti a kérdést, hogy a hallgatók valóban aktív résztvevői kívánják-e lenni az oktatási, ez esetben a konzultációs folyamatnak, mutatva, hogy a partnerség alatt esetleg mást ért a két érdekelt csoport, mint ahogy a 3.4.4. fejezetben ismertetett dimenziók egy részének esetében is. A másik 3 csoport kiemelte a kétirányú kapcsolat fontosságát és azt, hogy a végső dolgozat, a végső cél elérése a két fél közös munkájának és energiabefektetésének eredménye. A közepes és legnagyobb tapasztalattal rendelkező oktatói fókuszcsoporthoz résztvevői sokkal több elemét kiemelték a konzultációs folyamatnak, mint a résztvevő egyetemi tanáregedek és hallgatók, és a konzulensi munka elismerésének néhány lehetőségét is kihangsúlyozták. A projektfeladat beszámolóra való felkészülés csak a hallgatói fókuszcsoporthoz került elő.



23. ábra: Hallgatói fókuszcsoporthoz affinitásdiagramja

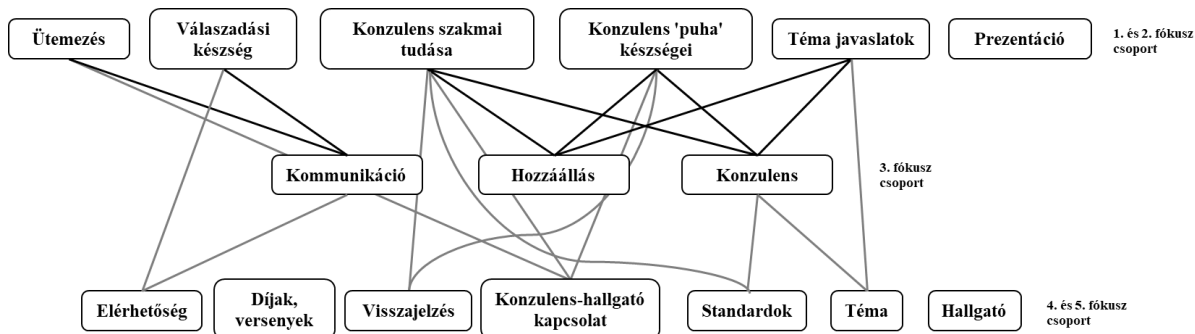


24. ábra: Egyetemi tanársegédek fókuszcsoportjának affinitásdiagramja



25. ábra: Közepes és nagy tapasztalattal rendelkező oktatók fókuszcsoportjainak affinitásdiagramja

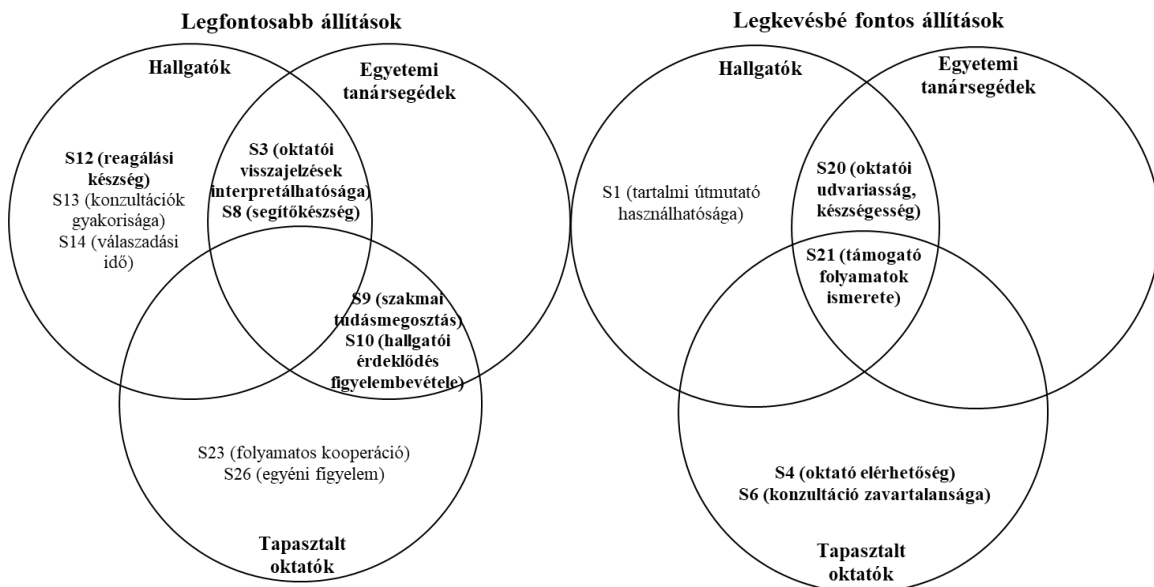
Ahogy az a 26. ábrán is látható, a három affinitásdiagram között jónéhány kapcsolat fellelhető. Három fő gondolatcsoport van, amelyek nem köthetőek szorosan a másik fókuszcsoporthoz sem, a prezentáció a hallgatók oldaláról, a hallgatói attitűd és a díjak, versenyek csoportok a közepes és legnagyobb tapasztalattal rendelkező oktatók oldaláról.



26. ábra: Affinitásdiagramok közötti kapcsolatok

A hallgatói affinitásdiagram 19 állítását, az egyetemi tanársegédi és az oktatói diagramok pedig 20-20 állítását érintették a kérdőív 26 állításának. Egyedül az S21 (támogató folyamatok ismerete) értékelési szempontot nem említették még részlegesen sem egy fókuszcsoporthoz sem.

Az utolsó fázisban a résztvevők az ún. Q rendező technika segítségével értékelték a 26 állításos kérdőív elemeinek fontosságát. Ennek a fázisnak az összesített eredményét mutatja a 27. ábra.



27. ábra: Q rendező technika eredménye

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során minden résztvevő csoport az S21 (támogató folyamatok ismerete) állítást ítélte legkevésbé fontosnak. A hallgatók és az egyetemi tanársegédek szerint az S21 (támogató folyamatok ismerete) mellett az S20 (oktatói udvariasság, készségesség) is nagyon kevésbé

fontos. E két csoport véleménye alapján az S3 (oktatói visszajelzések interpretálhatósága) és S8 (segítőkészség) állítások a legfontosabbak. Az egyetemi tanársegédek és a két oktatói csoport (konzulensek) együttes véleménye szerint az S9 (szakmai tudásmegosztás) és az S10 (hallgatói érdeklődés figyelembevétel) rendkívül fontos értékelési szempontok. A hallgatók ugyancsak fontosnak ítélték meg a reagálási készség (S12), a konzultációk gyakorisága (S13) és a válaszadási idő (S14) állításokat, míg a résztvevő tapasztalt oktatók a folyamatos kooperáció (S23) és egyéni figyelem (S26) szempontokat emelték ki. A hallgatói nézőpont szerint a tartalmi útmutató használhatósága (S1), az oktatók meglátása szerint pedig az oktató elérhetősége (S4) és a konzultáció zavartalansága (S6) a legkevésbé fontos a többi vizsgált jellemzőt figyelembe véve a közös kiemeléseken kívül. Ezek az eredmények nagyjából egybeesnek a kérdőívet kitöltő hallgatók értékeléseivel, kivéve a konzultációk gyakoriságát (S13), melyet nem találtak annyira fontosnak a kitöltők (átlagosan 5,91-es értékelés). Ennek indoka lehet, hogy a kérdőívet kitöltők külön-külön értékelik az egyes szempontok fontosságát, míg a fókuszcsoportos beszélgetések során azokat egymáshoz képest kellett úgymond rangsorba állítaniuk a résztvevőknek.

A fókuszcsoportos beszélgetéseket követően 3 személyes interjút készítettem az MVT akkori tanszékvezetőjével, tanszékvezető helyettesével és egy szolgáltatásmarketinget kutató oktatójával 6 fő kérdés mentén:

1. Milyen pozitív és negatív visszajelzéseket kapott eddig a hallgatóktól és konzulensektől a projektfeladatokkal kapcsolatban?
2. Milyen szerepe van a projektfeladatoknak a hallgatók oktatásában?
3. A projektfeladatok elkészítése ad-e plusz értéket a hallgatók diplomájához? Rendelkeznek információval a projektfeladatokról a munkaerőpiaci szereplők?
4. Amikor hallgató volt, kellett projektfeladatot készítenie? Össze tudná hasonlítani az akkori és a mostani rendszert?
5. A kérdőív 26 állításából melyeket tekinti a leginkább és a legkevésbé fontosnak?
6. Nevezze meg, hogy melyek a legfontosabb dimenziók a hallgatók és a konzulensek szemszögéből a projektfeladatokkal kapcsolatban!

Az interjúk alapján kiemelendő, hogy a Bologna-folyamat alapvető változásokat hozott a konzultációs folyamatok lebonyolítását és adminisztrációját tekintve: azelőtt 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. A kutatás idején a vizsgált tanszék oktatóinak egy meghatározó része több mint 20 projektfeladatos hallgatót konzultál egy szemeszterben.

A legnegatívabb visszajelzések a projektfeladatok IT háttérével kapcsolatban merültek fel, amelyek leginkább a mesterszakos hallgatók online felületéhez kötődnek, 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 általában egészen addig nem látják e dolgozatok és a befektetett hallgatói munka értékét, illetve a bennük rejlő szakmai lehetőségeket, amíg ténylegesen nem involválódnak a szakmai munkába, vagy éppen el nem kezdenek a szakdolgozaton dolgozni.

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 (lásd 4.3. fejezet) során.

A 28. ábra szemlélteti a személyes interjúk során megjelölt legfontosabb és legkevésbé fontos állításokat, a szürkével kiemelték azok az állítások (és kapcsolódó minőség szempontok), amelyeket a 3 megkérdezett közül legalább 2 említett. Látható, hogy a konzulensi tevékenységet is 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 az egyetemi tanáregédek és a két konzulensi fókuszcsoporthoz tagjai is a legfontosabbak közé sorolták. A hallgatók és a fókuszcsoporthoz résztvevő oktatók által fontosnak ítélt szempontokkal kapcsolatban több átfedés is található valamely vezető kolléga véleményével (pl. S3, S8, S9, S12, S23, S26).

A legkevésbé fontos állításokat vizsgálva is található olyan állítás, amelyik átfed a hallgatói fókuszcsoporthoz eredménnyel, pl. tartalmi útmutató használhatósága (S1). A szóbeli beszámoló szakmai támogatását (S19) és a hallgatói érdeklődés figyelembevételét (S10) kivéve az interjúk alapján legfontosabbnak és legkevésbé fontosnak ítélt szempontok és a kérdőívet kitöltők értékelései között erős hasonlóság fedezhető fel. A legfontosabbnak ítélt szempontok legtöbbször esetében a kitöltések alapján az értékelt oktatók átlag felett teljesítenek (pl. segítőkészség (S8), reagálási készség (S12), bizalom (S22), stb.).

	Személyes interjú I.	Személyes interjú II.	Személyes interjú III.
Legfontosabb	S3 (oktatói visszajelzések interpretálhatósága)		
	S8 (segítőkézség)		
	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)		

28. ábra: Személyes interjúk eredményei

Összegezve a kvalitatív kutatás eredményeit, jól látható a szakirodalomkutatással egyezően (pl. Nulty et al., 2009; de Kleijn et al., 2004; Ashwin et al., 2017), hogy a hallgatók szerint a partnerség, a hallgatói hozzáadott 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, szakmai ötletekkel, fektessenek energiát a dolgozatba, értékeljék a kapott segítséget és visszajelzést, betartsák a határidőket és bízzanak a konzulenseikben. A kvalitatív kutatás és a szakirodalomelemzés (lásd a 4.2. fejezetben pl. Nulty et al., 2009) során többször is felmerült, hogy a hallgatók különböző csoportokba sorolhatók hozzáállásuk/személyiségük alapján, így a vizsgált jellemzők esetleg más fontossági besorolást kaphatnak az egyes hallgatói csoportok esetén.

#### 5.4. Kérdőív továbbfejlesztése (Do – csináld! fázis)

A kvalitatív és kvantitatív eredmények összegzett áttekintését mutatja a 32. 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 kívánt, így megtörtént ezen eredmények kvalitatív módszerek segítségével való további vizsgálata. Az S1 (tartalmi útmutató használhatósága), S2 (formai útmutató használhatósága), S15 (következetes konzulensi elvárások) és S21 (támogató folyamatok ismerete) állítások a kvantitatív és kvalitatív eredmények alapján kikerültek a kérdőív

állításai közül. A többi állítás módosításával, összevonásával és szétszedésével (32. táblázat Új állítások oszlopa) 14 állítást határoztam meg. Az elért eredmények visszacsatolása alapján a kérdőív egyszerűsödött, új formájában 15 állítást tartalmaz (lásd 31. táblázat), a 15. állítás a kvalitatív vizsgálatok során többször felmerült gondolatra, visszajelzésre adott válasz: *A konzulens elolvasva a dolgozatot, átfogóan és őszintén értékeli azt, kitérve a negatívumokra és a pozitívumokra egyaránt.*

31. táblázat: A továbbfejlesztett kérdőív

Új állítások	Rövidebb utalások
S1. A hallgató megfelelő és számára értelmezhető módon, formában kap visszajelzést a konzulensztől, amely megfelelően segíti további munkáját.	érthető visszajelzés
S2. A konzulens megfelelő módon és gyakorisággal (a félévközi határidőket is tartva) elérhető emailben és személyesen is.	elérhetőség
S3. A konzulens a hallgató munkáját korszerű eszközökkel és módszerekkel támogatja és segíti a hallgatót azok használatában.	naprakészség
S4. A konzulens betartja a közösen egyeztetett határidőket és időpontokat.	határidő
S5. A konzulens készséggel nyújt segítséget a hallgató részéről felmerülő problémákkal, kérdésekkel, kérésekkel kapcsolatban.	készségesség
S6. 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.	hallgató érdeklődési területe
S7. A konzulens megkeresésekre való reagálási ideje megfelelő.	reagálási készség
S8. A hallgató elegendő segítséget kap az irodalomkutatásban.	irodalomkutatás
S9. A konzulens szakmailag támogatja a szóbeli beszámolóra való felkészülést, kiemelve annak fontosságát.	prezentáció
S10. A konzulens udvarias, segítőkész és előzékeny a hallgatóval.	konzulens személyisége
S11. A hallgató bízik a konzulensben, szakmai tudásában, témában való jártasságában.	konzulens tudása és készségei
S12. A feladatkiírás a hallgató és a konzulens együttműködésének eredményeképpen valósul meg.	kooperáció
S13. Közvetlen, nyílt kommunikáció zajlik.	kommunikáció
S14. A konzulens partnerként kezeli a hallgatót.	partnerség
S15. A konzulens elolvasva a dolgozatot átfogóan, őszintén értékeli azt, kitérve a negatívumokra és a pozitívumokra egyaránt.	átfogó értékelés

32. táblázat: A pilot-kérdőívhez kapcsolódó kvantitatív és kvalitatív eredmények

Állítások	Fontosság-teljesítmény térkép	Teljesítmény- fontosság diagram	Statistika	Affinitás diagram					Q rendező technika				Új állítások
				FCs1 és FCs2	FCs3	FCs4 és FCs5	FCs1 és FCs2	FCs3	FCs4 és FCs5	Személyes interjúk			
<b>S1 (tartalmi követelmények)</b>	-	F>>T	mélyebb elemzés szükséges	nem	nem	igen	legkevésbé	szürke	szürke	szürke	legkevésbé - 1 fő	-	
<b>S2 (formai követelmények)</b>	-	F>>T	mélyebb elemzés szükséges	nem	nem	igen	szürke	szürke	szürke	szürke	legkevésbé - 1 fő	-	
S3 (érthető visszajelzések)	jobb teljesítmény szükséges	F>>T	mélyebb elemzés szükséges	igen	igen	igen	leginkább	leginkább	szürke	szürke	leginkább - 1 fő	1	
S4 (a konzultációs lehetőségek megfelelősége és alkalmazása)	rosszabb teljesítmény is elég	-	mélyebb elemzés szükséges	igen	igen	igen	szürke	szürke	legkevésbé	szürke	szürke	2	
S5 (naprakész eszközök és módszerek)	rosszabb teljesítmény is elég	-	mélyebb elemzés szükséges	igen	nem	nem	szürke	szürke	szürke	szürke	legkevésbé - 1 fő	3	
S6 (környezet)	rosszabb teljesítmény is elég	F<<T	-	nem	nem	nem	szürke	szürke	legkevésbé	szürke	szürke	2	
S7 (határidők betartása)	-	-	-	igen	igen	igen	szürke	szürke	szürke	szürke	szürke	4	
S8 (segítőkészség)	-	-	mélyebb elemzés szükséges	igen	igen	igen	leginkább	leginkább	szürke	szürke	leginkább - 1 fő	5	
S9 (tudás megosztás)	jobb teljesítmény szükséges	-	-	igen	igen	igen	szürke	leginkább	leginkább	leginkább	leginkább - 1 fő	1	
S10 (hallgatói érdeklődés)	-	-	-	igen	igen	igen	szürke	leginkább	leginkább	leginkább	legkevésbé - 1 fő, leginkább - 2 fő	6	
S11 (elérhetőség)	-	-	-	igen	igen	igen	szürke	szürke	szürke	szürke	szürke	2,4	
S12 (válaszadási készség)	-	-	-	igen	igen	igen	leginkább	szürke	szürke	szürke	leginkább - 1 fő	5	
S13 (konzultációk gyakorisága)	-	-	mélyebb elemzés szükséges	igen	igen	igen	leginkább	szürke	szürke	szürke	szürke	2	
S14 (válaszadási idő)	-	-	-	igen	igen	nem	leginkább	szürke	szürke	szürke	szürke	7	
<b>S15 (összhang a követelményekkel)</b>	-	-	mélyebb elemzés szükséges	nem	igen	igen	szürke	szürke	szürke	szürke	szürke	-	
S16 (szakirodalom segítség)	-	-	-	igen	igen	igen	szürke	szürke	szürke	szürke	legkevésbé - 1 fő	8	
S17 (referencia segítség)	-	-	-	nem	igen	igen	szürke	szürke	szürke	szürke	legkevésbé - 1 fő	8	
S18 (stílus segítség)	-	-	-	nem	igen	igen	szürke	legkevésbé	szürke	szürke	legkevésbé - 2 fő	10	
S19 (prezentáció segítség)	-	-	-	igen	igen	nem	szürke	szürke	szürke	szürke	leginkább - 1 fő	9	
S20 (udvariasság)	rosszabb teljesítmény is elég	F<<T	mélyebb elemzés szükséges	igen	igen	igen	legkevésbé	legkevésbé	legkevésbé	legkevésbé	szürke	12	
<b>S21 (támogató folyamatok ismerete)</b>	-	-	mélyebb elemzés szükséges	nem	nem	nem	legkevésbé	legkevésbé	legkevésbé	szürke	szürke	-	
S22 (szakmai tudás)	-	-	-	igen	igen	igen	szürke	szürke	szürke	szürke	leginkább - 3 fő	11	
S23 (folyamatos kooperáció)	-	-	-	igen	igen	igen	szürke	szürke	leginkább	leginkább	leginkább - 1 fő	12	
S24 (tisza kommunikáció)	rosszabb teljesítmény is elég	-	mélyebb elemzés szükséges	igen	nem	nem	szürke	szürke	leginkább	leginkább	legkevésbé - 1 fő	13	
S25 (partnerség)	-	-	mélyebb elemzés szükséges	igen	igen	igen	szürke	szürke	szürke	szürke	leginkább - 2 fő	14	
S26 (egyéni figyelem)	jobb teljesítmény szükséges	-	-	igen	igen	igen	szürke	szürke	szürke	szürke	leginkább - 1 fő	6	

## 5.5. A továbbfejlesztett kérdőív implementálása és eredményei (Check – ellenőrizd! fázis)

Az új kérdőívvel 4 féléven keresztül gyűjtöttem be a hallgatói értékeléseket, bár 2020 tavaszán jóval kisebb kitöltési arányt eredményezett a COVID-19 szituáció.

### 5.5.1. Kvantitatív eredmények

Az új, 15 állításos kérdőívet a 2018/2019-es és a 2019/2020-as tanévekben használtam a BME MVT tanszékén. Az összegyűjtött visszajelzések alapján ugyanazokat a statisztikai elemzéseket hajtottam végre, mint a pilot, 26 állításos kérdőív esetében, hogy látható legyen, hogy az egyes állítások mentén a kapcsolódó fontosság- és teljesítményértékelések hogyan alakulnak egymáshoz képest, ezzel indokolva lehetséges erőforrás-átirányítást egyik szemponttól egy másikhoz, és hogy a fontosság- és a teljesítményértékelések esetében milyen hasonlóságok mutathatók ki a különböző szegmentációk mentén, melyek megnehezíthetik a projektfeladatértékelések esetleges standardizálását.

A pilot félévek gyakorlatához hasonlóan a projektfeladat kurzusok szolgáltatásminőségét mind alap- (ideértve a műszaki menedzser, a nemzetközi gazdálkodás, gazdálkodási és menedzsment szakokat), mind a mesterképzésen (marketing szak) mértem. A kitöltési arányok a 33. táblázatban láthatók.

33. táblázat: Új kérdőív kitöltési arányai

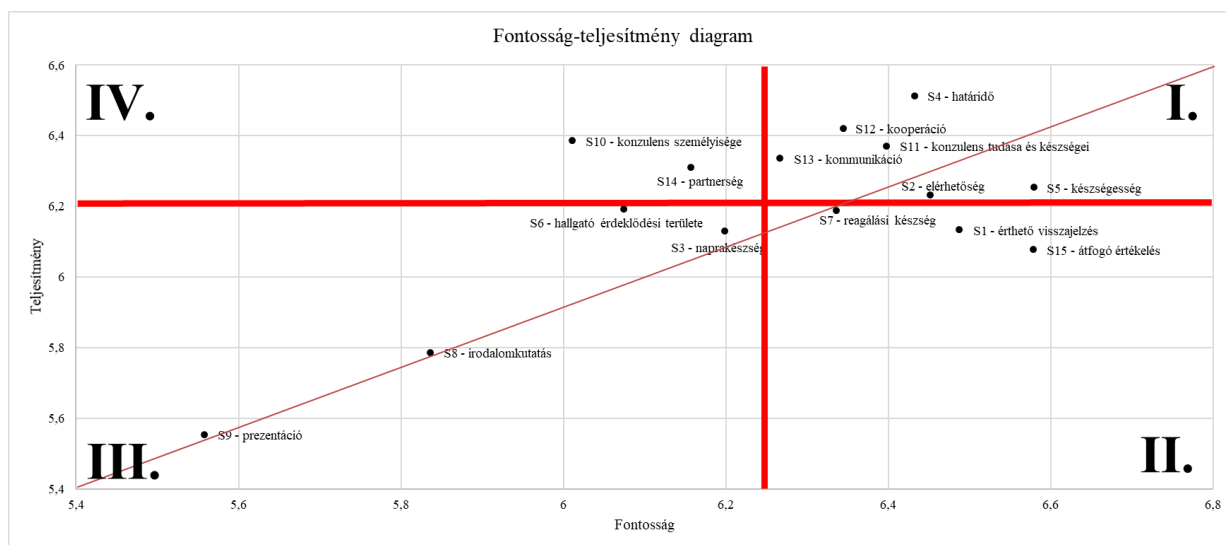
Projektfeladat-típus	Összes hallgató	Kitöltött kérdőívek száma	Válaszadási arány
Projektfeladat I. alapképzés	375	273	73%
Projektfeladat II. alapképzés	542	415	77%
Projektfeladat III. alapképzés	366	261	71%
Projektfeladat I. mesterképzés	155	104	67%
Összesen	1438	1053	73%

Képzés szintje	Összes hallgató	Kitöltött kérdőívek száma	Válaszadási arány
Alapképzés	1283	949	74%
Mesterképzés	155	104	67%
Összesen	1438	1053	73%

Szak	Összes hallgató	Kitöltött kérdőívek száma	Válaszadási arány
Műszaki menedzser (alapképzés)	361	245	68%
Gazdálkodási és menedzsment (alapképzés)	517	403	78%
Nemzetközi gazdálkodás (alapképzés)	405	301	74%
Marketing (mesterképzés)	155	104	67%
Összesen	1438	1053	73%

A hallgatók fontosság tekintetében a legkevésbé fontosnak az S8 (irodalomkutatás) és az S9 (prezentáció) állítást tekintették és véleményük szerint a konzulensek a legkevésbé jól ugyanezen állítások mentén teljesítenek. A legnagyobb negatív részt (F-T) a fontosság- és a teljesítményértékelések között messzemenően az S10 (konzulens személyisége) állítás képviseli, azaz ebben a konzulensek

jelentős túlteljesítést mutatnak (lásd 29. ábra). A legnagyobb pozitív rés (F-T) az S1 (érthető visszajelzés), S5 (készségesség) és S15 (átfogó értékelés) állítások mentén tapasztalható, azaz e három jellemző tekintetében nagyobb fejlődést várnak el a hallgatók a konzulensektől.



29. ábra: Fontosság-teljesítmény diagram

Az összegyűjtött adatokon nemparaméteres statisztikai tesztek futtattam 5%-os szignifikancia szint mellett, melyekhez kapcsolódóan feltételezem, hogy a különböző szegmentációk szerinti értékelések eloszlásának alakja azonos (Hunyadi és Vita, 2002, 486-487). Wilcoxon teszt segítségével minden konzulens esetében állításonként az összetartozó fontosság- és teljesítményértékeléseket összehasonlítottam. Az eredmények alapján a legtöbb elutasított nullhipotézis (szignifikáns eltérés) az S1 (érthető visszajelzés), az S9 (prezentáció), az S10 (konzulens személyisége), az S14 (partnerség) és az S15 (átfogó értékelés) állításokhoz kötődik, ezeknél a szempontoknál a nullhipotéziseket elutasítottam nagyjából a konzulensek felénél. Az S3 (naprakészség) állításnál majdnem minden konzulens esetében elfogadtam a nullhipotézist.

*H0: A fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos (a két sokaság eloszlása ugyanolyan helyzetű)*

*H1: A fontosság- és teljesítményértékelések mediánja különböző (a két sokaság eloszlása különböző helyzetű)*

Az egyes szempontok fontosság- és teljesítményértékelései közötti asszociációs kapcsolat szorosságának (két változó összefüggésének statisztikai szignifikanciája) feltárása érdekében  $\chi^2$  tesztek végeztem, a kapott Cramer V mutató értékei a 34. táblázatban láthatóak. A Cramer V mutató 0 és 1 között vehet fel értéket és annál nagyobb a két vizsgált szempont közötti asszociációs kapcsolat, minél jobban közelít 1-hez (Sajtos és Mitev, 2007). Sajtos és Mitev (2007) azt írja könyvében, hogy a

Cramer V „számos kutató szerint a legmegbízhatóbb mutató” (Sajtos és Mitev, 2007, 143). Az eredmények azt mutatják, hogy nincs erős asszociációs kapcsolat a fontosság- és teljesítményértékelések között egy szempont mentén sem. Ez arra utal, hogy a szempontok fontosságértékelésétől különbözőnek az azokhoz kapcsolódó konzulensi teljesítményértékelések.

34. táblázat: Cramer V értékek az egyes kérdőív állítások fontosság- és teljesítményértékeléseinek asszociációs kapcsolatához kötődően (p-értékek=0,000)

Állítások	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Cramer V érték	0,239	0,227	0,196	0,274	0,226	0,263	0,247	0,186	0,247	0,193	0,277	0,285	0,251	0,253	0,224

Az állítások mentén gyűjtött teljesítményértékelések asszociációs kapcsolatának szorosságát mutatja a 35. táblázat a kérdőív összegző kérdésével. Nagyon erős asszociációs kapcsolat nem volt várható, mivel nem csak összességében egy értékkel kellett jellemeznie a kitöltőknek a konzulensi teljesítményt, hanem a saját befektetett energiájuk függvényében kellett ezt megtenniük. Az egyes szempontok asszociációs kapcsolata erősnek vagy közepesen erősnek mondható az összegző teljesítményértékelésekkel, alátámasztva, hogy a szempontok részeit képzik a teljesítménynek. Az eredmények alapján S1 (érthető visszajelzés), S4 (határidő), S5 (készségesség), S6 (hallgató érdeklődési területe), S7 (reagálási készség), S10 (konzulens személyisége), S11 (konzulens tudása és készségei), S13 (kommunikáció) és S14 (partnerség) állítások szoros kapcsolatban vannak az összegző teljesítményértékeléssel, így leginkább ezek befolyásolják az összesített elégedettséget.

35. táblázat: Az egyes kérdőív állításokhoz kapcsolódó teljesítményértékelések asszociációs kapcsolata az összegző kérdéshez kötődő értékelésekkel (p-értékek=0,000)

Állítások	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Cramer V érték	0,448	0,342	0,389	0,485	0,555	0,425	0,402	0,366	0,323	0,437	0,407	0,355	0,43	0,458	0,398

A kérdőív kitöltések alapján a konzulensek közötti esetleges hasonlóságokat és különbségeket is elemeztem. A Kruskal-Wallis teszt eredményei szerint látható (36. táblázat), hogy míg a fontosság tekintetében nincs szignifikáns különbség az egyes konzulensekhez kapcsolódó értékelések mediánja között, a teljesítmény esetében minden nullhipotézist elutasítottam, tehát szignifikánsan különbözik az oktatói teljesítményértékelés mediánja egyes esetekben (mivel a hallgatók személyisége és teljesítménye is változatos, a konzulenseknek ehhez alkalmazkodniuk szükséges, lásd a 4.2. fejezetben).

*H<sub>0</sub>: A vizsgált szegmentáció szerint a hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek mediánja azonos (minden sokaság eloszlása ugyanolyan helyzetű).*

*H<sub>1</sub>: A vizsgált szegmentáció szerint a hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek legalább két mediánja különböző (legalább két sokaság eloszlása különböző helyzetű).*

36. táblázat: Az egyes kérdőív állításokhoz kötődő fontosság- és konzulensi teljesítményértékelések mediánjának vizsgálata

Kruskal-Wallis teszt	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Fontosság	0,031	0,289	0,169	0,039	0,486	0,549	0,785	0,000	0,423	0,149	0,137	0,078	0,006	0,014	0,006
Teljesítmény	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

A Wilcoxon páros összehasonlítás eredménye (37. táblázat) szerint az S3 (naprakészség) állításnál minden szegmentációs ismérv szerinti bontásban a nullhipotézist elfogadtam, azaz nincs különbség ezen állítás fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánjában. S1 (érthető visszajelzés), S10 (konzulens személyisége) és S15 (átfogó értékelés) állítások esetében minden nullhipotézist elutasítottam, azaz ezek mélyebb elemzést kívánnak, mivel minden szegmentáció szerint szignifikáns különbségek vannak a fontosság- és teljesítményértékelések mediánjaiban.

*H0: A fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos (a két sokaság eloszlása ugyanolyan helyzetű)*

*H1: A fontosság- és teljesítményértékelések mediánja különböző (a két sokaság eloszlása különböző helyzetű)*

37. táblázat: Nemparaméteres tesztek eredményei (x:  $p \leq 0,05$ )

Statistikai próba	Szegmentációs ismérv	Nullhipotézis	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	
Wilcoxon páros összehasonlítás ( $\alpha=5\%$ )	Nincs	A fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos.	x	x		x	x	x	x			x		x	x	x	x	
	Műszaki menedzser szak	A műszaki menedzser szak hallgatói fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.	x	x			x	x				x		x	x	x	x	
	Nemzetközi gazdálkodás szak	A nemzetközi gazdálkodás szak hallgatói fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.	x	x		x	x	x				x		x	x	x	x	
	Gazdálkodási és menedzsment szak	A gazdálkodási és menedzsment szak hallgatói fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.	x	x		x	x	x	x			x			x	x	x	
	BA/BSc szint	Az alapszakos hallgatók fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.	x	x		x	x	x	x			x		x	x	x	x	
	MA/MSc szint (Marketing szak, Projektfeladat I.)	A mesterszakos hallgatók fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.	x			x		x				x	x		x		x	x
	2018/19/1	Az adott félévben gyűjtött hallgatói fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos.	x			x		x				x	x	x	x	x	x	x
	2018/19/2	Az adott félévben gyűjtött hallgatói fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos.	x			x	x	x					x		x	x	x	x
	2019/20/1	Az adott félévben gyűjtött hallgatói fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos.	x	x			x			x			x		x	x	x	x
	2019/20/2	Az adott félévben gyűjtött hallgatói fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos.	x	x			x			x	x	x	x					x
	Projektfeladat I. BA/BSc	A projektfeladat I-es hallgatók fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.	x	x			x	x	x				x		x	x	x	x
	Projektfeladat II.	A projektfeladat II-es hallgatók fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.	x	x			x	x	x				x		x	x	x	x
Projektfeladat III.	A projektfeladat III-es hallgatók fontosság- és teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.	x	x			x	x	x				x		x		x	x	
Mann-Whitney U próba ( $\alpha=5\%$ )	Fontosság BA/BSc-MA/MSc	Az alap- és mesterképzéses hallgatók fontosságértékeléseinek mediánja azonos.									x			x		x		
	Teljesítmény BA/BSc-MA/MSc	Az alap- és mesterképzéses hallgatók teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.					x				x	x	x				x	
Kruskal-Wallis próba ( $\alpha=5\%$ )	Teljesítmény - szakcsoportok	A különböző szakcsoportok teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.	x	x		x	x		x	x	x	x				x	x	
	Fontosság - szakcsoportok	A különböző szakcsoportok fontosságértékeléseinek mediánja azonos.	x				x				x							x
	Teljesítmény - projektfeladatok	A különböző projektfeladat kurzusok hallgatói teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.									x	x					x	
	Fontosság - projektfeladatok	A különböző projektfeladat kurzusok hallgatói fontosságértékeléseinek mediánja azonos.									x	x				x		
	Teljesítmény - szakok	A különböző szakok hallgatói teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.										x						
	Fontosság - szakok	A különböző szakok hallgatói fontosságértékeléseinek mediánja azonos.									x				x	x		
	Teljesítmény - félévek	A különböző félévek hallgatói teljesítményértékeléseinek mediánja azonos.																
	Fontosság - félévek	A különböző félévek hallgatói fontosságértékeléseinek mediánja azonos.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x

A Mann-Whitney U tesztek alapján a fontosság- és a teljesítményértékelések mediánjának hasonlóságát is vizsgáltam, összehasonlítva az alap- és mesterképzéses hallgatók értékeléseit. A 37. táblázatban látható, hogy S8 (irodalomkutatás) és S14 (partnerség) esetén is mindkét nullhipotézis elutasítottam, azaz az alap- és mesterszakos hallgatók különbözőképpen gondolkodnak e szempontok fontosságáról és a kapcsolódó konzulensi teljesítményről is. Ez mutatja azt, hogy az alapszakos hallgatók gyakorlati tudást, a mesterszakosok pedig több elméleti tudást várnak el, melyet a Bologna rendszer két szintjének különböző céljai is alátámasztanak.

*H<sub>0</sub>: A vizsgált alap- és mesterképzéses hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek mediánja azonos (a két sokaság eloszlása ugyanolyan helyzetű).*

*H<sub>1</sub>: A vizsgált alap- és mesterképzéses hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek mediánja különböző (a két sokaság eloszlása különböző helyzetű).*

A Kruskal-Wallis tesztek során az adott szegmentációs ismérv kategóriáihoz tartozó fontosság- vagy teljesítményértékelések mediánjait hasonlítottam össze. Nincs olyan állítás, mely esetében az összes nullhipotézist elutasítottam volna. Az S3 (naprakészség) szemponthoz kapcsolódó nullhipotéziseket egy kivételével (félévek teljesítményértékelései) minden szegmentáció esetében elfogadtam, azaz nincs szignifikáns különbség a megfelelő fontosság- és teljesítményértékelések között.

*H<sub>0</sub>: A vizsgált szegmentáció szerint a hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek mediánja azonos (minden sokaság eloszlása ugyanolyan helyzetű).*

*H<sub>1</sub>: A vizsgált szegmentáció szerint a hallgatók fontosság- és/vagy teljesítményértékeléseinek legalább két mediánja különböző (legalább két sokaság eloszlása különböző helyzetű).*

Összességében nem volt olyan állítás, amelynek esetében az összes próba összes szegmentációja esetében minden nullhipotézist elfogadtam volna, azaz minden állítás esetében van olyan szegmentáció, ahol a fontosság- és teljesítményértékelések mediánja szignifikánsan különbözik. Egyedül az S3 (naprakészség) állítás esetében fogadtam el a nullhipotézist, egy kivételével, minden próba minden szegmentációja szerint. Ez az eredmény azt mutatja, hogy naprakészség tekintetében a konzulensek az elvárásoknak megfelelően teljesítenek.

Nadiri et al. (2009, 525) szerint, „ha javítani akarjuk a szolgáltatás minőségét, azt megbízhatóan kell értékelni és mérni”. A kérdőív megbízhatóságával összefüggésben az általános megbízhatóság Cronbach-alfái  $\alpha = 0,901$  a fontosság és  $0,946$  a teljesítmény szempontjából.  $\alpha = 0,903$  volt a teljes megbízhatóság a fontosság – teljesítmény pontszámok és  $\alpha = 0,938$  a fontosság \* teljesítmény pontszámok esetében (ezek a megbízhatóság értékek hasonlóak a Yousapronpaiboon (2014) tanulmányában szereplőkhöz). Ezek a megbízhatósági mutatók teljesítették a skála belső konzisztenciájának megállapítására szolgáló szokásos  $0,60 < \alpha$  ajánlást.

A kérdőívek értékelésének egyik fő kérdése az érvényesség, a validitás kielégítő bizonyítéka. Ebben az esetben a konstruktum validitás vizsgálatához kiszámítottam minden egyes értékeléshez kötődően az átlagos teljesítményt, majd mértem azok korrelációját a kérdőív utolsó, összegző kérdésére adott értékelésekkel. Az utolsó kérdés során a hallgató saját teljesítményét figyelembe véve adja meg összességében a konzulensi teljesítmény értékelését, így nem feltétlenül erős, nem gyenge, hanem legalább közepes korreláció eredmény várható. A Spearman-féle rangkorreláció elemzés 0,735 erős korrelációt mutatott ( $p$ -érték=0,000), mely érték magasabb mint a pilot kérdőívhez meghatározott validitás érték, ezzel is mutatva, hogy az MMR alkalmazása erősíti a validitást.

A 4 félév során gyűjtött fontosságértékelésekhez és fontosság-teljesítmény értékekhez kapcsolódóan főkomponens-elemzések (PCA) készültek (varimax rotációval) az eredeti SERVQUAL tanulmányt követve (Parasuraman et al., 1988). A rotált mátrixok mindkét esetben 2 komponenst eredményeztek, amelyeknél a magyarázó erő aránya eltérő volt (38. táblázat). A fontosságértékelések alapján elforgatott komponens mátrix magyarázó ereje 51,202% (a vizsgált területen nem tekintendő alacsonynak, pl. Parasuraman et al. (1985) SERVQUAL tanulmányában szereplő vizsgálatok esetében 57-61% közötti volt a mutató értéke). A Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke 0,943, kiváló (Sajtos és Mitev, 2007). A fontosság-teljesítmény értékeknél a magyarázó erő 51,580% (a Kaiser-Meyer-Olkin értéke 0,934, kiváló, Sajtos és Mitev, 2007).

38. táblázat: Főkomponens-elemzés eredménye

Tényezők	PCA (fontosság)		PCA (fontosság-teljesítmény)	
	Konzulens tulajdonságai	Visszajelzés	1	2
S1 (érthető visszajelzés)	0,139	0,727	0,120	0,765
S2 (elérhetőség)	0,204	0,749	0,154	0,729
S3 (naprakészség)	0,536	0,357	0,418	0,549
S4 (határidő)	0,355	0,591	0,344	0,469
S5 (készségesség)	0,322	0,644	0,366	0,658
S6 (hallgató érdeklődési területe)	0,687	0,111	0,591	0,354
S7 (reakálási készség)	0,311	0,671	0,242	0,652
S8 (irodalomkutatás)	0,644	0,288	0,447	0,552
S9 (prezentáció)	0,646	0,289	0,365	0,581
S10 (konzulens személyisége)	0,746	0,192	0,750	0,178
S11 (konzulens tudása és készségei)	0,547	0,407	0,547	0,38
S12 (kooperáció)	0,582	0,361	0,615	0,280
S13 (kommunikáció)	0,685	0,285	0,784	0,189
S14 (partnerség)	0,678	0,219	0,767	0,161
S15 (átfogó értékelés)	0,250	0,668	0,169	0,692

A két főkomponens-analízis nem teljesen ugyanazokat a kategóriákat mutatja, viszont nagyon hasonlókat. A hallgatói fontosságértékelések alapján két csoport különíthető el: a konzulens tulajdonságai, és a visszajelzés. A konzulens tulajdonságai a konzulensi hozzáállást, a hallgatók irányába nyújtott segítséget és a konzulensi tudást foglalja magába. A visszajelzés komponens a konzulens

elérhetőségére, reagálási készségére és visszajelzéseinek minőségére összpontosít. A fontosság szerinti PCA komponenseket használtam fel a későbbiekben a lehetséges hallgatói csoportok kimutatásánál, hogy a tapasztalt teljesítmény a hallgatói elvárásokat (fontosságértékelések) ne befolyásolja, így azok tisztább értékelésként alkalmazhatók a továbbiakban. (6. fejezet) A fontosság szerinti főkomponens-analízisnél a konzulens tulajdonságaihoz az S3 (naprakészség), S6 (hallgató érdeklődési területe), S8 (irodalomkutatás), S9 (prezentáció), S10 (konzulens személyisége), S11 (konzulens tudása és készségei), S12 (kooperáció), S13 (kommunikáció), S14 (partnerség); a visszajelzések milyenségéhez és gyakoriságához az S1 (érthető visszajelzés), S2 (elérhetőség), S4 (határidő), S5 (készségesség), S7 (reagálási készség), S15 (átfogó értékelés) állítások tartoznak. Összehasonlítva a 26 állításos kérdőív és a 15 állításos kérdőív esetében készített főkomponens-analízisek eredményeit (29. és 38. táblázat) és figyelembe véve azt, hogy a 15 állítás hogyan alakult ki (32. táblázat), megállapítható, hogy a konzulens tulajdonságai a partnerség és szakmai támogatás pilot kérdőív dimenziókkal, a visszajelzés pedig a konzulensi készségesség pilot kérdőív dimenzióval vannak elsődlegesen kapcsolatban.

39. táblázat: SERVQUAL dimenziók összehasonlítása a projektfeladat fontosságértékelései alapján végzett főkomponens-elemzés eredményével

Szolgáltatásminőség dimenziók (Parasuraman et al., 1988)	Parasuraman et al. (1988) definíciója	Felsőoktatásban való megfelelőjük (Gregory, 2019)	Projektfeladat	
			Konzulens tulajdonságai	Visszajelzés
Megbízhatóság	Képesség az ígért szolgáltatás megbízható és pontos elvégzésére.	A kurzusokat megfelelően ütemezik, hogy a hallgatók időben be tudják fejezni szakjukat? A nyújtott szolgáltatás (szak) a várt minőségű és kialakítású? Több vagy kevesebb kurzus érhető el online, mint amit a hallgató várt? A diplomázáshoz szükséges idő a hallgatói elvárásnak megfelelő?		S4, S15
Biztonság (bizalom)	A munkavállaló tudása, udvariassága és képessége, hogy bizalmat keltsen.	A karok pontos információkat biztosítanak? A tanárok és az alkalmazottak udvariasan válaszolnak a megkeresésekre? Világosak a szakpolitikája és folyamatai?	S3, S11	
Kézelfogható elemek	Fizikai eszközök, gépek és a személyzet megjelenése.	Milyenek a tantermek? Milyen a parkolás? A weboldal naprakész? Vannak rossz linkek a weboldalon? A tanárok és az alkalmazottak professzionálisnak tűnnek? Van aki telefonon válaszol, vagy üdvözlí a hallgatókat, ha az irodába érkeznek?	S8, S9	
Empátia	A szervezet dolgozói által a vevőknek nyújtott gondoskodás és személyes figyelem.	Érzik a diákok, hogy egyéni figyelmet kapnak? Úgy érzik a hallgatók, hogy igényeik meghallgatásra találnak? A hallgatók úgy érzik, hogy az oktatók, az alkalmazottak és a szak általánosan törődik velük?	S6, S10, S12, S13, S14	
Reagálási készség	Segítési hajlandóság a vevők felé és azonnali/pontos szolgáltatás nyújtása.	Az emaileket időben megválaszolják? Segítik a hallgatókat a válaszok megszerzésében, vagy más tanszékekre küldik őket? Képesek-e a hallgatók a karokkal és a személyzettel kommunikálni az általuk előnyben részesített eszközökkel, vagy csak a kar és a személyzet által előnyben részesített eszközökön keresztül?		S1, S2, S4, S5, S7

A fontosságértékelések szerinti főkomponens-analízis eredményei alapján az állításokat összevettem az eredeti SERVQUAL dimenziókkal és azok leírásával (Parasuraman et al., 1988; Gregory, 2019). A 39. táblázat mutatja, hogy a kérdőív 15 állítása, mely dimenziókhöz köthető elsődlegesen. Látható, hogy a konzulens tulajdonságai állításcsoport elsődlegesen a biztonság (bizalom), a kézzelfogható elemek és az empátia SERVQUAL dimenziókhöz kapcsolódik, míg a visszajelzés állításcsoport pedig a megbízhatóság és reagálási készség dimenziók jellemzőinek projektfeladat-specifikus szempontjait jeleníti meg. A 3. fejezetben található 19. táblázatban jól látszik, hogy a kurzus szinthez kötődően azonosított minőségjellemzők a SERVQUAL megbízhatóság és bizalom (biztonság) dimenzióihoz kötődnek elsődlegesen. A 39. táblázat tisztán mutatja a projektfeladatkurzus különbözőségét a hagyományos kurzusoktól, a projektfeladatok szolgáltatásminőségét mérő kérdőív szakirodalom, oktatók és hallgatók által azonosított és fontosnak ítélt szempontjai, bár mindegyik SERVQUAL dimenzióhoz kötődnek, elsődlegesen az empátia és a reagálási készség dimenziókra fókuszálnak.

Hogy a kialakított kérdőív a jövőbeli projektfeladatos hallgatók elvárásainak is megfeleljen, két fókuszcsoporthoz megbeszélést szerveztem olyan hallgatók elvárásainak összegyűjtésére, értelmezésére és a kérdőív állításaival való összehasonlításukra, akik még nem teljesítettek projektfeladat kurzust.

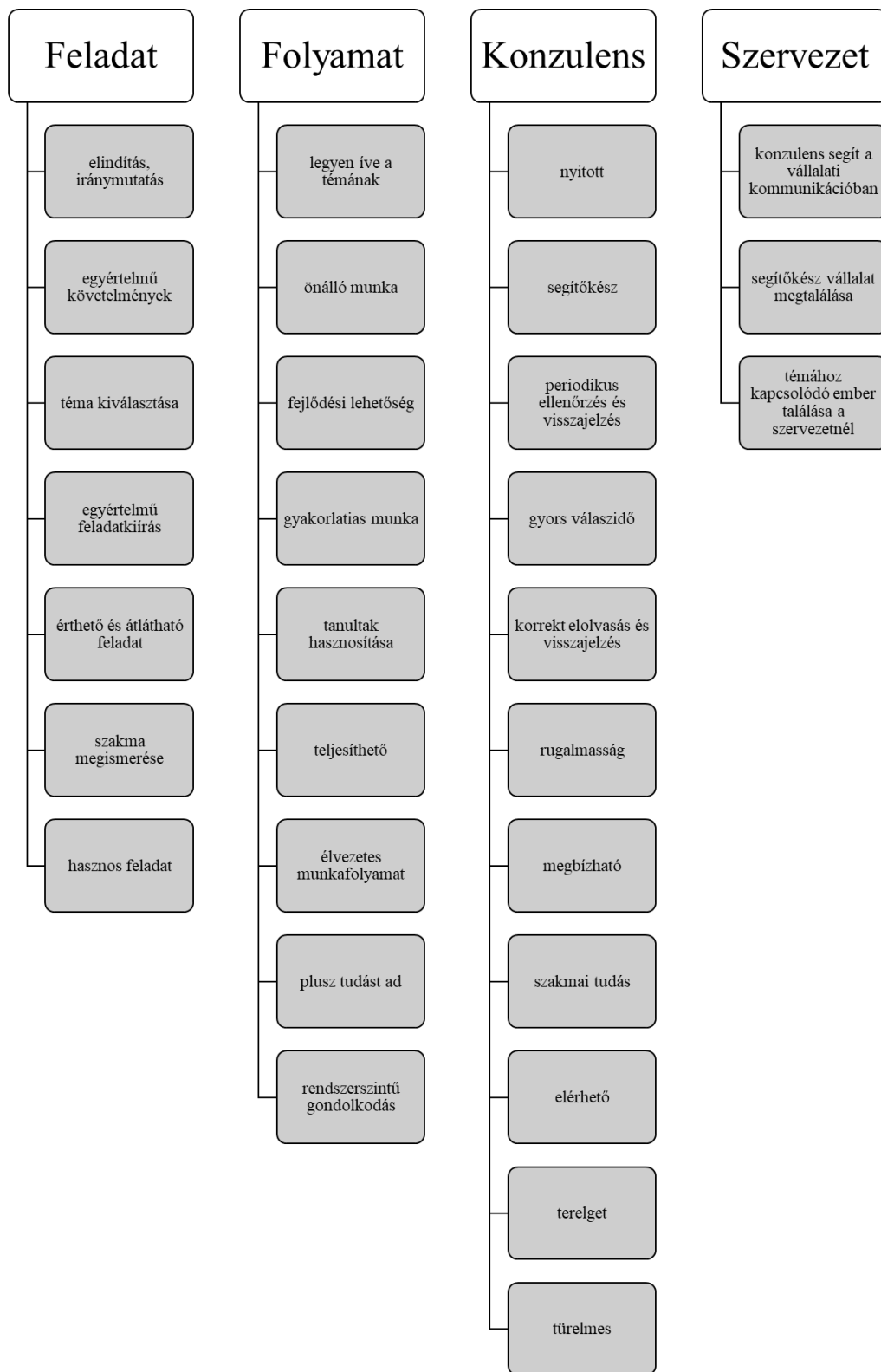
### **5.5.2. Kvalitatív eredmények**

A 15 állításra fókuszáló kérdőív implementálásának során 2 hallgatói fókuszcsoporthoz olyan hallgatókat hívtam, akik addig a pontig még nem vettek részt projektfeladat kurzusban, de a közeljövőben fognak. A fókuszcsoporthoz egyik célja (a többi bemutatottam a gyakorlati kurzusok fontosságának vizsgálatakor a 3.4.4. fejezetben) az volt, hogy az alkalmazott kérdőív megfeleljen a tiszta, még nem erőteljesen befolyásolt hallgatói elvárásoknak is, és így azok is szerepeljenek benne.

A résztvevők először megismerték a projektfeladatok célját és lefutását, majd összegyűjtötték elvárásaikat és gondolataikat e kurzusokkal kapcsolatban, végül pedig rendezték és csoportosították őket. A csoportosítás eredményét az affinitásdiagram mutatja a 30. ábrán. A résztvevő hallgatók 4 csoportot azonosítottak: feladat, folyamat, konzulens és szervezet.

A feladat csoport elsődlegesen a feladatkiírás és a követelmények egyértelműségét és az „elindulás” konzulensi támogatottságát jelenti. A folyamat alatt egy olyan munkafolyamatot értenek, amely során láthatják a tanultak együttes hasznosíthatóságát, segíti az önfejlődésüket és mégis élvezhető. A résztvevők nagyon sok gondolatot gyűjtöttek a konzulensek készségeit és képességeit illetően: gyors és érthető reagálási készség, segítőkészség, türelem, stb. A hallgatók kiemelték a vállalatokkal való kapcsolatot és a konzulens abban való segítségét, ez volt az egyetlen téma, amire közvetlenül nem tér ki a 15 állítással rendelkező kérdőív (a 26 állítás sem tette). Bár az S5 (készségesség) magába foglalja

a hallgató projektfeladathoz kapcsolódó kérdéseire való válaszadást, így ez jelentheti akár a vállalatokkal kapcsolatos segítséget is (40. táblázat). Összességében, az elvárásokat összehasonlítva a kérdőív (15 állítás) szempontjaival, a kérdőív tartalmazza azokat, így kvantitatív és kvalitatív elemzések eredményeit is alapul véve megkezdődhet a kérdőív rendszerszintű bevezetése.



30. ábra: Hallgatói fókuszcsoporthoz tartozó interjúk affinitásdiagramja

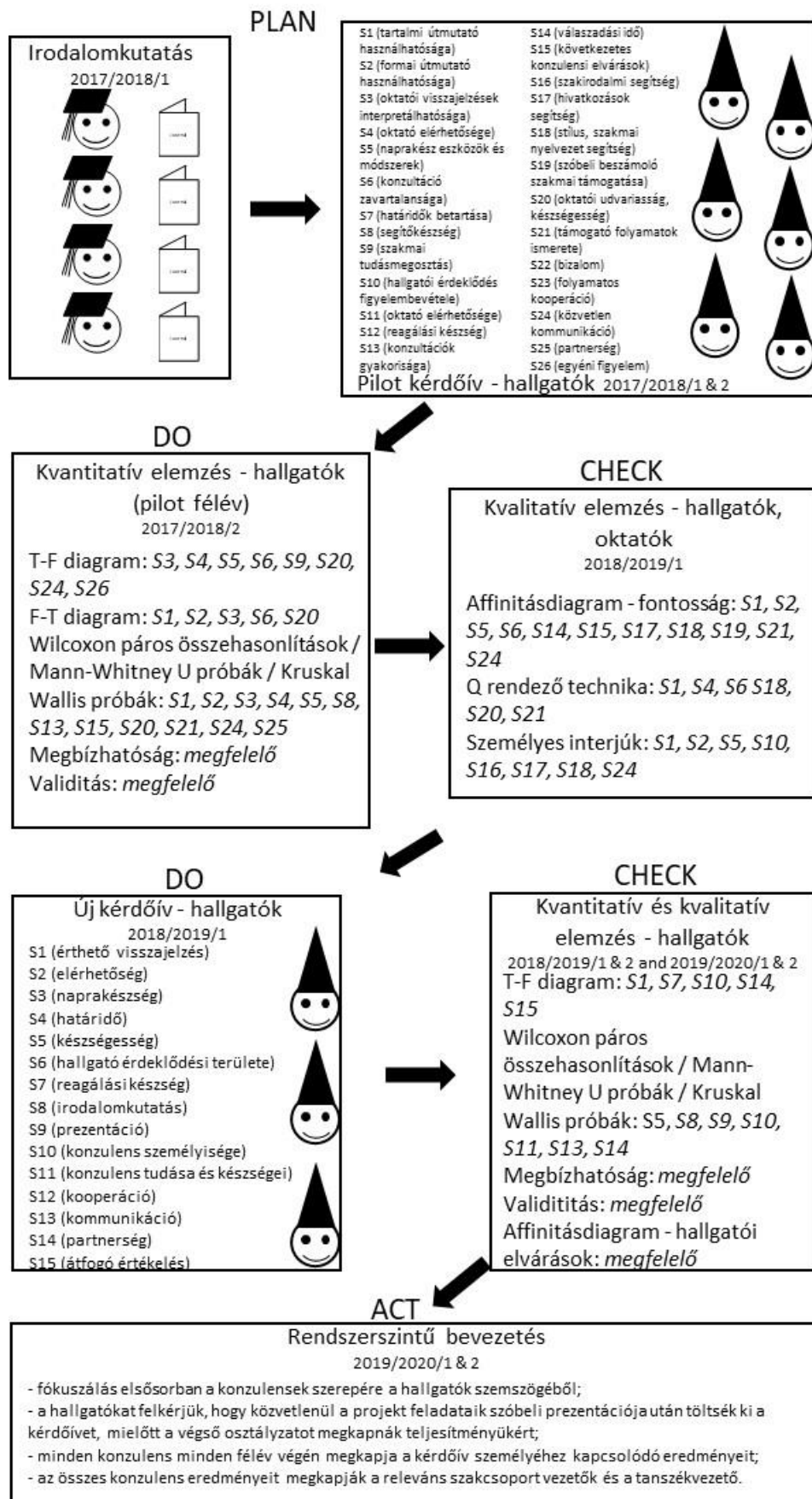
40. táblázat: Kérdőív állításainak összehasonlítása a hallgatói fókuszcsoportos interjúk affinitásdiagramjával

Új állítások	Rövidebb utalások	Affinitásdiagram csoportok
S1. A hallgató megfelelő és számára értelmezhető módon, formában kap visszajelzést a konzulensztől, amely megfelelően segíti további munkáját.	érthető visszajelzés	konzulens
S2. A konzulens megfelelő módon és gyakorisággal (a félévközi határidőket is tartva) elérhető emailben és személyesen is.	elérhetőség	konzulens
S3. A konzulens a hallgató munkáját korszerű eszközökkel és módszerekkel támogatja és segíti a hallgatót azok használatában.	naprakészség	folyamat, konzulens
S4. A konzulens betartja a közösen egyeztetett határidőket és időpontokat.	határidő	konzulens
S5. A konzulens készséggel nyújt segítséget a hallgató részéről felmerülő problémákkal, kérdésekkel, kérésekkel kapcsolatban.	készségesség	folyamat, konzulens, szervezet
S6. 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.	hallgató érdeklődési területe	feladat, folyamat, konzulens
S7. A konzulens megkeresésekre való reagálási ideje megfelelő.	reagálási készség	feladat, folyamat, konzulens
S8. A hallgató elegendő segítséget kap az irodalomkutatásban.	irodalomkutatás	folyamat, konzulens
S9. A konzulens szakmailag támogatja a szóbeli beszámolóra való felkészülést, kiemelve annak fontosságát.	prezentáció	konzulens
S10. A konzulens udvarias, segítőkész és előzékeny a hallgatóval.	konzulens személyisége	konzulens
S11. A hallgató bízik a konzulensben, szakmai tudásában, témában való jártasságában.	konzulens tudása és készségei	feladat, folyamat, konzulens
S12. A feladatkiírás a hallgató és a konzulens együttműködésének eredményeképpen valósul meg.	kooperáció	feladat, konzulens
S13. Közvetlen, nyílt kommunikáció zajlik.	kommunikáció	konzulens
S14. A konzulens partnerként kezeli a hallgatót.	partnerség	konzulens
S15. A konzulens elolvasva a dolgozatot átfogóan, őszintén értékeli azt, ki-terve a negatívumokra és a pozitívumokra egyaránt.	átfogó értékelés	feladat, folyamat, konzulens

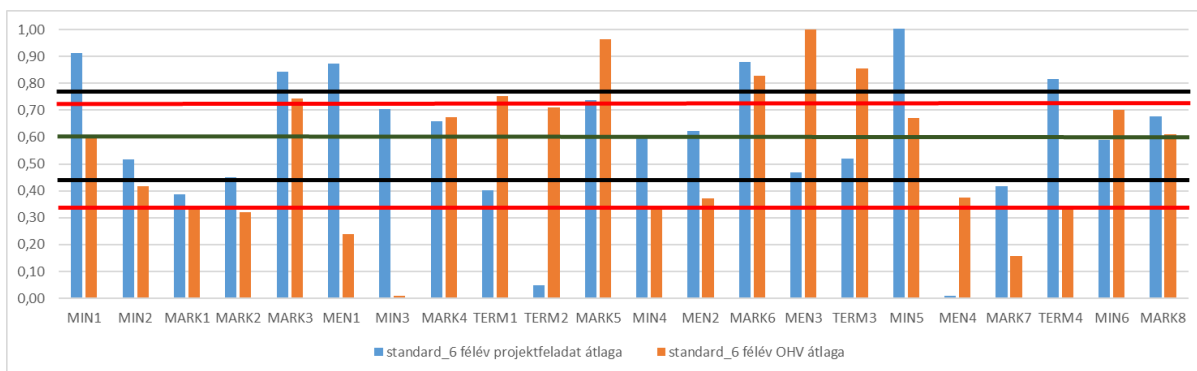
## 5.6. Az új keretrendszer (Act – cselekedj! fázis)

A kifejlesztett kérdőív 15 állítást tartalmaz, amelyek a konzultációs folyamat szolgáltatásminőség aspektusait mérik és értékelik, elsősorban a konzulensek szerepére összpontosítva a hallgatók szemszögéből. Mivel a projektfeladat kurzusok szóbeli hallgatói prezentációkkal zárulnak, a hallgatókat a beszámolókat meghallgató kolléga felkéri, hogy azok után azonnal töltsék ki a kérdőívet, még mielőtt megkapnák a végső osztályzatot teljesítményükért, hogy az ne befolyásolja értékelésüket (a jegyek és az oktatás hallgató véleményezésének kapcsolatáról lásd például Berezvai et al. (2020) cikkét). Minden félév végén a hallgatói értékeléseket összegzem. Minden egyes konzulens megkapja az adott féléves részletes eredményeit és a szakcsoporti összegzett eredményeket. A szakcsoportvezetők megkapják a szakcsoport tagokhoz kötődő értékelések átlagait. A tanszékvezető pedig megkapja a tanszék összes konzulensének átlagos értékeléseit. Ezek az eredmények tartalmazzák az előző félévek átlagos teljesítményét is, annak érdekében, hogy alapot kínáljanak a teljesítmény- és a fontosságértékelések folyamatos monitorozásához. A szolgáltatásminőség-keretrendszer kialakításának és fejlesztésének PDCA-logika szerinti lépéseit és a kapcsolódó elemzések főbb eredményeit a 31. ábra mutatja. A projektfeladat szolgáltatásminőség-értékelési kérdőív jelenleg csak a BME Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszékén van gyakorlatban, de remélhetőleg később a Kar többi tanszékén is igénybe veszik, felismerve a konzulensi teljesítmény fejlesztésében rejlő potenciális lehetőségeket.

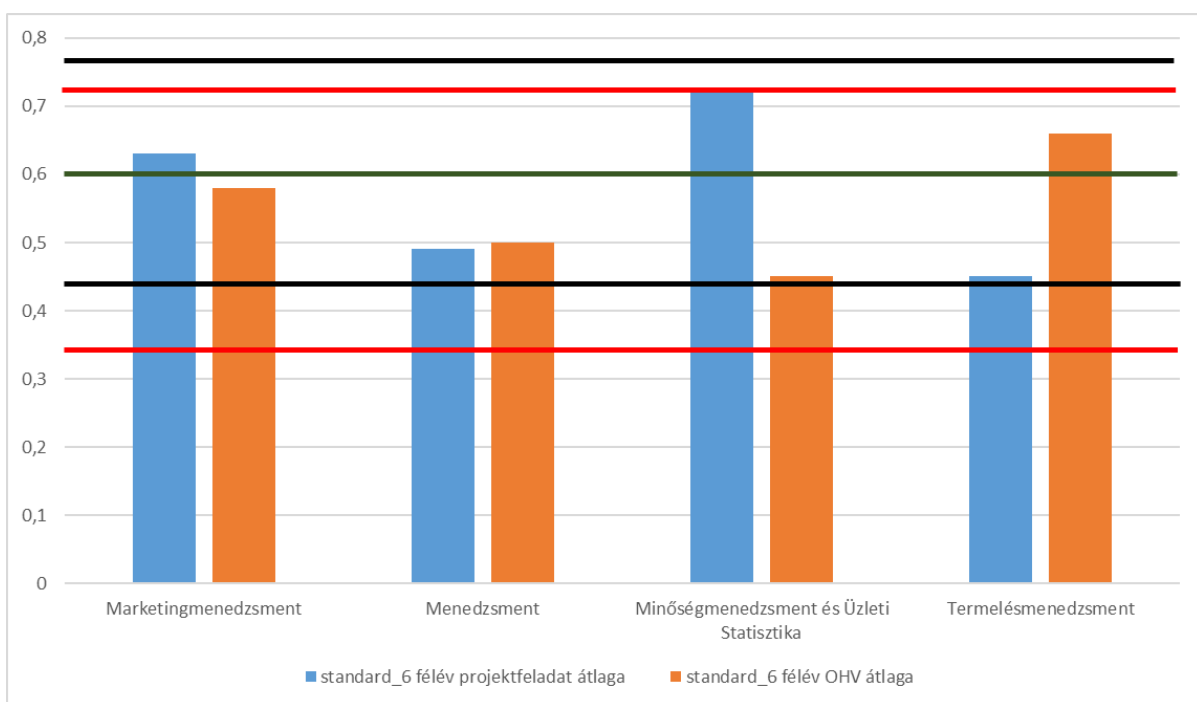
Visszacsként a 4.4. fejezethez, hogy a 2. Hipotézist erősítsem és az 5. Hipotézist alátámasz-  
szam, az OHV és projektfeladat értékelések közötti kapcsolat vizsgálatát is elvégeztem: azonosítható-  
e bármilyen korreláció a két csoport között. A projektfeladatos hallgatók általi értékelések 6 féléves  
konzulensi átlagainak és e konzulensek OHV értékelések átlagainak az összehasonlítása látható a 32.  
és a 33. (szakcsoportok szerint) ábrán. Az előbbi 7-pontos, az OHV 6-pontos skálaértékeléssel mű-  
ködik, így ezeket közös nevezőkre hoztam és egy 0-1 skálán hasonlítottam össze. Bár mind az okta-  
tókat és mind a szakcsoportokat vizsgáló diagram mutat hasonlóságot a kétfajta értékelés között, ál-  
talanos konklúzió nem vonható le csak az ábrákból. Az OHV-hez és a projektfeladathoz kapcsolódó  
értékelések közötti szignifikáns különbség meglétének vizsgálatára a 32. ábra mutatja az egyes kon-  
zulensekhez tartozó kvartiliseket (a fekete vízszintes egyenesek a projektfeladatokhoz, a piros egye-  
nesek az OHV-hez kapcsolódó kvartiliseket jelentik), és látható, hogy több esetben a két értékelés  
között több mint egy kvartilis különbség is előfordul, alátámasztva a szignifikáns különbséget (a  
kvartilis különbségeket mutatja a 41. táblázat). A kvartilisek az értékeléseket növekvő sorrendbe ren-  
dezve határozhatóak meg. A szakcsoportonkénti szegmentáció esetében is látszik valamennyi kü-  
lönbség, azonban ezek nem tekinthetők szignifikánsnak (33. ábra). A Spearman-féle rangkorreláció  
elemzést elvégezve látható, hogy nincs közöttük korreláció, ez pedig alátámasztja azt a felvetést, hogy  
abból, hogy valamely oktató jó órát tart, nem következik, hogy jó konzulens is lesz, és fordítva (42.  
táblázat). Ez azt jelenti, hogy nem feltétlenül ugyanazokat a minőségeket várják el egy előadásokat  
tartó oktatótól és projektfeladat-konzulensstől a hallgatók.



31. ábra: A projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődő szolgáltatásminőség-keretrendszer kialakításának és fejlesztésének PDCA-logika szerinti lépései



32. ábra: BME MVT konzulensek projektfeladatos hallgatók általi és OHV értékelései



33. ábra: BME MVT szakcsoportok projektfeladatos hallgatók általi és OHV értékelései

### 5.7. A 3., a 4. és az 5. Hipotézis vizsgálatának eredményei és a 3., 4. és 5. Tézis kialakítása

A vizsgálat tárgyát a BME projektfeladat kurzusaihoz kapcsolódó szolgáltatásminőséget mérő kérdőív kialakítási folyamata és a gyűjtött adatok és információk elemzése jelentette.

*3. Hipotézis: A projektfeladat-típusú kurzusokhoz kapcsolódó fontosságértékelések alapján a SERVQUAL modellétől eltérő dimenzióstruktúra azonosítható a felsőoktatás speciális jellemzőinek és a projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságainak köszönhetően.*

A SERVQUAL dimenziók leírását és felsőoktatási kontextusban való értelmezését összehasonlítottam a továbbfejlesztett, 15 állítással rendelkező projektfeladat kurzusok szolgáltatásminőségét

mérő kérdőív fontosság alapján képzett főkomponens-analízis eredményével (konzulens tulajdonságai és visszajelzés dimenziók). Ennek eredménye jól mutatja a két SERVQUAL dimenzióhoz való elsődleges kapcsolatát az azonosított minőségjellemzőknek. Ezt támasztják alá részben a 35. táblázatban látható Cramer V értékek is. Ezek szerint az S1 (érthető visszajelzés), S4 (határidő), S5 (készesség), S6 (hallgató érdeklődési területe), S7 (reagálási készség), S10 (konzulens személyisége), S11 (konzulens tudása és készségei), S13 (kommunikáció) és S14 (partnerség) állítások összegző teljesítményértékeléssel való asszociációs kapcsolata erősnek mondható. Az S11-et (konzulens tudása és készségei) kivéve, a többi állítás elsődlegesen a SERVQUAL empátia és reagálási készség dimenzióihoz kapcsolódik, azaz ezek határozzák meg leginkább a hallgatók által adott konzulensi teljesítményértékelést.

### 3. Tézis:

**A fontosságértékeléseket hallgatói elvárásként értelmezve a projektfeladat-típusú kurzusok minőségjellemzőiben az oktatói-hallgatói interakcióból fakadó jellemzők dominálnak. A fontosságértékelések alapján egy kétdimenziós szolgáltatásminőség-struktúra van jelen, ahol az egyik dimenzió a konzulens tulajdonságai, a másik dimenzió a visszajelzés.**

Kapcsolódó publikációk: 17

*4. Hipotézis: A projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőség attribútumai értékelésekor a hallgatói elvárásként aposztrofált fontosságértékelések és a hallgatói észlelésként értelmezett teljesítményértékelések között egyes jellemzők és szegmentációk esetében különbségek azonosíthatók.*

A Hipotézis részletesebb vizsgálatához al-hipotéziseket határoztam meg:

H4a: A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény tekintetében a képzési szintek között.

H4b: A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény tekintetében egyes szakok között.

H4c: A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény megítélése tekintetében az egyes szakcsoportok által megtestesített menedzsment területek között.

A nemparaméteres próbák eredményei, a fontosság-teljesítmény térkép, a fontosság-teljesítmény diagram és az összegzett fontosság- és teljesítményértékeléseket megjelenítő kimutatás igazolja a fontosság- és teljesítményszintek közötti szignifikáns rések meglétét.

A BME MVT projektfeladat konzultációs folyamat szolgáltatásminőség attribútumai értékelésekor a hallgatói elvárásként aposztrofált fontosságértékelések és a hallgatói észlelésként értelmezett teljesítményértékelések között szignifikáns különbségek azonosíthatók:

- az egyes képzési szintek (alap- és mesterképzés) között a prezentáció (S9), a konzulens személyisége (S10), a konzulens tudása és készségei (S11), a partnerség (S14);

- az egyes szakok (nemzetközi gazdálkodás, gazdálkodási és menedzsment, műszaki menedzser és marketing) között a hallgató érdeklődési területe (S6), a kooperáció (S12);

- és a szakcsoportok (Marketingmenedzsment, Menedzsment, Minőségmenedzsment és Üzleti Statisztika, Termelésmenedzsment) között az érhető visszajelzés (S1), az elérhetőség (S2), a határidő (S4), a készségesség (S5), a reagálási készség (S7), a prezentáció (S9), a konzulens személyisége (S10) minőségattribútumok mentén.

#### 4. Tézis:

**Projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőség-mérésekor a fontosság- és teljesítményértékelések tekintetében szignifikáns különbségek vannak. A szignifikáns különbségek képzési szintek és szakok esetében elsődlegesen a konzulens tulajdonságai dimenzióhoz, szakcsoportok esetében a konzulens tulajdonságai mellett a visszajelzés dimenzióhoz is kötődnek.**

Kapcsolódó publikációk: 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12

41. táblázat: BME MVT konzulensek értékeléseikhez kötődő kvartilis besorolások

Konzulensek	Negyed - projektfeladat	Negyed - OHV	Negyedek különbsége
MIN1	4	2	2
MIN2	2	2	0
MARK1	1	2	1
MARK2	2	1	1
MARK3	4	4	0
MEN1	4	1	3
MIN3	3	1	2
MARK4	3	2	1
TERM1	1	4	3
TERM2	1	3	2
MARK5	3	4	1
MIN4	2	1	1
MEN2	3	2	1
MARK6	4	4	0
MEN3	2	4	2
TERM3	2	4	2
MIN5	4	3	1
MEN4	1	2	1
MARK7	1	1	0
TERM4	4	1	3
MIN6	2	3	1
MARK8	3	3	0

5. Hipotézis: A hagyományos kurzusok oktatásához kapcsolódó készségek és képességek részben különböznek a projektfeladat-típusú kurzusok konzulensi tevékenységéhez szükségesektől.

A 32. és 33. ábra, illetve a 41. és 42. táblázat tisztán ábrázolják az OHV-ben és a kialakított keretrendszerben szereplő oktatói értékelések közötti esetleges réseket és azok nagyságát, pl. a 41. táblázatban szereplő TERM1 oktató konzulensként az 1., míg oktatóként a 4. negyedben helyezkedik el az értékelések alapján, mutatva a különbség nagyságát.

### 5. Tézis:

**A hagyományos kurzusok esetében való oktatói kiválóság nem vonja maga után a projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődő konzulensi kiválóságot.**

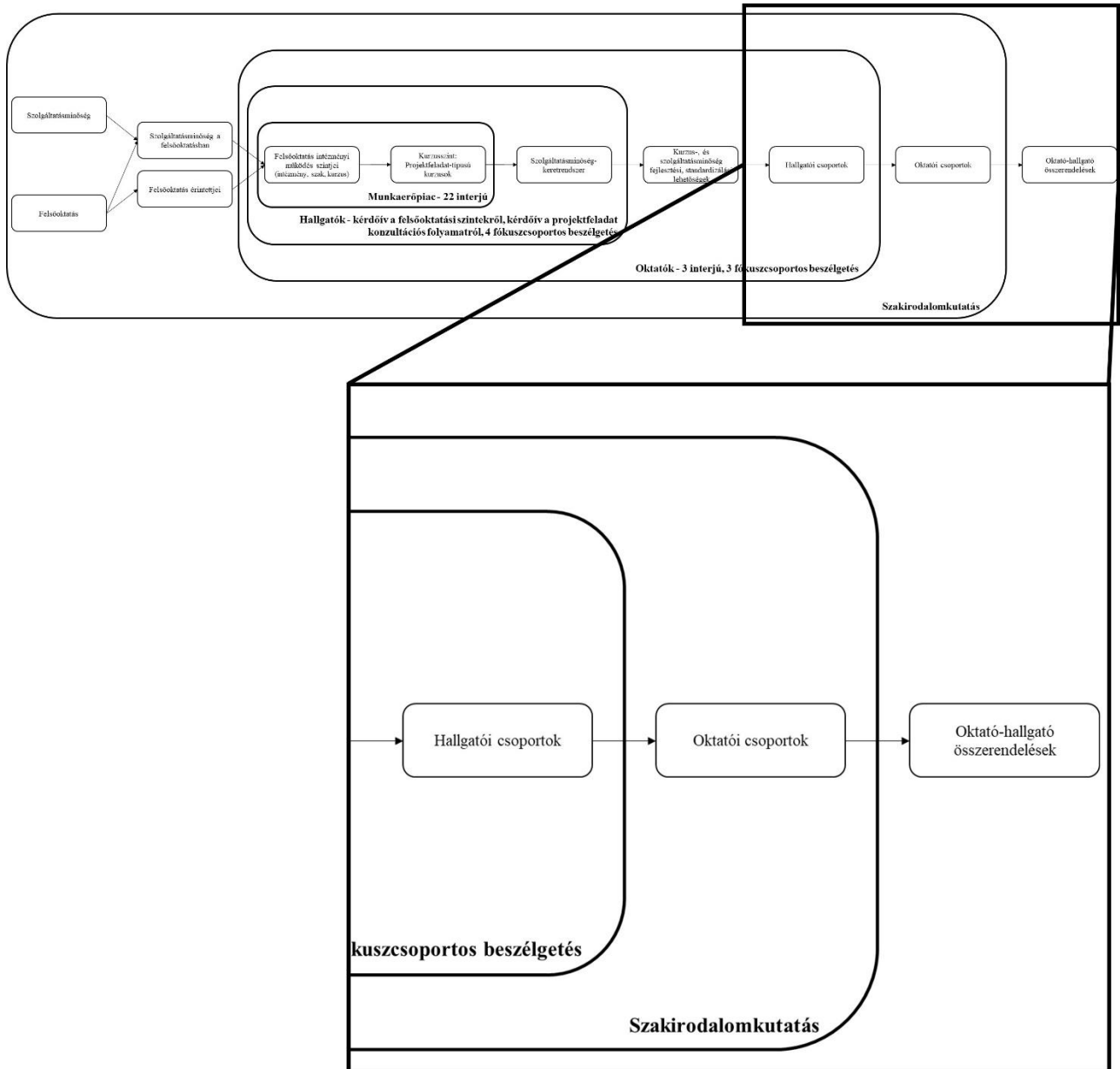
Kapcsolódó publikációk: **8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17**

42. táblázat: Projektfeladatos hallgatók általi és OHV értékelések közötti korreláció

Adatok	Jellemzők	Projektfeladat konzulensi értékelése (6 félév átlaga)	OHV 6 féléves átlaga
Projektfeladat konzulensi értékelése (6 félév átlaga)	Korrelációs együttható	1,000	-0,006
	Szignifikancia szint (2 oldali)	-	0,978
	Oktatók száma	22	22

## 6. HALLGATÓI ÉS OKTATÓI CSOPORTOK

A fejezet célja, hogy felvesse és elemezze a lehetséges hallgatói és konzulensi csoportok létét projektfeladat-típusú kurzusok kapcsán, a BME MVT-n vezetett projektfeladat kurzusról gyűjtött adatok alapján (34. ábra). Amennyiben a csoportok létezése bizonyítást nyer és sajátosságaik definiálhatók és standardizálhatók, úgy elképzelhető olyan hallgató-konzulens párok kialakítása, melyek optimálisabb konzultációs folyamatot, eredményesebb projektfeladat munkákat és szakdolgozatokat tesznek lehetővé.



34. ábra: Doktori kutatás részei a hallgatói és oktatói csoportokra összpontosítva

## 6. Hipotézis:

*A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatói a kurzushoz való hozzáállásuk és elvárásaik alapján különböző csoportokba sorolhatók, amely befolyásolja a hallgatók kurzusteljesítési sikerességét.*

## 7. Hipotézis:

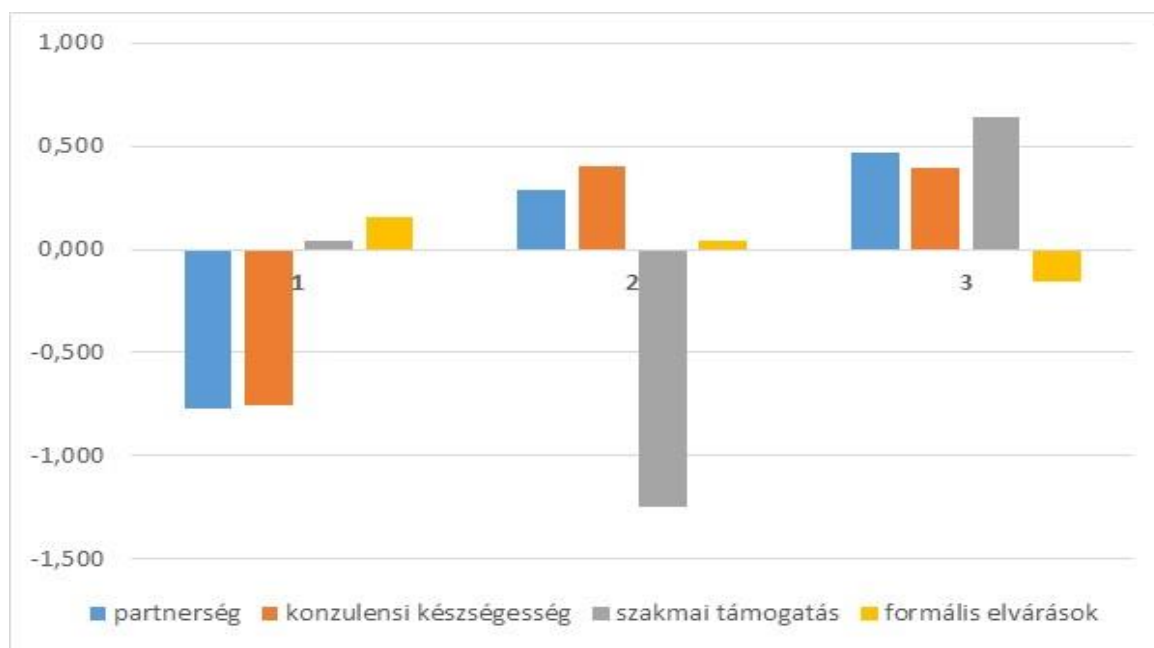
*A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatóit konzultáló oktatók különböző csoportokba sorolhatók a hallgatóik kategorizálása, a hallgatóknak adott érdemjegyek, és a konzulensek hallgatói értékelései alapján.*

### **6.1. Hallgatói csoportok**

A kvalitatív kutatás alatt többször is felmerült a résztvevő oktatók oldaláról, hogy a hallgatókat különféle csoportokba lehet sorolni főbb jellemzőik, hozzáállásuk alapján. Az „1”-es csoportnak jó részt csak megerősítésre és visszajelzésre van szüksége a konzulensstől, mivel képesek egyedül dolgozni, ezáltal pedig valódi partnerként kezelhetők a folyamatban. A „2”-es csoportnak azok a hallgatók tagjai, akik nem igazán törődnek a projektfeladatuk sikeres elkészítésével és befejezésével. A „3” csoportot két további alcsoportra lehet osztani, nevezetesen a „3a”-ra és a „3b”-re. Az előző attitűddel bíró hallgatóknak sokszor a legapróbb részletekben is segítségre van szükségük, az utóbbiak pedig állandó, aktív jelenlétükkel folyamatos rendelkezésre állást igényelnek. Mindkét alkategória intenzív gondoskodást és jelentős időmennyiséget kíván a konzulensstől. E csoportok azonosítása és a hallgatók csoportokba sorolása elősegíti a konzulensek munkáját, mivel a „konzulensi eszköztárukat” hatékonyabban és eredményesebben kezelhetik úgy, ha a szakmai tapasztalataik és az első konzultációk alapján be tudják sorolni a hallgatókat a megfelelő csoportokba és a következőkben a csoportjellemzők alapján tudják konzultálni őket.

Annak érdekében, hogy a hallgatói csoportok létét kvantitatív módszerekkel igazoljam, egy klaszteranalízist végeztem a hallgatói elvárások, azaz a fontosságértékelések alapján az eredeti, 26 állításos kérdőívhez kötődően. A 35. ábra a komponensek klaszterenkénti átlagos értékét ábrázolja, a hallgatók által megadott fontosságértékelések PCA komponenseinek eredményei alapján. Az „1” jelöléssel ellátott hallgatói körben a szakmai támogatás és a formális elvárások a legfontosabbak, míg a partnerség és a konzulensi készségesség kevésbé fontos. Ezek azt jelenthetik, hogy képesek önállóan haladni, a formális elvárásokat figyelembe véve. A „2” -nek elnevezett hallgatói csoportban átlagosan fontosabb a partnerség és a konzulensi készségesség, ám a szakmai támogatást és a formai elvárásokat jobban háttérbe szorítják. Ezek a hallgatók elvárják a konzulensi készségek rendelkezésre állását, amikor akarják, de a szakmai támogatást nem értékelik. A „3” jelöléssel ellátott hallgatói csoportba sorolhatók, akik a szakmai támogatás meglétét tekintik a legfontosabbnak, de a partnerség

és a konzulensi készségesség is rendkívül fontosak, míg a formális követelményeknek nem igen szentelnek figyelmet.



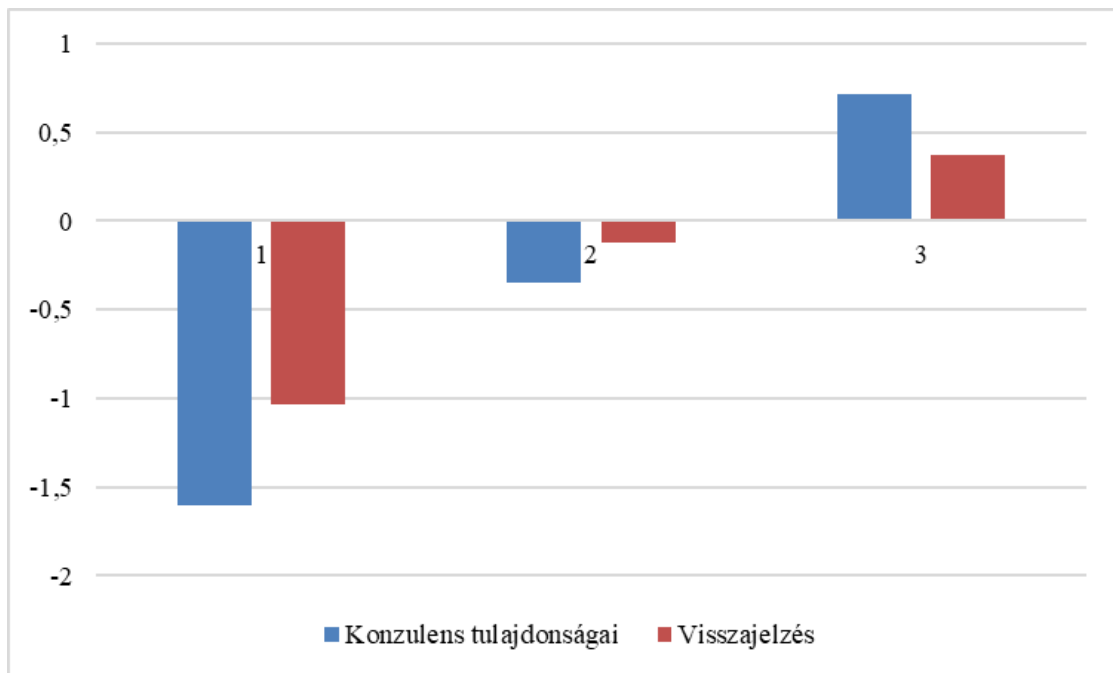
35. ábra: Hallgatói csoportok klaszterenkénti átlagos értékelései

A kvalitatív jellemzők és a kvantitatív eredmények alapján az 1-es csoport a „Függetlenek”, a 2-es csoport a „Hanyagolók”, a 3a csoport a „Gyámoltalanok” és a 3b csoport pedig a „Túlbuggók” elnevezéseket kapták.

Az elemzések az új, 15 állításos kérdőívre történő lefuttatása ugyanúgy elkülönítette a 3 csoportot, ahogy az látható a 36. ábrán és a 43. táblázatban. Az 1. csoport a Függetlenekhez köthető, mivel ők jórészt önállóan dolgoznak, néhány kisebb visszajelzéssel elégedettek. A 2. csoport számára fontosabb a visszajelzés, mint a konzulens tulajdonságai, azonban egyik sem befolyásolja igazán az elégedettségüket (Hanyagolók). A 3. csoportot az „Energiafalókkal” azonosítottam, mivel számukra minden fontos. Bár a 26 állításon elvégzett elemzések tisztábban elkülönítik a három hallgatói csoportot, a 15 állítás vizsgálatának eredményei is alátámasztják meglétüket.

43. táblázat: Hallgatói csoportok klaszterenkénti átlagos értékelései, 15 állításos kérdőív

Hallgatói csoportok	Hallgatók száma	Konzulens tulajdonságai	Visszajelzés
1	132	-1,602	-1,036
2	421	-0,351	-0,119
3	500	0,718	0,374



36. ábra: Hallgatói csoportok klaszterenkénti átlagos értékelései, 15 állításos kérdőív

A BME Menedzsment és Vállalkozásgazdaságtan Tanszékének konzulensei felkérést kaptak arra, hogy sorolják be projektfeladatos hallgatóikat az előzőekben említett hallgatói csoportokba 2017 őszi félévtől 2019 tavaszi félévig: Hanyagolók, Függetlenek, Energiafalók (Gyámoltalanok és Túl-buzgók). A kategorizáláshoz a konzulensek kaptak egy táblázatot a hallgatóik nevével és a hallgatók specifikus jellemzőivel (pl. szak, szemeszter, projektfeladat száma, stb.). A hallgatók többször is megjelenhettek a táblázatban, mivel alapszakok esetében egynél több projektfeladatot is teljesíteniük kell a diploma megszerzéséhez, míg a Marketing mesterszak projektfeladata csak egy félév hosszúságú. A résztvevő konzulenseknek csak egy jelölést (pl. keresztet, pipát) kellett helyezniük a hallgatók neve mellé a megfelelő hallgatói csoport oszlopba. Lehetőségük volt észrevételeket tenni az egyes besorolásoknál, és nem volt kötelező mindenkit kategorizálni, mivel vannak olyan hallgatók, akiknek speciális, ezektől eltérő tulajdonságaik lehetnek. A táblázatban részletes ismertetést kaptak a kitöltő oktatók az egyes hallgatói csoportok jellemzőiről.

A Tanszék 30 konzulenséből 18 vett részt a kategorizálásban, és körülbelül 800 esetben szolgáltatott információval öt szemeszter 1465 esetéből. Mivel a gyűjtött adatok normál eloszlását nem lehetett igazolni, ismét nemparaméteres tesztek alkalmaztam a hallgatói csoportok és a konzulensek közötti szignifikáns különbségek és összefüggések keresésére, megerősítve a csoportok létezését:

- Van-e összefüggés a hallgatói kategorizálásban részt vevő konzulensek jellemzői és a projektfeladatok között a 3 (4) különböző hallgatói csoport esetében?

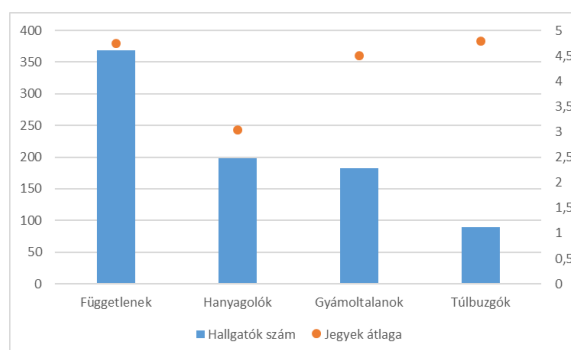
- Van-e különbség a hallgatói osztályzatok tekintetében a konzulensi csoportok között nemek aránya, életkor és a projektfeladattal kapcsolatos szakmai tapasztalatok szerint?

Az első elemzés a hallgatói csoportok és jegyek esetleges összefüggéseire összpontosított.

Az egyes hallgatói csoportok esetében listáztam a kapott jegyek átlagértékeit, szórásait, móduszait, mediánjait és terjedelmeit. A Hanyagolók kivételével minden csoportban magas jegy volt a várakozás, és az eredmények megerősítették ezt a feltételezést. A Túlbugzó és Független hallgatóknak kellett a legmagasabb jegyeket kapniuk, mivel a Függetlenek szinte az egész projektfeladat elvégzésével képesek egyedül boldogulni, míg a Túlbugzó hallgatók minden újabb lépéshez újra és újra megerősítést kérnek. Ahogy az feltételezhető volt, a Gyámoltalan hallgatók átlagértéke kissé rosszabb lett, mint a Túlbugzóké, és sokkal jobb, mint a Hanyagolóké, mivel nem elég magabiztosak ahhoz, hogy jobban teljesítsenek, de rendelkeznek háttértudással. (44. táblázat, 37. ábra)

44. táblázat: Hallgatói csoportok jellemzői jegyek szerint

	Függetlenek	Hanyagolók	Gyámoltalanok	Túlbugzók
Hallgatók szám	369	198	183	89
Jegyek átlaga	4,74	3,04	4,5	4,79
Jegyek szórása	0,63	1,53	0,90	0,67
Jegyek mediánja	5	3	5	5
Jegyek terjedelme	4	4	4	4
Jegyek módusza	5	1	5	5



37. ábra: Hallgatói csoportok jellemzői

A Kruskal-Wallis próba (45. táblázat) alapján a 4 hallgatói csoportban elért némelyik jegy mediánja (Hunyadi és Vita, 2002, 486-487 alapján) között szignifikáns különbség van, a nullhipotézist elutasítottam ( $\alpha=0,05$ ):

$$H_0 = \text{Jegyek}_{\text{Függetlenek}} = \text{Jegyek}_{\text{Hanyagolók}} = \text{Jegyek}_{\text{Gyámoltalanok}} = \text{Jegyek}_{\text{Túlbugzók}}$$

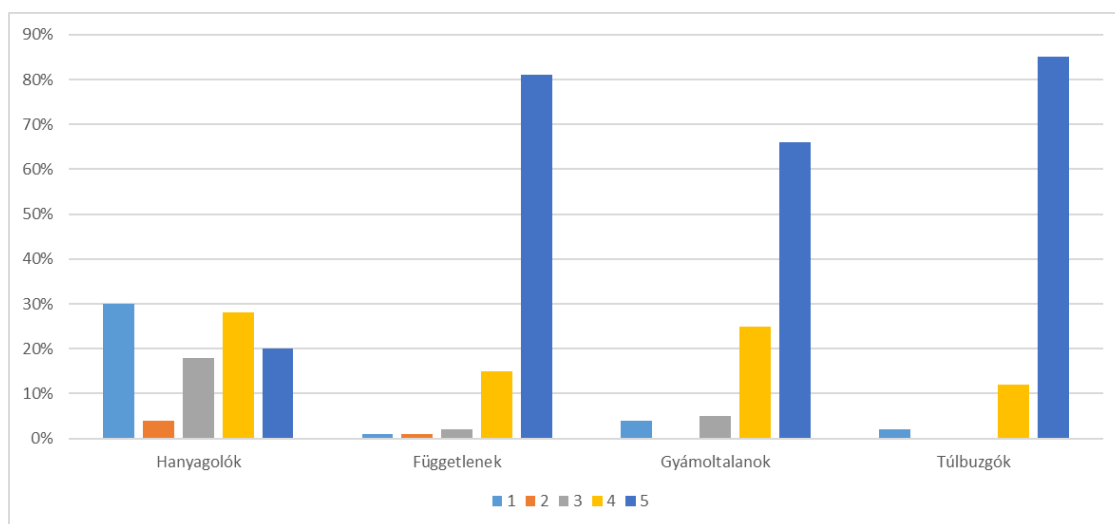
45. táblázat: Kruskal-Wallis próba eredménye a hallgatói csoportok jegyeinek medián vizsgálatában

	Jegy
Kruskal-Wallis	277,977
p-érték	,000

A jegyek eloszlását a hallgatói csoportok alapján a 46. táblázat és a 38. ábra mutatja. Látható, hogy a hallgatói csoportok nem azonos létszámokkal rendelkeznek és a jegyek megoszlása érzékelhetően különbözik csoportonként, azonban minden csoport elég nagy mintaelemszámmal rendelkezik a kiválasztott statisztikai tesztek elvégzéséhez, az eredmények elemzéséhez és a konklúzió levonásához. A Hanyagolók legnagyobb arányban megbuknak a tárgyból, amennyiben nem, nagyjából hasonló arányban kapnak 3-as, 4-es vagy 5-ös érdemjegyet. A Függetlenek és a Túlbuzgók kapnak a legnagyobb arányban 5-ös érdemjegyet, míg a Gyámoltalanok, bár nagy a valószínűsége, hogy 5-ös érdemjegyet szereznek, a 4-es érdemjegy is nagy százalékkal szerepel. Nagyon fontos, hogy mely hallgató mely konzulenssel kell, hogy együtt dolgozzon, hiszen ez 2, 3 vagy akár több félévet is jelenthet, melyek során folyamatos személyes kapcsolatban kell lennie a két félnek.

46. táblázat: Hallgatói csoportok jegyeloszlása

		Jegy										Total (db)
		1 (db)	2 (db)	3 (db)	4 (db)	5 (db)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	
Hallgatói csoportok	Hanyagolók	60	8	35	55	40	30%	4%	18%	28%	20%	198
	Függetlenek	3	4	8	55	299	1%	1%	2%	15%	81%	369
	Gyámoltalanok	7	0	9	46	121	4%	0%	5%	25%	66%	183
	Túlbuzgó	2	0	0	11	76	2%	0%	0%	12%	85%	89
Total		72	12	52	167	536	9%	1%	6%	20%	64%	839



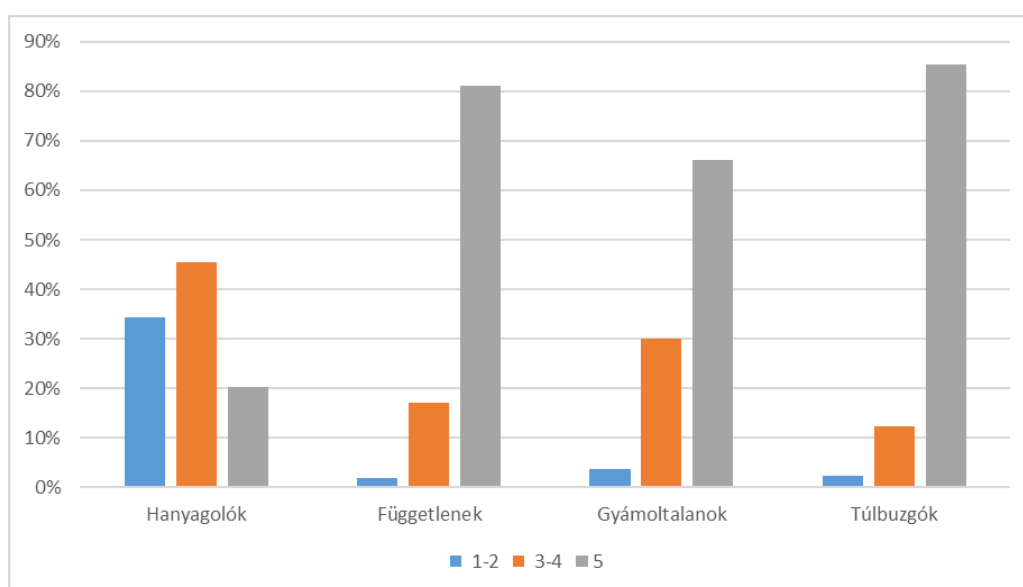
38. ábra: Hallgatói csoportok jegyeloszlása

A  $\chi^2$  teszt alapján a hallgatók érdemjegyei és a csoportbeli hovatartozásuk között (47. táblázat és 39. ábra) szignifikáns összefüggés van, ( $p < 0,05$ ), tehát a nullhipotézis, azaz a változók függetlensége, elutasítható (48. táblázat). A Cramer V érték (0,411) alapján közepes erősségű asszociációs kapcsolat

van a hallgatók jegyei és hallgatói csoportokon belüli hovatartozásuk alapján. A teszt feltétele a hallgatói jegyek csoportosítása (megfelelő darabszám minden cellában), így az adatok megfelelnek a  $\chi^2$  teszt előkövetelményeinek.

47. táblázat: Hallgatói csoportok jegyeloszlása a  $\chi^2$  teszthez

		Jegy (gyakoriság)			Szum	Jegy (%)		
		1-2	3-4	5		1-2	3-4	5
Hallgatói csoportok	Hanyagolók	68	90	40	198	34%	45%	20%
	Függetlenek	7	63	299	369	2%	17%	81%
	Gyámoltalanok	7	55	121	183	4%	30%	66%
	Túlbuzgók	2	11	76	89	2%	12%	85%
Szum		84	219	536	839	10%	26%	64%



39. ábra: Hallgatói csoportok jegyeloszlása a  $\chi^2$  teszthez

48. táblázat: A  $\chi^2$  teszt eredményei

	Érték	p-érték
Cramer V	0,411	0,000

## 6.2. Konzulensi csoportok

A konzulensi csoportok kialakíthatóságának megvizsgálása céljából a következő ismérvek alapján végeztem elemzéseket: konzulensek neme, szakmai tapasztalata, kora és a hallgatóknak adott jegyek. Az adott jegyekkel kapcsolatban nem volt szignifikáns különbség a férfi és női konzulensek között, így a nemek szerinti különbségek a későbbiekben nincsenek tovább elemezve. Az oktatók életkora szerint szignifikánsan különbözik a hallgatók jegyeinek mediánja, és a konzulensi tapasztalat

növekedésével jobb osztályzatot kapnak a hallgatók. A 23 és 29 év közötti konzulensek a legszigorúbbak a jegyadásban (49. táblázat).

49. táblázat: Nemparaméteres tesztek eredményei különböző konzulensi szegmentációs ismérvek tekintetében

Konzulens	Kategória	N (munka)	Átlag érdemjegy	Szórás	Medián	Módusz	Terjedelem	Nemparaméteres próba	Szignifikáns különbség ( $\alpha=0,05$ )
Nem	Férfi	328	4,30	1,187	5	5	4	Mann-Whitney U	Nem
	Nő	510	4,29	1,207	5	5	4		
Kor (4 kategória)	23-29	235	3,99	1,333	5	5	4	Kruskal-Wallis	Igen
	30-39	202	4,44	1,145	5	5	4		
	40-49	224	4,40	1,144	5	5	4		
	50+	177	4,40	1,067	5	5	4		
Kor (2 kategória)	23-29	235	3,99	1,333	5	5	4	Mann-Whitney U	Igen
	30+	603	4,41	1,121	5	5	4		
Projektfeladatokhoz kötődő tapasztalat	< 5 év	453	4,16	1,286	5	5	4	Mann-Whitney U	Igen
	> 5 év	385	4,45	1,067	5	5	4		

Mivel az életkor és a tapasztalat között összefüggés van, az adatokat tovább vizsgáltam életkor alapján, különbséget téve a tapasztalati csoportok szerint (50. táblázat). Az öt évnél kevesebb tapasztalattal rendelkező konzulensek egyre jobb jegyeket adnak átlagosan az életkor előrehaladtával, míg az öt évnél több tapasztalattal rendelkező konzulensek pont ellentétes módon viselkednek.

50. táblázat: Nemparaméteres tesztek eredményei konzulensi projektfeladatokhoz kötődő tapasztalat és konzulensek korának függvényében

Konzulensek projektfeladatokkal kapcsolatos tapasztalata	Konzulens kora	Munkák száma	Átlagos érdemjegy	Szórás	Medián	Módusz	Terjedelem	Szignifikáns különbség ( $\alpha=0,05$ )
< 5 év	23-29	235	3,99	1,333	5	5	4	Igen
	30-39	103	4,16	1,304	5	5	4	
	40-49	115	4,52	1,095	5	5	4	
	50+	0	-	-	-	-	-	
> 5 év	23-29	0	-	-	-	-	-	Igen
	30-39	99	4,73	0,867	5	5	4	
	40-49	109	4,28	1,185	5	5	4	
	50+	177	4,40	1,067	5	5	4	

A különbségekben más okok is szerepet játszhatnak, például a konzulens személyisége, emiatt az eltéréseket nem lehet teljes mértékben megmagyarázni az életkorral és a tapasztalatokkal, ennek ellenére a legfiatalabb konzulensek szigorúbbnak tűnnek, mint a többiek, és többet várnak el a hallgatóktól. Ez különösen érdekes, mivel a legfiatalabb konzulensek többé-kevésbé ugyanazon generációhoz tartoznak mint a hallgatók, így ők kevesebb kulturális, életmódbeli és fogalmi különbségekkel rendelkeznek a hallgatókkal összevetve, mint idősebb kollégáik. Ennek oka lehet, hogy a fiatalabb

konzulensek nem olyan túl régen már végighaladtak ezen, vagy ehhez hasonló projektfeladat struktúráján, tehát még élénken él bennük a hallgatói tapasztalat e kurzusokkal kapcsolatban. Egy másik ok lehet, hogy az oktatók jövedelmébe nem számít bele közvetlenül a konzulensi tevékenység, és ezt a fiatalabb oktatók még nem építik be tudatosan munkájukba.

Az 51. táblázat azt mutatja, hogy szignifikáns a különbség a jegyek és a konzulensek tapasztalata között a Független és a Hanyagoló hallgatók csoportjában.

51. táblázat: Nemparaméteres tesztek eredményei hallgatói csoportok és konzulensi projektfeladatokkal kapcsolatos tapasztalat függvényében

Hallgatói csoportok	Projektfeladatokkal kapcsolatos tapasztalat	Munkák száma	Átlagos érdemjegy	Szórás	Medián	Módusz	Terjedelelem	Szignifikáns különbség ( $\alpha=0,05$ )
Hanyagolók	< 5 év	116	2,87	1,512	3	1	4	Igen
	> 5 év	81	3,30	1,528	4	4	4	
Függetlenek	< 5 év	196	4,67	0,72	5	5	4	Igen
	> 5 év	173	4,82	0,503	5	5	3	
Gyámoltalanok	< 5 év	96	4,39	1,009	5	5	4	Nem
	> 5 év	87	4,62	0,751	5	5	4	
Túlbuzgók	< 5 év	45	4,80	0,661	5	5	4	Nem
	> 5 év	44	4,77	0,677	5	5	4	

A konzulensek életkorának vizsgálata azt mutatja, hogy a legfiatalabb konzulensek csak a Hanyagolókkal és a Függetlenekkel szigorúbbak, a Gyámoltalan és Túlbuzgó hallgatóknak az idősebb kollégáikhoz hasonló jegyeket adnak (52. táblázat). Ez arra utalhat, hogy a fiatalabb konzulensek elvárásai arra fókuszálnak, hogy a hallgatók érezzék szükségesnek az ő segítségüket, és értékeljék, mikor megkapják.

52. táblázat: Nemparaméteres tesztek eredményei hallgatói csoportok és konzulensek korának függvényében

Hallgatói csoportok	Konzulensek kora	Munkák száma	Átlagos érdemjegy	Szórás	Medián	Módusz	Terjedelelem	Szignifikáns különbség ( $\alpha=0,05$ )
Hanyagolók	23-29	72	2,61	1,39	3	1	4	Igen
	30+	85	3,39	1,634	4	5	4	
Függetlenek	23-29	82	4,52	0,741	5	5	4	Igen
	30+	197	4,79	0,651	5	5	4	
Gyámoltalanok	23-29	51	4,63	0,599	5	5	2	Nem
	30+	100	4,37	1,089	5	5	4	
Túlbuzgók	23-29	30	4,77	0,774	5	5	4	Nem
	30+	44	4,86	0,347	5	5	1	

Jelentős különbségeket találtam a hallgatók konzulensek általi kategorizálása terén. Volt egy konzulens, aki egyik hallgatóját sem definiálta Hanyagolónak. A Túlbuzgó hallgatók esetében nagy eltéréseket vártam. Átlagosan a projektfeladatos hallgatók 11,5% -át Túlbuzgónak ítélték meg, bár a 18

résztevő konzulens közül 7 nem jelölt meg egy hallgatót sem Túlbuzgóként, míg egy konzulens pedig mintegy 30% -át hallgatóinak ebbe a kategóriába sorolta.

A fent említett jellemzők alapján a konzulenseket 4 csoportba lehetett sorolni. Egy részük a kategorizálás során mind a négy hallgatói csoportot felhasználta, és a Túlbuzgó csoport kivételével (4 konzulens 175 hallgatóval), viszonylag egyenletesen alkalmazta őket. Öt konzulens (217 hallgatóval) hallgatóik legalább felét Függetlenként azonosította, a többiek mindegyik csoporthoz az átlagosnál több hallgatót soroltak be. 3–3 konzulens esetében az átlagnál több hallgató került a Gyámoltalan (94 hallgató 3 konzulensnél), a Hanyagoló (95 hallgató) és a Túlbuzgó (141 hallgató) csoportba.

Az 53. táblázat a hallgatók eloszlását mutatja két ismérv mentén, a hallgatói csoportok és a konzulensi csoportok alapján.

53. táblázat: Hallgatók számának eloszlása konzulensi és hallgatói csoportok függvényében

		Konzulensi csoportok				Konzulensi csoportok				Total (db)
		1 (db)	2 (db)	3 (db)	4 (db)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	
Hallgatói csoportok	Hanyagolók	86	44	15	53	43%	22%	8%	27%	198
	Függetlenek	168	106	30	65	46%	29%	8%	18%	369
	Gyámoltalanok	94	33	13	43	51%	18%	7%	23%	183
	Túlbuzgók	45	16	19	9	51%	18%	21%	10%	89
Total		393	199	77	170	47%	24%	9%	20%	839

Feltehetően, a különféle besorolások eltérő stílusú és személyiségű konzulenseket fednek le, hiszen ugyanazt a leírást és jellemzést kapta meg minden résztvevő konzulens a hallgatói csoportokról. Az 54. táblázatban láthatóak a leíró statisztikai adatok az egyes konzulensi és azokon belül hallgatói csoportokhoz kapcsolódóan. Az adatok sok esetben mutatják a különbséget a hallgatói csoportok között, például a 3. konzulensi csoport medián, módusz és terjedelem értékeinél.

54. táblázat: A konzulensi csoportokhoz tartozó hallgató csoportok jellemzői

Konzulensek	Hallgatók	Munkák száma	Érdemjegyek átlaga	Szórás	Medián	Módusz	Terjedelem
1	Hanyagolók	86	2,45	1,385	3	1	4
	Függetlenek	168	4,75	0,617	5	5	4
	Gyámoltalanok	94	4,77	0,504	5	5	2
	Túlbuzgók	45	4,95	0,211	5	5	1
	Total	393	4,30	1,238	5	5	4
2	Hanyagolók	44	4,45	0,572	4	4	4
	Függetlenek	106	4,90	0,293	5	5	1
	Gyámoltalanok	33	4,20	1,186	5	5	4
	Túlbuzgók	16	4,57	1,089	5	5	4
	Total	199	4,68	0,72	5	5	4
3	Hanyagolók	15	2,85	1,519	3	1	4
	Függetlenek	30	4,71	0,624	5	5	3
	Gyámoltalanok	13	2,80	1,317	3	1	4
	Túlbuzgók	19	4,75	0,447	5	5	1
	Total	77	4,01	1,319	5	5	4
4	Hanyagolók	53	3,01	1,421	2	4	4
	Függetlenek	65	4,62	0,722	5	5	4
	Gyámoltalanok	43	4,54	0,592	5	5	2
	Túlbuzgók	9	4,33	1,323	5	5	4
	Total	170	4,08	1,228	4	5	4

A Kruskal-Wallis teszt alapján bizonyítást nyert, hogy egyes konzulensi csoportok (1., 2., 3., 4) között szignifikáns eltérés van a jegyek mediánjában (Hunyadi és Vita, 2002, 486-487 alapján) (55. táblázat).

55. táblázat: Kruskal-Wallis teszt eredménye konzulensi csoportokhoz kapcsolódóan

	Jegy
Kruskal-Wallis H	27,483
p-érték	0,000

Az egyes konzulensi csoportokon belül némelyik hallgatói csoport között szignifikáns különbség van a hallgatói jegyek mediánja között (Hunyadi és Vita, 2002, 486-487 alapján) (56. táblázat).

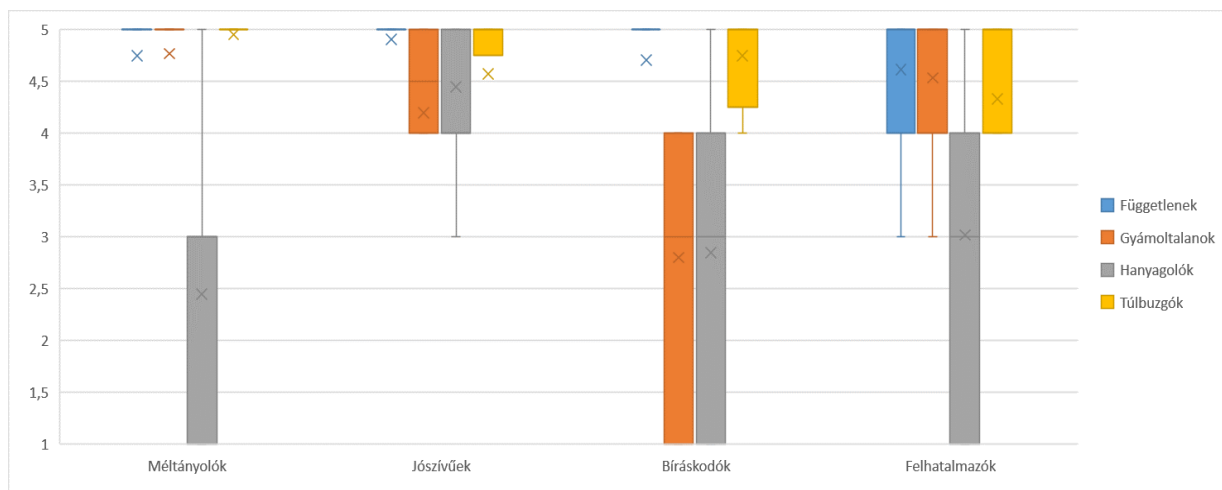
56. táblázat: Kruskal-Wallis teszt eredményei a konzulensi csoportokon belüli hallgatói csoportok jegyeinek medián vizsgálatához kötődően

	1	2	3	4
Kruskal-Wallis H	167,803	48,284	31,730	59,021
p-érték	0,000	0,000	0,000	0,000

Az eredmények arra mutatnak, hogy hasznos lenne a konzulenseket az egyes hallgatói csoportok átlag érdemjegyei alapján kategorizálni. K-közép klaszteranalízis alkalmazásával a 4 konzulensi csoport elkülöníthetősége az átlagos hallgatói érdemjegyek alapján alátámasztást nyert (57. táblázat és 40. ábra).

57. táblázat: A konzulensi csoportok hallgatói csoportjaihoz tartozó jegyek átlagai

		Konzulensi csoportok			
		1	2	3	4
Hallgatói csoportok	Hanyagolók	2,45	4,75	4,77	4,95
	Függetlenek	4,45	4,9	4,2	4,57
	Gyámoltalanok	2,85	4,71	2,8	4,75
	Túlbuggók	3,01	4,62	4,54	4,33



40. ábra: A konzulensi csoportok és az általuk adott érdemjegyek közötti összefüggés box-plot diagramja hallgatói csoportok szerint szegmentálva

Az eredmények azt bizonyítják, hogy a minél magasabb szolgáltatásminőség eléréséhez fontos, hogy mely konzulens, mely hallgatót konzultálja, ez persze nem jelenti azt, hogy a nem megfelelő oktató-hallgató páros nem tudja jól teljesíteni a projektfeladatot, de a leoptimalisabb erőbefektetés, a hallgatói és konzulensi elégedettség és a legeredményesebb munka érdekében döntő fontossággal bírhat a megfelelő párosok kialakítása. A Kruskal-Wallis próba eredménye azt mutatja, hogy a hallgatói csoportok között némely esetekben szignifikáns különbségek mutathatók ki a jegyek mediánjában az egyes oktatói csoportok tekintetében.

A bemutatott jellemzők alapján a 4 konzulensi csoport jellemzése az 58. táblázatban látható.

58. táblázat: Konzulensi csoportok jellemzői

	Hallgatók besorolása és jegyei	Konzulensi csoportok megnevezése
1	Legkevésbé tolerálják a Hanyagolókat. A Hanyagolók átlagos érdemjegye 2,45. A többi csoport hallgatóinál hasonló jegyek születtek.	Mértányolók
2	Legnagyobb arányban sorolták be hallgatóikat a Független kategóriába. Ők értékelik a legjobban a Független hallgatókat, átlagos érdemjegyeik 4,9. Ezen oktatói csoport által adott jegyek szórása a legkisebb.	Jószívűek
3	Az átlagnál több hallgatójukat sorolták be a Túlbuzgó kategóriába. Nagyjából azonos százalékban jelennek meg hallgatóik az egyes csoportokban. Nem igen tolerálják a Hanyagolókat és a Gyámoltalanokat. Ezen oktatói csoport által adott jegyek szórása a legnagyobb. A Gyámoltalanok a legrosszabb jegyeket ettől a konzulensi csoporttól kapták.	Bíraskodók
4	Átlagosnál több Hanyagoló hallgatóval rendelkeznek. Nagyjából hasonló %-ban sorolták be hallgatóikat a Hanyagoló, Független és Gyámoltalan csoportokba.	Felhatalmazók

E kutatás eredményeinek értelmezésekor szem előtt kell tartani, hogy a konzulensek részben különböző módon kategorizálhatták hallgatóikat, mivel az egyes konzulensek ugyanazt a munkát eltérően értékelhetik még a megadott leírások mentén is. Az eredmények alapján legfiatalabb konzulensek szigorúbbak az osztályozásban. Általános felfogás, hogy az adott hallgatói korosztályhoz köze-

lebb lévő konzulensek egyre népszerűbbek, de érdekes kérdéseket vet fel például, hogy a hallgatókhoz hasonló korú konzulensek máshogy viselkednek-e hallgatóikkal, mint a többi konzulens. Ennek oka lehet, hogy bár általában minden konzulens munkaterhelése nagy, a legfiatalabbak még doktori hallgatók is egyben, így még erősebb teljesítménynyomásnak vannak kitéve. Maguknak is el kell végezniük kurzusokat és vizsgázniuk kell, illetve kutatásokat végeznek és publikálnak, és mindezek mellett oktatási terhelésük hasonló a többi kollégájukéhoz. Tehát hallgatóként és oktatóként is helyt kell állniuk egyszerre.

A résztvevő konzulensek alacsony száma miatt nem lehetett megvizsgálni, hogy a konzulensek különböző csoportjai eltérnek-e a demográfiai jellemzők alapján, habár, elemeztem az eltérő jellemzőkkel bíró konzulens csoportok hallgatói értékelését és a klaszteranalízis által definiált konzulens csoportokat. A további vizsgálatokhoz az utolsó négy félév értékeléseit használtam fel. Az eredmények alapján nem volt szignifikáns különbség a férfi és női konzulensek teljesítményében. A legfiatalabb konzulensek valamivel jobb értékelést kaptak a hallgatóktól (6,55), mint az idősebb kollégáik (6,23) - a különbség a mediánok közt szignifikáns a Mann-Whitney U teszt alapján ( $p < 0,05$ ). A konzulensek projektfeladatokkal kapcsolatos tapasztalatai nem befolyásolták a hallgatók általi értékelésüket. Némelyik konzulensi klaszterek között nem nagy, de szignifikáns különbség mutatható ki az értékelésben (Kruskal-Wallis teszt). A projektfeladatos hallgatók a legelégedettebbek a „Méltányoló” (6,54), és legkevésbé pozitívak a „Bíráskodó” konzulensi csoporttal (5,90) voltak. Azonban a konzulens által a hallgatók felé mutatott kedvesség nem jelenti, hogy a hallgatók ezt viszonyozzák is, a „Jószívű” konzulensek átlagosan 6,20-os értékelést kaptak a hallgatóktól, míg a „Felhatalmazó” konzulensek 6,41-et kaptak átlagosan.

Kruskal-Wallis próba segítségével elemeztem az egyes oktatói csoportok kapott fontosság- és teljesítményértékeléseinek hasonlóságát (59. táblázat). A fontosságértékelések elemzése azt mutatja, hogy a hallgatók számára mindegy, hogy ki a konzulens, annak személye nem befolyásolja szignifikánsan, mi fontos számukra. Fontosságértékelések tekintetében a nullhipotézist minden állítás tekintetében elfogadtam. A teljesítményértékelések elemzése során a nullhipotézist minden állítás esetében elutasítottam, azaz bár fontosság tekintetében homogén csoportnak tekinthető a kitöltő hallgatók csoportja, a konzulens csoportok teljesítménye között egyes esetekben szignifikáns eltérések tapasztalhatók az összes, kérdőívben vizsgált szempont mentén. A Wilcoxon páros összehasonlítás eredményei (összetartozó fontosság- és teljesítményértékelések mediánjának vizsgálata) rámutatnak, hogy az egyes konzulensi csoportok között eltérés van abban, hogy mennyi állítás esetén van szignifikáns különbség az összetartozó fontosság- és teljesítményértékelések között (59. táblázat).

59. táblázat: Nemparaméteres próbák eredménye a konzulensi csoportokhoz és a szolgáltatásminőség-keretrendszer értékeléseikhez kapcsolódóan

Statisztikai próba	Szegmentációs ismérv	Nullhipotézis	Allítások, ahol $H_0$ -t elutasítottam
Wilcoxon páros összehasonlítás ( $\alpha=5\%$ )	Méltányolók	Az adott konzulensi csoporthoz kapcsolódó fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos.	S1, S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15
	Jószívűek	Az adott konzulensi csoporthoz kapcsolódó fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos.	S1, S2, S5, S6, S10, S15
	Bíraskodók	Az adott konzulensi csoporthoz kapcsolódó fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos.	S1, S2, S3, S5, S7, S8, S9, S15
	Felhatalmazók	Az adott konzulensi csoporthoz kapcsolódó fontosság- és teljesítményértékelések mediánja azonos.	S1, S4, S6, S10, S12, S13, S14, S15
Kruskal-Wallis próba ( $\alpha=5\%$ )	Teljesítmény – konzulensi csoportok	A konzulensi csoportokhoz tartozó teljesítményértékelések mediánja azonos.	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15
	Fontosság – konzulensi csoportok	A konzulensi csoportokhoz tartozó fontosságértékelések mediánja azonos.	-

A felsőoktatás szolgáltatási jellege miatt a konzulensek szubjektivitását nem lehet teljes mértékben kiküszöbölni, a szabványosított követelmények meghatározása azonban segíthet csökkenteni az értékelések közötti különbségeket. Ezeken keresztül a szolgáltatásminőség egyenletességének fejlesztése és a hallgatók elégedettségének növelése elősegíthető lenne, így a hallgatói osztályzatok a projektfeladatokhoz kapcsolódóan kevésbé lennének befolyásolva a konzulens személyisége által és jobban kötődnének a hallgató tudásához, attitűdjéhez és munkájához. Meg kell azonban jegyezni, hogy bár oktatási szempontból valószínűleg nehezen megvalósítható, a különböző személyiségű konzulensek és hallgatók megfelelő „párosítása”, hozzájárulhatna a felek elégedettségének növeléséhez és előkészíthetné az utat a személyre szabottabb szolgáltatások számára.

### 6.3. A 6. és a 7. Hipotézis vizsgálatának eredményei és a 6. és 7. Tézis kialakítása

*6. Hipotézis: A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatói a kurzushoz való hozzáállásuk és elvárásaik alapján különböző csoportokba sorolhatók, amely befolyásolja a hallgatók kurzusteljesítési sikerességét.*

A 6. Hipotézishez felhasználtam a konzulensek hallgatói értékelését mérő pilot- és továbbfejlesztett kérdőív eredményeit (6 félév, több mint 1500 hallgatói értékelés). Készült egy ún. kérdőív-alapú projektfeladatos hallgatók csoportba sorolását elősegítő táblázat is, mely alátámasztja az előző technikák alkalmazása során felmerült csoportok létét. Mindezeket pedig kiegészítettem a vizsgált hallgatók érdemjegyeivel. A gyűjtött adatokon elvégzett elemzések és kimutatások alátámasztják a 6. Hipotézist.

#### 6. Tézis:

**A projektfeladat-típusú kurzusokat teljesítő hallgatók Hanyagoló, Független, Gyámoltalan és Túlbugzó csoportokba sorolhatók, mely csoportbeli hovatartozás hatással van a hallgatói**

sikerességre. A csoportba sorolást a hallgatók kurzushoz való hozzáállásának oktatói megítélése, a kurzusok szolgáltatásminőségét meghatározó minőség szempontok fontosságának értékelése és az elkészített dolgozatokra kapott érdemjegyek határozzák meg.

Kapcsolódó publikációk: **9, 10, 12, 17**

*7. Hipotézis: A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatóit konzultáló oktatók különböző csoportokba sorolhatók a hallgatóik kategorizálása, a hallgatóknak kiosztott érdemjegyek, és a konzulensek hallgatói értékelései alapján.*

A 7. Hipotézis lényege a hallgatói csoportok elemzésekor merült fel. A Hipotézis igazolásához felhasználtam a hallgatói és az oktatói kérdőív segítségével gyűjtött információkat is. A gyűjtött információkon végzett nemparaméteres tesztek eredményei és a készített kimutatások alátámasztják a 7. Hipotézist.

**7. Tézis:**

**A projektfeladat-típusú kurzusokat teljesítő hallgatókat konzultáló oktatók Méltányoló, Jószívú, Bíraskodó és Felhatalmazó csoportokba sorolhatók, mely besorolás hatással van a hallgatói sikerességre. A konzulensek csoportba sorolását hallgatóik kategorizálása, a kurzushoz kötődő szakmai tapasztalatuk mértéke, a dolgozatokra adott érdemjegyek, és a szolgáltatásminőséget mérő kérdőívben szereplő szempontok szerinti értékelések határozzák meg.**

Kapcsolódó publikációk: **17**

## 7. ÚJ ÉS ÚJSZERŰ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK

A szakirodalom áttekintése és a primer kutatási eredmények alapján disszertációm új és újszerű tudományos eredményeit három pontban foglalom össze.

1. A szakirodalmi és az ahhoz kapcsolódó primer kutatás során áttekintettem a felsőoktatás érdekelt feleire, a felsőoktatási intézmények működési szintjeire és a szektor szolgáltatásminőség mérésére és értékelésére fókuszáló tanulmányokat, empirikus eredményeket:

- a minőség definiálása a felsőoktatásban komplex feladat az érintettek számának és jellemzőinek, a felsőoktatással szemben támasztott elvárásaiknak és a felsőoktatásban betöltött szerepüknek, az egyes intézményi működési szintek minőségfókuszbeli különbségeinek és a szektor szolgáltatásminőség jellemzőinek köszönhetően;
- a szakirodalomban megjelenő felsőoktatási szolgáltatásminőség modellek részben különböző dimenziók mentén vizsgálják a szolgáltatásminőség szintjét, és elsődlegesen a hallgatók nézőpontjaira fókuszálnak;
- a felsőoktatási intézmények egyes működési szintjeihez különböző minőségattribútum csoportok rendelhetők, elsődlegesen ezekre fókuszálva érdemes a szolgáltatásminőséget mérni.

2. A projektfeladat-típusú kurzusok a hagyományos kurzusoktól eltérő sajátosságokkal bírnak az ilyen típusú kurzusok minőségéhez kötődő szakirodalmi és a kapcsolódó primer kutatási eredmények alapján:

- a projektfeladat-típusú kurzusok eltérnek a hagyományos kurzusoktól a következő jellemzők tekintetében: a kurzuscélok széleskörűségében és fókuszában, a képzési és kimeneti követelményekhez való kapcsolatukban, a heti óraszám meghatározásában, az oktatók szerepében és hallgatókkal való kapcsolatuk szorosságában, a tananyag jellegében és kiméretében, a kurzus menedzselési folyamatában, az interaktivitás mértékében, a számonkérés, hallgatói teljesítményértékelés formájában, a gyakorlatorientáltság mértékében, a munkaerőpiaci fontosságban és a hagyományos kurzusokhoz kötődő minőségattribútumok jelentőségében;
- a projektfeladat-típusú kurzusok egyes szempontjaihoz kapcsolódó, hallgatók által adott fontosság- és konzulensi teljesítményértékelések között szignifikáns különbségek érzékelhetők;
- a projektfeladat-típusú kurzusok hallgatók által adott fontosságértékelései alapján a kurzus minőségattribútumai két dimenzióba sorolhatóak (konzulens tulajdonságai és visszajelzés) és elsődlegesen az empátia és a reagálási készség SERVQUAL dimenziókra összpontosítanak;
- e kurzustípushoz kötődő konzulensi kiválóság és a hagyományos kurzusokhoz kapcsolódó oktatói kiválóság eléréséhez szükséges képességek és készségek nem egyeznek meg teljes

mértékben, az, hogy egy oktató magas értékelést kap az OHV-n, nem jelenti, hogy konzulensként is nagyon jól teljesít, és fordítva.

- a projektfeladat-típusú kurzusokhoz kapcsolódó szolgáltatásminőség-keretrendszer kidolgozásának és további fejlesztésének alapját a PDCA-logika adja mind az adottságok, mind az elért eredmények tekintetében.

3. A projektfeladat-típusú kurzusokhoz fejlesztett szolgáltatásminőség-keretrendszerben gyűjtött adatokat, a hallgatók jellemzőit és elért eredményeit, illetve a konzulensek tulajdonságait bemutattam, amelyek alapján a következő megállapítások tehetők:

- e kurzusok hallgatói projektfeladatokhoz való hozzáállásuk és elvárásaik alapján különböző csoportokba sorolhatók;
- e kurzusok hallgatóinak konzulensei, kapcsolódó jellemzőik alapján, különböző csoportokba sorolhatók.

## 8. KÖVETKEZTETÉSEK, KORLÁTOK ÉS JAVASLATOK

A felsőoktatási szektorban folyó egyre erősebb versenyhelyzet kezelése megköveteli a felsőoktatási intézményektől, hogy nagyobb figyelmet fordítsanak a szolgáltatásminőség attribútumainak azonosítására, súlyozására, a szolgáltatásminőség elért szintjének mérésére és értékelésére, illetve annak folyamatos fejlesztésére. A szolgáltatásminőség azonban az intézményi működés egyes szintjein különbözőképpen értelmezhető, más-más minőségattribútumok kerülnek előtérbe.

Széleskörűen áttekintettem a felsőoktatási szolgáltatásminőség eddigi, a szakirodalomban elérhető kutatási eredményeit, melyek alapján megállapítható, hogy a szolgáltatásminőség definíciója és jellemző attribútumai különböznek intézményi működési szintenként. Ezt a hallgatókkal és oktatókkal végzett primer kutatás eredményei is alátámasztották.

A felsőoktatás tömegesedett jellegének egyik következménye, hogy az oktatási folyamatok standardizáltsága nehezen szabható az egyedi igényekre és elvárásokra, a tömegesedés jelensége nem igazán kedvez a gyakorlatorientált feladatok szélesebb körű megjelenésének a hallgatói tanulmányokban. A projektfeladat-típusú kurzusok részben választ kínálnak erre a kihívásra, hiszen fejlesztik a hallgatók kooperációs képességét, rendszerszemléletét, és a kurzusok során időmenedzselési, prioritizálási kérdésekkel is szembesülnek, emellett elméleti tudásuk gyakorlati alkalmazására, a folyamatos fejlődés iránti igényre, a folyamatszempléltre, a kommunikációs készségek fejlesztésére is szükség van. Ezek azok a készségek és képességek, amelyek a végzett hallgatót alkalmassá teszik a munkaerőpiaci belépésre, ráadásul a hallgatóknak sokkal inkább aktív résztvevőivé mint passzív befogadóivá kell válniuk az oktatási folyamatokban. A hangsúly az oktatási módszereket tekintve egyre inkább a projekt- és folyamatszemplélet felé, a tanításról a tanulásra terelődik át. Éppen ezért fontos, hogy az ilyen típusú kurzusokhoz kapcsolódó szolgáltatásminőség észlelését folyamatosan nyomon kövessék az intézmények. Az Értekezés egyik legfontosabb eredménye az e kihívásoknak megfelelő szolgáltatásminőség-keretrendszer kialakítása.

A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatóinak és konzulenseinek csoportokba sorolásával csökkenthető az ún. HIPI-jellemzőkből származó bizonytalanság, és a megfelelő hallgatói és konzulensi csoportok összerendelése elősegítheti a konzultációs folyamat standardizálásának fokozását, melynek eredményeként a hallgatók sikerebb készség- és képességfejlesztése valósulhat meg.

## **8.1. A kutatás eredményeinek gyakorlati alkalmazása és annak folytatása**

A kutatás **gyakorlati alkalmazhatóságát 6 pontban tudom összefoglalni:**

- A felsőoktatási intézmények működésének minőség szempontú értékelése és a minőségattribútum-csoportok szerinti rangsorolása alapjaiban standardizálható. Ezek az attribútum-csoportok a magyar felsőoktatási intézmények, szakok és kurzusok egy általános összehasonlítását teszik lehetővé mind hallgatói, mind oktatói szempontból.
- A projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságainak azonosítása inputként szolgálhat megfelelő intézményi stratégia vagy akciótervek kialakításához, illetve stratégiai célok lebontásához.
- A projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődő fontosság-teljesítmény rések meghatározása megalapozhatja a konzulensi teljesítményre vonatkozó fejlesztési stratégiák célját és irányát, kiemelve a szakok, képzési szintek és menedzsment területek közötti különbségeket.
- A projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőség-keretrendszerének PDCA szemléletű kialakítása és fejlesztése megkönnyíti más, hasonló célú keretrendszer kidolgozását.
- A konzulensi és oktatási kiválóság közötti különbség kiemelése alátámasztja a hagyományostól különböző szolgáltatásminőség keretrendszer iránti igényt, tovább erősíti a hagyományos és projektfeladat-típusú kurzusok közötti jelentős különbségeket, illetve az eredmények az első lépcsőjét jelenthetik az oktatókhoz és a konzulensekhez kötődő készségek és képességek megkülönböztetésének.
- A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatóinak és konzulenseinek csoportosítása és esetleges egymáshoz rendelése hozzájárulhat a kapcsolódó szolgáltatásminőség egyenlőtlenségek kiigazításához, a hallgatói elégedettség és a személyre szabottság növeléséhez.

## **8.2. A doktori kutatás korlátai**

A doktori kutatás eredményeinek általánosíthatóságát négy fő korlát figyelembevételével lehet megtenni:

- az intézményi szintekhez kötődően meghatározott minőségattribútum-csoportok kialakítása elsődlegesen a BME-n gyűjtött adatok segítségével történt, azonban ezeket az eredményeket később alátámasztottam egy más egyetem hallgatóira is kiterjesztett kérdőíves adatgyűjtéssel. Az első és második kérdőív eredményeinek Spearman-féle rangkorrelációs együttható vizsgálata alapján azok jórészt egybecsengenek (szoros kapcsolat), bár a kérdőíveket kitöltők száma nagy eltéréseket mutat a bevont egyetem tekintetében. Mivel a második kérdőív eredményei, még a kis kitöltési arány mellett is, alátámasztják az első kérdőív eredményeit, melyeket kiegészítettem később fókuszcsoportos és személyes interjúk eredményeivel, így

kijelenthető, hogy a felállított három attribútumcsoport nem csak BME sajátosságokra szabott (1. Tézis), ez a kutatás azonban számos továbbfejlesztési lehetőséget tartogat.

- a projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődően meghatározott 4. Tézisben a fontosság- és teljesítmény-réseket és dimenziókat a BME négy szakjának projektfeladat kurzus hallgatói visszajelzések alapján fogalmaztam meg. Ezáltal az eredmények is elsősorban a BME-MVT-hez kötődnek, azonban a KKK-nak és a nyilvánosan elérhető mintatantervekben írtaknak köszönhetően feltételezhető ezek általánosíthatósága a többi magyar egyetem ugyanezen szakjainak esetében.
- a 2., 3. és 5. Tézisek is nagy részben épülnek a BME-MVT-s tapasztalatokra és a keretrendszer első eredményeire, azonban ezek validitását a szakirodalom vélhetően elégségesen alátámasztja. A statisztikai elemzések során főként nemparaméteres próbákat alkalmaztam, melyek segítségével a kis eltérések nehezebben kimutathatóak és kezelhetőek.
- a 6. és 7. Tézisek a BME-hez kötődő különböző adatgyűjtések eredményeire épülnek, azonban úgy vélem, hogy a gyűjtött információk nagy száma és a különböző magyar egyetemeken meghirdetett projektfeladat-típusú kurzusok feltehető hasonlósága elégséges az eredmények általánosításához.

Továbbá, a korlátok kihangsúlyozása mentén érdemes kiemelni, hogy a projektfeladat-típusú kurzusokon alapuló oktatás gazdasági háttere, költségvonzata nem képezi a Doktori Értekezés részét.

### 8.3. Jövőbeli tervek

A kutatás **folytatásának további fontosabb irányvonalai:**

- A felsőoktatási intézmények egyes működési szintjeihez azonosított minőségattribútum csoportok fontossági súlyszámának meghatározásához kapcsolódóan újabb kérdőívet kívánok kialakítani, melynek három célcsoportja lenne: intézményi menedzsment, oktatók és hallgatók. Ez alapján a Rés-modell által azonosított rések fontosságalapú vizsgálata megvalósítható lehet. A fontossági súlyszámok meghatározását követően az egyes minőségattribútumokhoz kapcsolódó intézmény-, szak- és kurzus-specifikus teljesítményértékelések összegyűjtése és feldolgozása lehetővé válik.
- Az oktatási folyamat egyedi igényekre szabása, melyet a jelenlegi tömegoktatási körülmények megnehezítenek, elősegíthető projektfeladat-típusú kurzusok számának növelésével a felsőoktatási szakok mintatantervében. Azonban sem a munkaerőpiac, sem a jövőbeli hallgatók nem ismerik e kurzust, így ezek népszerűsítése egy kihasználatlan versenyelőnyt jelenthet az intézmények számára.

- A projektfeladat-típusú kurzusokra kialakított keretrendszer népszerűsítése a BME GTK-n és más intézményekben, ahol működik ilyen típusú kurzus, támogatná a szolgáltatásminőség-keretrendszer széleskörű validálását és megbízhatóságának vizsgálatát. A kutatás folytatásának egyik következő lépése a keretrendszer alkalmazásának implementálása lehet más tan-székeken és intézményekben.
- A projektfeladatot elvégzett, diplomázott hallgatók véleményének begyűjtése támogatná a kurzushoz kötődő népszerűsítési törekvéseket. A végzett hallgatók bevonása a szolgáltatás-minőség-keretrendszer további fejlesztésébe a munkaerőpiaci elvárások érvényesítésével szintén egy kiaknázatlan lehetőségnek tekinthető.
- A kidolgozott kérdőívet tovább kívánom fejleszteni, hogy AHP (Analytic Hierarchy Process) módszer segítségével további elemzéseket tudjak végezni, mellyel a kisebb eltérések könnyebben azonosíthatóak.
- A hallgatói és konzulensi csoportok további vizsgálata a projektfeladathoz kapcsolódó szol-gáltatásminőség-kérdőív olyan, hallgatók általi kitöltését kívánja meg, melyhez kapcsoló-dóan azonosítható, hogy a kitöltő hallgató mely hallgatói csoport tagja. Ezek eredményei alapján a hallgató-konzulens párok kialakítása megalapozható lehet. A következő félévek so-rán a hallgatók besorolását követően, a négy hallgatói csoport szolgáltatásminőség-keretrend-szerrel gyűjtött értékelései között különbséget kívánok tenni és az így következő elemzések alapján megkísérlem a hallgató-konzulens összerendelések elindítását.

#### **8.4. A Hipotézisek elfogadásának vagy elvetésének összefoglaló értékelése**

A Doktori Értekezésem kutatási eredményeinek áttekintéséhez a 60. táblázatban összefoglalva láthatóak a Hipotéziseim és azok értékelése.

Ahogy az látható a 60. táblázatban, a doktori kutatásom során 7 Hipotézist állítottam fel, melyeket kvantitatív és kvalitatív technikák segítségével vizsgáltam. Az elemzések eredményeként a Hipoté-zisek mindegyikét elfogadtam és 7 Tézist definiáltam.

60. táblázat: A Doktori Értekezés Hipotéziseinek értékelése

Hipotézis száma	Hipotézisek tartalma	Hipotézis értékelése	Tézis
<b>Hipotézis 1 (H1)</b>	Ha az intézményi hierarchiából fakadó működési szinteket (intézményi szint, szakszint, kurzusszint) tekintjük, az egyes szinteken a szolgáltatásminőség méréséhez és fejlesztéséhez az intézményi menedzsmentnek más-más szempontokra kell elsődlegesen fókuszálnia.	<b>Elfogadva</b>	<b>T1</b>
<b>Hipotézis 2 (H2)</b>	A projektfeladat-típusú és hagyományos felsőoktatási kurzusok közötti különbségek következtében a projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőségének mérésekor részben el kell térni a hagyományos kurzusokra kidolgozott szolgáltatásminőség keretrendszerektől.	<b>Elfogadva</b>	<b>T2</b>
<b>Hipotézis 3 (H3)</b>	A projektfeladat-típusú kurzusokhoz kapcsolódó fontosságértékelések alapján a SERVQUAL modellétől eltérő dimenzióstruktúra azonosítható a felsőoktatás speciális jellemzőinek és a projektfeladat-típusú kurzusok sajátosságainak köszönhetően.	<b>Elfogadva</b>	<b>T3</b>
<b>Hipotézis 4 (H4)</b>	A projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőség attribútumai értékelésekor a hallgatói elvárásként aposztrofált fontosságértékelések és a hallgatói észlelésként értelmezett teljesítményértékelések között egyes jellemzők és szegmentációk esetében különbségek azonosíthatók.	<b>Elfogadva</b>	<b>T4</b>
<b>Hipotézis 4a (H4a)</b>	A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény tekintetében a képzési szintek között.	<b>Elfogadva</b>	<b>T4</b>
<b>Hipotézis 4b (H4b)</b>	A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény tekintetében egyes szakok között.	<b>Elfogadva</b>	<b>T4</b>
<b>Hipotézis 4c (H4c)</b>	A projektfeladat konzultációs folyamatok értékelésében szignifikáns különbségek vannak fontosság és teljesítmény megítélése tekintetében az egyes szakcsoportok által megtestesített menedzsment területek között.	<b>Elfogadva</b>	<b>T4</b>
<b>Hipotézis 5 (H5)</b>	A hagyományos kurzusok oktatásához kapcsolódó készségek és képességek részben különböznek a projektfeladat-típusú kurzusok konzulensi tevékenységéhez szükségesektől.	<b>Elfogadva</b>	<b>T5</b>
<b>Hipotézis 6 (H6)</b>	A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatói a kurzushoz való hozzáállásuk és elvárásaik alapján különböző csoportokba sorolhatók, amely befolyásolja a hallgatók kurzusteljesítési sikerességét.	<b>Elfogadva</b>	<b>T6</b>
<b>Hipotézis 7 (H7)</b>	A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatóit konzultáló oktatók különböző csoportokba sorolhatók a hallgatóik kategorizálása, a hallgatóknak adott érdemjegyek, és a konzulensek hallgatói értékelései alapján.	<b>Elfogadva</b>	<b>T7</b>

## 9. ÖSSZEFOGLALÁS

Doktori Értekezésemben a szolgáltatásminőséget, annak összefüggéseit, érintettjeit, sajátosságait és részeit vizsgáltam a felsőoktatási szektorban. A primer kutatások elsősorban a felsőoktatási intézmények működési szintjeire és a projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődő szolgáltatásminőség mérhetőségére összpontosítottak, a hallgatók, az oktatók és a munkaerőpiac, azaz az elsődleges érdekeltek szempontjait figyelembe véve és a hallgatók tapasztalataira fókuszálva. A doktori kutatásom erőssége, hogy mindhárom elsődleges érintettcsoport véleményét gyűjti és elemzi, illetve MMR-t alkalmaz, azaz kvalitatív és kvantitatív technikák kombinálása mentén erősíti az eredményeket, konklúziókat.

A szolgáltatásminőség összetevői változnak szolgáltatási szektoronként, azonban szektortól függetlenül számos szolgáltatásminőség modell alapja a SERVQUAL modell, melyet Parasuraman et al. (1985, 1988) a szolgáltatások általános jellemzőit alapul véve alakítottak ki. A felsőoktatási szektor szolgáltatásminőség mérési és értékelési törekvései is a SERVQUAL, illetve az annak kritikája mentén kialakított SERVPERF alapú modellek módszertanát követik. A felsőoktatásra adaptált, vagy direkt e céllal kialakított szolgáltatásminőség modellek dimenziói és jellemzői igen változatosak, azonban alapvető minőségattribútum-csoportok azonosíthatók az egyes intézményi működési szintekhez kapcsolódóan. Az intézményi, szak- és kurzusszintek közötti, minőség szempontjából való különbségeket mind a szakirodalmi kutatás és elemzés, mind az általam végzett primer kutatási eredmények alátámasztják.

A felsőoktatási kurzusok egy speciális típusát, a projektfeladat-típusú kurzusokat helyeztem a Doktori Értekezés fókuszába. E kurzusok elvégzésével a hallgatók számos készsége és képessége fejlődik és a munkakeresés, -vállalás során is előnyt jelent, illetve ezek lehetővé teszik az oktatási folyamat hallgatókra, egyénekre való szabását (lásd a 17. ábrát).

A projektfeladat-típusú kurzusok hagyományos kurzusoktól eltérő jellegzetességekkel bírnak, így a hagyományos Oktatás Hallgatói Véleményezése kérdőív nem képes a kapcsolódó konzulensi teljesítmény olyan mélységű mérésére, melynek eredményei alapján megalapozhatók lennének a konzulensi teljesítmény fejlesztését célzó intézkedések.

A projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőség szempontjainak fontosságában és a hozzájuk kapcsolódó konzulensi teljesítményben, az összetartozó fontosság- és teljesítményértékelésekben képzési szintenként, szakonként és menedzsment területenként, illetve a kialakított keretrendszer és az OHV által gyűjtött teljesítményértékelésekben szignifikáns különbségek tapasztalhatók. Ezek azt jelzik, hogy a tömegoktatás műfaja e kurzusnál nem működik, el kell mozdulni abba az irányba, hogy a projektfeladat konzultációs folyamat során az egyedi hallgatói igények figyelembe vétele is meg-

történjen, hiszen a különböző szinteken, szakokon és menedzsment területeken tanuló hallgatók más-fajta elvárásokkal rendelkeznek. A hallgatói igények elsősorban a konzulensi empátiához és reagálási készséghez kapcsolódnak.

A PDCA-szemlélet érvényesítésével kialakított, majd továbbfejlesztett projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőségét mérő keretrendszer 15 minőségjellemző fontosságának és a hozzájuk kötődő konzulensi teljesítménynek a mérését és összehasonlítását teszi lehetővé. Ezek segítségével vizsgálható a hallgatói elégedettség, akár súlyozva az egyes szempontok fontosságértékeléseivel is, illetve elemezhető a fontosság-teljesítmény rések nagysága, iránya különböző szegmentációs ismérvek mentén. Az alkalmazott kérdőív kialakítása során felhasználtam a projektfeladatos hallgatók, a projektfeladat konzulensek és a jövőbeli projektfeladatos hallgatók szempontjait és észrevételeit is.

A projektfeladat-típusú kurzusok hallgatói és konzulensei különböző csoportokba sorolhatók a hallgatói attitűdök, elvárások, érdemjegyek és a konzulensi tulajdonságok alapján. A primer kutatás és a gyűjtött adatokon végzett elemzések alapján szignifikáns különbségek fedezhetők fel mind a hallgatói, mind a konzulensi csoportok jellemzői között. E csoportok további vizsgálatával a kapcsolódó szolgáltatásminőség szintjének folyamatos változása csökkenthető lehet, illetve a csoportjellemzőkön alapuló hallgató-konzulens párosok létrehozása eredményesebb erőforrásbefektetést és magasabb elégedettségi szintet tenne lehetővé mindkét érintett oldaláról.

A projektfeladat-típusú kurzusok a vizsgált felsőoktatási szakok mintatantervének központi részét képezik, így elengedhetetlen az intézményi oldalról a kapcsolódó szolgáltatásminőség folyamatos nyomon követése. A Doktori Értekezésem erre a kihívásra kínál választ a kialakított szolgáltatásminőség-keretrendszer képében.

A Doktori Értekezésem 7 Tézist tartalmaz, melyeket a 61. táblázat foglal össze. A tudományos kutatásom az adatgyűjtés és –elemzés folytatásának lehetőségét hordozza magában mind az intézményi működési szintek, mind pedig a szolgáltatásminőség-keretrendszer és az azonosított hallgató-konzulens csoportok területén is. Az intézményi működési szintek vizsgálatára egy új, továbbfejlesztett kérdőív megalkotása és új adatgyűjtés elindítása célszerű. A szolgáltatásminőség-keretrendszer tekintetében az adatgyűjtés több tanszékre és intézményre való kiterjesztése a cél. Az utolsó, a hallgató-konzulens csoportok terület további vizsgálatával a megfelelő hallgató-konzulens párosok kialakítását kívánom megelőzni.

61. táblázat: A Doktori Értekezés Tézisei

Tézisek száma	Tézisek tartalma
Tézis 1 (T1)	<p><b>A felsőoktatási intézményekben a szolgáltatásminőség sikeres menedzseléséhez az egyes intézményi szinteken különböző szolgáltatásminőség összetevőket szükséges figyelembe venni:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intézményi szinten (stratégiai): a karrierlehetőségek (tanulmányok közben és után), az oktatók tudományos munkája és reputációja, az intézményi infrastruktúra és berendezések, a megbízhatóság, az intézmény fejlődés iránti elkötelezettsége, az intézményi reputáció, az intézmény nemzetközi kapcsolatai, az ipari kapcsolatok és a felvételi folyamat;</li> <li>• Szakszinten (operatív): az oktatói készségek és képességek, a (szak elvégzése által adódó) karrierlehetőségek, az oktatók tudományos munkája és reputációja, az intézményi infrastruktúra és berendezések, a szak tanterve, a szak nemzetköziesége és a szak reputációja;</li> <li>• Kurzusszinten (taktikai): az oktatók készségei és képességei, az intézményi infrastruktúra és berendezések, a megbízhatóság, a tudásátadás érthetősége (tanmenet és előadás), az oktatók fejlődés iránti elkötelezettsége, és a kurzus hozzáadott értéke dominálnak. Ez utóbbi a kurzus hasznosságával és hasznosítható tudásával, az érdekességgel, az újdonsággal és modernitással jellemezhető.</li> </ul> <p>Kapcsolódó publikációk: <b>9, 10, 12, 13, 15, 16, 18</b></p>
Tézis 2 (T2)	<p><b>A hagyományos kurzusokra kidolgozott értékelési keretrendszerek nem alkalmazhatók a projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőségének és a kurzus hallgatók számára való hasznosságának mérésére. Ennek oka, hogy a projektfeladat-típusú kurzusok felépítése, cél-eszköz rendszere és működése eltér a hagyományos kurzusoktól:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a kurzuscélok széleskörűségében és fókuszában,</li> <li>• a képzési és kimeneti követelményekhez való kapcsolatukban,</li> <li>• a heti óraszám meghatározásában,</li> <li>• az oktatók szerepében és hallgatókkal való kapcsolatuk szorosságában,</li> <li>• a tananyag jellegében és kiméretében,</li> <li>• a kurzus menedzselési folyamatában,</li> <li>• az interaktivitás mértékében,</li> <li>• a számonkérés, hallgatói teljesítményértékelés formájában,</li> <li>• a gyakorlatorientáltság mértékében,</li> <li>• a munkaerőpiaci fontosságban,</li> <li>• és a hagyományos kurzusokhoz kötődő minőségattribútumok jelentőségében.</li> </ul> <p>Kapcsolódó publikációk: <b>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16</b></p>
Tézis 3 (T3)	<p><b>A fontosságértékeléseket hallgatói elvárásként értelmezve a projektfeladat-típusú kurzusok minőségjellemzőiben az oktatói-hallgatói interakcióból fakadó jellemzők dominálnak. A fontosságértékelések alapján egy kétdimenziós szolgáltatásminőség-struktúra van jelen, ahol az egyik dimenzió a konzulens tulajdonságai, a másik dimenzió a visszajelzés.</b></p> <p>Kapcsolódó publikációk: <b>17</b></p>
Tézis 4 (T4)	<p><b>Projektfeladat-típusú kurzusok szolgáltatásminőség-mérésekor a fontosság- és teljesítményértékelések tekintetében szignifikáns különbségek vannak. A szignifikáns különbségek képzési szintek és szakok esetében elsődlegesen a konzulens tulajdonságai dimenzióhoz, szakcsoportok esetében a konzulens tulajdonságai mellett a visszajelzés dimenzióhoz is kötődnek.</b></p> <p>Kapcsolódó publikációk: <b>2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12</b></p>
Tézis 5 (T5)	<p><b>A hagyományos kurzusok esetében való oktatói kiválóság nem vonja maga után a projektfeladat-típusú kurzusokhoz kötődő konzulensi kiválóságot.</b></p> <p>Kapcsolódó publikációk: <b>8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17</b></p>
Tézis 6 (T6)	<p><b>A projektfeladat-típusú kurzusokat teljesítő hallgatók Hanyagoló, Független, Gyámoltalan és Túlbuzgó csoportokba sorolhatók, mely csoportbeli hovatartozás hatással van a hallgatói sikerességre. A csoportba sorolást a hallgatók kurzushoz való hozzáállásának oktatói megítélése, a kurzusok szolgáltatásminőségét meghatározó minőségszempontok fontosságának értékelése és az elkészített dolgozatokra kapott érdemjegyek határozzák meg.</b></p> <p>Kapcsolódó publikációk: <b>9, 10, 12, 17</b></p>
Tézis 7 (T7)	<p><b>A projektfeladat-típusú kurzusokat teljesítő hallgatókat konzultáló oktatók Méltányoló, Jószívű, Bíráskodó és Felhatalmazó csoportokba sorolhatók, mely besorolás hatással van a hallgatói sikerességre. A konzulensek csoportba sorolását hallgatóik kategorizálása, a kurzushoz kötődő szakmai tapasztalatuk mértéke, a dolgozatokra adott érdemjegyek, és a szolgáltatásminőséget mérő kérdőívben szereplő szempontok szerinti értékelések határozzák meg.</b></p> <p>Kapcsolódó publikációk: <b>17</b></p>

## 10. IRODALOMJEGYZÉK

18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txreferer=00000001.TXT> Letöltés:2020.07.27.

Abari, A. A. F., Yarmohammadian, M. H. & Esteki, M. (2011): Assessment of quality of education a non-governmental university via SERVQUAL model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2299–2304. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.097

Abdullah, F. (2006a): Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31-47.

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.

Abdullah, A. H., Wasiuzzaman, S. & Musa, R. (2014): The effects of university quality on emotional attachment: a case from a private higher education institution. *Fourth International Conference on Marketing and Retailing-INCOMaR-2013, Procedia Social and Behavioural Sciences*, 130, 282-292.

Abili, K., Thani, F. N. & Afarinandehbin, M. (2012): Measuring university service quality by means of SERVQUAL method. *Asian Journal on Quality*, 13(3), 204-211. doi:<https://doi.org/10.1108/15982681211287766>

Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K. & Ragavan, N. A. (2016): Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70-94.

Angell, R. J., Heffernan, T. W. & Megicks, P. (2008): Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 236-254.

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. doi:<https://doi.org/10.7763/ijimt.2012.v3.265>.

Anttila, J. & Jussila, K. (2017): Az oktatás és a tanulás értékelése a minőség szempontjából. *Minőség és megbízhatóság*, 51(3), 231-240.

Arambewela, R. & Hall, J. (2006): A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL. *Journal of Services Research*, 6(July), 141-163.

Ashwin, P., Abbas, A. & McLean, M. (2017): How does completing a dissertation transform undergraduate students' understanding of disciplinary knowledge?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 517-530. doi:<https://doi.org/10.1080.02602938.2016.1154501>

Athiyaman A. (1997): Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540.

Babakus, E. & Boller, G. W. (1992): An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business Research*, 24(3), 253-268. doi:[https://doi.org/10.1016/0148-2963\(92\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0148-2963(92)90022-4)

Bahadori, M., Sadeghifar, J., Nejati, M., Hamouzadeh, P. & Hakimzadeh, M. (2011): Assessing Quality of Educational Service by the SERVQUAL model: Viewpoints of Paramedical Students at Tehran University of Medical Science. *Technics Technologies Education Management*, 6(4), 1058-1065.

Baniya, R. (2016): Relationship between perception of service quality and students' satisfaction – a case study of a management school. *Journal of Education and Research*, 6(2), 36-55.

Barakonyi, K. (2004): Egyetemek rangsorolása és a teljesítményértékelés. *Vezetéstudomány*, 35(6), 2-7.

- Bazhenov, R., Bazhenova, N., Khilchenko, L. & Romanova, M. (2015): Components of education quality monitoring: Problems and prospects. Worldwide trends in the development of education and academic research, 15 - 18 June 2015, Procedia - Social and Behavioral Sciences. 214, 103-111.
- Becser, N. (2005): A SERVQUAL (szolgáltatásminőség) modell alkalmazhatóságának elemzése sokváltozós adatelemzési módszerekkel. 63. sz. Műhelytanulmány, Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtan Intézet.
- Bedzsula, B. & Kövesi, J. (2016): Feedback of student course evaluation measurements to the budgeting process of a faculty. Case study of the Budapest University of Technology and Economics Faculty of Economic and Social Sciences, In: Su Mi Dahlgaard-Park, Jens J Dahlgaard (szerk.) 19th QMOD-ICQSS Conference International Conference on Quality and Service Sciences. Rome, Italy, 2016.09.21-2016.09.23. Lund: Lund University Library Press, 2016, 216-228.
- Bedzsula, B. & Topár, J. (2014): Minőségmenedzsment szemlélet és eszközök szerepe a felsőoktatás fejlesztésében. Magyar Minőség, 23(03), 34-69.
- Bedzsula, B. & Topár, J. (2017): Adatokra alapozott folyamatfejlesztés a felsőoktatásban. Minőség és megbízhatóság, 51(3), 241-248.
- Bedzsula, B. & Tóth, Zs. E. (2019): Identification of critical to service quality attributes in higher education with student involvement. Proceedings of FEB Zagreb 10th International Odyssey Conference on Economics and Business, Opatia, Horvátország, 317-330.
- Bennett, R. & Ali-Choudhury, R. (2009): Prospective students' perceptions of university brands: an empirical study. Journal of Marketing for Higher Education, 19(1), 85-107.
- Berács, J., Derényi, A., Kádár-Csoboth, P., Kováts, G., Polónyi, I. & Temesi, J. (2017): Magyar felsőoktatás 2016, Stratégiai helyzetértékelés, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, [http://nffkk.uni-corvinus.hu/file-admin/user\\_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar\\_Felsooktatas\\_2016.pdf](http://nffkk.uni-corvinus.hu/file-admin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar_Felsooktatas_2016.pdf) Letöltés:2020.07.27.
- Berezvai, Z., Lukáts, G. D. & Molontay, R. (2020): Can professors buy better evaluation with lenient grading? The effect of grade inflation on student evaluation of teaching. Assessment & Evaluation in Higher Education, [ahead-of-print], 1-16. doi:<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1821866>
- Berényi, L. & Deutsch, N. (2018a): A student-based evaluation of project management teaching methods. In: Blaskovics, B., Deák, Cs. & Varga, A. K. (2018): Chapters from the Academic Aspect of Project Management – Research and Teaching Methodologies, Volume II., PMUni – International Network for Professional Education and Research in Process and Project Management, 25-39.
- Berényi, L. & Deutsch, N. (2018b): Effective teaching methods in business higher education: a students' perspective. International Journal of Education and Information Technologies, 12, 37-45.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1080/13583883.2012.654504>.
- Bhuiyan, S. N. (2016): Sustainability of Western branch campuses in the Gulf Region: Students' perspectives of service quality. International Journal of Educational Development, 49, 314-323. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.001>
- BME (2019): [https://ohv.bme.hu/hu/News/Page/altalanossagban\\_az\\_ohvrol](https://ohv.bme.hu/hu/News/Page/altalanossagban_az_ohvrol) Letöltés: 2020.07.27.
- BME (2020): <http://www.bme.hu/rangsorok> Letöltés: 2020.07.27.
- BME GTK (1999): Felsőoktatási Programfinanszírozási Pályázat, Projekt alapú oktatás kialakítása a Műszaki Menedzser Szakon című program
- de Boer, H., Enders, J. & Schimank, U. (2008): Comparing higher education governance systems in four European countries. In: Soguel, N. C. & Jaccard, P. (Eds.), Governance and performance of education systems (pp. 35-54). Dordrecht: Springer.
- Bryman, A. (2006): Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? Qualitative Research, 6, 97-113.

- Butt, B. Z. & Rehman, K. (2010): A study examining the students' satisfaction in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.888>
- Calvo-Porrál, C., Lévy-Mangin, J. P. & Novo-Corti, I. (2013): Perceived quality in higher education: an empirical study. *Marketing Intelligence & Planning*, 31(6), 601-619. doi:<https://doi.org/10.1108/mip-11-2012-0136>.
- Carman, J. M. (1990): Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing*, 66(1), 33-55.
- Çerri, S. (2012): Assessing the quality of higher education services using a modified SERVQUAL scale. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 14(2), 664-679.
- Chinta, R., Kebritchi, M. & Ellias, J. (2016): A conceptual framework for evaluating higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 989-1002. doi:<https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2015-0120>
- Chopra, R., Chawla, M. & Sharma, T. (2014): Service quality in higher education-a comparative study of management and education students. *NMIMS Management Review*, 24(April-May), 59-72.
- Chua, C. (2004): Perception of quality in higher education. *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum, AUQA Occasional Publication*, Melbourne, 181-187.
- Clayson, D. E. & Haley, D. A. (2005). *Marketing Models in Education: Students as Customers, Products, or Partners*. *Marketing Education Review*, 15(1), 1-10. doi:<https://doi.org/10.1080/10528008.2005.11488884>
- Clewes, D. (2003): A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 69-85. doi:<https://doi.org/10.1080/1353832032000085467>
- Cronin, J. J. & Taylor S. A. (1992): Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68. doi:<https://doi.org/10.2307/1252296>.
- Csizmadia, T., Balogh, Á., Bogdány, E. & Polák-Weldon, R. (2012): Improving quality rather than feeding the fads: A framework for quality management in higher education. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 11(5), 163-177.
- Csőke, R. & Tóth, Zs.E. (2017): Governmental Theories – Students' Responses: Student Strategies Reacting to Changes in Hungarian Higher Education. *Quality Innovation Prosperity*, 21(3), 143-157. doi:10.12776/QIP.V21I3.921
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T. & Broadbent, M. (2003): Quality in higher education: from monitoring to management. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 5-14. doi:<https://doi.org/10.1108/09684880310462038>
- Cuthbert P. F. (1996a): Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1. *Managing Service Quality*, 6(2), 11-16.
- Cuthbert P. F. (1996b): Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 2. *Managing Service Quality*, 6(3), 31-35.
- Demeter, K. (2010): Szolgáltatósodás, avagy az integrált termék-szolgáltatás rendszerek kialakulása és jellemzői. 124. sz. műhelytanulmány. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest
- Demeter, K. & Szász, L. (2012): Úton a megoldásalapú gondolkodás felé – szolgáltatósodási jellemzők magyarországi termelővállalatoknál. *Vezetéstudomány*, 18(11), 34-45.
- Dill, D. D. & Beerkens, M. (2013): Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market and government regulation of academic quality. *Higher Education*, 65(3), 341-357.
- Doloiert, C., Sambrook, S. & Stewart, J. (2012): Power and emotion in doctoral supervision: implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 36(7), 732-750.
- Douglas, J., McClelland, R. & Davies, J. (2008): The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35. doi:10.1108/09684880810848396

- Dursun, T., Oskaybaş, K. & Gökmen, C. (2013): The quality of service of the distance education. Thirteenth International Educational Technology Conference, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 103, 1133-1151.
- El-Hilali, N., Al-Jaber, S. & Hussein, L. (2015): Students' satisfaction and achievement and absorption capacity in higher education. Global Conference on Contemporary Issues in Education, GLOBE-EDU 2014, 12-14 July 2014, Las Vegas, USA, Procedia - Social and Behavioral Sciences. 177, 420-427.
- Elliott K. M. & Healy M. A. (2001): Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. Journal of marketing for higher education. 10(4), 1-11.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1059919>.
- Emanuel, R. & Adams, J. N. (2006): Assessing college student perceptions of instructor customer service via the Quality of Instructor Service to Students (QISS) Questionnaire. Assessment & evaluation in higher education, 31(5), 535-549. doi:<https://doi.org/10.1080/02602930600679548>
- ESG (2015): Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei [https://enqa.eu/in-dirme/esg/ESG%20in%20Hungarian\\_by%20OFI-HAC.pdf](https://enqa.eu/in-dirme/esg/ESG%20in%20Hungarian_by%20OFI-HAC.pdf) Letöltés: 2020.07.27.
- Farahmandian, S., Minavand, H. & Afshardost, M. (2013): Perceived service quality and student satisfaction in higher education. IOSR Journal of Business and Management, 12(4), 65-74.
- Fassin, Y. (2009): The Stakeholder Model Refined. Journal of Business Ethics. 84, 113-135. doi:10.1007/s10551-008-9677-4.
- Felvi.hu (2019): [https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_statisztikak](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak) Letöltés:2020.09.18.
- Felvi.hu (2020): [https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_statisztikak](https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak) Letöltés: 2020.01.04.
- Finna, H. & Erdei, J. (2015): Qualification as a Success Factor in the Labor-Market: The Faculty-Specific Attributes of the Employment of the Budapest University of Technology and Economics Recent Graduates. Acta Polytechnica Hungarica, 12(8), 135-154.
- Fischer, E. & Hänze, M. (2019): Back from „guide on the side” to “sage on the stage”? Effects of teacher-guided and student-activating teaching methods on student learning in higher education. International Journal of Educational Research, 95, 26-35. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.03.001>
- Foroapon, 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), doi:<https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n20p105>
- Fosu, F. F. & Owusu, B. K. (2015): Understanding Ghanaian students' perception of service quality in higher education. European Journal of Business Management, 7(9), 96–105.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1108/qaе-06-2015-0024>.
- Galloway, L. (1998): Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration. The TQM Magazine, 10(1), 20-6. doi:<https://doi.org/10.1108/09544789810197774>
- Gatfield, T. (2005): An investigation into PhD supervisory management styles: development of a dynamic conceptual model and its management implications. Journal of Higher Education Policy Research and Development, 23(3), 375-388.
- Gerse-Krizsa, T. & Surman, V. (2019): Vevőközpontúság az építőanyag-iparban. Közgazdász Doktoranduszok és Kutatók V. Nemzetközi Téli Konferenciája, Gödöllő, 246-253.
- Grebennikov, L. & Shah, M. (2013): Monitoring Trends in Student Satisfaction. Tertiary Education and Management, 19(4), 301-322. doi:<https://doi.org/10.1080/13583883.2013.804114>.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989): Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. Educational Evaluation and Policy Analysis, 11, 255–274. doi:10.3102/01623737011003255

- Gregory, J. L. (2019): Applying SERVQUAL: Using service quality perceptions to improve student satisfaction and program image. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(4), 788-799. doi:<https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2018-0268>
- Grönroos, C. (1990): *Service Management and Marketing*, Lexington Books, Lexington, MA. cited in: Owlia, M. S. & Aspinwall, E. M. (1996): A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12–20. doi:<https://doi.org/10.1108/09684889610116012>
- 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. doi:<https://doi.org/10.1108/09513551011022474>.
- Guilbault, M. (2016): Students as customers in higher education: reframing the debate. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 132-142. doi:10.1080/08841241.2016.1245234
- Guolla, M. (1999): Assessing the Teaching Quality to Student Satisfaction Relationship: Applied Customer Satisfaction Research in the Classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(3), 87–97. doi:<https://doi.org/10.1080/10696679.1999.11501843>
- Ham, L. & Hayduk, S. (2003): Gaining competitive advantages in higher education: analyzing the gap between expectations and perception of service quality. *International Journal of Value-Based Management*, 16(3), 223-42.
- Harvey, L. (2003): Student Feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3-20. doi:10.1080/13538320308164
- Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A. & Razak, M. Z. A. (2009). Service quality and student satisfaction: a case study at private higher education institutions. *International Business Research*, 1(3), 163-175.
- Haywood-Farmer, J. (1988): A conceptual model of service quality. *International Journal of Operations & Production Management*, 8(6), 19-29. as cited in: Owlia, M. S. & Aspinwall, E. M. (1996): A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12–20. doi:<https://doi.org/10.1108/09684889610116012>
- Hazelkorn E. (2015): *Rankings and the Reshaping of Higher Education: the Battle for World-Class Excellence* (2nd ed) London: Palgrave Macmillan.
- Heidrich, B. (2010): A szolgáltatás-minőség hallgató-központú megközelítése a felső(?)oktatásban, Szolgáltatás-minőség modellek elemzése – Nemzetközi kitekintés. *Magyar Minőség*, 19(11), 5-24.
- Heidrich, B. (2017): Szolgáltatás menedzsment. Akadémiai Kiadó [https://mersz.hu/dokumentum/dj252szm\\_\\_1/](https://mersz.hu/dokumentum/dj252szm__1/) Letöltés: 2020.07.27.
- Helgesen, O. & Nettet, E. (2007): What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126-43. doi:<https://doi.org/10.1108/09513540710729926>
- 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. doi:<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. doi:10.1108/09684880310462047
- Ho, S. K. & Wearn, K. (1996): A higher education TQM excellence model: HETQMEX. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 35-42.
- Hofmeister-Tóth, Á. & Simon, J. (2006): A Q-módszer elmélete és alkalmazása a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány*, 37(9), 16-26.
- HSZI BME (2016): 2016 őszén felvett hallgatók felmérése. <https://hszi.bme.hu/kiadvanyok/felmeresek/> Letöltés:2020.09.21.
- HSZI BME (2017): 2017 őszén felvett hallgatók felmérése. <https://hszi.bme.hu/kiadvanyok/felmeresek/> Letöltés:2020.09.21.
- Hughey, D., Chawla, S., & Kahn, Z. (2003): Measuring the quality of university computer labs using SERVQUAL: A longitudinal study. *The Quality Management Journal*, 10(3), 33–44.

- Hunyadi, L. & Vita, L. (2002): *Statistika közgazdászoknak*, KSH, Budapest.
- Ibrahim, M. Z., Rahman, M. N. A. & Yasin, R. M. (2012): Assessing students' perceptions of service quality in technical Educational and Vocational Training (TEVT) Institution in Malaysia. In *International Conference on Teaching and Learning in Higher Education in conjunction with Regional Conference on Engineering Education and Research in Higher Education*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 56, 272-283. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.655>
- Ihsan, A. K. A. M., Taib, K. A., Talib, M. Z. M., Abdullah, S., Husain, H., Wahab, D. A., Idrus, R. M., & Abdul, N. A. (2012): Measurement of course evaluation for lecturers if the Faculty of Engineering and Built Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 60, 358-64.
- Ilias, A., Hasan, H. F. A., Rahman, R. A. & Yaso'a, M. R. B. (2008): Student satisfaction and service quality: Any differences in demographic factors?. *International Business Research*, 1(4), 131-143.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A. M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H. & Tolvanen, A. (2020): Students' agency profile in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, 101604, doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>
- Jain, R., Sinha, G. & Sahney, S. (2011): Conceptualizing service quality in higher education. *Asian Journal on Quality*, 12(3), 296-314. doi:<https://doi.org/10.1108/15982681111187128>.
- Joseph, M. & Joseph, B. (1997): Service quality in education: a student perspective. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 15-21.
- Jusoh, A., Omain, A. Z., Majd, N. A., Som, H. M. & Shamsuddin, A. S. (2004): Service quality in higher education: Management students' perspective. *Research Management Centre, University of Malaysia*.
- Kanji, G. K., & Tambi, M. A. (1999): Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153. doi:<https://doi.org/10.1080/0954412998126>
- Kara, A. & DeShields, O. W. (2004): Business student satisfaction, intentions and retention in higher education: an empirical investigation. *Marketing Educator Quarterly*, 3(1), 1-25.
- Karahan, M. & Mete, M. (2014): Examination of total quality management practices in higher education in the context of quality sufficiency. *Second World Conference on Business, Economics and Management*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 109, 1292-1297.
- Katiliūtė, E. & Kazlauskienė, I. (2010): The model of studies quality dimensions from student's perception. *Economics and Management*, 15, 580-586.
- Kenesei, Zs. & Kolos, K. (2018): Szolgáltatásmarketing: múlt vagy jövő?. *Vezetéstudomány*, 49(1), pp. 2-12. doi:10.14267/VEZTUD.2018.01.01.
- Kenesei, Zs. & Szántó, Sz. (1998): A szolgáltatásminősítés mérése – elmélet és gyakorlat. *Vezetéstudomány*, 29(12), 8-18.
- Kéri, A. (2019): Nemzetközi hallgatói motivációk, elvárások, elégedettség és lojalitás – kvalitatív longitudinális kutatás a Szegedi Tudományegyetemen mesterképzést végzett hallgatók körében. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 50 (1). pp. 41-54. doi:<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2019.01.04>
- Kezar, A., Chambers, A. C. & Burkhardt, J. C. (2015): *Higher education for the public good: Emerging voices from a national movement*. John Wiley & Sons
- Khodayari, F. & Khodayari, B. (2011): Service quality in higher education. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38-46.
- 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, 79-88. doi:<https://doi.org/10.1007/s12208-015-0127-6>
- de Kleijn, R. A., Meijer, P. C., Pilot, A. & Brekelmans, M. (2014): The Relation between Feedback Perceptions and the Supervisor-Student Relationship in Master's Thesis Projects. *Teaching in Higher Education*, 19, 336-349.

- Komáromi, L. (2003): Marketing módszerek és eszközök. alkalmazása a felsőoktatásban. Doktori (PhD) értekezés. Gödöllő, Szent István Egyetem
- Kotze, T. G. & Du Plessis, P. J. (2003): Students as “co-producers” of education: a proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 186-201. doi:10.1108/09684880310501377
- Kováts, G. (2016): Trendek és szándékok az európai felsőoktatás minőségbiztosításában, In book: Derényi, A. (szerk) (2016): A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja – A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása
- Kováts, G. & Takács, E. (2016): Értékelési eljárások a felsőoktatásban, In book: Derényi, A. (szerk) (2016): A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja – A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása
- Krueger, R. A. (2002): Designing and conducting focus group interviews, <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf> Letöltés:2020.07.27.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009): Focus groups: A practical guide for applied research (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kwan, P. & Ng, P. (1999). Quality indicators in higher education – comparing Hong Kong and China’s students. *Managerial Auditing Journal*, 14(1), 20-7.
- Labanauskis, R. & Ginevicius, R. (2017): Role of stakeholders leading to development of higher education services. *Engineering Management in Production and Services*, 9(3), 63-75. doi:10.1515/emj-2017-0026
- LaBay, D. G. & Comm, C. L. (2003): A case study using gap analysis to assess distance learning versus traditional course delivery. *The International Journal of Education Management*, 17(6/7), 312-7.
- Lakal, N., Joshi, K. & Jain, K. (2018): Development of engineering education service quality model from faculty perspective. *Total Quality Management & Business Excellence*, 1-12. doi:10.1080/14783363.2018.1473028
- LeBlanc, G. & Nguyen, N. (1997). Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72-79, doi:<https://doi.org/10.1108/09513549710163961>
- Legčević, J. (2009): Quality gap of educational services in viewpoints of students, *EKON. MISAO PRAKSA DBK. GOD 18(2)*, 279-298.
- Long, P., Tricker, T., Rangecroft, M. & Gilroy, P. (1999). Measuring the Satisfaction gap: Education in the market place. *Total quality management*, 10, 772–778.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1016/j.eswa.2013.06.045>.
- MAB önértékelési útmutató (2020): [https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/OnertUtmot\\_Intakkr2020.pdf](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/OnertUtmot_Intakkr2020.pdf) Letöltés:2021.01.26.
- Mahapatra, S. S. & Khan, M. S. (2007): A neural network approach for assessing quality in technical education: an empirical study. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 2(3), 287-306. doi:<https://doi.org/10.1080/03043790601118606>
- Mainardes, E. W., Alves, H. & Raposo, M. (2012): A model for stakeholder classification and stakeholder relationships. *Management Decision*. 50(10), 1861-1879. doi:<https://doi.org/10.1108/00251741211279648>
- Malhotra, N. K. (2008): Marketingkutató, Akadémia Kiadó, Budapest, 512. In: Savella, O., Horváth, H. A., Dudás, P. & Fritz, P. (2017): „Informális tanulás az egészség-turizmusban” mérésére alkalmas kérdőív tesztelése faktoranalízis és Cronbach-teszt alkalmazásával. *Magyar sporttudományi szemle*, 18(69), 30-36.
- Malhotra, N. K. (2016): *Marketing Research: An applied orientation*. 5th edition, Pearson Education.
- Malhotra, N. K., Nunan, D. & Birks, D. F. (2017). *Marketing research, an applied approach*, 5<sup>th</sup> edition, Pearson, London, Egyesült Királyság.

- Mark, E. (2013): Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 35(1), 2-10. doi:<https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.727703>
- 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. doi:[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2).
- Marsh, H. & Roche, L. (1993). The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness. *American Educational Research Journal*. 30, 217–251.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1108/09513540510617454>.
- Mattah, P. A. D., Kwarteng, A. J. & Mensah, J. (2018): Indicators of service quality and satisfaction among graduating students of a higher education institution (HEI) in Ghana. *Higher Education Evaluation and Development*, 12(1), 36-52. doi:<https://doi.org/10.1108/HEED-10-2017-0006>
- Maxwell, T. W. & Smith, R. (2011): Higher degree research supervision: from practice toward theory. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 219-231. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.509762>
- Mihály, N. (2008): Hallgatói elégedettség kritériumai a tömegoktatás feltételei között, Doktori (PhD) értekezés, Szeged, Szegedi Tudományegyetem.
- Min, S. & Khoon, C. C. (2014): Demographic factors in the evaluation of service quality in higher education: a structural equation model (SEM) approach. *International Journal of Marketing Studies*, 6(1), 90.
- Mizikaci, F. (2006): A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37-53. doi:<https://doi.org/10.1108/09684880610643601>.
- Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobâlca, C. & Anton, O. (2010): An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 124-140.
- Nadiri, H., Kandampully, J. & Hussain, K. (2009): Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(5), 523-535. doi:10.1080/14783360902863713
- Nasim, K., Sikander, A. & Tian, X. (2019): Twenty years of research on total quality management in Higher Education: A systematic literature review. *Higher Education Quarterly*, 00, 1-23. doi:10.1111/hequ.12227
- Navarro, M. M., Iglesias, M. P. & Torres, P. R. (2005): A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505-526. doi:<https://doi.org/10.1108/09513540510617454>
- Nell, C. E. & Cant, M. C. (2014): Determining student perceptions regarding the most important service features and overall satisfaction with the service quality of a higher education institution. *Management*. 19(2), 63-87.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034262>.
- Nulty, D., Kiley, M. & Meyers, N. (2009): Promoting and recognizing excellence in the supervision of research students: an evidence-based framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(6), 693-707. doi:<https://doi.org/10.1080/02602930802474193>
- 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. doi:<https://doi.org/10.1108/09684880010325600>
- De Oliveira, O. J. & Ferreira, E. C. (2009): Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education, paper presented at POMS 20th Annual Conference, 1-4 May 2009, Orlando, Florida USA.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1108/09684880410517423>
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2006): The validity issue in mixed research. *Research in the schools*, 13(1), 48-63.

- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2004): Undergraduate project work: can directed tutor support enhance skills development?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 625-642. doi:<https://doi.org/10.1080/02602930410001689180>
- Ostrom, A. L., Bitner, M. J., & Burkhard, K. A. (2011): Leveraging service blueprinting to rethink higher education: When students become 'valued customers,' everybody wins. Center for American Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535642.pdf> Letöltés:2020.09.11.
- Owlia, M. S. & Aspinwall, E. M. (1996): A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12–20. doi:<https://doi.org/10.1108/09684889610116012>
- Palli, J. G. & Marmilla, R. (2012): Students' Opinions of Service Quality in the Field of Higher Education. *Creative Education*, 3(4), 430-438. doi:<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.34067>
- 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. doi: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.
- Pariseau, S. E. & McDaniel, J. R. (1997): Assessing service quality in schools of business. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 14(3), 204-218. doi:<https://doi.org/10.1108/02656719710165455>
- Pearson, M., & Brew, A. (2002): Research training and supervision development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150.
- Pereira, M. A. C. & Da Silva, M. T. (2003): A key question for higher education: who are the customers? In *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society, POM, Atlanta, GA, 2003*. <https://pomsmeetings.org/ConfProceedings/001/Papers/SOM-19.3.pdf> Letöltés:2020.09.11.
- Petrzellis, 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. doi:<https://doi.org/10.1108/09604520610675694>
- Polónyi, I. (2006): A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In: Bálint, J., Polónyi, I. & Siklós, B. (szerk.) (2006): *A felsőoktatás minősége*, Felsőoktatási Kutatóintézet, 10-38.
- Ramseook-Munhurrin, P., Naidoo, P. & Nundlall, P. (2010): A proposed model for measuring service quality in secondary education: *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(3), 335-351. doi:<https://doi.org/10.1108/17566691011090062>
- Ravindran, S. D. & Kalpana, M. (2012): Student's expectation, perception and satisfaction towards the management educational institutions. *Procedia Economics and Finance*, 2, 401-410. doi:[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.) (2002): *A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei, JATEPress, Szeged, 152-167.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1007/s12208-016-0159-6>
- Ruben, B. D., De Lisi, R. & Gigliotti, R. A. (2018): Academic Leadership Development Programs: Conceptual Foundations, Structural and Pedagogical Components and Operational Considerations, *The Rutgers Leadership Academy – A case study*. *The Journal of Leadership Education*, 17(3), 241-254. doi:10.12806/V17/I3/A5
- 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. doi:<https://doi.org/10.1080/14783363.2014.931065>.

- Sahney, S., Banwet, D. K. & Karunes, S. (2004): A SERVQUAL and QFD approach for total quality education in the indian context: a student perspective. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(2), 143-66.
- Sahney, S., Banwet, D. & Karunes, S. (2008): An integrated framework of indices for quality management in education: a faculty perspective. *The TQM Journal*, 20(5), 502-519. doi:<https://doi.org/10.1108/17542730810898467>
- Sajtos, L. & Mitev, A. (2007): *SPSS Kutatási és Adatelemzési Kézikönyv*, Alinea Kiadó, Budapest
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D. (2000): University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Sasser, W. E., Olsen, R. P. & Wyckoff, D. D. (1978): *Management of Service Operations*. Allyn & Bacon, Boston, MA. as cited in: Owlia, M. S. & Aspinwall, E. M. (1996): A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12–20. doi:<https://doi.org/10.1108/09684889610116012>
- Savella, O., Horváth, H. A., Dudás, P. & Fritz, P. (2017): „Informális tanulás az egészségturizmusban” mérésére alkalmas kérdőív tesztelése faktoranalízis és Cronbach-teszt alkalmazásával. *Magyar sporttudományi szemle*, 18(69), 30-36.
- Schvaneveldt, S. J., Enkawa, T. & Miyakawa, M. (1991): Consumer evaluation perspectives of service quality. *Total Quality Management*, 2(2), 149-161. as cited in: Owlia, M. S. & Aspinwall, E. M. (1996): A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12–20. doi:<https://doi.org/10.1108/09684889610116012>
- Schwartz, G. D. (1996): *Service Quality in Higher Education Expectations and Perceptions of Traditional and Non-traditional Students*. Ph.D. Dissertation, Texas Technical University. <https://repositories.tdl.org/ttu-ir/bitstream/handle/2346/12914/31295010497773.pdf?sequence=1> Letöltés:2020:09.11.
- Seesy, N. A. E. E, Hussein, R. G. & Alzahrani, A. E. (2018): Undergraduate nursing students' perceptions of educational service quality at Alexandria University, Egypt. *Journal of Nursing Education and Practice*. 8(1), 37-45. doi:10.5430/jnep.v8n1p37
- Senthilkumar, N. & Arulraj, A. (2011): SQM-HEI–determination of service quality measurement of higher education in India. *Journal of Modelling in Management*, 6 (1), 60-78.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2001): *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1186/1472-6920-10-2>.
- Sharma, T. (2014): Service quality in higher education: a comparative study of management and educational institutions. *NMIMS Management Review*, 24, 59-72.
- Shekarchizadeh, A., Rasli A., & Hon-Tat, H. (2011): SERVQUAL, in universities: Perspectives of international students. *Business Process Management Journal*, 17, 67-81. doi:10.1108/14637151111105580
- Sherry, C., Bhat, R., Beaver, B. & Ling, A. (2004): Students as customers: the expectations and perceptions of local and international students. *HERDSA Conference, Sarawak, July 4-7*, <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4984.6808> Letöltés:2018.11.14.
- Shinebourne, P. (2009): Using Q Method in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 93-97. doi:<https://doi.org/10.1177/160940690900800109>
- Shoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017): How to construct a mixed methods research design, *Köln Z Soziol*, 69(Suppl 2), 107-131. doi:10.1007/s11577-017-0454-1
- Siklós, B. (2010): A marketing lehetőségei a magyar felsőoktatási minőség PZB diszkrétáinak csökkentésében. Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem.
- Sirvanci, M. (1996): Are Students the True Customers of Higher Education?. *Quality Progress*, 29(10), 99–102.
- Smith, A. (2004): “Off-campus support” in distance learning – how do our students define quality?. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 28-38, doi:<https://doi.org/10.1108/09684880410517414>

- Smith, G., Smith, A. & Clarke, A. (2007). Evaluating service quality in universities: a service department perspective. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 334-351.
- Soutar, G. & McNeil, M. (1996): Measuring service quality in a tertiary institution. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 72–82. doi:<https://doi.org/10.1108/09578239610107174>
- Stewart, J. D. & Walsh, K. (1989): In Search of Quality. Local Government Training Board, Luton, In: Owlia, M. S. & Aspinwall, E. M. (1996): A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12–20. doi:<https://doi.org/10.1108/09684889610116012>
- 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. doi:<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. doi:[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. Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar. Vezetéstudományi Intézet*, 156-170.
- Szántó, T. (2016): Az ESG kialakulása és megújulása. In: Derényi, A. (szerk) (2016): *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja. A megújított európai standardok és irányelvek működése, alkalmazása*, 15-24. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/esg\\_kotet.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/esg_kotet.pdf) Letöltés:2020.09.11.
- Szintay, I. & Veresné Somosi, M. (2007): A felsőoktatás belső és külső minőségirányítási rendszerének sajátosságai. *Magyar Minőség*, 6, 21-28.
- Tan K. C. & Kek S. W. (2004): Service Quality in Higher Education Using an Enhanced SERVQUAL Approach. *Quality in Higher Education*, 10(1), 17-24
- Teas, R. K. (1993): Consumer expectations and the measurement of perceived service quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 8(2), 33-54. doi:[https://doi.org/10.1300/J090v08n02\\_05](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.
- Telford, R. & Masson, R. (2005): The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 107-119.
- Todd, M., Bannister, P. & Clegg, S. (2004): Independent Inquiry and the Undergraduate Dissertation: Perception and Experiences of Final-year Social Science Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 335-355.
- 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. doi:<https://doi.org/10.1108/17566691311316257>.
- Turzó, B. É., Farkasné Kurucz, Zs. & Lóránd, B. (2005): Hallgatói és vállalati elvárások a változó munkaerőpiacon. *Tudásmenedzsment*, 6(1), 42-52.
- Usantha, C. & Kumara, S. P. A. P. (2016): A Quest for Service Quality in Higher Education: Empirical Evidence from Sri Lanka. *Services Marketing Quarterly*, 37(2), 98-108. doi:10.1080/15332969.2016.1154731
- 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
- Wengrowitz, N., Dori, Y. J. & Dori, D. (2017): Meta-assessment in project-based systems engineering course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 607-624. doi:<https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1173648>
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. & Grøgaard, J. B. (2002): Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183-195. doi:<https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>

- Williamson, K. (2018): Questionnaire, individual interview and focus group interviews. In Williamson, K. & Johanson, G. (2018): *Research Methods, Information, Systems, and Contexts* (2nd Ed.), Chandos Publishing, 379-403.
- Yarmohammadian, M. H., Mozaffary, M. & Esfahani, S. S. (2011): Evaluation of quality of education in higher education based on academic quality improvement program (AQIP) model. *Third World Conference on Educational Sciences - 2011, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2917-2922.
- Yeo, R. K. (2009): Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48, 62-76. doi:10.1016/j.ijer.2009.03.004
- Yorke, M. (1999): Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7(1), 14-24. doi:<https://doi.org/10.1108/09684889910252496>
- Yousapronpaiboon, K. (2014): SERVQUAL: measuring higher education service quality in Thailand. *Fifth World Conference on Educational Sciences – WCES 2013, Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 116, 1088-1095. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.350>
- Yusof, A. R. M., Hassan, Z., Rahman, S. A. & Ghouri, A. (2012): Educational Service Quality at Public Higher Educational Institutions: A proposed framework and importance of the sub-dimensions. *International Journal of Economics Business and Management studies-IJEBMS*, 1(2), 36-49.
- Zeithalm V. A., Parasuraman A. & Berry L. L. (1990): *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*. New York: The Free Press
- Zeshan, A., Afridi, T. & Khan, S. M. (2014): Assessing service quality in business schools: Implications for improvement. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2(8), 33-42.

## 11. SAJÁT PUBLIKÁCIÓK

### 11.1. Saját publikációk a Tézisekhez kötődően

1. Surman, V. & Tóth, Zs. E. (2017): Student satisfaction measurement at Budapest University of Technology and Economics. Challenges and Opportunities of Quality and Sustainability in the 4th Industrial Revolution (20th QMOD-IJQSS Conference – International Conference on Quality and Service Sciences, Svédország, Lund), B24-3.
2. Tóth, Zs. E. & Surman, V. (2018): Student evaluation of project work courses: Development of a service quality measuring and evaluating framework and the first results of adaptation. Proceedings of 21st QMOD Conference – International Conference on Quality and Service Sciences, 176-186.
3. Surman, V. & Tóth, Zs. E. (2018): Listening to the voice of students by extending the course evaluation framework. Full articles of The European Higher Education Society 40<sup>th</sup> Annual Forum, Paper: 2341, 11 p.
4. Surman, V. & Tóth, Zs. E. (2018): Service quality measurements in higher education – a literature review and the development of a service quality framework for a special course. Proceedings of 21st QMOD Conference – International Conference on Quality and Service Sciences, 187-198.
5. Tóth, Zs. E. & Surman, V. (2019): Listening to the voice of students – Development of a service quality measuring and evaluating framework in case of a special course. International Journal of Quality and Service Sciences, 11(4), 455-472.
6. Tóth, Zs. E., Surman, V. & Árva, G. (2019): A hallgatók szerepe az oktatási szolgáltatásminőség értékelésében. Minőség és Megbízhatóság, 1, 26-45.
7. Surman, V. & Tóth, Zs. E. (2019): Developing a Service Quality Framework for a Special Type of Course. Periodica Polytechnica – Social and Management Sciences, 27(1), 66-86.
8. Surman, V. & Tóth, Zs. E. (2019): PDCA-based improvement of a service quality framework on course level – Focus group interviews with the primary stakeholders. Proceedings of FEB Zagreb 10<sup>th</sup> International Odyssey Conference on Economics and Business, 711-729.
9. Surman, V. & Tóth, Zs. E. (2019): Confronting the voice of students and supervisors – The evolution of a service quality framework for non-traditional courses by focusing on qualitative techniques. Proceedings of the 22<sup>nd</sup> QMOD-ICQSS Conference: Leadership and Strategies for Quality, Sustainability and Innovation in the 4<sup>th</sup> Industrial Revolution, 24 p.
10. Surman, V. & Tóth, Zs. E. (2019): Investigating Service Quality Issues in Higher Educational Context. Zagreb International Review of Economics and Business, 22(SCI 2), 11-37.

11. Tóth, Zs. E. & Surman, V. (2020): Developing a Service Quality Framework for a Special Type of Course. Proceedings of the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> CEHEC conference, 31-46.
12. Tóth, Zs. E. & Surman, V. (2020): Szolgáltatásminőség keretrendszer kialakítása és fejlesztése – Egy felsőoktatási tantárgy példája. Vezetéstudomány, 51(2), 2-22.
13. Surman, V. & Tóth, Zs. E. (2020): Listening to the voice of primary stakeholders: Differences od measuring quality among the operational levels of higher education institutions. Gradus, 7(2), 246-258.
14. Surman, V., Tóth, Zs. E. & Danó, Gy. (2020): The Relevance of Project work courses. 31<sup>st</sup> EBES Conference Proceedings, 802-820.
15. Surman, V., Tóth, Zs. E. & Danó, Gy. (2020): Quality Evaluation Levels of Higher Education Institutions. 31<sup>st</sup> EBES Conference Proceedings, 821-837.
16. Surman, V., Tóth, Zs. E. & Danó, Gy. (2020): Professional experience acquired during university years. Proceedings of FEB Zagreb 11<sup>th</sup> International Odyssey Conference on Economics and Business, 673-683.
17. Surman, V., Tóth, Zs. E. & Danó, Gy. (2020): Characterizing Clusters of Students and Supervisors Based on an Empirical Study in the Case of Project Work Courses. Proceedings of the 22nd ICTEL Conference – International Conference on Teaching, Education & Learning, 12-13 October, Lisbon
18. Szabó, T. & Surman, V. (2020): A minőség biztosításának kihívásai a magyar felsőoktatásban. Vezetéstudomány, 51(Különszám), 101-113.

## **11.2. Saját, Tézispontokhoz nem köthető publikációk**

19. Surman, V. (2016): Minőség indikátorok a Műszaki menedzser alapszak területén. Európa: Gazdaság és Kultúra = Europe: Economy and Culture: Nemzetközi Tudományos Konferencia Sopron, 407-421.
20. Tóth, Zs. E., Árva, G. & Surman, V. (2017): Enhancing the reliability of measurements and evaluations based on service quality models. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (8th ICEEPSY – International Conference on Education and Educational Psychology, Egyesült Királyság, London), 642-653.
21. Tóth, Zs. E., Surman, V. & Árva, G. (2017): Challenges in course evaluations at Budapest University of Technology and Economics. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (8th ICEEPSY – International Conference on Education and Educational Psychology, Egyesült Királyság, London), 629-641.

22. Tóth, Zs. E., Jónás, T., Árva, G. & Surman, V. (2018): Utilizing fuzzy rating scales to enhance the reliability of Likert scale based evaluations in higher education – The example of project work courses. Proceedings of 21st QMOD Conference – International Conference on Quality and Service Sciences, 405-419.
23. Árva, G., Tóth, Zs. E., Jónás T. & Surman, V. (2019): Will the Likert scale pass the final exam? A novel, fuzzy-number-based evaluation of supervisors' performance. Proceedings of FEB Zagreb 10<sup>th</sup> International Odyssey Conference on Economics and Business, 300-316.
24. Gerse-Krizsa, T. & Surman, V. (2019): Vevőközpontúság az építőanyag-iparban. Közgazdász Doktoranduszok és Kutatók V. Nemzetközi Téli Konferenciája, Gödöllő, 246-253.
25. Tóth, Zs. E., Jónás, T., Árva, G. & Surman, V. (2019): Fuzzy Likert skála alkalmazásának előnyei egy felsőoktatási példán keresztül. Szigma, 50(1-2), 59-88.

## 12. MELLÉKLETEK/FÜGGELÉK

### 12.1. MMR technika

#### 12.1.1. Kvalitatív és kvantitatív technikák

*Forrás: Shoonenboom és Johnson (2017) és Malhotra (2016) alapján, saját szerkesztés*

	Kvantitatív	Kvalitatív
Strukturáltság	strukturált	strukturálatlan
Rugalmasság	merev	rugalmas
Hipotézisek	előre azonosított hipotézisek	folyamat során generált és / vagy változó hipotézisek
Mintanagyság	nagy	kicsi
Megbízhatóság	megbízható	szubjektív, értelmezési környezettől/kontextustól függ
Érvényesség	validitás vizsgálattal alátámasztható	nagyfokú
Általánosíthatóság	igen (reprezentatív mintaelemszám esetén)	nem
Eszköz (pl.)	kérdőív	mélyinterjú, fókuszcsoportos interjú
Eredmény	javaslatokat tesz a cselekvésre	a probléma megérését segíti

#### 12.1.2. Kérdőív, személyes interjú és fókuszcsoportos interjú technikák összehasonlítása

*Forrás: Williamson (2018) és Malhotra (2016) információi alapján, saját szerkesztés*

	Alkalmazás	Előny	Hátrány
Kérdőív	<p>Széleskörű használat a legtöbb tématerületen. Nyitott és zárt kérdéseket is tartalmazhat.</p> <p>Alkalmazható:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mikor a cél egy nagy, területileg diverz sokaság vizsgálata relatív alacsony költségek mentén és rövid idő alatt.</li> <li>Mikor a kutatás célja és a kérdések könnyen értelmezhetők „nyomtatásban”.</li> <li>Mikor inkább széleskörű, mint részletes információgyűjtés és az eredmények általánosítása a cél.</li> <li>Mikor a kitöltés anonimitása elég ösztönző erővel bír az őszinte kitöltésekhez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alacsony költség.</li> <li>Nagy minta.</li> <li>Önálló kitöltések (a kérdezőnek nincs hatása a válasza).</li> <li>Bármikor kitölthetők (kivéve speciális esetekben).</li> <li>Az írott kérdőív kitöltéseket nem befolyásolja a kérdező.</li> <li>Ugyanazokat a kérdéseket válaszolja meg minden kitöltő.</li> <li>Zárt kérdések esetén könnyen begyűjthetők és elemezhetők kitöltések.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Területtől függően nehéz lehet elérni a megfelelő mintanagyságot.</li> <li>Területtől függően nehéz lehet minden érintett csoportot elérni megfelelő számban.</li> <li>Ha valamit nem ért a kitöltő akkor nem tud rákérdezni a kérdéses pontra.</li> <li>Komplex kérdéseket nem lehet feltenni.</li> <li>Ha a kitöltésben van egy érdekesebb pont, a kutató nem tud abba az irányba több információt kérni a kitöltőtől.</li> <li>Nem lehet teljes mértékben szabályozni, hogy hogyan és mikor töltik ki a kérdőívet (a legtöbb szituációban).</li> </ul>
Személyes interjú	<p>Széleskörű használat a legtöbb tématerületen. 3 fő fajtája van: strukturált, részben strukturált és strukturálatlan interjú. Strukturálatlan vagy részben strukturált interjúk esetén az interjú alany válasza alapján határozza meg az interjúztató a következő kérdéseket (ezeket nevezik mélyinterjúknak is).</p>	<p>Strukturált interjú esetén:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tulajdonképpen egy kérdőív kérdései alapján gyűjtik be az interjú alanyok válaszait, így a válaszok könnyen összehasonlíthatók.</li> <li>Relatív nagy számú interjú elkészíthető, feltehetőek komplex kérdések és a kérdéses pontok jobban kifejezhetők.</li> <li>Begyűjthetők olyan személyek válaszai, akik például nem tudták a kérdőívet kitölteni.</li> </ul> <p>Strukturálatlan interjú esetén:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nagyobb és mélyebb információ-mennyiség gyűjthető az interjúalanyoktól.</li> <li>Lehet idézni az interjúalanyok válaszaiból (pontosan kell rögzíteni az interjút).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Strukturálatlan esetben nagy költséggel jár.</li> <li>Strukturálatlan esetben hosszú ideig tart.</li> <li>Az interjú alany válaszaire hatással van / lehet az interjúztató és a környezet.</li> <li>Magas koncentrációt igényel az interjúztatótól (főleg strukturálatlan interjú esetében).</li> </ul>

Fókuszcsoportos interjú	<p>Általánosan 8-12 főből áll a fókuszcsoport és egy moderátor irányítja az interjút. A mini fókuszcsoportok 4-6 főből állnak.</p> <p>Követelmény:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Homogén csoport (az esetek többségében).</li> <li>• Elsődlegesen érzelmek, tapasztalatok, meglátások, motivációk és vélemények begyűjtésére fókuszál.</li> <li>• Felvétel vagy rögzítés készítése.</li> <li>• Laza és informális légkör.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A résztvevők egymás motiválják a hozzászólásra, a véleménymegosztásra.</li> <li>• Kisebbségi költség, mint egyéni interjúk esetében és kevesebb időszükséglet.</li> <li>• Több ötlet és vélemény, mint egyéni interjúk esetében.</li> <li>• A résztvevőknek lehetőségük van a hozzászólásuk pontosítására, tisztázására.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A résztvevők befolyásolhatják egymás véleményét.</li> <li>• Nehézkes a szabályozás, az ún. rendezettség megtartása.</li> <li>• A kérdőívnél nehezebb az adatok kiértékelése (személyes interjúnál könnyebb).</li> </ul>
-------------------------	---	--	--

## **12.2. Hallgatói kérdőív a felsőoktatási intézmények működési szintjeihez kapcsolódóan**

*Három szó/kifejezés segítségével, hogyan definiálná a felsőoktatási intézmények minőségét?*

*Melyik három minőségszempont a legfontosabb felsőoktatási intézmények esetén?*

- megbízhatóság (pl. hibák elkerülése, érthető folyamatok)
- aktív hallgatói élet lehetősége (pl. szórakozás)
- felvételi folyamat
- biztonság
- oktatói gárda tudományos munkássága, reputációja
- intézmény reputációja
- bizalom (pl: segítségnyújtás, dolgozók naprakész tudása)
- karrierlehetőségek
- adminisztrációs folyamat
- szakok száma
- fejlődés iránti elköteleződés
- nemzetköziesedés
- könyvtár jellemzők
- helyszín (pl. tömegközlekedés)
- társadalmi szerepvállalás
- infrastruktúra, berendezések (pl. kinézet, használhatóság)
- kapcsolódó létesítmények (pl. kollégium, edzőterem)
- ipari kapcsolatok (ápolása)
- korábbi (másoktól szerzett) tapasztalatok

*Három szó/kifejezés segítségével, hogyan definiálná a felsőoktatási szakok minőségét?*

*Melyik három dimenzió a legfontosabb felsőoktatási szakok minősége kapcsán?*

- infrastruktúra, berendezések (pl. kinézet, használhatóság)
- biztonság
- oktatói gárda tudományos munkássága és reputációja
- korábbi (másoktól szerzett) tapasztalatok
- nemzetköziesedés
- szak reputáció
- oktatók készségei
- bizalom (pl. segítségnyújtás, dolgozók naprakész tudása)
- karrierlehetőségek
- tantervek (modernizációja)
- ösztöndíj lehetőségek
- visszajelzés a hallgatóknak
- kurzusok száma
- továbbtanulási lehetőségek

*Három szó/kifejezés segítségével, hogyan definiálná a felsőoktatási kurzusok minőségét?*

*Melyik három dimenzió a legfontosabb felsőoktatási kurzusok minőségének tekintetében?*

- megbízhatóság (pl. hibák elkerülése, érthető folyamatok)
- válaszadási készség (pl. oktatók milyen gyakran válaszolnak az emailekre)
- empátia (pl. az oktatók részéről a hallgatók felé)
- tárgyi környezet (pl. infrastruktúra, berendezések, hatékony technológia)
- biztonság
- érthetőség
- érdekesség
- újszerűség
- használhatóság
- egyéni figyelem
- oktatói készségek (pl. előadói készségek)

- reklamációk, visszajelzések kezelése (pl. konfliktuskezelés)
- hozzáférhetőség
- fejlődés iránti elkötelezettség
- pontosság
- oktató tudományos munkássága
- elmélet-gyakorlat aránya

*Neme?*

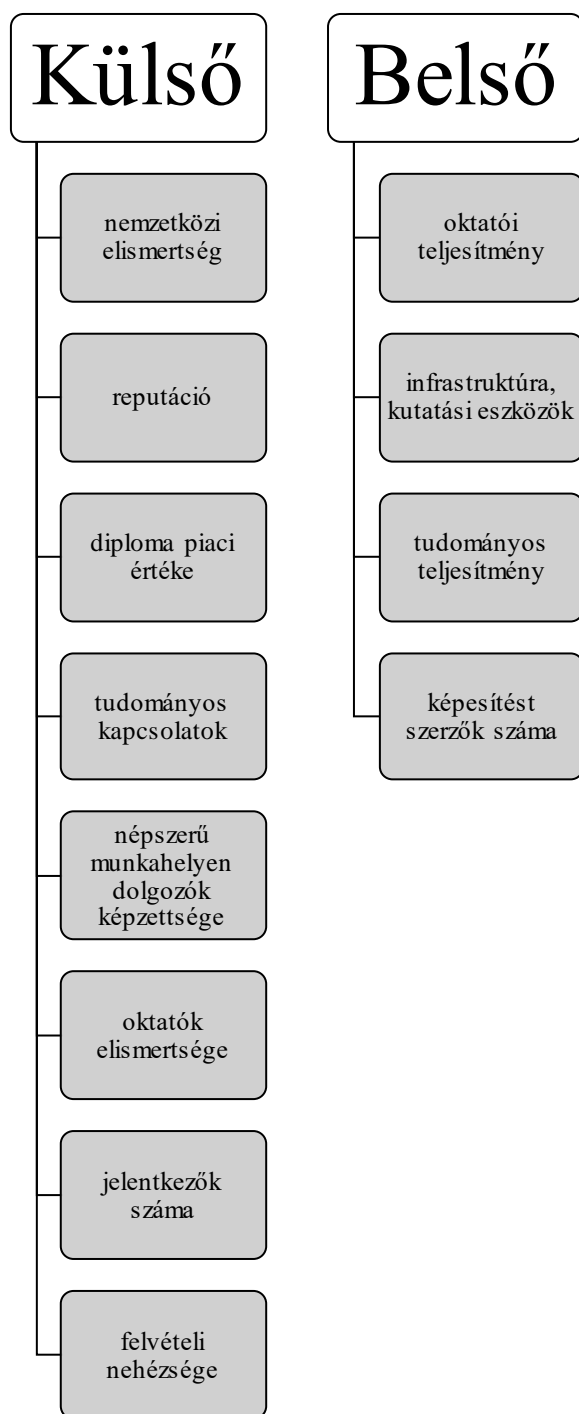
*Milyen szakon tanul?*

*Alap-, mesterképzés vagy osztatlan?*

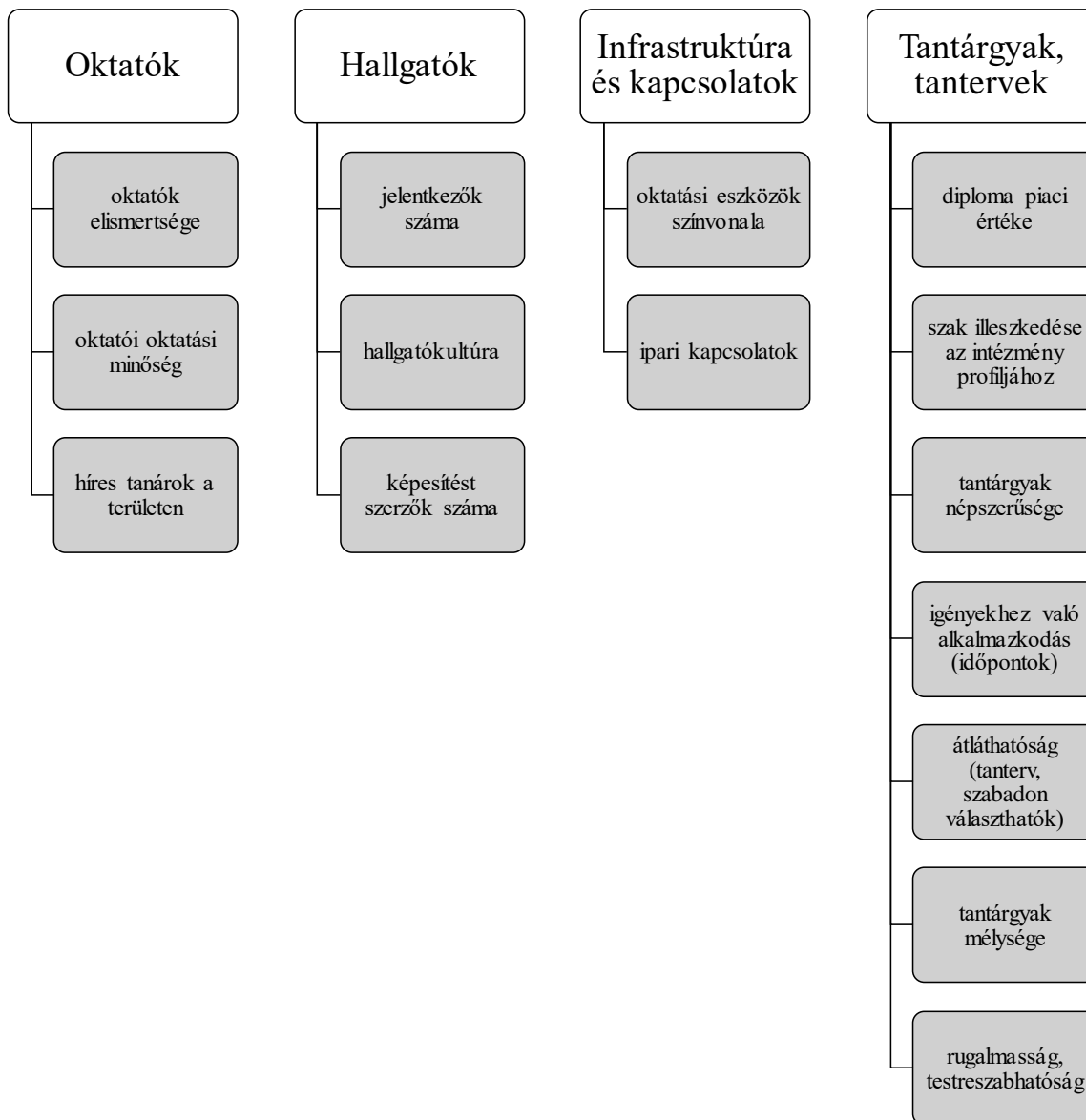
*Dolgozik?*

## 12.3. Oktatói fókuszcsoportos beszélgetéseken készült affinitásdiagramok – egyetemi tanársegédek

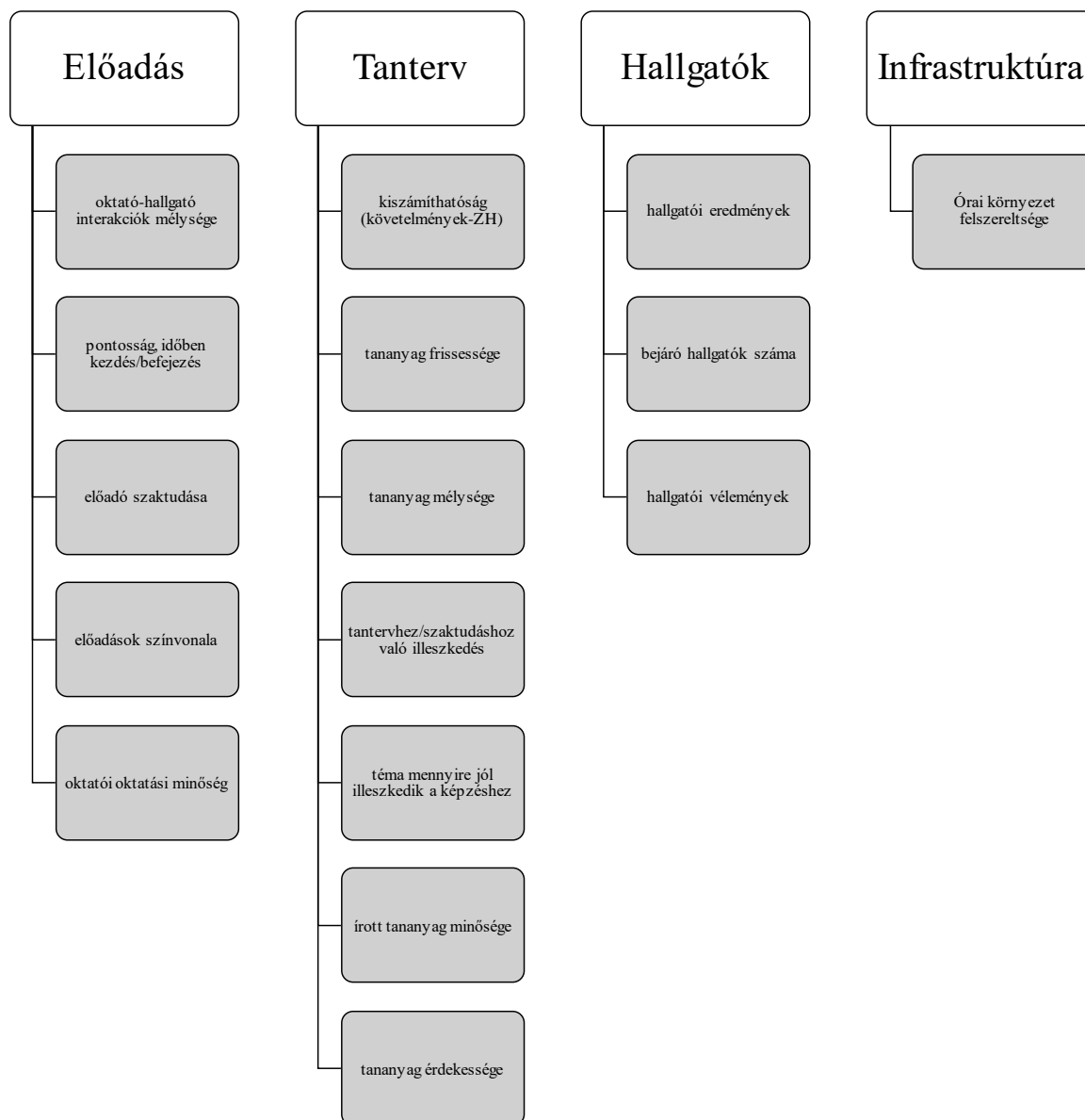
### 12.3.1. Intézményi szint



### 12.3.2. Szakszint

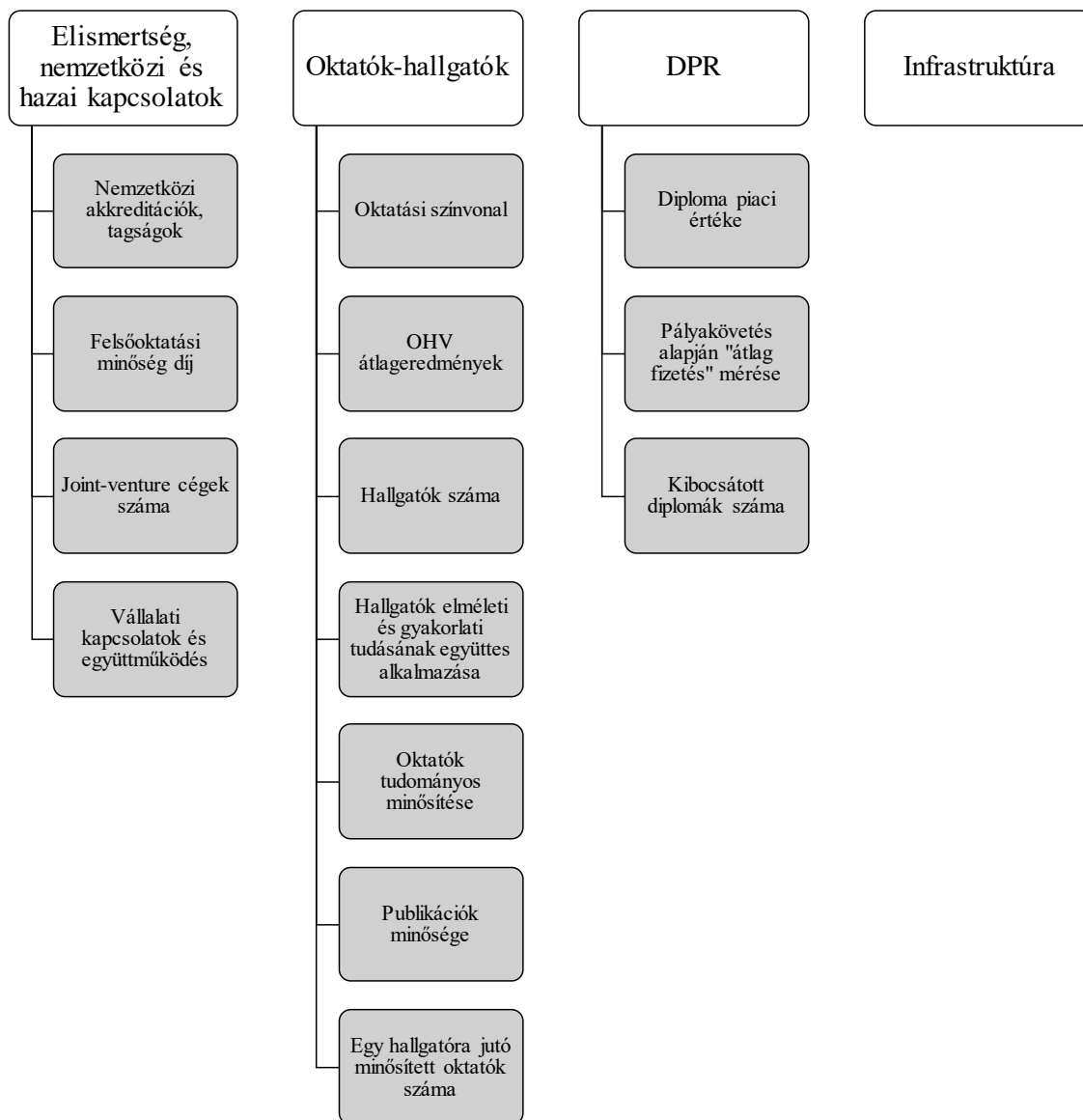


### 12.3.3. Kurzusszint

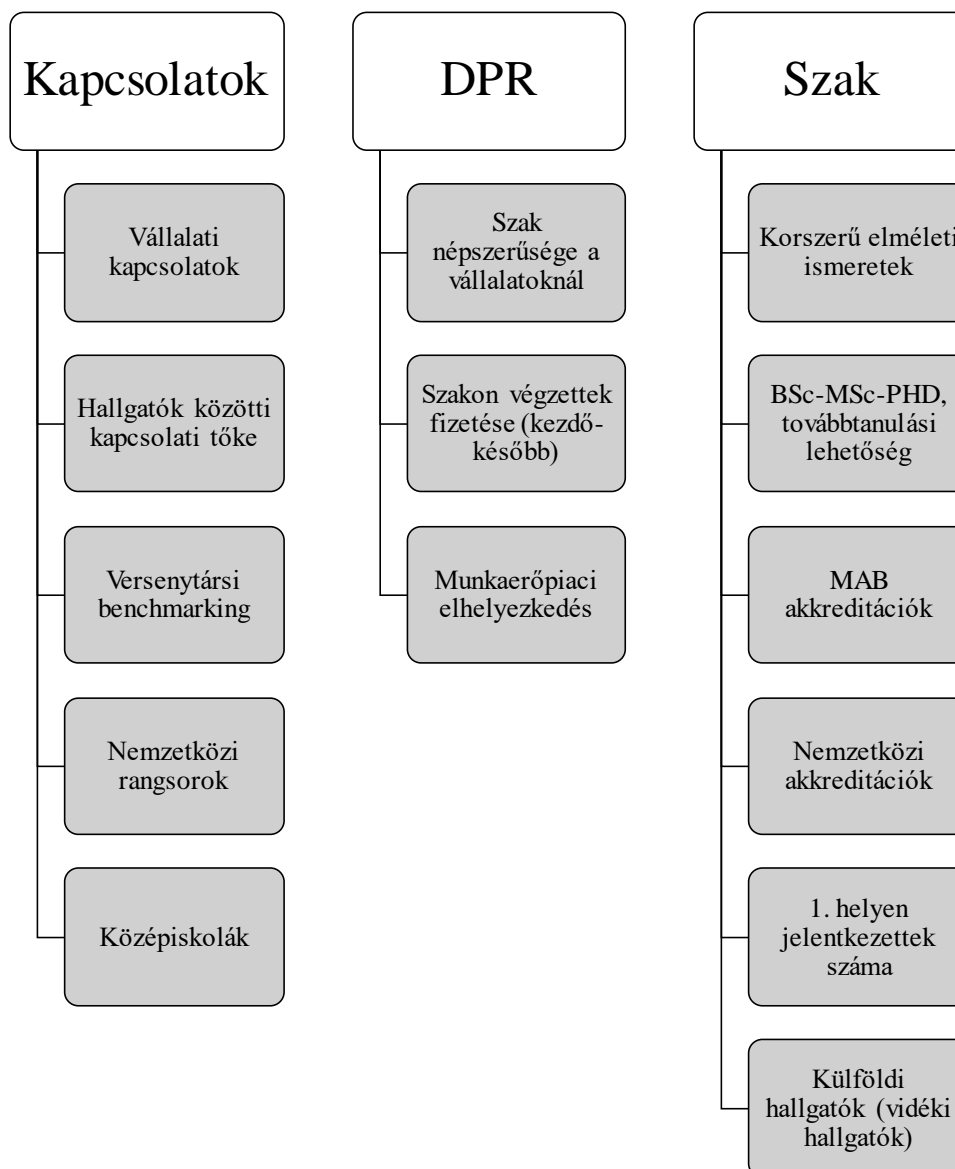


## 12.4. Oktatói fókuszcsoporthoz készült affinitásdiagramok – közepesen tapasztalt oktatók

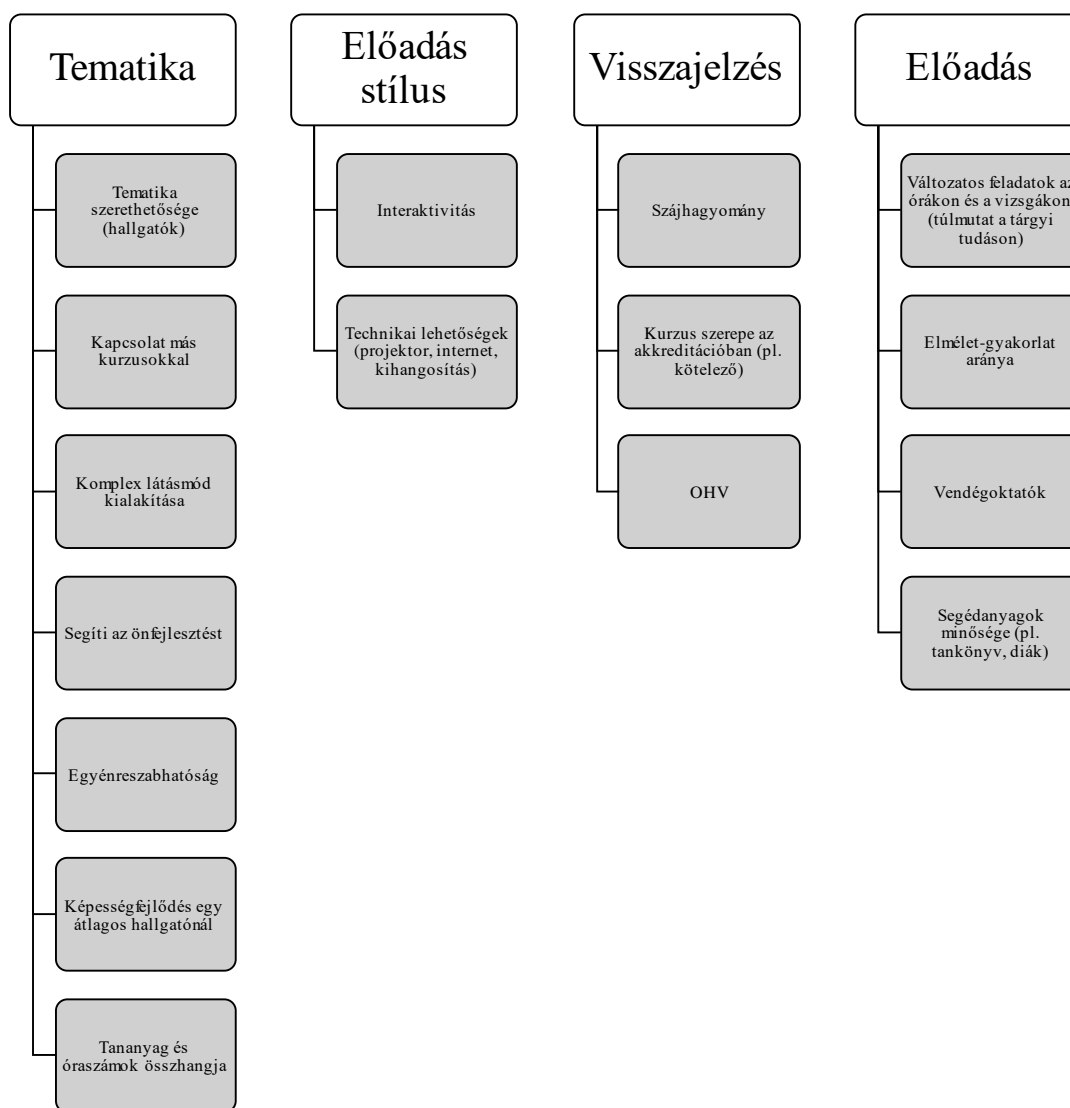
### 12.4.1. Intézményi szint



## 12.4.2. Szakszint

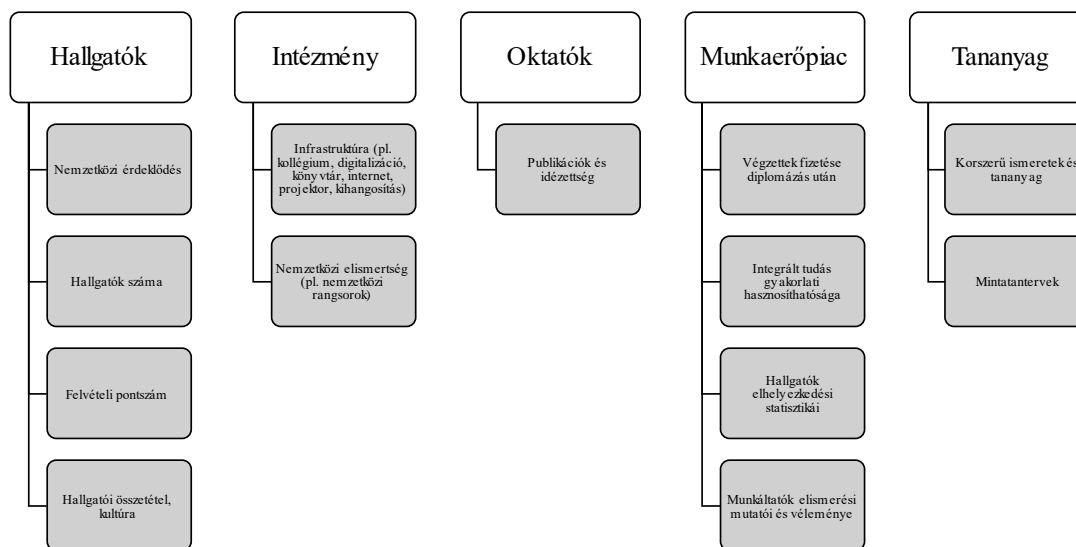


### 12.4.3. Kurzusszint

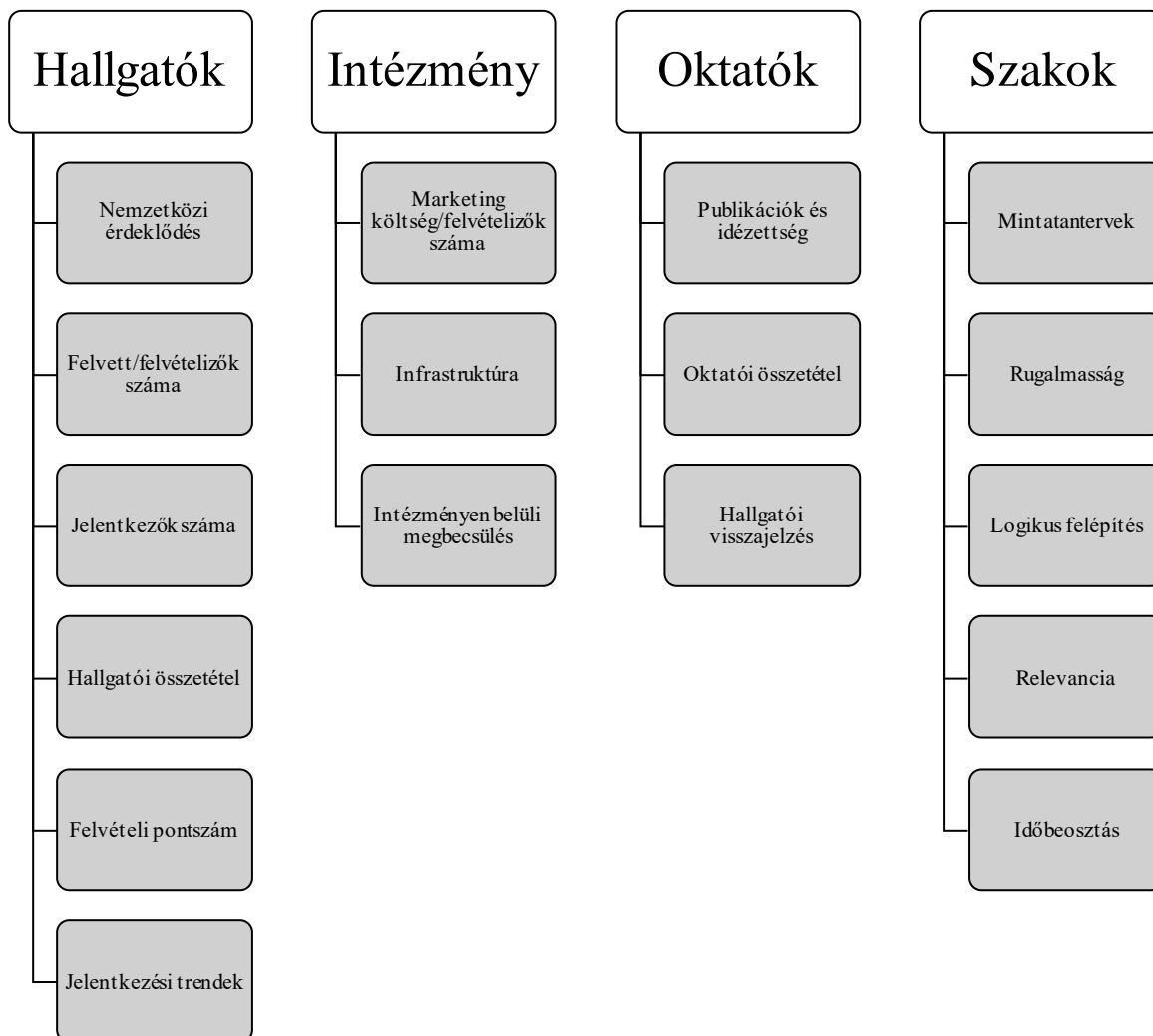


## 12.5. Oktatói fókuszcsoporthoz készült affinitásdiagramok – tapasztalt oktatók

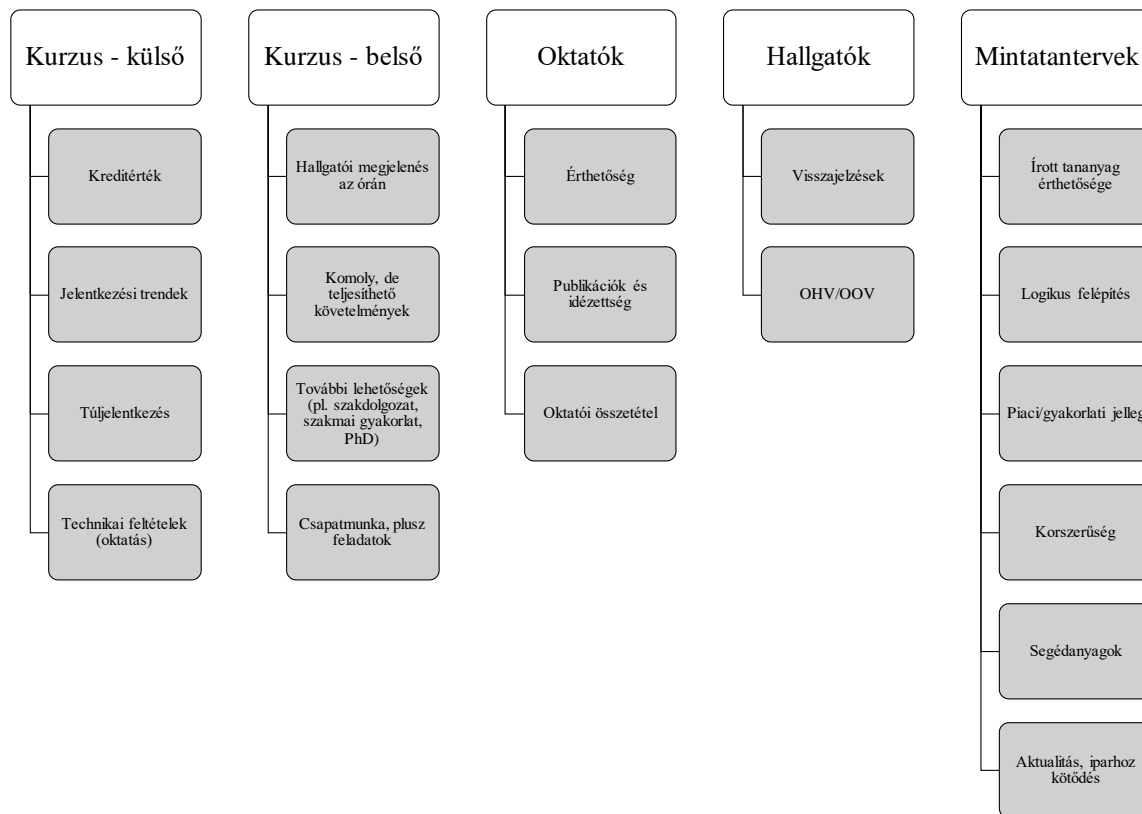
### 12.5.1. Intézményi szint



## 12.5.2. Szakszint



### 12.5.3. Kurzusszint



## 12.6. A vizsgált szakok KKK-ban szereplő jellemzői

A táblázat a 18/2016 (VIII.5.) EMMI rendelet alapján tartalmazza a KKK jellemzőket.

	Gazdálkodási és menedzsment	Műszaki menedzser	Nemzetközi gazdálkodás
Szak orientációja	gyakorlatorientált (60-70 százalék)	gyakorlatorientált (60-70 százalék)	gyakorlatorientált (60-70 százalék)
Intézményen kívüli összefüggő gyakorlati képzés minimális kreditértéke	30 kredit, amelyből a szakdolgozat készítéséhez rendelt kreditérték: 10 kredit	a szakdolgozat készítéséhez rendelt kreditérték: 15 kredit	60 kredit, amelyből a szakdolgozat készítéséhez rendelt kreditérték: 10 kredit
Az alapképzési szak képzési célja és a szakmai kompetenciák	A képzés célja olyan gazdasági szakemberek képzése, akik közgazdasági, alkalmazott gazdaságtudományi és módszertani ismereteik és a specializációk keretében megszerzett tudásuk birtokában képesek a gazdálkodó szervezetek és intézmények működési folyamatainak és gazdasági kapcsolatainak megismerésére, tervezésére, elemzésére. A gyakorlati tudás és tapasztalat megszerzését követően pedig képesek a gazdálkodói, vállalkozói tevékenységek és folyamatok irányítására, szervezésére. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.	A képzés célja műszaki menedzserek képzése, akik megfelelő természettudományi, műszaki tudományi, gazdálkodás- és szervezéstudományi ismeretekkel rendelkeznek a különböző jellegű termelő és szolgáltató vállalkozások anyagi, műszaki, informatikai, pénzügyi és humán folyamatainak menedzseléséhez, képesek e folyamatokhoz kapcsolódó projekteknél hatékonyan közreműködni, képesek továbbá a szervezetek működésének menedzselésére, ide értve a fejlesztési folyamatok megvalósítását, megvalósítását is. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben való folytatására.	A képzés célja idegen nyelven is magas szinten tárgyalóképes gazdasági szakemberek képzése, akik közgazdasági, alkalmazott gazdaságtudományi és módszertani ismereteik és a specializációk keretében megszerzett tudásuk birtokában képesek a nemzetközi vállalkozói tevékenység végzésére és irányítására. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.

Tudás	<p>Rendelkezik a gazdaságtudomány alapvető, átfogó fogalmainak, elméleteinek, tényeinek, nemzetgazdasági és nemzetközi összefüggéseinek ismeretével, a releváns gazdasági szereplőkre, funkciókra és folyamatokra vonatkozóan.</p> <p>Elsajátította a gazdaság mikro és makro szerveződési szintjeinek alapvető elméleteit és jellemzőit, birtokában van az alapvető információ-gyűjtési, matematikai és statisztikai elemzési módszereknek.</p> <p>Ismeri a projektben, teamben, munkaszervezetben való együttműködés, a projekt vezetés szabályait és etikai normáit.</p> <p>Tisztában van a szervezetek és intézmények létrehozására, struktúrájuk, szervezeti magatartásuk kialakítására és változtatására vonatkozó alapelvekkel és módszerekkel.</p> <p>Ismeri és érti a gazdálkodási folyamatok irányításának, szervezésének és működtetésének alapelveit és módszereit, a gazdálkodási folyamatok elemzésének módszertanát, a döntés-előkészítés, döntéstámogatás módszertani alapjait.</p> <p>Ismeri a szakterületéhez kapcsolódó más (műszaki, jogi, környezetvédelmi, minőségbiztosítási stb.) szakterületek alapjait.</p> <p>Rendelkezik alapvető vezetési és szervezési, valamint projekt, illetve kis- és közepes vállalkozások indításának előkészítésére, indítására és vezetésére vonatkozó ismeretekkel.</p> <p>Tisztában van a szervezetek működését, a gazdálkodási folyamatokat támogató informatikai és irodatechnikai eszközök használatával.</p> <p>Elsajátította a szakszerű és hatékony kommunikáció írásbeli és szóbeli formáit, az adatok bemutatásának táblázatos és grafikus módjait.</p> <p>Birtokában van a gazdaságtudomány alapvető szakmai szókincsének anyanyelvén és legalább egy idegen nyelven.</p>	<p>Ismeri a műszaki szakterület műveléséhez szükséges általános és specifikus természettudományi, műszaki tudományi, gazdálkodás- és szervezéstudományi elveket, szabályokat, összefüggéseket, eljárásokat.</p> <p>Ismeri a szűkebb műszaki szakterület termelőeszközeit és azok üzemeltetésének feltételeit, szabályait.</p> <p>Ismeri a műszaki szakterület ismeret- és tevékenységrendszereinek alapvető tényeit, összefüggéseit, határait, korlátait.</p> <p>Ismeri és érti a szakterület műszaki folyamatainak szervezési és üzemeltetési eljárásait.</p> <p>Ismeri a termelő és szolgáltató folyamatok reál, humán, illetve gazdasági és társadalmi összefüggéseit, azok egészségre és biztonságra való hatásmechanizmusát.</p> <p>Ismeri a műszaki szakterülethez kapcsolódó gazdálkodás- és szervezéstudományi szakterületek (menedzsment, termelésmenedzsment, minőségmenedzsment, projektmenedzsment, innováció-menedzsment, környezetmenedzsment, termékmenedzsment, logisztikai menedzsment, stratégiai menedzsment, vállalkozásmenedzsment, információmenedzsment, marketing, közgazdaságtan, jog) alapjait, követelményeit, összefüggéseit.</p> <p>Ismeri a beruházások, továbbá fejlesztési projektek tervezésének, gazdaságossági vizsgálatainak, műszaki kivitelezésének főbb eljárásait, módszereit.</p> <p>Ismeri a környezeti hatásvizsgálatok végzésére és a háttanulmányok összeállítására vonatkozó módszertant és a jogi szabályozás alapjait.</p> <p>Ismeri a műszaki menedzsment szakterületeinek tanulási, ismeretszerzési, adatgyűjtési módszereit, azok etikai korlátait és problémamegoldó technikáit.</p> <p>Ismeri a szűkebb műszaki szakterület technológiáit.</p>	<p>Rendelkezik a gazdaságtudomány alapvető, átfogó fogalmainak, elméleteinek, tényeinek, nemzetgazdasági és nemzetközi összefüggéseinek ismeretével, a releváns gazdasági szereplőkre, funkciókra és folyamatokra vonatkozóan.</p> <p>Elsajátította a gazdaság mikro és makro szerveződési szintjeinek alapvető elméleteit és jellemzőit, birtokában van az alapvető információ-gyűjtési, matematikai és statisztikai elemzési módszereknek.</p> <p>Ismeri a projektben, teamben, munkaszervezetben való együttműködés, a projekt vezetés szabályait és etikai normáit.</p> <p>Ismeri és érti a nemzetközi szállítmányozás, a nemzetközi pénzügyi folyamatok beazonosítására alkalmas szakértői tudás alapjait, a szakterület szerint releváns információgyűjtési, elemzési és probléma megoldási módszereket, ezek alkalmazási feltételeit és korlátait.</p> <p>Ismeri az nemzetközi vállalkozásokhoz kapcsolódó más (jogi, területfejlesztési, oktatási) szakterületek alapjait.</p> <p>Ismeri és érti a gazdaságpolitika, a külkereskedelmi folyamatok, a külgazdasági politika alapvető funkcióit, de-terminációit és céljait. A hatékony munkavégzéshez szükséges ismeretekkel rendelkezik az Európai Unió működésével kapcsolatban.</p> <p>Tisztában van a szervezetek működését, a gazdálkodási folyamatokat támogató informatikai és irodatechnikai eszközökkel.</p> <p>Elsajátította a szakszerű és hatékony kommunikáció írásbeli és szóbeli formáit, az adatok bemutatásának táblázatos és grafikus módjait.</p> <p>Birtokában van a gazdaságtudomány alapvető szakmai szókincsének anyanyelvén és legalább két idegen nyelven.</p>
Képesség	<p>Gazdasági tevékenységet, projektet tervez, szervez, kisebb vállalkozást, gazdálkodó szervezetet, irányít és ellenőríz.</p> <p>A tanult elméletek és módszerek alkalmazásával tényeket és alapvető összefüggéseket tár fel, rendszerez és elemez, önálló következtetéseket, kritikai észrevételeket fogalmaz meg, döntés-előkészítő javaslatokat készít,</p>	<p>A műszaki szakterületen felmerülő rutinfeladatok megoldásában képes alkalmazni a megszerzett általános és specifikus természettudományi, műszaki tudományi, gazdálkodás- és szervezéstudományi elveket, szabályokat, összefüggéseket, eljárásokat.</p> <p>Képes műszaki-gazdasági dokumentációk megértésére, feldolgozására.</p>	<p>Gazdasági tevékenységet, projektet tervez, szervez, kisebb vállalkozást, gazdálkodó szervezetet, irányít és ellenőríz.</p> <p>A tanult elméletek és módszerek alkalmazásával tényeket és alapvető összefüggéseket tár fel, rendszerez és elemez, önálló következtetéseket, kritikai észrevételeket fogalmaz meg, döntés-előkészítő javaslatokat készít,</p>

<p>döntéseket hoz rutin- és részben ismeretlen - hazai, illetve nemzetközi - környezetben is.</p> <p>Követi és értelmezi a világgazdasági, nemzetközi üzleti folyamatokat, a gazdaságpolitika és a szakterület szerint releváns, kapcsolódó szakpolitikák, jogszabályok változásait, azok hatásait, ezeket figyelembe veszi elemzései, javaslatai, döntései során.</p> <p>Képes a gazdasági folyamatok, szervezeti események komplex következményeinek meghatározására.</p> <p>Alkalmazni tudja a gazdasági problémák megoldásának technikáit, a probléma megoldási módszereket, ezek alkalmazási feltételeire és korlátaira tekintettel.</p> <p>Képes együttműködni más szakterületek képviselőivel.</p> <p>Projektben, csoportos feladatmegoldásban vesz részt, a gyakorlati tudás, tapasztalatok megszerzését követően azokban vezetőként a tevékenységet vezeti, szervezi, értékeli, ellenőrzi.</p> <p>Képes a gyakorlati tudás, tapasztalatok megszerzését követően kis- és közepes vállalkozást, illetve gazdálkodó szervezetben szervezeti egységet vezetni.</p> <p>A fogalmi és elméleti szempontból szakszerűen megfogalmazott szakmai javaslatot, álláspontot szóban és írásban, magyar és idegen nyelven, a szakmai kommunikáció szabályai szerint prezentálja.</p> <p>Középszinten szakmai idegen nyelv használatára képes.</p>	<p>Képes műszaki, technológiai, beruházási, gyártási, logisztikai, minőségbiztosítási, informatikai folyamatok irányítására, szervezésére, ellenőrzésére és fejlesztésük összehangolására.</p> <p>Képes üzleti tervek készítésére, döntéselőkészítési feladatok elvégzésére, innovációs stratégiák kidolgozására és megvalósítására.</p> <p>Képes munkahelyi csoportok vezetésére, az emberi erőforrás menedzselési feladatainak ellátására.</p> <p>Képes az információk menedzselésére.</p> <p>Képes a termelésmenedzsment operatív feladatainak ellátására.</p> <p>Képes a versenytársak, a termékek, a piaci lehetőségek elemzésére és a termékek, műszaki tartalmú szolgáltatások értékesítésére.</p> <p>Képes az érintett szakterületen előállított termékek és szolgáltatások értékesítésében való aktív közreműködésre.</p> <p>Képes vállalati, intézményi menedzsment alrendszerek működtetésére.</p> <p>Képes a folyamat- és működésfejlesztéssel foglalkozó csapatok munkájában való részvételre, és a csoportok munkájának koordinálására.</p> <p>Rendelkezik együttműködő, kapcsolatteremtő képességgel, kommunikációs készséggel.</p> <p>Rendelkezik felelősségtudattal, minőség tudattal, értékelési és önértékelési, analízáló és szintetizáló képességgel.</p> <p>Képes a beruházási igények felmérésére, menedzselésére, valamint a beruházásokkal kapcsolatos műszaki és gazdaságossági vizsgálatok végrehajtására.</p> <p>Képes a szakterületét támogató szoftverek és informatikai rendszerek felhasználói szintű kezelésére, alkalmazására.</p> <p>Képes a gyakorlatban is alkalmazni a szakterületéhez kapcsolódó munka- és tűzvédelmi, biztonságtechnikai területek előírásait, követelményeit.</p> <p>Képes az egészségmegőrzéssel kapcsolatos információk értelmezésére, hasznosítására, az egészségfejlesztési ismeretek alkalmazására, az egészséget és a hatékonyságot támogató munkahelyi környezet kialakítására.</p> <p>Képes arra, hogy szakmailag adekvát módon szóban és írásban anyanyelven és egy idegen nyelven kommunikáljon, prezentáljon.</p>	<p>döntéseket hoz rutin- és részben ismeretlen - hazai, illetve nemzetközi - környezetben is.</p> <p>Követi és értelmezi a világgazdasági, nemzetközi üzleti folyamatokat, a gazdaságpolitika és a szakterület szerint releváns, kapcsolódó szakpolitikák, jogszabályok változásait, azok hatásait, ezeket figyelembe veszi elemzései, javaslatai, döntései során.</p> <p>Képes a szállítmányozási és külkereskedelmi folyamatok komplex következményeinek meghatározására.</p> <p>Gazdálkodó szervezetben, gazdasági munkakörben a szállítmányozáshoz, külkereskedelmi folyamatokhoz gazdasági tevékenységet tervez, szervez.</p> <p>A fogalmi és elméleti szempontból szakszerűen megfogalmazott szakmai javaslatot, álláspontot szóban és írásban, magyar és idegen nyelven, a szakmai kommunikáció szabályai szerint prezentálja. Megérti és használja szakterületének jellemző online és nyomtatott szakirodalmát magyar és idegen nyelven.</p> <p>Projektben, csoportos feladatmegoldásban vesz részt, a gyakorlati tudás, tapasztalatok megszerzését követően azokban vezetőként a tevékenységet vezeti, szervezi, értékeli, ellenőrzi. Képes együttműködni más szakterületek képviselőivel (mérnökökkel, külkereskedőkkel).</p> <p>Tisztában van a nemzetközi, multikulturális környezetben végzett munkavégzés sajátosságaival.</p> <p>Képes a gyakorlati tudás, tapasztalatok megszerzését követően kis és közepes vállalkozást, illetve gazdálkodó szervezetben szervezeti egységet vezetni.</p> <p>Képes középszintű szakmai idegennyelvtudása használatára.</p>
---	---	--

		Képes a hazai és nemzetközi szakirodalom feldolgozására és felhasználására.	
Attitűd	<p>A minőségi munkavégzés érdekében problémaérzékeny, proaktív magatartást tanúsít, projektben, csoportos feladatvégzés esetén konstruktív, együttműködő, kezdeményező.</p> <p>Fogékony az új információk befogadására, az új szakmai ismeretekre és módszertanokra, nyitott az új, önálló és együttműködést igénylő feladatok, felelőségek vállalására. Törekszik tudásának és munkakapcsolatainak fejlesztésére, ebben munkatársaival való együttműködésre. Nyitott az adott munkakör, munkaszervezet, vállalkozás tágabb gazdasági, társadalmi környezetének változásai iránt, törekszik a változások követésére és megértésére. Befogadó mások véleménye, az ágazati, regionális, nemzeti és európai értékek iránt (ide értve a társadalmi, szociális és ökológiai, fenntarthatósági szempontokat is). Elfogadja és elismeri az életpálya-tervezés fontosságát. Törekszik az életen át tartó tanulásra a munka világában és azon kívül is.</p>	<p>Nyitott a műszaki szakterületet megalapozó általános és specifikus ismeretekre.</p> <p>Betartja a munkavégzés és munkavállalás jogi, erkölcsi és szakmai szabályrendszerét.</p> <p>Törekszik arra, hogy döntéseit a jogszabályok és az etikai normák teljes körű figyelembevételével hozza meg.</p> <p>Törekszik arra, hogy döntéseit az irányított munkatársak véleményének megismerésével, lehetőség szerint velük együttműködésben hozza meg.</p> <p>Törekszik arra, hogy folyamatos önképzéssel és továbbképzéssel szakmai fejlődését elősegítse.</p> <p>Átfogó rendszerszemlélettel rendelkezik.</p>	<p>A minőségi munkavégzés érdekében problémaérzékeny, proaktív magatartást tanúsít, projektben, csoportos feladatvégzés esetén konstruktív, együttműködő, kezdeményező.</p> <p>Fogékony az új információk befogadására, az új szakmai ismeretekre és módszertanokra, nyitott az új, önálló és együttműködést igénylő feladatok, felelőségek vállalására.</p> <p>Törekszik tudásának és munkakapcsolatainak fejlesztésére, ebben munkatársaival való együttműködésre.</p> <p>Kritikusan viszonyul saját, illetve a beosztottak tudásához, munkájához és magatartásához. Kész a hibák kijavítására, munkatársait is segíti ebben.</p> <p>Nyitott az adott munkakör, munkaszervezet, vállalkozás tágabb gazdasági, társadalmi környezetének változásai iránt, törekszik a változások követésére és megértésére.</p> <p>Törekszik mások véleményét, az ágazati, regionális, nemzeti és európai értékeket (ide értve a társadalmi, szociális és ökológiai, fenntarthatósági szempontokat is) a döntések során felelősen figyelembe venni.</p> <p>Törekszik az életen át tartó tanulásra a munka világában és azon kívül is.</p>
Autonómia és felelősség	<p>Általános szakmai felügyelet mellett, önállóan végzi és szervezi a munkaköri leírásban meghatározott feladatokat.</p> <p>Az elemzésekért, következtetéseikért és döntéseikért felelőséget vállal.</p> <p>Önállóan vezet, szervez, irányít gazdálkodó szervezetben szervezeti egységet, munkacsoportot, illetve vállalkozást, kisebb gazdálkodó szervezetet, felelőséget vállalva a szervezetért és a munkatársakért.</p> <p>Gazdálkodó szervezetben, gazdasági munkakörben képesítése szerinti gazdasági tevékenységet szervez, irányít és ellenőriz.</p> <p>Felelőséget vállal a munkával és magatartásával kapcsolatos szakmai, jogi, etikai normák és szabályok betartása terén.</p> <p>Projektek, csoportmunkák, szervezeti egységek tagjaként a rá eső feladatokat önállóan, felelősséggel végzi.</p> <p>Előadásokat tart, vitavezetést önállóan végez. Önállóan és felelősséggel vesz részt a gazdálkodó szervezetben belüli és azon kívüli szakmai fórumok munkájában.</p>	<p>Irányítás mellett közreműködik a műszaki szakterület szakembereivel egy-egy konkrét projekt megvalósításában.</p> <p>Önállóan képes a termelő és szolgáltató vállalkozások műszaki-gazdasági jellegű, valamint humán folyamataival kapcsolatos menedzselési feladatok ellátására.</p> <p>Önállóan képes a szervezetek működésének menedzselésére.</p> <p>A szakterületéhez tartozó elemzői feladatok megoldása során önállóan választja ki és alkalmazza a releváns problémamegoldó módszereket.</p> <p>Saját munkájának eredményeit reálisan értékeli.</p> <p>Váratlan döntési helyzetekben is önállóan képes a munkavégzésre, a szakmai kérdések végiggondolására.</p> <p>Felelőséget vállal szakmai döntéseikért.</p> <p>Felelőséget vállal az általa irányított és az általa elvégzett munkafolyamatokért.</p> <p>A szakterületét megalapozó nézeteket felelősséggel vállalja.</p> <p>Felelőséget érez a fenntartható fejlődésért.</p>	<p>Általános szakmai felügyelet mellett, önállóan végzi és szervezi a munkaköri leírásban meghatározott feladatokat.</p> <p>Önállóan szervezi meg a gazdasági folyamatok elemzését, az adatok gyűjtését, rendszerezését, értékelését.</p> <p>Az elemzéseikért, következtetéseikért és döntéseikért felelőséget vállal.</p> <p>Felelőséget vállal a munkával és magatartásával kapcsolatos szakmai, jogi, etikai normák és szabályok betartása terén.</p> <p>Önállóan kíséri figyelemmel a társadalmi-gazdasági-jogi környezet szakterületét érintő változásait.</p> <p>A kapcsolódó szakpolitikák követését és alkalmazását részben önállóan végzi.</p> <p>Előadásokat tart, vitavezetést önállóan végez.</p> <p>Önállóan és felelősséggel vesz részt a gazdálkodó szervezetben belüli és azon kívüli szakmai fórumok munkájában.</p>

		Felelősséget érez munkahelyéért és beosztott munkatársaiért.	
Szakmai gyakorlat követelményei	A szakmai gyakorlat egy félév, minimum tizenkettő hét összefüggő gyakorlat a felsőoktatási intézmény tantervében meghatározottak szerint.	A szakmai gyakorlat legalább hat hét időtartamú, szakmai gyakorlóhelyen szervezett gyakorlat. A szakmai gyakorlat kritériumkövetelmény.	A szakmai gyakorlat egy félév, minimum tizenkettő hét összefüggő gyakorlat a felsőoktatási intézmény tantervében meghatározottak szerint. A képzés követelménye - nemzetközi jellegének erősítése érdekében - legalább egy félév külföldön szerzett tapasztalat vagy nemzetközi környezetben megszerzett gyakorlat.

	Marketing
Szak orientációja	kiegyensúlyozott (40-60 százalék)
Intézményen kívüli összefüggő gyakorlati képzés minimális kreditértéke	A diplomamunka készítéséhez rendelt kreditérték: 15 kredit
Az alapképzési szak képzési célja és a szakmai kompetenciák	A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik különböző üzleti és non-business szervezetekben, intézményekben és vállalkozásokban végeznek marketingtevékenységet. Megszerzett elméleti és gyakorlati ismereteik birtokában képesek marketingstratégia kialakítására, a tág értelemben vett marketingtevékenységek menedzselésére, különböző szervezetek, folyamatok és szakmai programok irányítására, a szükséges marketingeszközök tartalmának meghatározására, feladatok végrehajtásának koordinálására, kapcsolattartásra belső és külső funkciókkal, szervezetekkel. Megfelelő ismeretekkel rendelkeznek tanulmányaik doktori képzés keretében történő folytatására
Tudás	<p>Elsajátította a gazdaságtudomány, illetve a gazdaság mikro és makro szerveződési szintjeinek fogalmait, elméleteit, folyamatait és jellemzőit, ismeri a meghatározó gazdasági tényeket.</p> <p>Érti a gazdálkodó szervezetek struktúráját, működését és hazai, illetve nemzeti határokon túlnyúló kapcsolatrendszerét, információs és motivációs tényezőit, különös tekintettel az intézményi környezetre.</p> <p>Ismeri az európai integrációs folyamatot és az Európai Uniónak a tevékenységéhez kapcsolódó szakpolitikáit.</p> <p>Ismeri a problémafelismerés, -megfogalmazás és -megoldás, az információgyűjtés és feldolgozás korszerű, elméletileg is igényes matematikai-statisztikai, ökonometriai, modellezési módszereit, valamint azok korlátait is.</p> <p>Ismeri a vállalkozás, gazdálkodó szervezet és projekt tervezési és vezetési szabályait, szakmai és etikai normáit.</p> <p>Ismeri a marketing szakterület általános és specifikus jellemzőit, határait, legfontosabb fejlődési irányait, szakterületeinek kapcsolódását rokon szakterületekhez. Részletekbe menően ismeri a marketing szakterület összefüggéseit, elméleteit és az ezeket felépítő terminológiát.</p> <p>Ismeri marketing szakterületének sajátos kutatási (ismeretszerzési és problémamegoldási) módszereit, absztrakciós technikáit, az elvi kérdések gyakorlati vonatkozásainak kidolgozási módjait, a marketing részterületek tervezésének, mérésének és elemzésének módszereit.</p> <p>Ismeri a marketingstratégia erőforrás alapú elméleteit, a stratégiai menedzsment elemzési módszereit, valamint további marketing részterületek (például eladásmenedzsment, marketing engineering, kvalitatív kutatás, kreatív tervezés) elméleti alapjait és elemzési módszereit.</p> <p>Jól ismeri marketing szakterülete szókincsét és az írott és beszélt nyelvi kommunikáció sajátosságait, legfontosabb formáit, módszereit, és technikáit anyanyelvén és egy idegen nyelven.</p> <p>Ismeri az értékalkotó marketingfolyamatok és az innováció kapcsolatát.</p> <p>Jól ismeri a vevőorientáció érvényesítésének szervezeti formáit és folyamatait. Ismeri és érti a fogyasztói választást magyarázó elméleteket, a fogyasztás társadalmi szerepét.</p> <p>Ismeri és használja a marketingkutatás kvantitatív és kvalitatív elemzési és szoftvertámogatású többváltozós módszereit, valamint a vállalati adatbázisok kezelését, elemzését a marketing felhasználás céljából.</p>

Képesség	<p>Önálló új következtetéseket, eredeti gondolatokat és megoldási módokat fogalmaz meg, képes az igényes elemzési, modellezési módszerek alkalmazására, komplex problémák megoldására irányuló stratégiák kialakítására, döntések meghozatalára, változó hazai és nemzetközi környezetben, illetve szervezeti kultúrában is.</p> <p>A gyakorlati tudás, tapasztalatok megszerzését követően képes közepes és nagyméretű vállalkozás, komplex szervezeti egység vezetésére, gazdálkodó szervezetben átfogó gazdasági funkciókat lát el, összetett gazdálkodási folyamatokat tervez, irányít, az erőforrásokkal gazdálkodik. Nemzetközi, multikulturális környezetben is képes hatékony munkavégzésre.</p> <p>Képes elvégezni a marketing szakterülete ismeretrendszerét alkotó különböző elképzelések részletes analizését, és az átfogó és speciális összefüggéseket szintetizálva megfogalmazni.</p> <p>Képes sokoldalú, interdiszciplináris megközelítéssel speciális szakmai problémákat azonosítani, továbbá feltárni és megfogalmazni az azok megoldásához szükséges részletes elméleti és gyakorlati hátteret.</p> <p>Magas szinten használja a marketing szakterület ismeretközvetítési technikáit, és dolgozza fel a magyar és idegen nyelvű publikációs forrásait.</p> <p>Saját elemzésen alapuló egyéni álláspontot alakít ki és azt vitában is megvédi és képes komplex problémák megoldására irányuló stratégiák kialakítására, a megoldás megtervezésére, döntések meghozatalára.</p> <p>Gazdálkodási folyamatokban, projekteknél, csoportos feladatmegoldásokban vesz részt, vezetőként a tevékenységet tervezi, irányítja, szervezi, koordinálja, értékeli. Képes a tanult ismeretek és megszerzett tapasztalatok birtokában saját vállalkozás irányítására és működtetésére.</p> <p>Képes vezetői testületek számára önálló elemzések és előterjesztések készítésére.</p>
Attitűd	<p>Kritikusan viszonyul saját, illetve a beosztottak munkájához és magatartásához, innovatív és proaktív magatartást tanúsít a gazdasági problémák kezelésében. Nyitott és befogadó a gazdaságtudomány és gyakorlat új eredményei iránt.</p> <p>Kulturált, etikus és tárgyilagos értelmiségi hozzáállás jellemzi a személyekhez, illetve a társadalmi problémákhoz való viszonyulása során, munkájában figyel a szélesebb körű társadalmi, ágazati, regionális, nemzeti és európai értékre (ide értve a társadalmi, szociális és ökológiai, fenntarthatósági szempontokat is).</p> <p>Törekszik tudásának és munkakapcsolatainak fejlesztésére, erre munkatársait és beosztottait is ösztönzi, segíti, támogatja. Vállalja azokat az átfogó és speciális viszonyokat, azt a szakmai identitást, amelyek marketing szakterülete sajátos karakterét, személyes és közösségi szerepét alkotják.</p> <p>Hitelesen közvetíti szakmája összefoglaló és részletezett problémaköreit.</p> <p>Új, komplex megközelítést kívánó, stratégiai döntési helyzetekben, illetve nem várt élethelyzetekben is törekszik a jogszabályok és etikai normák teljeskörű figyelembevételével dönteni.</p> <p>Kezdeményező szerepet vállal szakmájának a közösség szolgálatába állítására. Fejlett marketing szakmai identitással, hivatástudattal rendelkezik, amelyet a szakmai és szélesebb társadalmi közösség felé is vállal.</p>
Autonómia és felelősség	<p>Szervezetpolitikai, stratégiai, irányítási szempontból jelentős területeken is önállóan választja ki és alkalmazza a releváns problémamegoldási módszereket, önállóan lát el gazdasági elemző, döntés előkészítő, tanácsadói feladatokat.</p> <p>Önállóan létesít, szervez és irányít nagyobb méretű vállalkozást, vagy nagyobb szervezetet, szervezeti egységet is.</p> <p>Felelőséget vállal saját munkájáért, az általa irányított szervezetért, vállalkozásáért, az alkalmazottakért.</p> <p>Önállóan azonosítja, tervezi és szervezi saját és beosztottai szakmai és általános fejlődését, azokért felelőséget vállal és visel.</p> <p>Kialakított marketing szakmai véleményét előre ismert döntési helyzetekben önállóan képviseli. Új, komplex döntési helyzetekben is felelőséget vállal azok környezeti és társadalmi hatásaiért.</p> <p>Bekapcsolódik kutatási és fejlesztési projekteknél, a projektszempontban a cél elérése érdekében autonóm módon, a csoport többi tagjával együttműködve mozgósítja elméleti és gyakorlati tudását, képességeit.</p> <p>Társadalmi és közéleti ügyekben kezdeményező, felelős magatartást tanúsít a munkatársak, beosztottak vonatkozásában.</p>
Szakmai gyakorlat követelményei	A képzéshez szakmai gyakorlat kapcsolódhat. A szakmai gyakorlat követelményeit a képzés tanterve határozza meg.

## 12.7. Oktatás Hallgatói Véleményezése kérdőív

### AZ OKTATÁS HALLGATÓI VÉLEMÉNYEZÉSE KÉRDŐÍV

Az OHV szabályzat 7.§ (1) bekezdés ab) pontjaiban meghatározott kérdések listája a tantárgyra, és az egyes kurzus típusokra vonatkozóan. A feleletválasztós kérdések kötelezően kitöltendők. (Az OHV szabályzat 3.§ (2) bekezdése szerint a válaszadás elutasításának lehetőségét kérdésenként biztosítani kell. Ezt az alábbi kérdéssor (az áttekinthetőség érdekében) nem tartalmazza, de a legenerált kérdőíveken ott van ez a lehetőség.)

#### **Előadás**

1) Részt vettél-e általában az előadásokon?

- a) Igen
- b) Nem, mert nem voltam elégedett az oktató előadókészségével
- c) Nem, mert nem érdekelt a tárgy
- d) Nem, mert előadás nélkül is teljesíthető volt a tárgy
- e) Nem, mert nem volt jó az időpont
- f) Egyéb (szöveges válasz)

2) Mi az, amin változtatnál az előadást illetően?

Szöveges válasz.

3) Mi az, amin nem változtatnál az előadást illetően?

Szöveges válasz.

4) Értékelj az előadást összességében! (1 – Egyáltalán nem megfelelő; 6 – Teljes mértékben megfelelő.)

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) Nem tudom megítélni

#### **Gyakorlat**

1) Tanított ez az oktató?

- a) igen
- b) nem

2) Mi az, amin változtatnál a gyakorlatot illetően?

Szöveges válasz.

3) Mi az, amin nem változtatnál a gyakorlatot illetően?

Szöveges válasz.

4) Értékelj a gyakorlatot összességében! (1 – Egyáltalán nem megfelelő; 6 – Teljes mértékben megfelelő.)

- c) 1
- d) 2
- e) 3
- f) 4
- g) 5
- h) 6
- i) Nem tudom megítélni

#### **Laboratóriumi gyakorlat**

1) Tanított ez az oktató?

- a) igen
- b) nem

2) Mi az, amin változtatnál a laboratóriumi gyakorlatot illetően?

Szöveges válasz.

3) *Mi az, amin nem változtatnál a laboratóriumi gyakorlatot illetően?*

Szöveges válasz.

4) *Értékelj a laboratóriumi gyakorlatot összességében! (1 – Egyáltalán nem megfelelő; 6 – Teljes mértékben megfelelő.)*

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) Nem tudom megítélni

#### **Oktató**

0) *Értékelj az oktatót módszertani, pedagógiai szempontból! (1 – Nem megfelelő; 6 – Kiváló)*

- a) 1 (az oktató nem találta meg a közös hangot a hallgatósággal, alkalmatlan az ismeretek átadására)
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6 (az oktató magas színvonalon, hatékonyan, a hallgatóság figyelmét fenntartva oktatott)
- g) Nem tudom megítélni

1) *Mennyire felkészülten tartotta az oktató az adott foglalkozást? (1 – Egyáltalán nem; 6 – Teljes értékben)*

- a) 1
  - b) 2
  - c) 3
  - d) 4
  - e) 5
  - f) 6
  - g) Nem tudom megítélni
- 2) *Kérjük, oszd meg az oktatóval kapcsolatos további észrevételeidet!*

Szöveges válasz.

#### **Teljesítményértékelések**

1) *A teljesítményértékelések összhangban voltak-e az átadott ismeretekkel? (1 – Egyáltalán nem; 6 – Teljes mértékben)*

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) Nem tudom megítélni

2) *Mennyire segítették a felkészülést a rendelkezésre álló segédanyagok (könyv, jegyzet, példatár, előadás diasorok stb.)? (1 – Egyáltalán nem; 6 – Teljes mértékben)*

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) 6
- g) Nem volt rendelkezésre álló segédanyag
- h) Nem tudom megítélni

3) *Hogyan ítéled meg a teljesítményértékelések formáját és mennyiségét? Több válaszlehetőség is megjelölhető.*

- a) a tantárgy kreditértékéhez képest túl sok volt a teljesítményértékelések száma,
- b) a tantárgy kreditértékéhez képest túl kevés volt a teljesítményértékelések száma,
- c) a tantárgy kreditértékével arányban volt teljesítményértékelések száma,
- d) a teljesítményértékelések formája nem volt alkalmas az ismeretek ellenőrzésére,
- e) a teljesítményértékelések formája összhangban volt az átadott ismeretekkel,
- f) olyan ismereteket is visszakérdeztek, ami nem volt része a tananyagnak,
- g) nem voltak teljesítményértékelések,
- h) Nem tudom megítélni
- i) egyéb válasz: [szövegesen kifejtve]

4) *Amennyiben van további véleményed a teljesítményértékelésekről, kérjük, írd le!*

Szöveges válasz.

#### **Összegző kérdés**

1) *Amennyiben van bármilyen további véleményed, illetve javaslatod a tantárgyat illetően, kérjük, írd le!*

Szöveges válasz.