

HETESI Erzsébet – KÜRTÖSI Zsófia

KI ÍTÉLI MEG A FELSŐOKTATÁSI SZOLGÁLTATÁSOK TELJESÍTMÉNYÉT ÉS HOGYAN?

A HALLGATÓI ELÉGEDETTSÉG MÉRÉSI MODELLJEI,
EMPIRIKUS KUTATÁSI EREDMÉNYEK
AZ AKTÍV ÉS A VÉGZETT HALLGATÓK KÖRÉBEN

A szerzők dolgozatukban az egyik legnagyobb hazai egyetemen végzett elégedettségi kutatások eredményeit elemzik, és választ keresnek arra, hogy az aktív, illetve a végzett hallgatók az oktatás mely dimenzióit tartják fontosnak, és hol látnak hiányosságokat a szolgáltatásban. Kísérletet tesznek arra is, hogy a két különböző hallgatói kör elégedettségi modelljét felállítsák, és jelezzék a modellalkotások korlátait. A tanulmány ismerteti a felsőoktatás elégedettségi mérésére alkalmazott modelleket, az empirikus kutatások eredményeit, és felhívja a figyelmet arra, hogy az elégedettségi modellek nem standardizálhatók, és hogy a két különböző hallgatói körben az elégedettség dimenziói más megközelítést igényelnek.

Kulcsszavak: felsőoktatási piac, hallgatói státus, elégedettségi modellek, elégedettségi dimenziók

A szolgáltatásmarketingben – így az oktatási szolgáltatások esetén is – a legfontosabb cél a kétoldalú kockázaterzet csökkentése, és ezzel az ügyfelek elégedettségének növelése. Elvárásaiknak csak akkor tudunk megfelelni, ha ismerjük azokat, és tudjuk, hogy a szolgáltatás mely elemeivel elégedettek, vagy éppen elégedetlenek az igénybevevők. Az üzleti szférában általánosan elterjedt elégedettségi vizsgálatok a nonprofit szférában később jelentek meg, a felsőoktatás területén pedig csak az elmúlt másfél évtizedben figyelhető meg terjedésük, legalábbis hazánkban. Amerikában korábban is voltak kísérletek a hallgatói vélemények vizsgálatára (Betz et al., 1971, 1972; Hallenbeck, 1978), a hallgatói elégedettség mérési modellje és módszertana azonban ma sem egyértelmű. A felsőoktatás folyamatosan változó körülményei ugyanakkor az oktatási intézmények számára is szükségessé teszik az elégedettség mérését, hiszen az elmúlt két évtizedben a felsőoktatás drámai változásokon ment keresztül mind az USA-ban, mind Európában. Míg a kilencvenes évek

közepéig növekedés volt megfigyelhető a jelentkezők és az intézmények számában, addig 1996-tól a tendenciák visszafordultak. A demográfiai adatok alapján a születésszámok mindenütt visszaestek (Katona, 2002), majd ezek a tendenciák felerősödtek (Alves – Raposo, 2007), a felsőoktatási intézményekbe jelentkezők száma radikálisan csökkent, az állami támogatások megcsappantak, és erre a szférára is egyre inkább jellemző lett a „value for money” szemlélet, ami növeli az intézmények felelősségét az értéknövelésben és a hatékonyság növelésében (CQAEHE-CNE, 1998). Ezek a felsőoktatási tendenciák 2008-ig nem változtak, sőt további hatásukkal is számolni kell, különösen a hazai feltételek között.

Jelen tanulmány a téma elméleti hátterének felvázolása kapcsán bemutatja az oktatás mint szolgáltatás sajátos jellemzőit, valamint rövid áttekintést ad az oktatási szolgáltatásminőség és elégedettség mérésére a külföldi kutatásokban használt modellekről és módszerekről. A tanulmány második részében az egyik leg-

nagyobb magyarországi egyetemen végzett empirikus kutatásokat mutatjuk be. Felvázoljuk az elégedettség dimenzióinak meghatározására tett kísérleteket, majd ismertetjük kutatási koncepciókat, az eredményeket, valamint a kutatások elméleti és módszertani korlátait.

Már itt jelezzük, hogy a szakma véleménye megoszlik a hallgatói elégedettség mérését illetően. Egyes szerzők szerint (Barakonyi, 2004) a felsőoktatási intézmények teljesítményét a munkaerőpiac méri meg utólag, és az eredményesség annak függvényében értelmezhető, hogy a végzett hallgatók miként tudnak elhelyezkedni, milyen karrierlehetőségeik vannak. E megközelítés szerint az intézmények hírnevét a végzősök sikereivel lehet mérni, és a képzések színvonalát is ennek fényében lehet megítélni. Ezt továbbgondolva ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy mit is tekinthetünk a piaci siker kritériumainak? Azt, hogy el tudnak helyezkedni, sőt szakmájuknak megfelelő munkát találnak a végzettek? Azt, hogy szakmai életútjukat nem szakítják meg hosszabb álláskeresőssel töltött szakaszok? Esetleg a megélhetést biztosító fizetéssel, vagy azzal, hogy maga a munkaerőpiacra kikerült hallgató mennyire elégedett összességében munkaerő-piaci helyzetével (adott esetben rosszabb kereset vagy munkahelyi körülmények ellenére is)? Egyetértve azzal, hogy a képzőintézmények feladata az, hogy kompetenciákkal, képességekkel, a munkaadók által magasra értékelt készségekkel rendelkező hallgatókat bocsássonak ki, mégis azt gondoljuk, hogy ma már az sem mindegy, hogy a hallgatók hogyan érzik magukat a felsőoktatásban, és a megszerzett tudás mellett milyen élményekkel, tapasztalatokkal gazdagodnak, miként élnek meg a hallgatói lét varázsát. Ebbe a szakmai ismeretek elsajátítása mellett az értelmiségivé válás folyamata is beletartozik, melynek során az intézmény saját szervezeti kultúrájával olyan értékrendet közvetíthet a munkaerő-piacra kilépő végzősöknek, amely meghatározó lehet életük alakulásában. Kétségtelen, hogy a hallgató „jó érzete” (az ún. élményegyetem megteremtése¹) sokkal inkább a felsőoktatási intézmények érdeke, mint a munkáltatóké, de a piaci körülmények között működő szervezetek célja saját sikerük növelése. Empirikus kutatások is igazolják, hogy a munkaerőpiacon előnyös helyzetben lévő végzősök nem feltétlenül elégedettebbek oktatási intézményükkel, és bár a munkaerő-piaci vesztesek elégedetlenebbek, mint a sikeresek, nincs pozitív korreláció a karrier és a felsőoktatási intézmények megítélése között (Kürtösi – Hetesi, 2007). Ha tehát egy intézmény sikeres akar maradni a felsőoktatási piacon, akkor oda kell figyelnie mind az aktív, mind a végzős hallgatók elvárásaira, az általuk észlelt minőség megítélésére is. A kutatási eredmények azt is jelzik, hogy

a beiskolázások során igen nagy szerepe van az aktív hallgatók véleményének: egy, a középiskolai pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás adatai alapján a jelentkezők információforrásait tekintve a tanárok első helyen a felsőoktatási intézmények hallgatóit jelölték meg, mint legfontosabb információforrást (Kuráth, 2007). A végzett hallgatók elégedettsége is kamatoztatható, hiszen a pozitív szájreklám újabb hallgatókat hozhat az intézménynek (Alves – Raposo, 2007).

Az intézményeknek tehát mind az aktív, mind a végzett hallgatók elégedettségének mérésére érdemes időt és energiát áldozniuk. Az oktatás eredményességét természetesen nem csupán az aktív hallgatók, és nem csak a végzettek ítélik meg, hanem valamennyi érintett: az eredményességet a szülők, a munkaadók, és tágabb értelemben az egész társadalom értékeli, így az elégedettségi méréseknek több szegmensre kiterjedőnek kell lenniük. Tanulmányunk ezt a széles skálát nem kívánja felölelni, így csak az aktív és a végzett hallgatók körében vizsgálódik.

A téma elméleti háttere

Az oktatási szolgáltatások sajátosságai

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

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

A szolgáltatásokat általában a keletkezésük pillanatában el is fogyasztják, a szolgáltatás nyújtása és felhasználása időben és térben többnyire egybeesik, és az igénybe vevő aktívan részt vesz a szolgáltatási folyamatban (Zeithaml – Parasuraman – Berry, 1985). Chase (1978) a szolgáltató és az igénybe vevő kapcsolatának intenzitása alapján alacsony és magas közvetlen vevői kapcsolaton alapuló szolgáltatásokat különböztetett meg, ahol az interakció idejét vette figyelembe, és úgy

gondolta, hogy minél hosszabb ideig találkozik a két fél egymással, annál inkább szükség van a szolgáltatási folyamat szabályozására. Az oktatási szolgáltatás esetén a két fél „rendszerben” töltött ideje általában nagyon magas, így itt a folyamatnak igen nagy a jelentősége a szolgáltatásminőség fogyasztói megítélésében.

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

Az oktatási szolgáltatások további sajátosságai

A tradíciók

A felsőoktatási szolgáltatásokat nyújtó intézmények felépítése hierarchikus, szervezeti kultúrájuk pedig hagyományokon nyugszik. E szervezetek olyan több évszázadra visszanyúló, mélyen gyökerező tradíciókkal rendelkeznek (pl. a tudományágakra alapuló tanszéki felépítés, a fakultáshoz és a szabályokhoz való ragaszkodás), amelyek következtében ellenállnak a változásoknak, a hallgatóikkal szemben megfogalmazódó piaci elvárások pedig sok esetben másodlagos jelentőséggel bírnak számukra (Sirvanci, 2004).

Kik a fogyasztók, ki a vevő?

Az oktatási szolgáltatással való elégedettség méréseinek kiinduló problémája a fogyasztói kör meghatározása a felsőoktatásban. Sem az ezzel foglalkozó kutatók, sem a szolgáltatást nyújtó intézmények különböző csoportjai között nincs egyetértés abban, hogy kik tekinthetők fogyasztóknak. Míg egyesek csak a hallgatókat vélik fogyasztóknak, addig más megközelítésekben a fogyasztói kör sokkal differenciáltabban jelentkezik: ide sorolják például a hallgatókon túl az intézményi munkatársakat, a szülőket, a volt diákokat, a munkaadókat, a helyi közösséget, illetve a társadalmat. Ugyanakkor látható, hogy a fentiekben felsorolt csoportok egy része inkább tekinthető érintettnek (stakeholder), mint közvetlen fogyasztónak (Sirvanci, 2004).

A szolgáltatástermék vásárlója általában az igénybe vevő, az oktatási szolgáltatásoknál azonban több szereplővel is találkozunk, akik megítélik a szolgáltatást nyújtó tevékenységét. Vevő lehet az, aki fizet a szolgáltatásért (állam, szülő, hallgató), aki igénybe veszi azt és részt vesz a folyamatban (hallgató), esetleg aki a készterméket megvásárolja (munkaadó), és tágabb értelemben maga a társadalom.

Egyrészt tehát keveredik a fogyasztó és vevő szerepköre, másrészt, ha a szolgáltatási folyamatban a hallgatót tekintjük igénybe vevőnek, úgy sem kerülünk sokkal közelebb a megoldáshoz, ugyanis a szakirodalom a hallgatói státust is differenciáltan közelíti meg. A felsőoktatási intézményekben a hallgatók négy szerepben jelenhetnek meg. Lehetnek:

1. **A folyamat termékei** – ebben az esetben a termelési folyamatmodellt alkalmazva azt mondhatjuk, hogy a hallgató „folyamattermék”: az intézmény szempontjából a bekerülő diákok nyersanyagnak tekinthetők, míg a kilépő diplomázók jelenthetik a készterméket. Itt tehát a hallgatók nem ügyfelek, hanem az oktatási folyamat outputjai, akiknek a megrendelője a társadalom, a közvetlen vevő pedig a munkáltató (Emery – Kramer – Tian, 2001).
2. **Az intézmény nem akadémiai szolgáltatásainak belső fogyasztói** – a hallgatók számtalan olyan kiegészítő szolgáltatást vesznek igénybe (könyvesbolt, könyvtár, sportlétesítmény, kollégiumok, étkezdék), melyek indirekt módon járulnak hozzá az alapszolgáltatás minőségének megítéléséhez.
3. **A tanulási folyamat „dolgozó”** – a hallgatók „dolgozó” szerepét Sirvanci fogalmazta meg először (Sirvanci, 1996), amikor azt mondta, hogy bár a hallgató technikailag nem tekinthető foglalkoztatottnak, a tanulási folyamatban mégis a szervezet alacsonyabb szintjein dolgozó munkavállalóhoz hasonlítható. Az átadott tudás elsajátításához a megadott instrukciók alapján erőfeszítéseket kell tennie, meghatározott szintű teljesítményt kell nyújtania, így a szolgáltatás sikeressége nem kizárólag a szolgáltatás nyújtóján, hanem az igénybe vevőn is nagymértékben múlik.
4. **Belső fogyasztói a kurzusok anyagainak** – a hallgatók itt a tananyagok mint termékek fogyasztói. Általában ez az a szerep, amit a hallgatók elsődleges fogyasztói státusának tekintenek (Sirvanci, 1996).

A nem akadémiai szolgáltatásokat gyakran emlegetik úgy, mint az oktatási szolgáltatás származtatott kiegészítőit, amelyeknek jelentős szerepük van a hallgatói elégedettségben. Az olyan szolgáltatások, mint a könyvtár, büfé, sportlehetőségek stb. komplex szolgáltatáskínálatnak tekinthetők, és a felsőoktatási intézmények tevékenysége ma már nem pusztán a képzési kínálat differenciálására, hanem az ilyen jellegű kiegészítő szolgáltatások felkínálására is irányul (Hill, 1995; Brookes, 2003; Fojtik, 2005). Az előző megközelítés harmadik pontjához, nevezetesen a „dolgozó” felfogáshoz kapcsolódik az a kérdés, amit több szerző is felvet: fogyasztó vagy partner-e a hallgató? (Dirks, 1998; Bay

– Daniel, 2001; McAlexander – Koenig – Schouten, 2004; Sirvanci, 2004; Svenson – Wood, 2007). Dirks (1998) szerint a felsőoktatás terméke nagyon összetett, és az értékteremtő tevékenység is bonyolult: nehéz az ajánlat bemutatása, ugyanis az megfoghatatlan és pszichológiai elemeket is tartalmaz, így nehéz azonosítani a fogyasztói státust. A hallgató fogyasztói státusát erősíti Bristow és Schneider (2002) tanulmánya, akik szerint a hallgatót, mint az oktatási szolgáltatás igénybe vevőit fogyasztónak kell tekintenünk, és ennek alapján kell a stratégiákat kidolgoznunk. Más állásponton vannak azok, akik szerint célszerűbb, ha partnerként kezeljük a hallgatókat (Bay – Daniel, 2001). Ezt a megközelítést támogatni tudjuk, hiszen nyilvánvaló, hogy az oktatási szolgáltatásban az „aktív ügyfélpolitika”, a hallgató bevonása a folyamatba elkerülhetetlen, és a szolgáltatás eredményessége a hosszú folyamat következtében a két fél együttműködésén múlik. Ez pedig felveti a kapcsolati marketing jelentőségét is a felsőoktatásban, melynek meghatározó erejét erősítik meg egyes kutatások és elméleti megközelítések. A hosszú távú kapcsolat következtében az intézmények minden tagja kapcsolatban áll egymással, közösséget alkot, és ez kialakítja az intézménnyel kapcsolatos támogatást, lojalitást (Dirks, 1998; McAlexander – Koenig – Schouten, 2004).

Kinek az elégedettségét mérjük?

A fentiek alapján a felsőoktatási intézmények kibocsátásának eredményességét több szegmensben mérhetjük, a hallgatói elégedettség a beiskolázási tevékenységtől a munkaerő-piaci megjelenésig nagyon széles skálán értelmezhető, és az elégedettség hosszú távú előnyökhöz juttatja az intézményt (Aldridge – Rowley, 1998; Oldfield – Baron, 2000; Kelsey – Bond, 2001; Arambewela – Hall – Zuhair, 2005).

Tanulmányunkban az intézményben jelenlévő aktív, és az intézményből kikerülő végzett hallgatók elégedettségmérésével kapcsolatos kutatásunk eredményeinek egy-egy szeletét mutatjuk be. Kérdés, hogy felállíthatunk-e standard modelleket az elégedettség mérésére, használhatók-e ugyanazok a paraméterek a jelenlegi, illetve a végzős hallgatók esetében, és ha nem, akkor milyen más változókat kell használnunk?

A jelenlegi hallgatók magát a folyamatot értékelik, a végzősök az eredményt. A jelenlegi hallgatók elégedettsége a mindenkori állapotot tükrözi, ami az idő függvényében nyilvánvalóan változik, mégpedig kettsős értelemben: egyrészt az elvárások változása miatt ugyanazt a szolgáltatást is másképp ítélik meg a hallgatók, másrészt az intézményi fejlesztésekkel/változtatásokkal maga a szolgáltatás is változik. A végzősök-nél szintén fontos szerepet játszhat az idődimenzió:

kérdés, hogy mennyiben befolyásolja véleményüket munkaerő-piaci pozíciójuk, és az hogyan változik az idő múlásával? A jelenlegi hallgatóknál az elégedettség elsősorban a megtartást erősíti, a végzősök-nél pedig a lojalitást, a támogatást, a másoknak való ajánlást (Meszlényi – Domboróczky 2004).

Az elégedettség és mérési modelljei

Az elégedettség és a szolgáltatásminőség mérési modelljei és módszerei

„Az elégedettség adott személy öröme, vagy csatlódottsága, ami egy termék vagy szolgáltatás várakozással szemben érzékelt teljesítményének (vagy eredményének) az összehasonlításából származik.” (Kotler, 1998: 74. o.). Az elégedettség tehát nem más, mint az észlelt és elvárt teljesítmény különbsége. Az elvárások alapulhatnak a hasonló szituációkban nyújtott múltbeli teljesítménnyel kapcsolatos tapasztalatokon, barátok, vagy más véleményformáló csoportok kijelentésein, illetve a szolgáltató/termelő szervezet ígéretein (Kotler – Keller 2006).

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

Az elégedettség mérési dimenzióit az elméleti szakirodalom számos modellben vázolta, az empirikus kutatások azonban egymásnak ellentmondó eredményeket produkáltak. A megközelítések többsége szerint az elégedettséget a minőségről alkotott értékítélet alapján tudjuk a legjobban mérni, sőt a '90-es évek végére kialakult a minőség-elégedettség-lojalitás-jövedelmezőség lánc paradigmája (Kristensen, 1999; Grönhold et al., 2000; Martensen et al., 2000). Kérdés azonban, hogy miként definiáljuk, és hogyan mérjük a minőséget? A minőség meghatározása nagyon egyszerűen „a termék vagy szolgáltatás jellemzőinek összessége,

amelyek alkalmassá teszik elfogadott, vagy értelem-szerű szükséglet kielégítésére” (Kotler, 1998: 90. o.). Csakhogy a minőség definiálása ennél sokkal bonyolultabb, hiszen a fogalom maga is sokrétű, használata során pedig jelentése mindig a konkrét felhasználási környezettől függ.

Elégedettségi mérési modellek és módszerek a felsőoktatásban

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

A hallgatói elégedettséget mérő modellek megközelítései igen változatos képet mutatnak, de a dimenziók között azért akadnak átfedések, és a főbb változók a mérési modellekben azonosíthatók. Figyelemre méltó az a modell, amit Alves és Raposo (2007) állítottak fel az aktív hallgatók elégedettségének mérésére. Komplex modelljükben az elégedettség előzményeit és következményeit különválasztva állítják fel hipotéziseiket. Megközelítésükben az intézményi imázs, az elvárások, az észlelt minőség és az észlelt érték (ez utóbbi alatt értve pl. ott tanulni jó befektetés, a munkaadók értékelik) részben közvetlenül, részben egymáson keresztül is hatva, indirekt módon befolyásolja a hallgatók elégedettségét, ami aztán lojalitást és pozitív szájreklámot eredményez, azaz az elégedett hallgatók tanulmányaik további folytatására is választják az egyetemet, büsz-

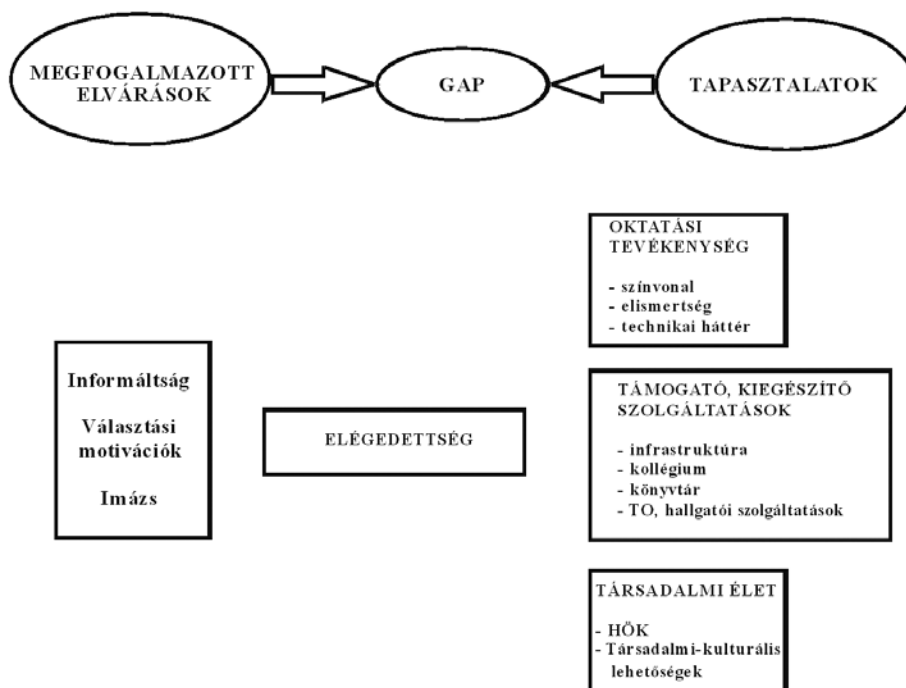
kék intézményükre, és ajánlják azt másoknak. Eredményeik ugyanakkor azt mutatták, hogy az elégedettségre a legnagyobb befolyást az intézmény imázsja és az észlelt érték gyakorolták. Az elégedettség ugyanakkor közvetlenül csak a lojalitásra volt befolyással, míg a pozitív szájreklámra direkt módon csupán az imázs, a lojalitás és az észlelt érték hatott.

Más megközelítést alkalmaz Kara és DeShields (2007) modellje, ahol a szerzők a hallgatói tapasztalatok függvényében vizsgálják az elégedettséget és annak hatását az intézményben való maradás, illetve az intézmény elhagyásának szándékára. Egyes adatok szerint a hallgatók jelentős hányada már az első években elhagyja azt az intézményt, ahova felvételt nyert – 1996-ban az Egyesült Államokban az első évben a beiratkozott hallgatók negyede nem tért vissza a következő szemeszterre (Reisberg, 1999) –, és sokan nem, vagy nem ott szereznek diplomát, ahol tanulmányaikat elkezdték (ld. Tinto, 1993, idézi Kara – DeShields, 2007). Véleményük szerint az oktatási szolgáltatások esetén is igaz az az állítás, miszerint egy új fogyasztó megszerzése mindig drágább, mint egy régi megtartása, így az intézményeknek ez utóbbira kell fókuszálniuk.

A hallgatói elégedettség operacionalizálása

Ha operacionalizálni kívánjuk a hallgatói elégedettséget, kétféle megközelítés közül választhatunk. Az egyik szerint alapvetően a tanuláshoz és tanításhoz kapcsolódó dimenziókat kell értékelni, az újabb megközelítések szerint azonban a hallgatók intézményi tapasztalatait összességében kell kezelni, mivel a hallgatók attitűdjeit nem kizárólag, és bizonyos esetekben nem elsősorban az befolyásolja, hogy mi történik a tanteremben (Aldridge – Rowley 1998). Ennek megfelelően el kell döntenünk, hogy melyek lesznek azok a területek, amik bekerülnek a mérésbe. Harvey (1995) szerint például a következők a hallgatói elégedettségi kérdőívek legjellemzőbb területei: könyvtári szolgáltatások, étkeztetés, szálláslehetőségek, számítástechnikai szolgáltatások, közösségi élet, anyagi juttatások, egyetemi környezet, oktatási módszerek, oktatók és tanítási stílus, a hallgatók terhelése és értékelése, valamint a kurzusok szervezése és értékelése. Hill (1995) ennél jóval több területet ismertet, melybe beletartoznak például olyan további szolgáltatások, mint karrier-tanácsadás, hallgatói érdekképviselő, sportlehetőségek, egyetemi könyvesbolt, egészségügyi ellátás, az oktatókkal való személyes kapcsolat, visszajelzés stb. A Beltyukova (2002) által bemutatott hallgatói elégedettségi modellekben szintén csupán egy területet jelent az oktatáshoz szorosan kapcsolódó rész, és a kérdéseket faktoranalízissel kialakított, viszonylag kevés számú, jól kezelhe-

A felsőoktatás hallgatói elégedettségi modellje



Forrás: Saját szerkesztés

tő terület köré csoportosították. Az üzleti életből adaptált CSSQ (College Student Satisfaction Questionnaire) például 70, skálán értékelhető kérdést tartalmaz, és alapvetően 5 területen – ezek a juttatások, társadalmi élet, tanulási feltételek, elismertség, oktatásminőség – méri az elégedettséget. Az értékelésnél az egyes kérdésekre adott átlagokat, valamint az általános elégedettség átlagát veszik figyelembe. Fontos megjegyezni, hogy az elégedettség értékei mellett gyakran gyűjtnek fontossági adatokat is, hogy az elégedettség és fontosság átlagok különbségét mérjék, és ezáltal a legproblémásabb területeket azonosítsák. Ezt a kétdimenziós (fontosság-elégedettség) megközelítést alkalmazza az SSI (Student Satisfaction Inventory) is, melynek több verziója is létezik, attól függően, hogy hány éves képzésről van szó. A kétféle modellt összehasonlító vizsgálatok eredménye azt tanúsítja, hogy a CSSQ és az SSI skálák eredményei erősen korrelálnak. Végül több amerikai intézmény is a CSSQ-t (College Student Survey) alkalmazza, mely 27 elégedettségi kérdést tartalmaz. Az itemek faktoranalízissel 5 elégedettségi területhez sorolhatók, melyek a következők: tananyag és oktatás, sportolási lehetőségek, diákélet, kapcsolat a karral, campus-szolgáltatások. A fentiekben ismertetett modellel kapcsolatban alapvetően kétféle kritikát fogalmaznak meg: egyrészt nincs standard modell, másrészt a mérési területek nem egységesek.

Kérdés, hogy milyen modellkiegészítéseket célszerű alkalmazni, milyen dimenziókat érdemes újragondolni, ha az aktív, illetve a végzett hallgatók elégedettségét hazai viszonyok között kívánjuk mérni?

Empirikus kutatások egy hazai egyetemen

Az aktív hallgatók elégedettségének mérése

Kutatási koncepció

Kutatási koncepciónk kialakítása során támaszkodtunk a külföldi empirikus kutatásokban alkalmazott modellekre. Az általában használt dimenziók mellett

az adaptáció során olyan új dimenziókat is figyelembe vettünk, melyek a sajátos intézményi környezetből eredeztethetők. A fentiek alapján az 1. ábrán látható modell segítségével mértük az aktív hallgatók elégedettségét.

Megítélésünk szerint az aktív hallgatók elégedettségüket elvárásaik alapján ítélik meg, az elvárások pedig aszerint fogalmazódnak meg, hogy a jelentkezők milyen információkkal rendelkeznek az adott intézményről, kik és milyen szerepet játszanak választásaikban, illetve mit üzen számukra az egyetem imázsa (Alves – Raposo, 2007). Az elégedettség egyes tényezőinek tulajdonított fontosság, és az adott változóval való elégedettség különbségeinek elemzése hasznos információkat szolgáltat az intézmények menedzsmentje számára. Éppen ezért kutatási koncepciónk alapján az aktív hallgatók esetében egyrészt az elvárásoknak való megfelelés mérését, másrészt a gap-ek alapján az erős és gyenge területek feltárását tartottuk fontosnak. Az elégedettség dimenzióinak meghatározásakor három terület mérését tartottuk szükségesnek: az oktatási tevékenységet, a kiegészítő szolgáltatásokat és azokat a hallgatói létező kapcsolódó társadalmi területeket, amelyek a hosszú tanulási folyamatban befolyásolhatják a hallgatók elégedettségét.

A kutatás ismertetése

Alapsokaságnak az egyetemre beiratkozott, aktív félévvel rendelkező hallgatókat tekintettük. A kérdőíveket elektronikus úton juttattuk el a hallgatókhoz, a kérdőív három nagyobb kérdésblokkot tartalmazott: az elsőben arra kérdeztünk rá, hogy honnan informálódik a hallgató, amikor felsőoktatási intézményt választ, illetve, hogy milyen az intézmény, valamint a képzési program hallgatói megítélése. A második blokk arra vonatkozott, hogy egy elképzelt, ideális intézményhez képest milyennek tartja a hallgató az egyetem által nyújtott oktatási és kiegészítő szolgáltatásokat

nyilatkozott úgy, hogy alapvetően nem történt változás az értékelésében, a válaszadók több mint ötödének negatív irányba módosult az egyetemről kialakított képe. Az egyetem által kínált képzési programok nagy része megfelel az előzetes várakozásoknak, a válaszadók közel 40%-a azt kapta, amire számított. Ugyanakkor elég jelentős, csaknem egyharmad azon nappali tagozatosok aránya, akik számára csalódást jelentett a választott képzési program. A csalódottak száma (617 fő) meghaladja azon válaszadók számát, akik úgy gondolják, hogy nekik többet nyújtott a választott képzés, mint amire előzetesen számítottak (563 fő) (1. táblázat).

1. táblázat

Az egyetem hírnevének megítélése ötfokozatú skálán, a válaszadók %-ában, átlag, szórás

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Átlag | Szórás |
|---|-----|------|------|------|------|-------|--------|
| Az egyetem hírneve más intézményekhez képest (1 = nagyon rossz, 5 = kiemelkedő) | 0,4 | 1,4 | 10,9 | 52,5 | 34,8 | 4,20 | 0,71 |
| Változott-e az egyetemről kialakult véleménye (1 = igen, nagyon negatív irányban, 3 = nem változott, 5 = igen, nagyon pozitív irányban) | 3,0 | 20,3 | 36,6 | 35,5 | 4,5 | 3,18 | 0,91 |
| Mennyiben felel meg korábbi elvárásainak a képzés (1 = lényegesen alulmúlta a várakozásokat, 5 = lényegesen felülmúlta a várakozásokat) | 4,2 | 27,8 | 38,9 | 24,6 | 4,6 | 2,98 | 0,94 |

(7 alapvető dimenzió minősítését kértük). E hét dimenziót további területekre bontottuk, az oktatási színvonal kapcsán például rákérdeztünk az oktatók megítélésére, a képzés hasznosíthatóságára, és arra is, hogy mennyire korszerűek a kapott ismeretek. Így összesen 31 területet mértünk, a dimenziókat, illetve a területeket minden esetben ötfokozatú skálán értékeltettük, ahol 1 a legrosszabb, 5 a legjobb minősítést jelentette. A 17 555 fő nappali tagozatos hallgató közül 2069 fő töltött ki az on-line kérdőívet 2004 novemberében. A válaszadók 41%-a volt fiú, 58%-a lány (1% nem jelölt nemet). A kérdőíveket kitöltők 24%-a kevesebb mint egy éve volt egyetemi polgár, 26%-uk 1-2 éve tanult az intézményben, több mint harmaduk 3-4 éve volt hallgató, és 14%-uk 5 éve vagy annál hosszabb ideje vett részt a képzésekben (27 fő nem válaszolt).

Az intézmény imázsa, visszatérési hajlandóság

A válaszadók szerint az egyetemnek kifejezetten jó az imázsa: a nappali tagozatosok 35%-a tartja kiemelkedőnek az intézmény hírnevét más hasonló profilú egyetemekhez viszonyítva, míg 53%-uk adott jó minősítést. A negatív álláspontra helyezkedők aránya alacsony, nem éri el a 2%-ot. A hallgatók véleményének változása némileg árnyalja a képet. Bár 40%-uknak pozitív irányba változott a véleménye a tanulmányok során, és 37%

Fontos kérdés az is, hogy vajon visszatérnének-e a hallgatók az intézménybe, akár a negatív tapasztalatok ellenére is, hiszen a jelen demográfiai helyzetben az egyetemeknek komoly bevételi forrást jelentenek a már diplomával rendelkező, kiegészítő képzésekre visszatérő fogyasztók. Az adatok azt mutatják, hogy a jó intézményi imázs segíti a lojális fogyasztói kör kialakítását. A megkérdezettek 71%-a tanulmányai befejeztével további ismeretek megszerzése érdekében újra ezt az egyetemet választaná, míg az ezt kategorikusan elutasítók aránya mindössze 6%, ugyanakkor a válaszadók 23%-a nem tudott dönteni ebben a kérdésben. Az egyetemre való visszatérési hajlandóságot befolyásolja az egyetemről és a jelenleg végzett képzési programról alkotott vélemény (2. táblázat). Akiknek az előzetes várakozásai nem teljesültek a képzési programmal kapcsolatban, azoknak 13%-a utasítja el az intézménybe való visszatérést, ugyanakkor a csalódottak több mint fele a negatív tapasztalatok ellenére újra választaná az egyetemet. Az elégedetteknek 84%-a térne vissza az egyetemre, és csak 3% az ezt egyértelműen elutasítók aránya. Azok esetében, akiknél a tanulmányok során az egyetemről negatív kép alakult ki, kisebb a visszatérési hajlandóság az intézménybe, mint azon hallgatóknál, akik a képzési programban csalódtak: csaknem ötödük (18%) nem térne újra vissza.

A véleményváltozás és a visszatérési hajlandóság

| | Választaná-e újra az egyetemet? | | | | |
|--|---------------------------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|
| | Igen | Nem | Nem tudom | Összesen | |
| Mennyiben felel meg korábbi elvárásainak a képzési program? | Alulmúlta várakozásait | 316 fő (51%) | 77 fő (13%) | 222 fő (36%) | 615 fő (100%) |
| | Erre számított | 596 fő (80%) | 24 fő (3%) | 127 fő (17%) | 747 fő (100%) |
| | Felülmúlta várakozásait | 474 fő (84%) | 17 fő (3%) | 72 fő (13%) | 563 fő (100%) |
| Változott-e az egyetemről kialakult véleménye tanulmányai során? | Negatív irányban | 200 fő (43%) | 81 fő (18%) | 180 fő (39%) | 461 fő (100%) |
| | Nem változott | 555 fő (77%) | 27 fő (4%) | 143 fő (19%) | 725 fő (100%) |
| | Pozitív irányban | 664 fő (84%) | 13 fő (2%) | 114 fő (14%) | 791 fő (100%) |

Az intézményi szolgáltatások fontossága és az azzal való elégedettség

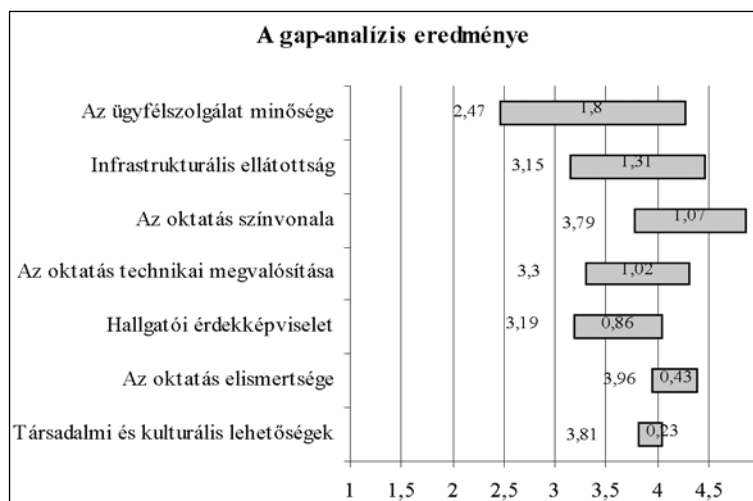
A következőkben bemutatjuk, hogy a válaszadók az egyetemhez kapcsolódó szolgáltatások egyes dimenzióit mennyire tartják fontosnak, illetve az adott dimenziókkal mennyire elégedettek. Ez az ún. gap-analízis arra szolgál, hogy az intézmény meghatározza azokat a területeket, melyekre fokozottan koncentrálnia kell. Ideális esetben a szervezetnek a kiemelt területeken kell jó teljesítményt nyújtani, míg a szolgáltatás igénybe vevői által kisebb fontosságúnak tartott szolgáltatásdimenziókban alacsonyabb teljesítmény is elfogadható, azaz egyensúlyban kell állnia a fontosságának és az elégedettségnek. Hét dimenziót vizsgáltunk: egyrészt az oktatáshoz kapcsolódóan az oktatás színvonalát, a munkaerőpiac általi elismertségét és az oktatás technikai megvalósítását, a támogató-kiegészítő szolgáltatásokkal kapcsolatosan az infrastruktúrát (kollégium, könyvtár, számítógépekkel való ellátottság), az ügyfélszolgálatot (tanulmányi osztály, hallgatói szolgáltató iroda, könyvtár ügyfélszolgálati rendszerei), illetve a társadalmi élettel kapcsolatban a hallgatói önszerveződést-érdekképviselést, valamint a kulturális lehetőségeket.

Az oktatási színvonalat szinte valamennyi válaszadó fontosnak tartja: 89%-uk minősítette ezt a szolgáltatási dimenziót nagyon jelentősnek. A fontossági sorrendben az átlag alapján második helyen az infrastruktúra áll, a válaszadók 90%-a gondolja úgy, hogy ennek jelentős, vagy nagyon jelentős szerepe

van abban, hogy az egyetem minőségi szolgáltatást nyújtson. Az ideális egyetem emellett a munkaerőpiac által elismert diplomákat bocsát ki, és az oktatás technikai megvalósítása (tanterem felszereltsége, oktatók technikaiségédeszköz-használata) is meg kell hogy feleljen a legújabb kor követelményeinek. Az ügyfélszolgálati rendszerek a fontossági sorban közepesen helyezkednek el, megelőzve a hallgatói érdekképviselést és a kulturális lehetőségeket. Ezután érdemes megnézni azt is, vajon az ideálisnak tartott képhez képest ez az intézmény hogyan teljesít az egyes területeken.

2. ábra

A gap-analízis eredményei a nappali tagozatos hallgatók értékelései alapján
(az értékek az elégedettség átlagokat, illetve az elégedettség–fontosság különbségeket mutatják)



A gap-analízis eredményei a nappali tagozatos hallgatók értékelései alapján

| | Fontosság átlag | Elégedettség átlag | Gap |
|--------------------------------------|-----------------|--------------------|-------|
| Társadalmi és kulturális lehetőségek | 4,04 | 3,81 | -0,23 |
| Az oktatás elismertsége | 4,39 | 3,96 | -0,43 |
| Hallgatói érdekképviselő | 4,05 | 3,19 | -0,86 |
| Az oktatás technikai megvalósítása | 4,32 | 3,30 | -1,02 |
| Az oktatás színvonala | 4,86 | 3,79 | -1,07 |
| Infrastrukturális ellátottság | 4,46 | 3,15 | -1,31 |
| Az ügyfélszolgálat minősége | 4,27 | 2,47 | -1,80 |

Az egyes területek fontosság–elégedettség eltérései

| | Ügyfél- szolgálat | Infra- struktúra | Oktatás színvonala | Oktatás- technika | Hallgatói érdekkép. | Oktatás elismertsége | Kulturális lehetőségek |
|---------|----------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------|
| <1 éve | -1,25 | -1,00 | -0,84 | -0,74 | -0,47 | -0,33 | -0,12 |
| 1-2 éve | -1,74 | -1,15 | -1,02 | -0,97 | -0,86 | -0,39 | -0,20 |
| 3-4 éve | -2,12 | -1,51 | -1,21 | -1,15 | -0,99 | -0,53 | -0,38 |
| 5-6 éve | -2,15 | -1,68 | -1,40 | -1,44 | -1,16 | -0,55 | -0,32 |

A fontosság és elégedettség átlagok eltérései alapján a legkisebb probléma a társadalmi élet területtel van: a kulturális lehetőségek és a hallgatói érdekképviselő dimenziójában a gap kisebb, mint 1. Ennek egyik nyilvánvaló oka, hogy ezek azok a területek, melyeket a hallgatók a többi dimenzióhoz képest legkevésbé tartanak fontosnak. Jóval nagyobbak a feszültségek a kiegészítő-támogató szolgáltatások területén: mind az ügyfélszolgálat, mind az infrastrukturális ellátottság a dimenziók közül az utolsó helyeken szerepel. Az oktatási terület (színvonal, elismertség, technikai megvalósítás) összességében közepesen teljesített, az intézmény jó imázsa köszön vissza az elismertségi dimenzióban. (3. táblázat) (2. ábra). (A fontosság–elégedettség értékek eltérése minden esetben szignifikáns.)

Ha a hallgatók véleményét az intézményben eltöltött idő szerint részletezzük, látható, hogy minél több időt tölt el valaki a szolgáltatási folyamatban, annál inkább nő a gap (4. táblázat), ami főként az elégedettségi értékek csökkenésére vezethető vissza. A fontossági értékek jellemzően nem növekednek, sőt egyes területeken az idő előrehaladtával még csökkennek is, így a hallgatói érdekképviselőt és a társadalmi életet a felsőbb évesek kevésbé tartják fontosnak, mint a fiatalabbak.

Az aktív hallgatók körében végzett kutatás alapján megállapíthatjuk, hogy a hallgatók az oktatás színvonalát, annak elismertségét, technikai színvonalát és az infrastrukturális hátteret tartják nagyon fontosnak, és az ezekkel

való elégedettség növelésében még van mit javítania az egyetemnek. Az oktatás szolgáltatás jellegét igazolja, hogy bár az ügyfélszolgálat minőségét kevésbé tartják fontosnak a hallgatók, elégedetlenségüknek mégis hangot adnak. Nézzük most meg, hogy a végzett hallgatók elégedettsége mennyiben tér el az aktív hallgatók véleményétől!

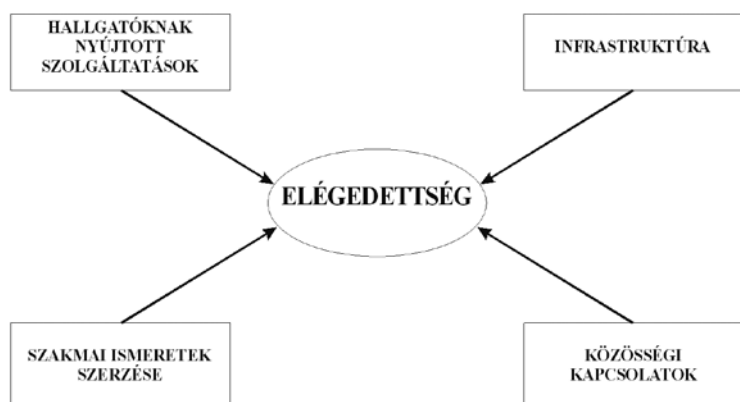
A végzett hallgatók elégedettségi modellje, és az empirikus kutatás eredményei

Kutatási koncepció

Az egyetemről kikerülő hallgatók körében végzett kutatás nemcsak a hallgatói elégedettség mérésére koncentrált, ennél jóval nagyobb témakörből gyűjtöttünk adatokat. Az egyes területek részletes bemutatása nyilvánvalóan túllépné jelen cikk kereteit, ezért csak az elégedettséggel kapcsolatos adatok egy részét mutatjuk be részletesebben.

A modell kialakítása kapcsán az aktív hallgatói elégedettség méréséhez képest itt elsősorban arra koncentráltunk, hogy a végzősök az idő múlásával miként értékelték azt a négy dimenziót, amit a felsőoktatási szolgáltatások kapcsán fontosnak tekintettünk. Az aktív hallgatói elégedettség mérésének eredményei alapján úgy gondoltuk, hogy a végzősöknél az idő távlatában az alábbi négy dimenzió befolyásolhatja az elégedettséget, és ezen keresztül az intézmény megítélését, annak ajánlását másoknak, és a lojalitást (3. ábra).

A végzett hallgatók elégedettségi modellje



A kutatás főbb területei a következők voltak: mennyire volt elégedett a válaszadó az egyetemmel a végzés időpontjában, változott-e ez a munkaerő-piaci tapasztalatok fényében, hogyan ítéli meg az intézmény hírnevét más hazai egyetemekéhez képest, hasznosnak érzi-e az itt tanultakat és milyen a visszatérési hajlandósága az intézménybe? Mennyiben készítette fel az egyetem a végzősöket azokra a készségekre, ismeretekre (pl. nyelvismeret, gyakorlati problémák megoldása), melyeket a munkaerő-piac magasra értékel, ugyanakkor a hagyományos képzési struktúrában viszonylag kisebb hangsúllyal vannak jelen? Mik voltak az intézmény legfontosabb erősségei az oktatás, a kiegészítő szolgáltatások és a diákélet területén?

A kutatás ismertetése és az eredmények

A kutatás 2006-an készült, alapsokaságnak a 2002-es, illetve a 2003-as évben végzett hallgatókat tekintettük, a mintát úgy állítottuk össze, hogy az a végzés éve, karok, illetve tagozatok szerint reprezentatív legyen. Összesen 3600 végzettnek küldtünk postai úton önkitöltős kérdőívet, azaz az adott időszakban az egyetemről kikerülő hallgatók csaknem egyharmadát (32%-át) megpróbáltuk elérni. A kiküldött kérdőívekből 566 érkezett vissza, ami 16%-os válaszadási arányt jelent. A végzetek

3. ábra összelégedettségének mérésére 7 fokozatú skálát alkalmaztunk (ez volt az egyetlen olyan kérdés, ahol 7 fokozatú skálát használtunk, minden más esetben ötfokozatú skálával mértünk²).

Az eredmények több ponton nagyon hasonlóak voltak az aktív hallgatók körében végzett kutatási eredményekhez. Az intézményből kikerülő hallgatók inkább elégedettnek mondhatók, mivel 79%-uk a skála 5-7 értékeit jelölte, 14%-uk helyezkedett semleges álláspontra, míg 7%-uk fejezte ki elégedetlenségét. Az intézmény imázsa nem csak a nappali tagozatos hallgatók körében mondható jónak. Vizsgálataink szerint a végzett hallgatók az aktív hallgatóknál valamivel kritikusabbak, csupán ötödük (22%) értékelte kiválóan az intézményi hírnevet, 64%-uk szerint az egyetem imázsa jónak mondható, míg 13,5% szerint közepes, 0,5% szerint pedig rossz az alma máter híre, de megállapítható, hogy az egyetemről kikerülő hallgatók többsége úgy érzi, hogy az intézmény hírneve jó.

A volt hallgatók több mint fele szerint a választott képzési program megfelelt előzetes várakozásainak, a válaszadók valamivel kevesebb mint negyede azonban a kapottnál jobbra számított, ugyanakkor 25%-ot tesz ki azok aránya is, akiknek a várakozásait felülmúlta a képzés, melyben részt vettek. Az eltelt időnek bizonyára önmagában is van szerepe az értékelésekben, de elképzelhető az is, hogy a munkavállalóként szerzett tapasztalatok módosítanak a képen. Összevetve ezt a nappali tagozatos hallgatói véleményekkel, ott a hallgatók csaknem harmadának jelentett csalódást a képzési program, míg 40% szerint az egyetem pontosan azt nyújtotta számára, amit elképzelt.

Az átadott tudás használhatóságát a válaszadók 14%-a kérdőjelezte meg, ezek egy része valószínűleg nem tudott vagy nem kívánt tanult szakmájában elhelyezkedni. Közel 40% szerint ugyanakkor a kapott ismeretek jól hasznosíthatók, vagy elengedhetetlenek jelenlegi munkájukhoz (ld. 5. táblázat).

5. táblázat

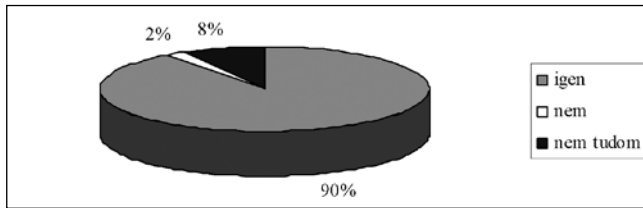
Az egyetem hírnevének megítélése 5 fokozatú skálán, a válaszadók %-ában, átlag, szórás

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Átlag | Szórás |
|--|-----|------|------|------|------|-------|--------|
| Az egyetem hírneve más intézményekhez képest (1 = nagyon rossz, 5 = kiemelkedő) | 0,0 | 0,5 | 13,5 | 64,0 | 22,0 | 4,07 | 0,609 |
| Mennyiben felelt meg korábbi elvárásainak a képzés (1 = lényegesen alulmúlta a várakozásokat, 5 = lényegesen felülmúlta a várakozásokat) | 1,1 | 23,3 | 50,9 | 23,0 | 1,80 | 3,01 | 0,760 |
| Mennyire érzi hasznosnak az egyetemen tanultakat jelenlegi munkájában? (1 = egyáltalán nem, 5 = elengedhetetlen) | 4,3 | 9,8 | 46,1 | 22,4 | 17,4 | 3,39 | 1,020 |

A képzéssel kapcsolatos negatív tapasztalatok ellenére a válaszadók nagy része (90%) ajánlaná az intézményt másoknak (ld. 4. ábra).

4. ábra

Ajánlaná-e az intézményt másoknak? (N=563)



A volt hallgatók egyetemi kötődését az is mutatja, hogy további tanulmányok folytatására 66% térne vissza anyaintézményébe, míg több mint negyedük (25,5%) nem tudott dönteni a kérdésben. A visszatérést egyértelműen elutasítók aránya 8%.

Azt is megvizsgáltuk, hogy az oktatási, a szolgáltatási, valamint a diákélet területtel való elégedettséget mérő változók kapcsolatban állnak-e, és ha igen, hogyan az általános elégedettséget mérő változóval, azaz az egyes elégedettség-elemek befolyásolják-e, és ha igen, milyen mértékben az általános elégedettséget. Ennek vizsgálatára először a három területre külön-külön, majd a 17 változóra együttesen regresszióelemzést végeztünk.

Az oktatási terület és az általános elégedettség kapcsolata

Az oktatási terület négy változójának mindegyike szignifikáns kapcsolatban áll az összelégedettséget mérő változóval, együttesen 27%-ot magyaráznak (R^2). A legerősebb hatást a korszerű ismeretek változó gyakorolja az összelégedettségre, azaz minél inkább úgy ítélte meg a válaszadó, hogy korszerű ismeretek birtokába jutott, annál magasabb összelégedettségről számolt be. Az oktatók és

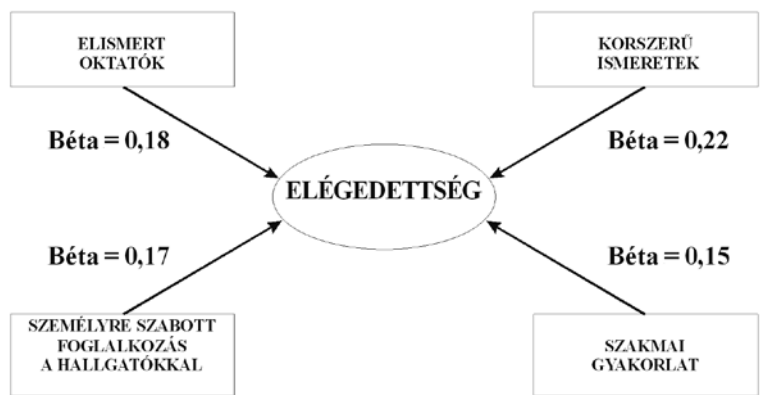
a hallgatók viszonyának megítélése szintén gyakorol hatást, de már kisebb mértékben, míg a szakmai gyakorlat szerepe a leggyengébb (5. ábra) (6. táblázat).

A szolgáltatási terület és az általános elégedettség kapcsolata

A szolgáltatásokkal és az ügyfélszolgálattal kapcsolatos hét változóból modellünkben mindössze három maradt benn. A modell magyarázó ereje viszonylag alacsony ($R^2=15\%$), mint majd látni fogjuk, e területnek van a legkisebb hatása az elégedettségre. A négy változó közül a legnagyobb hatást az infrastruktúra gyakorolja,

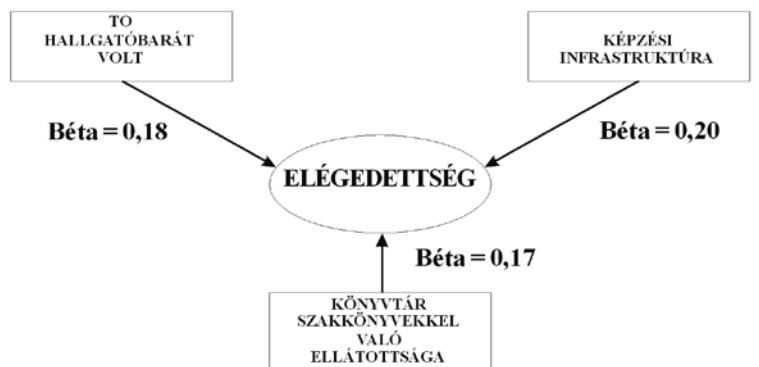
5. ábra

Az oktatási terület és az összelégedettség kapcsolata ($R^2=27\%$)



6. ábra

A szolgáltatási terület és az általános elégedettség kapcsolata ($R^2=15\%$)



6. táblázat

A regresszióanalízis eredményei

| | Standardizálatlan | | Standardizált | t | Sig. |
|---|-------------------|-----------|---------------|--------|-------|
| | B | Std. hiba | Béta | | |
| Konstans | 2,690 | 0,196 | | 13,716 | 0,000 |
| Oktatóim többsége általam elismert oktató | 0,199 | 0,048 | 0,177 | 4,189 | 0,000 |
| Oktatók személyre szabottan foglalkoztak a hallgatókkal | 0,165 | 0,041 | 0,172 | 4,025 | 0,000 |
| Korszerű ismereteket kaptunk | 0,260 | 0,051 | 0,220 | 5,097 | 0,000 |
| Elégséges volt a szakmai gyakorlat | 0,167 | 0,036 | 0,145 | 3,515 | 0,000 |

A regresszióanalízis eredményei

| | Standardizálatlan | | Standardizált | t | Sig. |
|--|-------------------|-----------|---------------|--------|-------|
| | B | Std. hiba | Béta | | |
| Konstans | 3,456 | 0,212 | | 16,311 | 0,000 |
| A TO hallgatóbarát volt | 0,156 | 0,039 | 0,178 | 3,968 | 0,000 |
| Könyvtár szakkönyvekkel való ellátottsága megfelelő volt | 0,181 | 0,049 | 0,169 | 3,675 | 0,000 |
| A képzési infrastruktúra megfelelő volt | 0,213 | 0,049 | 0,199 | 4,305 | 0,000 |

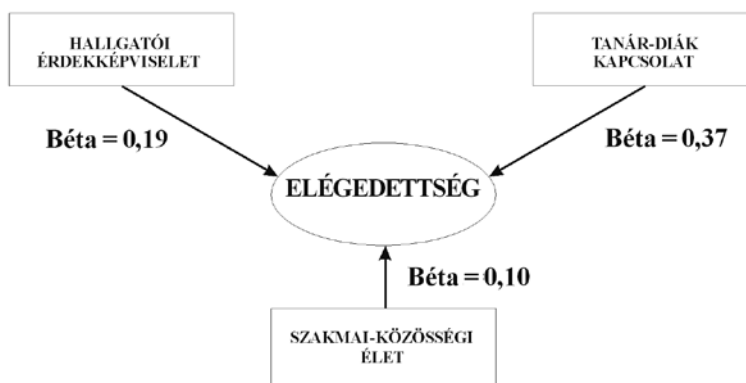
míg a TO és a könyvtár elégedettség növelő szerepe ennél valamivel kisebb. A HSZI-vel, illetve a kollégiumi férőhelyekkel kapcsolatos változók ez alapján nem befolyásolják a végzősök elégedettségét (6. ábra) (7. táblázat).

A hallgatói életterület és az általános elégedettség kapcsolata

A hat változóból három maradt a modellben. A modell magyarázó ereje (R^2) itt a legmagasabb: 29%.

Az összelégedettségre legnagyobb hatást a tanár-diák viszony gyakorolja, jóval kisebb a szerepe egy jól működő hallgatói érdekképviseleti rendszernek és a közösségi életnek. Ki-maradtak modellünkéből a sportolási és kulturális lehetőségeket mérő változók (7. ábra) (8. táblázat).

A hallgatói élet terület és az általános elégedettség kapcsolata ($R^2=29\%$)



7. ábra

8. táblázat

A regresszióanalízis eredményei

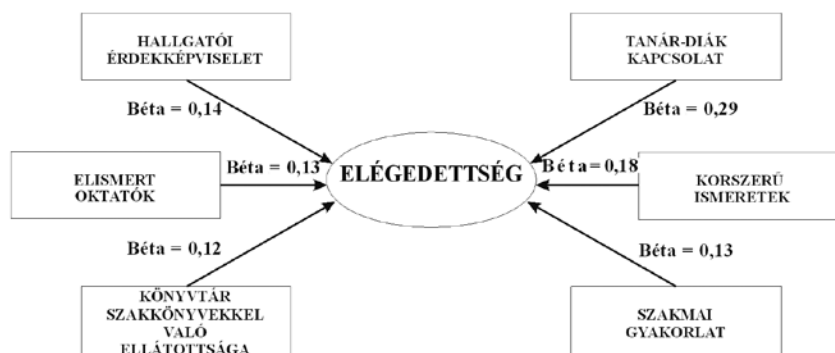
| | Standardizálatlan | | Standardizált | t | Sig. |
|--|-------------------|-----------|---------------|--------|-------|
| | B | Std. hiba | Béta | | |
| Konstans | 2,689 | 0,194 | | 13,864 | 0,000 |
| A hallgatói érdekképviselet jól működött | 0,215 | 0,049 | 0,191 | 4,433 | 0,000 |
| Jó volt a tanár-diák kapcsolat | 0,410 | 0,056 | 0,366 | 7,290 | 0,000 |
| Jó volt a szakmai-közösségi élet | 0,113 | 0,055 | 0,103 | 2,050 | 0,041 |

9. táblázat

A regresszióanalízis eredményei

| | Standardizálatlan | | Standardizált | t | Sig. |
|--|-------------------|-----------|---------------|-------|-------|
| | B | Std. hiba | Béta | | |
| Konstans | 1,474 | 0,260 | | 5,678 | 0,000 |
| Könyvtár szakkönyvekkel való ellátottsága megfelelő volt | 0,126 | 0,045 | 0,116 | 2,820 | 0,005 |
| Oktatóim többsége általam elismert oktató | 0,143 | 0,050 | 0,125 | 2,884 | 0,004 |
| Korszerű ismereteket kaptunk | 0,206 | 0,053 | 0,177 | 3,921 | 0,000 |
| Elégséges volt a szakmai gyakorlat | 0,119 | 0,038 | 0,134 | 3,139 | 0,002 |
| A hallgatói érdekképviselet jól működött | 0,160 | 0,049 | 0,141 | 3,261 | 0,001 |
| Jó volt a tanár-diák kapcsolat | 0,325 | 0,050 | 0,289 | 6,484 | 0,000 |

Az oktatási, szolgáltatási és a hallgatói élet területe és az általános elégedettség kapcsolata (R²=38%)



8. ábra

A legerősebben a tanár-diák kapcsolatok gyakorolnak hatást az elégedettségre, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy bár a felsőoktatás a tömegesedés irányába mozdult el, a hallgatók változatlanul igénylik, hogy az oktatók és a diákok közötti viszony emberközeli legyen. A nagyobb intézmények, karok ezt az oktatókra nehezedő nyomás mérséklésének különböző technikáival tudják megoldani, azaz az információs technológia alkalmazásával, vagy kisebb szakok, közösségek, szakmai csoportosulások kialakításával.

Az oktatási, szolgáltatási, valamint a hallgatói élet területe és az általános elégedettség kapcsolata

Ha mind a három területet – összesen 17 változót – bevonjuk a regressziós modellbe, a magyarázó erő eléri a 38%-ot. Az elégedettségre szignifikánsan hatást gyakorló változókat a 9. táblázat és a 8. ábra mutatja.

A többi változónak jóval csekélyebb szerep jut, de a szakmai színvonalhoz kapcsolódó változók, a könyvtári szolgáltatás és a hallgatói érdeklődés megfelelő működtetése is helyet kap az elégedettség növelésében, ez utóbbit az intézménysített hallgató-oktató/egyetem viszony egyik lehetséges terepéént is értékelhetjük.

10. táblázat

A főkomponens-elemzés eredményei, rotált komponensmátrix

| | Főkomponensek | | | | |
|---|---------------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Megfelelőek voltak a kulturális lehetőségek | 0,712 | | | | |
| Tág tere volt a hallgatói kezdeményezéseknek | 0,694 | | | | |
| A hallgatói érdeklődés jól működött | 0,613 | | 0,463 | | |
| Jó volt a szakmai-közösségi élet | 0,581 | 0,439 | | | |
| Jó volt a tanár-diák kapcsolat | 0,533 | 0,485 | | | |
| Korszerű ismereteket kaptunk | | 0,719 | | | |
| Az oktatók többsége általam elismert oktató volt | | 0,683 | | | |
| Elégséges volt a szakmai gyakorlat | | 0,676 | | | |
| Az oktatók személyre szabottan foglalkoztak a hallgatókkal, segítették munkájukat | 0,455 | 0,537 | | | |
| A HSZI hallgatóbarát volt | | | 0,885 | | |
| A HSZI munkatársainak szakmai felkészültsége megfelelő volt | | | 0,874 | | |
| A TO hallgatóbarát volt | | | | 0,888 | |
| A TO munkatársainak szakmai felkészültsége megfelelő volt | | | | 0,832 | |
| A könyvtár szakkönyvekkel való ellátottsága megfelelő volt | | | | | 0,692 |
| A kollégiumi férőhelyek mennyisége megfelelő volt. | | | | | 0,605 |
| Megfelelőek voltak a sportolási lehetőségek | 0,566 | | | | 0,566 |
| A képzési infrastruktúra megfelelő volt | | 0,414 | | | 0,420 |

Az egyes dimenziók hatása az elégedettségre

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az egyes dimenziók, illetve azok vetületei milyen mértékben befolyásolják az általános elégedettséget. Ennek feltérképezésére először főkomponens-elemzést végeztünk, hogy úgy csökkentsek változóink számát, hogy azok információtartalmából mégis a legtöbbet megőrizzhessük. Az eredményeket a 10. táblázat tartalmazza. Látható, hogy összesen 5 komponensre redukáltuk 17 változónkat úgy, hogy azok a variancia 63%-át magyarázzák (az első főkomponens 31,6%-ot, a második pedig 11%-ot). Az 5 főkomponenst a súlyoknak megfelelően a következőképp neveztük el: az első komponens a közösségi-kapcsolati komponens, a második a szakmai komponens, a harmadik a hallgatói szolgáltató komponens, a negyedik a tanulmányi osztály, míg az ötödik az infrastruktúra komponens (10. táblázat).

Ezután regresszióanalízist végeztünk, hogy megtudjuk, az egyes főkomponensek milyen hatással vannak az összéledettséget mérő változóra. A lineáris regressziót elvégezve az összesített infrastruktúra-indexünk standardizált bétája nem bizonyult szignifikánsnak, azaz úgy tűnik, hogy a volt hallgatók elégedettségét ez a tényező elhanyagolható mértékben befolyásolja (béta=0,06; sig.=0,128). A regressziós modellben benntartott 4 változó magyarázó ereje (R²) együttesen 34%, a részletes eredményeket a 11. táblázat tartalmazza.

Az eredmények alapján látható, hogy az összéledettségre a szakmai index hatása a legnagyobb, de második helyen a közösségi-kapcsolati index áll. Érdekes, hogy ebben a megközelítésben az infrastruktúra szerepe elhalványul, és a hallgatói szolgáltatások, illetve a tanulmányi szolgáltatások maradtak szignifikánsak. Ez arra utal, hogy a végzősök az idő múlásával elfelejtik a kellemetlen élményeket az infrastrukturális hiányosságokkal kapcsolatban, és más dimenziók tükrében ítélik meg alma materüket. (A nap-pali tagozatosok az infrastruktúrát a második legfontosabb tényezőnek tekintették).

Összegzés, következtetések, a kutatás további irányai

Az aktív hallgatók elégedettségi mutatóit a gap-elemzés alapján az alábbiakban összegezhetjük. Ha az oktatási és a kiegészítő szolgáltatások szerepét nézzük egy ideális egyetem esetén, akkor azt mondhatjuk, hogy a hallgatók elsősorban az oktatás színvonalának és az infrastrukturális ellátottságnak tulajdonítanak jelentőséget, de fontosnak tartják a diplomák munkaerő-piaci elismertségét és az oktatás technikai megvalósítását is. Kisebbséget tulajdonítanak a diákok az ügyfélszolgálati rendszerek jó működésének. Ez következhet a fogyasztók alacsonyabb fokú tudatosságából, és az egyetemeken még mindig élő paternalista szemléletből is, ugyanakkor nem kizárt, hogy a későbbiekben majd ez a terület lesz az, amelyik eldöntheti az intézmények között folyó versenyt, ugyanis nem elsősorban az a lényeges, hogy a hallgatók milyen fontosságot tulajdonítanak az adott tényezőnek, hanem az, hogy ez mennyiben van összhangban az elégedettséggel. Az intézménynek azon területekre kell koncentrálnia erőforrásait, ahol ezek nem állnak egymással összhangban, jelen esetben például az ügyfélszolgálati területre. Ez nem feltétlenül igényel nagyobb beruházásokat, javítható például a frontszemélyzet szemléletének megváltoztatását célzó képzésekkel, vagy a hallgatói igényeknek jobban megfelelő nyitvatartási idők kialakításával.

A vizsgált egyetem végzős hallgatóinak az intézmény különböző szolgáltatási területeivel való elégedettségét vizsgálva az látható, hogy akárcsak az aktív hallgatók, ők is a szakmai ismereteket (korszerű ismeretek, elismert oktatók stb.), azaz az oktatási színvonalat tartják elsődlegesen fontosnak, ugyanakkor azonban az elégedettség meghatározó eleme a közösségi élmény, a személyes kapcsolatok mind az oktatókkal, mind a szakmai közösséggel, a diáktársakkal. A tömeg-oktatás ellenére tehát az intézményeknek támogatniuk kell azokat a kezdeményezéseket (pl. szakmai klubok, tanár-diák kapcsolatok erősítése az infokommunikációs

11. táblázat

A regresszióanalízis eredményei

| | Standardizálatlan | | Standardizált | t | Sig |
|-----------------------------|-------------------|-----------|---------------|---------|-------|
| | B | Std. hiba | Béta | | |
| Konstans | 5,240 | 0,044 | | 118,356 | 0,000 |
| Közösségi-kapcsolati index | 0,323 | 0,044 | 0,289 | 7,266 | 0,000 |
| Szakmai index | 0,524 | 0,044 | 0,469 | 11,791 | 0,000 |
| Hallgatói szolgáltató index | 0,167 | 0,044 | 0,149 | 3,756 | 0,000 |
| Tanulmányi osztály indexe | 0,189 | 0,044 | 0,170 | 4,274 | 0,000 |

technológiák segítségével stb.), melyek lehetővé teszik a kapcsolatok kialakítását és fenntartását és egy erős intézményi, illetve szakmai identitás kialakulását.

Összevetve a két csoport – az aktív és a végzett hallgatók – elégedettségének dimenzióit, az is világos, hogy az intézmény megítélését utólag más dimenziók befolyásolhatják, mint a szolgáltatás igénybevétele során (ld. infrastruktúra).

Kutatásaink eredményei számos kérdést vetnek fel:

- Az általunk alkalmazott modellek alapján kapott eredmények arra figyelmeztetnek, hogy mind az aktív, mind a végzett hallgatók körében célszerű újabb hipotézisekkel tesztelni a hallgatói elégedettséget, és a két célcsoportnál keresni az azonos és hasonló dimenziókat az összehasonlítás érdekében.
- Az eredmények azt is jelzik, hogy az idődimenzió nagyon fontos szerepet játszik a megítélésekben mind az aktív, mind a végzett hallgatók esetében.
- További kutatási irányt jelenthet más kutatási eljárások alkalmazása, amelyek kvalitatív módszerekkel feltárják az elégedetlenség okait is.
- A kutatások módszertanát célszerű lenne legalább országosan összehangolni, azokat hasonló eljárásokkal több intézményben lefolytatni, hogy lehetőség legyen az összehasonlításokra, a mérési modellek javítására.
- A kutatások nem lehetnek öncélúak, törekednünk kell arra, hogy a modellekben alkalmazott dimenziók mérése következtében kialakított stratégiák segítsék az intézmény piaci pozíciójának javulását: az aktív hallgatók megtartását, a végzett hallgatók lojalitását, költődését az intézményhez, és a pozitív szájreklámot.

Távolabbra mutató célunk egy olyan elégedettségi és lojalitási mérési modell kialakítása, amely minden érintett (szülők, munkáltatók, társadalom) megítélését tartalmazza, és mérni tudja az elvárásoknak megfelelést.

Lábjegyzet

¹ A pozitív élmények szerzése elsősorban a hallgatók intézményben tartását segíti, az elvándorlás esélyét csökkenti, ugyanakkor a kiegészítő szolgáltatásokra való kizárólagos koncentráció, illetve az ennek megfelelő beruházások rövid távú szemléletet tükröznek. Ha az intézmény képtelen az oktatási színvonal szinten tartására, az elvándorlás szükségszerűen bekövetkezik.

² Az összelégedettség átfogó mérésére alkalmasabbnak tartottuk a nagyobb választási lehetőséget nyújtó skálát, ezért döntöttünk a 7 fokozat alkalmazása mellett, ugyanakkor a többi esetben, épp az aktív hallgatói elégedettség értékeivel való egyszerűbb összehasonlíthatóság miatt, nem változtattunk az 5 fokú skálákon.

Felhasznált irodalom

- Aldridge, S. – Rowley, J.* (1998): Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*. Vol. 6., No. 4., p. 197–204.
- Alves, H. – Raposo, M.* (2007): Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management and Business Excellence*, Vol. 18., No. 5., p. 571–588.
- Arambewela, R. – Hall, J. – Zuhair, S.* (2005): Postgraduate International Students from Asia: Factors Influencing Satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 15., Issue 2., p. 105–127.
- Barakonyi K.* (2004): Egyetemek rangsorolása és a teljesítményértékelés. *Vezetéstudomány*, Vol. 35., No. 6., p. 2–7.
- Bay, D. – Daniel, H.* (2001): The Student is Not the Customer – An Alternative Perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*. Vol. 11., Issue 1. p. 1–19.
- Beltyukova, S. – Fox, C.* (2002): Student Satisfaction as a Measure of Student Development: Towards a Universal Metric. *Journal of College Student Development*, 43., 161–172.
- Betz, E.L. – Menne, J.W. – Starr, A.M. – Klingensmith, J.E.* (1971): A dimensional analysis of college student satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, Vol. 4., No. 2., p. 99–106.
- Betz, E.L. – Starr, A.M. – Menne, J.W.* (1972): College student satisfaction in ten public and private colleges and universities. *The Journal of College Student Personnel*, 13., p. 456–461.
- Bristow, D.N. – Schneider, K.C.* (2002): The Collegiate Student Orientation Scale (CSOS): Application of the Marketing Concept to Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 12., Issue 2., p. 15–34.
- Brookes, M.* (2003): Higher education: Marketing in a quasi-commercial service industry. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, Vol. 8., No. 2., p. 134–142.
- Chase, R.B.* (1978): Where Does the Consumer Fit In a Service Operation. *Harvard Business Review*, Nov.-Dec., p. 41–52.
- COQHE* (Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education), CNE (Comité National d'Évaluation) (1998) Evaluation of European education: a status report, Report Prepared for the European Commission, DG XXII, September
- Dirks, A.L.* (1998): Higher Education in Marketing Theory. Letöltés helye: www.cc.nctu.edu.tw/~etang/Marketing_Theory/Higher_Education.htm, letöltés ideje: 2006. 06. 23.
- Emery, C. – Kramer, T. – Tian, R.* (2001): Customers vs. Products: adopting an effective approach to business students. *Quality Assurance in Education*, Vol. 9., Issue 2., p. 110–115.

- Fojtik J. (2005): Üzleti fakultások marketing stratégiái a kétszintű képzési rendszerben. In Kuráth G. (szerk.): II. Felsőoktatási Marketing Konferencia konferenciakötet. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, p. 91–97
- Grönholdt, L. – Martensen, A. – Kristensen, K. (2000) The relationship between customer satisfaction and loyalty: cross-industry differences. *Total Quality Management*, Vol. 11., No. 4/5 6., p. 509–514.
- Hallenbeck, T.R. (1978): College student satisfaction: An indication of institutional vitality. *N.A.S.P.A. Journal*, Vol. 16., No. 2., p. 19–24.
- Harvey, L. (1995): Student satisfaction. *The New Review of Academic Librarianship*, Vol. 1., p. 161–173.
- Hill, N. (1996): *Handbook of Customer Satisfaction Measurement*, Hampshire: Gower Publishing
- Hom, W. (2002): Applying Customer Satisfaction Theory to Community College Planning of Student Service. *Journal Insight Into Student Services*, September, letöltés helye: http://www.ijournal.us/issue_02/ij_issue02_WillardHom_01.htm
- Kara, A. – DeShields, O.W. (2004): Business Student Satisfaction, Intentions and Retention in Higher Education: An Empirical Investigation. *Marketing Educator Quarterly*, Vol. 3., No. 1., p. 1–25.
- Katona T. (2002): Mennyiség vagy minőség – Gondok a felsőoktatásban. In: Hetesi E. (szerk.): *A közszolgáltatások menedzsmentje*. Szeged, JATEPress, p. 143–151.
- Kelsey, K.D. – Bond, J.A. (2001): A model for measuring customer satisfaction within an academic center of excellence. *Managing Service Quality*, Vol. 11., No 5., p. 359–367.
- Kotler, Ph. – Keller, K.L. (2006): *Marketing Menedzsment*, Budapest, Akadémiai Kiadó
- Kotler, Ph. (1998): *Marketing Menedzsment*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Kristensen, K. – Martensen, A. – Grönholdt, L. (1999) Measurement the impact of buying behaviour on customer satisfaction, *Total Quality Management*, Vol. 10., No. 4–5., p. 602–614.
- Kuráth G. (2007) A beiskolázási marketing szerepe a hazai felsőoktatási intézmények vonzerőfejlesztésében, doktori értekezés, Pécs, 2007.
- Kürtösi Zs. – Hetesi E. (2007) Mit ér a diploma, ha magyar? *Marketing and Management*, XLI. évf. 4–5. sz., p. 24–31.
- Martensen, A. – Grönholdt, L. – Kristensen, K. (2000) The drivers of customer satisfaction and loyalty: cross industry findings from Denmark. *Total Quality Management*, Vol. 11., No., 4/5 6., p. 544–553.
- McAlexander, J.H. – Koenig, H.F. – Schouten, J.W. (2004): Building a University Brand Community: The Long-Term Impact of Shared Experiences. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 14., Issue 2., p. 61–79.
- Meszlényi R. – Domboróczky Z. (2004): A hazai felsőoktatás jövőképe: marketingoktatás helyett oktatásmarketing. *MMSZ Magyar Oktatók Klubja Konferencia*, CD, Sopron, p. 1–11.
- Oldfield, B. M. – Baron, S. (2000): Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, Vol. 8., No. 2., p. 85–95.
- Reisberg, L. (1999): Colleges Struggle to Keep Would-be Dropouts Enrolled. *The Chronicle of Higher Education*, Vol. 46., Issue 7.
- Sirvanci, M.B. (1996): Are students the true customers of higher education? *Quality Progress*, No.10., p. 99–102.
- Sirvanci, M.B. (2004): Critical issues for TQM implementation is higher education. *The TQM Magazine*, No. 6., p. 382–386.
- Svenson, G. – Wood, G. (2007): Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all! *International Journal of Education Management*, Vol. 21., Issue 1., p. 17–28.
- Zeithaml, V.A. – Parasuraman, A. – Berry, L.L. (1985): Problems and Strategies in Services Marketing. *Journal of Marketing*, No. 2., p. 33–46.

Cikk beérkezett: 2008. 1. hó

Lektor vélemény alapján átdolgozva: 2008. 3. hó

E SZÁMUNK SZERZŐI

Dr. Hetesi Erzsébet, egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem; **Kürtösi Zsófia**, egyetemi adjunktus, Szegedi Tudományegyetem; **Dr. Hoványi Gábor**, egyetemi magántanár, akadémiai doktor, Pécsi Tudományegyetem; **Kiss János**, egyetemi adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem; **Futó Péter**, tudományos munkatárs, Budapesti Corvinus Egyetem; **Némethné Pál Katalin**, kutatásvezető, GKI Gazdaságkutató Zrt.; **Petz Raymund**, kutatásvezető, GKI Gazdaságkutató Zrt.; **Mezősi András**, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem

VEZETÉSTUDOMÁNY