

A SZOLGÁLTATÁSMINŐSÉG MÉRÉSÉNEK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK GYAKORLATA A FELSŐOKTATÁSBAN – FŐSZEREPBEN A HALLGATÓK

SERVICE QUALITY MEASUREMENT AND EVALUATION IN HIGHER EDUCATION – FOCUSING ON STUDENTS

Az elmúlt évtizedekben nemcsak a szolgáltatási, hanem szűkebben a felsőoktatási szektorban lezajlott strukturális és finanszírozási változások, a társadalmi-gazdasági környezet támasztotta növekvő elvárások, a hazai és nemzetközi szinten is intenzívebbé váló verseny a szolgáltatásminőség menedzselése terén is folyamatosan új kihívások elé állítja az intézményeket. A cikk elsődleges célja a felsőoktatásban megjelenő, sokszínű szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési törekvések bemutatása. Ennek során a szerzők áttekintik a legfontosabb előzményeket, a hallgatók felsőoktatási érdekelt felek között betöltött elsődleges szerepét és a SERVQUAL, illetve a SERVPERF modellre épülő népszerű megközelítéseket. A cél azon intézményi feladatok összefoglalása, amelyek megbízható és érvényes szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési módszertani alkalmazások megalapozását és kapcsolódó keretrendszer kialakítását teszik lehetővé.

Kulcsszavak: felsőoktatás, szolgáltatásminőség, értékelés, érdekelt felek, hallgatók

The structural changes that have taken place not only in the service sector but specifically in higher education in recent decades, changes in financing conditions, the growing expectations of the socio-economic environment, and increasing competition both domestically and internationally pose new challenges to higher education institutions in the field of service quality management. The primary aim of this paper is to give an overview of the diversified efforts in service quality measurement and evaluation in higher education context. In doing so, the most important antecedents, the primary role of students among stakeholders in higher education, and the most popular approaches based on the SERVQUAL and SERVPERF model are reviewed. The authors' goal is to summarise the institutional tasks that enable the establishment of methodological applications and the development of a framework aiming at reliable and valid institutional service quality measurement and evaluation.

Keywords: higher education, service quality, evaluation, stakeholders, students

Finanszírozás/Funding:

A szerzők a tanulmány elkészítésével összefüggésben nem részesültek pályázati vagy intézményi támogatásban. The authors did not receive any grant or institutional support in relation with the preparation of the study.

Szerzők/Authors:

Dr. Tóth Zsuzsanna Eszter^a (tothzs@gti.elte.hu) egyetemi docens; Dr. Surman Vivien^b (surman.vivien@gtk.bme.hu) egyetemi adjunktus

^a Eötvös Loránd Tudományegyetem (Eötvös Loránd University) Magyarország (Hungary); ^b Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (Budapest University of Technology and Economics) Magyarország (Hungary)

A cikk beérkezett: 2021. 03. 08-án, javítva: 2021. 05. 29-én, 2021. 07. 15-én és 2021. 08. 26-án, elfogadva: 2021. 09. 15-én. The article was received: 08. 03. 2021, revised: 29. 05. 2021, 15. 07. 2021 and 26. 08. 2021, accepted: 15. 09. 2021.

A felsőoktatás gazdasági-társadalmi szerepe vitathatatlanul növekszik (Kezar, Chambers, & Burkhardt, 2015; Sisa et al., 2020), és a szektor piacosodása, a hazai és nemzetközi szinten is növekvő verseny, a versenyképesség növelésének szükségessége, az intézményi magkompetenciák azonosítása és fejlesztése számos követelményt támaszt az intézményi működésfejlesztéssel szemben (Berács et al., 2017). A felsőoktatási intézmények (FOI-k)

egyre inkább felismerik, hogy szolgáltató szervezetként kell működniük (Bedzsula & Topár, 2014), amely a minőség és azon belül a felsőoktatási szolgáltatásminőség, még szűkebben, az oktatási szolgáltatások minőségmenedzselésének kérdését is új dimenziókba helyezi. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (European Standards and Guidelines (ESG), 2015) és azoknak a Magyar Akkreditációs Bizottság

(MAB) önértékelési útmutatójában (MAB Önértékelési útmutató, 2020) megjelenő elvárásrendszere is követelményként támasztja a felsőoktatási intézményekkel szemben az érdekelt felek azonosítását, elvárásaik feltérképezését, elégedettségük mérését, ezek folyamatos nyomon követését, valamint a releváns intézményi folyamatokba való visszacsatolását az intézményi teljesítmény megalapozott fejlesztése érdekében (Szabó & Kövesi, 2009; Surman & Szabó, 2020). Mindez a potenciális hallgatók megnyeréséért és a meglévő hallgatók megtartásáért folyó egyre intenzívebb versenyben azt követeli meg az intézményektől, hogy megfelelő válaszokat találjanak arra, hogy hogyan lehet a legfontosabb érdekelt felek, köztük elsősorban a hallgatók elvárásainak, tapasztalatainak és elégedettségének, és ezen keresztül a nekik nyújtott szolgáltatások minőségének megfelelő aspektusait megbízható és érvényes módszerekkel mérni és értékelni (lásd pl. Kember & Leung, 2008; Surman & Szabó, 2020).

Elsődleges célunk, hogy a hallgatók mint érdekelt felek felsőoktatásban megjelenő sokszínű szerepét alapul véve áttekintést adjunk – elsősorban a SERVQUAL, illetve SERVPERF alapú – szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési felsőoktatási törekvésekről, bemutassuk az előzményeket, a legfontosabb eredményeket és feltárjuk azokat a kérdéseket, amelyeket az intézményeknek az intézményi sajátosságok és a vizsgálat középpontjába állított szolgáltatási folyamatok fényében meg kell válaszolniuk ahhoz, hogy az általuk nyújtott szolgáltatások minőségével kapcsolatos kérdésekre adekvát válaszok születhessenek.

A szolgáltatásminőség értelmezése a felsőoktatásban

A felsőoktatásban a(z oktatási) szolgáltatásminőség olyan komplex fogalom, amelynek nincs széles körű konszenzuson alapuló definíciója, a különböző kutatók különbözőképpen definiálják (Jain, Sinha, & Sahney, 2011). Karapetrovic és Willborn (1997, p. 287) szerint az oktatásminőség a hallgató azon képessége, hogy megfelel a munkáltatók, az akkreditációs és szakmai szervezetek által támasztott elvárásoknak. Ugyanakkor az a sokszínű szolgáltatáscsomag, amelyet a felsőoktatási intézmények a belső és külső vevőiknek kínálnak, ennél bizonyára valamivel bővebb definíciót kíván(na).

Mivel az oktatás szolgáltatás, a minőségfejlesztési törekvések egy meghatározó része a szolgáltatásminőség szakirodalmára, az ott fellelhető empirikus eredményekre és a fogalom többdimenziós és hierarchikus jellegére támaszkodik (pl. egészségügyben Dagger, Sweeney, & Johnson, 2007). Számos kérdést vet fel az is, hogy hogyan térképezhető fel az egyes szolgáltatásminőség-összetevők és az átfogó észlelés közötti kapcsolat, illetve milyen az egyes összetevők egymáshoz való viszonya. A kutatási eredmények azt támasztják alá, hogy szignifikáns a kapcsolat a vevői elégedettség és a szolgáltatásminőség között minden absztrakciós szinten (Liu, 2005), ehhez azonban mindkét aspektus megbízható és érvényes mérésére és értékelésére van szükség. Mivel a szolgáltatásminőséggel kapcsolatos percepciók elsősorban a szolgáltatásminőséget értékelő

egyének elvárásaitól függenek, és mivel ezek az elvárások egyénenként különböznek, így más-más az elvárások és észlelések közötti különbség is, ami egyáltalán nem könnyíti meg a szolgáltatásminőséggel kapcsolatos kép tisztázását. A szolgáltatásminőség szakirodalomban szerteágazó erőfeszítésekkel és megoldásokkal találkozunk a tekintetben, hogy hogyan lehetne azt a legjobban megragadni és módszertanilag megfelelően megalapozni.

A szolgáltatásminőség felsőoktatási értelmezésekor a többdimenziós és hierarchikus jelleggel szembesülünk (Prakash, 2020), a fogalom az akadémiai, adminisztratív és kiegészítő funkciók széles spektrumát fedi le (Latif, Latif, Farooq Sahibzada, & Ullah, 2019). Ennek következménye – az érdekelt felek számossága, befolyásoló szerepe és a befolyás mértéke mellett –, hogy megoldatlan viták folynak a szolgáltatásminőség értelmezéséről a szektorban. Az intézményi gyakorlatban alkalmazott megoldások is meglehetősen sokszínűek; átfogó, konszenzuson alapuló, a funkcionális minőség méréséhez kapcsolódó szolgáltatásminőség-indikátorok nem is léteznek a felsőoktatásban a fenti diverzitásnak megfelelően. Általános ugyanakkor az a felfogás, hogy a szolgáltatásminőség a hallgatók szolgáltatásokkal kapcsolatos átfogó értékelése, amely az elvárások és észlelések közötti eltérésként, részként értelmezhető (O'Neill & Palmer, 2004). A szolgáltatásminőség felsőoktatási értelmezését az is nehezíti, hogy nem tisztázott az sem, hogy kik, vagy mik a felsőoktatási szolgáltatások inputjai, a folyamatok konkrét résztvevői és milyen (esetenként változó) szerepekben, mik vagy kik az outputjai, kik a belső és a külső vevők, és hogyan mérhető a végeredmény. Éppen ezért izgalmas feladat elsőként az alapvető folyamatmenedzsment-eszköztár alkalmazása ahhoz, hogy szofisztikált szolgáltatásminőség-mérés és -értékelés valósulhasson meg az intézményi működés bármelyik szintjén is. Amíg ezekre az alapvető kérdésekre nem tud az intézmény vagy annak bármelyik szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési törekvéseket célul tűző szervezeti egysége, folyamata adekvát válaszokat adni, addig félő, hogy a szolgáltatásminőség-mérés és -értékelés nem azokat a célokat fogja szolgálni, amelyeket megvalósítani kívánnak. Ugyanakkor az is izgalmas kérdés, hogy vajon ezeket a célokat egy top-down vagy egy bottom-up megközelítés tudja-e jobban szolgálni.

A szakirodalomban fellelhető tudást összegezve általános az a felfogás, hogy a felsőoktatás inputjai a hallgatók, a munkatársak és a működést finanszírozó, külső környezetből érkező pénzügyi támogatás. Ezek az inputok vesznek részt a tanítási, tanulási, adminisztrációs és kutatási folyamatokban, amelyek a belső környezetben zajlanak. Az outputok a megnövelt kompetenciájú végzettek és a kutatások által generált új tudás, amelyet az intézmények „leadnak” a külső környezetnek, az output hasznosítója pedig a munkaerőpiac és a társadalom (pl. Jaraiedi & Ritz, 1994; Gupta, 1993).

A felsőoktatási intézményekben a szolgáltatásminőség értékelése elsősorban a szolgáltatásnyújtási folyamat (elsősorban a funkcionális minőség) és a kimenet minőségéhez kapcsolódó vevői észlelésekre, azok elvárásokkal való összevetésére épít, amely elvárásokat az adott szolgáltatással kapcsolatos korábbi tapasztalatok alapvetően befolyásolják

(Clewes, 2003). A felsőoktatási intézmények esetében a teljesítménymérés egyik komoly akadálya azon szereplők azonosítása, akik a FOI teljesítményét relevánsan megítélhetik (Hetesi & Kürtösi, 2008). Így a szolgáltatásminőséggel kapcsolatos intézményi feladatok definiálását és megvalósítását alapvetően determinálja az arra a kérdésre adott válasz, hogy ki az, aki a szolgáltatásminőséget, annak egyes dimenzióit, aldimenzióit – figyelembe véve annak többdimenziós és hierarchikus jellegét – meg fogja ítélni, illetve megítélheti? Az intézményi működésfejlesztés prioritásait figyelembe véve az egyes szolgáltatások esetében ki az a vevő, akinek a visszajelzésére építeni kell?

A felsőoktatásban az intézményi működés értékelése során számos érdekelt fél jelenik meg, akik az intézménnyel szemben fennálló pozícióiknak, erőviszonyaiknak és az intézményi működéssel kapcsolatos ismereteiknek, rálátásuknak megfelelően eltérő módon észlelik a szolgáltatásminőséget, annak egyes összetevőit, és ezekkel szemben más-más elvárásokat fogalmaznak meg (lásd pl. Fassin, 2009; Mainardes, Alves, & Raposo, 2012). Az ESG és így a MAB az intézményi önértékelés során elvárásként támasztja a FOI-val szemben, hogy azonosítsa az érdekelt feleket, azok csoportjait, a belső és külső érintettek véleményét megfelelő módszerekkel tárja fel és értelmezze, és építse be nézőpontjukat a FOI által nyújtott szolgáltatásminőség érvényes értékelése és fejlesztése érdekében. Ennek megfelelően a felsőoktatási szolgáltatásminőség definiálása, illetve mérési és értékelési törekvéseinek megfelelő intézményi mederbe történő terelése ezer szállal kötődik az intézményi működés által érintett érdekelt felek azonosításához, elvárásaik feltárásához és az intézményi működésre gyakorolt hatásuk felméréséhez. Így a hallgatók, az intézmény oktató és nem oktató munkatársai, a munkaerő-piaci szereplők, az intézményi működést finanszírozó szervezetek és a társadalom nézőpontja és elvárásai nehezen nélkülözhető szempontok akkor, amikor szolgáltatásminőség definiálási és értékelési törekvéseiről ejtünk szót. Ebből kifolyólag éppen a vevők lehatárolásának és pontos definiálásának nehézsége az egyik legmeghatározóbb kihívás akkor, amikor egy FOI minőségfejlesztési céljait meghatározza.

A FOI-knak a minőségfejlesztési törekvések prioritizálása érdekében az érdekelt felek relatív fontosságát is meg kell határozniuk, és időről időre felül kell vizsgálniuk (Ho & Wearn, 1995). Az érintettek csoportokba sorolása fontos inputja a felsőoktatási intézmények minőségmenedzsment folyamatainak: az intézmény specifikumaihoz illeszkedően szükséges a megfelelő módszerek kialakítása és implementálása az igények, elvárások és tapasztalatok begyűjtésére és elemzésére csak úgy, mint az outputokkal kapcsolatos visszajelzések gyűjtésére és azok intézményi működésbe való visszacsatolására. Ennek fontos feltétele, hogy különbséget tegyenek az intézmények elsődleges és másodlagos érdekelt felek, valamint közvetlen és közvetett érdekelt felek között. Ám attól függően, hogy mely intézményi működési szintet helyezzük a középpontba (intézményi makroszint, egy szak/képzési program szintje, tantárgyak/kurzusok szintje), az egyes érdekelt felek pontos szerepe és intézményi működésre gyakorolt befolyá-

sa átrendeződik, az egyes szinteken a különféle érdekelt csoportok súlya és hatása eltérhet (lásd pl. Surman, 2021).

E cikknek nem célja a felsőoktatásban megjelenő számos érdekelt fél szerepének részletes elemzése, kifejezetten a hallgatói nézőpontra keresztül kívánjuk a szolgáltatásminőség mérési és értékelési törekvéseket elemezni, mivel a szakirodalom általánosan állást foglalt abban a kérdésben, hogy a hallgatók az elsődleges és közvetlen vevők minden intézményi működési szinten (Owlia & Aspinwall, 1996; Abdullah, 2006a, 2006b; Yeo, 2009). Így amikor a FOI-k esetében vevőközpontúságról beszélünk, akkor az szűkebben hallgató-központúságot jelent (Guilbault, 2016). A hazai és nemzetközi szakirodalom és gyakorlat is (Angell, Heffernan, & Megicks, 2008) az aktív hallgatói észlelések mérését és értékelését helyezi előtérbe (pl. Abdullah, 2006a, 2006b; Kincsesné Vajda, Farkas, & Málovics, 2015), és a felsőoktatás piacosodásának eredményeképpen a FOI-k olyan stratégiákat ültetnek gyakorlatba, amelyek a meglévő hallgatók megtartását és új potenciális hallgatók megnyerését szolgálhatják.

A szolgáltatásminőség felméréséhez kötődő hallgatói észlelések értékelése kapcsán ugyanakkor az is szemlélteteli nehézséget okoz, hogy ugyan a hallgatók fogyasztják a szolgáltatást, de sok esetben nem ők fizetnek érte ténylegesen (Hom, 2002 idézi Hetesi & Kürtösi, 2008). A képet tovább árnyalja, hogy a hallgatók többféle szerepben is megjelenhetnek a szolgáltatásnyújtási folyamatban (lásd pl. Hetesi & Kürtösi (2008) négyféle szerepdefinícióját). Helms és Key (1994) megközelítése szerint a hallgató „alapanyagként”, vevőként, vagy akár munkavállalóként is tekinthető a felsőoktatási szolgáltatásnyújtás folyamataiban. A hallgatóknak emellett egyfajta partneri szerepet is tulajdonítanak, hiszen elkötelezettnek is kell lenniük a tanulmányaik iránt, motiválnak kell lenniük ahhoz, hogy teljesítsenek, a teljesítményüket pedig ebben a különös vevői pozícióban értékelik is – úgy, mint egy munkavállalónak –, miközben alapanyagból végtermékké alakulnak át. Ráadásul a hallgatói teljesítmények minősége ugyanannyira meghatározó fokmérője egy FOI teljesítményének, mint egy üzleti környezetben működő vállalkozás esetében a munkatársi teljesítmények minősége. A mai hallgatók elégedettségét alapvetően befolyásolja az is, ha aktívan részt vehetnek a képzésük során olyan kurzusokban, amelyek felkészítik őket a későbbi munkaerő-piaci elvárásokra (Tóth & Bedzsula, 2021; Tóth & Surman, 2020), azaz részt vesznek a tudás átadásában, így „munkatársak”, partnerek és a tudás létrehozói is egyben. Emellett a különböző oktatási szolgáltatásokat körülvevő környezet is különböző szerepeket dedikál a hallgatóknak: egy előadáson így sokkal inkább vevőként jelennek meg, míg egy szeminárium, projektfeladat kapcsán meg sokkal inkább munkatársi, partneri szerepet öltenek. Végül, a hallgatók válnak a felsőoktatási intézmény „termékévé”, de csak másodlagos a szerepük annak meghatározásában, hogy milyen tudásra és felkészítésükre van szükség ahhoz, hogy a jövőbeli foglalkoztatási elvárásoknak megfeleljenek (Yeo, 2008). A munkaerő-piaci szereplők is termékként tekintenek a hallgatókra (McCollough & Gremler, 1999), e szereplők szolgáltatásminőség-percepciói ugyanakkor felvetik bevonásukat a képzésfejlesztésbe,

a munkatársak fejlesztésébe és a hallgatók munkaerő-piaci elvárásokra való érzékenységének fokozásába (Lakal, Joshi, & Jain, 2020).

A felsőoktatási minőségmenedzsmentre fókuszáló szakirodalmi kutatások középpontjában általában elkülöníthetően valamelyik intézményi működési szint áll (intézmény, szak vagy kurzus szint), és ezek a kutatások elsődlegesen a hallgatók szempontjaira, visszajelzéseire fókuszálnak mindhárom szinten. Itt kell megjegyeznünk, hogy vannak olyanok is, akik megkérdőjelezzik a hallgatók vevői szerepét (pl. Guibault, 2016), amely egyrészt fakad a hallgatói szerep többféle értelmezéséből, másrészt az intézményi működés sokrétű szolgáltatási folyamataiból, ahol a hallgatók más-más szerepkörben, sok esetben nem vevőként jelenhetnek meg. Továbbá itt kell megemlíteni a technikai és funkcionális minőség közötti különbséget, valamint a szolgáltatás nyújtója és igénybe vevője közötti információs aszimmetriát is (pl. Grönroos, 1990), ami a hallgatói szerep pontos értelmezését tovább nehezíti.

Szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési törekvések a felsőoktatásban

Az oktatás speciális szolgáltatás, itt is érvényes az, hogy a vevők igényeinek és elvárásainak akkor vagyunk képesek megfelelni, ha ismerjük, hogy a szolgáltatás mely elemeivel elégedettek és melyekkel nem (Hetesi & Kürtösi, 2009). Ez azonban számos módszertani kérdést feszeget a FOI-k oldaláról. Ugyan a legtöbb FOI-ban ma már valamilyen módon méri a legfontosabb vevők, köztük elsősorban a hallgatók elégedettségét, az elmúlt tíz évben megjelent markáns, minőséggel kapcsolatos törekvések ellenére sem igazán beszélhetünk közös, általánosan elfogadott gyakorlatról azzal kapcsolatban, hogy milyen információkat kell gyűjteni, illetve ezeket hogyan kell(ene) visszacsatolni a PDCA logikának megfelelően a releváns oktatási és oktatást támogató folyamatokba. Ez köszönhető annak is, hogy nem egyértelmű sem a hallgatói elégedettség mérési modellje, sem pedig az azt megalapozó módszertan (Hetesi & Kürtösi, 2008).

A variabilitás is komolyan befolyásolja a szolgáltatásminőséggel kapcsolatos percepciók alakulását. Ennek oka egyrészt a nagyfokú szubjektivitás, a szolgáltatásminőség-dimenziók nagy száma, az oktatási és oktatást támogató és kiegészítő folyamatok sokasága és összetettsége, valamint az is, hogy a szolgáltatásnyújtásban részt vevő oktató és nem oktató munkatársak is többféle szerepet töltenek be a felsőoktatási szolgáltatásnyújtás komplex rendszerében, melyek sok esetben zavart okoznak akkor, amikor a folyamatokhoz kapcsolódó inputok, outputok és folyamatjellemzők számbavételére kerül sor. Emellett pedig az ingadozás természetszerűleg abból is fakad, hogy maga a szolgáltatás és a szolgáltatásnyújtás mikéntje is változik időben, munkatársról munkatársra, vevőről vevőre.

Milyen tendenciák vezettek a felsőoktatási szolgáltatásminőség törekvésekig? Az, hogy az intézmények felismerték, hogy versenyelőnyöket kell azonosítaniuk és fenntartaniuk, fontos mozgatórugója volt a szolgál-

tatásminőség-menedzselési törekvéseknek (Oldfield & Baron, 2000), amellyel együtt jár a hallgatók megtartása mint érdemi motiváció (Lau, 2003). Ennek következtében a felsőoktatási intézményekben is tudatosult, hogy egyre nagyobb figyelmet kell szentelniük a vevői igények alapos feltárásának és az ezen elvárásoknak való megfelelésnek (Cheng & Tam, 1997). A hallgatók mint elsődleges vevők elégedettségének növeléséhez ma már nem elegendő a tantervek és az adminisztratív folyamatok fejlesztése, az intézményeknek szélesebben kell értelmezniük az általuk nyújtott szolgáltatások körét. Emellett az oktatási és intézményi lehetőségek nagyarányú bővülése is hozzájárult ahhoz, hogy egyre nagyobb a figyelem a hallgatók által észlelt hozzáadott értéken és a hallgatói elégedettségen (Chopra, Chawla, & Sharma, 2014). Az, hogy a hallgatók előtt jóval nagyobb a választási lehetőség, mint bármikor korábban, együtt jár azzal, hogy tudatosabban irányítják saját jövőjüket és alaposabban megfontolják döntéseiket, magas szolgáltatásminőségre utaló bizonyítékokat keresnek választásaik során, hiszen egy intézményről és egy képzési programról való döntés olyan tényezők mérlegelését is jelenti, mint pl. az elhelyezkedés, a költségek, a kurzusok elérhetősége, parkolási lehetőségek, reputációs tényezők (Donaldson & McNicholas, 2004).

Az 1990-es évek közepétől számos szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési módszer, köztük hallgatói értékelési keretrendszer, fontosság-teljesítmény elemzés (O'Neill & Palmer, 2004), a GAP modell, a SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1985), illetve SERVPERF modell (Cronin & Taylor, 1992) alkalmazására került sor a felsőoktatásban minőségfejlesztési céllal, elsősorban a szolgáltatásminőség-jellemzők hallgatói nézőpontról keresztül történő megragadására. Clewes (2003, p. 74. idézi Heidrich, 2010) a felsőoktatási szolgáltatásminőség felmérésekor három irányt azonosít:

1. a szolgáltatásminőség kérdőíven nyugvó megközelítéseket, amely vagy az eredeti SERVQUAL kérdőívet, vagy annak valamilyen felsőoktatásra szabott változatának az alkalmazását jelenti, illetve a SERVPERF modell megjelenésével az arra épülő specifikus felsőoktatási modelleket,
2. az oktatás és a tanulás minőségét mérő megközelítéseket, valamint
3. a teljes hallgatói élmény minőségét értékelő megoldásokat.

A három irány közül most kifejezetten a SERVQUAL, és az annak kritikájaként megjelenő SERVPERF modellen alapuló felsőoktatási modellekről kívánunk áttekintést nyújtani.

A 2017-ben megkezdett átfogó szakirodalmi kutatásunk során kiindulásként az emeraldinsight.com oldalt használtuk „higher education”, „SERVQUAL” keresőszavakkal. Az 1990-től kezdődő időszakot vizsgáltuk, hiszen ez volt az az időszak, amikor a SERVQUAL modell publikálása után megkezdődött a modell különböző szolgáltató iparágakban, így felsőoktatásban történő adaptációja és felsőoktatási specialitásoknak megfelelő testre szabása is. Az első keresés több mint 800 találatot adott, amelyet

aztán tovább szűkítettünk az alábbi szempontok alapján: a keresőszavak megjelennek-e az absztraktban és/vagy a kulcsszavak között, azonosítható-e a szolgáltatásminőség-mérés és -értékelés pontos módszertana (elvárások, fontosság, elégedettség, észlelt teljesítmény mérése), SERVQUAL vagy SERVPERF alapú, vagy egyéb megoldást alkalmaz, azonosítható-e az az intézményi működési szint, amelyre a kutatás fókuszál, kik a szolgáltatásminőséggel kapcsolatban visszajelzést nyújtó érdekelt felek (hallgatók, munkatársak, munkaerő-piaci és társadalmi szereplők). A felsőoktatási szektorra kialakított és adaptált szolgáltatásminőség-modellek kutatása során (lásd 1. ábra és 1. táblázat hivatkozásai) 71 cikk empirikus kutatási hátterét vizsgáltuk. A cikkek közül 36 SERVQUAL modell szerinti megközelítést, 14 SERVPERF alapú megközelítést alkalmazott. 21 kutatás más modelleket, megközelítéseket vett alapul.

Részletes elemzésnek végül 24, 1996 és 2019 között megjelent cikket vetettünk alá (lásd 1. táblázat), melyek esetében pontosan megállapítható volt, hogy mely intézményi szintre és mely érintett félre fókuszálnak a háttérként szolgáló empirikus kutatások.

Az 1. ábra bal oldalán található az az oktatási szektorhoz kapcsolódó kutatások, melyek a SERVQUAL modell feltevéseit vették alapul, azaz a vevői elvárásokat és a teljesítményészleléseket hasonlítják össze. Az ábrán megtalálható a modellek egy módosított változata is, amikor a vevői elvárások helyett a vevő által érzékelt fontosságot hasonlítják össze a kutatók az észlelésekkel. Az ábra legbelső csoportja a SERVPERF alapú kutatásokat szemlélteti, csak a vevők által észlelt teljesítmény elemzésére fókuszálva. A jobb oldalon további, más megközelítéseket érvényesítő felsőoktatásra adaptált modellek jelennek meg, amelyek szintén hivatkozzák az eredeti modelleket, de empirikus

kutatásaik során más irányt vettek, ugyanakkor ezen irányváltások mélysége erősen különböző mértékű.

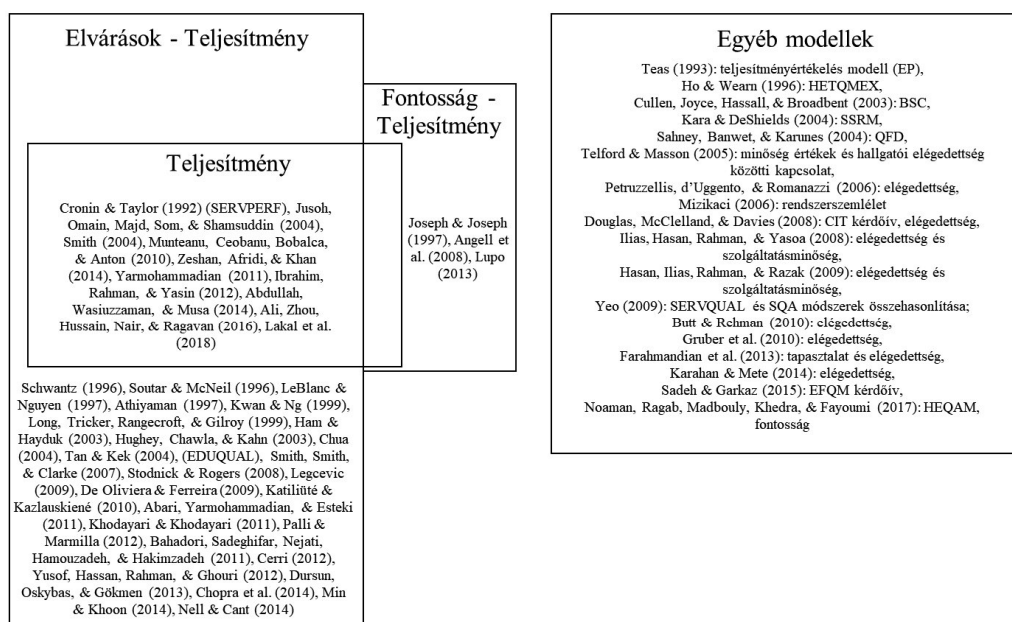
SERVQUAL és SERVPERF alapú modellek a felsőoktatásban

A szolgáltatásminőségre fókuszáló szakirodalom vizsgálata tisztán mutatja, hogy a kutatások során alkalmazott szolgáltatásminőség-dimenziók az egyes specifikus szolgáltatási ágazatok sajátosságait igyekeznek megtestesíteni. A felsőoktatási ágazatban ezen kívül még az egyes intézményi szintek és érdekelt csoportok is hordoznak magukban sajátosságokat, melyeket figyelembe kell venni a mérési rendszerek kidolgozása során (Surman, 2021).

A máig legismertebb és legszélesebb körben alkalmazott szolgáltatásminőség-modell a SERVQUAL (Parasuraman et al., 1985). Hétfokozatú Likert-skálára épülő állításrendszerével mind a vevői elvárások, mind pedig a vevői minőségészlelések feltárását lehetővé teszi. Alapkonceptiója, hogy az észlelt minőség alakítja az átfogó minőségképet, azaz, ha az észlelt teljesítmény felülmúlja az elvárást, a vevő elégedett lesz, fordított esetben elégedetlen (Becser, 2005). Az elvárások és észlelések közötti eltérések azonosításával és ezen eltérések csökkentésére indított fejlesztési akciókkal növelhető a vevői elégedettség. A SERVQUAL kérdőív első publikált változata 97 állítás segítségével tíz minőségdimenziót definiálva kívánta azonosítani a szolgáltatásminőséggel kapcsolatos elvárásokat és észlelések közötti eltéréseket. A továbbfejlesztett módszertan (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988) 22 állítás alapján végül öt szolgáltatásminőség-dimenziót azonosít (megbízhatóság, reagálási készség, biztonság, empátia és kézzelfoghatóság), amely a felsőoktatási intézményi működéssel kapcsolatban is értelmezhető.

1. ábra

Szolgáltatásminőség-modellek a felsőoktatásban



Forrás: saját szerkesztés

A SERVQUAL a felsőoktatásban is a legtöbbet használt és ugyanakkor a legvitatottabb modell. 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 & Boller, 1992; Tóth & Surman, 2019), ugyanakkor az „elvárt” és „tényleges” teljesítmény közötti különbségeket nem jelentenek feltétlen valós attitűdbéli különbségeket is (Teas, 1993). Az elvárt szolgáltatási szint sem mindig létezik a vevő fejében, ez igaz a felsőoktatásra is: a hallgatók egy jelentős részének (főleg alapképzésen) és az oktatók egy meghatározó hányadának sincs valós tapasztalata más intézménnyel kapcsolatban (Carman, 1990). A SERVQUAL népszerűsége ennek ellenére töretlen, a felsőoktatásban még mindig jelennek meg a SERVQUAL módszerre építő szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési törekvések, amelyek többsége a hallgatók nézőpontját tekinti kiindulási alapnak.

Cronin és Taylor (1992) a SERVQUAL modell alternatívájaként javasolta az ún. SERVPERF modellt, mely az elvárások és észlelések közötti „rések” helyett csak a vevői észlelést méri. Véleményük szerint az észlelt teljesítmény a szolgáltatásminőség jobb indikátora, mivel a teljesítmény és nem a teljesítmény és elvárás közötti különbség határozza meg a szolgáltatásminőséget. Kutatásuk alapján a szolgáltatásminőség a vevői attitűd (értéktétele) egy formája. A SERVQUAL kritikájaként fogalmazták meg, hogy az nem tesz világos különbséget elégedettség és attitűd között, amelyet eredményeik is igazoltak. Rávilágítottak arra a tényre, hogy az ügyfelek nem a legjobb szolgáltatásminőséget keresik, hanem inkább a szolgáltatás értéktétele alapján vesznek igénybe szolgáltatásokat. A későbbi modellek nagy része is ebből az elgondolásból indul ki (Réthi, Kása, & Molnár, 2014), és ez a „mozgalom” a felsőoktatásban is tetten érhető (pl. Calvo-Porral, Lévy-Mangin, & Novo-Corti, 2013).

A kutatásunk során elsődlegesen a következő tényezők mentén gyűjtöttünk információkat a felsőoktatási kontextusban javasolt, az eredeti SERVQUAL modellhez kapcsolódó új vagy újszerű megközelítésekkel (lásd 1. táblázat) kapcsolatban:

- Mérési módszertan: Az általunk vizsgált tanulmányok közül egyik sem használta az eredeti SERVQUAL kérdőívet, hanem valamennyi esetben annak valamilyen szempont szerint módosított adaptációjára került sor: változott az állítások száma, tartalma, a skála, valamint az, hogy mérik-e mind az elvárásokat, mind pedig az észleléseket, vagy a SERVPERF-hez hasonlóan csak az utóbbiakat.
- Az intézményi működési szint, amelyre a szolgáltatásminőség-mérés fókuszál: Az általunk vizsgált cikkek közül a legtöbb az intézményi szintre fókuszál (15 tanulmány), jóval kevesebb kutatás és tanulmány található a vizsgált szakirodalmi cikkek között, melyek az alacsonyabb működési szintekre összpontosítanak és csak a hallgatók véleményét és szempontjait gyűjtik be (21 tanulmány). Bár nő azon tanulmányok és kutatások száma, melyek a szolgáltatásminőség-modellek alkalmazására a tantárgyak,

kurzusok szintjén tesznek kísérletet egyfajta bot-tom-up szemléletmód eredményeként (pl. Yousaponpaiboon, 2014; Sadeh & Garkaz, 2015; Kincsesné Vajda et al., 2015; Tóth & Surman, 2020), azonban ezek száma egyelőre nem közelíti meg az intézményi szinthez kötődő kutatások számát, amelyek pedig inkább egy top-down szemléletmódnak felelnek meg, az intézményi stratégiai célokból való levezetéssel. A kurzus/tantárgyi szintre fókuszáló kutatások az alulról felfelé építkező szemléletet tükrözve a szolgáltatásnyújtásban részt vevő és a hallgatókkal közvetlen interakciókat folytató oktatók bevonására építenek a szolgáltatásminőség-fejlesztési irányok és megközelítések megalapozásakor.

- A vizsgálatba bevont résztvevők: a vizsgált tanulmányok túlnyomó többségében kifejezetten hallgatói nézőpontú szolgáltatásminőség-mérés és -értékelés valósul meg. Jóval kevesebb esetben jelentek meg más érdekelt felek is, egyetlen olyan tanulmány szerepel a táblázatban, amely kizárólag a munkatársak, mint érdekelt felek szolgáltatásminőség-percepcióit elemzi (Ramseook-Munhurrin, Naidoo, & Nundlall, 2010).
- Az alkalmazott skála és a kialakított dimenziók: tíz cikk esetében öt-, hat- vagy kilencfokozatú Likert-skálát alkalmaztak a szerzők, míg a többi esetben megtartották a SERVQUAL-féle hétfokozatú skálát. A legtöbb cikk esetében az eredeti SERVQUAL dimenziók köszönnek vissza, azonban ez nem jelenti azt, hogy a tartalmuk is pontosan megegyezik az eredeti dimenziókkal, hiszen az állítások száma, sok esetben a tartalma is változott, erre még visszatérünk a későbbiekben.
- A szolgáltatásminőség-mérés és -értékelés „terepe” nem minden esetben ismert.
- A modellhez kapcsolódó kérdőívkitöltések száma is nagy szóródást mutat, Gregory (2019) 57 válaszadó, míg Senthilkumar és Arulraj (2011) 1600 kitöltés alapján von le következtetéseket.
- A kérdőív érvényességének és megbízhatóságának kérdése: a vizsgált cikkek közül hét semmilyen utalást nem tartalmazott az alkalmazott kérdőív érvényességének és megbízhatóságának alátámasztására annak ellenére, hogy az eredeti SERVQUAL módszertan valamilyen módosított adaptációjára került sor.
- Az alkalmazott kérdőív kialakítási módszerek: nyolc cikkben kiemelték a szerzők, hogy a kérdőív létrehozása során fókuszcsoporthoz interjúkat készítettek hallgatókkal és némely esetben oktatói bevonással is, a megfelelő szempontrendszer és struktúra kialakításának céljával.
- Az alkalmazott elemzési módszerek: a vizsgált cikkek felében megjelent a főkomponens-analízis és a faktoranalízis mint módszertan. Mivel számos cikk mind az elvárásokat, mind az észleléseket méri a SERVQUAL alapján, így az állítások mentén megjelenő elvárás- és észlelésértékelések összehasonlítására alkalmazzák a páros t-próbát, illetve annak

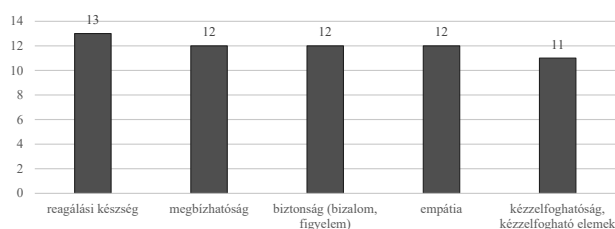
nemparaméteres megfelelőjét, a Wilcoxon próbát. A különböző szegmentációk szerinti összehasonlítás és elemzés céljával ANOVA, MANOVA és Kruskal Wallis próbákat is többen alkalmaztak.

A felsőoktatási szakirodalomban még túlnyomó többségben vannak az olyan empirikus eredményeket bemutató kutatások, amelyek a SERVQUAL vagy SERVPERF modellt, illetve abból kiindulva valamilyen intézményi vagy érdekelt fél jellemzőre adaptált verziót alkalmaznak a felsőoktatási szolgáltatásminőség értékelésére. Ezek általában valamilyen empirikus felmérés keretében azonosítják az elvárások és észlelések közötti eltéréseket és igazolják az egyes szolgáltatásminőség-dimenziók létét és értelmezését (Prakash, 2020). Ez azt jelenti, hogy az eredeti SERVQUAL módszertan állításainak számossága, tartalma, az alkalmazott Likert-skála értékeinek száma, és ennek megfelelően az azonosítható dimenziók száma és tartalma is változik azzal a szándékkal, hogy az adott vizsgálati célnak és intézményi szituációnak megfelelő megoldás születessen, amely az eredmények gyors interpretációját és releváns intézményi folyamatokba való proaktív visszacsatolását teszi lehetővé. Az 1. táblázatban látható cikkek részletes elemzése alapján az a következtetés vonható le, hogy bár a SERVQUAL modell kiváló kiindulási alap a felsőoktatásban a vevői vélemények begyűjtésére és elemzésére, azonban a felsőoktatási rendszerbeli, kulturális, valamint az intézményi sajátosságoknak köszönhetően a modell testre szabása, esetenként egészen új megoldások kialakítása szükséges (lásd pl. még az 1. ábra jobb oldalán megjelenő modellek).

Az 1. táblázatban (lásd online melléklet) szereplő 24 tanulmány által alkalmazott szolgáltatásminőség-dimenziókat vizsgálva, 44 dimenzió különíthető el azok elnevezése alapján. Az öt leggyakrabban megjelent dimenziót ábrázolja a 2. ábra; ezek a reagálási készség, a megbízhatóság, a biztonság (bizalom, fegyelem), az empátia és a kézzelfoghatóság, kézzelfogható elemek, amelyek megfelelnek – elnevezésüket tekintve – az eredeti SERVQUAL dimenzióknak. A további, a 2. ábrán nem megjelenített, de az 1. táblázatban tetten érhető dimenziók (pl. akadémiai és nem akadémiai szempontok, tanítási módszerek, nemzetköziség, hírnév, infrastruktúra) tartalmát elemezve azok is kapcsolódnak a 2. ábrán látható dimenziókhoz (pl. kézzelfoghatóság – infrastruktúra, fizikai környezet).

2. ábra

A leggyakoribb felsőoktatási szolgáltatásminőség-dimenziók az 1. táblázatban hivatkozott kutatások alapján



Forrás: saját szerkesztés

A 2. táblázat (lásd online melléklet) az eredeti SERVQUAL modell öt dimenziójának definícióját és azok felsőoktatási szektorban való értelmezését részletezi Gregory (2019) nyomán. A 2. táblázat azt emeli ki, hogy az egyes felsőoktatási intézményi működési szinteken (lásd első sor) a szolgáltatásminőség különböző minőségattribútumok mentén mérhető, értékelhető (további részleteket lásd Surman (2021)). Surman (2021) részletezi, hogy az egyes szintekhez meghatározott minőségattribútum-csoportok elemei mely SERVQUAL dimenziókhoz kötődnek elsődlegesen. Ennek segítségével Gregory (2019) felsőoktatásra értelmezett SERVQUAL dimenziómeghatározásai kiegészíthetők. A 2. táblázat azt támasztja alá, hogy a SERVQUAL modellt kiindulási alapként tekintve annak továbbfejlesztése szükséges a felsőoktatás mint szektor és a felsőoktatási szolgáltatások sajátosságainak megfelelően. Ezeket a törekvéseket támasztják alá az 1. táblázatban hivatkozott irodalmak empirikus eredményei is. A 2. táblázat pedig elsősorban azt hivatott demonstrálni, hogy a SERVQUAL dimenziók máshogyan, más jellemzőkön keresztül alkalmazhatók és ragadhatók meg az egyes szinteken.

A 2. táblázat jól demonstrálja azt is, hogy az egyes SERVQUAL dimenziók másképpen értelmezhetők a különböző működési szinteken. A megbízhatóság intézményi szinten elsődlegesen a karrierlehetőségekkel, az oktatók tudományos munkájával, az intézmény fejlődés iránti elkötelezettségével és reputációjával; szakszinten az oktatók készségeivel és képességeivel, a karrierlehetőségekkel, a tantervvel és a szak reputációjával; kurzusszinten pedig az érthetőséggel, az oktatók fejlődés iránti elköteleződéssel és az elmélet-gyakorlat aránnyal ragadható meg. A biztonság (bizalom) dimenzió esetében is tisztán látszik a különbség. Intézményi szinten az oktatók tudományos munkája és reputációja, az intézmény fejlődés iránti elkötelezettsége jelenik meg elsődlegesen, míg szakszinten inkább az oktatók képességei és készségei, a karrierlehetőségek és az oktatók tudományos munkája és reputációja emelkedik ki. A kurzusszintet ennél a dimenzióval az oktatók készségei és képességei, a megbízhatóság, az oktatók fejlődés iránti elköteleződése, a hasznosság és hasznosítható tudás, az érdekesség és az újdonság, modernitás jellemzik. A kézzelfogható elemeket intézményi, szak- és kurzusszinten elsősorban az intézményi infrastruktúra és berendezések jelentik. Az empátiát intézményi szinten a megbízhatóság, kurzusszinten pedig emellett a hasznosság és a hasznosítható tudás foglalják magukba. A reagálási készség intézményi szinten inkább a megbízhatóság minőségattribútumban, kurzusszinten pedig a megbízhatóság és az érthetőség minőségattribútumokban jelenik meg.

A szakirodalmi kutatásunk azt is alátámasztja – összhangban Prakash (2020) megállapításaival –, hogy a kutatások többsége egy olyan szolgáltatásnyújtó rendszerként tekint a felsőoktatási intézményekre, ahol a hallgatók az elsődleges vevők, és a tanítás és a tanulás folyamatai pedig a szolgáltatásminőség-dimenziókkal jellemezhetők. Több tanulmány kiemeli, hogy ugyan számos érdekelt féllel kell számolni az intézményi működés kapcsán, a szolgáltatás-

minőség-mérés mégis az esetek túlnyomó többségében a hallgatókra összpontosít, elsődleges vevői pozíciójukat megerősítve. Nem véletlen, hogy a hallgatók – még sok tekintetben vitatható közvetlen vevői szerepük ellenére is – prioritást élveznek akkor, amikor szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési törekvések esetében a *Kitől gyűjt-sünk ilyen jellegű visszacsatolásokat?* kérdésre keresik az intézménynek a választ. A felsőoktatási intézményekbe való jelentkezés mérlegelése során, illetve azt követően a FOI által nyújtott szolgáltatások tényleges igénybevételekor, a hallgató az elvárásait veti össze a szolgáltatásminőség el-várt szintjével, és mérlegeli annak valószínűségét, hogy milyen mértékben fognak az elvárásai teljesülni (Prugsamatz, Heaney, & Alpert, 2007). A meglévő hallgatók megtartásáért és a potenciális hallgatók megnyeréséért folyó kiélezett hazai és nemzetközi versenyben az intézményeknek célja kell legyen, hogy a hallgatói elvárásokat megismerjék, rendszeresen nyomon kövessék és megfeleljenek azoknak azáltal, hogy az intézményi szolgáltatási folyamatokat ezek figyelembevételével alakítják ki és fejlesztik tovább. A PDCA szemléletének köszönhetően azonban ez az alkalmazott módszertani megoldások fejlesztését is igényli: ahhoz, hogy az intézmény valódi és érdemi minőségfejlesztési „ugrásokat” hajtson végre, szükség van arra, hogy a vevői, köztük a hallgatói elvárások és elégedettség mérésére és értékelésére alkalmazott módszertani megközelítéseit is időről időre áttekintse és az intézményi stratégia reális megvalósításának valós szolgálatába állítsa.

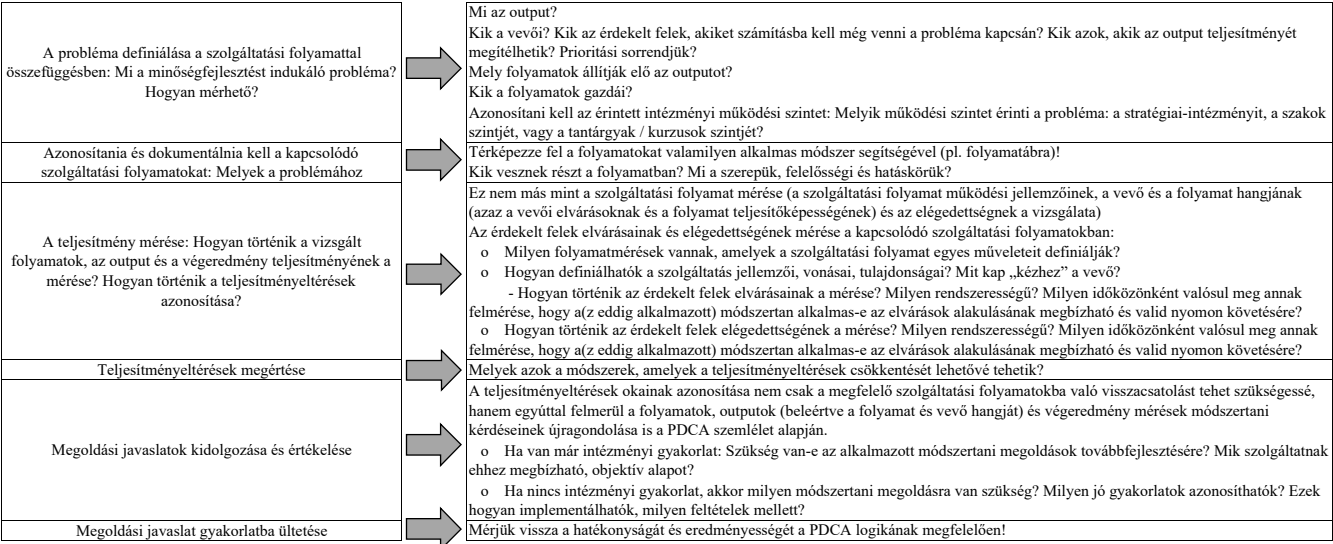
- Mi a vizsgálandó szolgáltatási folyamat (legyen az oktatási vagy támogató folyamat)?
- Mi a vizsgált folyamat outputja?
- Ki annak a vevője, ki az, aki az outputot hasznosítja és így elvárásokat támaszt azzal szemben?
- Hogyan, milyen módszerekkel azonosíthatók, mérhetők a vevői elvárások? Milyen a különböző jellemzők viszonylagos fontossága?
- Hogyan felelünk meg az azonosított vevői elvárásoknak, milyen teljesítményszint szükséges az elvárásaik kielégítéséhez?
- Milyen teljesítményt nyújtunk? Mennyire elégedettek a vevők a teljesítmény jelenlegi szintjével? Hogyan mérhető az elégedettség? Milyen az egyes szempontok fontossága?
- Hogyan növelhető a teljesítmény és így hogyan tudunk jobban megfelelni az elvárásaiknak?
- Hogyan és milyen módon történik az alkalmazott megközelítések felülvizsgálata, legyen szó akár az elvárások, akár az észlelések feltérképezéséről?

Összefoglalás

Figyelembe véve azt, hogy nincs egységes definíció sem az oktatás minőségére, sem az oktatási szolgáltatásminőségre, továbbá nagyszámú érdekelt fél van jelen a felsőoktatásban, akik többféle szerepben jelenhetnek meg, és számos nehézség merül(t) fel (Hemsley-Brown & Oplatka,

3. ábra

A szolgáltatásminőség-mérési és értékelési keretrendszer kialakításának lépései



Forrás: saját szerkesztés

Így tehát ahhoz, hogy egy felsőoktatási intézmény valós minőségfejlesztési törekvések gyakorlatba ültetését támogató szolgáltatásminőség-mérési és -értékelési keretrendszert alakítson ki, a következő kérdéseket kell megválaszolnia az intézménynek és a 3. ábrán látható lépéseken kell végighaladnia.

2006; Berg & Seeber, 2016) a más szektorokban, iparágakban jól működő üzleti modellek felsőoktatási alkalmazása kapcsán (Heidrich, 2010). Chopra et al. (2014) arra hívja fel a figyelmet, hogy sem a tradicionális megközelítés, sem pedig egy teljesen piacvezérelt működés nem fog megnyugtató eredményre vezetni a felsőoktatásban. Ehe-

lyett azzal a javaslattal élnek, hogy az intézmények egy „szolgáltatásminőség-szemüvegen” keresztül határozzák meg a minőségfejlesztési törekvéseiket. Szakirodalmi áttekintésünk az itt megjelenő intézményi gyakorlat sokszínűségére hívja fel a figyelmet.

A felsőoktatási érdekelt felek nagy számának, illetve nemcsak időről időre, hanem intézményi működési szintenként és folyamatonként is változó szerepének és befolyásának köszönhetően a szolgáltatásminőség átfogó, valamilyeni érdekelt fél elvárásait és észleléseit szintetizáló mérési és értékelési módszertanának gyakorlatba ültetése meglehetősen komplex és kihívásokkal teli irány. Az érdekelt felek számossága, a folyamatok és kimenetek teljesítményének értékelése, a belső és külső elvárásoknak való megfelelés, a változó igényekhez és elvárásokhoz való adaptáció mind kritikus a szolgáltatásminőség értékelhetősége és fenntarthatósága szempontjából (Koslowski, 2006).

A hazai felsőoktatási környezetben számos érdekelt féllel (pl. belépő hallgatókkal, „bent lévő” hallgatókkal, végzett hallgatókkal, munkatársakkal, munkaerő-piaci szereplőkkel, társadalmi szereplőkkel stb.) kapcsolatos, egymástól elkülönült, sokszor azonban párhuzamosan futó, szolgáltatási folyamatokhoz kapcsolódó mérésnek és eredmények közlésének lehetünk tanúi, azonban kevés kifejezetten jó példát találunk arra, amikor a különböző érdekelt feleket célzó, legtöbbször elégedettségmérési eredmények valós szintetizálása, összekapcsolása a konklúziók szintjén is megtörténik, és így az érdekelt felektől származó visszacsatolások valamilyen érdemi prioritizálása alapján fogalmazódnak meg SMART célokat „kergető” minőségfejlesztési törekvések.

A felsőoktatási szolgáltatásminőség rendkívül sokszínű szakirodalma arra hívja fel a figyelmet, hogy szükség lenne egy átfogó konceptualizálásra legalább intézményi szinten annak érdekében, hogy a felsőoktatási intézmény a konszenzusos alapon meghatározott megközelítést gyakorlatba ültesse, és a felsőoktatási szolgáltatásminőség szakirodalomban megjelenő szerteágazó törekvései legalább egy intézményen, szervezeti egységen, folyamaton belül közös nevezőre hozhatók legyenek. Amíg nincs szélesebb körű konszenzus a szolgáltatásminőségről mint fogalomról intézményi berkeken belül, addig nehéz megfelelő módszertani fogást találni azon, hogy hogyan működtethető egy olyan keretrendszer, amely érvényes és megbízható módon képes a szolgáltatásminőséget mérni és értékelni. Egy ily módon kialakított koncepcionális modell alkalmas lenne arra, hogy jobban megértsük a minőség jelentését egy konkrét intézmény, szervezeti egység, azon belül pedig működési szint esetében a felsőoktatási szolgáltatások előállításában és fogyasztásában, és azt a mechanizmust, ahogy az intézmény vevői értékelik a szolgáltatásminőséget. Ez megfordítva arra is lehetőséget adna, hogy megragadjuk a felsőoktatási szolgáltatások, a szolgáltatásnyújtási rendszer és a vevői részvétel egyedi jellemzőit, jellegzetességeit, akár intézményi működési szintekhez rendelve is.

Mindez arra sarkallja az intézményeket, hogy ne csak hagyományos módszereket alkalmazzanak (pl. akkreditációhoz kapcsolódó mérések és értékelések, tantárgyak, kurzusok félév végi értékelése) a (szolgáltatás)minőség

menedzselése során, hanem alakítsanak ki az intézményi specifikumokhoz illeszkedően olyan megoldásokat, amelyekben inputként jelennek meg azok a szolgáltatásminőség-jellemzők, amelyeket a hallgatók mint közvetlen vevők fontosnak tartanak. Fontos üzenet, hogy az intézményeknek „azt kell vizsgálniuk, hogy mit várnak el a hallgatóik, és ne gyűjtsenek adatokat arra alapozva, hogy az intézmény szerint mi a fontos a hallgatói számára” (Oldfield & Baron, 2000). Az igazi kérdés nemcsak az, hogy miként lehetne jobban megfelelni a hallgatók igényeinek, hanem az is, hogy milyen további lépésekre van szükség, hiszen ezek az igények és elvárások az idő múlásával folyamatosan változnak és növekednek. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézményeknek megfelelő módszertanokat kell kidolgozniuk és implementálniuk a hallgatói igények és elvárások rendszeres nyomon követésére. Ehhez azonban szakítaniuk kell azzal a hagyományos felfogással, hogy a hallgatók csoportja egy homogén és jól előrejelezhető, kiszámítható viselkedésű „massza”, amely nem kíván részt venni a szolgáltatás tervezésében vagy a szolgáltatás fejlesztésében.

A 3. ábra lépéseit a gyakorlatban is alkalmazni kívánjuk egy, a felsőoktatási intézményi működés különböző szintjeire összpontosító kutatás során (lásd Surman & Tóth, 2021). Folyó kutatásunkban a 2. táblázatban meghatározott minőségattribútumok fontosságát és a velük kapcsolatban szerzett hallgatói tapasztalatok szintjét határozzuk meg. Az ehhez használandó keretrendszer kialakítása során megválaszoljuk a 3. ábra kérdéseit releváns visszajelzések gyűjtésének érdekében.

Felhasznált irodalom

- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1108/02634500610641543>
- Abdullah F. (2006b). The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569–581. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.033>
- Abili, K., Narenji Thani, F., & Afarinandehbin, M. (2012). Measuring university service quality by means of SERVQUAL method. *Asian Journal On Quality*, 13(3), 204–211. <https://doi.org/10.1108/15982681211287766>

- Aghamolaei, T., & Zare, S. (2008). Quality gap of educational services in viewpoints of students in Hormozgan University of medical sciences. *BMC Medical Education*, 8, 34.
<https://doi.org/10.1186/1472-6920-8-34>
- 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.
<https://doi.org/10.1108/QAE-02-2014-0008>
- Angell, R. J., Heffernan, T. W., & Megicks, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 236-254.
<https://doi.org/10.1108/09684880810886259>
- Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2012). Development of HiEdQUAL for measuring service quality in Indian higher education sector. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4), 412-416.
<https://doi.org/10.7763/ijimt.2012.v3.265>
- Arambewela, R., & Hall, J. (2006). A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL. *Journal of Services Research*, 6(7), 141-163. <https://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30003511/arambewela-comparativeanalysisof-2006.pdf>
- Athiyaman A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540. <https://doi.org/10.1108/03090569710176655>
- Babakus, E., & Boller, G.W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business Research*, 24(3), 253-268.
[https://doi.org/10.1016/0148-2963\(92\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0148-2963(92)90022-4)
- 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. <https://eprints.bmsu.ac.ir/1238/1/Assessing%20quality%20of%20educational%20service%20by%20the%20SERVQUAL%20model%20Viewpoints%20of%20paramedical%20students%20at%20Tehran%20university%20of%20medical%20science.pdf>
- 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.
<http://dx.doi.org/10.3126/jer.v6i2.22149>
- Becser, N. (2005). *A SERVQUAL (szolgáltatásminőség) modell alkalmazhatóságának elemzése sokváltozós adatelemzési módszerekkel* (63. sz. Műhelytanulmány). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtan Intézet.
- Bedzsula, B., & Topár, J. (2014). Minőségmenedzsment szemlélet és eszközök szerepe a felsőoktatás fejlesztésében. *Magyar Minőség*, 23(3), 34-69. https://quality-mmt.hu/wp-content/uploads/2016/06/2014_03_MM.pdf
- Berács, J., Derényi, A., Kádár-Csoboth, P., Kovács, G., Polónyi, I., & Temesi, J. (2017). *Magyar felsőoktatás 2016: Stratégiai helyzetértékelés*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. http://nfkk.uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/konferencia2015jan-MF2014/Magyar_Felsooktatas_2016.pdf
- Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Butt, B. Z., & Rehman, K. (2010). A study examining the students' satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.888>
- Calvo-Porrá, C., Lévy-Mangin, J. P., & Novo-Corti, I. (2013). Perceived quality in higher education: an empirical study. *Marketing Intelligence & Planning*, 31(6), 601-619.
<https://doi.org/10.1108/mip-11-2012-0136>
- Carman, J. M. (1990). Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing*, 66(1), 33-55. <https://www.proquest.com/docview/228645569?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Çerri, S. (2012). Assessing the quality of higher education services using a modified SERVQUAL scale. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 14(2), 664-679.
<https://doi.org/10.29302/oeconomica.2012.14.2.32>
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
<https://doi.org/10.1108/09684889710156558>
- 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. https://www.researchgate.net/profile/Tejinder-Sharma/publication/283503170_Service_Quality_in_Higher_Education_A_comparative_study_of_management_and_educational_institutions/links/568d3f4d08ae43f42ed91f2/Service-Quality-in-Higher-Education-A-comparative-study-of-management-and-educational-institutions.pdf
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. In *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum* (pp. 1-7). Melbourne: AUQA Occasional Publication.
- Clewes, D. (2003). A student-centred conceptual model of service quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 69-85.
<https://doi.org/10.1080/1353832032000085467>
- Cronin, J. J., & Taylor S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68.
<https://doi.org/10.2307/1252296>
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: from monitoring to man-

- agement. *Quality Assurance in Higher Education*, 11(1), 30-4.
<https://doi.org/10.1108/09684880310462038>
- Cuthbert P. F. (1996). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 2. *Managing Service Quality*, 6(3), 31-35.
<https://doi.org/10.1108/09604529610115858>
- Dagger, T. S., Sweeney, J. C., & Johnson, L. W. (2007). A hierarchical model of health service quality: scale development and investigation of an integrated model. *Journal of Service Research*, 10(2), 123-142.
<https://doi.org/10.1177/1094670507309594>
- 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.
<https://pomsmeetings.org/ConfProceedings/011/Full-Papers/011-0072.pdf>
- Donaldson, B., & McNicholas, C. (2004). Understanding the postgraduate education market for UK-based students: a review and empirical study. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 9(4), 346-360.
<https://doi.org/10.1002/nvsm.259>
- 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.
<https://doi.org/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.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.441>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/02602930600679548>
- ESG (2015). *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei*. https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Hungarian_by%20OFI-HAC.pdf
- 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.
<https://doi.org/10.9790/487X-1246574>
- Fassin, Y. (2009). The Stakeholder Model Refined. *Journal of Business Ethics*, 84, 113-135.
<https://doi.org/10.1007/s10551-008-9677-4>
- Foropon, C., Seiple, R., & Kerbach, 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),
<https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n20p105>
- 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.
<https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2018-0268>
- Grönroos, C. (1990). *Service Management and Marketing*. Lexington, MA: Lexington Books. 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.
<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.
<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.
<https://doi.org/10.1080/08841241.2016.1245234>
- Gupta, S. K. (1993). Explorations in teaching and learning. In Lewis, R.G., & Smith, D.H. (Eds.), *Total Quality in Higher Education*. Delray Beach, FL: St Lucie Press.
- 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.
<https://doi.org/10.1023/A:1024083226628>
- 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.
<https://doi.org/10.5539/ibr.v1n3p163>
- Heidrich, B. (2010). A szolgáltatásminőség hallgatóközpontú megközelítése a felső(?)oktatásban: Szolgáltatásminőség modellek elemzése – Nemzetközi kitekintés. *Magyar Minőség*, 19(11), 5-24. https://quality-mmt.hu/wp-content/uploads/2016/06/2010_12MM.pdf
- Helms, S., & Key, C. H. (1994). Are students more than customers in the classroom? *Quality Progress*, 27(9), 97-100. <https://www.proquest.com/docview/214787979?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316-338.
<https://doi.org/10.1108/09513550610669176>
- 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.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2008.06.01>
- Hetesi, E., & Kürtösi, Zs. (2009). A felsőoktatás képzési teljesítményének mérési problémái. In Hetesi, E.,

- Majó, Z., & Lukovics, M. (szerk.) *A szolgáltatások világa* (pp. 168-185). Szeged: JATE Press.
- Ho, S. K., & Wearn, K. (1995). A TQM model for higher education and training. *Training for Quality*, 3(2), 25-33.
<https://doi.org/10.1108/09684879510087503>
- Hom, W. (2002). Applying Customer Satisfaction Theory to Community College Planning of Student Services. *Journal Insight Into Student Services*, (2). http://www.ijournal.us/issue_02/ij_issue02_WillardHom_01.htm
- 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.
<https://doi.org/10.1080/10686967.2003.11919071>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.655>
- Ilias, A., Hasan, H. F. A., Rahman, R. A., & Yasoa, M. R. B. (2008). Student satisfaction and service quality: Any differences in demographic factors? *International Business Research*, 1(4), 131-143.
<https://doi.org/10.5539/ibr.v1n4p131>
- Jain, R., Sinha, G., & Sahney, S. (2011). Conceptualizing service quality in higher education. *Asian Journal on Quality*, 12(3), 296-314.
<https://doi.org/10.1108/15982681111187128>
- Jaraiedi, M., & Ritz, D. (1994). Total quality management applied to engineering education. *Quality Assurance in Education*, 2(1), 32-40.
<https://doi.org/10.1108/09684889410054563>
- Joseph, M., & Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 15-21. <https://doi.org/10.1108/09684889710156549>
- Jusoh, A., Omain, A. Z., Majd, N. A., Som, H. M., & Shamsuddin, A. S. (2004). *Service quality in higher education: Management students' perspective*. Kuala Lumpur: Research Management Centre, University of Malaysia.
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.627>
- Karapetrovic, S., & Willborn, W. (1997). Creating zero-defect students. *The TQM Magazine*, 9(4), 287-291.
<https://doi.org/10.1108/09544789710181907>
- Katiliūtė, E., & Kazlauskienė, I. (2010). The model of studies quality dimensions from student's perception. *Economics and Management*, 15, 580-586. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2010~1367178045708/J.04~2010~1367178045708.pdf>
- Kember, D., & Leung, D. Y. (2008). Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 341-353.
<https://doi.org/10.1080/02602930701563070>
- Kezar A., Chambers A. C., & Burkhardt J. C. (Eds.) (2015). *Higher education for the public good: Emerging voices from a national movement*. Chichester: 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., & Málovics, É. (2015). Student evaluations of training and lecture courses: development of the COURSEQUAL method. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 12, 79-88.
<https://doi.org/10.1007/s12208-015-0127-6>
- Koslowski, F. A. (2006). Quality and assessment in context: A brief review. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 277-288.
<https://doi.org/10.1108/09684880610678586>
- Kwan, P., & Ng, P. (1999). Quality indicators in higher education – comparing Hong Kong and China's students. *Managerial Auditing Journal*, 14(1), 20-7.
<https://doi.org/10.1108/02686909910245964>
- 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), 312-317.
<https://doi.org/10.1108/09513540310501003>
- Lakal, N., Joshi, K., & Jain, K. (2020). Development of engineering education service quality model from faculty perspective. *Total Quality Management & Business Excellence*, 31(13-14), 1442-1453. <https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1473028>
- Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., & Ullah, M. (2019). In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(7-8), 768-791.
<https://doi.org/10.1080/14783363.2017.1338133>
- Lau, L. K. (2003). Institutional factors affecting student retention. *Education*, 124(1), 126-138. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=e6b70947-f206-477e-896b-7746faa7ed13%40redis>
- 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.
<https://doi.org/10.1108/09513549710163961>
- Liu, C. M. (2005). The multidimensional and hierarchical structure of perceived quality and customer satisfaction, *International Journal of Management*, 22(3), 426-435. <https://www.proquest.com/>

- docview/233231439?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true
- Long, P., Tricker, T., Rangecroft, M., & Gilroy, P. (1999). Measuring the Satisfaction gap: Education in the market place. *Total Quality Management*, 10(4-5), 772–778.
<https://doi.org/10.1080/0954412997794>
- Lupo, T. (2013). A fuzzy ServQual based method for reliable measurements of education quality in Italian higher education area. *Expert Systems with Applications*, 40(17), 7096-7110.
<https://doi.org/10.1016/j.eswa.2013.06.045>
- MAB önértékelési útmutató (2020). <https://www.mab.hu/dokumentumtar/>
- 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.
<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.
<https://doi.org/10.1108/00251741211279648>
- McCollough, M. A., & Gremler, D. D. (1999). Guaranteeing student satisfaction: An exercise in treating students as customers. *Journal of Marketing Education*, 21(2), 118-130.
<https://doi.org/10.1177/0273475399212005>
- 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.
<https://doi.org/10.5539/ijms.v6n1p90>
- Mizikaci F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37-53.
<https://doi.org/10.1108/09684880610643601>
- 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.
<https://doi.org/10.1108/09513551011022483>
- 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: Journal of Contemporary Management Issues*, 19(2), 63-87.
<https://core.ac.uk/download/pdf/33273165.pdf>
- Oldfield, B., & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95.
<https://doi.org/10.1108/09684880010325600>
- O'Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39–52.
<https://doi.org/10.1108/09684880410517423>
- 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.
<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.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.34067>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
<https://doi.org/10.2307/1251430>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: a multi-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Pariseau, S. E., & McDaniel, J. R. (1997). Assessing service quality in schools of business. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 14(3), 204-218.
<https://doi.org/10.1108/02656719710165455>
- Petrizzellis, L., d'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(4), 349-364.
<https://doi.org/10.1108/09604520610675694>
- Prakash, G. (2020). Quality in higher education institutions: insights from the literature. *The TQM Journal*, 30(6), 732-748.
<https://doi.org/10.1108/TQM-04-2017-0043>
- Prugsamat, S., Heaney, J. G., & Alpert, F. (2007). Measuring and investigating pretrial multi-expectations of service quality within the higher education context. *Journal of Marketing for Higher Education*, 17(1), 17-47.
https://doi.org/10.1300/J050v17n01_04
- 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.
<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.
[https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(12\)00102-5](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(12)00102-5)
- Réthy, G., Kása, R., & Molnár, L. (2014). A szolgáltatásminőség értelmezésének különbségei – percepcióvezérelt szolgáltatások minőségmodellje kialakításának első lépései. *Prosperitas*, 2(1), 26-42.
<http://publikaciotar.repozitorium.uni-bge.hu/718/1/Re-thi-Kasa-Molnar.pdf>
- Rodríguez-González, F. G., & Segarra, P. (2016). Measuring academic service performance for competitive advantage in tertiary education institutions: the development of the TEDPERF scale. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 13(2), 171–183.
<https://doi.org/10.1007/s12208-016-0159-6>

- Sadeh, E., & Garkaz, M. (2015). Explaining the mediating role of service quality between quality management enablers and students' satisfaction in higher education institutes: the perception of managers. *Total Quality Management & Business Excellence*, 26(11-12), 1335-1356.
<https://doi.org/10.1080/14783363.2014.931065>
- 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.
<https://doi.org/10.1108/17410400410515043>
- 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> Letöltve: 2021.03.06.
- 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.
<https://doi.org/10.1108/17465661111112502>
- Shekarchizadeh, A., Rasli A., & Hon-Tat, H. (2011). SERVQUAL, in universities: Perspectives of international students. *Business Process Management Journal*, 17(1), 67-81.
<https://doi.org/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>
- Sisa, K., Siklósi, Ágnes, Harsányi, G., & Veress, A. (2020). A számviteli képzés helye és szerepe a felsőoktatás stratégiai célkitűzései mentén. *Vezetéstudomány*, 51(2), 32–45.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.02.03>
- Smith, A. (2004). Off-campus support” in distance learning – how do our students define quality? *Quality Assurance in Education*, 12(1), 28-38.
<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.
<https://doi.org/10.1108/09684880710773200>
- Soutar, G., & McNeil, M. (1996). Measuring service quality in a tertiary institution. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 72–82.
<https://doi.org/10.1108/09578239610107174>
- Stodnick, M., & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovation Education*, 6(1), 115-133.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00162.x>
- Surman V., & Tóth Zs. E. (2021). Service Quality Measurement in Higher Education. In *Proceedings of FEB Zagreb 12th International Odyssey Conference on Economics and Business* (pp. 556-570). Zagreb: University of Zagreb.
- Surman, V. (2021). *Szolgáltatásminőség mérése és értékelése a felsőoktatásban – Szolgáltatásminőség keretrendszer fejlesztése projektfeladat típusú kurzusokhoz* (PhD-értekezés). Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola, Budapest. <https://repozitorium.omikk.bme.hu/handle/10890/15346>
- Surman, V., & Szabó, T. (2020). A minőség biztosításának kihívásai a magyar felsőoktatásban. *Vezetéstudomány*, 51(KSZ), 101–113.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.KSZ.09>
- Szabó, T., & Kövesi, J. (2009). Minőségmenedzsment rendszerek szerepe a felsőoktatásban. In Veresné Somosi M. (szerk.), *Vezetési ismeretek, III* (pp. 156-170). Miskolc: Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Vezetéstudományi Intézet.
- 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.
<https://doi.org/10.1080/1353832242000195032>
- Teas, R. K. (1994). Expectations as a comparison standard in measuring service quality: an assessment of a reassessment. *Journal of Marketing*, 58(1), 132-139.
<https://doi.org/10.2307/1252257>
- Teeroovengadam V., Kamalanabhan T. J., & Seebaluck A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244-258.
<https://doi.org/10.1108/QAE-06-2014-0028>
- Telford, R., & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 107-119.
<https://doi.org/10.1108/09684880510594364>
- Tóth Zs. E., & Bedzsula B. (2021). Treating students as partners - Is it so simple? An empirical investigation of student partnership in a business education context. *Vezetéstudomány*, 52(5), 38-51.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.05.04>
- Tóth Zs. E., & Surman V. (2019). Listening to the voice of students – Developing a service quality measuring and evaluating framework in case of a special course, *International Journal of Quality and Service Sciences*, 11(4), 455-472.
<https://doi.org/10.1108/IJQSS-02-2019-0025>
- Tóth, Zs. E., & Surman, V. (2020). Szolgáltatásminőség keretrendszer kialakítása és fejlesztése – egy felsőoktatási tantárgy példája. *Vezetéstudomány*, 51(2), 2-22.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.02.01>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.214>

- Yeo, R. K. (2008). Brewing service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 266-286. <https://doi.org/10.1108/09684880810886277>
- Yeo, R. K. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 62-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.03.004>
- 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. <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. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2151468
- 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. <https://doi.org/10.1108/02656719710165455>

Online mellékletek

1. táblázat

Felsőoktatásra fókuszáló szolgáltatásminőség-modellek főbb jellemzői

Szerző	Hivatkozások száma (google scholar)	Ország	Mérési módszer	Működési szint	Résztevők	Állítások száma	Dimenziók	Helyszín	Kitöltés	Érvényesség / megbízhatóság igazolása
Cuthbert (1996)	182	UK	elvárás, tapasztalat	kurzus	hallgatók	22	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia		134	igen
Pariseau & McDaniel (1997)	328	USA	elvárás, tapasztalat	kar	hallgatók és oktatók	22	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	2 egyetem	498+43	
Oldfield & Baron (2000)	744	UK	tapasztalat	intézmény	hallgatók	24	szükséges, elfogadható, funkcionális	Retail Marketing BA, egy UK egyetem	333/154	
LaBay és Comm (2003)	76	USA	elvárás, tapasztalat	kurzus	hallgatók	12		University of Massachusetts		
Sherry et al. (2004)	100	Új-Zéland	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók	20	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	egy új-zélandi egyetem	402	igen
Abdullah (2006a): HEdPERf	620	Malajzia	tapasztalat	intézmény	hallgatók	41	akadémiai szempontok, nem akadémiai szempontok, hírnév, hozzáférhetőség, szakjellemezők, megértés			igen
Abdullah (2006b): HEdPERf	705	Malajzia	tapasztalat	intézmény	hallgatók	41	akadémiai szempontok, nem akadémiai szempontok, hírnév, hozzáférhetőség, szakjellemezők, megértés			igen
Arambewela & Hall (2006)	298	Ausztrália	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók	36	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	5 victorian egyetem	573	igen
Emanuel & Adams (2006)	96	USA	elvárás, tapasztalat	kurzus	hallgatók	20	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság (bizalom), empátia	Black college/university (HBCU)	457	igen
Mahapatra & Khan (2007): EDUQUAL	110	India	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók, alumnik, szülők, toborzók (fejvadászok)	28	tanulási eredmények, reagálási készség, létesítmények, személyiségfejlődés, tudományos szempontok	műszaki területen oktató intézmények	1024	igen
Ramseook-Munhurrin et al. (2010): EDUSERV	59	Mauritius	elvárás, tapasztalat	intézmény	oktatók	30	empátia, iskolai felszerelések, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság-figyelem	gimnáziumok, Mauritius	377	igen

Szerző	Hivatkozások száma (google scholar)	Ország	Mérési módszer	Működési szint	Résztvevők	Állítások száma	Dimenziók	Helyszín	Kitöltés	Érvényesség / megbízhatóság igazolása
Senthilkumar & Arulraj (2011): SQM-HEI	155	India	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)	237	Malajzia	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók	35	professzionizmus, megbízhatóság, vendégszeretet, kézzelfogható elemek, elköteleződés	malajziai egyetemek	527	igen
Abili et al. (2012)	53	Irán	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók		kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reakálási készség, biztonság (bizalom), empátia	Amirkabir University	102	
Annamdevula & Bellamkonda (2012): HiedPERF	95	India	motiváció, elégedettség, lojalitás	intézmény	hallgatók	27	oktatás és kurzus tananyag, adminisztratív szolgáltatások, intézményi létesítmények, kampusz infrastruktúra, nemzetköziség, támogató szolgáltatások	Central University of Hyderabad, India	358	igen
Ravindran & Kalpana (2012)	60	India	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)	32	USA	elvárás, tapasztalat	kurzus	hallgatók	18	reakálási készség, biztonság (bizalom), empátia	cincinetii egyetem	425	
Yousapronpaiboon (2014)	243	Thaiföld	elvárás, tapasztalat	intézmény	hallgatók	21	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reakálási készség, biztonság (bizalom), empátia	egy magán egyetem	350	igen
Kincsesné et al. (2015): COURSEQUAL	13	Magyarország	tapasztalat	kurzus	hallgatók	24	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reakálási készség, biztonság (bizalom), empátia	gazdasági és üzleti tudományok kar, egy magyar egyetem	181	igen
Teeroovengadum et al. (2016): HESQUAL	158	Mauritius	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 & Segarra (2016): TEDPERF	9	Mexikó	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)	1	Nepál	tapasztalat	szak (2)	hallgatók	46	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reakálási készség, biztonság (bizalom), empátia	egy kathmandui egyetem	241	igen
Gregory (2019)	10	USA	elvárás, tapasztalat	szak	hallgatók	44	kézzelfoghatóság, megbízhatóság, reakálási készség, biztonság (bizalom), empátia	egy connecticuti egyetem doktori programjának hallgatói	57	
Tóth & Surman (2019)	2	Magyarország	fontosság, tapasztalat	kurzus	hallgatók	15	konzulens tulajdonságai, visszajelzés	egy magyar egyetem 4 szakjának projektfeladat kurzus hallgatói	535	igen

Forrás: saját szerkesztés

SERVQUAL dimenziók értelmezése a felsőoktatásban

Szolgáltatás- minőség- dimenziók (Parasura- man et al., 1988)	Parasuraman et al. (1988) definíciója	Felsőoktatásban való meg- felelőjük (Gregory, 2019)	Intézményi szint								Szak szint								Kurzus szint							
			karrierlehetőségek (közben és utána)	Oktatók tudományos munkája és reputációja	Intézmény, berendezések	Megbízhatóság	Intézmény fejlődés iránti elkötelezettsége	Intézményi reputáció	Nemzetközi jelleg	Ipari kapcsolatok	Felvételi folyamat	Oktatók készségei, képességei	Karrierlehetőségek (szak elvégzése által)	Oktatók tudományos munkája és reputációja	Intézmény, berendezések	Tanterv	Nemzetközi jelleg	Szak reputációja	Oktatók készségei, képességei	Intézmény, berendezések	Megbízhatóság	Érthetőség (tanmenet és előadás)	Oktatók fejlődés iránti elköteleződése	Hasznosság, hasznosítható tudás	Érdekesség	Elmélet-gyakorlat arány
Megbízha- tóság	Képesség az ígért szolgál- tatás megbíz- ható és pontos elvégzésére.	A kurzusokat megfelelően ütemezik, hogy a hallgatók időben be tudják fejezni tanulmányaikat? A nyújtott szolgáltatás (szak) megfelel az elvárt szintnek? Több vagy kevesebb kurzus érhető el online, mint amit a hallgató várt? A diplomázáshoz szük- séges idő a hallgatói elvárás- nak megfelelő?	x	x		x	x	x			x	x			x		x		x	x	x					x
Biztonság (bizalom)	A munkavál- láló tudása, udvariassága és képessége arra, hogy bizalmat keltsen.	A karok pontos informáci- kat biztosítanak? Az oktató és a nem oktató munkatársak udvariasan válaszolnak a megkeresésekre? Világos a szak politikája és folyamata?		x		x	x				x	x	x				x		x		x	x	x			x
Kézzelfogható elemek	Fizikai eszkö- zök, berende- zések, infra- struktúra és a személyzet megjelenése.	Milyenek a tantermek? Mi- lyen 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		x						
Empátia	A szervezet munkatársai által a vevők- nek nyújtott gondoskodás és személyes figyelem.	Érzik a diákok, hogy egyéni figyelmet kapnak? Úgy érzik a hallgatók, hogy igényeik meghallgatásra találhatnak? A hallgatók úgy érzik, hogy az oktatók, az alkalmazottak és a szak általánosan törődik velük?				x													x			x				
Reagálási készség	Segítési haj- landóság a vevők felé és azonnali/po- ntos szolgálta- tás nyújtása.	Az e-maileket időben meg- válaszolják? Segítik a hallga- tókat a válaszok megszerzé- sében, vagy más tanszékekre küldik őket? Képesek-e a hallgatók a karokkal és a sze- mélyzetrel kommunikálni az általuk előnyben részesített eszközökkel, vagy csak a kar és a személyzet által előny- ben részesített eszközökön keresztül?				x														x	x					

(Forrás: Surman, 2021)