

A MINŐSÉG BIZTOSÍTÁSÁNAK KIHÍVÁSAI A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN

CHALLENGES OF QUALITY ASSURANCE IN HUNGARIAN HIGHER EDUCATION

A magyar felsőoktatási intézményekre elsődlegesen a hivatali, állami fenntartású intézményi kultúra jellemző. A jogszabályokban a minőséghez fűződő eljárások, hatáskörök vannak a fókuszban – a dokumentumelemzések alapján megállapítható, hogy a közvetlen fenntartói beavatkozás elterjedt eszköz és a minőség fogalma elsősorban a fenntartó minőség-érzékeléséhez kapcsolódik. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem minőségmenedzsment dokumentációs rendszerében a Clark-féle tipológia mindhárom eleme megjelenik. A dokumentációs rendszer meghatározó eleme a TQM-filozófia, mely szerint vizsgálva az egyetem minőségmenedzsment-rendszerét, látható, hogy a vevőközpontúság alapelvhez kötődően a legtöbb érintett véleményét nyomon követi. Jelenleg négy részből áll ez a rendszer, melyek fókusza a végzetek, a felvett hallgatók, a Műegyetemi Állásbörze kiállítói és az egyetem Nyílt Napján részt vevő középiskolások. Az érintettek véleményének folyamatos felmérése, az eredmények elemzése oktatásfejlesztési programok bázisát adhatják.

Kulcsszavak: felsőoktatás, minőség, TQM, vevőközpontúság, kérdőív

Hungarian higher education institutions are primarily characterized by state-coordinated culture. The legislation focuses on the quality-related procedures and responsibilities, and based on the authors' document analyses, they concluded that direct ministry intervention is a widely used tool and the concept of quality is linked to the quality perception of the Ministry. The quality management documentation system of the Budapest University of Technology and Economics includes parts from every group of Clark's typology. The key element of the documentation system is the TQM philosophy, and examining the university's quality management system according to that, related to customer focus, most of the stakeholders' opinions are monitored. Currently, this system includes four parts: concentrating on the graduates, the enrolled students, the BME Job Fair Exhibitors and the secondary school students attending the University's Open Day. The continuous assessment of stakeholders' opinions and analysis of results could provide a basis for educational development programs.

Keywords: higher education, quality, TQM, customer focus, survey

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:

Surman Vivien, egyetemi tanársegéd, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, (surman@mvt.bme.hu)
Dr. Szabó Tibor, egyetemi adjunktus, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, (tiborszabo@mvt.bme.hu)

A cikk beérkezett: 2019. 05. 31-én, javítva: 2019. 11. 11-én, elfogadva: 2020. 10. 09-én.

This article was received: 31. 05. 2019, revised: 11. 11. 2019, accepted: 09. 10. 2020

A hazai és nemzetközi nonbusiness szakirodalom részletesen foglalkozik a klasszikus nonprofitok és a kormányzati szervezetek (minőség)menedzsmentjével egyaránt. A menedzsment fejlesztésének egyik járható útjának tartják a forprofitoktól átvett technikákat (Drótos & Kovács, 2008). Ezek közül a hazai közszféra, ezen belül a felsőoktatás, számos eszközt kipróbált, az aktuális kormányzati szándékoknak megfelelően. Diszciplináris megközelítésben

szinte minden témakörben megjelentek az üzleti szervezektől átvett technikák a marketingtől (például a hallgatói toborzáshoz felhasznált módszerekben), a pénzügyeken (ideértve a piacmodellező allokációs mechanizmusokat) át, a minőségmenedzsment-módszerekig. A technikák alapjait mindenütt a mérések, visszacsatolások, versenyhelyzetek kialakítása, rugalmas foglalkoztatási formák bevezetése, illetve a stratégiai menedzsment eszköztára jelentették.

A felsőoktatási intézmény minőségfejlesztésének első jelentősebb állomása a 2005-ös év volt, az akkor hatályba lépett „új” felsőoktatási törvény a felsőoktatási minőségfejlesztésnek egy komplex, összefüggő rendszerét vázolta fel (Bálint, Polónyi & Siklós, 2006). A rendszer a fenntartó és az intézmények együttműködésén alapult, építve az egyetemek-főiskolák önállóságából és felelősségéből származó hajtóerőre.

Ebben az időszakban, azaz nagyjából 2006-tól 2011-ig, a következő felsőoktatási törvény hatályba lépéséig a minőségbiztosítás szerepe a felsőoktatásban felértékelődött, számos publikáció foglalkozott minőségbiztosítási kérdésekkel (Kozma, 2004), és egyre több tananyag készült a témában (Illés, 2010). Az akkori kormányzati szándékok a minőségügy középpontjába az üzleties módszereket, a piachelyettesítő eszközöket helyezték, és ami a legfőbb: erősen építettek az intézményi minőségügyi törekvésekre. Az intézményi törekvésektől függetlenül (például a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME, Műegyetem) 1998 óta folytatott hallgatói utókövetéses vizsgálatot) országossá vált a diplomások pályakövetési rendszerének (DPR) alkalmazása, illetve a minisztérium ajánlái nyomán általánossá váltak a különböző elégedettségi vizsgálatok. Folyamatos viták folytak a teljes körű minőségmenedzsment filozófia (TQM) (Polónyi, 2013), az EFQM-rendszer (Felvi, 2010), az ISO-rendszer (Topár, 2008) felsőoktatási előnyeiről és hátrányairól.

A 2011-es felsőoktatási törvény szemléletet váltott, a minőség menedzselését – mint minden másét – központosította. Első változataiban (például a 2012.IX.1. - 2012. IX.1. közötti verzióban) még nem is szerepelt intézményi minőségbiztosítási rendszer, a minőségbiztosítást alapvetően fenntartói (kormányzati) törekvésnek képzelte el, amit az intézmények végrehajtanak. Ez valószínűleg onnan eredeztethető, hogy eredménytelennek ítélte meg a korábbi, decentralizációra épülő ágazati minőségpolitikát. Később, 2015-től megjelent a felsőoktatási törvényben (mint intézményi feladat) a minőségfejlesztés fogalma, illetve fontos mérföldkő, hogy külön kormányrendelet alkottak a nemzeti felsőoktatási kiválóságról, mely lényegében azt rögzíti, hogy a minőséget hogyan ismeri el a kormányzat. A rendelet változásai a bürokratikus koordináció erősödésére és nehézségeire egyaránt utalnak: 2017-ben a jogszabályból kikerült a felsőoktatási kiválóság díj, a kiemelt felsőoktatási intézmény cím, a „kutatóegyetem”, a „kutató kar”, illetve az „alkalmazott tudományok egyetem” cím is. A rendeletben lényegében oktatóknak, kutatóknak, hallgatóknak adományozható címek, ösztöndíjak maradtak, amiből arra lehet következtetni, hogy a kormányzat nem bízik az intézmények „akadémiai” vezetésében, közvetlenül akarja elismerni a kiemelkedő teljesítményeket – és ezen keresztül a minőséget.

A komplex, intézményi minőségirányítási rendszer háttérbe szorulásának feltehető okai:

- A felsőoktatási minőségüggyel kapcsolatos technikák átfogó, rendszerszerű bevezetésére nem került sor. Egyes elemeit hol bevezették, hol pont a restriktivitást növelték, azaz a bürokratikus koordinációt kifejezetten a piaci elé helyezték. Elsősorban a gazdál-

kodási-pénzügyi területen próbálkoztak ennek egyes komponenseivel, mint a szabadabb vagyongazdálkodás, az előirányzat-gazdálkodás merev korlátainak fellazítása, egyes vállalalkozási tevékenységek kedvezményezése stb. Egy-egy részt ragadtak ki, olyat, amelynek használata valamely érdekcsoportnak tetszőnek, logikusnak tűnt, és ehhez nem feltétlenül kapcsolódott olyan szabályrendszer, mely világossá tette volna az elvárt teljesítménymutatókat és a kapcsolódó vezetői felelősséget. A félszívvel bevezetett, félig kész rendszerek lezárásának és egységesítésének fontos állomása lett volna a 2008. évi CV. törvény a költségvetési szervek jogállásáról és gazdálkodásáról, mely az új szabályokat koherensen és normatívan rögzítette (volna) – ezzel a minőség értelmezésében és mérésének technikáiban is újat hozva. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy a 2008-as, a hazai New Public Management (NPM) mérföldkövének számító (annak számított volna) ún. „státustörvény” lényegében hatályba sem léphetett, a 2010-es kormányváltás azonnal eltörölte.

- Az egyes elemeket sehol nem előzte meg, vagy követte képzés, kultúraváltás, magatartásváltozást kiváltó beavatkozás. Ebből következően az egyes szereplők számára többnyire nem volt világos, hogy milyen értékeket és érdekeket kell követnie, azaz mennyiben kell másképpen viselkedniük, mint korábban, és legfőképpen miért. Sőt, sokszor a restriktív felváltó több mozgásteret kormányzati gyengeségnek fogták fel, ami így már kevésbé korlátozza az intézmények és vezetőik önérdekkövetését.
- A forprofit módszerekkel való felsőoktatási próbálkozásokat a kancellári rendszer bevezetése zárta le. A kancellári rendszer nyilvánvalóvá tette, hogy az alapvetően állami felsőoktatás irányítása nem tudja, és nem is akarja a Clark-féle trianguláris tipológia (1979, 1983) első és második oszlopára (1. táblázat) jellemző szervezeti tulajdonságokból a harmadikba vinni a felsőoktatási intézményeket. A második oszlop szerinti hivatali jellegű felsőoktatás megerősítése mellett tette le a voksot, ezzel együtt jórészt száműzte a forprofit technikákat a fenntartói irányítás és az intézményi menedzsment eszköztárából egyaránt.

Az NPM felsőoktatási kudarcai ugyanakkor nem teljeseek és végelegesek. A képzés finanszírozása megmaradt alapvetően paraméteresnek, a csökkenő hallgatói létszám, egyes képzéseknél az állami támogatás radikális csökkentése újra és újra felveti az üzleties menedzsmentmodellek alkalmazásának szükségességét – a hatékonysági problémákat ugyanis nem feltétlenül lehet minden határon túl pénzzel és/vagy jogszabályokkal elfedni.

Jelenleg a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (Nftv.) rendelkezik a felsőoktatási intézmények minőségbiztosításáról, meglehetősen szűkszavúan, a MAB (Magyar Akkreditációs Bizottság) hatáskörébe utalva az intézményi minőségbiztosítás kérdéseit, az intézményi minőségbiztosítási rendszer értékelését. A jogszabály – feltehetően a különböző időpontokban hozott módosítások

1. táblázat

Clark-féle trianguláris tipológia

<i>Szervezet típus neve</i>	<i>ÖNKORMÁNYZATI (egyesületi jellegű)</i>	<i>HIVATALI (állami fenntartású)</i>	<i>VÁLLALKOZÁS (piaci alapon működő)</i>
Bekerülés módja	Próba	Jogosultság	Tandíj
Hallgató státusza	Tanítvány	Ügyfél	Fogyasztó
Oktató státusza	Tudós	Tanár	Alkalmazott
Vezetés módja	Választott	Kinevezett	Szerződött
Finanszírozás módja	Vagyon	Költségvetés	Piac
Koordináció jellege	etikai	bürokratikus	piaci
Adminisztráció jellege	Titkár (kancellár)	Kvesztor (hivatalnok)	Burzárius (menedzser)

Forrás: Clark (1979, 1983) alapján saját szerkesztés

Az *egyesületi jellegű* minőségmenedzsment-rendszerrel rendelkező felsőoktatási intézményeknek főbb ismérve a testületi, azaz a belső érdekviszonyoknak megfelelő döntéshozatal, mely a közösségi döntéssorozatokat és a tekintélyelv kombinációja. Minőségmenedzsmentjük alappillérei a nagy tudású oktatók és a kiváló képességű, szorgalmas hallgatók. A vezetőket szakmai sikerességük alapján választják. Ebből fakadóan a minőség megítélésére az oktatókból lett vezetők jogosultak, a tekintélyelvnek megfelelően annál inkább, minél magasabban állnak az oktatói-kutatói ranglétrán. Tehát, az a jó minőség, amit az oktatók annak tartanak. Az oktatási minőségmenedzsment-rendszernek így nagyon fontos része, hogy ki a tantárgy előadója, illetve az oktatóról mit tart az akadémiai közösség. A minőséget vizsgáló testületnek (nagyjából a MAB megalakulásakor) – mint az „oktatási céhek” által befolyásolt „minőségőrző-szabályozó-monitorozó” szervnek – szerepe domináns, az általuk készített minőségértékelések a fenntartói, hallgatói döntéseket erősen befolyásolják. A hallgatói kiválóságot a felvételi eljárás hivatott biztosítani.

Magyarországon jelenleg a felvételi eljárás már kevésbé meghatározó, sok képzésre közepes, vagy éppen csak jó tanulók is felvételt nyerhetnek, illetve a felvételi szűrő jellege tekintetében

- a mesterképzések felvételi eljárásai nem feltétlenül minőségbiztosítási célúak – a heterogén felkészültségű hallgatók, és az intézményspecifikus szűrés miatt,
- a szakirányú továbbképzésben jelentős a piaci koordináció szerepe, a felvételi eljárások lényegében megfelelősségi eljárások,
- a doktori képzés tartotta meg az elitképzési jelleget, ahol a felvételi eljárás meghatározó.

Az egyesületi rendszerrel összefüggő minőségmenedzsment-kultúra főbb hátránya, hogy a fókuszban az oktató áll, nem a hallgató: az intézmény nem a munkaerőpiacra,

miatt – a megalkotandó intézményi szabályozásoknál már minőségirányítási rendszerről beszél, kimondva, hogy azt (a minőségirányítást) szabályzatba kell foglalni. Az egyik minőségügyi kulcselemet, a központilag szervezett DPR felmérésével kapcsolatos minisztériumi és intézményi feladatokat jogszabály sehol sem említi, ugyanígy nincs módszertani leírása a szintén hatást mérő OHV-nak (oktatók hallgatói véleményezése) sem. A 19/2012. (II. 22.) Kormányrendelet „a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről” második paragrafusának első bekezdése szerint „a felsőoktatási képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotótevékenység mint felsőoktatási alaptevékenység minőségének biztosítása - az Nftv-ben meghatározott keretek között - elsődlegesen a felsőoktatási intézmény feladata és felelőssége”. Arról ugyanakkor nem szól (és más jogszabály sem), hogy mik lennének tartalmi elemei. A 389/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet (a felsőoktatási intézmények alaptevékenységének finanszírozásáról) diplomás pályakövetés eredményeit jóllehet alkalmazza, de csak a jogszabályban. Az intézményi elemi és funkcionális költségvetésekben nincs nyoma a visszacsatolásnak. Lényegében ez utóbbi tekinthető a felsőoktatási minőségmenedzsment igazi problémájának. A cikkben arra keresünk választ, hogy a sokféle megközelítés, a megannyi módszer és eljárás mennyire képes befolyásolni a felsőoktatási intézmény minőségmegközelítéseit. Van-e olyan hatása, mely ténylegesen formálja az intézményi stratégiát, kultúrát, vezetési filozófiát, vagy a sokféle, nem egyértelmű preferencia végső soron azt eredményezi, hogy a nagy erőfeszítéssel kimunkált mechanizmusok megfelelő érdekeltségi rendszerek hiányában alacsony hatékonyságúak és eredményességűek. Erre a GAP-re óhajtunk a cikk végére válaszokat találni, remélve, hogy a felsőoktatási minőségmenedzsmentet érdemben alakítóknak, a megfelelősségmenedzsment mellett, célja társadalmilag hasznos outcomes-ok elérése is.

Összességében megállapítható, hogy a ma már alapvetően hivataloszerűen működő állami felsőoktatásban a minőségbiztosítás – kvantitatív módszerekre épülő tartalmának – súlya csekély. Az állami minőségügyi rendszernek megfelelően nagy fontossága van a szabályoknak, az eljárásoknak, hatásköröknek, kevés az eredmények értékelésének, a visszacsatolásnak. A következő fejezetben bemutatjuk a felsőoktatási minőségmegközelítések hazai fejlődését, majd áttérünk a felsőoktatás főbb szintjeire, érdekelt feleire. Ismertetjük a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem minőségmenedzsment-rendszerét és ehhez kapcsolódóan a TQM vevőközpontúság alapelvei megvalósulásának főbb jellemzőit, fókuszálva a munkaerőpiacra kapcsolódó felmérésekre. Bemutatunk néhány eredményt a munkaerőpiaci felmérésekből, kitérve azok hasznosíthatóságára az intézmény fejlesztésében.

Minőségmenedzsment a hazai felsőoktatásban

A felsőoktatási minőségmegközelítések hazai fejlődése a Clark-féle trianguláris tipológia (1979, 1983) mentén mutatható be plasztikusan (1. táblázat).

hanem a saját utánpótlására termel. A döntések és az egyetemi működés minőségének fokmérője, hogy megfelelően szolgálja-e a magas státuszú oktatók-kutatók érdekeit.

A hivatali (klasszikus állami egyetem) szervezet jellemzője a bürokratikus koordináció, minőségmenedzsmentjének alapvető eleme a jogszabályi (szabályzati) megfelelési menedzsment. Ez az jelenti, hogy az életviszonyok többségére szabályokat alkotnak, hogy elkerüljék, vagy legalábbis tompítsák a munkavállalói (hallgatói) közösség (kontrollálatlan) önérdekkövetését. Célja, hogy a munkavállalók és a hallgatók a fenntartó képviselőinek megfelelően elégtételt ki az oktatáshoz-kutatáshoz kapcsolódó igényeiket. A megfelelőnek talált minőséget általában az alábbi bürokratikus koordinációs eszközök biztosítják:

- jogszabályok, illetve azok kiegészítésére írt belső szabályozók, mint szakmai szabályozók (pl. TVSZ (Tanulmányi és Vizsgaszabályzat)), vagy pénzügyi szabályozók (államháztartási jogszabályok), így különösen például a belső kontrollrendszer,
- ellenőrzések, felügyelők, fenntartó által közvetlenül irányított vezetők, mint például a fenntartói és intézményi belső ellenőrzés, ÁSZ (Állami Számvevőszék) ellenőrzések, MAB engedélyezések és vizsgálatok, maga a kancellári rendszer, a felügyelők, a kincstári biztosok, a konzisztórium kinevezések, az engedélyek, az egyéb közvetlen beavatkozások szintén a fenntartói eszköztár részei,
- fontos minőségsszabályozó elemek a különböző címzett pénzügyi támogatások (elvonások), melyek célja a minőség fejlesztése azokon a területeken, ahol az állami fenntartó szerint az nem kielégítő.

A jó minőség tehát a fenntartót képviselő állami vezetők által érzékelt minőség, mely elsősorban az általuk hozott szabályok betartásához kapcsolódik. A honi felsőoktatási minőségmenedzsment lényegében e rendszer szerint működik (Szabó, 2013), mivel a minőség meghatározására létrehozott jogszabályban a minőséggel kapcsolatos eljárások, hatáskörök vannak a középpontban, a mutatószámok és az értékelési eljárásokban rögzített kvantitatív módszerek, valamint a felhasználók véleménye nem mérvadó. Hátrányai:

- a minőség fogalmának kialakításakor a minőség szabályait meghatározók kevéssé érdekeltek saját szabályaik betartásában, betartatásában, mert a következmények őket gyengén érintik,
- a fő cél a szabályoknak megfelelés, és nem a munkapiacra felkészített hallgató, ezért többnyire nem hatásokat mérnek, hanem a szabályoktól való eltérést és az ebben (az eltérés minimalizálásában) mutatott lojalitást, ha például az Állami Számvevőszék a hatályos jogszabályoknak megfelelőnek tartja a jutalmak kifizetésének módját, akkor az intézmény jó minőségben működik, függetlenül attól, hogy az valóban kiugró teljesítményű közalkalmazottakat érint-e,
- ez a rendszer erősen formalizmusokban gondolkodik, nem ösztönöz innovációra, célja a konfliktusok elkerülése, s így különösebben nem díjazza (bünteti) sem a kiugró minőséget, sem a gyenge minőségű okta-

tás-kutatást. Ennek legfőbb oka a költségvetési korlát puhasága, mely segít elfedni a minőségi problémákat. Ilyen rendszerben fontosabb, hogy a minőségnek a menedzsmentben legyen felelőse, mint a minőség mérése, értékelése és visszacsatolása.

A piaci alapon működő felsőoktatás fogyasztói (hallgatói) minőségérzeten alapul; ezért középpontjában az oktatás jó minősége áll, hiszen arra számít, hogy a jó minőséget a fogyasztó pénzsavazataival, vagy az állam a hallgatók után járó támogatás növelésével díjazza. Egy ilyen rendszerben az inputok-outputok csak a minőség lehetőségét jelzik, a jó minőséget alapvetően a hallgatói elégedettség és az annak hatására bekövetkezett választások határozzák meg.

- Minőségmenedzsmentje piaci eszközökkel operál (hallgatói, munkaerő-piaci visszacsatolások, pénzsavazatok stb.). Fontos eszközei a különböző érintettek körében végzett felmérések, visszacsatolások, a hatások vizsgálata. Sokat számít az oktatási hallgatói véleményezése (OHV), a diplomás pályakövetés eredménye, az intézményi kiszolgáló szervezeti egységek teljesítményével való elégedettség. Ezzel szemben a hazai felsőoktatásban bevezetett piache-lyettesítő eszközök kis hatékonyságúak. Az önköltséges (tandíjas) képzés ugyan egyre jobban elterjedt, ugyanakkor a Diákhitel II. automatizmusa lényegében elveszi a szakirodalomban a piaci alapú felsőoktatásnak tulajdonított kedvező hatásokat (Polónyi, 2013). Az utókövetéses vizsgálatokat általában nem használják az intézmény képzéseinek visszacsatolására, a vállalkozásszerű működés az állami intézményekben lényegében jelentéktelen területre terjed ki.
- A minőségmenedzsmentet független értékelők segítik, a vizsgálatok hitelességét éppen az adja meg, hogy igyekszik elkerülni a szerepzavarokat, hogy ugyanabból a körből kerüljenek ki a versenytársak, finanszírozók, értékelők stb. A MAB e szempontból nem független, az értékelésben rendszeresen részt vesznek a versenytársak képviselői.

E rendszer hátránya, hogy az alacsony jövedelmű potenciális hallgatókat elriaszthatja a felsőfokú képzésektől, különösen a jó minőséget nyújtóktól, illetve, hogy az egyetemeket ugyanolyan szolgáltatóvá degradálja, mint bármilyen más piaci szereplőt (Marx & Engels, 1847).

A hazai minőségbiztosítási törekvések – az elmúlt nagyjából öt évben – alkalmazkodtak a szakmai és a kiszolgáló feladatok szétválasztásához, és alapvetően az oktatási minőségbiztosításra fókuszálnak. A minőségfejlesztés fontos állomása, hogy 2015-re Magyarország is sikeresen megalkotta az országos képesítési keretrendszerét az ESG (Felsőoktatás standardjai és irányelvei) főbb alapelveivel összhangban. Talán ennek eredményeként tekinthető, hogy egyre több közlemény, tanulmány foglalkozik kifejezetten az oktatási minőségbiztosítással (Kováts & Temesi, 2018). A magyar (lényegében teljesen állami) felsőoktatási intézményekre jellemző hivatali jellegű kultúra a kancellári rendszerrel a „gépi bürokrácia” (Keczer, 2014) irányába mozdult el.

A szolgáltatásminőség mérése a felsőoktatásban

A felsőoktatási intézményekbe felvételiző hallgatók és a felvehető kurzusok száma folyamatosan növekszik, maga után vonva a hallgatóközpontú működés szükségességét (Kara & DeShields, 2004). Így, ha nincs megfelelő mennyiségű figyelem a nyújtott szolgáltatás értékelésén és a kapott

Bár a felsőoktatás érintettjeit meghatározó kutatások legtöbbször megegyeznek abban, hogy a hallgatók az elsődleges érintettek és minőség szempontból való értékelés során elsődlegesen rájuk és az ő elégedettségükre kell koncentrálni, a lehető legjobb tapasztalatot kell kínálni számukra, némely kutatás szerint pont az ellenkezője igaz ennek és a többi érintettel kellene a fókuszba helyezni a vizsgálatok során (lásd 2. táblázat).

2. táblázat

A hallgatók a felsőoktatás vevői

<i>A hallgatók a felsőoktatás vevői, elsődleges érintettjei.</i>	
<i>PRO</i>	<i>KONTRA</i>
<p>A hallgatók elvárják, hogy vevőként kezeljék őket. A felsőoktatási intézmények azért voltak és lettek kialakítva, hogy lehetőséget adjanak a hallgatóknak tudományos karrierre és szakmai fejlődésre. Az intézmények őket szolgálják ki közvetlenül. Ők használják fel a kapott tudást.</p>	<p>A hallgatók általában rövid távon gondolkodnak és a könnyű, jó jegyet kutatják. A hallgatók sokszor másokat okolnak a sikertelenségükért. A hallgatók nem lehetnek bírák, hiszen az befolyásolja az osztályozási rendszert. A hallgatók szerepe okozhatja a viták javukra való eldőlését. A hallgatói vágyak a tanterv és az erőforrások helytelen elosztásához vezethetnek.</p>
<p><i>Guolla (1999); Clayson & Haley (2005); Bennett & AliChoudhury (2009); Mark (2013); Fosu & Owusu (2015); Guilbault (2016); Bhuian (2016)</i></p>	

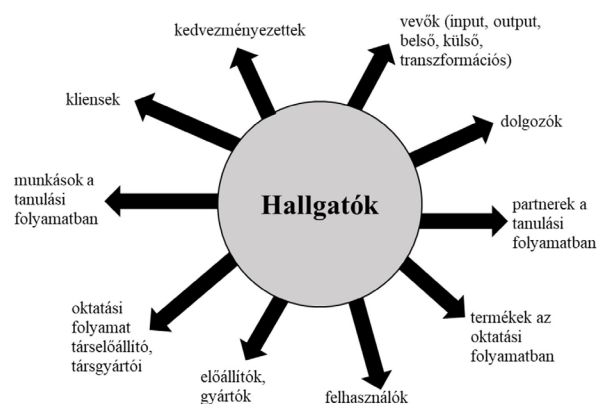
Forrás: saját szerkesztés

eredmények elemzésén, elképzelhető, hogy a felsőoktatási intézmény minősége ún. hígul (Chung & McLarney, 2000; Zell, 2001; Ansary, Jayashree & Malarvizhi, 2014; Gupta & Kaushik, 2018). Ebben az esetben az intézmény nem képes elmozdulni a hivatali léttől és kihasználni szolgáltatásminőségének mértékét versenyképessége javításában (Demeter & Szász, 2012; Kenesei & Kolos, 2018). Így ahhoz, hogy a hallgatókért és támogatásért folytatott versenyt megnyerje ebben a tömegesedő szektorban, az intézménynek a lehető legjobb elérhető minőséget kell nyújtania az oktatási folyamatokban, ami pedig sok esetben kihívás – feltételezve, hogy a környezet racionálisan működik, nem tesz különbséget szervezettípus, szakmák, lojális(abb) egyetemvezetők stb. között. Ennek oka, hogy a szolgáltató szervezetek csak úgy tudnak hatékony és igényeket kielégítő szolgáltatást nyújtani, ha tudják kik a vevőik és mik az igényeik. Tehát felmerül a kérdés, hogy ki a vevője a felsőoktatásnak, hiszen a hallgatók nem az egyetlen érintettek az oktatási folyamatokban és minden érintettnek más és más igényei vannak. A nemzetközi szakirodalom alapján a felsőoktatás főbb érintettjei a szolgáltatás nyújtói (finanszírozó szervek, kormány), a „termék” felhasználói (alumni, hallgatók), az „output” felhasználói (toborzók, szervezetek, munkaadók), a szektor dolgozói, az intézmény (menedzsment, oktatók, adminisztrátorok és további dolgozók), a szülők, a társadalom, a hazai és offshore partnerek, a karrier-tanácsadók, az akkreditáló szervek, a validáló szervek, az auditorok és az értékelő szervek (Natarajan, 2002; Srikanthan & Dalrymple, 2003; Kara & DeShields, 2004; Mahapatra & Khan, 2007). A felsőoktatási intézményekhez köthető szolgáltatásminőség-mérés során azt is szem előtt kell tartani, hogy annak szintje ingadozik és az érintettek minőségészlelése subjektív (Hetesi & Kürtösi, 2008).

Ugyanezen kutatások mutatták be (Sirvanci, 1996; Kanji & Tambi, 1999; Guolla, 1999; Guilbault, 2016), hogy a hallgatók több szerepben is megjelennek a felsőoktatási folyamatokhoz kapcsolódóan, ahogy az látható az 1. ábrán.

1. ábra

Hallgatók multidimenzióális szerepe



Forrás: saját szerkesztés

A hallgatók élménye és tapasztalata tehát nagyon fontos és releváns a TQM-filozófiát követő felsőoktatási intézmények számára (Hetesi & Kürtösi, 2008; Mattah, Kwarteng & Justice, 2018), hiszen csak az elégedett hallgatók eredményeznek folyamatos felvételi jelentkezőket, jó szájreklámot és versenyelőnyt összességében. A felsőoktatási intézmények minőségügyi rendszerének arra kell fókuszálnia, hogy a hallgatók mit és hogyan tanulnak meg és ennek a tanulási folyamatnak milyen az eredményessége

és minősége, ennek kell lennie a hallgatóközpontú működés alapjának (Kováts & Temesi, 2018).

Williams (2002) kutatása szerint a kapcsolódó kutatások jelentős része arra mutat, hogy a hallgatói vélemények, tapasztalatok kérdőív segítségével való gyűjtése a domináns a felsőoktatás szolgáltatásminőség mérése és értékelése során. Amennyiben a felsőoktatás szolgáltatásminőség-mérései lehetőségeit szintenként kívánjuk elválasztani, három szint különböztethető meg:

- intézmény – a teljes hallgatói élményért (Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Yousapronpaiboon, 2014; Rodríguez-González & Segarra, 2016; Teeroovengadum, Kamalanabhan & Seebaluck, 2016),
- kar (Oldfield & Baron, 2000) vagy szak (Mizikaci, 2006),
- kurzus (Kincsesné, Farkas & Málovics, 2015; Surman & Tóth, 2019).

Clews (2003) három fő megközelítést emelt ki ennek a folyamatnak:

- a SERVQUAL-modell valamely adaptációja mentén (e.g. Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Teeroovengadum et al., 2016; Rodríguez-González & Segarra, 2016; Kincsesné et al., 2015; Surman & Tóth, 2019),
- az oktatási és tanulási minőség értékelése alapján (Entwistle & Tait, 1990; Ramsden, 1991; Marsch & Roche, 1993), vagy
- a teljes hallgatói élmény vizsgálatával (Roberts & Higgins, 1992; Wiers-Jenssen, Stensaker & Grogard, 2002).

A különböző megközelítések közül bármelyiket is választjuk, sok esetben a vizsgálatot szolgáltatásminőség-dimenziókon keresztül tesszük meg. A legelterjedtebb szolgáltatásminőség-dimenzió csoportosítás Parasuraman, Zeithaml & Berry (1988) szerzőhármastól származik: megbízhatóság, reagálási készség, empátia, tárgyi elemek és biztonság, bizalom. Ezekon keresztül mérték a szolgáltatások teljesítményét a SERVQUAL-modell 22 állításának segítségével, összehasonlítva a kérdőívet kitöltők elvárásait és tapasztalatait (Parasuraman et al., 1988; Tóth, Surman & Árva, 2019). Cronin & Taylor (1992) megkérdőjelezte a SERVQUAL-kérdőív megbízhatóságát, véleményük szerint csak a vevői tapasztalatok adják meg a vizsgált szolgáltatás minőségét, ez a SERVPERF-modell. Összességében az utóbbi modell (Cronin & Taylor, 1992) megbízhatóbb, azonban a SERVQUAL jóval több információt ad. Attól függően, hogy mely szolgáltatástípust vizsgáljuk, különböző dimenziókat érdemes e modellek dimenzió csoportosításához hozzátenni vagy éppen kizedni, illetve ezek fontossága is változhat (HEdPERF, Abdullah, 2006; EDUQUAL, Mahapatra & Khan, 2007; HESQUAL, Teeroovengadum et al., 2016; TEDPERF, Rodríguez-González & Segarra, 2016; COURSEQUAL, Kincsesné et al., 2015). A SERVQUAL-modell egy magyar adaptálására példa lehet a vizsgált intézmény Gazdálkodás- és Társadalomtudományi Karának egy tanszékén a Projektfeladat kurzusok esetében alkalmazott kérdőív (Surman & Tóth, 2019).

Az oktatási és tanulási folyamatokhoz kapcsolható minőségi szint és a közöttük lévő kapcsolat értékelése rendkívül fontos, mivel ezen folyamatokhoz kapcsolható tényezők kihatnak a további mérési szintekre. Bár az intézményi környezet is óriási hatással lehet ezekre, ha az oktatási folyamat kiváló – például stimulálja az önállóságot, felkelti az érdeklődést, rámutat a kritikákra is és a hallgatóság véleményét is összegzi – az a tanulási folyamat – előadások megértése, kapcsolódó problémák és kutatások elemzése – elősegíti és végső soron elégedettebbé teszi a hallgatókat az intézménnyel (Entwistle & Tait, 1990). Az oktatási folyamat hatékonyságát elsődlegesen a hallgatók véleményein keresztül érdemes vizsgálni különböző kérdőívek, interjúk segítségével, melyek

- elemezhető visszajelzést nyújtanak, amely hasznos lehet a tanítási, oktatási folyamatok javításában,
- megadják az oktatási hatékonyság mértékét, ami használható a személyzetet és az adminisztrációt érintő döntéshozatalban,
- információt nyújtanak a diákoknak, hallgatóknak a kurzusok és a tanárok kiválasztásában,
- eredményt és folyamatleírást kínálnak oktatással, tanítással kapcsolatos kutatásokhoz (Marsh & Roche, 1993).

A felsőoktatási rangsorok elsődlegesen a teljes hallgatói élmény összetevőire és az intézmény oktatói gárdájának képességeire, készségeire támaszkodnak. Három fő rangsortípust szokás megkülönböztetni: általános, kutatási és speciális rangsorok. Az általános rangsorok az intézmény egészét vizsgálják részmutatószámok segítségével, kitérve az oktatás összetevőire, a kutatásra és a végzetek munkaerő-piaci helyzetére. A kutatási rangsorok sokkal fókuszáltabbak, a középpontban az intézmények kutatási potenciálja és elért eredményei jelennek meg szakterületi megköteések nélkül. A speciális rangsorok szakterület-specifikusak, pl.: nem intézményi, hanem szakmai programokra vonatkozó rangsorok (Kováts & Temesi, 2018). Azonban – intézményi szintre vonatkozóan – konklúziót igazán csak az első kettő kategória rangsoraiból lehetséges kiolvasni. Egy másik csoportosítás szerint megkülönböztethetünk kemény adatokat használó rangsorokat, puha adatokat használó rangsorokat és kevert (kvázi-objektív) eljárásokat. A 3, talán legnagyobb, legismertebb rangsor főbb vizsgált mutatói a következők:

- Quacquarelli Symonds (QS) – reputáció akadémiai körökben, reputáció munkáltatói körökben, oktató/hallgató arány, kutatói idézettség (Scopus adatbázis), nemzetközi oktatók aránya, nemzetközi diákok száma,
- Times Higher Education World University Rankings (THE) – régen QS-sel együtt alkalmazták, Thomson Reuters adatok (Thomson Reuters World University Rankings),
- Center for World University Rankings (CWUR) – egyetlen, ami intézményi kérdőívek és adatszolgáltatás segítségével készül, értékelési szempontjai: oktatás minősége, végzetek elhelyezkedése, tanárok minősége, publikációk, hatás, idézettség, nagyobb időtávú hatás, szabadalmak.

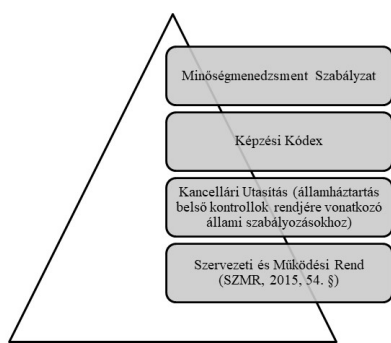
E nemzetközi rangsorokba csak néhány nagy magyar egyetem tud bejutni évtizedek óta és a kör nem bővül, illetve erősödik a főváros centráltsága a jelentkező egyetemek körében, melynek több oka is van (Barakonyi, 2004). Ezen okok hátterét mutatja be a következő fejezet, kifejezetten a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem folyamataira összpontosítva.

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem minőségmenedzsment-rendszere

A Műegyetem minőségmenedzsment-rendszerében erősen keverednek a kormányzati-piaci és természetesen a hagyományos egyesületi modell szerinti hatások, mely miatt a rendszer töredezett. Az e mögött megbúvó okok könnyen bemutathatók az egyes szervezetszabályozókon keresztül (2. ábra.)

2. ábra

A Műegyetem minőségmenedzsmentjének dokumentációs rendszere



Forrás: saját szerkesztés

A Minőségmenedzsment Szabályzat a 2014-es MAB intézményakkreditációs eljárás nyomán született, mert a MAB hiányolta a formális minőségügyi dokumentum létét. Ennek megfelelően a szabályzat a más dokumentumokban fellelhető minőségügyi elemeket szedte össze, foglalta egységbe. A szabályzat kiegészül egy „Minőségpolitika” dokumentummal, mely megpróbálja a számok világába átvinni az intézményfejlesztési és minőségpolitikai célokat. A környezet azóta megváltozott, ezért a két szabályozásban előírt eljárásokat, mérőszámokat, megközelítéseket lényegében nem alkalmazzák már, azaz más szabályozási dokumentumban, tervben, vagy előterjesztés indoklásban nem foglalkoznak azokkal (BME Szenátus, 2019). Az ezzel kapcsolatban készíten-dő anyagok meg nem születése, a szabályozásban foglaltakkal együtt jár – azt bíráló, végrehajtó vagy módosító – irrományok hiánya arra utal, hogy a szabályzat szerinti minőségmenedzsment alkalmazása nem jellemző. Ennek egyik feltételezhető oka, hogy a mind hivatalibbá váló egyetemi szervezet (1. táblázat, Clark-tipológia (1979, 1983) középső oszlopa és a hazai felsőoktatási jogszabályok) nem pártolja az egyetem által magától kialakított minőségmenedzsment-rendszert.

Nagyjából ugyanezek mondhatók el a Képzési Kódex-ben rögzített minőségügyi szabályokról. A tantervek (módosítások) előterjesztései – a Szenátusi honlapok (2019) tanulása szerint – egyáltalán nem tartalmaznak minőségbiztosítási vizsgálatokat. A Kódexben foglalt szabályok (például a szakbizottságok feladataira vonatkozó szabályok) betartásának ellenőrzésére, vagy akár a kódex alapján végzett minőségügyi eljárásokról – e cikk megírásáig – nincs nyilvános dokumentum.

Az államháztartási belső kontrollok alkalmazásának műegyetemi rendszeréről kancellári utasítás rendelkezik, mely alapvetően az eszközrendszert mutatja meg, alkalmazására nem ad konkrétumokat. Az Államháztartási belső kontrollstandardok és gyakorlati útmutató (2017) című tanulmány részletesen leírja azt a fajta minőségügyi rendszert, amit a belső kontrollokat menedzselő tárca (NGM) a költségvetési szervek számára, az államháztartási jogszabályokból levezetve elképzelt. Az államháztartási belső kontrollrendszer komplex, a szervezeten minden tevékenységét átfogó menedzsmentrendszer. Független a költségvetési szerv profiljától, méretétől, sajátosságaitól. Alapvetően bürokratikus koordináció alapul, megközelítései lényegében ellentétesek az egyetem (korábban alkalmazott) teljes körű minőségmenedzsment (TQM), üzleties alapokon nyugvó, vezetési filozófiájával. Az egyetem a belső kontrollrendszer részeként folyamatleírásokat készít, melyeket a folyamatgazdák önállóan készítenek el, illetve kockázatkezelést végez a szervezeti egység szintjén. Teljesítménymutatók, mérőszámok a szervezetszabályozó eszközhöz nem kapcsolnak, illetve a szabályozás önmagában létezik, nem csatlakozik sem stratégiai dokumentumokhoz (IFT (Intézményfejlesztési Terv), költségvetés, beszámolók stb.), sem belső szervezetszabályozókhoz. Ebből következően ezek a tevékenységek önmagukban valójában semmilyen minőséget nem biztosítanak, mert nem egy komplex rendszer részei, céljuk sokkal inkább a formális szabályozás.

Az egyetem Szervezeti és Működési Rendjében (SZMR, 2015, 54. §) fogalmazza meg a teljes körű minőségmenedzsment (TQM) filozófia – egyetemre értelmezett – főbb alapelveit. E vezetési filozófia üzleties megközelítésű, az eredményekre, az outputokra és outcomes-okra (hatásokra, eredményekre) koncentrál, míg a 2014 végén bevezetett kancellári rendszer hozta minőségmenedzsment-eszmevilág elsősorban a hatásköröket és eljárásokat állítja a középpontba. A hagyományos „akadémiai” minőségügyi rendszer középpontjában ugyanakkor a tudós áll, ami szintén nem piacorientált megközelítés. Ennek megfelelően ma már a TQM vezetési filozófiából kevésé használják az üzleties jellegű vezetési módszereket és eszközöket. A TQM-filozófia alapelvei közül az egyetemhez kötődően elsődlegesen a vevőközpontúság alapelveit mutatjuk be.

Vevőközpontúság – oktatási és tanulási folyamatok – szempontjából az Egyetem rendszeresen vizsgálja a működésében érdekelt elvárásait, méri elégedettségüket, és a kapott eredmények alapján alakítja stratégiáját és programjait. A BME a szakirodalom által javasolt (a korábbiakban bemutatott) érintett felek legtöbbször véleményét

monitorozza, nyomon követi, beépíti a működésébe valamilyen formában. A 3. táblázat azt mutatja, hogy a vizsgált érintettek véleményét hogyan közlik és gyűjtik.

vizsgálják és nem a hallgatói elégedettségre, vagy mérhető, elégedettséggel összefüggő, kutatási eredményekre összpontosítanak.

3. táblázat

A BME által monitorozott érintettek véleményének nyomon követése

Érintettek	Módszer
Végzett hallgatók	DPR
Gólyák	Kérdőív
Jelenlegi hallgatók	OHV
Egyetemi dolgozók	Kérdőív
Vezető oktatók és kutatók (pl.: Szenátus, Kari Tanács és annak bizottságai, EHBTD ¹ , stb.)	Döntéshozatal
Felsőoktatás irányítói, testületei, államigazgatás (pl.: fenntartó, MAB, FTT ² , stb.)	Akkreditációs jelentések, utasítások, jogszabályok, finanszírozás, költségvetési, fenntartói beszámolók
Legfontosabb hazai partnerek (pl.: Magyarországon tevékenykedő vállalatok, MTA, felsőoktatási intézmények, társadalmi szervezetek, stb.)	BME Állásbörze kiállítói - kérdőív, ösztöndíjak száma, kutató-csoportok kihelyezése, kinevezések, véleményvezérek
Nemzetközi kapcsolatok	Nemzetközi rangsorok

¹ Egyetemi Habilitációs Bizottság és Doktori Tanács

² Felsőoktatási Tervezési Testület

Forrás: saját szerkesztés

A BME a vevőközpontúság kérdését kiterjeszti érintettközpontúságra. Nem csupán a jelenlegi hallgatóinak gyűjti a véleményét, de külön gyűjti a gólyák és a végzetek elvárásait, elégedettségét, ami fontos, hiszen a gólyák esetében az elvárások még nagyon tiszták (ami idővel változhat). E két csoporttal kapcsolatos adatgyűjtést és elemzést teljes visszacsatolás nem követi, mivel az eredményeket egyetemi vezető testület nem tárgyalja, így ezek konklúziója nem kerül bele a stratégiai dokumentumokba. A jelenlegi hallgatók véleményét az OHV-rendszer keretében a Központi Tanulmányi Hivatal gyűjti, és bár az eredmények szervezetek közötti forráselosztásban nem játszanak szerepet, az oktatói teljesítményértékelésben – papíron – kötelező figyelembe venni. A belső vevők, egyetemi dolgozók visszajelzéseinek gyűjtése szabályzatban rögzített, bár a kancellári rendszer bevezetése folytán ezek kezelése megváltozott, melynek oka, hogy a belső vevők szerepét egyre inkább a vezetők veszik át. A hallgatók jövőbeli (és jelenlegi) munkahelyeivel, illetve a legfontosabb hazai partnerekkel kapcsolatos felméréseket az egyetem a BME Állásbörzén végez, de ezen eredmények visszacsatolása sem dokumentált stratégiai anyagokban. A vezető kutatók és oktatók esetében nem egyszerű véleménynyilvánításról van szó, véleményük döntésekben kapnak helyet, melyek hatása így erőteljes.

A felsőoktatás irányítói, testületei és az államigazgatás jórészt utasításokon, jogszabályokon, finanszírozáson és akkreditációkon keresztül nyilvánít véleményt. És bár az említett formák sokféle szempontot figyelembe vesznek, azonban a visszacsatolás nem nyilvános, néhány esetben csupán formális. Például a MAB esetében a legfontosabb minőségügyi aktus a program- és intézményakkreditáció (MAB, 2017), ők is elsődlegesen leíró jellegű adatokat

A legfontosabb hazai partnerek között az MTA (Magyar Tudományos Akadémia) például ösztöndíjakon és kutatócsoportok kihelyezésén keresztül nyilvánul meg a minőséggel kapcsolatban, vagy akár a nagydoktori címen (egyetemi tanár kinevezéséhez szükséges az egyetem humánpolitikai szabályozásai szerint) keresztül. Társadalmi szervezetek visszacsatolása akkor releváns, ha a visszacsatoló társadalmi szervezetek célja, vagy státusza speciális (például sportszervezetek, kamarák). Továbbá, tekintettel arra, hogy ebben a szektorban a szervezettől független egyéni karrier a meghatározó, a munkavállalói érdekképviseleti szervek szerepe gyenge, marginális. Az ún. véleményvezéreké (meghatározó gazdasági szereplők képviselői, akadémiai potentátok, államigazgatási szereplők) ugyanakkor erős, sokszor erősebb, mint a kvantitatív módszereken alapuló vélemények befolyásolása, mert egyszerűbbek, könnyebben befogadhatóbbak, és az érintettek státusza miatt hitelesnek fogadhatók el.

A nemzetközi kapcsolatok esetén a leglényegesebbek a különböző (nemzetközi) rangsorok, melyeknek általában az egyetemi vezetők (propaganda célokból, a véleményvezérek, és a társadalom felsőoktatással intenzíven nem foglalkozó részének megnyerésére) tulajdonítanak jelentőséget, míg a fenntartó, vagy a munkaerőpiac érdeklődése irányukban jóval csekélyebb. Előnyük, hogy jól mutatják a potenciális versenytársakhoz képesti helyet. Hátrányuk, hogy csak a nagyon tehetséges hallgatóknak nyújtanak érdemi információt, illetve ezeket jórészt csak PR (Public Relations) célokra lehet használni, az oktatási programok jóságának megítélésére nem.

Az egyetem, ahogy az az egyes érintett csoportokhoz köthető visszajelzések kinyilvánításának módjából látható, a legtöbb érintett véleményét gyűjti, melyek elemzésével minden szinthez köthetően plusz információhoz juthat.

A bemutatott csoportok közül legerősebben és széleskörűbben a munkaerő-piaci szegmensre koncentrálnak:

- az államilag kötelezően előírt DPR-t kibővíti saját kérdésekkel,
- megkérdezi az elsőévesek véleményét,
- munkáltatók körében is végez felmérést, illetve, kísérletképpen
- a középiskolások véleményét is kérdőívezi.

A munkaerő-piaci felmérésekre épített oktatásminőség-értékelési módszerek

A BME elsődlegesen négy kérdőíves felmérés mentén méri az oktatással, képzéssel, elégedettséggel, minősítéssel kapcsolatos véleményeket:

1. Az első a DPR (Menyhárt, 2018c), ahol az intézményi saját kérdésekre fókuszálunk. Felsőoktatási általános bevezetését megelőzően a BME már 1998-tól alkalmazza e módszert, a végzett hallgatók felmérését. Az utóbbi években az egyetemek kiegészítik saját kérdésekkel a központi kérdőíveket. A saját kérdéseket elemezzük, hogy azok milyen kapcsolatban állnak a minőséggel, milyen információkat kérnek arról.
2. A második a Műegyetem saját fejlesztése, mely a gólyák véleményét méri föl (Menyhárt, 2018b). Ebben az esetben is az oktatással kapcsolatos véleményeket, várakozásokat emeljük ki.
3. A harmadik a nemrég újraindított munkaadói véleménykérés (Menyhárt, 2018a), mely a Műegyetemi Állásbörze kiállítóinak véleményét vizsgálja. A képzés minőségét megítélő munkáltatói kérdéseket mutatjuk be.
4. A negyedik, kísérleti felmérés (Menyhárt, 2018d) a Nyílt Napon részt vett középiskolások véleményét tükrözi. A módszertan igen hasonlít az elsőévesek felmérésére, ebben a részben is azt vizsgáljuk, hogy a képzéssel kapcsolatban milyen kérdéseket tesznek fel a középiskolásoknak.

A DPR saját kérdései fókuszában a következők állnak:

- A BME-t választaná-e, illetve ajánlaná másoknak is az egyetemet? A részleteket tekintve fontos kérdéseknek tekinthetők még, a tanultak frissességére, elmélet- és gyakorlatorientáltságára, a szakmai munkát kiegészítő társadalomtudományi-nyelvi ismeretekre vonatkozóak. Ezek karonkénti, szakonkénti elemzésével az oktatási tapasztalatok új szempontokkal bővíthetők.
- A visszacsatoláshoz, a képzési programok értékeléséhez szintén fontos szempontokat nyújt a képzés erősségével-gyengeségével kapcsolatos kérdéssor is.
- A képzéshez kapcsolódó szolgáltatásokhoz vezet át a következő kérdéssor, mely azt boncolgatja, hogy mi jelentette a legnagyobb nehézséget az egyetemi tanulmányok során. Ez már előkészíti azokat a kérdéseket, melyek a tantervi szolgáltatásokon kívüli egyetemi szolgáltatásokra kérdeznak rá.
- A tömegoktatásban, a heterogén hallgatói tömegek

felkészítésében ma már kulcsfontosságú szerepe van azoknak a szolgáltatásoknak, melyek a tanulást könnyítik, egyszerűsítik, kiegészítik. A következő kérdések e szolgáltatások színvonalának megítélésére vonatkoznak. A kérdéseket itt kétfelé bontották:

- a. Az első csoportba sorolhatók azok a szolgáltatások, melyek nem igényelnek aktív hallgatói közreműködést, azaz olyan klasszikus szolgáltatások, melyek főként a hallgatók jobb tanulási környezetét szolgálják. Ezek közé tartoznak például az oktatásszervezési, könyvtári, tanácsadási és sportszolgáltatások, vagy éppen a hallgatói juttatásokkal kapcsolatosak.
 - b. A második csoportba az egyetemi oktatással hagyományosan együtt futó tevékenységek tartoznak, ahol a közösség tagjai saját maguk számára szervezik e szolgáltatásokat, speciális igényeik kielégítésére. Ilyennek tekinthetők a szakkollégiumokban, szakmai diákszervezetekben végzett tevékenységek, a hallgatói önkormányzatokban vagy öntevékeny körökben folytatott aktivitások. A kérdőív külön is rákérdez a szakmai fejlődésre és a társas kapcsolatok fejlődésére szintén, külön-külön is kérve a végzeteket, hogy értékeljék fejlődésüket mindkét szegmensben.
- Az intézményi saját kérdések sorát azon készségek felsorolása zárja, melyek fejlesztése elmaradt a képzés során, de a hallgatók igényelték volna. A választható lista változatos, a készségfejlesztés, vállalkozási, idegen nyelvi, pénzügyi ismeretek éppen úgy szerepelnek rajta, mint az önismeret, a stresszkezelés vagy az időgazdálkodás.

A második, a BME által szintén évtizedek óta alkalmazott saját fejlesztésű anyag az elsőéves hallgatók felmérése. Az oktatással kapcsolatos kérdések közül a képzésekhez visszacsatolásra alkalmasak azok, melyek arra kérdeznak rá, hogy:

- Miért a BME-re jelentkezett az illető? Itt sokféle megközelítés szerint lehet választani, a választható válaszok egy része a képzés színvonalával függ össze (ideértve az oktatói kiválóságot is), másik része az egyéb körülményekkel, mint például a családi indítatás, vagy az egyetem fővárosi volta, a szak egyedülállósága stb. kapcsolatos.
- Mitől jó a BME? Ez tulajdonképpen annak kifejtése, hogy a színvonalat mi határozza meg: például a nagy tudású jó oktatók, a jó infrastruktúra, a humánus légkör stb. E tényezők megismerésével felállítható az intézményi szinthez kapcsolódó szolgáltatásminőséget mérő keretrendszer alapja.
- Milyen problémái akadtak a gólyának az első szemeszterben? A válaszok a tanulási problémákon át a stresszkezelésen keresztül a magánéleti gondokig terjednek.
- Milyen szolgáltatásokat vennének igénybe az elsősök, mely aktivitásokban működnének közre? (Ezek a kérdéscsoportok ugyanazokat sorolják fel, mint a végzősöknél, akiknél természetesen az eltelt egyetemista időszakra vonatkoznak.)

- Milyen szolgáltatásokról nem kaptak elegendő információt? Ennél a kérdésnél a választható válaszok sora a szakról kapható információktól kezdődően a hallgatói juttatásokon keresztül a sportszolgáltatásokig terjed, lényegében minden egyetemi élettel kapcsolatos ügyet lefed.

A harmadik felméréstípus az állásbörze kiállítói között végzett felmérés, mely azért is rendkívül fontos, mert egyre több hallgató vállal munkát már a tanulmányai alatt (Takács, Németh, Juhász & Toarniczky, 2017). Az oktatás tartalmi részének fejlesztésére, visszacsatolásra a legalkalmasabb az a kérdéscsoport, mely arra kérdez rá, hogy a munkáltatók szerint milyen készségeket vesznek figyelembe a pályakezdők kiválasztása során, és a pályakezdők milyenekben erősek vagy gyengék véleményük szerint.

A negyedik, kísérleti felmérés azon középiskolások körében készül, akik részt vettek a Nyílt Napon. A felmérés lényegében ugyanazokra a várakozásokra kíváncsi, mint a gólyák felmérése. Ennek megfelelően:

- a képzés színvonalára, a képzés tartalmára vonatkozó elvárásokra és hiedelmekre, illetve
- arra kérdez rá, milyen problémákat, nehézségeket feltételeznek a középiskolások, milyen várakozásokat fogalmaznak meg az egyetemi élettel kapcsolatban.

Eredmények

Az elméleti keretrendszerben vizsgált négy műegyetemi felmérés olyan eredményekre jutott, melyek mindenképpen megfontolhatók az (oktatás)fejlesztési programok tervezése során. Ezt bizonyítják a következő eredmények a 2017-es HSZI (Hallgatói Szolgáltatási Igazgatóság) által végzett felmérésekből (Menyhárt, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d):

- A 2017-ben végzett utókövetéses vizsgálat szerint a legnagyobb nehézséget a végzetek számára az időbeosztás, a kurzusok nehézsége, a vizsgák okozta stressz, az oktatók hozzáállása jelentette, illetve a 2016-ban végzetek a prezentációs készségekről, a vezetői készségekről és a nyelvismeretről gondolják azt, hogy fontos lett volna fejleszteniük a tanulmányaik alatt a karrierjükben való előrelépéshez. Szintén fontos megállapításnak tekinthetjük, hogy a Központi Tanulmányi Hivatal oktatásszervezési szolgáltatásaival kicsit elégedettebbek voltak, mint a kari-tanszéki oktatásszervezéssel, vagy, hogy a könyvtári szolgáltatásokkal kifejezetten elégedettek voltak, akárcsak a sportszolgáltatásokkal. A felmérésben vizsgált három évfolyam (akik 2012-ben, 2014-ben, illetve 2016-ban a BME-n egységes összetartású képzésen, alapképzésen, mesterképzésen vagy hagyományos főiskolai és egyetemi képzésen szereztek abszolutoriumot) megközelítőleg ugyanolyan mértékben választaná a BME-t, ha most felvételizne (79,7-81,8%). A képzés színvonalára egyértelműen utal az is, hogy a végzetek 87,5-89,9%-a ajánlaná másnak is a BME-t.

- A Nyílt Napon megjelenő középiskolások körében végzett felmérés tanúsága szerint pályaválasztáskor számukra legfontosabbnak a „nagy tudású, jó oktatók”, a „jó kereset a végzés után” és a „humánus légkör, jó oktató-hallgató kapcsolat” bizonyultak. Félelmeik – az előre megadott problémakörök – közül a legmagasabb értéket a „tartós fáradtság, kimerültség” kapta, illetve második helyen az „időbeosztással kapcsolatos problémák” – ami nem sokban tér el a végzetek tapasztalataitól. Az egyetemi vezetők számára megszíveleendőnek tűnik, hogy a megkérdezettek leginkább a „választott szak felépítéséről”, illetve az „elhelyezkedési esélyekről, lehetőségekről” szeretnének több információhoz jutni.
- A frissen felvetteknél a felmérésben megkülönböztetik az alapképzésre és a mesterképzésre felvetteket. E tekintetben a választott intézménynél az „értékes és jól hasznosítható diploma”, a „szakmai érdeklődés” és a „BME-n a legszínvonalasabb a képzés” közös indokok voltak leginkább jellemzők mindkét hallgatói körnél, melyek a mesterképzéseseknél kiegészültek azzal, hogy „az intézmény Budapesten található”. Az alapképzésen a kérdőívben felsorolt állítások közül a legigazabbnak azt tartották a felvettek, hogy „jó hallgatói közösség, jó társaság” van a BME-n, míg a mesterképzésre frissen felvettek megítélése szerint a BME-t „nagy tudású, jó oktatók” és „erős elméleti alapokat adó képzés” jellemzi. Itt is felbukkan és mindkét képzés esetében, hogy a hallgatókat leginkább a „tartós fáradtság, kimerültség” problémája érinti.
- Az állásbörze kiállítói között végzett felmérés visszacsatolás szempontjából talán leghasznosabb megállapítása, hogy a munkáltatók mindenekelőtt a csapatomunkára és együttműködésre való képességet, a jó problémamegoldó készséget, a nyelvtudást és a tanulékonyt tartják a legfontosabb kritériumoknak leendő kollégájuk kiválasztásánál, és szerencsés módon ugyanezeket a kompetenciákat jelölték meg a pályakezdők erősségeinek is. A felmérésnek ugyanakkor ellentmondásos megállapítása, hogy a munkáltatók alig vagy nem veszik figyelembe a következő készségeket: szervezési készség, vezetői készség és szakmai tapasztalat, míg érdekes módon azonban ugyanezeket a képességeket határozták meg legnagyobb arányban a pályakezdők gyengeségei között is.

Összefoglalás

A korábbiakban leírtak szerint a nemzetközi szakirodalom meglehetősen nagy teret szentel a felsőoktatási minőségmenedzsmentnek. A hazai alkalmazások követik a bürokratikus koordináció felsőoktatásban is tapasztalható reneszánszát: a központosítás és a kormányzati beavatkozások erősödését. A minőséget ezért leginkább kormányzati szervezetek határozzák meg, fejlesztik és értékelik. Az erre létrehozott vagy használt szervezetek tág köre mellett a minőségmenedzsmentet a kormányzati beavatkozási lehetőségek tárházának széles választékával erősítik,

és elsősorban az (intézményi, hallgatói, oktatói) közvetlen (minőségfejlesztési) támogatások révén képzelik el. Az intézményi minőségmenedzsment e tekintetben háttérbe szorul, amire utal az is, hogy az utóbbi öt évben e körben kevés hazai publikáció született, azok is jobbra a tanítás-tanulás minőségére fókuszálnak (például Surman & Tóth, 2019) – összhangban a tendenciával, mely a kancellári rendszerrel az alaptevékenységeket a kiszolgálóktól szétválasztotta és előbbi utóbbinak rendelte alá. Egyetértünk ugyanakkor Derényi Andrással (Kováts & Temesi, 2018) abban, hogy "Fennmarad az a régóta tapasztalható jelenség, hogy a kormányzat az intézkedéseit sürgetettséggel hozza, rendre jóval kevesebb időkeretet megszabva a változások véghezvitelére az intézmények számára, mint amennyi a felsőoktatáson belül az érdemi és tartós hatások eléréséhez szükséges lenne. Sok esetben hiányzik a különböző beavatkozások koherenciája, és továbbra is jellemző a központi, az intézményi sajátosságokra tekintettel alig lévő, differenciálatlan rendszer-szabályozás (vö. felvételi eljárás, duális képzés, minőségkritériumok). Ezek együttesen inkább csak véletlenszerű hatásokra vezethetnek, és a változtatások fenntarthatósága, tartóssága kérdéses."

A vizsgált intézmény, a BME gyakorlatában sokféle eszköztár keveredik, a hagyományos egyesületienek át, az állami fenntartáshoz leginkább illő hivatalin keresztül az üzletiesekig, annak megfelelően, hogy az aktuális kormányzati, intézményvezetői elképzelések mit tartanak jónak. Feltétlenül az üzleties minőségmenedzsment-megközelítések háttérbe szorulására utal, hogy a felmérésekre épített, piachelyettesítő eszköznek tekinthető, munkaerő-piaci felmérésekre alapozott több érdekelt csoport véleményét vizsgáló felmérések alkalmazása során a visszacsatolás gyenge. Oka, hogy érdekeltségi viszonyok nem támogatják hatásosan az elemzésekből levonható konklúzió stratégiai dokumentumokba való ültetését. Az évek, egyes felmérések esetében évtizedek óta folyó felmérések megállapításai ugyanakkor meglehetősen egy irányba mutatnak, a válaszokból kiolvasható problémák – akár csak a minőségre vonatkozó kedvező megállapítások – többnyire tartósak, rendszerszintűnek mondhatók.

Véleményünk szerint ezért a – tanulmányokból általunk kiemelt – megállapítások elgondolkoztatók az egyetemi PR-szakemberek, vezetők, oktatási szakértők számára egyaránt. A megállapítások jól szolgálhatják mind a szakbizottságok tanterv-korszerűsítéshez kapcsolódó munkákat, vagy az Intézményfejlesztési Tervek kialakítását, de a felmérések eredményei közvetlenül is hasznosíthatók akár az éves költségvetések tervezésénél, vagy a fejlesztési pályázatok prioritásainak kijelölésénél egyaránt.

Felhasznált irodalom

2008. évi CV. törvény a költségvetési szervek jogállásáról és gazdálkodásáról
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- 19/2012. (II. 22.) Kormányrendelet a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről
- 389/2016. (XII. 2.) Kormányrendelet a felsőoktatási intézmények alaptevékenységének finanszírozásáról
- Abdullah, F. (2006). 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>
- Államháztartási belső kontroll standardok és gyakorlati útmutató (2017). Nemzeti gazdasági Minisztérium. Retrieved from https://allamhaztartas.kormany.hu/download/d/48/e1000/%C3%81BKSGYU_k%C3%B6zz%C3%A9t%C3%A9telre_20170918.pdf
- Ansary, A., Jayashree, S. & Malarvizhi, C. A. N. (2014). The effect of gender and nationality on service quality in Malaysian higher education. *The Journal of Developing Areas*, 48(4), 97-118.
<https://doi.org/10.1353/jda.2014.0076>
- Bálint, J., Polónyi, I. & Siklós, B. (2006). *A felsőoktatás minősége. Felsőoktatás és munkaerőpiac*. Budapest: FKI.
- Barakonyi, K. (2004). Egyetemek rangsorolása és a teljesítményértékelés. *Vezetéstudomány*, 35(6), 2-7.
- Bennett, R. & Ali-Choudhury, R. (2009). Prospective students' perceptions of university brands: an empirical study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 85-107.
<https://doi.org/10.1080/08841240902905445>
- Bhuiyan, S. N. (2016). Sustainability of Western branch campuses in the Gulf Region: Students' perspectives of service quality. *International Journal of Educational Development*, 49(July), 314-323.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.001>
- BME Szenátus (2019). Retrieved from https://rektori.bme.hu/content/a_szenatus_uleseinek_anyagai
- Chung, E. & McLarney, C. (2000). The Classroom as a Service Encounter: Suggestions for Value Creation. *Journal of Management Education*, 24(4), 484-500.
<https://doi.org/10.1177/105256290002400407>
- Clark, B. R. (1979). The Many Pathways of Academic Coordination. *Higher Education*, 8(May), 251-267.
<https://doi.org/10.1007/BF00137211>
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System*. Berkeley: University of California Press.
- Clayson, D. E. & Haley, D. A. (2005). Marketing Models in Education: Students as Customers, Products, or Partners. *Marketing Education Review*, 15(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1080/10528008.2005.11488884>
- Clewes, D. (2003). A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 69-85.
<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>
- Demeter, K. & Szász, L. (2012). Úton a megoldásalapú gondolkodás felé – szolgáltatói jellemzők magyarországi termelővállalatoknál. *Vezetéstudomány*, 43(11), 34-45.

- Drótos, Gy. & Kováts, G. (szerk.) (2008). *Felsőoktatás-menedzsment*. Budapest: Aula.
- Entwistle, N. & Tait, H. (1990). Approaches to learning evaluation of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169–194.
<https://doi.org/10.1007/BF00137106>
- Felvi (2010). *Az EFQM a felsőoktatásban, kapcsolódási pontjai a BSc-vel*. Retrieved from https://www.felvi.hu/felsooktatasihely/avir/avir_tudastar/nemzetkozi_tapasztalatok/efqm_a_felsooktatásban?itemNo=1&fbclid=IwAR0KR7mnI63pjy-z0GzPatbK4bViiMO68IVE_L50MmVLUV5R-w7B3qDaOpvsA
- Fosu, F. F. & Owusu, B. K. (2015). Understanding Ghanaian students' perception of service quality in higher education. *European Journal of Business Management*, 7(9), 96–105. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/234626396.pdf>
- 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>
- Guolla, M. (1999). Assessing the Teaching Quality to Student Satisfaction Relationship: Applied Customer Satisfaction Research in the Classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(3), 87–97.
<https://doi.org/10.1080/10696679.1999.11501843>
- Gupta, P. & Kaushik, N. (2018). Dimensions of service quality in higher education – critical review (students' perspective). *International Journal of Educational Management*, 32(4), 580–605.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2017-0056>
- 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.
- Illés (2010). *Minőségbiztosítás a felsőoktatásban*. Retrieved from <https://docplayer.hu/34409345-Minosegbiztositas-a-felsooktatásban-1.html>
- Kanji, G. K., & Tambi, M. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129–153.
<https://doi.org/10.1080/0954412998126>
- Kara, A. & DeShields, O. W. (2004). *Business Student Satisfaction, Intentions and Retention in Higher Education: An Empirical Investigation*. Pennsylvania State University-York Campus, 3.
- Keczer, G. (2014). *Az egyetemek szerepe, irányítása és működése a 21. század elején: felsőoktatási-kutatási tanulmányok. Közép-Európai Monográfiák, 11.* Szeged: Egyesület Közép-Európa Kutatására.
- Kenesei, Zs. & Kolos, K. (2018). Szolgáltatásmarketing: múlt vagy jövő? *Vezetéstudomány*, 49(1), 2–12.
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2018.01.01>
- Kincsesné, V. B., Farkas, G. & Málóvics, É. (2015). Student evaluations of training and lecture courses: development of the COURSEQUAL method. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 12(March), 79–88.
<https://doi.org/10.1007/s12208-015-0127-6>
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Kováts, G. & Temesi, J. (2018). *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008-2017*. Budapest: Budapest Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja (NFKK).
- MAB (2017). *Kérdőív a MAB működéséről*. Retrieved from http://www.mab.hu/web/images/doc/mabmin/SM_2017_szumma.pdf
- 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>
- Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 35(1), 2–10.
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.727703>
- Marsh, H. W. & Roche, L. (1993). The Use of Students' Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30(1), 217–251.
<https://doi.org/10.3102/00028312030001217>
- Marx, F. & Engels, F. (1847). *A Kommunista Párt kiáltványa*, Retrieved from <http://www.marxists.org/magyar/archive/marx/1848/communist-manifesto/ch01.htm#sl>
- Mattah, P. A. D., Kwarteng, A. J. & Justice, M. (2018). Indicators of service quality and satisfaction among graduating students of a higher education institution (HEI) in Ghana. *Higher Education Evaluation and Development*, 12(1), 36–52.
<https://doi.org/10.1108/HEED-10-2017-0006>
- Menyhárt E. (2018a). *Felmérés a 2017. évi őszi és tavaszi Műegyetemi Állásbörze kiállítói körében*. Retrieved from <http://hszi.bme.hu/document/223/original/download/2017%20allasborze%20kiadvany.pdf>
- Menyhárt E. (2018b). *A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem 2017 őszén felvett hallgatóinak felmérése*. Retrieved from http://hszi.bme.hu/document/320/original/felvettek_felmerese_2018_javitott.pdf
- Menyhárt E. (2018c). *A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem frissdiplomásainak elhelyezkedési esélyei*. Retrieved from http://hszi.bme.hu/document/235/original/BME%20DPR_2017_.pdf
- Menyhárt, E. (2018d). *A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Nyílt Napján résztvevő középiskolások, felsőoktatásba készülők (Kézirat)*. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Hallgatói Szolgáltatási Igazgatóság.
- Mizikaci F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37–53.

- Natarajan, R. (2002). Emerging trends in Engineering Education-Indian Perspectives. In *Proceedings of 16th Australian International Education Conference*. Hobart. Retrieved from http://www.aiec.idp.com/pdf/natarajan_p.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>
- 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.
- Polónyi, I. (2013). Felsőoktatás-finanszírozási tévelygések – jó kérdések, rossz válaszok. In *Szabadság és Reform Intézet Alapítvány felsőoktatási konferenciája*, 2013. Retrieved from <https://docplayer.hu/14772720-Felsőoktatás-finanszírozási-tevelygések-jó-kérdések-rozsok-valaszok-polonyi-istvan.html>
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129–150. <https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- Roberts, D. & Higgins, T. (1992). Higher Education: the student experience. *The Findings of a Research Programme into Student Decision-Making and Consumer Satisfaction*. Leeds: Heist Research.
- 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>
- Sirvanci, M. (1996). Are Students the True Customers of Higher Education? *Quality Progress*, 29(10), 99–102.
- Srikanthan, G. & Dalrymple (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *The International Journal of Education Management*, 17(3), 126-36. <https://doi.org/10.1108/09513540310467804>
- Surman, V. & Tóth, Zs. E. (2019). Developing a Service Quality Framework for a Special Type of Course. *Periodica Polytechnica – Social and Management Sciences*, 27(1), 66-86. <https://doi.org/10.3311/PPso.12201>
- Szabó, T. (2013). Felsőoktatási minőségdilemmák. In Hrubos, I., Luda, Sz. & Török, I. (eds.), *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 3* (pp. 319-327). Budapest: FGSZE.
- Szenátusi honlap (2019). *A szenátus üléseinek anyagai*. Retrieved from https://rektori.bme.hu/content/a_szenatus_uleseinek_anyagai
- SZMR (2015). *Szervezeti és Működési Rend*, 54 §. Retrieved from https://www.bme.hu/sites/default/files/csatolmanyok/SZMR_20171030.pdf
- Takács, S., Németh, M., Juhász Klér, A. & Toarniczky, A. (2017). Az egyetem melletti munkavégzés segítő és gátló tényezői diákszemmel. *Vezetéstudomány*, 48(3), 39-55. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.03.04>
- Teeroovengadum, 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>
- Topár, J. (2008). Felsőoktatási intézmények minőségbiztosítása. *Educatio*, 1, 76-93.
- Tóth, Zs. E., Surman, V. & Árva, G. (2019). A hallgatók szerepe az oktatási szolgáltatásminőség értékelésében. *Minőség és Megbízhatóság*, 1, 26-45.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. & Grøgaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>
- Williams, J. (2002). The Student Satisfaction Approach: a British model of effective use of student feedback in quality assurance and enhancement. In *14th International Conference on Assessing Higher Education*, Vienna, Austria, 2002.
- Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring Higher Education Service Quality in Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1088–1095. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.350>
- Zell, D. (2001). The Market-Driven Business School. Has the Pendulum Swung Too Far? *Journal of Management Inquiry*, 10(4), 324-338. <https://doi.org/10.1177/1056492601104006>