

Doktori (PhD) értekezés tézislevele

**A felsőoktatás mint szolgáltatási tevékenység vizsgálata a hallgatók
bevonása és a folyamatok fejlesztése révén**

BEDZSULA BÁLINT PÉTER

TÉMAVEZETŐ:

DR. TÓTH ZSUZSANNA ESZTER, PhD

Budapest, 2023

DOI 10.15476/ELTE.2023.051

Tartalomjegyzék

1.	BEVEZETÉS.....	3
1.1.	KUTATÁSI KÉRDÉSEK, A KUTATÁS STRUKTÚRÁJA	4
2.	A FELSŐOKTATÁSI OKTATÁSI TEVÉKENYSÉG KAPCSÁN A SZOLGÁLTATÁS LOGIKA ÉRTELMEZÉSE	6
2.1.	FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK.....	6
2.2.	A SZOLGÁLTATÁSI LOGIKA ÉRTELMEZÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN.....	8
3.	HALLGATÓI PARTNERSÉG A FELSŐOKTATÁSI OKTATÁSI SZOLGÁLTATÁSFEJLESZTÉSBEN	12
3.1.	HALLGATÓI BEVONÁS A FELSŐOKTATÁS FEJLESZTÉSÉBE	12
3.2.	EMPIRIKUS KUTATÁSOK A HALLGATÓI BEVONÁSSAL MEGVALÓSULÓ FEJLESZTÉSEKRE	14
	<i>Az oktatási szolgáltatás minőségjellemzőinek azonosítása</i>	<i>14</i>
	<i>A hallgatók partneri szerepének értelmezése.....</i>	<i>20</i>
3.3.	A HALLGATÓK PARTNEREI SZEREPÉNEK ÉRTELMEZÉSE	25
4.	FOLYAMATMENEDZSMENT LEHETŐSÉGEK A FELSŐOKTATÁSI OKTATÁSI SZOLGÁLTATÁS FELADATAI KAPCSÁN	31
4.1.	FELSŐOKTATÁSI OKTATÁSI SZOLGÁLTATÁS FELADATAI	31
4.2.	EMPIRIKUS KUTATÁS A FELSŐOKTATÁSI TEHETSÉGGONDOZÁS TÖMEGSZERŰ MEGVALÓSÍTÁSÁRA	34
5.	ZÁRÓ GONDOLATOK	40
6.	ÚJ ÉS ÚJSZERŰ EREDMÉNYEK.....	42
	<i>I. pillér: A felsőoktatási oktatási tevékenység kapcsán a szolgáltatás logika értelmezése.....</i>	<i>42</i>
	<i>II. pillér: Hallgatói partnerség a felsőoktatási oktatási szolgáltatásfejlesztésben.....</i>	<i>42</i>
	<i>III. pillér: Folyamatmenedzsment lehetőségek a felsőoktatási oktatási szolgáltatás feladatai kapcsán....</i>	<i>44</i>
7.	NOVEL FINDINGS.....	46
	<i>Pillar 1: Understanding the logic of service in the context of educational activities in higher education</i>	<i>46</i>
	<i>Pillar 2: Student partnership in the improvement of higher educational services.....</i>	<i>46</i>
	<i>Pillar3: Process management in the context of higher education education service functions</i>	<i>48</i>
8.	IRODALOMJEGYZÉK.....	50
9.	SAJÁT PUBLIKÁCIÓK.....	53

1. Bevezetés

A felsőoktatás egyéni és társadalmi igények kielégítését látja el a legtágabb értelemben vett kultúra és tudás átadásával. Különleges technológiára épülő szolgáltatás, ahol elméleti értelemben az oktató a szolgáltatás megvalósítását a hallgatón végzi el. A valóságban az oktató és a hallgató közötti kapcsolat különleges, oktatási és szolgáltatási logikával is értelmezhető. Oktatási szempontból az oktató irányadóként és mentorként szolgál, aki szakértelmének megosztásával, viták elősegítésével és visszajelzésekkel segíti a hallgatókat a tanulmányi útjukon való eligazodásban. Ez az oktatási logika elismeri, hogy a hallgatók a tudás és a készségek elsajátításának folyamatában vannak, és az oktató azért van, hogy segítse őket e cél elérésében. Ugyanakkor az oktató és a hallgató közötti kapcsolatnak van egy szolgáltatási logikája is. Az egyetem vevőiként a hallgatók elvárják, hogy igényeiknek és elvárásaiknak megfelelő, magas színvonalú oktatásban részesüljenek. Az oktató felelős azért, hogy a kurzus tartalma releváns, vonzó és minden hallgató számára elérhető legyen. Ez a szolgáltatási logika elismeri, hogy a hallgatóknak van választási lehetőségük a tanulmányaik helyszínét illetően, és az oktató felelőssége, hogy olyan oktatási szolgáltatást nyújtson, amely megfelel az igényeiknek és elvárásaiknak. (Nixon et al., 2018; Paredes, 2022)

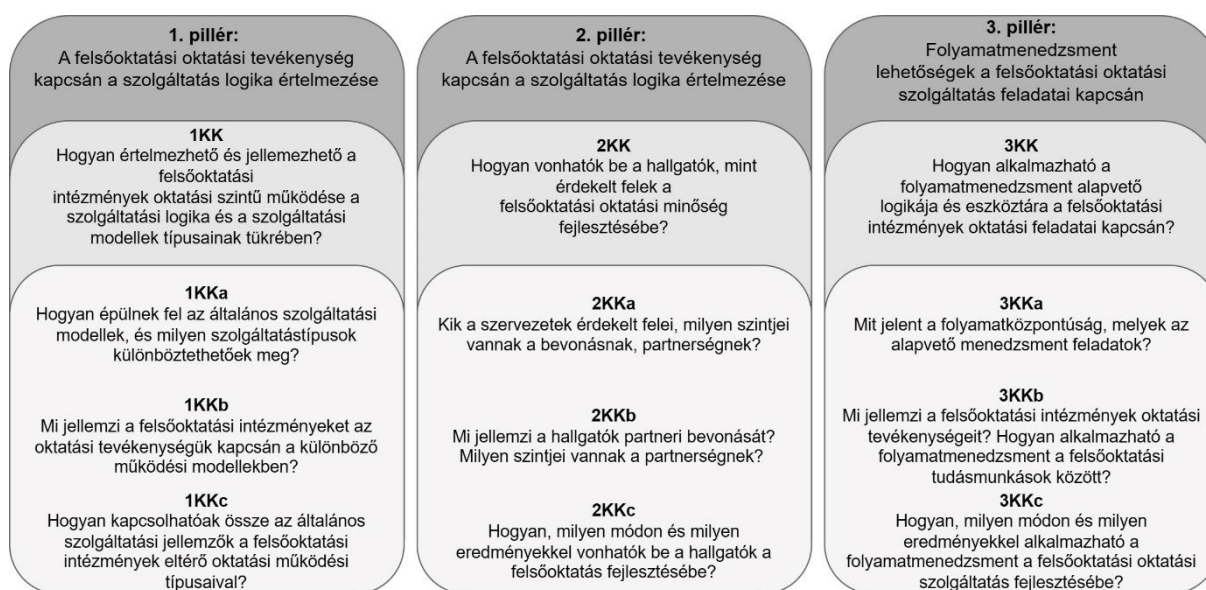
A felsőoktatási intézmények évszázadok óta tekintélyes, a felsőoktatási oktatási szolgáltatást formális keretek között megvalósító intézményeknek számítanak. A felsőoktatás helyzete az elmúlt évtizedekben jelentős változásokon ment keresztül, amelyek háttérében számos tényező áll, mint például a felsőoktatási piac kialakulása, a működésre szánt állami finanszírozás csökkenése, a hallgatók mint vevők szerepének erősödése, az intézmények közötti verseny és az oktatás szolgáltatási logikán alapuló értelmezése. Ezek az átalakulások önállóan is jelentős kihívások elé állították a felsőoktatási intézményeket és azok szerepfelfogását. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a verseny és a piac immár nemcsak nemzeti, hanem nemzetközi szinten is jelentős hatással bír. Egyszerre jelenik meg a felsőoktatás iránti növekvő kereslet és a működésre szánt állami finanszírozás csökkenése, amely jelentős nyomást gyakorol az intézményekre, hogy működésükben hatékonyabbá és eredményesebbé váljanak a for-profit szemlélet mentén, miközben fenn kell tartaniuk az oktatás tradicionális minőségét. A kiszélesedő és globalizálódó fogyasztói identitás a felsőoktatás hallgatóira is jelentős hatással van: magas színvonalú, jövőbeli céljaikat támogató oktatást, személyre szabott szolgáltatásokat és kivételes tanulási élményt várnak el. (Mercer-Mapstone et al., 2017; Moriña, 2017; Santos et al., 2019)

Ezen jellemzők miatt a felsőoktatásban a szolgáltatási logika egyre inkább előtérbe kerül. A szemlélet elismeri, hogy a hallgatók időt és pénzt fektetnek az oktatásukba, és ezért olyan magas színvonalú szolgáltatást várnak el, amely megfelel az igényeiknek és elvárásaiknak, hogy vevőközpontú élményt kapjanak a felvételi eljárástól kezdve egészen a diploma megszerzéséig. Fontos azonban megjegyezni, hogy az oktatási szolgáltatás nem egyszerűen egy olyan termék, amelyet tranzakciós módon lehet átadni az vevőknek. Sokkal inkább egy összetett folyamat, amelyben – a szűken értelmezett

oktatási szolgáltatás kapcsán – érdekelt felek, sőt társalkotók az oktatók és maguk a hallgatók is. A felsőoktatási oktatási szolgáltatás kapcsán mind a teljes értékteremtésre, mind annak részletfeladataira is értelmezhető a folyamatszegléllet, hiszen tevékenységek csoportját jelentik, amelyek együtt hozzák létre a kívánt eredményt. (Dollinger et al., 2018; Guibault, 2016)

1.1. Kutatási kérdések, a kutatás struktúrája

Az előzőekben felvetett felsőoktatási kihívások és az azokhoz kapcsolódó, lehetséges megoldási keretet biztosító szolgáltatási logika kérdéseket vet fel mind az intézményi identitásra gyakorolt hatásokkal, mind az oktatási tevékenységekre vonatkozó gyakorlati következményekre tekintettel.



1. ábra: Az értekezés kutatási kérdései

Forrás: saját szerkesztés

A kutatás fő célja a felsőoktatási oktatás operatív szintű vizsgálata a szolgáltatási logika különböző aspektusaiból a magyarországi üzleti képzésekre fókuszálva. Az elmúlt években az ehhez kapcsolódó kutatások 3 meghatározó területre összpontosultak, melyek az értekezés pilléreit is biztosítják (1. ábra). A kutatás személyes motivációját annak a saját szakmai véleménynek az alátámasztása adta, hogy a felsőoktatási intézmények szolgáltatási logika alapú oktatási működése kapcsán tapasztalt nehézségek nem tekinthetők egyedinek, mivel azok a szolgáltatási logikát alkalmazó forprofit szervezeteknél is megjelennek, ill. megjelentek már korábban a tudományterület által vizsgált kérdésekben (pl. vevő termék vagy társalkotó szerepe szolgáltatásban, a működés biztosítása a rutinszerű vagy egyedi feladatok kapcsán).

A kutatás I. pillére maga a szolgáltatási logika, ill. annak értelmezése a felsőoktatási oktatási feladatok kapcsán. A kapcsolódó kutatási kérdés azt vizsgálja, hogyan értelmezhető és jellemezhető a felsőoktatási intézmények oktatási szintű működése a szolgáltatási logika és a szolgáltatási modellek típusainak tükrében? Az elméleti kutatás során először a szolgáltatási logika értelmezése és az alapvető

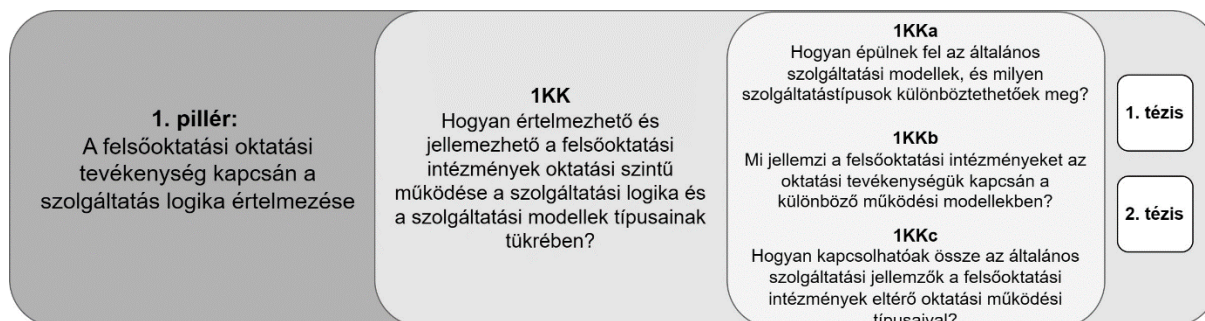
szolgáltatásmodellek kerültek áttekintésre. Ezt követte ezeknek a felsőoktatási értelmezése, azonosításra és jellemzésre kerültek a felsőoktatási intézmények oktatásra fókuszáló működési modelljei. A kutatási kérdés megválaszolása a két terület összekapcsolásával valósult meg, azaz azonosításra és megfeleltetésre kerültek az intézménytípusok a szolgáltatási modellek típusaival.

Az értekezés II. pillére a hallgatói partnerség szerepét és lehetőségeit vizsgálja a felsőoktatási oktatási szolgáltatásfejlesztésben. A kutatás annak a kérdésnek a vizsgálatára épül, hogy hogyan vonhatók be a hallgatók, mint érdekelt felek a felsőoktatási oktatási minőség fejlesztésébe? Ennek kapcsán elméleti és empirikus módszerek is alkalmazásra kerültek. Ehhez egyrésztől általánosan értelmezésre kerültek az érdekelt felek, a partnerség fogalma és bevonásuk, részvételük lehetőségei. Ez alapján azonosításra kerültek a felsőoktatás érdekelt felei, majd a kutatás fókuszának megfelelően a hallgatók kerültek részletesebb jellemzésre. A pillért empirikus kutatások is erősítik, melyek az oktatási szolgáltatásfejlesztés különböző lehetőségeit mutatják: oktatási és tantárgyi minőségjellemzők azonosítása, a szolgáltatási logika kapcsán a hallgatók partneri szerepének értelmezése. Ezen kutatások célja kettős: egyrészt gyakorlati vizsgálati mintaként szolgálnak a hallgatói bevonással megvalósuló oktatási szintű felsőoktatási minőségfejlesztésekre, másrészt pedig kutatási eredményeik konkrét válaszokat jelentenek a kutatási kérdés megválaszolására. A pillér zárásaként az empirikus kutatások alapján kerülnek fejlesztésre, kiegészítésre a hallgatók partneri szerepét értelmező modellek.

A kutatás III. pillére a folyamatmenedzsment lehetőségeinek vizsgálata a felsőoktatási oktatási szolgáltatás feladatai kapcsán. A kutatási rész kérdése az, hogy hogyan alkalmazható a folyamatmenedzsment alapvető logikája és eszköztára ezen a szinten és területen a felsőoktatási intézmények esetében? A kutatás itt is elméleti áttekintéssel kezdődött: értelmezésre került a szervezeti folyamatok fogalma és menedzsmentje, különös tekintettel a rutinszerűségekre. Ezt követte a felsőoktatási oktatási szolgáltatás feladatainak jellemzése, rámutatva a tudásmunka jellegre. Az elméleti kutatás eredményeképpen a tipikus oktatási feladatok értelmezésre és jellemzésre kerültek a tudásalapú munkavégzés folyamat típusai szerint. A pillér záró eleme egy empirikus kutatás, mely felsőoktatási tehetséggondozás területén mutat rá a folyamatmenedzsment eszközökértő alkalmazására és hasznára.

2. A felsőoktatási oktatási tevékenység kapcsán a szolgáltatás logika értelmezése

A kutatás I. pillérének kérdéseit és eredményeit a 2. ábra mutatja.



2. ábra: A kutatás I. pillérének struktúrája

Forrás: saját szerkesztés

2.1. Felsőoktatási intézmények

A felsőoktatás a társadalmi szolgáltatások kategóriájába tartozik, egyéni és társadalmi igények közösségi kielégítését látja el. A felsőoktatási szervezetek a legtágabb értelemben vett kultúra átadói, így fontos társadalmi szerepet töltenek be a fiatal felnőttek (hallgatók), ezáltal a társadalom legdinamikusabb rétege számára. Az egyetemek nemcsak a társadalmat szolgálják, hanem aktív, meghatározó, azt formáló részét is képezik. „Az egyetem hagyományosan az az intézmény, amelynek kötelessége a legáltalánosabb kérdések megfogalmazása, az ismeretek gyarapítása és a világ jobb megértésének elősegítése” (Szalai, 2011, p. 22).

A felsőoktatási intézmények az elmúlt évszázadokban jelentős átalakuláson mentek keresztül, melyek irányzatai és azok jellemzői meghatározóak a mai egyetemek számára. Az azonosított 4 egyetemi működési modell, mely saját koncepció, Barakonyi, 2004; Hrubos, 2004; Kozma Tamás, 2004; Polónyi, 2017; Polónyi & Kozma, 2020; Szabó, 2014; Wissema, 2009 tanulmányai alapján került összeállításra: humboldti (2. generációs), hivatali (átmeneti), vállalkozó (átmeneti), 3. generációs.

A hosszú ideig meghatározó, szemléletformáló kezdeti modell a humboldti egyetem. Gyakran hivatkoznak rá „hagyományos” egyetemenként, mely virágkorát még a XIX. században élte. A humboldti/porosz egyetem központi szereplője a professzor. Személye széleskörű, megkérdőjelezhetetlen tudással rendelkezik, és fő feladata a tudós képzés, melyet az oktatás és kutatás szerves összekapcsolásával ér el. Az egyetemfelfogás középpontjában a filozófia áll, mely egyesíti a többi tudományt. Elsősorban a személyes fejlődés, emberformálás a cél, melynek eszköze az ismeretszerzés. Jelentősen eltér az iskolai viszonyoktól a működése, mivel a diák számára a tanár nem „felügyelő”, hanem idősebb kolléga. „A diák nem a tanárt szolgálja, de a tanár sem a diákot, mindketten valami harmadikat: a tudományt szolgálják.” (Fehér, 2011, p. 19) Ebben az egyetemértelmezésben a

tudóst – tanárt és diákját – a tudás iránti vágy, törekvés hajtja. Az ezzel járó képzés a teljes önállóságban, önrendelkezésben, szabadságban valósul meg. Az intézmény működési logikáját az akadémiai jelleg (karok és dékánok) határozta meg. Ez a megközelítés adja a modern kori egyetemek második generációjának jellemzőit, melyek sokáig meghatározóak voltak még a XX. században is (Szabó, 2014).

Az átmeneti időszakban az intézmények működését – a korábbi szabad önkormányzati jellegből átalakulva – a hivatali, bürokratikus szervezet típusú működési mód jelentette kezdetben. A költségvetési finanszírozás és a széles rétegeket bevonó oktatáspolitikai az intézmények számára a tömegoktatás igényének való megfelelést jelentette. A hallgató státusza a humboldti tanítványból közszolgáltatást kapó, kiszolgáltatott ügyfélle módosult, a tömegoktatás személytelensége és az „elefántcsonttoronyba” visszavonuló oktatók miatt csekély érdekérvényesítési képességekkel. (Hrubos, 2012; Szabó, 2014) Napjainkra többnyire háttérbe szorult, csak a bizonyos tekintetből monopol helyzetben lévő intézmények engedhetik meg maguknak.

Az útkeresést a fejlett országokban – elsőként az Egyesült Államokban, majd a (nyugat) európai országokban – az állami szerepvállalás változása, az adófizetők pénzével történő hatékonyabb gazdálkodás, az öntudatosabbá váló fogyasztók, és az így kialakuló felsőoktatási verseny és tökéletlen piac jelentősen befolyásolta. (Hirschman, 2000) Két jelentős szemlélet alakította a tömegessé váló felsőoktatást: az egyetemek szolgáltatásnyújtók, akiknek a felsőoktatási piacon kell versenyeznie a többi intézménnyel a hallgatókért, ill. a menedzserizmus, azaz az egyetemet a kialakult helyzetben forprofit vezetés-szervezési eszközökkel irányított nagyvállalatként tekintik. (Hrubos, 2000, 2004; Szabó, 2014) Ezzel gazdasági alapon próbálták vezetni az egyetemet, melyben felerősödtek a költséghatékonysági törekvések, ugyanakkor prioritás lett az értékfókuszú piaci versengés is. A korábbi állami finanszírozás mellett megjelenik a tandíj, mely tovább erősíti a szolgáltatási jelleget. A piaci folyamatok és összetett igények ahhoz vezetnek, hogy az intézmények differenciálódnak, azaz adottságaik, stratégiai céljaik függvényében más és más prioritást választanak működésükben. Ezt erősíti, hogy a képzés többciklusúvá válik, vertikálisan tagozódik (pl. Bologna folyamat) Ezekben az intézményekben a gazdasági vállalkozási működés a piaci hasznosságmaximalizálást előbbrevalónak tekinti a tudomány szereteténél és az abban való elmélyülésnél. Így az oktatási szolgáltatás nyújtásához már elég lehet „egyszerű” tanárokat, „oktatásügyi szakalkalmazottakat” foglalkoztatni, akik valójában a munkaerőpiaci igényekről sokat tudó tanítók a tananyagok betanítására. Ez jelentős feszültségeket okoz a szervezetekben, azonban a finanszírozás logikája – többnyire – előtérbe helyezi a piaci szolgáltatási jelleget (Deem, 2001; Deem et al., 2007). Így általános, hogy ezen intézményi prioritás, szükséglet mentén, menedzsment fókuszú, vállalkozási szemlélettel tömegoktatást nyújtó vállalkozó egyetemekről beszélhetünk.

A felsőoktatási intézmények harmadik generációjának úttörőjeként említik a University of Cambridge-t vagy az MIT-t. Ezeknek az intézményeknek megváltozott stratégiája, működése és finanszírozási formája van. Működésüket nemcsak az oktatás és kutatás, hanem a tudás (know-how)

hasznosítása jellemzi (pl. „harmadik misszió”), melyhez a tágan értelmezett értékteremtés fókuszba kapcsolódik. Ennek megvalósítását professzionális menedzsment biztosítja, akik partnerként tekintenek az értékteremtésben az oktatókra. A működés finanszírozásából egyre inkább elmarad az állam. Az egyetemről szakemberek és tudósok, valamint vállalkozók is kikerülnek. Utóbbiakat az egyetem – akár partneri együttműködés keretében – támogatja, eredményeiket inkubátorokban fejleszti. Az intézmények aktívan együttműködnek nemcsak a gazdasági szereplőkkel és a környezetük szereplőivel (pl. ESG érdekelt felek), hanem egymással is. Nemzetközi szinten versenyeznek, multikulturális közösségeket alakítanak ki. Oktatási gondolkodásukat a „problémaorientáció” jellemzi, ami az oktatás (tanulás és tanítás) módjának megváltozásához vezet. Előtérbe kerül az élményalapú, tapasztalati és személyközpontú oktatás. Az intézményi működésben hangsúlyt kap a kétszintűség: speciális kurzusok a legjobb hallgatók számára, ahol több figyelmet kapnak, több lehetőségük van, ez pedig jó lehetőség a tudósok kibontakozására is. Hangsúlyt kap a hallgatók aktív részvétele a tanulásban, új módszerekben lesznek partnerek (pl. projekt alapú oktatás, társas tanulás, gamification). (Wissema, 2009)

2.2. A szolgáltatási logika értelmezése a felsőoktatásban

Ford et al. (1999) megállapítja, hogy a felsőoktatás ugyanolyan vonakodó volt a piaci szemlélet átvételében, mint bármelyik állami ágazat. Ng és Forbes (2009) mindezt megerősíti, és rámutat arra is, hogy a vezetés-szervezési szakirodalom a felsőoktatást szolgáltatásnak tekinti, míg az oktatási szakirodalom inkább a felsőoktatás tanulási aspektusára összpontosít. Gyakorlatias értéket főleg azok a tanulmányok tartalmaznak, melyek mindkét megközelítést érdemben ötvözni tudják.

Az oktatási szakirodalmak az alábbi jellemzőket emelik ki, melyek a korábban bemutatott szolgáltatási jellemzőkre utalnak: az alaptevékenységet és a kapcsolódó élményt az oktató és a hallgató közösen teremti meg; a kapcsolat a felek között interaktív és bizonytalan; a közös munka egyszerre eredmény és folyamat; a hallgatók által bejárt úton meghatározóak az élmények; a tanulási folyamat értékelése nemcsak az eredmény alapján történik; a hallgatókra jelentős hatással van az oktatási környezet. (Astin, 1984; Bok, 2006; Bransford et al., 1999; Folkes, 1988; Graham, 2005; Gruber et al., 2010; Gummesson, 1994; Hill, 1995; Jo Bitner et al., 1997; Laukenmann et al., 2003).

A szolgáltatások osztályozása kapcsán Schmenner (1986) modelljében is érzékeltethető a különböző felsőoktatási működési logika. A korábban tárgyalt 4 működési típusból a humboldti egyetem professzionális szolgáltatási jegyeket hordoz, hiszen a tudományban való elmélyedés rendkívül munka és időigényes, a hallgatói interakció, részvétel megkerülhetetlen és dominál a magas testreszabás is. A másik három típust a nagy létszámú hallgatóság miatt egyértelműen tömegoktatásként szokás azonosítani, azaz a modell tömegszolgáltatás kategóriájába esnek alapvetően.

Larsson és Bowen (1989) modellje, mely a szolgáltatás bemeneti bizonytalanságait helyezi a középpontjába, nemcsak a testreszabás mértékét, hanem a részvételi hajlandóságot is vizsgálja. Ennek

felsőoktatási értelmezése az oktatás pedagógiai szemléletű vizsgálata miatt lényeges. A szerzőpáros a publikált modellben a felsőoktatást a kereslet szempontjából nagy változatosságú részre helyezte. Ekkor egyértelműen a humboldti modellre gondolhattak. Ezzel szemben a tömegszolgáltatás jellegű felsőoktatási intézmények – Schmenner (1986) alapján – a bemeneti bizonytalanság minimalizálására törekcszenek, erre alapul működési logikájuk. Érdemes megjegyezni, hogy ez a hallgatói igények és az intézményi válasz közötti eltérés lehetőségére utal.

A felsőoktatási intézményi működés kapcsán érdemes szem előtt tartani Morris és Johnston (1987) tanulmányának tételeit. Ezek értelmezése alapján például minél kevésbé összetett szinten van (tartva) a kölcsönös függőségi minta (azaz minél inkább a IV. kvadránsban vagyunk), annál több szabályozott folyamatot használhat az intézmény, vagy a front-office oktatói munkát inkább nem programozott mechanizmusok koordinálják.

Collier és Meyer (1998) szolgáltatási pozícionálási modellje a szolgáltatásba épített lehetséges vevői útvonalak számát és vevői szabadságot, testreszabhatóságot vizsgálja. A modell tipikus működést azonosít, és a vizsgált 2x2 mátrix átlóján való elhelyezkedés hatékonyságát fogalmazza meg.

A felsőoktatási szolgáltatási folyamatok megvalósítása a Morris és Johnston (1987) keretrendszerben is értelmezhető. Az oktatási folyamat egyértelműen CPO-nak minősül, ahol a hallgatói jelenlét, a hallgató és az oktató közötti interakció bizonytalanságot visz a rendszerbe. Vannak könnyebben értelmezhető kézzelfogható (lásd Veres, 2021), és szinte hallgatóról hallgatóra változó kézzelfoghatatlan jellemzők, melyek kapcsán a tudatosság is eltérő. A folyamatban jelenlévő hallgatóra az oktatónak, intézménynek szinte azonnal reagálnia kell(ene). A napjaink felsőoktatását jellemző tömegoktatás kapcsán az alábbi szélsőséges lehetőségek adódnak: vagy a termelési logikához kell igazodni vagy rugalmas reagálással utat engedni a változatosságnak.

Az azonosított 4 egyetemi működéstípus jellemzését a 1. táblázat összesíti az alapvető jellemzőkön túl az interaktivitás/testreszabhatóság, a munkaerőintenzitás, a kereslet sokfélesége, a személyes részvétel, a vevői szabadság, a szolgáltatás megismételhetősége, a szolgáltatási útvonalak száma és a menedzsment kontroll erőssége szempontjából. A jellemzők segítségével Collier és Meyer (1998), Larsson és Bowen (1989), Morris és Johnston (1987), Schmenner (1986) modelljének típusaival kerülnek a működéstípusok megfeleltetésre.

Fontos megjegyezni, hogy a felsőoktatási intézmények a saját pozíciójukban ezen modellek egyedi kombinációjával működnek, és az egyes típusok nem élesen különülnek el.

1. táblázat: Egyetemi működéstípusok oktatási szolgáltatási logikájának jellemzői

egyetem típusok	humboldtí (2. generációs)	hivatali (átmeneti)	vállalkozó (átmeneti)	3. generációs
koordináció	etikai	bürokratikus	piaci	partnerközpontú piaci
hallgatói státusz	tanítvány	ügyfél	fogyasztó	partneri
oktatói státusz	tudós	tanár	alkalmazott	partneri
vezetés	akadémiai	kinevezett akadémiai	szerződött menedzsment	professzionális menedzsment
célkitűzés	oktatás és kutatás egysége	oktatás és kutatás	oktatás és kutatás	oktatás, kutatás és hasznosítás egysége
finanszírozás	vagyon	költségvetés	piac	piac és vagyon
tömegoktatás	nem	igen	igen	igen
tudatos szolgáltatási jelleg	nincs	nincs	van	van
interaktivitás/ testreszabhatóság munkaerő- intenzitás	magas magas	alacsony (↓) magas (↓)	alacsony (↓) magas (↓)	közepes (↑) magas (↑)
Schmenner szolgáltatás típus (1986)	professzionális szolgáltatás	tömegszolgáltatás	tömegszolgáltatás	tömegszolgáltatás
kereslet sokfélesége személyes részvétel	magas magas	alacsony (↓) alacsony (↓)	alacsony (↓) alacsony (↓)	közepes (↑) magas
Larsson és Bowen szolgáltatás típus (1989)	II. kvadráns	IV. kvadráns	IV. kvadráns	I. → II. kvadráns
vevői szabadság szolgáltatás megismételhetősége útvonalak száma menedzsment kontroll	magas alacsony magas alacsony	alacsony magas alacsony magas	alacsony (↑) magas alacsony (↑) magas	közepes (↑) közepes közepes közepes
Collier és Meyer szolgáltatás típus (1998)	vevő irányít	szolgáltató irányít	szolgáltató irányít	közösen irányítanak
CPO stratégia (Morris és Johnston, 1987)	nincs	3. (termelési logika)	2. (szabványosított paletta)	1. (partnerség, erős diagnosztika)

Forrás: saját összeállítás

A fentiek alapján a következő téziseket fogalmazom meg:

1. tézis

A felsőoktatási intézményi működéstípusok oktatási szolgáltatási koncepciója megfeleltethető a szolgáltatási logika egyes típusainak a tömegszerűség, a szolgáltatási jelleg, az interaktivitás, a munkaerő intenzitás, a bemeneti bizonytalanság, a kereslet sokfélesége, a személyes részvétel, a vevői szabadság, a vevői útvonalak száma, és a menedzsment kontroll jellege szempontjából, amelyek alapján a felsőoktatási intézményi működéstípusok oktatási szolgáltatásmenedzsment feladatai azonosíthatóak.

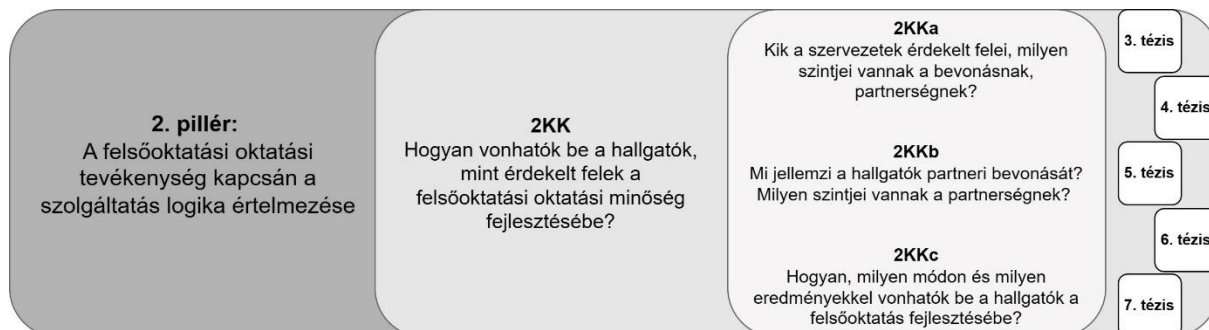
2. tézis

Morris és Johnston (1987) modelljének a kézzelfoghatatlan tényezők menedzselésére vonatkozó 3 lehetséges stratégiája közül az átmeneti működési típusok (hivatali és vállalkozó) jellemzője a termelési folyamatok standardizálására épülő oktatási szolgáltatásmenedzsment stratégia, mely alacsony hallgatói részvétellel és alacsony bemeneti bizonytalansággal jellemezhető. A 3. generációs működési módban megjelenő hallgatói partneri státusz alacsonyabb szintű standardizáltságot, de erős diagnosztikai képességekre épülő intézményi stratégiát kíván. A szolgáltatási típusok jellemzői alapján a felsőoktatási oktatási szolgáltatás kapcsán egymással ellentétes törekvés a standardizáltságra építő hatékony tömegoktatás és a diagnosztikai képességeket megkövetelő hallgatói partnerség.

Kapcsolódó saját publikációk: [17], [31], [32]

3. Hallgatói partnerség a felsőoktatási oktatási szolgáltatásfejlesztésben

A kutatás II. pillérének kérdéseit és eredményeit a 3. ábra mutatja.



3. ábra: A kutatás II. pillérének struktúrája

Forrás: saját szerkesztés

3.1. Hallgatói bevonás a felsőoktatás fejlesztésébe

Az oktatási szolgáltatást igénybe vevő hallgatók felsőoktatási szerepéről megoszlanak a szakmai vélekedések. Napjainkra dominálja a kérdést a vevői vagy felhasználói szemlélet, de többen kiemelik az oktatási folyamatban való dolgozói, a tanulási folyamatban való partneri vagy akár társalkotói szerepet is. Az oktatási folyamat speciális jellemzői miatt még az oktatási folyamat „termelőiként és termékeiként” is azonosíthatóak. (Chanaka Ushantha & Samantha Kumara, 2016; Guilbault, 2016b; Guolla, 1999; Paricio, 2017; Sander et al., 2000; Yorke, 1999) A felsőoktatási intézmények piacosodása tovább erősíti a vevői, felhasználói szemléletet. Fontos kiemelni, hogy ennek ellenére nem minden oktató ért maradéktalanul egyet ezzel, mivel a hallgatók gyakran a rövid távú prioritásaikat tartják szem előtt, így szembe helyezkednek az ő hosszútávú, valamint intézményi érdekekkel (Yeo, 2009).

Coates (2005); Rush és Hart (2005) szerint ez mindkét említett területen hasonlóan valósul meg, azaz a bevonás és részvétel lehetősége fontos, a sikeresség szempontjából meghatározó a hallgatók tanulással és az intézményi működéssel kapcsolatos folyamatokban. Arra is felhívják a figyelmet, hogy ettől függetlenül a két területtel való hallgatói elköteleződés nem azonos, tehát egy hallgató esetében teljesen eltérő is lehet. Healey et al. (2014) úgy fogalmaz, hallgatói elkötelezettség az a mód, ahogyan a hallgatók időt és energiát fektetnek saját tanulásukba, ill. ahogyan a hallgatókat az intézmények bevonják és felhatalmazzák a tanulási tapasztalataik alakítására.

A hallgatói részvétel mindkét fél számára hasznos Elassy (2013) és Jarvis et al. (2013) szerint. A hallgatók készségeinek fejlesztése történik a minőséggel kapcsolatos fejlesztési folyamatokban való részvétellel, egyedülálló lehetőséget biztosít számukra kommunikációs, elemző és vezetői készségeik fejlesztésére. Másrészről erősíti az intézményi tudatosságot, átlátják annak folyamatait, működését. A minőségügyi folyamatokban a hallgatók erősítik a minőséggel kapcsolatos információknak az

érvényességét, igazolják, validálják azokat, illetve erősítik a fejlesztések megvalósulását, feladatokat katalizálhatnak és valósíthatnak meg. Cook-Sather et al. (2014) tanulmányukban azt emelték ki, hogy a hallgatói partnerség megvalósításában aktívan résztvevő oktatók a hallgatókhoz hasonló fejlődést mutatnak, látásmódjuk és képességeik változnak. A változások mindkét fél személyes eredményeit tekintve az alábbiak szerint csoportosíthatók: elkötelezettség, tudatosság, fejlesztés. Az együttműködés és a közös fejlődés az oktatók és a hallgatók között elősegítik a közösségi érzés kialakulását, és egyúttal elhalványítják a két szerep identitása közötti határokat. (Healey et al., 2014)

Healey et al. (2014) a tématerület aktuális irányzata, az előzőekben bemutatott jellemzők alapján megalkották a hallgatói partnerség fogalmi modelljét, mely egyértelműen azonosítja és megkülönbözteti a hallgatók bevonását a tanulás, a tanítás, a kutatás területén, ill. a tanulási és tanítási gyakorlatok és irányelvek minőségjavítását. Hangsúlyozzák, hogy a fogalom sokrétű, a kontextustól függően számos különböző jelentéssel, céllal bír, és nem mindig egyszerű ezek szétválasztása. Bár ez gyakran nem is életszerű, hiszen a sok esetben ezek egymást támogatva valósulnak meg. (Pl. egy hallgatótársak által támogatott tanulási program aktívan bevonhatja a hallgatókat a saját tanulásukba, ugyanakkor a program kidolgozása és végrehajtása a tanulási és tanítási gyakorlat intézményi javulásához vezethet) A modell vízszintes tengelyén a spektrum a tanulás, tanítás és kutatás gyakorlatától a tanulás és tanítás minőségfejlesztéséig tart, míg a függőleges tengelyen a közös tanulás, közös tervezés és fejlesztés lehetőségétől a közös kutatás és vizsgálódás. Healey és szerzőtársai a modell szívébe a partnerségi tanulási közösségeket helyezték, amivel megerősítik, hangsúlyozzák, hogy a partnerség egy hosszútávú építkezés, elköteleződés a résztvevők részéről.

A hallgatók minőségfejlesztési rendszer való bevonását több különböző fókuszú modell is vizsgálja. Elassy (2013) modellje azokra a tevékenységekre összpontosít, amelyeket a hallgatók, mint a fő érdekelték végezhetnek, amikor intézményi szinten bevonják őket. A modell 3 alapvető bevonási kategória alapján épül fel, és ezeken belül 20 egymásra épülő lépcsőfokot azonosít.

A modell felépítése (a 3 kategória és alattuk a 20 szint):

1. A minőségbiztosítással kapcsolatos kérdőívek megválaszolásában való részvétel: Segít a hallgatói véleményt („hangot”) a minőségről szóló párbeszéd középpontjába helyezni. Könnyen biztosítható az inkluzivitás, minden hallgatót elér. Egyszerűen megvalósítható és feldolgozható. Valós, szisztematikus, mért bizonyítékot szolgáltat, ezáltal tendenciákat mutathat, összehasonlítást biztosíthat. Tipikus problémát jelent, hogy utólagosan szolgáltat információt az oktatásról. A kérdőívek összeállítása komoly szakmai kihívás, nehéz a hallgatói vélemények minden aspektusát vizsgálni. Az eredmények felhasználása, nyilvánossága szakmai kérdéseket vet fel, kihívást jelenthet a hallgatók válaszadási arányának növelése.
2. Részvétel a minőségbiztosítással kapcsolatos bizottságokban: Az intézményben léteznek ilyen fókuszú bizottságok, melyekben a hallgatók részvétele jó lehetőség a hallgatók tapasztalatairól

szóló minőségi információk közvetlen összegyűjtésére, és ugyanakkor segíthet megmagyarázni a meghozott döntéseket, a kialakított működési módot. A hallgatói képviselők interaktív (kétirányú) kommunikációt folytathatnak, ezáltal lehetőséget biztosít a hallgatók közvetlen hozzájárulására a döntéshozatalhoz/-előkészítéshez, valamint a program- és intézményfejlesztésről szóló vitákhoz.

3. Minőségbiztosítási eljárásokban való közvetlen részvétel: A hallgatói képviselők olyan tevékenységekben vehetnek részt, amelyek nagyfokú elkötelezettséget és az intézmény magas szintű ismeretét igénylik. Közvetlen részesévé válnak a külső vagy belső minőségbiztosítási eljárásoknak, auditoknak, melyek csak időszakosan történnek. Két típusa: intézményi belső minőségbiztosítási terv keretében önértékelési dokumentáció áttekintése, megalkotása; külső értékelő bizottsággal való találkozók az önértékelési jelentés felülvizsgálatára.

3.2. Empirikus kutatások a hallgatói bevonással megvalósuló fejlesztésekre

A következő fejezet részben empirikus kutatások kerülnek ismertetésre, melyek egyrészt gyakorlati minták a hallgatói bevonással megvalósuló oktatási szintű felsőoktatási minőségfejlesztésekre, másrészt pedig kutatási eredményeik konkrét javaslatokat jelentenek az intézmények számára.

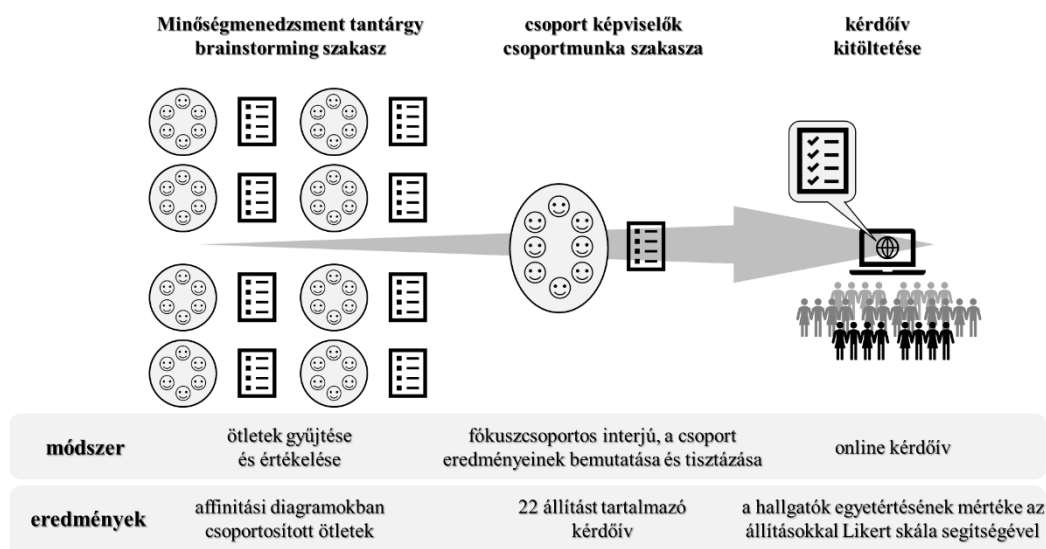
Az oktatási szolgáltatás minőségjellemzőinek azonosítása¹

A kutatás elsődleges célja, hogy jobban megértsük a "hallgatók hangját" annak érdekében, hogy azonosítani tudjuk azokat az elvárásokat, amelyek a legnagyobb hatással vannak a hallgatók elégedettségére, és amelyek kritikusnak tekinthetők az (oktatás) minőségi tényezői szempontjából. Kutatás másodlagos célja az volt, hogy a lehető legnagyobb mértékben bevonjuk a hallgatókat, aktív, "partnerként kezelt" pozícióba helyezve őket. Kifejezett célunk volt, hogy éreztessük velük, hogy fontos szerepük van a fejlesztési és kutatási folyamatban. Másrészt a tanulmányban követett megközelítés lehetőséget biztosított a diákoknak arra, hogy a minőségmenedzsment órákon tanult elveket és módszereket egy számukra ismerős témában alkalmazzák.

Módszertani szempontból a kutatás négy egymást követő részre osztható. Az első szakaszban a hallgatók bevonásával egy felmérést került kidolgozásra, amely a felsőoktatás általuk legfontosabbnak tartott minőségi jellemzőit tartalmazza. A kutatás második részében a létrehozott kérdőívet (5. ábra) különböző üzleti képzések hallgatói töltötték ki mind BA, mind MA szinten. Ezen adatok statisztikai elemzése a hallgatók különböző szegmensei közötti jelentős különbségek azonosítását mutatták. Tovább lépve, a harmadik lépésben az oktatók véleménye került a vizsgálat fókuszába, mivel ők a közvetlen

¹ Tóth & Bedzsula (2021b)

szolgáltatók a tantárgyak szintjén. Utolsó lépésként statisztikai elemzései során a hallgatók és az oktatók minőségi értelmezései közötti különbségek kerültek bemutatásra.



4. ábra: Kutatási módszertan

Forrás: Tóth & Bedzsula (2021b) alapján saját szerkesztés

A hallgatói adatok elemzése után úgy döntöttünk, hogy az oktatókkal (akik a meghívott kurzusok hallgatóit tanítják) is kitöltetjük ugyanazt a kérdőívet, hogy kiderüljön, mennyire értenek egyet a hallgatók által felsorolt állításokkal. Összesen 36 oktatót hívtunk meg, akik közül 34 töltötte ki az űrlapot, ami 94,4%-os válaszadási arányt eredményezett. Mindannyian mindkét egyetemen tanítanak.

Mivel a kérdőívben szereplő ítéletek ordinális skálát jelentenek, az ezekre az adatokra alkalmazható statisztikai módszerek választéka meglehetősen korlátozott. Hisztogramok segítségével is megvizsgáltuk a válaszokat, melyek az egyes állításokra adható 4 lehetséges válasz relatív gyakoriságát mutatják, ami néhány "feltűnő" különbséget mutat a felmérésben felsorolt állításokkal kapcsolatos egyetértési szintek között.

A módszertani korlátokat figyelembe véve a válaszok pontszámainak összegét is kiszámítottuk. Az összesített pontszámokból kiderül, hogy az egyes állítások megítélése között különbségek vannak. Az ábra egyértelműen mutatja, hogy az S12 (világos tantervi követelmények), az S22 (naprakész oktatási erőforrások és informatikai megoldások), az S03 (a releváns és naprakész tudásátadásra való összpontosítás), az S01 (a hallgatói visszajelzések felhasználása a fejlesztéshez), az S19 (tisztességes hallgatói értékelési feltételek) és az S23 (a hallgatók partnerként való kezelése) esetében az összesített pontszámok jóval 1200 felett vannak, ami azt jelzi, hogy a megkérdezett 362 hallgató egyhangúan egyetért ezekkel az állításokkal, és a tárgyalt minőségi kérdések nagy jelentőségűnek bizonyultak.

ÁLLÍTÁSOK		egyváltalan nem	inkább nem	inkább igen	teljes mértékben
S01	A felsőoktatás fejlesztésében és változásaiban figyelembe kell venni a hallgatói visszajelzéseket.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S02	A tanterv, a tananyagok és az előadások fejlesztésénél prioritást kell élvezniük a hallgatók elhelyezkedését elősegítő tartalmaknak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S03	A tanterv, a tananyagok és az előadások fejlesztésénél a hangsúlyt a releváns és naprakész ismeretátadásra kell helyezni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S04	Az oktatásban a gyakorlatnak kell dominálnia az elméletnél.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S05	A tanterv és a tananyagok kidolgozásánál figyelembe kell venni a már dolgozó öregdiákok véleményét.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S06	A tanfolyam fő célja, hogy általános ismereteket nyújtson a területekről, ahelyett, hogy egyes témákat részletesen tárgyalna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S07	Az oktató felelőssége, hogy inspirálja és motiválja a hallgatót a tanulásra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S08	A kurzus- és csoportméreteket a lehető legnagyobb mértékben csökkenteni kell, és erősíteni kell a személyes kapcsolatot az oktatók és a hallgatók között.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S09	Az előadásoknak szórakoztatónak kell lenniük, és interaktív elemeket kell tartalmazniuk, hogy segítsék a hallgatók koncentrációját.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S10	Az előadások célja, hogy a kurzuson rendelkezésre álló jegyzetekenél részletesebben, tömörebben, lényegre törőbben tárgyalják a tananyagot.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S11	Egyetemi kurzus esetén joggal várható el a hallgatóktól, hogy az órákra egyénileg, előzőleg otthon készüljenek fel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S12	A kurzus követelményeinek (pl. a tantervre és a tantárgyra vonatkozóan) egyértelműnek kell lenniük, és következetesen végre kell hajtaniuk a kurzus során.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S13	A kurzus követelményeinek (pl. a tantervre és a tárgyra vonatkozóan) és a szabályzatoknak mindenki számára azonosnak kell lenniük, az egyéni bánásmód alkalmazása nem elfogadható.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S14	A félév során több lépcsőzetes feladatot kell biztosítani a hallgatók számára a kurzus teljesítéséhez a félév végi vizsga helyett.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S15	A félév során nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a csoportmunkára és a projektmunkára a hallgatók számára.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S16	Az oktatóknak a tanulási eredményeken kívül más tényezőket is figyelembe kellene venniük a hallgatók értékelésénél.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S17	Az oktatóknak minden esetben azonnali, objektív visszajelzést kell adniuk a hallgatóknak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S18	Az értékeléseknek inkább a hallgatók azon képességét kell tesztelniük, hogy a gyakorlatban alkalmazzák-e a tanultakat, mintsem az elméleti tudásukat értékelniük.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S19	A hallgatói értékelési feltételeknek igazságosnak és méltányosnak kell lenniük, a csalást meg kell akadályozni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S20	Minden kurzusnak törekednie kell a sikertelen teljesítések számának minimalizálására.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S21	Olyan oktatási segédanyagokra van szükség, amelyek segítik a tananyag mindenoldalú megértését, akár anélkül is, hogy maguk az előadásokon részt vennének.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S22	Az oktatási forrásoknak (diák, jegyzetek, webes tartalmak, szoftverek...) naprakésznek kell lenniük, és az alkalmazott megoldásoknak a lehető legkorszerűbbnek kell lenniük.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S23	A hallgatókat partnerként és felnőttként kell kezelni a felsőoktatási szolgáltatások keretében, a kommunikációnak kétirányúnak kell lennie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ábra: Összeállított hallgatói kérdőív

Forrás: Tóth & Bedzsula (2021b) alapján saját szerkesztés

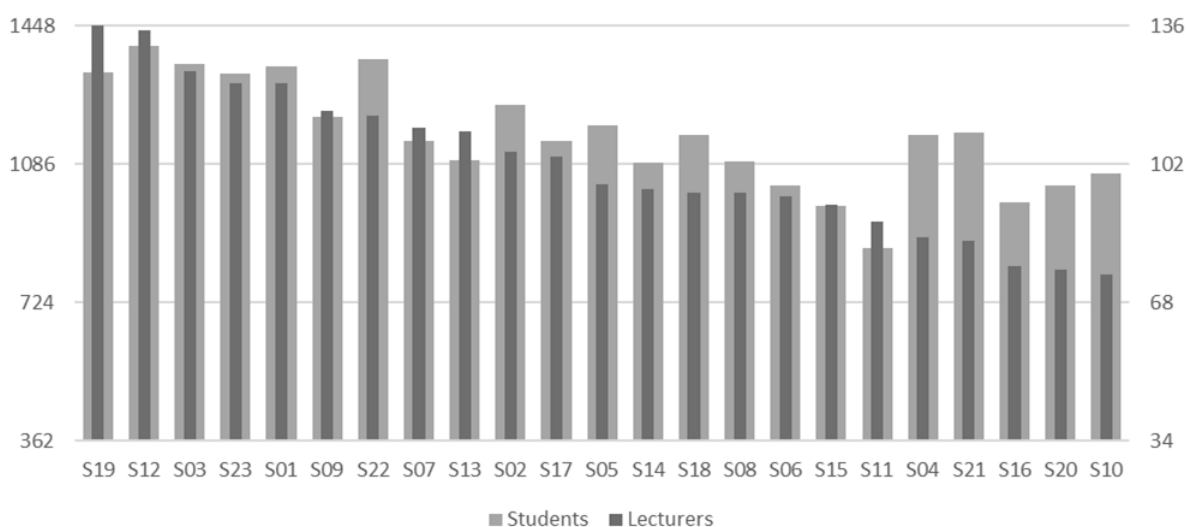
Az S23-nak az S1-gyel együtt a "toplistán" való megjelenése megerősíti a kutatás motivációját, mivel megerősíti, hogy maguk a hallgatók is fontosnak tartják, hogy partnerként vonják be őket a folyamatfejlesztési erőfeszítésekbe. Az ábra alapján azt is ki kell emelni, hogy a hallgatók a 23 állításból 22-vel inkább erősen egyetértenek. Egyedül az S11-et értékelték eltérően, a diákok többé-kevésbé semlegesnek tűnnek azzal az állítással kapcsolatban. Az S11 azt állítja, hogy a diákoktól elvárható, hogy korábban otthon, egyénileg készüljenek fel az órákra. Ez a következtetés más megvilágításba helyezi az S23-at, mivel eredményeink szerint a hallgatók a "partnerséget" másképp értelmezik, mint ahogyan azt az oktatók definiálnák.

A részletesebb eredmények megismerése és a hallgatók különböző szegmenseivel való összehasonlítás érdekében a válaszok elemzéséhez megfelelő statisztikai módszereket is használtunk. A hallgatói adatok elemzésekor a következő szegmentálási kritériumokat alkalmaztuk: tanulmányok szintje szerint, finanszírozási forma szerint, összesített tanulmányi eredmény, hallgatók életkora szerint X, Y és Z generációk, hallgatók intézményi kötődése szerint.

A mélyebb megismerés érdekében úgy döntöttünk, hogy néhány nemparametrikus statisztikai teszttel (szignifikancia szint 0,05) további elemzéseket is végzünk, mivel a válaszok állítások közötti eloszlásának normalitása nem volt bizonyítható a fent említett szegmentációs jellemzők egyikénél sem.

Az 7. ábra a Kruskal-Wallis-tesztek eredményeit tartalmazza (lásd a 2-5. oszlopot), amelyek azt vizsgálják, hogy a válaszok eloszlása azonos-e a vizsgálati szempont szerint szegmentált állítások között.

A 6. ábra az oktatók összesített pontszámait (sötétszürke oszlopok) a hallgatók összesített pontszámainak (világosszürke oszlopok) tükrében mutatja be.



6. ábra: Az oktatók és a hallgatók összesített pontszámai

Forrás: Tóth & Bedzsula (2021b)

Empirikus vizsgálatunk megerősíti, hogy a hallgatók új generációja, akik egyre inkább vevőként tekintenek magukra, tudatosabbá váltak azzal kapcsolatban, hogy hogyan tanítják őket és hogyan tanulnak, valamint szelektívebbé és interaktívabbá váltak az oktatási választásaikban és abban, hogy hogyan vesznek részt az oktatási folyamatban (Petruzzellis et al., 2006). Ezzel kapcsolatban Dibb és Simkin (2009) kiemeli, hogy az egyetemi oktatóknak új szerepet kell kapniuk, mint facilitátoroknak, nem pedig mint szolgáltatóknak.

Az empirikus kutatás eredményei alapján az alábbi tézisek fogalmazom meg:

3. tézis

A felsőoktatási üzleti képzés tantárgy szintű oktatási szolgáltatással kapcsolatos alap- és mesterszakos hallgatói elvárások szignifikánsan különböznek az alábbiakban:

- a hallgatói visszajelzés fontossága,
- az oktatói szerep és feladatok megítélése,
- a gyakorlati és a munkaerőpiaci fókusz fontossága,
- a teljesítés követelményei és azokkal kapcsolatos elvárások.

4. tézis

A felsőoktatási üzleti képzés tantárgy szintű oktatási szolgáltatással kapcsolatos hallgatói és oktatói vélemények szignifikánsan különböznek az alábbiakban:

- a gyakorlat és az elmélet fontossága,
- a segédanyagok szerepe,
- a tanórák célja, és
- a tantárgyak sikertelen teljesítésének a mértéke.

Kapcsolódó saját publikáció: [27], [32], [34]

állítások	képzési szint (independent samples KW test)	finanszírozási forma (independent samples Mann-Whitney test)	tanulmányi eredmény (independent samples KW test)	generáció (independent samples KW test)	intézmény (independent samples Mann-Whitney test)	hallgató vs. oktató (independent samples Mann-Whitney test)
S1	✗ (p=0.000)	✓ (p=0.065)	✓ (p=0.679)	✗ (p=0.003)	✓ (p=0.599)	✓ (p=0,475)
S2	✗ (p=0.004)	✓ (p=0.104)	✓ (p=0.678)	✗ (p=0.001)	✓ (p=0.395)	✗ (p=0, 000)
S3	✗ (p=0.026)	✓ (p=0.205)	✓ (p=0.112)	✓ (p=0.074)	✓ (p=0.375)	✓ (p=0,358)
S4	✗ (p=0.006)	✓ (p=0.678)	✗ (p=0.025)	✓ (p=0.122)	✗ (p=0.010)	✗ (p=0,000)
S5	✗ (p=0.005)	✗ (p=0.021)	✓ (p=0.238)	✓ (p=0.076)	✓ (p=0.254)	✗ (p=0,001)
S6	✗ (p=0.025)	✓ (p=0.051)	✓ (p=0.925)	✓ (p=0.051)	✓ (p=0.258)	✓ (p=0,516)
S7	✗ (p=0.041)	✗ (p=0.000)	✓ (p=0.299)	✗ (p=0.017)	✓ (p=0.212)	✓ (p=0,547)
S8	✓ (p=0.125)	✓ (p=0.614)	✓ (p=0.861)	✓ (p=0.061)	✓ (p=0.284)	✓ (p=0,143)
S9	✗ (p=0.003)	✓ (p=0.361)	✓ (p=0.270)	✓ (p=0.393)	✗ (p=0.009)	✓ (p=0,573)
S10	✓ (p=0.707)	✓ (p=0.286)	✓ (p=0.066)	✓ (p=0.553)	✗ (p=0.001)	✗ (p=0,000)
S11	✓ (p=0.281)	✓ (p=0.578)	✓ (p=0.138)	✗ (p=0.037)	✗ (p=0.042)	✓ (p=0,182)
S12	✓ (p=0.505)	✓ (p=0.306)	✗ (p=0.035)	✓ (p=0.954)	✓ (p=0.599)	✓ (p=0,092)
S13	✗ (p=0.004)	✓ (p=0.900)	✓ (p=0.848)	✗ (p=0.024)	✓ (p=0.554)	✓ (p=0,275)
S14	✗ (p=0.000)	✓ (p=0.279)	✓ (p=0.128)	✗ (p=0.000)	✓ (p=0.696)	✓ (p=0,100)
S15	✓ (p=0.057)	✓ (p=0.206)	✓ (p=0.063)	✓ (p=0.372)	✓ (p=0.196)	✓ (p=0,941)
S16	✗ (p=0.016)	✓ (p=0.231)	✗ (p=0.001)	✗ (p=0.025)	✓ (p=0.056)	✗ (p=0,005)
S17	✗ (p=0.001)	✓ (p=0.227)	✓ (p=0.358)	✗ (p=0.043)	✓ (p=0.232)	✓ (p=0,435)
S18	✗ (p=0.017)	✓ (p=0.781)	✓ (p=0.066)	✓ (p=0.326)	✓ (p=0.542)	✗ (p=0,001)
S19	✓ (p=0.337)	✗ (p=0.000)	✗ (p=0.001)	✓ (p=0.104)	✗ (p=0.000)	✗ (p=0,001)
S20	✗ (p=0.005)	✓ (p=0.190)	✗ (p=0.000)	✗ (p=0.023)	✗ (p=0.001)	✗ (p=0,001)
S21	✗ (p=0.007)	✗ (p=0.000)	✗ (p=0.019)	✓ (p=0.093)	✓ (p=0.278)	✗ (p=0,000)
S22	✗ (p=0.003)	✓ (p=0.268)	✓ (p=0.104)	✓ (p=0.317)	✓ (p=0.787)	✗ (p=0,000)
S23	✓ (p=0.100)	✓ (p=0.573)	✓ (p=0.170)	✓ (p=0.077)	✓ (p=0.499)	✓ (p=0,559)

✓ - Retain H_0 ✗ - Reject H_0

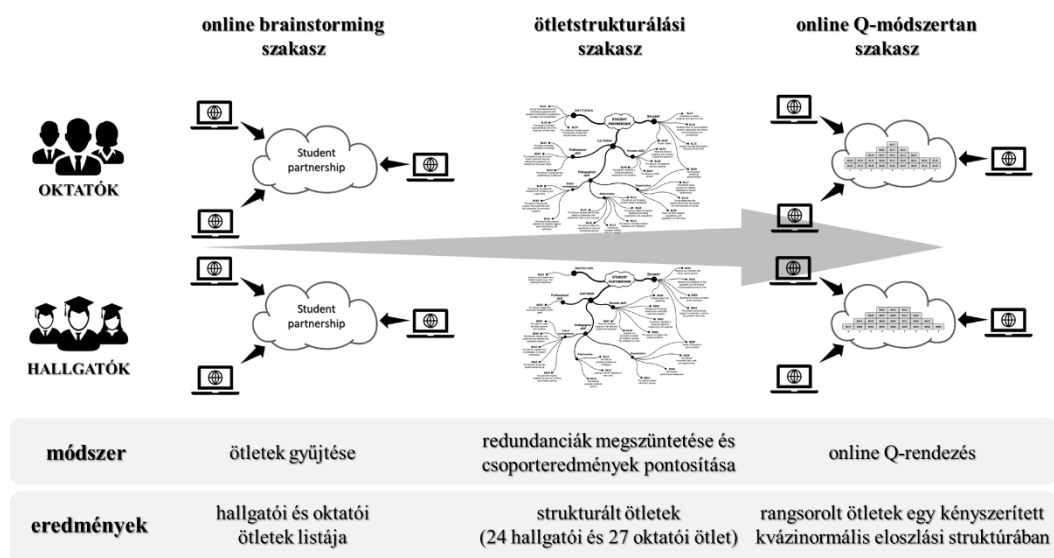
7. ábra: A nemparametrikus tesztek eredményei

Forrás: Tóth & Bedzsula (2021b) alapján saját szerkesztés

A hallgatók partneri szerepének értelmezése²

A korábbi kutatás (Tóth & Bedzsula, 2021b) hallgatói partnerséggel foglalkozó állítása mind a hallgatók mind az oktatók "top 5 listáján" szerepel. Ez azt jelenti, hogy a közvetlenül együttműködő felek megerősítették, hogy a hallgatókat partnerként kell kezelni. Az állítás megítélése kapcsán nem találtunk szignifikáns különbséget a válaszok megoszlása között a hallgatók különböző szegmensei között, valamint a hallgatók és az oktatók válaszainak megoszlása között. Ez azt az üzenetet hordozza, hogy függetlenül az életkortól, a tanulmányi szinttől, az átlagos tanulmányi eredményektől, a hallgatói vagy oktatói státusztól, válaszadóink határozottan egyetértettek a "hallgató mint partner" megközelítés fontosságával.

Ezért egy újabb kutatás fókuszába az került, hogy hallgatóink és oktatóink hogyan határozzák meg a hallgatók partneri szerepét a felsőoktatásban, és milyen fogalmak jutnak eszükbe a "hallgatói partnerség" kifejezéssel kapcsolatban. Mivel a partnerség mind a hallgatók, mind az oktatók részéről jelentős figyelmet és ellentétes értelmezést kapott, korábbi kutatásunkat egy online brainstorming követte, amelyet mind a hallgatók, mind az oktatók bevonásával, de külön-külön végeztünk. Az ötletbörze kérdése a következő volt: "Mit értesz a hallgatók partnerként való kezelése alatt?". A redundanciák kiküszöbölése és az összegyűjtött ötletek mindkét csoportban történő tisztázása után az előző brainstormingban részt vevő hallgatókat és oktatókat ismét felkértük, hogy vegyenek részt egy Q-rendezési módszerben, hogy a brainstorming ötletekből származó fogalmakat rangsorolják, és faktoranalitikus eljárást alkalmazzanak (8. ábra).



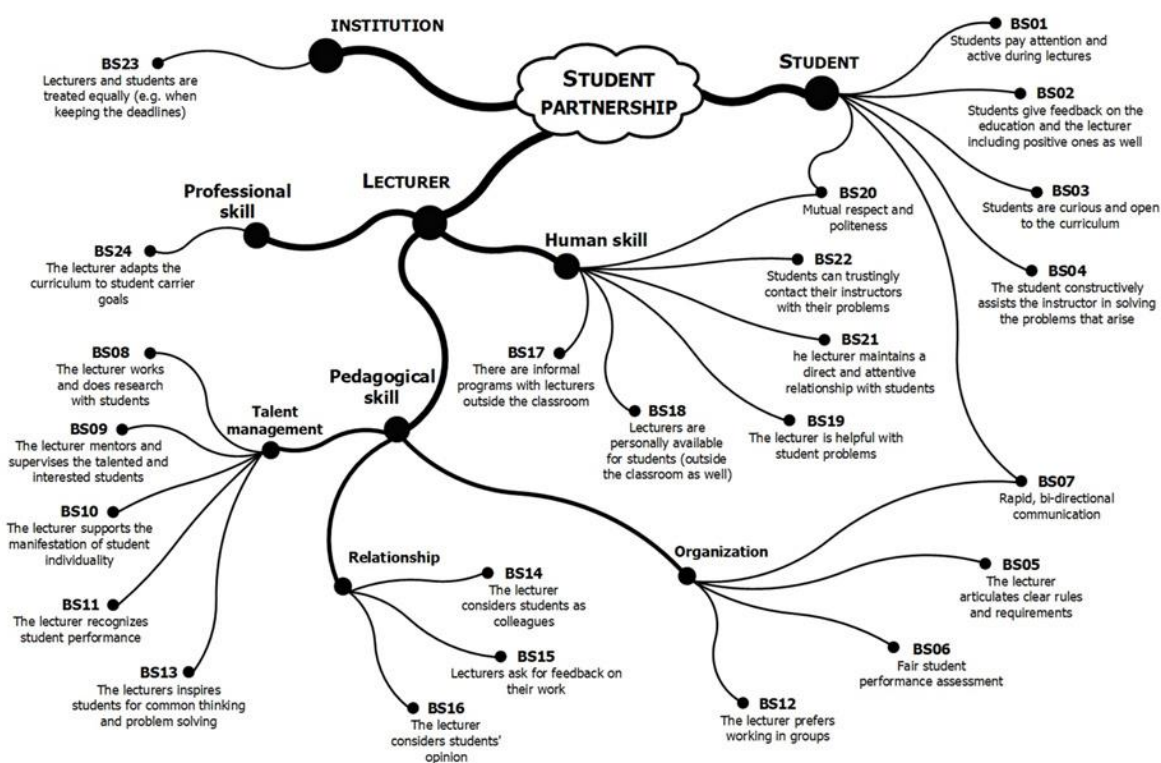
8. ábra: A "partnerség" vizsgálatának folyamata

Forrás: Tóth & Bedzsula (2021a) alapján saját szerkesztés

² Tóth & Bedzsula, 2021a

Mindkét ábra az ötletek kategorizálását mutatja be a szolgáltatásnyújtás folyamatának fő szereplőit, azaz az intézményt, a hallgatót és az oktatót szerint. Továbbá, az előadóval kapcsolatos elképzelések emberi, pedagógiai és szakmai készségek szerint vannak csoportosítva. Mindkét ábrán szembeötlő, hogy mindkét érdekelt fél jelentősnek tartja az oktatók szerepét a szolgáltatásnyújtási folyamatban a sikeres együttműködés érdekében.

Annak érdekében, hogy értelmezhető következtetésre jussunk és vezetői következtetéseket tudjunk levonni, 21 hallgatót és 23 oktatót kértünk fel, hogy vegyenek részt egy feltáró technikaként alkalmazott online Q rendezési módszerben. A Q-módszer során a brainstorming-ötleteket a résztvevők egy csoportja egy standardizált rangsoreloszlás mentén skálázza. Ezt saját tetszésük és nemtetszésük szerint kell megtenniük, tehát az egyes tételeknek tulajdonított személyes értékelésük függvényében. A Q-módszertan elsődleges célja, hogy a résztvevők döntsék el, hogy mi az, ami számukra fontos, és következőképpen értékkel és jelentőséggel bír (Watts & Stenner, 2005).

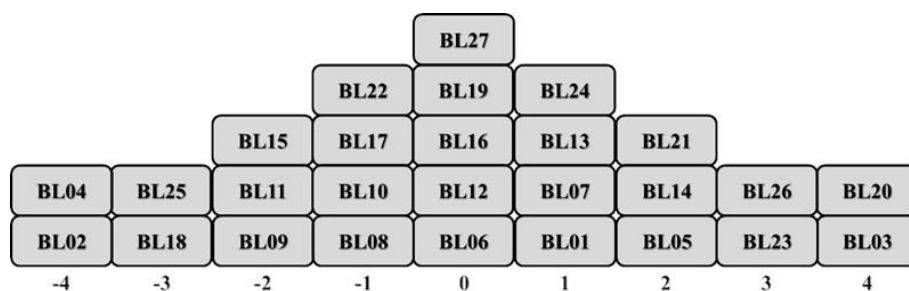


9. ábra: A hallgatói brainstorming strukturált ötletei

Forrás: Tóth & Bedzsula (2021a)

A 11. ábra a hallgatók összesített rangsorát mutatja be, ahol a leginkább nem értenek egyet a "Vannak informális programok az oktatókkal a tantermen kívül" gondolattal (BS17, összpontszám: -70). A Q-készlet következő gondolataival is inkább nem értenek egyet: "Az oktató együtt dolgozik és kutat a hallgatókkal" (BS08, összesített pontszám: -46), "Az oktató kollégaként tekint a hallgatókra" (BS14, összesített pontszám: -31) és "A hallgató odafigyel és aktívan részt vesz az előadásokon" (összesített pontszám: -24).

A hallgatók partnerként való kezelésével kapcsolatban a legtámogatottabb gondolat a "Az előadó világos szabályokat és követelményeket fogalmaz meg" (BS05, összpontszám: +57). A hallgatók még a következőkkel értenek egyet: "Az előadó inspirálja a hallgatókat és motiválja őket a közös problémamegoldásra" (BS13, összpontszám: +42), "A hallgatói teljesítmény igazságos értékelése" (BS06, összpontszám: +38), "Az oktatók és a hallgatók egyenlő bánásmódban részesülnek (pl. a határidők betartásakor)" (BS23, összpontszám: +33), "Kölcsönös tisztelet és udvariasság" (BS20, összpontszám: +33).



12. ábra: A Q rendezési technika összesített eredménye az oktatók részvételével ("B" az brainstormingot, "L" az oktatót jelenti, míg a számok a kapcsolódó konkrét ötletet jelölik)

Forrás: Tóth & Bedzsula (2021a) alapján saját szerkesztés

A 12. ábra a Q-módszertanból származó összesített eredményeket mutatja, amelyben az oktatók vettek részt. A következő gondolatokkal értenek a leginkább egyet: "Világos és tisztességesen elfogadott elvárások és szabályok mindkét fél részéről" (BL20, összesített pontszám: +53), "Az oktató felkészült és kiemelkedően professzionális" (BL03, összesített pontszám: +41), "Az oktató elfogadja, hogy együtt kell működnie a hallgatókkal a közös cél elérése érdekében" (BL26, összesített pontszám: +37), "A hallgatók pontosak, felkészültek és betartják a szabályokat" (BL23, összesített pontszám: +33). Összehasonlítva a hallgatói Q-módszertan eredményeivel (7. ábra), a BL20 a BS05-vel egyenértékűnek tekinthető, mindkettő a világos szabályokat és elvárásokat helyezi előtérbe, mind a hallgatók, mind az oktatók a leginkább elfogadható elképzelésnek tartják.

A Q módszerben személyenkénti korrelációs és faktoranalitikus eljárást is lehetne alkalmazni. Az eredmény egy olyan faktorcsoporthoz tartozna, amelybe a résztvevők az általuk létrehozott elemkonfigurációk alapján besorolhatók. Ez azt jelenti, hogy két résztvevő, akik ugyanarra a faktorra kerülnek, nagyon hasonló elemkonfigurációt hoztak létre. Minden faktor egy-egy különböző elemkonfigurációt ragad meg, amelyen azok a résztvevők osztoznak, akik ugyanazt a faktort töltik be (Watts és Stenner, 2005).

E táblázatok oszloponkénti olvasása feltárja a tételek konfigurációját vagy összehasonlítható rangsorát, amely egy adott faktort jellemez. A táblázat soronkénti olvasása egy adott elem összehasonlító rangsorát mutatja az összes faktorra vonatkozóan (Watts és Stenner 2005).

A Q-módszertan a hallgatói válaszok kapcsán kétfaktoros struktúrát eredményezett a következő következtetések levonásával. A Hallgató_A faktor a felsőoktatási szolgáltatások közvetlen vásárlójának tekinti magát, és a felsőoktatásban való tanulás a saját jövőjébe való befektetés. A Hallgató_B faktor inkább a hagyományos hierarchikus struktúrában hisz.. Három olyan állítás van, amelyet eltérően értelmeznek: A hallgatók problémáikkal bizalommal fordulhatnak oktatóikhoz (BS22), Az oktató a hallgatókat kollégáknak tekinti (BS14) Az oktató a tantervet a hallgatói karriercélokhöz igazítja (BS24).

Az oktatói válaszok faktorelemzése háromfaktoros struktúrát eredményezett. Az Oktató_C faktor erősen úgy érzi, hogy az oktatónak kiemelkedően szakszerűnek kell lennie, és át kell adnia az adott szakterület minden csínját-bínját. Úgy tűnik, hogy azt is fontosnak tartja, hogy meghallgassa a "hallgatók hangját". Az Oktató_D hangsúlyozza a hallgatók aktív részvételét a közös célok elérése érdekében az előadások során, és szükségük van egy jól strukturált működési keretre is, amely kategorizálja mindkét fél felelősségét. Az Oktató_E úgy érzi, hogy a hallgatóknak saját jogaik és kötelezettségeik vannak, és egyenlő bánásmódot kell biztosítani számukra, amit világos szabályok támogatnak. Ezt a célt támogatja az intézmény működésének javítása során.

A faktoranalitikus eljárás is figyelemre méltó következtetéseket hozott. A hallgatók két csoportja közül az egyik a jelek szerint professzionális szolgáltatásnyújtást vár el, amely figyelmet fordít a kézzelfogható dolgokra (a kurzus szintjén meghatározott szabályok és követelmények) és a jövőbeli karrierjükre, míg a másik csoport inkább a hagyományos módon gondolkodik. Az oktatók esetében árnyaltabbnak tűnik a kép, vagyis az oktatók egyik csoportja szakmaiságában látja a felelősségét, amikor a hallgatói partnerségről van szó, az oktatók másik csoportja tudatos hallgatói részvételt vár el az órákon, de akkor érzi jól magát, ha ő maga van meghatározó pozícióban. Az oktatók harmadik csoportja az intézményi háttérre támaszkodik, amely pontosan meghatározza a hallgatók és az oktatók szerepét ebben a folyamatban.

Az empirikus kutatás eredményei alapján az alábbi tézis fogalmazható meg:

5. tézis

A felsőoktatási üzleti képzés tantárgy szintű oktatási szolgáltatása kapcsán a hallgatói partnerséget az egymással interakcióban lévő belső érdekeltek, azaz az oktató munkatársak és a hallgatók hasonlóan fontosnak tartják, azonban egyik csoport sem tekinthető a partnerség megítélésében homogénnek. A hallgatói partnerség értelmezésére végzett Q-módszertan és faktoranalízis segítségével a hallgatók két, az oktatók három csoportra oszthatók.

Hallgatói csoportok jellemző típusai:

1. professzionális szolgáltatásnyújtást elvárók, akiknek a kézzelfogható dolgok (a kurzus szintjén meghatározott szabályok és követelmények) és a jövőbeli karrierjük számít elsősorban,
2. hagyományos, hierarchikus, aszimmetrikus szerepfelfogásban gondolkodók.

Oktatói csoportok jellemző típusai:

1. piacképes tudást biztosító oktatási szolgáltatásban gondolkodók,
2. tudatos és elkötelezett hallgatói részvételre építők,
3. intézményi együttműködési keretekben gondolkodók.

Kapcsolódó saját publikáció: [31], [33]

3.3. A hallgatók partnerei szerepének értelmezése

A felsőoktatással foglalkozó tanulmányokban, a kapcsolódó tudományos diskurzusokban, ill. egyes intézményi kommunikációkban egyre gyakrabban jelenik meg a hallgatói partnerség kifejezés. Több kutatás (lásd pl. korábban bemutatott empirikus kutatások a 3.2 fejezetben) is rámutat arra, hogy ennek ellenére nincs konszenzus a fogalom értelmezését illetően. Emellett az elvi célok gyakorlati megvalósítását, a lehetséges eszközöket vagy akár általánosan alkalmazható 'jó gyakorlatokat' is homály fedi.

A korábban bemutatott bürokratikus és piacorientált típusú egyetemek a működési bizonytalanság minimalizálása miatt nem érdekeltek részvétel magasabb szintjének, így a partnerségnek a kialakításában. Arnstein (1969) modelljében ezek az intézmények tipikusan a „nem-részvételnek” vagy „szimbolikus részvételnek” nevezett szinteken, mozognak. A piacorientált intézményeknek – a szolgáltatási modellekből levezetettek alapján – a saját szolgáltatási ajánlatukról aktív marketing kommunikációt érdemes folytatniuk. Ez illeszkedik a részvételi modellek (Arnstein, 1969; Dorecey et al, 1994; Jackson, 2001) egyirányú kommunikációval megvalósítható „tájékoztatás” szintjével, melynek célja, hogy a leendő vagy jelenlegi hallgatók tudjanak az információkról. Az intézmények ezt a

gyakorlatot a hallgatók oktatásával erősíthetik meg, azaz figyelmet fordíthatnak arra, hogy az általuk képviselt döntés miért jó és helyes, valójában hogyan szolgálja a hallgatói elvárásokat. A piacorientált intézmények – a marketing gyakorlathoz illeszkedő módon – hallgatói elégedettség mérésére is figyelmet fordíthatnak, azaz mérhetik a működéssel kapcsolatos döntésekkel, jellemzőkkel kapcsolatos hallgatói reakciókat. Az ilyen szervezetek ritkán lépnek érdemben ezen a szinten tovább, ugyan lehetőségként kínálkozik a hallgatói igényfelmérés, de a működési logikából következően valójában inkább problémákat igyekeznek intézményi oldalról megoldani/menedzselni, ill. azokat az igényeket választják ki, amelyek megvalósítása illeszkedik a szolgáltatási elképzelésükbe. Ezeket az esetleges ügyeket az intézmények ugyanakkor hivatkozási alapként tudják használni a témához kötődő igyekezetük igazolására. Ezek alapján tehát Elassy (2013) modelljében főleg az 1. kategóriát (kérdőívek) biztosítják a hallgatóknak, és ugyan a 2.-ban (bizottság) és 3.-ban (eljárások) is lehetőséget kapnak a hallgatók képviselői, ezek elmélyítése nem célja az intézményeknek.

Az Elassy (2013) által kidolgozott modell 3 alapvető bevonási kategóriát azonosít: 1. kérdőívek, 2. bizottságok, 3. belső/külső eljárások. Az előzőekben bemutatott empirikus kutatások egy új típusát jelentik a bevonásnak: a hallgatók minőségfejlesztő csoportmunkában vesznek részt. A kvantitatív kérdőíveknél kisebb létszámú résztvevő az intézmény különböző szintű fejlesztési céljait segíti. A megközelítés előnye, hogy épít a hallgatói részvételre, körültekintő módon megvalósítva erősíti az elkötelezettséget. Segítségével alternatív, a szervezeti sémákon kívüli megoldások kerülhetnek felszínre. Ez a szint módszertanilag jól illeszkedik az eredeti modell 1. és 2. kategóriája közé: a kérdőívek (1.) segítségével azonosított problémákhoz, fejlesztési szükségletekhez kapcsolódó, hallgatói csoportmunka során kidolgozott javaslatokról az egyetemi bizottságok (2.) dönthetnek. (2. táblázat)

A csoportmunkában való részvétel szintje – a modell eredeti logikájától részben eltérően – nagyobb hallgatói aktivitást és személyes elköteleződést feltételez, mivel ezek nélkül ez a módszer nem használható. Emiatt az 1. kategóriánál lényegesen nagyobb intézményi előkészületekre és felkészítésre van szükség. A csoportmunka eseményén való részvétel jelentősen nagyobb erőfeszítés, mint egy kérdőív kitöltése. Így azonban feltételezhető, hogy az eseményen megjelenők már kellően elkötelezettek. Tehát a fókusz nem a módszer „gondos” alkalmazásán van, hanem a módszer alkalmazásában való részvételen. Így az intézményeknek a részvétellel kapcsolatos hallgatói igényeket kellő körültekintéssel kell felmérnie és biztosítani azok megvalósulását. Az előzetes intézményi munkának ki kell terjednie a fejlesztési folyamat részletes bemutatására, a hallgatói szerep és hatás ismertetésére, ill. az eredmények várható felhasználására. A kategória kapcsán érdemes kiemelni (és persze biztosítani), hogy az illeszkedik az általános szervezetfejlesztési gyakorlatokhoz, így a résztvevők hasznos tapasztalatot is szereznek.

2. táblázat: Elassy (2013) modell kiegészítése

kategória (Elassy, 2013)	bevonás	szint/tevékenység	értelmezés	intézményi feladat
1.	kérdőív			
kiegészítés csoport- munka	L	lehetőség csoportmunkában való részvételre	- a hallgatóknak lehetőséget kínálnak arra, hogy részt vegyenek különböző szintű egyetemi minőségfejlesztő csoportmunkában	- hallgatói csoportmunka szervezése – különböző szinten és fókusszal
	R	csoportmunkában való részvétel	- a hallgatók részt vesznek a minőségfejlesztő csoportmunkában	- hallgatók meggyőzése véleményük, részvételük és javaslatuk fontosságáról - a hallgatói részvétellel kapcsolatos igények felmérése
	E	részletes javaslatok kidolgozás, további felhasználás nyomon követése	- hallgatók tudatában vannak véleményük fontosságának az intézményfejlesztésben, ezért nemcsak a csoportmunka, hanem a fejlesztési javaslatok kidolgozásában is részt vállalnak, - érdeklődnek az eredmények iránt és nyomon követik a kapcsolódó intézkedéseket	- a visszajelzésre és következetességre kell fókuszálni; - világossá kell tenni és egyértelműen kommunikálni kell a teljes fejlesztési folyamatot, annak eredményét - biztosítani kell a hallgatói személyes fejlődést, tapasztalatszerzést
2.	bizottsági munka			
3.	belső/külső (akkreditációs) eljárás			

Forrás: saját szerkesztés

A felsőoktatási intézményeknek a hallgatói partnerséget érdemes a Healey és szerzőtársai (2014) által kidolgozott modellben értelmezniük, azaz teret kell adnia a hallgatóknak a tanulásba, tanításba és kutatásba, valamint a tanulási és tanítási gyakorlatok és irányelvek fejlesztésébe történő aktív részvételre. A két eltérő fókusz szervesen összefügg: a hallgatóknak – a felsőoktatás hagyományait és működési sajátosságait figyelembe véve – a szolgáltatásteljesítésben nagyobb szerepet kell hagyni, ill. biztosítani; valamint – a szolgáltatás minőségfejlesztési gyakorlatának megfelelően – a szolgáltatásfejlesztésbe, az alkalmazott megoldások és gyakorlatok kialakításába is be kell vonni őket. Jelen dolgozat fókuszában a felsőoktatási működésfejlesztésének kerete áll, az oktatási szolgáltatás érdemi – technológia alapú – vizsgálata oktatásmódszertani, pedagógiai és pszichológiai aspektusok vizsgálatát is megkövetelné.

A felsőoktatási működésfejlesztésben a hallgatói partnerség különböző részvételi szinteken valósulhat meg, melyek közül az intézménynek célszerű tudatos döntéssel választani. Fontos hangsúlyozni, hogy az intézményi kultúrának – a szolgáltatásteljesítési modell alapján is – nagy jelentősége, hatása van egy-egy kezdeményezés sikerére. Ennek következtében egyrészt az intézményeknek átfogó hallgatói partnerségi startégiát és rendszert kell kialakítania, amely

(át)láthatóvá, követhetővé és következtetéssé tudja tenni ezeket az együttműködéseket és hatásukat. Másrészt az általános intézményi gyakorlati szinttől, ill. a bevett szokástól való elmozdulás jelentős többlet erőforrásszükségletet, ill. kockázatot jelent, amelyet a felsőoktatási intézménynek kell „önzetlenül” kezelnie. A felsőoktatási gyakorlatban – a rendszer komplexitása és sokszínűsége miatt – érthető, ha különböző területeken különböző szintek váltak „bevetté”, elfogadottá. Az esetleges kudarcok minimalizálhatóak, ha a partnerség kereteinek és működésének kialakítását is partneri alapon, a hallgatók bevonásával teszi meg az intézmény. Fontos szem előtt tartani, hogy a szervezeti kultúra és működési logika átalakítása hosszadalmas folyamat, és az elkerülhetetlen nehézségek nem az irányt, hanem a megvalósítás módját kérdőjelezzik meg.

A felsőoktatási intézmények számára javasolt működésfejlesztési partnerségi modellt a 3. táblázat foglalja össze.

A táblázatban javasolt szintek megfeleltetésre kerültek Wilcox (1994) modelljével azzal céllal, hogy az általa kidolgozott gyakorlati tanácsok segíteni tudják az intézményi törekvéseket. Ezek a szintek felbontásra kerültek Jackson (2001) kommunikációs irányokra is fókuszáló, ill. Dorsey et al., (1994) és Elassy (2013) részletesebb, az interakcióalapú modellje alapján.

Az egyes szinteken érdemes az Elassy (2013) által is alkalmazott hallgatói lehetőség-részvétel-elkötelezettség szintekre, valamint a Wilcox (1994) által javasolt munkafázisokkal járó intézményi feladatokra és tipikus eszközökre tekintettel lenni. Ezek a hallgatói bevonás összetettségére, a sikerességet meghatározó komplex és tudatos működésre hívják fel a figyelmet az ad-hoc, fellángolás-vagy tűzoltásszerű intézményi gyakorlatokkal szemben. Érdemes minden intézményi közös munkát végül a hallgatók bevonásával értékelni: mi ment jól, min kellen változtatni?

Az összesített modellben látható, hogy a bizonytalanság minimalizálására törekvő piacorientált egyetemek esetében a hallgatói részvétel alacsony, passzívak a hallgatók. A tudatosan működő intézményi kommunikáció befolyásolhatja a hallgatói elvárásokat (pl. az általunk nyújtott rendszer miatt jó), a „gondoskodó” szolgáltatási kialakítás pedig tovább kényelmesíti a hallgatókat ebbe a helyzetbe, mely minden érintett számára kényelmes lehet. Így amennyiben az intézmény ezen a működési gyakorlatán változtatni szeretne, nemcsak saját működését, hanem a hallgatók hozzáállását is ki kell mozdítania ebből a helyzetből. A partnerséget szem előtt tartó 3. generációs egyetemek a teljes készletet használhatják, azonban ekkor a korábban jelzett világos szervezeti partnerségi rendszerrel kell rendelkezniük, hogy minimalizálják a félreértéseket, súrlódásokat a hallgatókkal. (pl. mikor milyen szintű részvételre, „beleszólásra” van lehetőség, mi ennek az elfogadott kerete) A megoldáskeresés szintjén történő hallgatói részvétel még a bizonytalanság minimalizálására törekvő egyetemek esetében is használható megfelelő felkészítés és világos struktúra mellett, mivel a kidolgozott javaslatok elfogadásáról az intézmény dönthet. Ez még inkább igazolja az előzőekben bemutatott, Elassy modelljét kiegészítő csoportmunka kategóriát.

3. táblázat: Felsőoktatási oktatási szolgáltatásfejlesztés hallgatói „létrája” (hallgatói részvétel modellje)

szint	intézményi álláspont	értelmezés	megoldás	Wilcox (1994) modell	tipikus eszköz	szükséges hallgatói részvétel	működési bizonytalanság	oktatói részvétel	egyetem típusok		
									hivatal	vállal.	3. gen.
1. tájékoztatás	<i>Azt fogjuk tenni...</i>	megvan az intézményi döntés, amiről a hallgatóknak tudnia kell	van, intézményi	tájékoztatás	tájékoztató levél	passzív	minimális	nincs	+	+	+
2. okítás	<i>Azért jó ez nektek, mert...</i>	az intézményi döntésről a hallgatóknak be kell látnia, hogy a legjobb	van, intézményi		népszerűsítő médiatermékek, tájékoztatók	passzív	minimális	nincs	+	+	+
3. elégedettség-mérés	<i>Mi a véleményetek erről/ezekről?</i>	a hallgatók az intézményt érdeklő kérdésben (akár döntési alternatíva) elmondhatják véleményüket	lesz, intézményi	konzultálás	kérdőív, találkozók (bizottságok)	helyzetfüggő	alacsony	nincs	-	+	+
4. igényfelmérés	<i>Mit szeretnétek?</i>	a hallgatók kifejezhetik igényeiket, véleményüket kötetlenebb formában	lesz, intézményi		kérdőív, találkozók (bizottságok)	helyzetfüggő	alacsony	nincs	-	+	+
5. megoldáskeresés	<i>Közösen dolgozzuk ki a megoldást!</i>	a hallgatók részvételével kidolgozzák a lehetséges megoldásokat, javaslatokat	lesz, intézményi	közös döntéshozás	csoportmunka, workshop	aktív	közepes	javasolt	-	+	+
6. megoldás kiválasztása	<i>Közösen válasszuk ki a megoldást!</i>	a hallgatók részvételével döntenek a cselekvésről	lesz, közös		csoportmunka, workshop, bizottságok	aktív	közepes	igen	-	-	+
7. megoldás megvalósítása	<i>Közös erővel valósítsuk meg!!</i>	a hallgatók részvételével megvalósítják a közös döntést	lesz, közös	közös cselekvés	csoportmunka, bizottságok	aktív	nagy	igen	-	-	+
8. megoldás értékelése	<i>Közösen értékeljük az elért eredményt</i>	a hallgatók részvételével értékelik a közös eredményeket és tanulási, fejlesztési pontokat keresnek	lesz, közös		csoportmunka, bizottságok	aktív	nagy	igen	-	-	+
9. önálló működés	<i>Segítünk nektek...</i>	a hallgatók önálló, független, aktív közösségként működnek	lesz, hallgatói	támogatás	tanácsadás, támogatás, finanszírozás	aktív	magas	nincs	-	ritka (speciális, szeparált)	+

Forrás: saját szerkesztés

A kialakított modellek alapján az alábbi téziseket fogalmazom meg:

6. tétel

Elassy (2013) hallgatói partnerségi modellje, amely három alapvető hallgatói bevonási kategóriát azonosít (kérdőívek alkalmazását, bizottsági munkában való részvételt és belső/külső eljárásokban való bevonást), kiegészíthető a csoportmunkában való együttműködés kategóriájával.

A hallgatóval szemben támasztott részvétel mértéke szerint a csoportmunkába való hallgatói bevonás mint kategória a kérdőíves és a bizottsági munka kategóriák közé illeszthető. E kategóriában is azonosítható a 3 bevonási szint az alábbiak szerint:

- lehetőség: lehetőség csoportmunkában való részvételre
- részvétel csoportmunkában való részvétel
- elkötelezettség: részletes javaslatok kidolgozás, további felhasználás nyomon követése

Az intézménnyel szemben támasztott bevonási feladatokat tekintve e kategóriában az intézményi fókusz a hallgatói aktivitás fokozásán van, és ezáltal a hangsúly a kommunikációs feladatokon van.

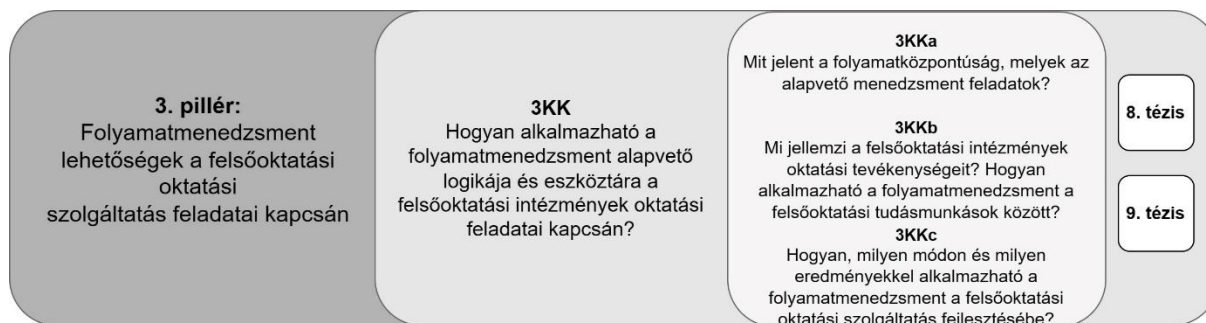
7. tétel

Wilcox (1994) részvételi modellje alapján a felsőoktatási intézményfejlesztésben is kidolgozható a hallgatói részvétel modellje 9 szint kialakításával (tájékoztatás, okítás, elégedettségmérés, igényfelmérés, megoldáskeresés, megoldás kiválasztása, megoldás megvalósítása, megoldás értékelése, önálló működés), melyek kapcsán azok értelmezése mellett a releváns intézményi attitűd, a megoldás megtalálásának módja és eszközei, a szükséges hallgatói részvétel típusa, az oktatói részvétel szükségessége is azonosítható. A vállalkozó típusú felsőoktatási intézmények a hatékonyságot szem előtt tartva a kisebb bizonytalanságot és kisebb hallgatói részvételt jelentő szintekkel tudják működésüket összeegyeztetni. A 3. generációs működési típusú intézmények építve a tudatos és aktívan együttműködő hallgatókra valamennyi szinten releváns intézményi válaszokkal bírnak. Ez a megfeleltetés a csoportmunka mint bevonási kategória szintet is jól értelmezhetővé teszi a hallgatókkal kapcsolatos intézményi feladatokban a közös döntéshozás és közös cselekvés szinteken.

Kapcsolódó saját publikáció: [17], [24]

4. Folyamatmenedzsment lehetőségek a felsőoktatási oktatási szolgáltatás feladatai kapcsán

A kutatás III. pillérének kérdéseit és eredményeit a 13. ábra mutatja.



13. ábra: A kutatás III. pillérének struktúrája

Forrás: saját szerkesztés

4.1. Felsőoktatási oktatási szolgáltatás feladatai

A tudásalapú munkavállalókról szóló szakirodalom számos különböző fogalmat, meghatározást és megközelítést kínál. Reich (1991) a tudományos, kutató munka jelentőségét hangsúlyozza a munkavégzés során, mely által az nehezen másolhatóvá válik. Munkájuk eredményeképpen a szervezeti ismeretek összekapcsolódnak, kombinálódnak, amelyek eredménye ezáltal jelentősen növekszik. Drucker (1999) megfogalmazása szerint a tudásmunkások szerepe azért meghatározó, mert ők a „tudást magára a tudásra alkalmazzák”. Véleménye szerint eltérnek a hagyományos munkavállalóktól, akik olyan rutinfeladatokat végeznek, amelyek könnyen automatizálhatók vagy kiszervezhetők.

A szervezeten belül a tudásmunkásoknak egyensúlyt kell teremteniük autonómiájuk és kreativitásuk, valamint céljaik és eredményeik elszámoltathatósága és a szervezet stratégiájával és jövőképével való összehangolása között. Számos személyes jellemzőjük meghatározó eredményességük szempontjából: kíváncsiság, kritikus gondolkodás, kreativitás, kommunikáció, együttműködés, folyamatos tanulás. (Mládková, 2012)

A felsőoktatás oktatási szolgáltatásának megvalósítói az oktató-kutató és a nem oktató-kutató intézményi alkalmazottak. Előbbiek az alapfolyamatok meghatározói, melyek nagymértékben támaszkodnak a szakértői munkára. Az oktatási feladatok elvégzése felsőfokú végzettséghez kötött szellemi munkát kíván, az oktatóknak pedig szinte folyamatosan szükségük van kíváncsiságra, kritikus gondolkodásra, kreativitásra, kommunikációra, együttműködésre, folyamatos tanulásra az eredményes munkavégzéshez. Ezek alapján kijelenthető, hogy a felsőoktatási intézmények oktató-kutatói egyértelműen tudásmunkások. A felsőoktatási oktatási szolgáltatás nemcsak szakértői munkát, hanem adminisztratív támogató tevékenységeket is megkövetelnek. Az adminisztratív feladatok egyértelműen, az oktatási feladatok pedig részben rutinszerűvé válnak a tömegoktatás keretei között.

Davenport (2010) rámutat, a tudásmunkát nehéz strukturálni, és ritkán tekintik folyamatnak. Ráadásul a tudásmunkások könnyen ellenállnak a vezetés által adott utasításoknak és modelleknek, és a formális folyamatszemléletet bürokratikus, eljárási bosszúságnak tekintik. Ezt az ellenállást fogalmazza meg Vazzana et al. (2000) is, értelmezése szerint például a nevelés-oktatás és a kutatás – mint a felsőoktatási intézmény alapvető feladatai – nem tekinthetők folyamatként. A nem körültekintően alkalmazott megközelítéssel kapcsolatos ellenérzéseket szemléletesen írja le Csoma Gyula „Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről). Avagy bemegy a tanuló az inputon, és kijön az outputon, mint a Herz-szalámi analógiája(?)” című írása. Véleménye szerint „a minőségbiztosítás szemlélete és »filozófiája« (...) erőltetetten egyoldalú”, ugyanis a minőség szempontjából túlhangsúlyozza a folyamat alapú szervezést és az adminisztrációt. (Bálint et al., 2006), p. 15) A tudásmunka, konkrétan az egyetemi oktatói munka folyamatmunkaként való értelmezése tehát összetett, nem egyértelmű helyzet.

Davenport (2010) tanulmányában arra mutat rá, hogy a tudásmunkások – a kisebb szemléletmódbeli definíciós különbségeken túl – munkájukat tekintve eltérő csoportokba sorolhatók. 4 típust különített el a munka komplexitásának és a szükséges együttműködés szintje alapján. (35. ábra): integráció, együttműködés, tranzakció, szakértő.

Az előzőekben bemutatottak alapján látható, hogy tudásmunkások és a szervezetek rutinszerű működése között komoly elvi ellentét feszül. Bár Davenport (2010) rámutatott, hogy a tudásmunkások több csoportba sorolhatók az általuk végzett munka jellemzői szerint, és ezek között van olyan eset, ahol módszertani, szakmai akadály nincs a folyamatok alkalmazásának (tranzakció típus). A többi eset folyamatmenedzsment szempontból eredményes kezeléséhez az ún. művészi folyamatok koncepciója nyújthat segítséget.

Hall és Johnson (2009) tanulmányában rávilágított arra, hogy a szervezeti működésnek vannak olyan területei, ahol a módszertani érvek ellenére nem célszerű a folyamatok részletes definiálása, ill. annak szigorú betartatása az alkalmazottakkal. Megfogalmazásuk szerint ilyenek azok a helyzetek, ahol a szakértelemnek, a tapasztalatoknak, a „kézműves”, ill. személyes jellegnek nagy jelentősége van. Egy precíz, szigorú folyamatmenedzsment környezetben – a korábbiakban ismertetett célok miatt – érthető módon éppen ezeket az elemeket igyekszik a szervezet kiküszöbölni. A folyamatokat a folyamatok környezetének változékonysága és az eredményének változatosságának vevőkre gyakorolt hatása alapján jellemezték, és 4 jellemző kategóriát alakítottak ki: tömeges folyamatok, tömeges testreszabás, kialakulóban lévő vagy megszakadt folyamatok, művészi folyamatok.

A felsőoktatási intézmények működése is vizsgálható azonosított tevékenységek csoportjaként. Ahogy korábban bemutatásra került, a valódi tudásmunkát jelentő, ill. esetmenedzsmentet megvalósító szervezeti feladatok esetében nem célravezető a folyamatmenedzsment eszköztárának szigorú alkalmazása. A felsőoktatásban elvégzendő feladatok egy része – a szűken értelmezett oktatás és kutatás – saját természetükből adódóan és céljuknak megfelelően kellően változatosak, szaktudáson alapulnak

és jelentős személyes interakcióval járnak. Ezekben az helyzetekben az erős rutinmunka szemlélet nem megfelelő. Azonban az intézmények tömegszerű oktatástámogató adminisztratív és szervezési folyamataira ez már nem igaz, főleg az intézmény szabályozott működési igénye miatt sem.

Azokban a felsőoktatási szolgáltatási feladatokban, ahol egyértelmű szervezeti igény azonosítható a rutinszerűsége (többszöri végrehajtás igénye), a minimalizálható és minimalizálandó megvalósítási változatosságra, a személyes interakciók befolyásának elkerülésére, a munka egyszerűsítésére és egyértelműsítésére, ott érdemes és szükséges a munkát szervezeti folyamatként azonosítani és menedzselni. Az oktatás és a kutatás esetében az igények éppen ellentétesek, amennyiben azt tudásmunkának tekinti az intézmény. Ekkor körültekintően kell a folyamatmenedzsment módszereket alkalmazni, pl. kisebb mélységben, kisebb részletezettséggel, ill. fejlesztésükre az oktatás-és kutatás-módszertani szakismeretek jelentenek megoldást, és ugyanakkor az intézmény komoly felelőssége a folyamatalapú, szabályozott működésben autonóm helyet és teret biztosítani számukra.

A felsőoktatási intézményekben az oktatási szolgáltatásban résztvevő alkalmazottak oktató-kutató munkát végző tudásmunkások. Az oktatási és kutatási terület, valamint feladatai nem választhatóak el egymástól. Az oktatási szolgáltatás megvalósításához alapvetően kapcsolódó feladatok: az órátartás, a tehetséggondozás és témavezetés, a tananyagok fejlesztése, a követelmények számonkérése, ill. egyéb adminisztratív feladatok.

4. táblázat: Az alapvető oktatási feladatok jellemzése

jellemző	tömeges, oktatáshoz kötődő és adminisztratív feladatok	tömeges témavezetés, passzív órátartás	tananyagfejlesztés (kutatás)	tehetséggondozás és aktív órátartás
változékonyság	alacsony	alacsony	magas	magas
elemezhetőség	magas	alacsony	alacsony	alacsony
Perrow (1970)	rutinszerű	kézzel készített	nem rutinszerű	nem rutinszerű
rutinszerűség	szabályozott/ rutin	rutin/ rendszeres	rendszeres/ kiszámíthatatlan	kiszámíthatatlan
részvétel	szabályozott/ döntő	döntő/ bevont	bevont/ felelős	felelős
Motahari-Nezhad és Swenson (2013)	automatizálható folyamatok	rugalmas folyamatok/ megismételhető munkaminták	megismételhető munkaminták/ esetmenedzsment	esetmenedzsment
összetettség	alacsony (rutin)	alacsony (rutin)	magas (értelmező)	magas (értelmező)
együtműködés	alacsony (egyéni)	magas (csoportos)	alacsony (egyéni)	magas (csoportos)
Davenport (2010)	tranzakció	integráció	szakértő	együtműködés
környezet változékonysága	alacsony	alacsony	magas	magas
eredmény változatosságának hatása a vevőre	negatív	pozitív	pozitív	pozitív
Hall és Johnson (2009)	tömeges folyamatok	tömeges testreszabás	művészi folyamatok	művészi folyamatok
tevékenységek összetettsége	alacsony	közepes	magas	magas
Harmon (2006)	részletes leírás	összefoglaló leírás	áttekintő leírás	áttekintő leírás

Forrás: saját összeállítás

A felsőoktatási tudásmunkások által végzett, az oktatási szolgáltatáshoz kapcsolódó feladatok jellemzését a 4. táblázat ismerteti a változékonyság, az elemezhetőség, a rutinszerűség, a részvétel, az összetettség, az együttműködés, a környezet változékonysága, az eredmény változatosságának hatása és tevékenységek összetettsége alapján. A jellemzők segítségével Davenport (2010), Hall és Johnson (2009), Harmon (2006), Motahari-Nezhad és Swenson (2013), Perrow (1970) modelljének típusaival kerülnek a feladatok megfeleltetésre. Fontos kiemelni, hogy az oszlopokban azonosított munkatípusok jellemzése általános, és az egyes típusok nem élesen különülnek el.

A modellek alapján a következő tézist fogalmazom meg:

7. tézis

A felsőoktatási intézményekben az oktatók által végzett tipikus oktatási feladatok a vállalati környezetben kialakított munkamodell típusokkal jellemezhetőek. Az oktatási feladatok ezen jellemzők alapján nem tekinthetők homogénnek, és így jelentősen eltérő folyamatmenedzsment megközelítést igényelnek:

- tömeges, oktatáshoz kötődő és adminisztratív feladatok: alacsony összetettségű, részletesen leírható, rutinszerű, szoftveresen automatizálható tömeges folyamatok;
- tömeges témavezetés, passzív óravezetés: megismételhető, de rugalmas, összefoglalóan leírható folyamatok, ill. munkaminták, melyeket együttműködést igénylő tömeges testreszabás jellemez;
- tananyagfejlesztés (kutatás): nem rutinszerű esetek, ahol az oktató szakértői/szakmai felkészültsége döntő jelentőségű, a munka csak áttekintő szinten elemezhető;
- tehetséggondozás és aktív óravezetés: nem rutinszerű, hanem gyakran egyedi esetek, melyek együttműködésen alapulnak, ahol az egyedi megvalósításokat és eredményeket pozitívumként értékeli, melyhez az oktatói képességek kulcsfontosságúak.

Kapcsolódó saját publikáció: [2], [7], [8], [15], [16]

4.2. Empirikus kutatás a felsőoktatási tehetséggondozás tömegszerű megvalósítására³

A felsőoktatás tömegszerű jellegének erősödésével egyidejűleg a tehetséggondozás változatlanul stratégiai jellegű feladata minden felsőoktatási intézménynek. A tömegoktatás előtérbe kerülése különös jelentőséget és lehetőséget ad a tehetséggondozás folyamatának tudományos igényességű menedzseléséhez. Nem tagadjuk a tradicionális mester-diák kapcsolatok fontosságát, de a tömegoktatás más típusú kapcsolatokat, folyamatokat és módszertant is igényel.

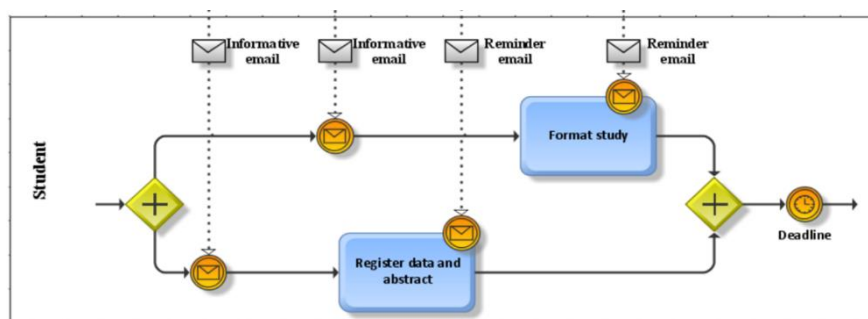
³ Bedzsula & Kövesi (2016)

A konferencia egyrészt a kar egyik fontos, évente megrendezésre kerülő eseménye, másrészt egy színvonalas fórum, ahol a közvetlen napi tanulási feladatokon túlmutatóan új, érdekes kutatási területeket ismerhetnek meg, és bővíthetik szakmai jártasságukat. A szervezés folyamata önmagában is sok elemből és azok egymásra épülő rendszeréből áll, de természetesen szoros kapcsolata van a tehetséggondozást érintő más oktatási, oktatásszervezési folyamatokkal is.

A folyamatábra készítése kiváló grafikus eszköz egy folyamat leírásához, az eseményeinek, tevékenységeinek, lépéseinek vizuális szemléltetéséhez és megértéséhez. Áttekinthetővé teszi a folyamatlépések kapcsolódását elősegítve a hibamentes működés megvalósítását. A tömegesedő felsőoktatásban az oktatást/tehetséggondozást támogató adminisztratív folyamatok hallgatói megértése és átlátása elengedhetetlen a hibamentes teljesítéshez.

A szervezés folyamán a hallgatók és az intézményi szereplők feladatai tipikusan egymást váltva következnek, és megállapítható, hogy utóbbiak esetében meghatározó szerepe a kari TDK titkárnak van. A folyamat számára az egyetemi webes adminisztrációs (workflow) felület jelenti a formális IT támogatást. A felelősségi köröket egyértelműen azonosító keresztfunkcionális folyamatábra készült a folyamat megértésére. Mivel fejlesztés fókuszát a hallgatói elégedettség növelés jelenti, és a folyamatnak lényegesen nagyobb számú hallgató szerepkörű résztvevője van, ezért készült egy egyszerűsített, csak a hallgatók feladatait ismertető ábra, azaz a kapcsolódási pontokat meghagyva a keresztfunkcionális folyamatábrának csak a hallgatói “sávjára” fókuszáltunk. Ez kiegészítésre került a tevékenységek elvégzési határidőivel, mivel ez a szervezés egyik legkritikusabb eleme. A folyamatábra elkészítéséhez a BPMN szabályainak egyszerűsített verzióját használtuk. A 14. ábra az Aris Express szoftverben készített folyamat egy részletét mutatja.

A folyamat-kritikusságot tekintve az érintettek, azaz a hallgatók és az intézmény elégedettsége a meghatározó, amely a megvalósítás során az egyes tevékenységek megfelelő, hiba illetve tévesztésmentes megvalósításával, és a határidők betartásával biztosítható. Az egyes lépések, és a teljes folyamat érdemi vizsgálatára ugyan csak a konferenciát követően van lehetőség, de ez így is biztosítani tudja a következő évre való felkészülést.



14. ábra: Hallgatókra vonatkozó folyamatábra részlete

Forrás: Bedzsula & Kövesi (2016)

Tekintettel a folyamat kapcsán azonosított érintettekre a következő folyamatindikátorokat érdemes vizsgálni: a dolgozatok száma; a határidőn túli jelentkezések száma; a határidőn túli leadások száma; a jelentkezéssel kapcsolatos technikai problémák száma; a “lemorzsolódók” aránya a jelentkezőkhöz képest; a díjazottak aránya az indulókhöz képest; az egy konzulensre jutó hallgatók átlagos száma; a TDK-zók aránya a későbbi doktori képzésben; az OTDK-ra delegáltak száma és szereplése; a hallgatók elégedettsége a szervezéssel, az infrastrukturális erőforrásokkal, a bírálatokkal.

Az érintett hallgatóktól származó információ gyűjtésére kérdőíves módszer került kialakításra. A kérdőív (5. táblázat) alapvető célja a definiált folyamat meghatározó lépéseivel, fontosabb szerepköreivel kapcsolatos hallgatói elégedettség vizsgálata, valamint általános visszajelzések gyűjtése, fejlesztési lehetőségek azonosítása. Mivel a folyamat egy szolgáltatásnyújtásként értelmezhető, az erre irányuló kérdések listájának összeállításához egyrészt a Parasuraman et al. (1985) által meghatározott 10 szolgáltatási dimenziót, másrészt a SERVQUAL modell (Parasuraman et al., 1988) meghatározó jellemző csoportjait vettük alapul.

5. táblázat: A TDK szervezés folyamatának elégedettségi kérdőíve

Szervezés folyamatának lépéseivel és a folyamattal összességében kapcsolatos kérdések:	
Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel? (1 – egyáltalán nem, 4 – teljes mértékben)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. A TDK konferenciához kapcsolódó feladatok, elvárások világosak, könnyen érthetőek voltak. 2. A TDK konferencia ütemezése átlátható, tervezhető volt számomra. 3. A TDK konferenciához kapcsolódó feladatok komoly probléma nélkül teljesíthetőek voltak. 4. Megfelelő volt a tájékoztatás a teljesítendő feladatokról, közelgő eseményekről. 5. Konzulensem a szükséges mértékben tájékozott volt a TDK-val kapcsolatban. (általános menet, fontosabb információk) 6. A kari TDK titkára segítőkész és figyelmes volt. 7. A kari TDK titkárával a kapcsolattartás megfelelő volt. (Szükség esetén könnyen el tudtam, ill. el tudtam volna érni.) 8. A webes portál hatékonyan segítette a jelentkezés folyamatát. 9. A programfüzet minden lényeges, releváns információt tartalmazott. 10. A szekciómban a prezentációs segédeszközök (pl.: laptop, projektor) megfelelő színvonalúak voltak és probléma nélkül működtek. 11. A szekcióm helyszínével (pl.: méret, kialakítás, elhelyezkedés) elégedett vagyok. 12. Szekcióm bizottsága szakmailag, ill. a dolgozatokat illetően kellően felkészült volt. 13. Szekcióm bizottsága objektíven, következetesen végezte munkáját. 14. A szekciómban kialakult végeredmény, díjazás szakmailag megalapozott. 15. Az eredményhirdetés lebonyolítása megfelelő volt. 16. A konferencia összességében jól szervezett volt. 17. A konferencián való részvétel szakmailag hasznos volt számomra. 18. A konferencián való részvétel pozitív élmény volt számomra. 19. Összességében mennyire ajánlaná a GTK TDK Konferenciát hallgatótársainak? NPS érték (0 – egyáltalán nem, 10 – kimondottan ajánlanám) 	
Szervezés folyamatának lépéseivel és összességében – nyitott kérdések:	
<ol style="list-style-type: none"> 20. Mi az, ami tetszett a konferencia szervezésében, előkészületeiben, lebonyolításában? 21. Mit és hogyan változtassunk, hogy a következő évben még jobb legyen a konferencia? 22. Milyen további észrevétele, javaslata van a konferenciával kapcsolatban? 	
Jelentkezéssel kapcsolatos kérdések: (zárt kérdések)	
<ol style="list-style-type: none"> 23. Mikor döntötte el, hogy részt vesz a konferencián? <ol style="list-style-type: none"> 1. A konferenciát megelőző előző évben vagy korábban. 2. A konferenciát megelőző tavaszi félévben. 3. A konferenciát közvetlenül megelőző nyár folyamán. 4. A konferencia regisztrációs időszakában. 24. Hogyan alakult ki a kapcsolat a konzulensével a TDK-n való részvétele kapcsán? <ol style="list-style-type: none"> 1. Ön kereste az oktatót/konzulenszt, az Ön ötlete volt a részvétel. 	

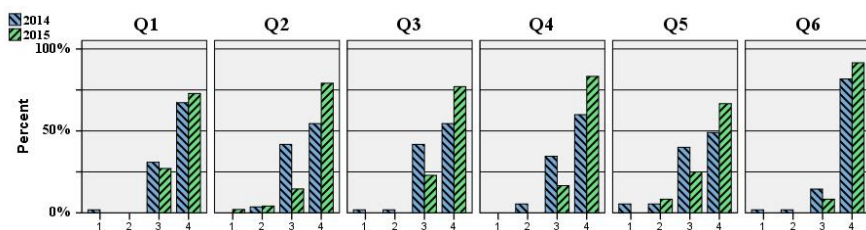
2.	Az oktató/konzulens kereste Önt, az ő ötlete volt a részvétel.
3.	Nem lehet megmondani, közös volt az ötlet és a kapcsolatfelvétel.
25.	Hogyan született meg az elhatározás a konferencián való részvételre?
1.	Egy korábbi tantárgyhoz kapcsolódó konzulense, oktatója segítségével egy Ön által már ismert területen folytatott kutatást választott.
2.	Egy korábbi tantárgyhoz kapcsolódó konzulense segítségével egy Ön számára teljesen új területen folytatott kutatást választott.
3.	Egy új konzulens segítségével egy Ön számára már valamelyest ismert területen folytatott kutatást választott.
4.	Egy új konzulens segítségével egy Ön számára új területen folytatott kutatást választott.
26.	Mennyi időt vett igénybe összességében a dolgozat elkészítése?
27.	Mennyire voltak fontosak a nevezéskor az alábbi tényezők az Ön számára? (zárt kérdések, 4 fokú skála: 1 – egyáltalán nem, 4 – teljes mértékben)
a)	korábban végzett tudományos munkám eredményeinek bemutatása
b)	egy érdekes probléma/tudományterület megismerése
c)	a kutatás élményének átélése
d)	prezentációs készségem fejlesztése
e)	felkészülés szakdolgozatom, diplomamunkám megírására
f)	plusz pont szerzése továbbtanulásomhoz (mesterképzés, PhD képzés)
g)	szakmai siker, elismerés szerzése
h)	plusz pont szerzése ösztöndíjhoz (szakmai, nemzetközi, egyetemi, kari)
i)	a díjakkal járó anyagi jutalom elnyerése
Információk a kitöltőkről:	
28.	Milyen szintű képzés hallgatója? (alap vagy mester)
29.	Melyik kar hallgatója?
30.	helyezés (1., 2., 3. díj, dicséret, nem ért el helyezést: külön-külön kérdőívet töltöttek ki)

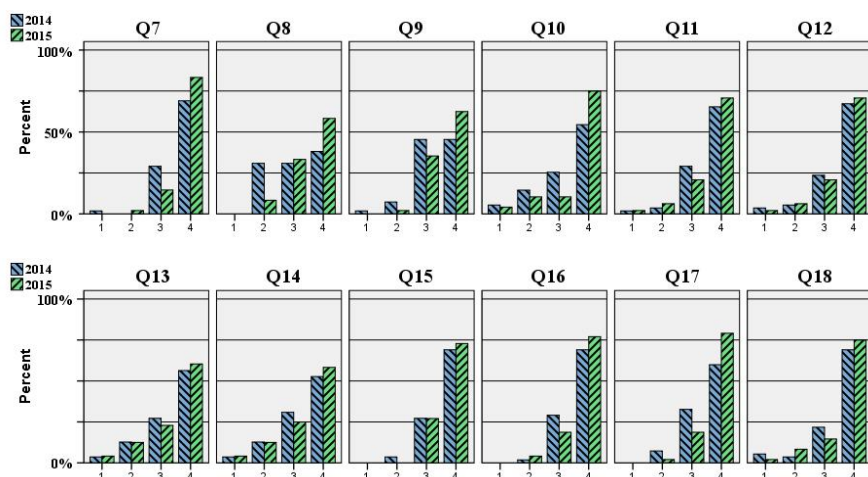
Forrás: Bedzsula & Kövesi (2016) alapján saját szerkesztés

A 43%-os (2014) és 44%-os (2015) összesített válaszadási arányok azt mutatják, hogy az összegyűjtött válaszok alkalmasak arra, hogy a minőségfejlesztés számára megfelelő következtetéseket vonjunk le.

A 15. ábra látható hisztogramok, valamint a 2. táblázat statisztikai jellemzői egyértelműen azt mutatják, hogy a résztvevők mindkét vizsgált évben alapvetően elégedettek voltak a konferencia menetével és szervezésével. Ugyanakkor az is látható, hogy e kérdőív és a hozzá kapcsolódó rangszámok segítségével nem csak erősségek, hanem a fejlesztendő területek is azonosíthatók. A két év összesített adataira vonatkozó rangskálákon született eredmények összesített értékei alapján kiemelkedő terület a Q6 és Q7, amely a TDK bizottság titkárának kitüntetett szerepét jelzi.

A kérdőív konferenciaszervezésre vonatkozó kérdéseinek két évre vonatkozó eredményeit külön-külön is megvizsgálva a Mann-Whitney teszt segítségével a Q2, Q3, Q4, Q8 és Q17 területeken mutatható ki szignifikáns javulás.



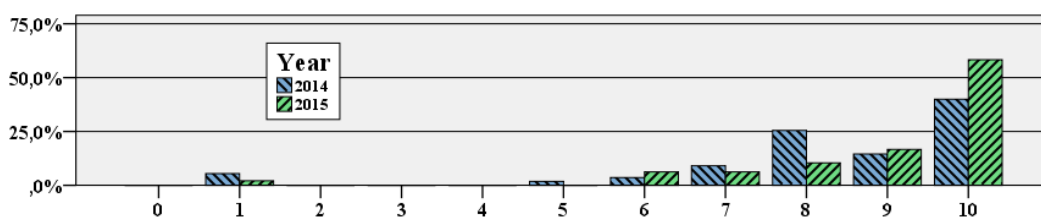


15. ábra: A Q1-Q18 kérdések eredményei a két vizsgált évben

Forrás: Bedzsula & Kövesi (2016)

A TDK konferencia folyamatának vizsgálata során kiválóan alkalmazható az NPS módszer, amely számos szolgáltató folyamat esetében a vevő elégedettségmérésre szolgál. A beérkezett válaszokat az NPS módszertana szerint kategorizáltuk, azaz a válasz alapján 0-6 érték között „detraktorról” (a konferenciát nem ajánlókról), 7-8 között passzív kategóriáról, 9-10 esetén pedig „promóterről” (a konferenciát ajánlókról) beszélünk. A végeredmény kiszámítása is egyszerű, a promoterekből kell kivonni detractorok százalékát és ez adja az NPS mutatót. (Reichheld, 2003) Az „Összeségében mennyire ajánlaná a GTK TDK Konferenciát hallgatótársainak?” (Q19) kérdésre adott válaszok eredményéből (16. ábra) számolt, a konferencia pozitív megítélését alátámasztó NPS értékek:

- NPS érték 2014-ben: 44% (40%+15%-5%-2%-4%)
- NPS érték 2015-ben: 67% (58%+17%-2%-6%)



16. ábra: A Q19 kérdés eredményei

Forrás: Bedzsula & Kövesi (2016)

A két év NPS értékei alapján a konferencia megítélése összességében egyértelműen javult. A Q19 kérdés kapcsán a javulás az NPS módszertantól függetlenül is vizsgálható Mann-Whitney nem-paraméteres próbával. A két év ordinális értékeit összevető teszt ismét azt mutatja, hogy az eredmények nem származhatnak azonos alapsokaságból. ($U = 1044$, $p = 0,051$).

Az elmúlt évek Q20-Q22 kérdésekre adott hallgatói válaszai segítségével összeállítottunk egy Ishikawa-diagramot a konferenciaszervezés sikertelenségét okozó problémák okozati összefüggéseinek alaposabb megértéséhez, gyökérokok azonosításához. Az elkészült halszájka ábra egyrészt segít strukturálni, átlátni a veszélyt jelentő elemeket, másrészt segít azonosítani fejlesztési lehetőségeket az

ok-okozati összefüggések ismeretében. Ábránk meghatározó főokainak az alábbi területeket tekintettük: emberek, módszer, értékelés, eszköz/környezet. Törekedtünk a minél részletesebb kidolgozásra, így az elkészítésénél igyekeztünk alkalmazni az 5W (5 Miért?) megközelítésmódot. Terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban csak egy egyszerűsített halszálka ábrát, ill. egy kiemelt példát mutatunk be.

A minőségfejlesztés folyamatmenedzsment szempontú megközelítése a folyamatok azonosításával és erre épülő strukturált mérési rendszer kialakításával lehetséges. Ezt támasztottuk alá esettanulmányunkkal is, amelyben a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának Tudományos Diákköri Konferencia szervezési folyamatát vizsgáltuk. Mivel a minőségfejlesztés középpontjában a hallgatói elégedettség növelése állt, a folyamat azonosítása is ennek tükrében történt, a folyamatára elkészítéséhez a BPMN modellezés egyszerűsített szabályait, valamint az ARIS Express szoftvert használtuk. Ezt követte a mérőszámok, folyamatindikátorok azonosítása. Számos példát adtunk az adminisztrációs rendszerekben rendelkezésre álló, valamint a kérdőíves felmérés eredményeiből származó indikátorok elemzésére az elmúlt évek adatai alapján. A matematikai-statisztikai elemzéseket az SPSS programrendszer támogatta.

Összességében megállapítható, hogy a folyamatmenedzsment szemlélete és módszertana kiválóan alkalmazható a tömegszerű felsőoktatási folyamatok minőségfejlesztése során is. A folyamatok azonosítása, az indikátorok kijelölés, a kapcsolódó mérések elvégzése, majd a minőségfejlesztési intézkedések kijelölése a rutinszerű felsőoktatási folyamatok esetében alkalmazható.

Az empirikus kutatás alapján a következő tézist fogalmazom meg:

8. tézis

A felsőoktatási tehetséggondozás folyamatmenedzsment szempontból nem rutinszerű, hallgatói együttműködésen alapuló, az oktatói képességek által meghatározott intézményi feladat. Hatékony megvalósításához a tömegoktatás keretei között a tehetséggondozást formálisan támogató tudományos diákköri konferenciaszervezésre van szükség, mely tömeges adminisztratív folyamatként tekinthető, így részletesen azonosítható, szoftveresen automatizálható, rutinszerű feladat. Így ez folyamatmenedzsment eszközökkel (folyamatábra, folyamatteljesítmény mérése, ok-okozati elemzés) leírható és fejleszthető, melyek alkalmazása transzparenssé teszi a kapcsolódó működésfejlesztést, és szignifikánsan növeli a TDK szervezési folyamattal kapcsolatos hallgatói elégedettséget.

Kapcsolódó saját publikáció: [22], [23]

5. Záró gondolatok

Az értekezés és a hozzá kapcsolódó évtizedes kutatómunka személyes motivációja az volt, hogy rámutasson a felsőoktatási intézmények oktatási feladataihoz kapcsolódó, szolgáltatási logikából eredeztethető kihívásainak a menedzsment tudomány által ismert voltára. Arra, hogy azok a nehézségek, melyek a piaci körülmények között folyó tömegoktatást jellemzik valójában nagyon is hasonlóak a más szektorok forprofit, tudásmunkásokkal dolgozó, a vevőt a folyamat aktív részesének tekintő szervezetiben jelentkezőkkel.

Emiatt a tudományos cél az volt, hogy megvizsgáljam a szolgáltatási logikát a felsőoktatásban az oktatáshoz kapcsolódó működési elvekben, majd ennek következményeit a hallgatók mint a szolgáltatás vevőinek és partnereinek együttműködési lehetőségeire, ill. a kapcsolódó intézményi munka folyamatjellegére vonatkozóan. A tanulmány eredményei, a megfogalmazott tézisek azt sugallják, hogy a felsőoktatási intézmények a szolgáltatási logika megközelítéséhez illeszkedő módon működnek. (Ez nem jelenti azt, hogy tudatosan teszik, ez az állapot a működési környezet jellemzőinek eredménye is lehet.). A bemutatott, részletesen vizsgált szolgáltatási modellek azt mutatják, hogy az intézmények több, működési jellemzőben és menedzsment feladatokban eltérő szolgáltatási típussal azonosulhatnak.

Napjaink felsőoktatási környezetében a hallgatók érdekelt félként azonosítása már megkerülhetetlen tény. Azzal kapcsolatban azonban, hogy ezzel a ténnyel az intézmények mit tudnak és akarnak kezdeni, már sokkal különbözőbb vélemények fogalmazódnak meg. A hallgatók speciális státuszát egyre gyakrabban partneri szerepként azonosítják. Ezzel kapcsolatban az általános és felsőoktatási részvételi modellek arra hívják fel a figyelmet, hogy az intézmények több szint és megoldás közül választhatnak ennek megvalósítása kapcsán. A kapcsolódó, bemutatott empirikus kutatások azt igazolták, hogy a hallgatókra a felsőoktatási szolgáltatás fejlesztésében is lehet „társalkotóként” tekinteni.

Az értekezés továbbá világossá tette, hogy az oktatási szolgáltatás eredendően értelmezhető folyamatként. Az intézményeknek azonban fel kell ismerniük, ennek szervezeti menedzsmentje kellő körütekintést igényel. Értő módon kell keresni a folyamat alapú szervezeti menedzsment alkalmazásának megfelelő területeit, mivel a szervezetek oktató-kutató alkalmazottai tudásmunkások, és a tömegoktatás jellemzői mellett is több feladatot szakmai meglátásaik, kreativitásuk alapján végeznek az értékkeremtést szem előtt tartva.

További lehetséges kutatási irányok:

- Az értekezésben megalkotott elméleti modellek értékét egyrészt az empirikus vizsgálatukkal, igazolásukkal lehet erősíteni, másrészt pedig részletezni, pontosítani, praktikusán, útmutatószerűen ki lehet bővíteni a kapcsolódó intézményi teendőket. Ilyen lehetőséget jelent a 1. táblázat, mely az egyetemi működéstípusokat jellemezte a

szolgáltatásmodellek alapján, 3. táblázat a hallgatói részvétel lehetőségeiről, vagy a 4. táblázat, mely a tudásmunka és a standardizált rutinmunka különbségeire hívta fel a figyelmet.

- A hallgatói részvétellel megvalósuló fejlesztéseket több szempontból is érdemes lehet vizsgálni: megismételve ugyanabban az intézményben, más egyetemeken üzleti képzéseiben, ill. ezen kívüli felsőoktatási területeken milyen eredmények adódnak.
- A hallgatói életciklus, és kapcsolódó tipikus utak megtervezése a szolgáltatási logika és a folyamatmenedzsment elvek alapján.
- Az eddig vizsgált oktatási jellemzők szélesebb összekapcsolása az oktatási és szolgáltatási aspektusok közötti feszültségre összpontosítva. A fókusz annak feltárása, hogy az intézmények hogyan egyensúlyoznak a bevételszerzés és a magas színvonalú oktatás biztosításának szükségessége között, valamint annak vizsgálatát, hogy milyen hatással van a „mcdonaldizáció” a felsőoktatásra.

6. Új és újszerű eredmények

I. pillér: A felsőoktatási oktatási tevékenység kapcsán a szolgáltatás logika értelmezése

1. tézis

A felsőoktatási intézményi működéstípusok oktatási szolgáltatási koncepciója megfeleltethető a szolgáltatási logika egyes típusainak a tömegszerűség, a szolgáltatási jelleg, az interaktivitás, a munkaerő intenzitás, a bemeneti bizonytalanság, a kereslet sokfélesége, a személyes részvétel, a vevői szabadság, a vevői útvonalak száma, és a menedzsment kontroll jellege szempontjából, amelyek alapján a felsőoktatási intézményi működéstípusok oktatási szolgáltatásmenedzsment feladatai azonosíthatóak.

(Az egyetem típusok részletes jellemzése a fenti dimenziók alapján a 1. táblázatban került összefoglalásra.)

Kapcsolódó saját publikációk: [17], [31], [32]

2. tézis

Morris és Johnston (1987) modelljének a kézzelfoghatatlan tényezők menedzselésére vonatkozó 3 lehetséges stratégiája közül az átmeneti működési típusok (hivatali és vállalkozó) jellemzője a termelési folyamatok standardizálására épülő oktatási szolgáltatásmenedzsment stratégia, mely alacsony hallgatói részvétellel és alacsony bemeneti bizonytalansággal jellemezhető. A 3. generációs működési módban megjelenő hallgatói partneri státusz alacsonyabb szintű standardizáltságot, de erős diagnosztikai képességekre épülő intézményi stratégiát kíván. A szolgáltatási típusok jellemzői alapján a felsőoktatási oktatási szolgáltatás kapcsán egymással ellentétes törekvés a standardizáltságra építő hatékony tömegoktatás és a diagnosztikai képességeket megkövetelő hallgatói partnerség.

Kapcsolódó saját publikációk: [17], [31], [32]

II. pillér: Hallgatói partnerség a felsőoktatási oktatási szolgáltatásfejlesztésben

3. tézis

A felsőoktatási üzleti képzés tantárgy szintű oktatási szolgáltatással kapcsolatos alap- és mesterszakos hallgatói elvárások szignifikánsan különböznek az alábbiakban:

- a hallgatói visszajelzés fontossága,
- az oktatói szerep és feladatok megítélése,
- a gyakorlati és a munkaerőpiaci fókusz fontossága,
- a teljesítés követelményei és azokkal kapcsolatos elvárások.

(Az elvárások közötti különbségeket a 7. ábra részletezi.)

Kapcsolódó saját publikáció: [27], [32], [34]

4. tézis

A felsőoktatási üzleti képzés tantárgy szintű oktatási szolgáltatással kapcsolatos hallgatói és oktatói vélemények szignifikánsan különböznek az alábbiakban:

- a gyakorlat és az elmélet fontossága,
- a segédanyagok szerepe,
- a tanórák célja, és
- a tantárgyak sikertelen teljesítésének a mértéke.

(Az elvárások közötti különbségeket a 7. ábra részletezi.)

Kapcsolódó saját publikáció: [27], [32], [34]

5. tézis

A felsőoktatási üzleti képzés tantárgy szintű oktatási szolgáltatása kapcsán a hallgatói partnerséget az egymással interakcióban lévő belső érdekeltek, azaz az oktató munkatársak és a hallgatók hasonlóan fontosnak tartják, azonban egyik csoport sem tekinthető a partnerség megítélésében homogénnek. A hallgatói partnerség értelmezésére végzett Q-módszertan és faktoranalízis segítségével a hallgatók két, az oktatók három csoportra oszthatók.

Hallgatói csoportok jellemző típusai:

1. professzionális szolgáltatásnyújtást elvárók, akiknek a kézzelfogható dolgok (a kurzus szintjén meghatározott szabályok és követelmények) és a jövőbeli karrierjük számít elsősorban,
2. hagyományos, hierarchikus, aszimmetrikus szerepfelfogásban gondolkodók.

Oktatói csoportok jellemző típusai:

1. piacképes tudást biztosító oktatási szolgáltatásban gondolkodók,
2. tudatos és elkötelezett hallgatói részvételre építők,
3. intézményi együttműködési keretekben gondolkodók.

Kapcsolódó saját publikáció: [31], [33]

6. tézis

Elassy (2013) hallgatói partnerségi modellje, amely három alapvető hallgatói bevonási kategóriát azonosít (kérdőívek alkalmazását, bizottsági munkában való részvételt és belső/külső eljárásokban való bevonást), kiegészíthető a csoportmunkában való együttműködés kategóriájával.

A hallgatóval szemben támasztott részvétel mértéke szerint a csoportmunkába való hallgatói bevonás mint kategória a kérdőíves és a bizottsági munka kategóriák közé illeszthető. E kategóriában is azonosítható a 3 bevonási szint az alábbiak szerint:

- lehetőség: lehetőség csoportmunkában való részvételre
- részvétel: csoportmunkában való részvétel
- elkötelezettség: részletes javaslatok kidolgozás, további felhasználás nyomon követése

Az intézménnyel szemben támasztott bevonási feladatokat tekintve e kategóriában az intézményi fókusz a hallgatói aktivitás fokozásán van, és ezáltal a hangsúly a kommunikációs feladatokon van.

(A modell kiegészítésének részletes jellemzését a 2. táblázat ismerteti.)

Kapcsolódó saját publikáció: [17], [24]

7. tézis

Wilcox (1994) részvételi modellje alapján a felsőoktatási intézményfejlesztésben is kidolgozható a hallgatói részvétel modellje 9 szint kialakításával (tájékoztatás, okítás, elégedettségmérés, igényfelmérés, megoldáskeresés, megoldás kiválasztása, megoldás megvalósítása, megoldás értékelése, önálló működés), melyek kapcsán azok értelmezése mellett a releváns intézményi attitűd, a megoldás megtalálásának módja és eszközei, a szükséges hallgatói részvétel típusa, az oktatói részvétel szükségessége is azonosítható. A vállalkozó típusú felsőoktatási intézmények a hatékonyságot szem előtt tartva a kisebb bizonytalanságot és kisebb hallgatói részvételt jelentő szintekkel tudják működésüket összeegyeztetni. A 3. generációs működési típusú intézmények építve a tudatos és aktívan együttműködő hallgatókra valamennyi szinten releváns intézményi válaszokkal bírnak. Ez a megfeleltetés a csoportmunka mint bevonási kategória szintet is jól értelmezhetővé teszi a hallgatókkal kapcsolatos intézményi feladatokban a közös döntéshozás és közös cselekvés szinteken.

(A modell részletes bemutatásra kerül a 3. táblázatban.)

Kapcsolódó saját publikáció: [17], [24]

III. pillér: Folyamatmenedzsment lehetőségek a felsőoktatási oktatási szolgáltatás feladatai kapcsán

8. tézis

A felsőoktatási intézményekben az oktatók által végzett tipikus oktatási feladatok a vállalati környezetben kialakított munkamodell típusokkal jellemezhetőek. Az oktatási feladatok ezen jellemzők alapján nem tekinthetőek homogénnek, és így jelentősen eltérő folyamatmenedzsment megközelítést igényelnek:

- tömeges, oktatáshoz kötődő és adminisztratív feladatok: alacsony összetettségű, részletesen leírható, rutinszerű, szoftveresen automatizálható tömeges folyamatok;

- tömeges témavezetés, passzív órartartás: megismételhető, de rugalmas, összefoglalóan leírható folyamatok, ill. munkaminták, melyeket együttműködést igénylő tömeges testreszabás jellemez;

- tananyagfejlesztés (kutatás): nem rutinszerű esetek, ahol az oktató szakértői/szakmai felkészültsége döntő jelentőségű, a munka csak áttekintő szinten elemezhető;

- tehetséggondozás és aktív órartartás: nem rutinszerű, hanem gyakran egyedi esetek, melyek együttműködésen alapulnak, ahol az egyedi megvalósításokat és eredményeket pozitívumként értékelik, melyhez az oktatói képességek kulcsfontosságúak.

(A feladattípusok részletes jellemzése a 4. táblázatban került összefoglalásra.)

Kapcsolódó saját publikáció: [2], [7], [8], [15], [16]

9. tézis

A felsőoktatási tehetséggondozás folyamatmenedzsment szempontból nem rutinszerű, hallgatói együttműködésen alapuló, az oktatói képességek által meghatározott intézményi feladat. Hatékony megvalósításához a tömegoktatás keretei között a tehetséggondozást formálisan támogató tudományos diákköri konferenciaszervezésre van szükség, mely tömeges adminisztratív folyamatként tekinthető, így részletesen azonosítható, szoftveresen automatizálható, rutinszerű feladat. Így ez folyamatmenedzsment eszközökkel (folyamatábra, folyamatteljesítmény mérése, ok-okozati elemzés) leírható és fejleszthető, melyek alkalmazása transzparenssé teszi a kapcsolódó működésfejlesztést, és szignifikánsan növeli a TDK szervezési folyamattal kapcsolatos hallgatói elégedettséget.

Kapcsolódó saját publikáció: [22], [23]

7. Novel findings

Pillar 1: Understanding the logic of service in the context of educational activities in higher education

Thesis 1:

The concept of educational service of different types of institutional operation in higher education could be aligned with specific types of service logic in terms of volume, nature of service, interactivity, workforce intensity, input uncertainty, demand diversity, personal participation, customer freedom, number of customer pathways, and the nature of management control, which serve as the basis for identifying higher educational service management tasks of institutional operation types.

Related own publications: [17], [31], [32]

Thesis 2:

According to Morris and Johnston's (1987) model, which identifies three possible strategies for managing intangible factors, the transitional types of institutional operation are characterised by an educational service management strategy that follows the standardisation aspiration of production processes and could be characterised by low student participation and low input uncertainty. The student partnership in the model of the 3rd generation of institutions requires a lower level of standardisation, but stronger diagnostic capabilities that form the institutional strategy. Based on the characteristics of the types of services in the higher education educational service effective mass education focusing on standardisation and student partnerships requiring diagnostic skills are contradictory aspirations.

Related own publications: [17], [31], [32]

Pillar 2: Student partnership in the improvement of higher educational services

Thesis 3:

The expectations of bachelor's and master's students with regard to course level educational services in higher education business courses differ significantly in the following aspects:

- the importance of student feedback
- the role and responsibilities of the lecturer
- the importance of a practical and labour market focus
- the requirements and expectations of performance.

Related own publications: [27], [32], [34]

Thesis 4:

The opinions of students and lecturers with regard to course-level educational services in higher education business courses differ significantly in the following aspects:

- The importance of practice and theory,
- the role of teaching materials,
- the purpose of lectures, and
- the rate of unsuccessful completion of the courses

Related own publications: [27], [32], [34]

Thesis 5:

In the context of educational service in higher education business courses, student partnership is perceived as equally important by internal stakeholders interacting with each other, i.e. teaching staff and students, but neither group is homogeneous in its perception of partnership. Using Q-methodology and factor analysis to interpret the concept of student partnership, students can be divided into two groups and lecturers into three.

Typical types of student groups:

1. One group of students expect professional service delivery, for whom tangibles of the service (rules and requirements set at course level) and their future career matter most,
2. The other group of students believe more in a traditional, hierarchical, asymmetric education concept.

Typical types of lecturer groups:

One group of lecturers consider themselves as educational service providers who deliver market-oriented knowledge, the second group of lecturers build on conscious and committed student participation, while the third group respects institutional cooperation frameworks.

Related own publications: [31], [33]

Thesis 6:

The student partnership model of Elassy (2013), which identifies three basic categories of student involvement (use of questionnaires, participation in committee work and involvement in internal/external procedures), can be complemented by the category of student cooperation in teamwork.

According to the degree of the required student involvement, the category of student cooperation in teamwork can be positioned between the levels of student involvement using questionnaires and inviting them to committee work.

In this category, the three levels of involvement can also be identified as follows:

- opportunity: possibility to participate in group work
- participation: participation in group work
- engagement: development of detailed proposals, follow-up of further use

In terms of institutional involvement tasks, the institutional focus in this category is on increasing student activity, and thus the emphasis is on communication tasks.

Related own publications: [17], [24]

Thesis 7:

Based on the participation model of Wilcox (1994), a model of student participation can be developed when improving institutional operation by defining 9 levels, namely, informing, explaining, measuring satisfaction, identifying needs, finding a solution, choosing a solution, implementing a solution, evaluating a solution, functioning independently, as well as their interpretation, the relevant institutional attitude, the ways and means of finding a solution, the type of the required student involvement, the need for lecturer involvement can be identified. Enterprise-type higher education institutions are able to operate at levels of less uncertainty and less student involvement in order to be efficient. Generation 3 type of institutions, building on aware and actively engaged students, have relevant institutional responses at all levels. This correspondence also makes group work as a category level of involvement well meaningful in institutional tasks related to students at the levels of shared decision-making and collective action.

Related own publications: [17], [24]

Pillar3: Process management in the context of higher education education service functions

Thesis 8:

Typical educational tasks carried out by lecturers in higher education institutions could be characterised by the categories of work models developed in business environment. Based on these characteristics, educational tasks cannot be considered homogeneously and thus require a significantly different process management approach:

- High volume, education-related and administrative tasks could be described by mass processes that are of low complexity. These routine processes could be described in details, and could be automated by software;
- High volume thesis supervision and passive lecturing could be described by repeatable, but flexible processes or work patterns that could be summarized and characterized by mass customization requiring collaboration;

- Course development (research) includes non-routine cases where the expertise/professionalism of the lecturer is crucial, work can only be analysed with a helicopter-view;
- Talent management and active lecturing are non-routine, but often specific cases, based on collaboration, where specific implementations and results are seen as positive initiatives, for which the skills of the lecturer are of key importance.

Related own publications: [2], [7], [8], [15], [16]

Thesis 9:

From a process management perspective, talent management in higher education is a nonroutine institutional task, that is based on student collaboration and determined by teaching skills. To its effective implementation in a mass education context, the organisation of the Scientific Students' Associations (SSA) conference that formally support talent management could be considered as a mass administrative process, and thus a routine process that could be identified in detail, automated by software. Therefore, it can be described and improved using process management tools (flowchart, process performance measurement, cause and effect analysis), the application of which makes the related operational improvements transparent and thus, significantly increases student satisfaction with the organisation process of the SSA conference.

Related own publications: [22], [23]

8. Irodalomjegyzék

- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Bálint, J., Polónyi, I., & Siklós, B. (2006). *A felsőoktatás minősége*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Barakonyi, K. (2004). *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Akadémia Kiadó.
- Bedzsula, B., & Kövesi, J. (2016). Quality Improvement Based on a Process Management Approach, with a Focus on University Student Satisfaction. *Acta Polytechnica Hungarica*, 13(6), 87–106. <https://doi.org/10.12700/APH.13.6.2016.6.5>
- Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Chanaka Ushantha, R. A., & Samantha Kumara, P. A. P. (2016). A Quest for Service Quality in Higher Education: Empirical Evidence from Sri Lanka. *Services Marketing Quarterly*, 37(2), 98–108. <https://doi.org/10.1080/15332969.2016.1154731>
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>
- Collier, D. A., & Meyer, S. M. (1998). A service positioning matrix. *International Journal of Operations & Production Management*, 18(12), 1223–1244. <https://doi.org/10.1108/01443579810236647>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty*. Jossey-Bass.
- Davenport, T. H. (2010). Process Management for Knowledge Work. In *Handbook on Business Process Management I* (pp. 17–35). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-00416-2_2
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important? *Comparative Education*, 37(1), 7–20. <http://www.jstor.org/stable/3099730>
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism*. Oxford University Press/Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199265909.001.0001>
- Dibb, S., & Simkin, L. (2009). Implementation rules to bridge the theory/practice divide in market segmentation. *Journal of Marketing Management*, 25(3–4), 375–396. <https://doi.org/10.1362/026725709X429809>
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210–231. <https://doi.org/10.1080/08841241.2018.1466756>
- Drucker, P. F. (1999). Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge. *California Management Review*, 41(2), 79–94. <https://doi.org/10.2307/41165987>
- Elassy, N. (2013). A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. *Quality Assurance in Education*, 21(2), 162–198. <https://doi.org/10.1108/09684881311310692>
- Fehér, M. I. (2011). Az egyetem humboldti eszméje és a német idealizmus. *Az Eszterházy Károly Főiskola Tudományos Közleményei*, 38, 15–33.
- Folkes, V. S. (1988). Recent Attribution Research in Consumer Behavior: A Review and New Directions. *Journal of Consumer Research*, 14(4), 548–565. <http://www.jstor.org/stable/2489160>
- Ford, J. B., Joseph, M., & Joseph, B. (1999). Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *Journal of Services Marketing*, 13(2), 171–186. <https://doi.org/10.1108/08876049910266068>
- Graham, G. (2005). *The Institution of Intellectual Values: Realism and Idealism in Higher Education*. Imprint Academic.
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105–123. <https://doi.org/10.1108/09513551011022474>
- Guilbault, M. (2016a). 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>

- Guilbault, M. (2016b). 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>
- Gummesson, E. (1994). Making Relationship Marketing Operational. *International Journal of Service Industry Management*, 5(5), 5–20. <https://doi.org/10.1108/09564239410074349>
- 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>
- Hall, J. M., & Johnson, E. M. (2009). When should a process be art, not science? (process standardization). *Human Resource Management International Digest*, 17(5). <https://doi.org/10.1108/hrmid.2009.04417ead.002>
- Harmon, P. (2006). *Alternative Approaches to Process Analysis and Modeling*. Business Process Trends. http://www.bptrends.com/publicationfiles/bpt_200607191.pdf
- Healey, M., Harrington, K., & Flint, A. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. <https://repository.londonmet.ac.uk/5176/1/Healey%20Flint%20and%20Harrington%20%282014%29%20Engagement%20through%20partnership%20-%20students%20as%20partners%20in%20learning%20and%20teaching%20in%20HE.pdf>
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10–21. <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Hirschman, A. O. (2000). *Versengő nézetek a piaci társadalomról - És egyéb újkeletű írások*. József Műhely.
- Hrubos, I. (2000). A felsőoktatás főbb modelljei és azok módosulásai a huszadik század második felében. *Info-Társadalomtudomány*, 49, 7–13.
- Hrubos, I. (2004). *A gazdálkodó egyetem. Új Mandátum Könyvkiadó*.
- Hrubos, I. (Ed.). (2012). *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*. Aula Kiadó.
- Jarvis, J., Dickerson, C., & Stockwell, L. (2013). Staff-student Partnership in Practice in Higher Education: The Impact on Learning and Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 220–225. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.085>
- Jo Bitner, M., Faranda, W. T., Hubbert, A. R., & Zeithaml, V. A. (1997). Customer contributions and roles in service delivery. *International Journal of Service Industry Management*, 8(3), 193–205. <https://doi.org/10.1108/09564239710185398>
- Kozma Tamás. (2004). *Kié az egyetem? - A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Larsson, R., & Bowen, D. E. (1989). Organization and Customer: Managing Design and Coordination of Services. *Academy of Management Review*, 14(2), 213–233. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4282099>
- Laukenmann, M., Bleicher, M., Fuß, S., Gläser-Zikuda, M., Mayring, P., & von Rhöneck, C. (2003). An investigation of the influence of emotional factors on learning in physics instruction. *International Journal of Science Education*, 25(4), 489–507. <https://doi.org/10.1080/09500690210163233>
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammass, R., & Swaim, K. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students as Partners*, 1. <https://doi.org/10.15173/ij sap.v1i1.3119>
- Mládková, L. (2012). Leadership in management of knowledge workers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 41, 243–250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.04.028>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Morris, B., & Johnston, R. (1987). Dealing with Inherent Variability: The Difference Between Manufacturing and Service? *International Journal of Operations & Production Management*, 7(4), 13–22. <https://doi.org/10.1108/eb054796>
- Motahari-Nezhad, H. R., & Swenson, K. D. (2013). Adaptive Case Management: Overview and Research Challenges. *2013 IEEE 15th Conference on Business Informatics*, 264–269. <https://doi.org/10.1109/CBI.2013.44>
- Ng, I. C. L., & Forbes, J. (2009). Education as Service: The Understanding of University Experience Through the Service Logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/08841240902904703>
- Nixon, E., Scullion, R., & Hearn, R. (2018). Her majesty the student: marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. *Studies in Higher Education*, 43(6), 927–943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196353>

- 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 multiple- Item Scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*.
- Paredes, M. R. (2022). Students Are Not Customers: Reframing Student's Role in Higher Education Through Value Co-creation and Service-Dominant Logic. In *Improving the Evaluation of Scholarly Work* (pp. 31–44). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17662-3_3
- Paricio, J. (2017). Students as customers: a paradigm shift in higher education. *Annual Review. Debats. Revista de Cultura, Poder i Societat*, 2, 137–150. <https://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2017-10>
- Perrow, C. (1970). *Organizational Analysis: A Sociological View*. Wadsworth Publishing Company.
- Petrzellis, L., D'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(4), 349–364. <https://doi.org/10.1108/09604520610675694>
- Polónyi, I. (2017). A felsőoktatási képzés struktúrája : különbségek országsoportonként. In Fodorné Tóth Krisztina (Ed.), *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása* (pp. 175–186). 'MELLearn-Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért' Egyesület.
- Polónyi, I., & Kozma, T. (2020). A magyar felsőoktatás fejlődése a rendszerváltás után. *Magyar Tudomány*. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.4.8>
- Reich, R. (1991). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st-century capitalism*. Simon and Schuster.
- Reichheld, F. F. (2003). The One Number You Need to Grow. *Harvard Business Review*, 12.
- Rush, D., & Hart, M. (2005). Involving students more effectively in quality assurance processes: a literature review for the Quality in Business Education project. *Quality in Business Education*, 27, 1–10.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309–323. <https://doi.org/10.1080/03075070050193433>
- Santos, J., Figueiredo, A. S., & Vieira, M. (2019). Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>
- Schmenner, R. W. (1986). How Can Service Businesses Survive and Prosper? *Sloan Management Review*, 27(3), 21.
- Szabó, T. (2014). A tömegesedés és a hazai intézményi menedzsment. *Educatio*, 2, 270–281.
- Szalai, Z. (2011). *Felsőoktatás Magyarországon és a világban. Tendenciák és Lehetőségek*. Mathias Corvinus Collegium.
- Tóth, Z., & Bedzsula, B. (2021a). Treating students as partners - Is it so simple? An empirical investigation of student partnership in a business education context. *Vezetéstudomány - Budapest Management Review*, 52(5), 38–51. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.05.04>
- Tóth, Z., & Bedzsula, B. P. (2021b). What constitutes quality to students in higher education? An empirical investigation of course-level student expectations. *Quality Assurance in Education*, 29(2/3), 116–134. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2020-0088>
- Vazzana, G., Elfrink, J., & Bachmann, D. P. (2000). A Longitudinal Study of Total Quality Management Processes in Business Colleges. *Journal of Education for Business*, 76(2), 69–74. <https://doi.org/10.1080/08832320009599955>
- Veres, Z. (2021). *A szolgáltatásmarketing alapkönyve*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634546412>
- Watts, S., & Stenner, P. (2005). Doing Q ethodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), 67–91. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp022oa>
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Edward Elgar Publishing.
- 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>
- Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7(1), 14–24. <https://doi.org/10.1108/09684889910252496>

9. Saját publikációk

1. Bedzsula, B. (2011). A FELSOOKTATÁS MINŐSÉGFEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI MÉRÉSI INFORMÁCIÓK ÉS HATÉKONYSÁG ELEMZÉS SEGÍTSÉGÉVEL. In Á. Ferencz (Ed.), *Erdei Ferenc VI. Tudományos Konferencia* (pp. 1–5). Kecskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2666249>
2. Bedzsula, B. (2012). Folyamatmenedzsment szerepe a felsőoktatás minőségfejlesztésében. In J. Topár (Ed.), *A műszaki menedzsment aktuális kérdései* (pp. 117–133). Műszaki Könyvkiadó. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2688482>
3. Bedzsula, B. (2013a). Felsőoktatási folyamatok modellezése. In Á. Ferencz (Ed.), *‘Környezettudatos gazdálkodás és menedzsment’* (pp. 727–731). Kecskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2749690>
4. Bedzsula, B. (2013b). Folyamatmenedzsment lehetőségek a felsőoktatásban. Gyakorlati példa bemutatása a tehetséggondozás területéről. In D. K. Meyer, K. Kósi, L. Valkó, Z. E. Tóth, B. Hevér, & G. Á. Horváth (Eds.), *Tehetséggondozás a BME GTK Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskolában* (pp. 12–31). Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2694964>
5. Bedzsula, B. (2013c). Folyamatmenedzsment lehetőségek a felsőoktatásban. (Gyakorlati példa bemutatása a tehetséggondozás területéről). In Meyer Dietmar et al. szerk.: *Tehetséggondozás a BME GTK Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskolában: Tanulmánykötet* (pp. 12–31). BME GTK. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/26500829>
6. Bedzsula, B. (2014a). Folyamatmodellezési lehetőségek a felsőoktatásban. *MAGYAR MINŐSÉG*, 23(4), 4–19. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2698945>
7. Bedzsula, B. (2014b). Napjaink vezető folyamatmenedzsment megközelítésének alkalmazási lehetőségei egy felsőoktatási intézménynél. *A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI*, 6(14–15), 363–372. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2698944>
8. Bedzsula, B. (2015a). Minőségmenedzsment módszerek alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban. *TAYLOR: GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT: A VIRTUÁLIS INTÉZET KÖZÉP-EURÓPA KUTATÁSÁRA KÖZLEMÉNYEI*, 7(18–19), 270–277. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2902703>
9. Bedzsula, B. (2015b). QUALITY IMPROVEMENT IN HIGHER EDUCATION BASED ON DATA AND INDICATORS. In SGEM (Ed.), *SGEM 2015, BOOK 1: PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY, SOCIOLOGY AND HEALTHCARE, EDUCATION CONFERENCE PROCEEDINGS, VOL. I* (pp. 789–796). STEF92 Technology Ltd. <https://doi.org/10.5593/SGEMSOCIAL2015/B12/S3.102>
10. Bedzsula, B. (2016). Minőségfejlesztés a felsőoktatásban - indikátorok és visszajelzések szerepe a tantárgyfejlesztésben. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING AND MANAGEMENT SCIENCES / MŰSZAKI ÉS MENEDZSMENT TUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK*, 1(1). <https://m2.mtmt.hu/api/publication/31315052>
11. Bedzsula, B. (2018a). *Mérni? Ugyan minek? : Adatokon alapuló minőségfejlesztés a közsférában.* <https://m2.mtmt.hu/api/publication/30446841>
12. Bedzsula, B. (2018b). *Milyen legyen az oktatás? : Hallgatói elvárások a felsőoktatás oktatási szolgáltatásával kapcsolatban.* <https://m2.mtmt.hu/api/publication/30446809>
13. Bedzsula, B. (2018c). Organization development based on measurable data in higher education. *Central European Higher Education Cooperation (CEHEC) 4th Conference*, 25. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/3360413>
14. Bedzsula, B. (2018d). *Service quality evaluations in higher education based on student participation.* <https://m2.mtmt.hu/api/publication/30875902>
15. Bedzsula, B. (2021a). International challenges – Practical answers. Applying process management methods in education development. In K. Pázmándi & K. Pétervári (Eds.), *Space – Time – Market– Economy* (pp. 167–176). HVG-ORAC. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/32261957>
16. Bedzsula, B. (2021b). Processes tailored to knowledge workers. In K. Pázmándi & K. Pétervári (Eds.), *Space – Time – Market– Economy* (pp. 209–218). HVG-ORAC. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/32262312>
17. Bedzsula, B. (2021c). The practices and results of identifying student expectations related to higher educational services. In K. Pázmándi & K. Pétervári (Eds.), *Space – Time – Market– Economy* (pp. 188–198). HVG-ORAC. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/32261985>
18. Bedzsula, B., & Bérces, R. (2012). A hallgatói vélemények gyűjtése, elemzése és azok felhasználási lehetőségei a BME egyes kurzusai minőségfejlesztésének érdekében. In J. Topár (Ed.), *A műszaki menedzsment aktuális kérdései* (pp. 153–168). Műszaki Könyvkiadó. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2688483>
19. Bedzsula, B., Bérces, R., Erdei, J., Jónás, T., Kövesi, J., Topár, J., & Tóth, Z. E. (2015). A minőség- és megbízhatóságmenedzsment alapjai. In J. Kövesi, G. Andor, J. Erdei, H. Finna, I. Gyökér, N. Kalló, T. Koltai, J. Topár, & Z. E. Tóth (Eds.), *Menedzsment és vállalkozásgazdaságtan* (pp. 199–281). Typotex Kiadó. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2868913>

20. Bedzsula, B., Erdei, J., Nagy, J. B., Topár, J., & Tóth, Z. E. (2011). *Minőségmenedzsment. Oktatási segédanyag a Műszaki menedzser és a Vezetés és szervezés mesterszak számára* (pp. 1–233). <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2666387>
21. Bedzsula, B., & Kövesi, J. (2016a). Feedback of student course evaluation measurements to the budgeting process of a faculty. Case study of the Budapest University of Technology and Economics Faculty of Economic and Social Sciences. In S. M. Dahlgaard-Park & J. J. Dahlgaard (Eds.), *19th QMOD-ICQSS International Conference on Quality and Service Sciences* (pp. 216–228). Lund University Press. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/3117521>
22. Bedzsula, B., & Kövesi, J. (2016b). Improving talent management at Budapest University of Technology and Economics Faculty of Economic and Social Sciences. In S. M. Dahlgaard-Park & J. J. Dahlgaard (Eds.), *19th QMOD-ICQSS International Conference on Quality and Service Sciences* (pp. 203–215). Lund University Press. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/3117517>
23. Bedzsula, B., & Kövesi, J. (2016c). Quality improvement based on a process management approach, with a focus on university student satisfaction. *ACTA POLYTECHNICA HUNGARICA*, 13(6), 87–106. <https://doi.org/10.12700/APH.13.6.2016.6.5>
24. Bedzsula, B., & Tanács, J. (2019). Együtt könnyebb. Hallgatói részvétel a felsőoktatási oktatásfejlesztésben. *GRADUS*, 6(2), 198–203. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/30809399>
25. Bedzsula, B., & Topár, J. (2014). Minőségmenedzsment szemlélet és eszközök szerepe a felsőoktatás fejlesztésében. *MAGYAR MINŐSÉG*, 23(3), 34–47. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2698135>
26. Bedzsula, B., & Topár, J. (2017). Az oktatás és a tanulás értékelése a minőség szempontjából. *MINŐSÉG ÉS MEGBÍZHATÓSÁG*, 51(3), 241–248. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/3321752>
27. Bedzsula, B., & Tóth, Z. E. (2019). IDENTIFICATION OF CRITICAL TO SERVICE QUALITY ATTRIBUTES IN HIGHER EDUCATION WITH STUDENT INVOLVEMENT. In J. Šimurina, I. Načinović Braje, & I. Pavić (Eds.), *Proceedings of FEB Zagreb 10th International Odyssey Conference on Economics and Business* (pp. 317–331). University of Zagreb, Faculty of Economics and Business. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/30851553>
28. Dénes, R. V., Bedzsula, B., & Topár, J. (2015). Mérőszámok szerepe a társadalmi szolgáltatások minőségfejlesztésében. In M. Veresné Somosi & K. Lipták (Eds.), *„Mérleg és Kihívások” IX. Nemzetközi Tudományos Konferencia = „Balance and Challenges” IX. International Scientific Conference: A Gazdaságtudományi Kar megalapításának 25. évfordulója alkalmából* (pp. 140–154). Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2963523>
29. Topár, J., Bedzsula, B., Bernáth, L., & Tóth, Z. E. (2016). Minőségügyi tanácsadás. In J. Poór (Ed.), *Menedzsment-tanácsadási kézikönyv* (pp. 477–508). Akadémiai Kiadó. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/3156692>
30. Topár, J., Bedzsula, B., & Kövesi, J. (2011). Kontrolling információk és hatékonyság elemzés használata a felsőoktatás TQM alapú rendszerében. *Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar VIII. Nemzetközi Konferencia, Miskolc-Lillafüred, 2011. május 19-20*, 1–10. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2666033>
31. Tóth, Z. E., & Bedzsula, B. (2019a). Treating students as partners – Is it so simple?. An empirical investigation of student partnership based on qualitative techniques involving both students and lecturers. *Proceedings of the 22nd QMOD-ICQSS Conference 2019*. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/30851547>
32. Tóth, Z. E., & Bedzsula, B. (2019b). What constitutes quality to students in higher education? The changing role of students and lecturers. An empirical investigation of student expectations on course level. *Proceedings of the 22nd QMOD-ICQSS Conference 2019*. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/30851548>
33. Tóth, Z. E., & Bedzsula, B. (2021a). 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>
34. Tóth, Z. E., & Bedzsula, B. (2021b). What constitutes quality to students in higher education?. an empirical investigation of course level student expectations. *QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION*, 29(2–3), 116–134. <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2020-0088>
35. Tóth, Z. E., Jónás, T., Bérces, R., & Bedzsula, B. (2012). Course evaluation by importance-performance analysis and improving actions at the Budapest University of Technology and Economics. In S. M. Dahlgaard-Park & J. Dahlgaard (Eds.), *15th QMOD Conference on Quality and Service Sciences* (pp. 1567–1584). Poznan University of Technology. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2686530>
36. Tóth, Z. E., Jónás, T., Bérces, R., & Bedzsula, B. (2013a). Course evaluation by importance-performance analysis and improving actions at the Budapest University of Technology and Economics. *INTERNATIONAL JOURNAL OF QUALITY AND SERVICE SCIENCES*, 5(1), 66–85. <https://doi.org/10.1108/17566691311316257>
37. Tóth, Z. E., Jónás, T., Bérces, R., & Bedzsula, B. (2013b). Quality management tools in higher education - enhancing student satisfaction at BUTE. In D. K. Meyer, K. Kósi, L. Valkó, Z. E. Tóth, B. Hevér, & G. Á. Horváth (Eds.), *Tehetséggondozás a BME GTK Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskolában* (pp. 90–103). Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. <https://m2.mtmt.hu/api/publication/2695446>