

Szegedi Tudományegyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdálkodástudományi Doktori iskola
Gazdaságpszichológia alprogram

Mihály Nikolett

Hallgatói elégedettség kritériumai a tömegoktatás feltételei között

Doktori értekezés

Témavezető:
Prof. Barakonyi Károly

Szeged, 2008.

Köszönetnyilvánítás

Tanulmányom megszületéséért elsősorban Családomnak tartozom köszönettel, akik a doktori munkám során mindvégig támogattak. Köszönöm segítségét továbbá Dr. Csatorday Péternek, aki a rengeteg biztatáson túl, betekintést engedett az MIT-n folyó doktori munkájába, s ezzel jelentősen formálta az akadémiai világról alkotott elképzeléseimet. Hálával tartozom a szakmai irányítás résztvevőinek: témavezetőmnek Prof. Barakonyi Károlynak – aki formát és célt adott bolyongó elképzeléseimnek, Prof. Hámori Balázsnak, Prof. Garai Lászlónak és Dr. Veres Zoltánnak, akik ugyancsak értékes tapasztalatokkal gazdagítottak tanulmányaim során. Személyes ismerőseim közül is sokaknak tartozom: elsősorban Dr. Szabó Évának és Lőrinczi Jánosnak, akik természetes önzetlenséggel adtak segítő kezet a disszertáció megírásának utolsó fázisában. Liszkai Tamás útmutatásai, Katona Zsolt adminisztratív segítsége és Kovács István szerető bátorítása ugyancsak rendkívüli támogatást jelentett. Köszönet végül név szerint nem említett kedves barátaimnak és kritikusaimnak, akik sokszor adtak reményt és irányvonalat doktori munkám útvesztőjében.

Tartalom

1. BEVEZETÉS	5
2. VÁLTOZÓ IGÉNYEK ÉS VÁLTOZÓ RENDSZEREK A FELSŐOKTATÁSBAN..	10
2.1. A GLOBALIZÁCIÓ KIALAKULÁSA, MOZGATÓRUGÓI, SZÜKSÉGES FELTÉTELEI	10
2.1.1. A globalizáció fizikai és szellemi háttere	11
2.1.2. Nyertesek és vesztesek, negatív és pozitív következmények	13
2.2. GLOBALIZÁCIÓ ÉS FELSŐOKTATÁS	17
2.2.1. Változások és világtrendek a felsőoktatásban	18
2.2.2. Mire és milyen válaszokat ad a Bolognai folyamat?	23
2.2.3. Magyarországi helyzetkép a Bologna folyamat beindulása után	26
3. LÉTEZŐ PROBLÉMÁK: A STAKEHOLDEREK ELÉGEDETTSÉGÉTŐL A HALLGATÓK ELÉGEDETTSÉGÉIG	30
3.1. TÁRSADALMI ÉSSZERŰSÉG ÉS FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYPOLITIKA	30
3.1.1. Társadalmi és piaci érdekek	30
3.1.2. Intézményvezetési átalakulások	37
3.1.3. Kontraszelekción körkép	40
3.2. A HALLGATÓK NYERESÉGEI ÉS VESZTESÉGEI	45
3.2.1. Rövid és hosszú távú hasznosságok – fogyasztási vagy befektetési motiváció	45
3.2.2. Életervvel vagy anélkül?	48
4. HALLGATÓI ELÉGEDETTSÉGGUTATÁSOK	54
4.1. A HALLGATÓI ELÉGEDETTSÉG KONCEPCIONÁLIS KERETRENDSZEREI	55
4.1.1. Eltérő keretrendszerek rendszerezése	58
4.1.2. A felsőoktatásban megjelenő elégedettségkutatások szolgáltatásmarketing jellegű vonatkozásai	61
4.2. MIRE HASZNÁLHATJUK A „HALLGATÓI ELÉGEDETTSÉG” MUTATÓIT?	64
4.2.1. Miért fontos a hallgató elégedettsége?	64
4.2.2. Milyen kapcsolatban van az intézmény minősége és a hallgató elégedettsége?	67
4.3. AZ ELÉGEDETTSÉGET BEFOLYÁSOLÓ „EGYÉB” TÉNYEZŐK	70
4.3.1. Az időtényező szerepe a hallgató elégedettségében	71
4.3.2. A szociodemográfiai tényezők és a társas elrendeződés szerepe	72
4.3.3. Kognitív diszsonancia és a kontraszt hatás befolyásoló szerepe	74

5. ERŐFESZÍTÉS ÉS ELÉGEDETTSÉG A HALLGATÓI IDENTITÁS TÜKRÉBEN	77
5.1. AZ „IDENTITÁS”, „SZOCIÁLIS KATEGORIZÁCIÓ”, ÉS „SZEREP” FOGALMAK MEGJELENÉSE A HASZNOSSÁG KÖZGAZDASÁGTANI ÉRTELMEZÉSÉBEN.....	78
5.1.1. Akerlof és Kranton modellje és az azt megalapozó vizsgálatok.....	79
5.1.2. Akerlof és Kranton feltevéseinek és modelljének alkalmazhatósága felsőoktatási közegben.....	83
5.2. IDENTITÁS, SZEREP ÉS KATEGORIZÁCIÓ	88
5.2.1. Az identitás különböző megközelítései	89
5.2.2. Szerep és identitás	91
5.3. AZ IDENTITÁSKUTATÁS MÓDSZEREINEK EGYSÉGES RENDSZERBE FOGLALÁSA	92
6. KAPCSOLÓDÓ EMPIRIKUS MUNKA	96
7. ÖSSZEGZÉS.....	124
8. MELLÉKLETEK	129
9. IRODALOMJEGYZÉK	137

1. Bevezetés

A globalizációs tendenciáknak köszönhető növekedő tudásigény, a gyorsan változó munkaerő-piaci követelmények, és a felsőoktatási intézmények befogadó képességének változása megnövelték az érdeklődést a felsőfokú tanulmányok iránt az utóbbi évtizedekben. Ezzel párhuzamosan változtak a társadalom, a hallgatók és az intézmények felsőfokú képzéssel kapcsolatos elvárásai és érdekei is. Tekintsük át röviden, melyek ezek. A társadalom egyik legfontosabb érdeke, hogy olyan kiművelt emberfők hagyják el az iskolapadokat, akik hosszú távon biztosítják a gazdasági prosperitást, az általános jólétet (1.). A felsőoktatási intézmények érdekeire vonatkozóan jóllehet ugyanez elmondható, azonban bizonyos politikai döntések, s ennek megfelelő rövidtávú intézményi érdekek előtérbe kerülhetnek. Pl. az állami intézményekben a fejkvóta alapú finanszírozási rend egyik következménye a túlszűfoltóság (és túlképzés), amely ronthatja a minőséget, ugyanakkor a képzések fennmaradását biztosítja (2.). A hallgatókról pedig elmondható, hogy nemcsak hosszú távon akarnak előnyt kovácsolni megszerzett tudásukból, hanem fontos számukra, hogy tanulmányaik alatt is jól érezzék magukat (3.)

A stakeholderek¹ igényeinek összehangolása (és kielégítése), úgy hogy egyik érdeke se sérüljön, fokozódó kihívást jelent nemcsak hazánkban, hanem világviszonylatban is. Nyilvánvaló, hogy e hármas megfeleltetés feladata jól kigondolt és összehangolt munkát igényel társadalomtudósaink, intézményvezetőink, az egyes piaci szereplők és politikusaink részéről. Felmerül a kérdés, mennyire volt sikeres az utóbbi évtizedekben ez a munka, elégedettek-e a piaci szereplők az eredményekkel; az egyes stakeholderek elégedettsége miként befolyásolja az intézmények megmaradását és fejlődését? Ebből a szempontból értékelődik fel a hallgatói elégedettség is, dolgozatom központi témája.

Tanulmányom első felében a következő részkérdésekre keresem a választ: 1. Miként hatnak a felsőoktatásunkra a globalizációs tendenciáknak megfelelő átalakulások? 2. Milyen érdekeltségeik vannak a felsőoktatási piac résztvevőinek átalakuló világunkban? (Ez utóbbi kérdéskörön belül kiemelt hangsúlyt kap a hallgatói szféra.). Térbeli és időbeli keretek: globális szféra és Magyarország a 90-es évek elejétől 2007-es év végéig; egyes altémákban

¹ Stakeholder: az egyetemi működésben érintettek (Barakonyi 2004a, 179. o.) Az általam vizsgált elsődleges stakeholderek: intézményi szféra (mint egész), hallgatók, társadalom. További érdekeltek: az állam, mint az adófizetők képviselője, az oktatók, a kutatók (az akadémiai szféra), az intézmény adminisztratív vezetői és alkalmazottai, öregdiák egyesületek, lokális önkormányzatok, jelentősebb társadalmi szervezetek, szponzorok, támogatók, az intézményekhez fűződő fontosabb vállalatok, az adott intézmény céljaira, működési feltételeire jelentős hatást gyakorló szereplők.

történeti áttekintést is végzek, több évszázados visszatekintéssel.

A dolgozat második részének legfontosabb tudományos kérdései a következők: *Miért indokolt a hallgatói elégedettség növelése, az elégedettségmutatók milyen változókkal hozhatóak összefüggésbe? A hallgatói identitás és a hallgatói elégedettség kapcsolatban áll-e az intézmény várható hasznosságaival?* E kérdések azért perdöntőek, mert az elégedettség sok esetben nincs összefüggésben az intézmény minőségével, de feltételezhetően befolyásolja az intézményi hasznosságokat. Céloom, hogy empirikus kutatással is bebizonyítsam a feltevést: az elégedettség befolyásolja a sajtóreklámozást, az újráváslási és támogatási szándékot, ugyanúgy, ahogyan az identitás is kapcsolatba hozható ezekkel a mutatókkal (Akerlof - Kranton, 2002). Ezekből következik, hogy érdemes a hazai intézményeinknek a külföldi elit egyetemek mintájára beruházni a hallgatói identitás alakításába.

A kutatás relevanciája

A kilencvenes évek liberális hulláma az egész világ gazdaságon végigsöpört, melynek következtében jellemzően visszaszorult az állami szektor a felsőoktatásban. A piaci viszonyoknak megfelelő szabályok a felsőoktatás régióit is befolyásolják: ma már tudáspiacról, „academic capitalism”-ről beszélhetünk, ahol szükséges piacokonform módon viselkedni, ha a többi szereplő is ennek megfelelő eszközöket használ (Barakonyi, 2004a). A gazdasági hatékonyság követelményének, a munkaerő-piaci igények változásának és a növekedő tudásszükségletnek köszönhetően, elkezdődött a hallgatói létszámok kiterjesztése. Míg a nyugat és észak-európai országokban már a 60-as években felfutás volt tapasztalható, addig más fejlett országokban a folyamat inkább a 70-es években kezdődött el. Egyes volt szocialista országokban – köztük hazánkban is – az igazi létszámexpánziót azonban a 90-es évek hozták. (Szemerszky, 2006) Nőtt a vállalkozói egyetemek száma², a

² Clark a vállalkozói egyetemet (Corporate Universities - CU) úgy határozza meg, mint aminek professzionális menedzsmentje és olyan egységei vannak, melyek nem tartoznak a költségvetési intézmények elszámolási rendje alá, hanem egyértelműen vállalkozásként működnek, akadémiai háttérrel versenyképes teljesítményt mutat fel, az egyetem minden egysége és munkatársa elfogadja és követi a vállalkozó szemléletet (Clark 1998, id. Hrubos 2006). A CU-k azért szükségesek, mert a hagyományos oktatási rendszer reagálási sebessége elmarad az észlelhető kívánalmak változásának gyorsaságától. A természetes módon ebbe a rendszerbe beépített kockázatsökkentő mechanizmusok jelenleg inkább fékként viselkednek - az állami intézményrendszer átalakítása mindenhol lassan, vontatottan halad. A vállalati egyetemek elszaporodása

hagyományos egyetemek vállalati kapcsolatai is mind erősebbek az egész világon. A Bolognai folyamat eredményeképp a duális rendszerről a lineáris rendszerre tértek át a kontinentális országok többségében, így Magyarországon is. A felsőoktatási intézményeknek a változtatás kényszerén túl, más nehézségekkel is szembe kellett nézniük: a működési input a kedvezőtlen demográfiai tendenciák és az elszaporodó intézmények, szakok, stb. következtében egyre szűkösebbé vált, így a verseny erősödött. Az output oldalon a kibocsátott hallgatók pedig egy olyan, gyorsan változó munkaerőpiacon jelennek meg kínálatként, ahol újfajta, sajátos elvárások jelennek meg az oktatás minőségével kapcsolatban. E kívánalmaknak ugyancsak eleget kell tennie az intézményeknek.

A hazai felsőoktatás szabályozási környezetének (törvényi, gazdálkodási) változása együtt jár az európai sztenderdizációs folyamattal, mely kötelezővé teszi a minőségbiztosítást, mint ellenőrző funkciót. A rendszer feladatellátása azonban még napjainkban sem hatékony, köszönhetően az eljárások széles palettájának – így összehasonlíthatatlanságának, az intézményi értékelések és összevetések elégtelen publicitásának, illetve bizonyos módszertani problémáknak. Álláspontom szerint alapvető fontosságú annak megértése, hogyan reagál az állami szabályozás gazdaság- és társadalompolitikájával a globalizációs kihívásokra, a fent említett problémákra. Miként alakulnak a hallgatói elégedettség dimenziói a tömegoktatás³ keretei között? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása és az esetlegesen szükséges módosítások kivitelezése elengedhetetlen feltétele, hogy az Európai Unióba egyre mélyebben integrálódó Magyarország megőrizze, illetve növelje versenyképességét.

Bár gyakorta fontosabbak a politikai érdekek, mint egyes nélkülözhetetlen reformok végrehajtása, bízom benne, hogy a stakeholderek elvárásainak háromszintű elemzése adalékot adhat bizonyos változtatások szükségességének felismeréséhez. A hallgatói elégedettség dinamikájának megértése és az azzal kapcsolatos mérések pontosítása az alábbi okokból lehet indokolt. 1. A szájreklám, hagyományosan a legjobb csatorna információk továbbadására, népszerűsítésére. Empirikus tény, hogy az egyetemi oktatás legfontosabb reklámhordozója a szájreklám, mely nagymértékben összefügg az egyetemről,

főként az USA-ban jellemző. A fortune 500 cégek közül az USA-ban 40%-nak van saját tulajdonú CU-ja. Az intézményhálózat évi 10%-os növekedéssel számol. (Nyíri, 2001 172.o.)

³ A szakhatárokat a szakirodalom a részvételi arányok alapján fogalmazza meg. Amennyiben a tipikus korcsoportba tartozók (általában a 18-22 évesek) legfeljebb 10%-a vesz részt a felsőoktatásban, elit szakasról beszélhetünk. A 10-35% közötti arány a tömegesség válás felé való átmenetet jelöli, 35% felett nevezhető tömegesnek a felsőoktatás. (Bárdi et al, 2001)

illetve a karról kialakult imázssal, hírnévvel. (Reketye-Szűcs, 2002) 2. Patterson és kollégái (1997) ugyancsak adatokkal bizonyítják, hogy szoros kapcsolat van a fogyasztók elégedettsége és az újravásárlás szándéka között. Feltételezhetően ugyanez a tendencia létezik hallgatók esetében is.

A kutatás irányvonala és empirikus tartalma

Tanulmányomban áttekintem, hogy milyen globalizációs tendenciák érvényesülnek napjainkban, s ezeknek miként próbál megfelelni a felsőoktatási szektor. Megvizsgálom, hogy melyek voltak azok az igények, melyek a Bolognai folyamatot életre hívták, majd rövid összefoglalást készítek arról, hogy miként indult el Magyarországon a folyamat, milyen következményekkel kell szembenéznünk. Ez azért szükséges, mert a globalizáció ok-okozati relációban kapcsolódik a felsőoktatás átalakulásához, s ebből következtetések adódnak a hallgatói elégedettségre vonatkozóan is. A második részben a korábban említett háromszintű elemzést végzem el: röviden áttekintem, hogy miként határozzák meg az egyetem feladatait: a „kimenet” – a végzett hallgatók – szükséges kompetenciáit, mely általános társadalmi célok kerülnek ma a figyelem középpontjába? Bemutatom, hogy az egyetemi vezetés hármas tagolódása (akadémiai, adminisztratív, gazdálkodási dimenzió) és az annak megfelelő vezetési szeparálódás szükségessége kezd mindinkább nyilvánvalóvá válni, de nem kellőképp megvalósulni. Ezt követően a felsőoktatási közegben is megjelenő partikuláris érdekek és intézményi kontraszelekció egyes okait és következményeit vázolom fel. A szakasz zárásaként a hallgatók így előállt – rendszerből fakadó – nyereségeit és veszteségeit veszem górcső alá, kifejezetten a befektetési és fogyasztói attitűd értelmezésére fókuszálva. Dolgozatom utolsó harmadában a következő hallgatói elégedettségkutatásokhoz kapcsolódó problémákkal foglalkozom. 1. Az elégedettség eltérő meghatározásából fakadó összehasonlíthatatlanság nehézsége. 2. A felsőoktatásban ma általánosan elterjedt Gap-analízis (Grönroos, 1984) háttérhipotéziseinek kritikai áttekintése. 3. Az elégedettséget befolyásoló „egyéb” tényezők (időtényező, az erőfeszítések és elvárások, egyes szociodemográfiai tulajdonságok és az identitás) háttérmechanizmusainak vizsgálata.

Kutatásom empirikus részében elsősorban ez utóbbi tényezőknek hallgatói elégedettségre gyakorolt hatását vizsgáltam fókusz interjúkkal és kérdőívekkel. A felméréseket a Szegedi Tudományegyetemen, 2007 tavaszán végeztük el közgazdász -és testnevelés szakra járó elsős és végzős hallgatók bevonásával.

Tanulmányom újszerűsége, tudományos hozzájárása leginkább abban jelölhető, hogy empirikusan tárom fel a hallgatói elégedettség, az identitás és az intézményi hasznosságok kapcsolatát – ismereteim szerint ilyen jellegű munkát még nem végeztek. Kívül esik azonban vizsgálódási kereteimen a felsőoktatási intézmények identitásalakító eszközeinek számba vétele, valamint ezek hatékonyságának elemzése. Ez a feladat már egy másik értekezés tárgya lehet.

2. Változó igények és változó rendszerek a felsőoktatásban

„A globalizáció kritikája, a globális rendszerkritika a tudományos kutatás, a kritikai értelmiség szakmai és erkölcsi kötelessége. A globális rendszerkritika azonban nem feltétlenül ad konkrét útmutatást az egy adott nemzetgazdaságban szükséges gazdasági-társadalmi és politikai cselekvéshez. A globalizáció visszásságainak, az egyenlőtlenítő mechanizmusok erősítésének, a leszakadottság konzerválásának kritikája nem ment fel senkit a globalizáció viszonyaihoz való alkalmazkodásnak, a globalizáció által teremtett potenciális előnyök maximális kiaknázásának, s a globalizáció káros következményei minimalizálásának politikai-szakmai és erkölcsi kötelezettsége alól.” (Csáky et al, 2007). E mondatok egy globalizáció kutatás bevezetőjében jelentek meg az Interneten, és egyfajta humánus keretrendszer nyújtanak korunk verseny adta lehetőségeinek értelmezéséhez és kiaknázásához, így jelenlegi felsőoktatásunk átalakulási problémáinak áttekintéséhez is. Az alábbi fejezetben ezt a vezérfonalat követve ismertetem nagy vonalakban a globalizáció kialakulását, mozgatórugóit, szükséges feltételeit. Majd áttekintem a jelenkori felsőoktatás globalizációs tendenciákra adott választát, kiemelt figyelmet fordítva a Bolognai folyamat lényegére és következményeire.

2.1. A globalizáció kialakulása, mozgatórugói, szükséges feltételei

A globalizáció meghatározásának diffúz természetét jól szemlélteti Papp Sándor (2002) leírása: „A globalizáció mára gyakorlatilag szitokszóvá alakult, pedig a 90-es évek elején még mélységes tisztelet övezte a fogalmat... a szó maga alapvetően nem több mint kaleidoszkópszerű szlogen, melynek tartalma nem definiált, sokkal inkább álláspont- vagy problémafüggő, illetve különböző értelmezési lehetőségeket kínáló gumifogalom. Hívei hatását áldásosnak, abszolút pozitívnak gondolják, ellenzői pedig negatív véleménnyel szólnak róla.”⁴ A kifejezést általában a szolgáltatások (elsősorban pénzügyi), termékek, egyes iparágak piacának nemzetköziesedésének leírásakor használják.⁵ Ma már szinte

⁴ Inotai (2001, 15.o.) hasonlóan vélekedik: „... mindent átfogó, de az egyes területeket igen eltérően érintő jellegénél fogva – frappáns, néhány szavas definíció nem adható róla... más-más meghatározást fogalmaz meg egy közgazdász, egy politológus, egy szociológus vagy egy kultúrtörténész”.

⁵ Simai a gazdasági globalizációt az alábbi módon definiálja: „A globalizálódás a XX. század végén olyan lényeges folyamatok összességéként fogható fel, mint javak, szolgáltatások, a pénz a tőke, technika, információk nemzetközi áramlásának bővülése és jelentőségének számottevő növekedés a nemzetgazdaságok számára. Az emberek államok közötti mozgásának intenzívebbé válása, a világgazdasági orientáció

valamennyi gazdasági, környezeti és politikai értékelés, vita során felbukkan, mint „okozati tényező” vagy „magyarázó elv”, hol jobb - hol rosszabb hangulati hatással övezve. Pozitív érzelmek figyelhetők meg például a felsőoktatás teljes körű liberalizációjának hirdetői között, ugyanakkor környezetvédőink többnyire a nagyvállalatok gátlástalan környezetpusztító terjeszkedésére asszociálnak, és fanyalognak a szó kapcsán. Jól szemlélteti ezt az ellentétet az alábbi megfogalmazás is: „Míg a támogatók szerint a globalizáció egy olyan dagály, mely az összes csónakot megemeli, addig a polgárok többsége azt tapasztalja, hogy csak a jachtokat.” (Nemzetközi Globalizációs Fórum, id. Goldin - Reinert 2007, 1.o.)

2.1.1. A globalizáció fizikai és szellemi háttere

Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési szervezet) értékelése szerint három fő erő járult hozzá jelentősen a globalizáció folyamatához: 1. a tökeműveletek liberalizációja és a dereguláció - mindenek előtt a pénzügyi szolgáltatások terén; 2. a piacok további megnyitása a kereskedelem és a beruházások előtt, ami felerősítette a nemzetközi versenyt; 3. információs és kommunikációs technológiák. (OECD, 2005)

A cégek jobb feltételeket keresve terjeszkednek és fuzionálnak⁶ – az összeolvadásokat pedig megkönnyíti, hogy ma már nem szükséges bonyolult politikai érdekeket egyeztetni, elég a gazdálkodás hatékonyságát szem előtt tartani (Lukács G., 2000). (A Nemzetközi Valutaalap [IMF] és az Európai Gazdasági Közösség [EGK] már 1988-ban létrehozták az európai belső piacot – ettől kezdve a pénz és tőkeforgalom fokozatosan vált szabaddá az európai határokon belül. Az Általános Vámtarifa- és Kereskedelmi Egyezmény [GATT] 1993-ban döntött a világkereskedelem liberalizációjáról, ami magával hozta a

meghatározó fontossága a kereskedelemben, a tőkebefektetésekben és más tranzakciókban a vállalatok szintjén; a piacok térbeli és institutionális integrálódása, a termelés és a fogyasztás homogenizálódása, szabványosodása, a jogrendszerek hasonulása, egyre általánosabban elfogadott nemzetközi szabályok és normák kialakulása az államközi szervezetek és együttműködési rendszerek tevékenysége nyomán.” (Simai 2000, 9-10.o.)

⁶ 1999 során például kerekén 25000 vállalati fúziót rögzítettek, ami közel háromszorosa az 1990. évinek. Míg kezdetben a határon belüli összeolvadások voltak jellemzőek, addig az ezredfordulóra gyakoriabbakká váltak a határokon átívelő fuzionálások. A határokon átnyúló egyesülések kétharmada jutott az EU cégeire, amit jelentősen megkönnyített az egységes belső piac kiépülése. Az összeolvadások nagy része a telekommunikációs ágazatokban realizálódott, amelyet a vegyipar, az ásványolaj-feldolgozás, valamint a banki és a biztosítási szektor követ. (Schatz 2000, id. Inotai 2001)

Világkereskedelmi Szervezet [WTO]⁷ megalakulását.) Az információs eszközök térhódítását és gazdasági befolyását jól példázza az USA gazdasági növekedése a 90-es években, mely legalább 50 százalékban az információs technológiáknak köszönhető markáns termelésjavulással magyarázható. A számítógépes harverdbe való erőteljes beruházás üteme ugyanezen időszak első felében évi 20, majd évi 50% volt. (Cecchetti, 2001)

A globalizáció eszmei hátterét magyarázó neoliberalista elvek⁸ a világ gazdasági összekapcsolódása óta terjednek és erősödnek, irányító elvei mind jobban érvényesülnek napjainkban. A neoliberalizmus fő tételei szerint: 1. A politikai és gazdasági változásokat a piac határozza meg. 2. Az államnak szükségszerűen le kell mondani a gazdaságban betöltött szerepeiről. 3. A nemzetközi nagyvállalatoknak joguk van korlátlan szabadságot élvezni terjeszkedésük során. 4. A polgárok szociális biztonságának a felelősségét, a családok kezébe kell helyezni. 5. A közszolgáltatásokat korlátozni kell. A laissez faire⁹ önszabályozó piac ideológusai szerint – akiket Soros György (2004) találóan "piaci fundamentalistáknak" nevez – a piac automatizmusába való minden külső beavatkozás káros, ahol az erő ott az igazság és a tudás. Véleményük szerint az államnak ki kell vonulnia a gazdaságból, nem szabad beavatkoznia a folyamataiba. A minél nagyobb haszonra törő bankár, a kiskereskedő, az ipari vállalkozó stb. miközben önös céljait követi – mint már Adam Smith (1776) is megfogalmazta –, végül is a közjót mozdítja elő. A jó gazdasági működés nyomán növekvő jövedelmek ugyanis "lecsurognak", s így az egész társadalom részesedik a haszonból. Ebben a filozófiában elfogadott az akár szélsőséges társadalmi egyenlőtlenség –

⁷ Susan George kutatásai szerint (2003) a szervezet a multik és a közép- és kisvállalkozások konfliktusában rendre a multinacionális vállalatok érdekeit képviseli és juttatja érvényre.

⁸ A hetvenes évek vége felé a nyugat-európai gazdaságpolitika megváltozott. Egészen addig az ipari országok többsége John Maynard Keynes teóriáját követték, mely szerint az állam a legfontosabb beruházó, a gazdasági folyamatok fő korrekora. Az olajsokk (1973, 1979) azonban megingatták ezt a koncepciót, a Milton Friedman által fémjelzett neoliberalizmus egyre népszerűbbé vált. Az eszmerendszer gyakorlati megvalósulásának jelentős mérföldköve Margaret Thatcher 1979-es miniszterelnöki beiktatása, aki a nemzetek és kistérségek közötti verseny megteremtésének elkötelezettje, a gazdaságosságot és a teljesítőképességet lényegi szemponttá tette politikájában. A liberalista eszmék ugyancsak fontos képviselője Ronald Reagan, aki a közjóléti intézmények fizetését és így igénybevételekét közvetlenül a családok kezébe adta, az egyének öngondoskodására bízta.

⁹ A laissez-faire a francia „Laissez faire, laisser passer” mondásból alakult ki, melynek jelentése kb. "Hadd csinálja, hadd menjen a maga útján". A laissez faire gazdaságot csak a piac szabályai igazgatják, mindenfajta külső, állami beavatkozás nélkül. (Wikipédia, 2007)

a lemaradókat, magukat teszik felelőssé sorsukért. (Berend, 2001)

Ma különösen aktuális elgondolkozni Polányi Károly 1944-ben megjelent „Nagy átalakulás” (Great Transformation) című könyvében megfogalmazott nézeteiről az ipari forradalom utáni társadalmi és politikai változásokról. Polányi többek között ezt írja: „Ha megengedjük, hogy az emberiség és környezetének sorsát csak a piaci törvények határozzák meg, az a társadalom lerombolásához vezet.” (73.o.) Bízott benne, hogy a társadalom piaci törvényeknek való kiszolgáltatottsága a II. Világháború után már nem történhet meg: azaz nem a gazdasági rendszerek határozzák meg a társadalom mibenlétét, hanem a társadalom érdekei kerülnek előtérbe. Az idő azonban azt bizonyítja, hogy Polányi tévedett, a kérdés ma már inkább úgy fogalmazódik meg: milyen nyereségek és veszteségek mentén történtek az átalakulások?

2.1.2. Nyertesek és vesztesek, negatív és pozitív következmények

Általánosságban elmondható, hogy a globalizációnak egyazon pillanatban vagyunk nyertesei és vesztesei: hiszen világmárkákat vásárolhatunk, az interneten keresztül bekapcsolódhatunk földünk gazdasági és kulturális vérkeringésébe, nemzetközi cégeknél fejleszthetjük tudásunkat stb.. Ugyanakkor tapasztalhatjuk, hogy az amerikai gyorsétermek kínálata minden vonzóságuk ellenére rontják egészségi állapotunkat, hangulatos kisüzleteink sorra zárnak be, helyükre bevásárlóközpontok épülnek, stb.. Nehéz mérlegre tenni, hogy a globalizációnak káros, vagy hasznos következményei a számottevőbbek. (Ennek megítélése valószínűleg elsősorban attól függ, hogy a nyertesek vagy vesztesek táborához tartozunk.) Az alábbi felsorolásban mégis megpróbálom ezeket tételezni, bizonyos példák segítségével szemléltetni.

A globalizáció pozitív következményei:

1. A történelem tanúsága szerint a piacgazdaság versenye, sok vonatkozásban kíméletlensége, sőt embertelensége biztosítja azt a hatékonyságot és azt a gazdasági szelekciót, mely ösztönzést ad az újításra. A verseny tagadása veszélyes ideológiákat, és rendszereket hozhat létre. Az egyenlősítő társadalmi rendszerek (pl. államszocializmus), amelyekben a magántulajdont és a szabad kereskedelmet megpróbálják felszámolni, egyben az érdekeltség, az ösztönzés és az állandó technikai megújulás mozgatóerejét is jórészt kikapcsolják a gazdaságból, ami hosszú távon elszegényedéshez vezet. (Berend, 2001)

2. Rendszerint nemzetközi cégek képesek kifejleszteni, illetve forgalmazni azokat a korszerű technikai eljárásokat, melyek elengedhetetlenek a piacba való bekapcsolásához. (Egyes afrikai területeken például a mobiltelefon meghonosodása meglepően gyors gazdasági felemelkedést eredményezett a kereskedelem fellendülésén keresztül.) A globalizált világgazdaságtól és a multinacionális vállalatoktól¹⁰ való elzárkózás kirekeszti a világpiaci verseny ösztönző hatásait és a legújabb technika beáramlásának útját is.
3. A kutatási és technikai monopóliumokkal rendelkező, rendkívüli tőkeerejű multinacionális vállalatok egyidejű jelenléte exportversenyt eredményez, az árak leszorításának lehetséges pozitív következményével együtt. (Martin-Schumann, 1998; Dreher et al, 2008)
4. A nemzetközi nagyvállalatok új munkahelyeket teremtenek¹¹, mely lehetővé teszi az élénkebb információáramlást, a fogyasztás növekedését. Mindezek pedig hozzájárulhatnak a diktatórikus rendszerek gyengüléséhez. (Jó példa erre Kína, ahol bár még mindig az államszocialista elveket valló kormányzat van hatalmon, minden bizonnyal csak idő kérdése, hogy az újkori gazdasági berendezkedésnek megfelelően mikor váltanak a kormányzati elveken.)

A globalizáció negatív következményei:

1. A multinacionális vállalatok és kapcsolódó üzleti intézményrendszerük az újkori technikai eszközök segítségével a kereskedelem és tőke mozgásának drámai felgyorsulását teszik lehetővé.¹² Általában a helyi piacokat monopolizálják, a lehetséges új területeket egymás ellen „pályáztatják” a nagyobb kedvezmények

¹⁰ A világ kétszáz legnagyobb cégének forgalma megegyezik a világ összesített GDP-jének körülbelül harminc százalékával, azonban e vállalatok a munkaerőnek kevesebb, mint egy százalékát alkalmazzák. (Baranyi, 2002)

¹¹ Inotai (2001) példaként említi a Siemenst, melynek kutatási-fejlesztési szakembergárdájának 35%-a már 1998-ban külföldön volt.

¹² A világexport értéke 1977-ben 1,3 trillió dollárt tett ki, míg a kilencvenes évek közepén már 4,8 trilliót. A közvetlen külföldi tőkebefektetések összege ugyanakkor négyszer olyan gyorsan nőtt, mint a világexport. A különböző pénzügyi tranzakciók összege 1973-ban "még csak" napi 15 milliárd dollár volt, jelenleg napi 1,3 trillió, és a világkereskedelem ötvenszeresét teszi ki. Ezek az adatok már valóban új világgazdasági korszak jellegzetességeit tükrözik. (Berend, 2001)

megszerzéséért. Ezért a kormányok ma már mindenütt félnek a globális pénzügyi kaszinó destabilizáló hatásától (Szalai, 2006). Az ENSZ egyes vizsgálatait azt mutatják, hogy az 1990-es években egyenes összefüggés volt a pénzügyi válságok gyakorisága és a nemzetközi tőke mozgás növekedése között" (Ellwood, 2003). Beck (2005) a nemzetközi vállalatok nemzeti kereteken túlmutató uralma révén kialakuló társadalmi viszonyokat második modernitásnak nevezi.

2. Bevett gyakorlat, hogy a vállalatok külföldi „adóparadicsomokban”, vagy „kedvezőbb adózási környezetben” könyvelnek. Ennek egyik következménye, hogy az állami közfeladatokat – forráshiány miatt – vissza kell fogni, illetve növelni kell a személyi jövedelemadókat. Ördögi kör alakul ki, melyben a kormányok valós hatalmukat és önállóságukat kénytelenek feláldozni a globalizáció oltárán. Az állami hatalom és döntési jogkör szűkülése miatti problémák orvoslására pedig egyre kevesebb eszköz áll a rendelkezésre. (Baranyi, 2002)
3. Egyes nézetek szerint a globalizáció kártékony hatása abban nyilvánul meg, hogy az oly sokat hangoztatott szabad kereskedelemnek mégiscsak vannak határai: a fejlettebb országok gazdaságát veszélyeztető termékek esetében korlátozások lépnek életbe. „Az oly nagy hévvel propagált világkereskedelem általában egyirányú út: a gazdag északról a szegény dél felé vezet, nem pedig fordítva.” (Verhofstadt, 2001)
4. A globalizáció új lehetőségeket teremt és teremtett azoknak, akik képesek a modern technológia eszközeivel a nemzetközi hálózatokhoz való csatlakozásra (tudástőke képviselői). Nehezíti ugyanakkor mindazok helyzetét, akik ezt nem tudják megtenni – elsősorban a szakképzetlen munkaerőét. A piaci szereplők starthelyzete óriási különbségeket mutat.
5. Szakértők szerint nincs egyértelmű összefüggés egy gazdaság nyitottsága és növekedési üteme között. Hasonlóképpen veszélyes a korlátlanul beszippantott spekulatív tőke, ami ugyanolyan zabolátlanul távozik, ahogyan érkezett. Ez a folyamat pedig megingathatja a nemzeti valutát, rohamos leértékelés kezdődhet el, ami erős féket jelent a gazdaság növekedésére. A piaci integráció tehát társadalmi dezintegrációt hoz magával, kisebb országok esetében a nemzeti gazdaság szuverenitás felszámolásához is vezethet. (Papp, 2002).
6. Papp (2002) felteszi továbbá kérdést: a "Fenntartható Fejlődés" paradigmájában mi a fenntartható és mi a fejlődés tartalma? A megállíthatatlan növekedésnek vajon mikor

lesz határa? A globális környezeti gondok – éghajlatváltozás, állat -és növényfajok felgyorsult pusztulása, a trópusi esőerdők kiirtása, a hulladékhegyek és szennyvíztengerek megjelenése, az egyre szennyezettebb levegő stb. – erőteljesednek. A társadalom-gazdaság-természet érdekeinek egyensúlyában a gazdaság autonómiája minden határon túl nem terjeszkedhet, az "Egész" szerepét nem vállalhatja át, mert ekkor számos területen inkább rombol, mint épít. Kitűnő összefoglalást nyújt a témában Dreher et al (2008).

Lehetséges megoldások

Egyértelmű tehát, hogy a globalizációnak társadalmi és politikai következményei is vannak. Kritikusai szerint: megnyirbált szociális kiadások, elszegényedő tömegek, gazdasági függőség, egyoldalú alárendelődés és növekvő elégedetlenség jelzik útját, több vesztese, mint győztese van. Az ismétlődő válságok, a globalizáció elleni fórumok, tüntetések, alternatív csoportok, stb. növekvő tábora azt bizonyítja, hogy a neoliberalista elvek veszítenek hitelességükből. (Egyes társadalmi mozgalmak képviselői ugyan megpróbálnak kiválni a globális világból – saját alternatív életmódot megteremtve, öko lakóközösségeket, önellátó életformát kialakítva stb. –, azonban még ezek sem vonhatják ki magukat teljes mértékben a globalizálódó világunkból. Az állampolgári kötelezettségek, az egészségügyi és oktatási szolgáltatások igénybevétele, valamint bizonyos fogyasztási cikkek és szolgáltatások megvásárlásán keresztül a rendszer részesei maradnak.) Támogatói ezzel ellenében a technikai-gazdasági modernizációt, a felgyorsuló növekedést és az elmaradott országok felzárkózási lehetőségeit hangsúlyozzák. S hogy valójában kinek lesz hosszú távon igaza, minden bizonnyal nem a multinacionális vállalatok étvágyán, hanem a fogadó ország felkészültségén: infrastrukturális fejlettségén, lakosainak iskolázottságán, munkamorálján, megtakarítási készségén, a pénzügyi mutatók átláthatóságán, jogrendszerén – a foglalkoztatási, fogyasztói, illetve környezetvédelmi szabályozásán múlik. A jövedelmi és életszínvonalbeli szétszakítottság ellen hathat: a munkanélküliség csökkentése, világméretű oktatási bázis kiépítése, a multikulturális értékrend erősítése, az egyes országok, közösségek abszorpciók képességének erősítése – modern ismeretekre, és önszorgításra való oktatás, kooperatív magatartási szabályok elsajátítása. (Inotai, 2001)

Mindezen tényezők kézben tartása pedig a kormányzati politika felelőssége. Az egyes országokban tehát nem az lehet a megoldás, ha teljes egészében lebontják a kereskedelmi korlátokat, hanem ha politikai és jogi szabályozással teremtenek olyan feltételeket, melyek

hosszú távon biztosítják a gazdasági stabilitást. Szükség van a többszörösére duzzadt külkereskedelmi és tőkeáramlási folyamatok megfelelő nemzetközi piaci szabályozására is, az eladósodott országok visszafizetési kötelezettségeinek felülbírálására. Ennek hiánya gazdasági összeomlásokat, világméretű válságokat okozhat. Mindaddig, amíg a nemzetközi döntéshozó szervezetekben nem történik radikális szempontváltás, nincs sok esély a globalizáció káros hatásainak megállítására. Guy Verhofstadt (2001) belga miniszterelnök, az Európai Unió 2001-ben soros elnökének alábbi vélekedése jól tükrözi az elvi változtatások szükségességét: „...még ha a szándékaink a legjobbak is, gyakran fontosabbak számunkra egy multinacionális olajtársaság vagy az európai cukorrépa-termesztők érdekei, mint a Niger deltájában élő ogoni nép sorsa vagy a Costa Rica-i cukornádültetvényeken dolgozó munkások szűkös keresete”. Később hozzáteszi: „... a kihívást nem a globalizáció fékezése, hanem annak erkölcsi keretekbe foglalása jelenti.” Ez utóbbit "etikus globalizációnak" nevez, és három elemét jelöli meg: szabadkereskedelem, tudás és demokrácia. Ma már elterjedt vélemény, hogy nem is a globalizáció, hanem az önszabályozó piacba vetett vallásos hit, a beavatkozás mentesség bálványa jelenthet igazi veszélyt. A küzdelemben csak magukra számíthatnak az egyes térségek, egységes szabályozásról nem lehet szó, pusztán a saját adottságok mentén való értelmes gazdaságpolitikának.

Összességében elmondható tehát, hogy alapvető fontosságú annak megértése, hogyan reagál az állam a globalizáció kihívásaira a gazdaság- és társadalompolitika szintjén. Miként változik az állami szabályozás, és ez milyen következményekkel jár? Tisztázni kell, hogy milyen társadalmi előfeltételek szükségesek a globalizáció kihívásaihoz való sikeres alkalmazkodáshoz. Ennek egyik eleme, hogy megfelelő irányelvek alapozzák meg a felsőoktatásunk átalakulását.

2.2. Globalizáció és felsőoktatás

A globalizálódás nemcsak a gazdasági, hanem az akadémiai világot is megváltoztatta a XX. század második felében. Jelenleg a felsőoktatási intézmények ugyanúgy versenyeznek egymással, mint a globális nagyvállalatok a magasabb hozam (állami fejkvóták, tandíjak, stb.) és hallgatói létszám eléréseért. A bevételek visszaforgatása a “készletek” fejlesztésébe – a kutatásba, a tanítási módszerek javításába, tárgyi feltételek bővítésébe stb. – a minőség fokozását hivatottak elérni, ezáltal egyrészt hatványozott bevételeket produkálni, és ami

még ennél is lényegesebb: a társadalom tudásalapú versenyképességét fokozni. Kérdés, hogy a törvényi szabályozás képes-e olyan feltételeket kialakítani, mellyel az intézmények ezt a logikai láncot követik, így végső soron a hallgatók hosszú távú érdekeit, a társadalom prosperálását szolgálják? Jelen alfejezetben ennek a kérdésnek a megválaszolását készítem elő, bemutatva bizonyos globalizációs folyamatokból adódó kihívásokat, illetve a Bolognai folyamat ezekre adott válaszát.

2.2.1. Változások és világtrendek a felsőoktatásban

A technológiai és társadalmi változások, a globalizáció adta feltételek módosították a szükséges hallgatói készségek tárházát, és az intézmények menedzsmentjében is újításokat kényszerített ki. Alábbiakban ezeket a változásokat foglalom össze röviden.

A "tudásalapú társadalom" igénye

Ma már számtalan fórumon, változatos formában fogalmazódnak meg olyan globalizációs tendenciáknak köszönhető elvárások, melyek az eddigiektől eltérő teljesítményekre ösztönzik korunk emberét. Ezek közül csak hármat ragadok ki: "A munkaerőpiac világszere széttöredezett, kiszélesedett a nyertesek és a vesztesek közötti különbség, és a reménytelen kiszorulás ellen egyetlen védekezésnek a tanulás látszik" (Hrubos 2006, 677.o.). „A tudás a hosszútávú versenyelőny egyik fontos forrása, s mivel a tudás a készségek fejlesztésén keresztül érhető el, felértékelődik az oktatási rendszer. Azok az országok lehetnek a folyamatok nyertesei, amelyek a legtöbbet invesztálják kutatás-fejlesztésbe, oktatásba és információs infrastruktúrába.” (Pintér-Karavolics 2001, 214.o.). „A tudásalapú társadalom nagy tömegben igényli, a kiművelt emberfőket, felkészült szakembereket; olyan munkaerőre van szüksége, mely széles látókörrrel, viszonylag önállóan el tud igazodni bonyolult helyzetekben: képes a jelentkező problémákat felismerni, kezelni, megoldani” (Barakonyi 2004a, 66.o.). A világméretben rendelkezésre álló, elérhető tudás öt-hétévenként duplázódik (Inotai, 2001). Szükséges tehát az egyre szélesebb spektrumú alapképzés, a legújabb szoftverek, programok alkalmazása; új technikai eszközök használata. Felértékelődik a nemzetközi kommunikáció jelentősége, a kultúrák közötti eligazodás képessége.¹³ A szakadék nemcsak a képzettek és a képzetlenek között tágul,

¹³ Számos ázsiai ország nem erős tudásbázis létrehozásával alapozta meg gazdasági felzárkózását (Japán, Korea stb.), hanem máshol létrehozott tudásra építkezett. Csak a felzárkózás későbbi fázisában fogtak hozzá, hogy többletbevételeik egyre nagyobb hányadát fordítsák a tudásbázis erősítésére (kutatási tevékenységük

hanem a különböző szakmák képviselői között is – jelentősen átalakul azon ismereteknek a struktúrája, amelyeket a piac magas értékkel honorál. Változó világunkban gyakori a pályamódosítás kényszere, ennek megfelelően szükséges a gyors helyzetfelismerés, nyitottság új tanfolyamok és képzések elvégzésére – az új feltételekhez való alkalmazkodás lehetőségének megteremtése. Az „életen át tartó tanulás” nemcsak egy jobb pozíció megszerzésének, hanem gyakorta az adott állás megtartásának is szükséges feltételévé vált. A versenybe kerülés/maradás tehát csak megfelelő készségek meglétével képzelhető el, melyek kimunkálását ma már nem tudja biztosítani az alap és középszintű oktatás, a felhalmozott újkori tudásmennyiség a felsőfokú képzésekre hárítja ezt a feladatot.¹⁴

Változások az intézmények menedzsmentjében, világtrendek a felsőoktatásban

Korunk kihívásaira a felsőoktatási intézményrendszernek is reagálnia kell. Átugorva itt az egyetemi hagyományok történetét, csupán két jelentős változáshoz nyúlnék vissza: a 18. sz.-ban a Nagy Francai Forradalom eltörölte a „középkori egyetemet”, a 19. sz.-ban pedig új egyetemi modellek születtek. Ilyen volt többek között a „humboldti egyetem” eszméje, mely az oktatás és a kutatás egységét, a professzorok és a doktoranduszok akadémiai szabadságát, a tanár és a diák partneri viszonyát valósította meg. (A rendszerben a diák nem fogyasztó vagy kliens – aki szolgáltatást vesz igénybe –, hanem ugyanúgy az akadémiai oldalt képviseli, mint a professzorok.) Ez a fajta viszonyrendszer ma már leáldozóban van, helyét a posztmodern egyetem filozófiája veszi át. A neoliberalista elveknek megfelelően a kormányzatok áttértek az ún. *indirekt irányításra*, mely gyakorlatilag az állami, kormányzati támogatások leépülését jelentette, arra készítve az egyetemeket, hogy külső pénzügyi forrásokat is igénybe vegyenek (pályázatok, költségtérítéssel képzések, stb.). Az akadémiai világ döntéshozó ereje mindenütt visszaszorult, helyét a menedzsment elvek és azok képviselői vették át. Az első szakaszban (a 60-70-es években, a gazdasági prosperitás idején) az állam szerepe ugyan erősödött, de a 80-as években ismét hanyatlani kezdett.) Ugyanakkor mind nagyobb tömegek számára nyitották meg az egyetemek kapuit. A

növelésére, az oktatási kiadások tartós emelésére mind abszolút értékben, mind az amúgy is növekvő GDP-hez képest). Vagyis versenyképességi szempontból rendkívüli módon felértékelődött a bárhol létrehozott tudás alkalmazásának képessége. Ennek eredményeképpen a tudás terjedése, diffúziója legalább annyira fontossá vált, mint annak létrehozása. (Nyíri 2001, 173.o.)

létszámnövekedés elsődleges oka a demokratizálás volt, egy második szakaszban vált a gazdasági hatékonyság elsődleges szemponttá, végül a növekedés következtében veszélybe került minőség kérdése vált fontossá. (Hrubos, 2006)

Egyetem típusok

Eredetileg három felsőoktatási alapmodellt lehet elkülöníteni: a brit modellt, a kontinentális európai modellt, az amerikai modellt. Az alábbi részben a finanszírozás, a képzési rendszerek felépítése és a kutatási és oktatási tevékenység összefonódása mentén jellemzem az egyes típusokat. Az összefoglalás nem teljes, témám szempontjából elégségesnek vélem az általános bemutatást.

A brit modell – a középkori egyetem eszméinek őrzője és kiteljesítője, mely a 18. században élte fénykorát, de hatása ma is érvényesül nemcsak Nagy-Britanniában, hanem annak ma is hű egykori gyarmatain. Az eredeti modell fő jellemzője a tradíciók tisztelete, az akadémiai közösség kiemelt szerepe, az állami szerepvállalás hiánya, valamint a piaci verseny gondolata. Az egyetemeket világi vagy egyházi magánszemélyek, magánközösségek alapították, alapítják. Ma már kapnak állami támogatást is, de a támogatás elosztása kormányzattól független, rendszerint valamilyen akadémiai testület végzi.

A kontinentális európai modell – a 19. század legnagyobb hatású modellje, mely világszerte alapvetően befolyásolta az egyetemi rendszerek megszületését. Jellemzője, hogy az állam mind a finanszírozói, mind a döntéshozói oldalon megjelenik. Ennek egyik eszmei megalapozottsága, hogy az állami hivatalnokokat itt képezik ki, fontos tehát a magas minőség. A modellnek két változata van. Az egyik a Humboldt-i, melynek főszereplője az állam által kinevezett, szigorú követelmények elé állított professzor. „Az egyetem a tudósok és diákok intellektuális közössége, a magas általános műveltség és szellemi szabadság megtestesítője.” (Hrubos, 1995). A másik modell a „napóleoni modell”, melyben az állami kontroll még fokozottabban jelenik meg. (A beavatkozás megjelenik a vizsgáztatásban, sőt még a tantervek meghatározásában is.) A modell jegyében szerveződő intézmények elsődleges feladata volt az állami bürokrácia, valamint az ipari forradalom támasztotta szakemberigény kielégítése.

¹⁴ Olyan nem anyagi természetű beruházások, mint például az oktatás, kutatás-fejlesztés, képzés, technikai/műszaki tanácsadás stb.) dinamikusan növekednek. Az OECD országokban már a 90-es évek közepén meghaladta a közkiadások 12%-t az oktatási költségvetés. (Nyíri 2001, 161.o.)

Az amerikai modell – a 20. század legsikeresebb, legdinamikusabb modellje. Lényegében az angol gyarmati örökségből nőtt ki, demokratikus elveket is figyelembe véve. Alapvető eleme a verseny, mely a potenciális hallgatókért és a kutatási támogatásokért folyik. Az egyetem elsődleges feladata hasznos ismeretek átadása, és gyakorlatban felhasználható kutatási eredmények létrehozása. Ezt hasonlóképp az angol modellhez magánszemélyek vagy közösségek alapítják, a fenntartása többnyire állami segítség nélkül történik. A vezető testület dönt a költségvetésről, stratégiai kérdésekről, kinevezésekről stb., tagjai általában nem egyetemi polgárok. Ezek az egyetemek lényegében gazdálkodó szervezetekként működnek, melyek bevételeikről önmaguk gondoskodnak.¹⁵ (Bárdi et al 2001)

További, bár nem elkülöníthető modell a japán modell, melynek sajátossága, hogy a három alapmodell sajátosságait ötvözi (ezért nem tekinthető önálló modellnek). Legfőképp a brit modellre hasonlít, azzal az eltéréssel, hogy az egyetemi (daigaku) első szakasz nem három, hanem négy évből áll. Vannak úgynevezett „rövid képzési ciklusú egyetemek” (tanki-daigaku) is, ahol még ennél kevesebb a képzések időtartalma. Mindkét formába tartozók lehetnek államiak, önkormányzatiak, továbbá az állam által elismert iskolaszervező jogi személyektől függőek. (Jun, 2006)

A felsőoktatás tömegessé válása kapcsán ezek a modellek részben közeledtek egymáshoz, ugyanakkor az eredeti modellek lényegi vonásaikat megtartották. A munkaerő-piaci feltételekhez igazodniuk kellett az oktatási programoknak. A többszektorúvá válás, majd mindenütt megtörtént, de eltérő módon zajlott le az egyes országokban, ugyanakkor két modellbe besorolható a váltás. Európában általában a duális modellre álltak rá – egyetemi és főiskolai szektor egymás mellett élése –, míg az angolszász világra a többlépcsős

¹⁵ Jelenleg a humán egyetemek inkább magán (alapítványi), míg a műszakiak inkább állami támogatást élveznek. A magán és az állami egyetemek egyaránt a piacról élnek; az alaptőkével való jó gazdálkodás az egyetem érdeke: csak akkor van elég fizetőképes jelentkező, ha magas színvonalú az oktatás. A tandíjak természetesen a magán szférában magasabbak, ám az egyetemek nemcsak a tehetősebb, hanem a lehető legjobb tanulók megnyerésében is érdekeltek, ezért szinte mindenütt óriási összegeket fordítanak ösztöndíjakra. (Ezek általában azokra a szakokra orientálják a diákokat, amelyekre van piaci igény.) Az amerikai rendszer további sajátossága, hogy az egyetemek nemcsak a tanításban, hanem a sportban is versengenek. Egy jól sikerült szezon után tíz és százmilliókkal ugrik meg az adományok összege - nem beszélve a megnövekedett felvételizők számáról. Többnyire a gazdagabb egyetemeken folyik párhuzamosan oktatási és kutatási tevékenység is, míg a szegényebb egyetemeken kutatást nem végeznek. Mind az angolszász, mind az amerikai modellben jellemző, hogy az általános képzést nyújtó bachelor fokozatra épül a master képzés (college-ban és egyetemen, együtt és külön-külön is) és ezt követheti a kutatási ismereteket is elváró Ph.D. fokozat.

(lineáris) modell vált jellemzővé, melyben a programok egymásra épülnek. (Bárdi et al, 2001). Az expanzió során 60-as, 70-es években majd mindenütt megerősödött a kormányzatok szerepe a felsőoktatás finanszírozásában. A kontinentális Európában tehát tovább erősödött, ugyanakkor az Egyesült Államokban új fordulat volt az állami, különösen a szövetségi szerepvállalás. A hallgatók többségét jelenleg az USA-ban is az állami egyetemeken képzik.

A kontinentális Európában egészen a Bolognai folyamat elindulásáig (1999) a duális modell volt a legjellemzőbb: az egyetemekkel párhuzamosan működtek a főiskolák, országonként meglehetősen eltérő rendszerben. Franciaországban úgynevezett szakiskolák vannak, ahol az egyes szakmákra képeznek (orvosi, jogi stb.), és a hivatali státuszban lévő tanároktól nem várnak el kutatási tevékenységet. A német típusú tudományegyetem eredetileg állami intézmény, de távolodik attól, hogy kizárólag hivatásra előkészítő iskola legyen. Bizonyos szempontból az angolszász és a francia típus ötvözeteként is jellemezhető: az angol egyetemhez hasonlóan általános és tudományos műveltséget nyújt, de a szakmai pályákra is előkészít. Itt valósul meg az oktatás és a kutatás egysége: a hallgató a tudást a tudomány kiemelkedő művelőjétől kapja. Hasonló modellt valósított meg a múlt század elején Svájc, Ausztria, Hollandia, Magyarország, és még a cári Oroszország is. Bár utóbbi, a szovjethatalom berendezkedése után a francia forradalom felforgató példáját követve átalakította ezt a struktúrát. A jelenlegi orosz modell hasonlít a francia modellhez, amennyiben szétszórta a fakultásokat, leválasztotta az egyetemekről a kutatóintézeteket, a szakmákra való képzést állította előtérbe. Az 50-es évektől kényszerűségből Magyarország is részben erre az erősen centralizált modellre állt át. Megállapítható továbbá, hogy a magyar egyetemek inkább a német szellemiség jegyében fejlődtek, mintsem angolszász befolyásra. (Barakonyi, 2004b)

Mind a japán, mind az amerikai és részben a kontinentális modellben is a finanszírozást egyfelől a fenntartók, másfelől a szolgáltatásokat igénybe vevők állják – a magán egyetemek esetében természetesen ez nagyobb százalékot jelent. A kontinentális modellt követő egyes posztoszocialista országokban az állam a nappali képzések jelentős hányadában még mindig átvállalja a teljes képzés költségét. A lineáris modellnek több előnye van a duális modellel szemben, amennyiben rugalmasabb, a hallgatói mobilitás szempontjából kedvezőbb, alkalmasabb és hatékonyabb a hallgatói tömegek befogadására, kezelésére, végül feltehetően olcsóbb is. A felsőoktatás nemzetközivé válása sok vonatkozásban a modellek közeledését jelenti, egy-egy országon belül a felsőoktatás rendszere a korábbinál jóval komplexebb és differenciáltabb, ennek következtében a korábbi alapmodellek egyfajta

kombinációjaként egyes térségekre, régiókra jellemző újabb „alapmodellek” jönnek létre. (Hrubos, 2006)

2.2.2. Mire és milyen válaszokat ad a Bolognai folyamat?

Jól látható, hogy a globalizáció adta kihívások és az eddigi intézménypolitikai válaszok különbözőek. A Bolognai folyamat beindulásakor Európában – és így Magyarországon is – számos problémát jelentett a változásokhoz való alkalmazkodás. Az alábbi felsorolásban ezek közül emelek ki néhányat.

- A globalizált világban éles verseny folyik a tudás piac egyes szegmensei között; az európai egyetemek az amerikaiakhoz képest veszítettek vonzerejükből – az öreg kontinens egyre kevesebb diákot képes vonzani határain kívülről.
- Az oktatási rendszerek kimenetelei Európában nem összehasonlíthatóak – az intézmények tevékenységének értékelése nem egységes, így nehezen átláthatóak az egyes minőségek –, ami a munkaerő mobilitást gátolja.
- A versenyképes alapkészségek (tudás) biztosítása egyre szélesebb tömegek számára fokozódó kihívást jelent a tagországoknak. Az állami finanszírozás párhuzamos csökkenése az oktatói, adminisztrációs és instrumentális feltételek változatlanul tartásával sok helyen minőségcsökkenést eredményez.

Egyes nehézségek részletes tárgyalására a hazai gyakorlattal kapcsolatban még visszatérek. Most azonban vizsgáljuk meg, melyek azok a problémák, amikre választ kívánt adni a Bolognai folyamat, melyek oldódtak meg sikeresen, s milyen feladatok állnak még előttünk?

A Bologna folyamat létrejötte, lényege, az eddig megtett lépések

A Bologna folyamat életre hívásának okait foglalják össze az alábbi sorok: „... az EU versenyképessége javításának legfőbb akadálya a munkaerő mobilitásának alacsony szintje, az oktatási rendszerek összehasonlíthatatlansága. Ez az oka annak, hogy a felsőoktatási rendszerek modernizációja fókuszba került – a versenyképesség javításának kényszere hívta létre a Bologna-folyamatot... Az EU az évtized végére, 2010-re célozta be az USA gazdaságának utolérését (Liszaboni határozat). Ehhez az út a felsőoktatási rendszerek modernizálásán keresztül, a hallgatói mobilitás megteremtésén át vezet, e cél megvalósításának eszköze az egységes Európai Felsőoktatási Térség megteremtése” (Barakonyi 2004a, 77.o.). A folyamat mozgatórugóit jól szemlélteti az alábbi ábra:

1. ábra. A Bologna folyamatot kikényszerítő tényezők



Forrás: Barakonyi 2004a, 81.o.

Az Unió felismerte, hogy csak úgy tud megmaradni a hármas piaci tagolódású (tőke, áru- szolgáltatások, munkaerő) világméretű versenyében, ha tagállamaiban megfelelő jogharmonizációt, közös intézményeket, pénznemet stb. alakít ki. További alapfeltevése, hogy (elsősorban) az USA versenyelőnye lefaragható (esetlegesen megszüntethető), ha annak mintájára az EU-ban is valósággá válik a munkaerő szabad áramlása – azaz a tőkeáramlást nem akadályozza meg a szakképzettség helyi hiánya. Az EU hátránya többek között éppen ebben volt megragadható.

A célok elérése érdekében az Európai Tanács – figyelembe véve a felsőoktatási expanzió következményeit is – már a 80-as évek végén irányelveket adott ki a diplomák kölcsönös elismerésének módjáról. Az Európai Bizottság indítványára 1988-ban elkezdtek kidolgozni az Európai Kredit Átviteli Rendszert. Az fenti két szervezet valamint az UNESCO (Egyesült Nemzetek Szervezetének Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete) európai szervezete (CEPES) pedig elkezdett kialakítani egy olyan rendszert, mely lehetővé teszi az egyéni diplomák értékelését (1994). Mindezen folyamatokra serkentőleg hatott a Magna Charta, melyet az európai egyetemek rektorai írtak alá. Ez többek között hangsúlyozza a humanista tradíciók őrzését; támogatja a hallgatói és oktatói mobilitást; szorgalmazza a végzettségek, diplomák, vizsgák egyenértékű státuszának elismerését. Az 1997-ben, Lizabonban aláírt egyezmény szerint azokat a külföldi diplomákat, melyeket a hazai rendszernek megfelelő képzésben szereztek hallgatók, el kell fogadni, illetve el kell bírálni. A 1998-ban a Sorbonne 800 éves jubileumi ünnepségén az oktatási miniszterek találkoztak – az általuk kiadott Sorbonne Nyilatkozat egyértelmű felhívás az európai felsőoktatási térség kialakítására (innen az elnevezés: Európai Felsőoktatási térség),

ugyanaz a grénum a főbb célokat is meghatározta. Az ezt követő Bologna Nyilatkozat (1999)¹⁶ már a követendő stratégiákat, gyakorlatot is megállapította. Hangsúlyozta, hogy az európai kultúra vonzerejének növelésében az európai egyetemeknek oroszlánrészüik van – szerepüket ebben tovább kell erősíteniük, versenyképességüket fokozniuk kell. A megvalósítás dátumát 2010-re tűzték ki. A gyakorlati célok a következő lényeges területeket érintik:

- A felsőoktatás lépcsős szerkezetű átalakítása (alapvetően két fő ciklus), tartalmi összehangolása;
- Hallgatók, tanárok, egyetemi munkatársak esélyegyenlősége a mobilitás terén;
- Mobilitást megalapozó kreditrendszer megvalósítása;
- Összehasonlítható diplomák rendszerének megteremtése;
- Összemérhető minőségbiztosítási rendszerek kialakítása;
- Az oktatásban az EU-dimenzió erősítése.

2001-ben a Prágai Tanácskozás további stratégiai akciókat eredményezett, valamint értékelte a lezajlott változásokat. Felhívta továbbá a figyelmet az életen át tartó tanulás' jelentőségére; elemezte, hogy miként lehetne a hallgatókat még hatékonyabban bevonni a döntéselőkészületekbe. 2003-ban a Berlini találkozón tovább bővítették az együttműködés körét (európai kutatási térség, távolabb mutató célok) valamint egyértelműsítették, hogy gyorsítani kell a reformokat. A minőségbiztosítás ugyancsak kiemelt szerepet kapott a konferencián. A 2005-ös bergeni konferencián további finomítások történtek, szabályozási kérdések kerültek tisztázásra (összekapcsolódott az Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség kialakítása, nemzetközi akkreditáció, minőségbiztosítás közös

¹⁶ A Bolognai Nyilatkozatot, a Magna Charta Universitatumra hivatkozva fogalmazta meg a nagyszabású európai reform fő tételeit, ami arra utalt, hogy a reform a Magna Charta elveinek megvalósítását szolgálja. Az előbbi dokumentumot oktatási miniszterek, az utóbbit egyetemi rektorok írták alá. A két csoport más-más aktorokat képvisel (a nemzeti kormányzatokat, illetve az európai akadémiai közösséget.) Ez a kettőség végigvonul az ún. bolognai folyamata egészén, a kétféle értékrend vitája, időnként ütközése a reform alapvető jellemzője. Különös, hogy a finanszírozás kérdése, az átalakulás gazdasági vonzatai, az üzleti világhoz kapcsolódás ügye eredetileg úgyszólván egyáltalán nem szerepelt a dokumentumokban, a diskurzusokban. A reform előrehaladtával, a gyakorlati megvalósítás során kapnak egyre nagyobb hangsúlyt ezek a kérdések. (Hrubos, 2006)

irányelvei stb.). a 2007-ben rendezett londoni konferencia pedig már a célok elérése, a várható beteljesülés jegyében zajlott. (Hrubos, 2007)

A megvalósítás módja és üteme azonban sok eltérést mutat. A skandináv országok például viszonylag zökkenőmentesen tudtak átállni, mivel az angolszász modell már többnyire adott volt. Az újonnan csatlakozó országok az EU csatlakozás részeként vezették be az új rendszert, ennek köszönhetően a főbb irányelveket nem nagyon kérdőjelezhatték meg. A mediterrán országokban viszonylag nagy ellenállásba ütköztek a változások – általában a főiskolai szektor vált az átalakítás győztesévé, hiszen lényegében az egyetemekével azonos státust kapott, mesterképzéseket, sőt egyes esetekben doktori képzéseket is indíthatott. Hollandiában, ennek a modellnek tipikus hazájában, a két szektor vitáját úgy oldották meg, hogy explicit formában is megjelenítették a munkamegosztást: az egyetemek akadémiai típusú programokat indítanak, a főiskolák pedig professzionális programokat, és ezt a tényt a diploma elnevezésében is megjelenítik. Professzionális mesterképzési szakok is indulnak, mi több, professzionális doktori programokat terveznek. (Hrubos, 2006) Ez a forma más országokban is kezd elterjedni, megtartva a kutatóképzést (Ph.D.) a hagyományos egyetemek privilégiumának. A humboldti egyetem legfontosabb vonásait Európában általában így próbálják megőrizni. Általánosan elmondható továbbá, hogy a reform erősíti a központi állami hatalom beleszólását az intézmények életébe, ugyanakkor nem foglalkozik az intézményrendszer, az irányítási rendszer kérdéseivel.

2.2.3. Magyarországi helyzetkép a Bologna folyamat beindulása után

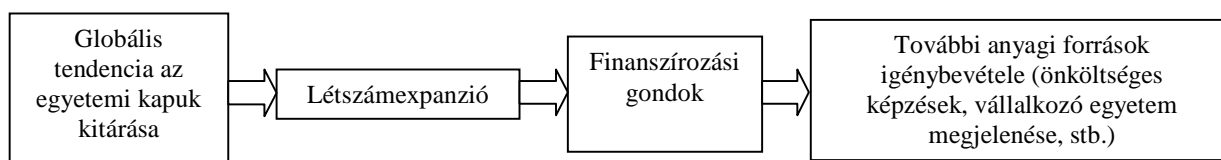
Az EU-ba való csatlakozáskor Magyarországnak lényegében nem volt választási lehetősége, hogy elfogadja-e az új európai oktatáspolitikát, szükségünk volt valamilyen átfogó változtatásra. Az utóbbi években ez megtörtént – gyökeres átalakuláson ment keresztül felsőoktatásunk. Ugyanakkor elmondható, hogy a reform ma még nem értékelhető a maga teljességében – hiszen az csak 2010-ben fejeződik be, s bizonyos változtatások még az azt követő években sem éreztetik komplett hatásukat. (Például a hallgatói mobilitáson keresztüli társadalmi mobilitás elérése.)

A reformok szükségességét, és azok jelenlegi hatását főbb vonalakban a következő kimenetek jelzik:

1. A rendszerváltozás után többszörösére duzzadt a hallgatói létszám. (1990 és 2007

között majd négyszeresére növekedett.¹⁷⁾ Ennek oka, hogy a globális verseny mind több jól képzett szakemberre tartott igényt, szükség volt a nagyobb mérvű felsőfokú beiskolázásra. A kormányzatok először kezdeményezték, majd támogatták a folyamatot. Az így kitárt kapuk és a tandíjmentesség azonban a belépők arányát indokolatlan mértékben megnövelte, finanszírozási gondok léptek fel. Erre megoldásként korlátozták az államilag finanszírozott képzésre felvehető tanulók létszámát, nyitottak az önköltséges képzés előtt. (A költségvetési források nem bővültek, tehát az intézményeknek egyéb pénzforrási lehetőséget kellett biztosítani.) E folyamatot szemlélteti a következő ábra:

2. ábra. A létszámexpánzió okai és következményei Magyarországon



Forrás: saját szerkesztés

2. A hallgatói tömeg összetétele, értékei és a fokozatszerzés motiváció mind összetettebbé váltak. Egyes költségtérítéses képzőhelyeken a tandíj kifizetése már-már letéteményezi a diploma megszerzését is. A várható identitásból (diplomatulajdonlás) származó előnyök gyakran indokolatlan mértékben fel vannak értékelve (Garai, 2003), sokszor hiányzik a hivatástudat megléte, a tanulmányok iránti valódi elköteleződés.
3. A felvételi keretszámok kialakítását legnagyobb súllyal az adott intézmény gazdasági érdekei befolyásolják, megfeleltetve azt a hallgatói jelentkezések arányának. Az így kialakult keretlétszámok egyes szakok esetében inkább tükrözik a pillanatnyi divathullámokat, a hallgató hangulatát, mintsem a gazdaság valós igényeit. „Tömegével képzünk tanítókat, tanárokat, holott az általános -és középiskolás korosztályok létszáma drámaian csökken. Legalább harmincöt helyen osztanak nálunk közgazdász- vagy valamiféle üzemgazdász diplomát, miközben a nemzetközi vállalatok egyre inkább kiváló minőségű nyugati diplomával bíró fiatal szakembereket keresnek. Történelemből, kommunikációs szakemberből, de még jogászból is jelentős túlképzés van, de kevesebb

¹⁷ 1990/1991-ben 108 376 hallgató, míg 2006/2007-ben 416 348 hallgató tanult felsőoktatási intézményeinkben. (KSH, 2007)

a mérnök, a fejlesztő technikus, az informatikus és a biotechnológus.” (Bokros, 2007) Csehné Papp Imola (2007) empirikusan bizonyítja, hogy jelentős elmozdulások történtek az egyes szakok választásában 1990 és 2005 között. Az alábbi táblázatban néhány vonatkozó, közelítő adatot mutatok be a kutatásból.

1. táblázat. A felsőoktatásban részt vevők aránya képzési területek szerint

	1990	2005
tanár	37%	13%
gazdasági	9%	22.5%
jogi	4%	5%
műszaki	20%	15%
humán	5%	18%

Forrás: Csehné Papp Ilona, 2007

4. A társadalom valódi igényeinek kielégítése sok esetben csak a posztgraduális képzés során, idővesztéssel, többletráfordítással elégíthető ki. Bár még ekkor sem beszélhetünk valódi igényekről minden esetben, hiszen például a szükséges műszaki oktatás esetében nincs megfelelő „utánpótlás”. Az elhelyezkedni nem képes végzősök tömege jelentősen megterheli a költségvetését (2. táblázat). Nyugat-Európán ugyanez a tendencia korábban érvényesült, az ott kialakított megoldási technikák útmutatást szolgálhatnak hazánkban is.

2. táblázat. A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettség szerint (ezer főben kifejezve)

	Főiskola	Egyetem
2004	13.9	7.5
2005	15.1	8.1
2006	18.3	7.4
2007	22.6	6.4

Forrás: Főző Judit - KSH, 2008

5. Az élethossziglan való tanulás igényének kielégítésére a korábban még domináns nappali tagozatos képzési forma mellett nálunk is felfutóban vannak a részidős képzések; eltérően a korábbi tendenciáktól, az egyetemi pályafutás bármikor elkezdhető. Jelenleg az OECD országokban a hallgatók 15%-a tanul átlagosan a

hagyományos felsőfokú képzésben, a felsőfokú szakképzésben résztvevők közül pedig minden ötödik hallgató. Vannak olyan országok, ahol a részidős képzésben résztvevő hallgatók aránya eléri, vagy meghaladja az egyharmadot is (Education at a Glance OECD, 2005 in Szemerszky 2006). Hazánkban, 2007-ben a felsőfokú szakképzésnek nevezett ISCED 5B szint aránya alig volt több, mint 2.6 %, – bár ez az utóbbi évekhez képest növekedést jelent (KSH, 2007).

6. Még mindig nincs az egyes szintek közötti megfelelő átjárás (bachelor, master, Ph.D.) a tanulmányi pálya módosítására nemigen adódik lehetőség (Barakonyi, 2005). A hallgató akkor sem képes kilépni a felsőoktatási rendszerből, ha már észlelte, az adott pálya iránti kereslet csökkenését, vagy érdeklődése megváltozott. Ezekben az esetekben sokszor azért nem váltanak, mert az addigi tanulmányok „elvesznek”, nincs lehetőség az új képzésbe való beszámításukba. A pozitív változások közé tartozik ugyanakkor, hogy a mai hallgatók többségének van esélye a külföldi tanulmányutakra.
7. Nem gondolkozni, önálló munkára nevelni, hanem minél nagyobb anyagrészeket bemagolni tanítják a hallgatókat. Ennek megfelelően hiányoznak a problémafelismerő és megoldó kompetenciák, a kommunikációs készségek, az önálló tanulásra való alkalmasság, a team munka terén szerzett jártasság, a prezentációs készségek stb. (Fentiek kialakítására a középiskolában sem fektetnek kellő hangsúlyt, így a felsőoktatási rendszer csak tovább generálja a problémát.) A számonkérések a gyorsaság érdekében leginkább feleletválasztós tesztek segítségével történik.

Összefoglalás

A fejezetben áttekintem, hogy milyen fizikai és szellemi erők hívták életre a globalizációt, milyen vonatkozó tendenciák érvényesülnek napjainkban, s melyek azok a nyereségek és veszteségek, melyekkel számolnunk kell. Ezt követően elemeztem, hogy az újfajta kihívásoknak miként próbál megfelelni a felsőoktatási szektor. Megvizsgáltam, hogy melyek voltak azok az igények, melyek a Bolognai folyamatot életre hívták, egy rövid összegzést készítettem arról, hogy Magyarországon miként indult be a folyamat, milyen jelenlegi következményekkel kell szembe néznünk. E kimenetek jobb megértését teszi lehetővé a felsőoktatási szektorban részt vevő stakeholderek vizsgálata, melyre a következő fejezetben tesztek kísérletet.

3. Létező problémák: a stakeholderek elégedettségétől a hallgatók elégedettségéig

Felmerül tehát a kérdés: milyen eredői vannak a korábban említett problémáknak, mely történelmi adottságok, koncepciók és érdekek feszülnek egymásnak, s határozzák meg felsőoktatásunk jelenlegi helyzetét? Milyen intézményi és törvényi feltételek adóttak, s ezek mentén miként alakulnak az egyes stakeholderek elégedettségei? Az alábbi fejezet első részében bizonyos intézménypolitikai és szerkezeti változásokat tekintek át, a második részben pedig a hallgatók beállítódását vizsgálom két területen. Ezek: az életterv moderáló hatása, valamint a befektetői/fogyasztói motiváció. A fenti dimenziók menti áttekintés azért lényeges témám szempontjából, mivel álláspontom szerint a történelmi adottságok, bizonyos partikuláris érdekek nemcsak a globalizációs feltételeknek megfelelő intézménypolitikai átalakulásokat, hanem a hallgatók oktatásról való gondolkodását, s ennek megfelelően elégedettségüket is torzítják.

3.1. Társadalmi ésszerűség és felsőoktatási intézménypolitika

A felsőoktatási intézményeknek többféle elszámolási kötelezettségük van stakeholderei irányába: történelmi hagyományokat, szokásokat kell követniük; az aktuális politikai hatalommal szükséges együttműködniük; jó eredményeket kívánatos felmutatniuk a minőségi mutatókban, és általában ki kell elégíteni a társadalmi igényeket is. Egyik és legfontosabb ez utóbbin belül, hogy kiműveljen vagy továbbfejlesszen bizonyos kompetenciákat. Általában ízlés, szituáció és korkérdés, hogy melyek ezek közül a kívánatosak, melyeket tartjuk fontosnak. Jelen szakaszban először a kompetencia meghatározását és vonatkozásait tekintem át felsőoktatási közegben, majd az egyetemmel szemben állított mai közösségi, hallgatói és oktatói elvárásokra irányítom a figyelmet. Ezt követően olyan irányelveket és változásokat tekintek át, melyek Magyarországon akadályozták a globalizációs feltételeknek megfelelő intézményi struktúra kialakulását. Végül az említett folyamatok eredményeképp megjelenő kontraszelekció egyes megnyilvánulási formáit tárgyalom.

3.1.1. Társadalmi és piaci érdekek

Az egyetem feladatára vonatkozóan az alábbi, ma is aktuális megfogalmazást teszi Szent-

Györgyi Albert egyetemi székfoglaló beszédében: „Az egyetem feladata hármas. Legősibb hivatása gyűjteni, terjeszteni és gyarapítani az emberi tudást. Második feladata kis számban nevelni a jövőnek tudósokat, akik majd ezt a hivatást tőlünk átveszik. Újabb eredetű, de nem kevésbé magasztos az egyetemnek harmadik hivatása: a haza számára polgárokat nevelni, akik el vannak látva a szellem fegyverével.” A harmadik hivatásra vonatkozóan továbbá felteszi a kérdést: "... milyennek kívánjuk mi a közélet embereit? Ha tőlük csakis szaktudást kívánunk, akkor az egyetemnek sem kell a neveléssel törődnie. De ha tőlük nemcsak szaktudást, de jellem- és szellemi tulajdonságok egész sorát is kívánjuk, mint a hivatottság érzését, az alkotás és cselekvés vágyát, a felelősség érzését, a tette készséget, a józan és gyors ítéletet, a becsületességet, az érdeklődést, az önzetlenséget, mely tulajdonságok nélkül a szaktudás csak fél embert jelent, akkor nyilván nevelnünk is kell". (Szent-Györgyi, 1940) E gondolatok olvasásakor felvetődik a kérdés: vajon a tömegképzés feltételei között van-e esély ez utóbbi feladatok elvégzésére is? Az elmúlt években egy oktatóra jutó hallgatói létszám drámaian megnövekedett, melynek következtében a tanárok jobban leterheltek, mint akár 5-10 évvel ezelőtt - míg az 1990/91-es tanévben közelítőleg 0.16 tanár jutott egy diákra, addig a 2006/2007-ben ez a szám 0.05-re redukálódott (KSH-Felsőfokú oktatás, 2007). Félő, hogy a fenti kívánalmak és az érdekháló tagjainak elvárásai összeegyeztethetetlenek jelen feltételek között.

Kik az érdekháló tagjai és milyen elvárásokat támasztanak?

Egyetemek esetében a szereplőket négy fontosabb osztályba sorolhatjuk – ezek egyben azok a résztvevők, akik között az egyensúlyt meg kell teremteni. Barakonyi (2004a, 207. o.) felosztásából kiindulva, az alábbi módon különítem el őket:

1. Külső szféra, melybe beletartozik: az állam mint tulajdonos; a végső felhasználói szféra (ipar mezőgazdaság, szolgáltatások, államigazgatás, közigazgatás stb.); a felsőoktatás működésének szabályozásában, irányításában, ellenőrzésében részt vevő szervek (MAB, FTT, stb.). Helyi és regionális önkormányzatok, jelentősebb nem felsőoktatási társadalmi szervezetek; szponzorok, támogatók, az intézményhez kötődő fontosabb vállalatok; intézmények, a sajtó, a hallgatók családja; egyéb, az adott intézmény céljaira, működési feltételeire jelentős hatást gyakorló szereplők.
2. Az akadémiai szféra, az egyetemi polgárok összessége (az intézmény oktatói, az intézmény kutatói, az intézmény alkalmazottai, a hallgatók).
3. Az igazgatótanács tagjai, akik elsősorban a fenti szereplők képviselőiből állnak

össze. Az igazgatóságra a tulajdonosnak van szüksége, ezért az adott intézmény érdekhálójának legfontosabb tagjait, az államot és a társadalmat képviseli. Ami a személyeket illeti, a külföldi gyakorlat azt mutatja, hogy helyet foglalhatnak benne vállalati vezetők, politikusok, professzorok, és nemzetközi szaktekintélyek egyaránt – ez Magyarországon még kevésbé jellemző.

4. A menedzsment, az intézmény adminisztratív vezetői (rektor, főigazgató, helyetteseik, dékánok, karigazgatók, helyetteseik, belső szervezeti egységek vezetői, pénzügyi-gazdasági vezetők.)

A külső szféra (társadalom) elvárásait nyilvánvalóan az aktuális versenyfeltételek határozzák meg. Szükséges idegen nyelvek tudása, gyors alkalmazkodóképesség, önálló munkavégzésre való képesség, stb., melyeket összefoglaló néven kompetenciáknak nevezhetünk. A második, harmadik és negyedik csoportba sorolt szereplők – nagyjából oktatók – a kompetenciák kiművelésén túl természetesen saját szervezetük/alszervezetük érdekeit tartják szem előtt, rendszerint igyekezve megőrizni a már elért kiváltságokat. S nyilvánvaló módon, előírt kötelezettségeiken túl nem szívesen vállalnak feladatokat, kivéve ha azok megfelelő „hasznosságokkal” járnak. (Gondolok itt elsősorban a „kihívásra”, az előléptetési lehetőségekre és nem utolsó sorban az anyagi jutalmazásokra.) A bolognai átalakulások legfontosabb gátló tényezői a szűkös anyagi feltételeken túl, talán éppen a nem kielégítő motivátorokon múlott: az egyes intézmények/karok/tanszékek élére nincsenek kijelölve menedzserek, akik mint kihívást, s nem mint plusz terhet élnék meg az újjászervezés feladatát.

Természetesen a fő aktorokat egyéb módon is lehet kategorizálni, más nézőpontból tárgyalni, pozíciójukkal és viselkedésükkel foglalkozni. B. R. Clark, a felsőoktatásban végbemenő átalakulások megértéséhez a főhatalmat gyakorló három szereplő erejének összevetését ajánlja. Feltevése szerint az *akadémiai oligarchia*, az *állami bürokrácia*, valamint a *piac* elkülönítése és viselkedésének megfigyelése, jó értelmezési keretet ad az egyes nemzetek oktatáspolitikájának megértéséhez, a különböző felsőoktatási modellek tulajdonágainak megértéséhez (Clark, 1993). Ennek alapján rajzolódhat ki, a korábban részletesen kifejtett három felsőoktatási modell (brit, kontinentális, amerikai) berendezkedése. A három nagy területen végbemenő hatalmi átrendeződések mentén értelmezhetővé válnak a 90-es évek reformjai Magyarországon is, ahol a létszámexpánzió nem esett egybe a felsőoktatási szolgáltatásokra fordított költségvetési hányad növekedésével. A csökkenő költségvetési források hatékonyabb felhasználása, illetve újabb források bevonása – pályázati pénz, magántőke – létszükségletté vált. (A kutatási

tevékenységek finanszírozására ez különösen igaz. Létrejött az indirekt irányítás, mely a korábnál nagyobb önállóságot ad az intézményeknek. Mindezen átalakulások jelentős rugalmasságot kívántak akadémiáktól. Az üzleti szemlélet megtanulása, a piaci viszonyokban való tájékozódás komoly feladatot állított a korábban csak akadémiáktól ellátó oktatók elé. Az egyetemek gazdálkodói filozófiájának és gyakorlatának elterjedése következtében elmozdultak a Clark-i séma fő aktorainak pozíciói: a kontinentális Európában az állami bürokrácia dominanciája felől a piac felé, az expanzió útján valamivel később, a Thatcher-i korszakban elinduló Nagy-Britanniában pedig az akadémiáktól az állami bürokrácia és a piac meghatározó szerepe felé. Közben az amerikai modellben éppen ellentétes változás állt be: növekedett a korábban alig létező állami finanszírozás, állami kontroll súlya. (Hrubos, 2001)

A következő két szakaszban a fenti gondolatmenetet követve leredukálom az elvárásokat, azaz csak a kompetenciák kiművelését és a tanári elvárásokat tárgyalom. Témám szempontjából e két terület különlegesen fontos, mivel – mint számos kutatás, és később bemutatott empirikus eredményeim is igazolják – a hallgatók elégedettsége főképp a tanáraikkal való kapcsolaton, illetve az elsajátított tudás megítélésén keresztül formálódik.

Kompetencia igények

Korunkban sokan és sokféleképpen határozzák meg az egyetem feladatait, a „kimenet” – a kiművelt emberfők – szükséges tulajdonságait. A technológiai fejlettség, a politikai helyzet, az aktuális ideológiák irányzatok stb. mind-mind befolyásolják, hogy milyen általános társadalmi célok kerülnek a figyelem középpontjába, milyen kompetenciák előállítását várjuk el az egyetemtől. Az elvárások menti teljesítmény észlelés pedig meghatározza nemcsak a hallgatók, hanem szüleik, a piaci szereplők, tágabb értelemben a társadalom a felsőoktatással szembeni elégedettségét. Tekintsük át tehát, mit is jelent ez az idegen kifejezés, egyes elméletalkotók mely kompetenciák kiművelését tekintik elengedhetetlennek globalizálódó világunkban?

A kompetencia fogalmának általános elterjedését Noam Chomsky nyelvi kompetencia fogalmának értelmezéséig szokták visszavezetni a társadalomtudományokban (Csapó, 2002; Vass, 2007). A szélesebb körben alkalmazható kompetenciafogalom azonosítására a 90-es években került sor, s ettől kezdve ennek változatait mind tudományos körökben, mind a köznyelvben használják, egységes értelmezés nélkül. A kompetencia szótári megfogalmazásban: illetékesség, jogosultság, szakértelem (Bakos, 1984). Köznapi

értelmezésben általában ehhez soroljuk még a készségek, képességek tárházát, valamilyen információ birtoklását, illetve a „jártasságot” egy adott területen. Leginkább az oktatáspolitikai próbálja felhasználni az ezen a téren nyert kutatási eredményeket; az iskolai oktatással foglalkozó szakértők ma már műveltség helyett egyre inkább kompetenciákról beszélnek, azaz nem annyira az elsajátított tudás, mint inkább az alkotóképesség érdekli őket (Halász, 2001a). A számtalan bővebb, „tudományos körökben forgó” meghatározás közül először Garai László elméletét (2003. 23.o.) mutatom be, mely a fent megfogalmazott tartalmakat fűzi logikai sorrendbe. Szerinte az emberi potenciál kiképezésének illetve erőforrásként való alkalmazásának két aspektusa van, melyek megfeleltethetők a kompetencia kettős természetének. Idézet a szerzőtől: „Létezik:

- A. egy *technikai* folyamat, amely kialakítja, karban tartja, megnyilvánítja a személynek azokat a *tulajdonságait*, amelyek együttese a *tudását* alkotja;
- B. egy *társadalmi* folyamat, amellyel az emberek egymáshoz való *viszonyaikat* adminisztrálják, kialakítva, karban tartva, megnyilvánítva ezáltal a maguk *szociális identitását*.”¹⁸

Nagy József (2000) a különböző kompetenciákat három alcsoportba sorolja be: 1. kognitív, 2. személyes, 3. szociális vagy társas kompetenciák. Ez a fajta megkülönböztetés közismert, és részletesebb feltérképezésre is történtek kísérletek. Így például az iskolai oktatás területén, ahol az egyik legfontosabb kérdés, hogy mely kompetenciák kiművelése felel meg leginkább az aktuális társadalmi elvárásoknak. Kitűnő összefoglalást nyújt erre vonatkozóan Halász Gábor (2001a).¹⁹

¹⁸ „A technikai és a társadalmi folyamat egymástól elválaszthatatlanul gazdálkodik tudással és identitással: a gazdálkodás tárgya tulajdonképpen az ember kompetenciája, ami egyszerre jelenti *hozzáértését* egy bizonyos felmerülő feladathoz és *illetékességét*, hogy egy társadalmi struktúrában e feladattal foglalkozzék. A tudásból úgy lesz a feladathoz való hozzáértés, hogy a feladattal kapcsolatos *információ* társul hozzá – ugyanígy állítja elő a szociális identitásból az illetékességet a feladattal szorosabban vagy lazábban összefüggő *okirat*.” (Garai 2003, 23. o.)

¹⁹ Halász szerint léteznek olyan speciális kompetenciák, amelyek az általános kompetenciákra épülnek. Ezek: bizonytalanság, a komplexitás és a nyitott helyzetek kezelésének képessége; önálló és társas tanulásra való képesség; rugalmasság és alkalmazkodó képesség; problémamegoldó képesség, kreativitás. Társas kompetenciák: együttműködési, kommunikációs és konfliktuskezelő képességek; megbízhatóság és kiszámíthatóság; szolidaritás és az együttérzés képessége; a kritikai reflexió képessége, az írott kommunikáció alkalmazására való képesség. Továbbá: idegen nyelvű és különböző kultúrák közötti kommunikáció; modern információs és kommunikációs technológia alkalmazására való képesség.

A „Tuning Educational Structures in Europe” (Szabályozó oktatási struktúrák Európában) project a bolognai deklarációba foglalt politikai célkitűzéseket köti össze az egyes felsőoktatási intézmények eredményeivel. Elsősorban a strukturális átalakulásokra, és a tanulmányokkal kapcsolatos elégedettségre fókuszál. Megfogalmazása szerint a kompetencia a tudásnak, a megértésnek, a készségnek és a képességnek dinamikus kombinációja. Elkülönít általános, és a tárgyspecifikus kompetenciákat. Az általános kompetenciákat három részre tagolja:

1. Instrumentális kompetenciák: kognitív képességek, módszertani képességek, technológiai képességek, nyelvi képességek.
2. Interperszonális kompetenciák: individuális képességek, mint pl. a társas készségek (társas kapcsolatok, kooperáció)
3. Rendszer kompetenciák: készségek és képességek összessége – a megértés, a szenzibilitás és tudás kombinációja. Előzetes feltétele az interperszonális és instrumentális kompetenciáknak megléte. (Tuning, 2007)

A többféle besorolás és elméleti javaslat mellett, elég komoly gyakorlati gondok vannak. Az oktatáspolitikai erőterben nagymértékben felértékelődtek azok a jelzések, amelyek a tágabb társadalmi környezet és a munka világa felől érkeznek. Ezek alapján gyakran rendkívül kemény és direkt kritikák jelennek meg az iskolákkal szemben. Például az OECD Oktatási Bizottságának 2001. áprilisi miniszteri szintű találkozásán, a nemzetközi munkáltatói szervezetek képviselői fogalmaztak meg egy erős bírálatot. Ezek szerint egészen másra van szükség, mint az, amit ma az iskolák tesznek. Jelzéseik szerint, ha az iskolai oktatás nem tud az új igényekhez alkalmazkodni, akkor a tanulás alternatív formáit fogják támogatni, és megvonják támogatásukat az oktatás hagyományos formáitól. (Halász, 2001b)

Milyen elvárásokat támasztanak a tanárok?

Általánosságban elmondható, hogy az aktuális piaci kihívásoknak nem minden esetben képesek megfelelni a szigorúan akadémiai karriert befutott tanárok. A „kívülről jött” gyakorlati szakemberek megbecsültsége egyre inkább nő a hallgatók körében, akik legtöbbször a szakmájukon belüli aktuális problémák megoldási technikáit kívánják elsajátítani, és visszaforgatni a munkaerőpiacon. Elmondható továbbá, hogy a korábbi

tendenciákkal ellentétben mind a társadalmi, mind az anyagi megbecsültsége csökkent a tanári pályának (Szabó, 1997; Botos, 2007); a közalkalmazotti, köztisztviselő státuszok száma kevesebb; a magánszektor szabályai kezdenek érvényesülni a szerződésekben – például az egy éves szerződések nem tartalmazzák a nyári időszakot –, melynek következtében a bizonytalanság érzet nő. Másod -harmad állások után kénytelenek nézni az oktatók, csökkentve ezzel tanítási és kutatási kapacitásukat. Mint korábban szó volt róla, a tömegoktatás feltételei között egyre több diákot kell tanítaniuk és értékelniük, mely a személyes kapcsolatokat nyomorítja meg, és mind a tanárok, mind a hallgatók motivációját és elköteleződését csökkenti.

A tanárok a munkahellyel támasztott általános igényeken túl (státusz, versenyképes fizetés, megfelelő előléptetési lehetőségek stb.) kielégítő kutatási és oktatási feltételeket akarnak, valamint lehetőségeket a nemzetközi kutatási tevékenységbe való bekapcsolódáshoz. Szükség van olyan hazai fórumokon való részvételi lehetőségekre is, ahol kicserélhetik egymással kutatási eredményeiket, nemcsak belső motivációjuk fenntartása, hanem kapcsolatépítés, új kooperációk kialakítása érdekében.

Nélkülözhetetlenek bizonyos továbbképzések, melyek során olyan kompetenciákat sajátíthatnak el, melyre addigi képzésük nem adott lehetőséget. (pl. idegen nyelvek oktatása, elektronikus ismeretek bővítése, stb.) Adott esetben ezek közé a kompetenciák közé tartoznak a menedzsment ismeretek is. A globalizáció ebből a szempontból nemcsak a gazdasági, hanem az akadémiai világot is megváltoztatta a XX. század második felében, mivel ma már a felsőoktatási intézmények is versenyeznek egymással a minél magasabb hozam és hallgatói létszám elérésért –melyek állami fejkvóták, tandíjak, vállalati támogatások, pályázati pénzek stb. formájában jelennek meg a bevételi oldalon. Az intézményei szférának fennmaradása érdekében meg kell teremteni a többletbevételeket, e feladat kivitelezését pedig elsősorban az oktatóitól várja, akik általában nem rendelkeznek menedzseri készségekkel. Ennek következményeit jól szemlélteti a bolognai rendszerre való átállás. A megfelelő lineáris rendszer ugyanis gyakorlatilag úgy jött létre, hogy kettészelték az oktatási programokat. Az addig első három évben tanítottak kerültek a bachelor rendszerbe, a felső kettő pedig a masterbe. Mivel nem volt professzionális menedzsmentje a tartalmi változtatásoknak, az egyes tanszékek leginkább arra törekedtek, hogy megőrizték a status quo-t, azaz a tantárgyi struktúra változatlan maradjon, mindenkinek megmaradjon az állása, ne kelljen új tantárgyakat oktatniuk, illetve tantárgyi tematikákat változtatniuk. Persze volt olyan tanszék, ahol az átalakításokat komolyabban vették, itt fontos harcok folytak az új diszciplínának megfelelő régi tárgyak elismertetéséért,

az óraszámok megtartásáért, vagy növelésért. Barakonyi Károly szerint: „a program tantárgyi inputjának mennyiségét, fontosságát sokkal inkább az érdekek harcának kimenetele határozza meg és nem program (és az oktatási piac) szükségletei. Az oktatók foglalkoztatási nyomása felülírja az oktatási szükségleteket, a tényleges társadalmi igényeket.” (Barakonyi 2004a, 216.o.)

3.1.2. Intézményvezetési átalakulások

Az elindult változtatások tehát még nem tudták kifejteni kedvező hatásaikat teljes mértékben. Egyes hagyományok táplálta beidegződések, elavult intézményi szabályok akadályozójává váltak a Bolognai célkitűzések kivitelezésének, a piaci szereplők hosszú távú érdekeinek megvalósulásának.

A hazai egyetemek irányításának változása szorosan összefügg a Bolognai irányelvekkel az intézményt körülvevő társadalmi, gazdasági és politikai erőterrel. Az alábbi fejezetben az egyetemi vezetés kulcsfogalmait, és az utóbbi évtizedekben megtörtént hazai stratégiai és vezetésbeli átalakulásokat tekintem át.

Leadership, kormányzás, menedzsment

A *leadership* (vagy *visionary leadership*) olyan új fogalom, ami egy eszme kidolgozásáról és megvalósításáról, az intézménnyel kapcsolatos átfogó felelősségről szól. Feltételez egyfajta előrelátást a jövőre vonatkozóan; feladata, hogy a várható változtatásoknak megfelelően alakítsa át az irányítást. A szervezet alapvető képességeit a vélt jövőképhez igazítja, ebbe az irányba próbálja meg fejleszteni az intézményt, tehát mintegy felkészíti a jövőre. A leadernek vállalnia kell a felelősséget, hogy a régi rendszert átalakítsa, akár súlyos áldozatok árán is. Hazánkban, az egyetemi irányításban ugyan nyomokban megjelennek az ilyen típusú vezetés formái, azonban ez nem posztokhoz, feladatokhoz kötött, hanem mintegy mellékterméke a vezetők egyéb munkatevékenységének.

A *kormányzás* általában a nagyméretű szervezetek vezetésére jellemző, amikor többféle érdekeltiséget kell egyeztetni, és egy cél felé irányítani, elsősorban a döntéshozatal struktúráját érinti. Az egyetemi kormányzás már évtizedek óta elterjedt gyakorlat, jelen van Európai Felsőoktatási Térségben.²⁰ Sajnos a hazai állami felsőoktatás számára szinte

²⁰ Az egyetemi kormányzás kialakulása is hasonló okokra vezethető vissza, mint a vállalati kormányzási struktúra kialakulása: számos szereplő van jelen, akiknek eltérő érdekeik vannak; nem engedhető meg, hogy egyik a másik érdekeibe gázoljon túlzott jelenléte miatt; kell, hogy társadalmi érdekek is érvényesüljenek.

teljességgel ismeretlen – itthon csak az alapítványi, magán vagy külföldi tulajdonú főiskolák és egyetemek alkalmazzák ezt a kormányzási formát. Felsőoktatási intézményeink általában nem vagy csak nyomokban álltak át a vállalati kormányzás paradigmájára, ahol az intézményi feladatok szigorúan megoszlanak a befektetők, az igazgatóság és a professzionális vezetők között. A Bologna folyamat kivitelezésének ez a leggyengébb pontja, a szükséges változtatások itt ütköznek a legnagyobb ellenállásba. Az okok közé sorolhatóak az esetleges érdek-sérelmek, a már említett újfajta menedzsment ismeretek elméleti és gyakorlati hiánya, politikai érdekek (Polónyi, 2006). Mindazonáltal megfigyelhető, hogy az igazgatóságok szerepe a stratégiaalkotásban, a stratégiai menedzsmentben növekszik, a külső igazgatósági tagok aránya nő, a felső vezetés beszámoltatása egyre szigorúbb.

A *menedzsment* kifejezést Bakos Idegen szavak és kifejezések 1984-es szótára még nem említi, helyette menedzserizmusról beszél, mely a korhű meghatározás szerint „a tőkés rendszeren belül a termelés gazdaságosabb megszervezését, részben ideológiai védelmét szolgáló modern, a 20. sz. közepe táján létrejött vezetéselméleti irányzat.” Henry Fayol (1984) felosztása szerint a menedzsment részei közé sorolandó a tervezés, szervezés, irányítás, koordináció és az ellenőrzés. A jelenlegi hazai felsőoktatási vezetési gyakorlatot amatőr menedzsment rendszerként jellemezhetjük. Hiánycikk a jól képzett, felkészített, menedzsmentismeretekkel felvértezett vezető, így a világviszonylatban is egyre inkább elterjedt vállalati mintára épülő mátrix típusú kari szervezet nem valósult meg.²¹

Partikuláris érdekek és következmények

Egészen az 1993. évi felsőoktatási törvényig a docensi, tanári, valamint vezetői kinevezéseknél és megbízásoknál bizonyos politikai szervezetekkel kellett egyeztetni (MSZMP, KISZ, szakszervezet stb.). Ennek következtében az intézményi autonómia erősen féloldalas volt, lényegében minden személyi, szakmai, szervezeti kérdésben egyeztetni kellett. Az új törvény ugyan megerősítette a tudományos autonómiát – a tudomány művelői

tudjanak. A változásokat az is kikényszeríti, hogy egy stabil kiszámítható környezetet (kiszámítható állami finanszírozás, mozdíthatatlan struktúra stb.) felváltotta egy dinamikus környezet, ahol az intézmények fennmaradását elsősorban az új igényeknek való megfelelés biztosítja, s mind nagyobb az elszámolási kötelezettség a társadalom felé.

²¹ Ebben úgynevezett departmentek (karok/tanszékek/intézetek) irányítják az egyes programokat, és ehhez kapcsolódnak a kutatási központok is. Előbbiek az állami finanszírozással és tandíjjal fedezik költségeiket, utóbbiak pedig megbízások, pályázatok segítségével maradnak fenn.

kezébe adta a kutatások tudományos értékének, illetve a tudományos igazságok megállapításának jogát –, de nem változtatta meg az irányítás alapelveit. Ami pedig szükségzerű lett volna, hiszen a felsőoktatás tömegesedése, nagyüzemmé válása a nyugaton már alkalmazott „gazdálkodó egyetemi modell” törvényi alapjainak kialakítását igényelte. Az alábbi, 1996-tól kezdődő intézményi átalakulásra vonatkozó összefoglalás elkészítésében, legfőképp Polonyi (2006) munkájára hagyatkozom. Elsősorban az említett modell bevezetését gátló tényezőket ismertetem.

Az 1996-os törvény kimondja, hogy a gazdasági főigazgató az intézmény vezetőjének alárendeltje, feladatait annak közvetlen irányítása és vezetése mellett kell végeznie. Gazdasági autonómiáról tehát még nem beszélhetünk, a gazdasági főigazgató nem mint menedzser, inkább mint alárendelt „főpénztárnok” működik. Az intézmény vezetője a rektor – a karokra nem tagozódó főiskolák esetében a főigazgató –, hatáskörét az intézmény vezető testületével, az intézményi tanáccsal osztja meg. Ez utóbbi összetételét ugyancsak törvény szabályozza – kb. 25-33% hallgató; 33% tanár; a fennmaradó részt pedig érdekvédelmi szervezetek képviselői teszik ki.²² Hatásköre kiterjed a stratégiai tervezéstől a költségvetés jóváhagyásán és a szervezetalakításon keresztül a gazdasági tevékenység értékeléséig. Ez utóbbi tehát rendkívül erős menedzsment funkciókat tartalmaz, mely akadályozója egy különálló egyetemi menedzsment megerősödésének. Ugyancsak ezt akadályozza a rektor hatásköre, mivel ezt a pozíciót csak akadémiai pályafutással lehet betölteni, így a feladat elvégzéséhez szükséges menedzsment szemlélet nem biztos, hogy adott.

A 2005-ös új felsőoktatási törvényben már szerepelt az intézményi vezetés akadémiai ügyekre való korlátozásának, illetve egy újfajta igazgatótanács létrehozásának szándéka, mely a „stratégiai döntésekért” lett volna felelős. A törvényt előkészítők a kettős vezetés (akadémiai és gazdasági) létrehozását szorgalmazták: a szenátustól (képzési programok, tanulmányi kérdések, tanterv, kollégák megítélése, oktatói és hallgatói ügyek stb.) elkülönítették volna az „irányító testületet”, mely hosszú távú célok, a stratégiák (leadership), a politikák meghatározását, valamint a jelentősebb intézményi akciók felügyeletét szolgálta volna. (A gazdasági vezetés mintájául a gazdasági nagyszervezetek igazgatásának szervezeti mintáját jelölte ki.) A köztársasági elnök azonban alkotmányellenesnek ítélte több ponton a törvényt – többek között az irányító testület

²² „Intézményi adminisztráció, Közalkalmazotti Tanács, reprezentatív szervezetek és a képzésben érdekelt más szervezetek, intézmények és az érintette tárcák képviselői.” (31 55 §(4) bekezdés)

hatáskörét és összetételét kifogásolta – s végül a felsőoktatás irányításának korszerűsítése az Alkotmánybíróság határozatán megbukott. Polonyi István felteszi a kérdést: „Lehet, hogy ebben az is szerepet játszik, hogy mind a kezdeményező Köztársasági elnök, mind az Alkotmánybíróság lényegében minden tagja egyetemi oktató?” Az irányító testület helyett végül egy „gazdasági tanács” jött létre, mely már csak egy „döntés-előkészítő, véleményezési jogkört” hivatott gyakorolni. Jelenleg ezek tagjainak átlagosan csak nem sokkal több, mint egyharmada professzionális menedzser, további része még mindig oktatókból, kutatókból és hallgatókból áll. A spektrum széles: van olyan egyetem, ahol minden tagot az egyetem delegált, de létezik olyan is, ahol a rektoron és gazdasági vezetőn kívül, a meghívottak kizárólag pénzügyi intézetek, illetve vállalatok menedzserei.

Az egyetem mint „vállalat” – menedzserek által irányított gazdasági szervezet szerinti értelmezése, tehát nem honosodhatott meg hazánkban, a megfelelő jogi háttér nélkül. Nincsenek szétválasztva az akadémiai, pénzügyi és menedzsmenti feladatok, az osztott (rektor-szenátus) vezetés megmaradt. A régi struktúra továbbéléseként még ma is sok esetben a politikai és személyi szempontok határozzák meg az intézmények stratégiai döntéseit. A legújabb reformjavaslatok pedig még mindig kénytelenek hangsúlyozni a rektor mindenek felett hatalmát, hiszen e nélkül, egyetlen törvénymódosítás sem születhet meg. Jó példa erre, a következő reformjavaslatban foglalt néhány mondat: „Fontos, hogy az egyetem szakmai vezetője, a rektor, a szenátus által jóváhagyott normatív szempontrendszer figyelembevételével szabad kezet kapjon a tanárok kiválasztásában és javadalmazásában. Fontos hangsúlyozni, hogy nemcsak pénzügyi és foglalkoztatási döntésekben célszerű a rektornak szabad kezet kapni, hanem akadémiai kérdésekben is neki kell legyen végső döntési joga.” (Bokros, 2007)

3.1.3. Kontraszelekciós körkép

A háromszintű elemzés után vessünk egy pillantást arra, hogy a jelenlegi rendszer milyen kontraszelekciós viszonyokat idéz elő. Hunyady György meghatározása a fogalomra vonatkozóan: „...olyan helyzet, amelyben a társadalom, vagy intézmény vagy csoport nem aknázza ki, sőt elvesztegeti az emberi erőforrásait. Ennek következtében életminősége elmarad az optimumtól.” (Hunyady, 2002 397.o.) Bizonyos érdekek eredményeképp tehát a „gyengébb” győz az „erősebb” felett – gondoljunk például csak azokra a tehetséges kutatókra, akik a jobb megélhetés érdekében távoznak külföldre, sokszor szerényebb

képességű, de „alkalmazkodóbb” kollégáikat hátra hagyva. Ugyancsak jelentős azoknak a száma, akik a közalkalmazotti szférából távoznak, anyagi vagy a vezetéssel/szervezettel való elégedetlenségük okán. „Nem tudunk-e elképzelni tudományos vezetőt, aki gondosan úgy válogatja meg munkatársait, hogy azok tisztelettudó, szerény, jó szervező, ám szakmailag szinte esélytelen fiatalok legyenek? Nem rosszabb ennél is az, aki szorgalmas és tehetséges tanítványait elvezeti a fokozat megszerzésének küszöbéig, de ekkor rendre megkérdőjelezi szakmai rátermettségüket, szakmai tisztességüket és egzisztenciális bizonytalanságba taszítja őket. Nem ismerünk-e ambícióktól túlfűtött recenzenst, aki biztos érzékkel választja ki a könyvtermelésből a legjelentősebb szakmai munkát, hogy bizonytalan szempontjai alapján azt ócsárolja? S nincs-e arra példa, hogy egy szakmai csoport tagjai egymást támogatva, idézve, méltatva obskúrus témákat tolnak előtérbe, megadva minden erkölcsi árat az előnyös helyzetükért?” (Hunyady 2002, 340.o.)

Jelen alfejezetben először a felsőoktatási közegben megjelenő *intézményi kontraszelekció* okait és következményit vázoló fel. Bemutatom, hogy a hazai minőségellenőrzési rendszernek köszönhetően miért maradhatnak meg a piacon gyenge minőségű intézmények is. Majd a tömegképzés következményében kialakult egy, a tehetségesek és kevésbé tehetségesek közötti esélykiegyenlítő eljárást veszek górcső alá.

Különböző minőségpreferenciák a hazai felsőoktatási környezetben

Kiindulási pontom Mizrahi és Mehrez tanulmánya (2002), melyben az alábbi kérdésre keresik a választ: milyen alkufolyamatok léteznek egy adott intézmény és az oktatási kormányzatot képviselő ellenőrző (akkreditációs) testület között különböző minőségpreferenciákkal jellemezhető környezetekben? A stratégiai változatokat két szélsőséges környezetben vizsgálják: minőségérzékeny illetve minőségközömbös. Modelljük feltételrendszere a következő állapotokat tételezi.

1. Az oktatási intézmény lehet haszonmaximáló, alacsony minőség-színvonalú vagy minőségmaximáló magas minőség-színvonalú.
2. A minőségről jelzések csak az oktatási intézmények és az ellenőrző testület között cserélődnek, azaz a külső környezet (szűkebben az oktatási piac, bővebben a társadalom) közötti jelzescserétől eltekintenek. (Ez utóbbi azért szükséges, hogy a stratégiai játéksituáció zárt lehessen.)
3. Az oktatási intézmény az ellenőrző testület felé saját minőségszínvonaláról kétféle jelzést küldhet: alacsony kontra magas.

4. Az ellenőrző testület a fenti jelzés alapján dönt az oktatási intézmény felé gyakorolt magatartásáról (akkreditáció, forrásallokáció), amely alapvetően rugalmas-megengedő vagy kötött-merev lehet.

A két fél közötti stratégiai játéktér elemzéséhez egy olyan játékelméleti táblát alkalmaznak, amely a fenti kritériumokon túlmenően feltételezi, hogy:

Az oktatási intézmény és az ellenőrző testület között információs aszimmetria áll fenn, azaz hogy az oktatási intézmény pontosan meg tudja ítélni a saját minőségszínvonalát, míg az ellenőrző testületnek erről csak korlátozott, sőt torz információja lehet.²³

Éppen a fenti információs aszimmetria következtében az oktatási intézmények kommunikációs stratégiái között a csalárd jelzés is előfordulhat. Ez természetesen mindig egyirányú, azaz a ténylegesen alacsonyabb minőségszínvonalat magasabbnak kommunikálja.

A gyengébb minőségű felsőoktatási intézmények tehát nem minőségérzékeny környezetben a csalárd jelzésekben érdekeltek. Az ellenőrző testülettel szembeni opportunistá magatartás, az „élni, és élni hagyni” filozófia érvényesül. Az elemzés másik (meglepőbb) konklúziója, hogy az ellenőrző testület közvetlen hatása a minőségfejlesztésre elenyésző. A minőség fejlesztését stratégiai időtávban ugyanis kizárólag a környezet – a társadalom tudás iránti attitűdjének fejlődése kényszerítheti ki. Ennek hiányában a felsőoktatás akkreditációs és minőségbiztosítási (pl. elégedettségkutatás) eljárásai sokkal inkább egy hivatali elvárásnak való megfelelést, mintsem valós állapotokat tükröznek. Nem véletlen, hogy az állami felsőoktatásban sehol sem tudják (nem is akarják) finanszírozni az intézményi minőségkép feltárásának tudományos szempontból is megalapozott módszereit.

Felmerül a kérdés, miként alakul a hazai társadalom tudás iránti attitűdje. A tényleges kompetenciák, vagy a papírok (szociális identitás) megszerzésének vágya erősebb? A törvények szabályozó ereje, a hagyományok miként torzítják az egyébként ésszerű (pl. globalizációs tendenciákhoz való alkalmazkodó) viselkedést? A mára négyszeresére duzzadt hallgatói létszám azt mutatja, hogy egyetemeinkre, főiskoláinkra szükség van, mert a globalizációs versenyfelvételeknek megfelelő tudást adnak át, vagy inkább csak „a ma már diploma nélkül nem ember az ember” szlogennek való kollektív behódolást jelzi? Amit egyébként a törvényi szabályozás is kikényszerít: például a közalkalmazotti szférában, ahol az egyes pozíciókhoz kötött diploma megszerzésének kényszerúsége, az előléptetés vagy

²³ Ez jól tetten érhető a magyar felsőoktatási intézmények és a MAB viszonyában, ahol az intézményi önértékelések a központi minőségkritériumok ellenére is erősen felpuhulnak.

egy magasabb fizetési kategóriába jutás igénye gyakran motiválja a munkavállalót valamilyen akadémiai fokozat megszerzésére. Teszi mindezt úgy az egyén, hogy a kiszemelt intézmény „minőségét” nem vizsgálja meg, hiszen érdekében az áll, hogy minél kisebb erőfeszítéssel legyen diploma a kezében. A minőségbeli kritériumok tehát nem játszanak szerepet a tanintézmény megválasztásakor, sőt előáll a kontraszelekció jelensége. A gyengébb intézmény előnyt élvez – rövid képzési ideje, alacsony színvonalú követelményrendszere miatt, s ennek megfelelően inkább választják a felnőttképzés leendő résztvevői.²⁴

A diploma „jelző értékének” csökkenése

A 70-es évek elején Spence, a munkaerőpiacon jelen levő „jelző” magatartás szerepét kezdte vizsgálni. Az általa leírt problémahelyzet a következő: a munkavállalók készségeiket tekintve különbözőek, azonban a munkaadók ezt a különbséget nem tudják felmérni, s ennek megfelelően szelektálni az adott munkára alkalmasak, illetve kevésbé alkalmasak között. Az aszimmetrikus informáltság – a dolgozó tudja milyen készségek, képesség birtokában van, míg a leendő munkáltató nem – következménye, hogy a megfelelő bérkialakítás is nehézségekbe ütközik. A helyzet modellezésekor Spence a munkaadók (általában feltételezett) gondolkodását követve dolgozóknak két típusát különítette el: magasan teljesítőt és alacsonyan teljesítőt. Az előbbi képzettségét alacsonyabb költségen tudja megszerezni mint az utóbbi, mivel készségei gyorsabb és könnyebb ismeretelsajátításra predesztinálják. A magasan teljesítő tehát többlet/nehezebb képzést vállal, míg az alacsonyan teljesítő nem. A képzettség foka így válik releváns „jelző”-vé a munkaerőpiacon, s ennek megfelelően a munkaadó magasabb bért fog ajánlani a több iskolaévvvel, illetve diplomával rendelkezőnek. Meglepő módon tehát, Spence modelljében az oktatásban eltöltött évek száma, mint „megbízható jelző” szolgál (Spence, 1973). S miért a meglepetés? Az Egyesült Államok elit intézményeibe nemcsak szigorú beléptetőrendszer, hanem az intézmények minőségéről megbízható visszajelzések is vannak, így logikus Spence gondolatmenete. Hazánkban azonban a „legnehezebb” képzésbe (Ph.D.) való belépést is sokszor csak egy „felvételi elbeszélgetés” előzi meg. Az elmélet magyarországi alkalmazhatóságának másik problémája, hogy hazánkban a keretlétszámok és a

²⁴ Mizrahi - Mehrez (2002) az izraeli felsőoktatásról megállapítja, hogy az alacsony színvonalú programok kivitelezésének valószínűsége magasabb a társadalomtudományokban, üzleti tudományokban, mivel ezek azok a területek, ahol alacsony a beruházási követelmény mind keresleti, mind kínálati oldalon.

kibővítésével és a kredit rendszer bevezetésével biztosítva van, hogy az „alacsonyan teljesítők” közel ugyanolyan eséllyel végezhesenek el felsőfokú képzést, mint a „magasan teljesítők”. Sőt egyes képzési helyeken érdemesebb bent maradni a rendszerben, mert a diákélettel járó előnyök kecsegtetőbbek, mint a munkaerőpiacra való kilépés. Felmerül a kérdés, vajon így a diploma jelzője marad-e a „jól teljesítőknek”, azaz a jelző igazat mond-e a jelzett tartalomról? Az előirányzott létszámnövekedés okozta gombamód elszaporodó, túlszűfolt oktatási intézmények és képzések más kételyekre is okot adnak: megváltozik a „megmunkálendő anyag átlagminőségével” együtt a képzések színvonala is²⁵. Számos – itt most nem említett²⁶ – további tényező is azt eredményezheti, hogy a diploma elveszítheti jelző értékét.

Vajon képesek-e ezt a jelenséget kezelni a piaci szereplők, azaz az „oktatást megvásárlók”-nak van-e esélyük kompetens módon felmérni annak jövőbeli értékét (gondolunk itt elsősorban a későbbi elhelyezkedési esélyekre)? Annál is inkább érdekes ez a kérdés, mivel erre vonatkozóan a piac kiszámíthatatlansága folytán a szakemberek is csupán jóslatokba képesek bocsátkozni. Egyes szakmákban a túlképzés jelentős munkanélküliséget szül, másrészt az egyes képzések nyújtotta tudásanyag színvonalbeli hiányosságai miatt nyilvánvalóan nem felelnek meg a piaci igényeknek. Ha pedig ilyen módon az oktatás jövőbeli értéke „csekély mértékben” kiszámítható, milyen eligazodási pontok mentén döntenek a tanulni vágyók, s hogyan élik meg a választás előtti-utáni kockázatokat? Ugyancsak hasonlóan fontos kérdés, hogy a foglalkoztatók milyen más jelzőket tartanak érdemesnek leendő munkatársaik kiválasztásakor, ha fentiekre nem hagyatkozhatnak?

²⁵ Természetesen a bemeneti minőség esetleges alacsonyabb színvonalát kiválóan ellensúlyozhatja egy ragyogó színvonalú, jól megszervezett képzési rendszer. Kérdés azonban, hogy az anyagi érdekek az előbb említett hosszú távú célt tűzik-e ki maguk elé – magas színvonal elérése –, vagy feláldozzák a minőséget a magasabb diáklétszámért, a minél több fejkvótáért. Kockázatot vállal tehát a képzési intézmény is, de fontos kiemelni azt a tényt, hogy ez utóbbinak rendelkezésére állnak olyan információk, melyek alapján kompetens módon tud céljainak megfelelően dönteni. Míg a „fogyasztók” legtöbbször az alulinformáltság állapotában vannak egy adott képzési intézmény kiválasztásakor, illetve a szolgáltatással kapcsolatos kockázatok megítélésekor.

²⁶ Kettő ezek közül: 1. A piaci szereplők nincsenek informálva az intézmények minőségéről, jószerivel a felvételi eljárások során tájékozódhatnak csak a jelölt emberi és szakmai minőségéről. 2. Sokszor alig kitalálható mit rejt az adott szak/specilizáció megnevezése, gombamód szaporodnak a még nehezen érthető „interdiszciplináris” területek (pl. gazdaságpszichológia, intézményi kommunikátor).

3.2. A hallgatók nyereségei és veszteségei

Elmondható tehát, hogy a felsőfokú tanulmányok iránti növekvő érdeklődés részben köszönhető a modern társadalom fokozódó akademizációjának, a munka-erőpiaci igények változásának. A módosult feltételek többféle motivációt és célokat tükröznek vissza a jelentkezők és az intézmények oldaláról. Feltételezésem szerint a leendő hallgatók elvárásai az intézményválasztás kritériumrendszerében jelennek meg. Ma Magyarországon ezek az elvárások – pl. “minél kisebb erőfeszítéssel, legyen valamilyen diplomám”, nem tükrözik vissza a globalizációs elvárásokat. (Ha kevésbé szigorúak akarunk lenni, ezt az állítást csak a “gyengébb intézmények” választására vonatkoztatjuk.) Míg korábban a lehetőségek szűkössége (kevesebb intézmény, kevesebb szak) miatt az intézményválasztáskor elsősorban az érdeklődés, a várható felvételi eredmény, az intézmény hírneve, és az intézményhez való közelség dominált, addig mára ez a kritériumrendszer kiszélesedett, lehetőséget adva, hogy elégtelen minőségű szolgáltatások is életben maradjanak. Feltételezhető, hogy a fogyasztók nem elsősorban az intézményi minőségmutatók alapján szelektálnak; a piaci értékítéllettől, illetve a társadalmi igényektől függően döntenek. A következő alfejezetben ehhez kapcsolódóan az alábbi kérdésekre keresem a választ: 1. Milyen rövid és hosszú távú hasznosságokkal számolnak a diákok, amikor intézményt választanak? 2. Meghatározza-e a döntéseiket a „gazdasági szemlélet”?

3.2.1. Rövid és hosszú távú hasznosságok – fogyasztási vagy befektetési motiváció

Evidencia, hogy a továbbtanulni szándékozó korábbi élettörténete, szociális hálójá és természetesen képességei, érdeklődési köre is befolyásolják, milyen „hasznosságokat” tételez leendő szakmája kiválasztásakor. A törvényi, gazdálkodási, információs feltételek ugyancsak hatást gyakorolnak arra, hogy képes-e eligazodni a lehetőségek hálójában, jól dönteni befektetéseit illetően.

A hosszú távú befektetések vizsgálatakor, a racionális várakozásokon alapuló kutatások két szorosan egymáshoz kapcsolódó elméletet vesznek alapul. A két elméletet előre tekintő fogyasztási elméletnek is szokták nevezni, mivel mindkettő alapötlete az, hogy a fogyasztók előre látóan, hosszú távon gondolkoznak.

1. A Milton Friedman (1957) által bevezetett állandó-jövedelem hipotézis megkülönböztet állandó és olyan jövedelmeket, melyek a család életében csak időlegesen jelennek meg.

2. A Franco Modigliani (1981) által kidolgozott életciklus-jövedelem elmélet pedig olyan családot/fogyasztót feltételez, mely előre megtervezi az egész életpályáját.

Mindkét elmélet kiindulási pontja, hogy a fogyasztók nem kizárólag a folyó évben rendelkező jövedelemre hagyatkoznak hosszú távú befektetéseik megtervezésekor. Ehelyett figyelembe veszik valószínűsíthető jövőbeli bevételeiket – a későbbi munkahelyi kifizetéseket, az adók várható mértékét, a felhalmozott vagyon jövőbeli hozamait – és a kiadásokat is. (R. E. Hall –J. B. Taylor, 1991) Felmerül a kérdés: létezhet-e ilyen típusú előregondolkodás az oktatási befektetések terén, egy piacgazdasági múlttal alig rendelkező országban? Jelen esetben Magyarországon, ahol a 2007-ben tanulmányaikat megkezdők 60%-a még mindig állami finanszírozást élvezett. Álláspontom szerint érdemes az említett befektetési hozadékokon kívül, más hasznosságokat is elkülöníteni, mivel ezek is jelen vannak a hazai döntési mátrixban.

„A diákok rövid és hosszú távú hasznossága”

Mielőtt rátérek a két fogalom kifejtésére, lényegesnek tartom kiemelni, hogy az oktatást „lancasteri” értelemben vett jószágként értelmezem (1971), azaz a tulajdonságainak együttesét tekintem a hasznosság meghatározójának. Elméletét követve parciális hasznosságokat tételezek, melyeket a parciális elégedettségekkel azonosítok. Megkülönböztetek szubjektív rövid távú hasznosságot – a diákok vélekedése alapján –, melynek indikátorai bizonyos elégedettségmutatók lehetnek (pl. az oktatás tárgyi feltételeivel, az oktatás színvonalával stb.) és objektív rövid távú hasznosságot. Ez utóbbit az intézmény a különböző lehetőségek biztosításán keresztül mintegy melléktermékként biztosítja fogyasztójának: olyan, az oktatás folyamat jellegéből fakadó előnyök, melyek valószínűsíthetően semmilyen jövőbeli hozammal nem járnak (pl. a szabadidős tevékenységek piaci áron aluli elérése, önálló időbeosztás).

A hosszú távú hasznosságok kevésbé jól körülhatárolhatóak. Ugyanúgy megkülönböztethetünk szubjektív és objektív hasznosságokat, bár itt az elkülöníthetőség kevésbé egyértelmű. Objektív hosszú távú hasznosságok közé sorolandóak azok az anyagiakban kifejezhető javak, melyek birtoklása függ az egyén iskolázottságától. A szubjektív hosszú távú hasznosságok körébe tartoznak azok a pozitív érzések, belső reprezentációk, melyek megléte ugyancsak az iskolázottság mértékén múlik. Egy idős orvos élete számbavételekor gondolhatja például, hogy jól járt – boldog, elégedett, haszonnal járt (szubjektív hosszú távú hasznosság) –, amikor ifjúkorában az orvosi egyetem elvégzése

mellett döntött. Nem tudhatjuk azonban, hogy boldogsága abból fakad-e, hogy sok emberen tudott segíteni, vagy mert pályája gazdagon megjutalmazta anyagi javakkal (objektív hosszú távú hasznosság) – esetleg a kettő kombinációja, stb. A kérdést megválaszoló *emberi tőke elmélet* ez utóbbi mellett tör pálcát, s bizonyos megszorításokkal eredményeit az objektív hosszú távú hasznosságokkal azonosíthatjuk.²⁷ Az emberi tőke elméletének a feltételezése szerint az emberek oktatás, képzés révén beruházásokat végeznek. Ezek növelik termelőképességüket, termelékenységüket és így munkájuk piaci értékét. Ezért jövőbeli keresetük magasabb lesz. A beruházások az emberi tőkébe nem szorítkoznak a formális oktatásra. Minden olyan befektetés, amely javítja a termelőképességet, az emberi tőke beruházásnak tekinthető (Schultz, 1983)

Az emberek gazdasági értékének meghatározására kétféle irányzat bontakozott ki. Az egyik a „termelési költségen alapuló megközelítés”, melynek jelentős képviselője E. Engel, aki 27 éves korig számította ki az ilyen jellegű kiadásokat – erre az életkorra tette a nevelés befejeződését. A másik a „tőkésített kereset” elmélete, mely úgy próbálja kiszámítani az ember gazdasági értékét, hogy figyelmen kívül hagy minden korábbi költséget, és csak az egyén jelenlegi és várható piaci értékét veszi számításba. Mindkét elméletben az alábbi feltételek érvényesülnek: 1. az emberek döntéseikben csak az iskolához kapcsolódó pénzbeli hozamot veszik számításba, amit maximalizálni szeretnének. 2. Az egyének ismerik a döntési variációkat, azaz a teljes informáltság állapotában vannak. 3. Tanulmányaik alatt nem folytatnak kereső tevékenységet. 4. Az emberi tőke hozamának jelenlegi értéke egyenlő a diszkontált jövedelemáramlással. (Varga 1998, 13.o.) Jól látható tehát, hogy ezek az emberi tőke-elméleten alapuló megközelítések kezdetben az oktatás közvetlen pénzbeli megtérülését – befektető szemlélet – hangsúlyozták. Az utóbbi években azonban számos kísérlet történt az oktatás nem-pénzbeli hasznának és externális hozamának mérésére is.

Fogyasztási és befektetési motiváció

Alkalmazhatóak-e a fenti elméletek hazánkban, egy nagyobb részt állami finanszírozású gyökerekkel rendelkező oktatási rendszerben? A hallgató „befektet” – azaz valószínűsíthetően nehezebb képzési programot választ egy nagyobb pénzbeli megtérülés reményében (objektív hosszú távú hasznosság)? Vagy nem foglalkoztatja, hogy milyen

²⁷ Mint ahogy az később kifejtésre kerül, az objektív hasznosság, szubjektív tényezők mentén is alakul. Például előnyt élveznek az orvosok kórházi beutalásukkor, amikor kollégáik soron kívül ellátják őket.

esélyekkel indul megszerzett tudásával a munkaerőpiacon, a lehetséges kellemes időeltöltés elegendő indokul szolgál az intézmény látogatására (szubjektív rövid távú hasznosság) – *fogyasztói* attitűd –, esetleg a kettő kombinációja érvényesül? Vajon melyik szempont vezérli a hallgatókat, amikor felsőoktatásban való részvétel mellett döntenek, vagy már részesei annak?

Lazaer (1980) ebben a dilemmában azt vizsgálta, vajon az iskolázás mekkora hányada tekinthető beruházásnak és mekkora tekinthető fogyasztásnak?²⁸ Szerinte a válasz a jövedelmi, a társadalmi helyzettől, valamint a képességektől függenek. Megbecsülte továbbá, hogy az iskoláztatás milyen szintje szükséges az egyének vagyón-maximalizásához. Varga Júlia (1998) e tekintetben már azon az állásponton van, hogy az oktatási kiadások felosztása beruházási ráfordításokra, és fogyasztásra nem megoldott, az elkülönítés mindenképp önkényes. A jövőbeli hozamok kiszámítása rendkívül bizonytalan, köszönhetően a változó gazdasági környezetnek, illetve az egyéni preferenciák folyamatos változásának. Feltételezhetően a befektetői attitűd erősödik a tanulmányok végeztéhez közeledve. Thurow (1970) szerint: 1. A jövőbeli preferenciák ismeretlenek a beruházási döntéskor. 2. Az emberi tőke beruházás szisztematikusan változtatja meg a preferenciákat.

3.2.2. Életervvel vagy anélkül?

A befektetői és fogyasztói attitűd mélyebb természetének megértéséhez szorosan kapcsolódik a problémakör: ki viselje az oktatás költségét? Alábbi alfejezetben azt vizsgálom meg, milyen érvek szólnak a tandíj és annak mentessége mellett; egy külföldi példával szemléltetem, mely feltételek szükségesek a tandíj bevezetéséhez.

Kié legyen az oktatás költsége?

A felsőoktatás finanszírozásának kérdése általában kívül esik a Bologna folyamat hatókörén; rendszerint az általános közösségi gondolkodásmód, és az aktuális politikai érdekek kifejeződését tükrözi az uniós országokban. Ugyanakkor az Európai Bizottság „Európa szellemi tőkéjének mozgósítása” nevű dokumentuma határozottan a tandíj mellett szól. Óvatos megfogalmazása szerint: ahhoz, hogy az egyetemek „több forrást tudjanak magukhoz vonzani, először meg kell győzniük az érdekelt feleket – a kormányzatokat, vállalatokat és háztartásokat – a meglévő források hatékony felhasználásáról, illetve arról,

²⁸ Theodore W. Schultz (1983 id. Garai 2003) ezt a számítást ugyancsak próbálta elvégezni.

hogyan az újabb források számukra is hozzáadott értéket termelnének” (European Commission, 2005). Ez a szemléletmód határozottan szakít azzal a hagyománnyal, amely a finanszírozási gondokat pusztán az állami támogatások növelésével kívánja megoldani. Itt nemcsak amellel történik egyértelmű elköteleződés, hogy növelni kell a felsőoktatás finanszírozására szánt forrásokat, hanem amellel is, hogy ezek biztosításában nagyobb szerepet kell vállalniuk a háztartásoknak és a gazdaság szereplőinek, továbbá, hogy a forrásokat elsősorban a rendszer legeredményesebben és leghatékonyabban működő elemeinek a finanszírozására kell koncentrálni. A bizottsági javaslat idézi azokat az adatbázisok vizsgálatára épülő, szakmai körökön belül jól ismert elemzéseket, amelyek azt jelzik, hogy a felsőoktatásba történő egyéni beruházásnak rendkívül magas a megtérülési rátája, és azt, hogy a háztartások hozzájárulásának több ország olyan formáját tudta létrehozni, amely nem járt együtt az esélyegyenlőtlenségek növekedésével. A bizottsági álláspontot többek között olyan, saját maga által megrendelt elemzések támasztották alá, amelyek a 2003-ban indult széles körű egyeztetés során születtek, és amelyek az uniós gyakorlatot a nem uniós OECD országok (pl. USA, Ausztrália, Új-Zéland, Kanada, Japán) gyakorlatával hasonlították össze. Ezek az elemzések az európai felsőoktatási rendszerek alulfinanszírozottságát és rossz állapotát (alacsony bérek, lepusztult infrastruktúra, kutatási források hiánya, gyenge minőségű hallgatói szolgáltatások, szegényes programkínálat és hasonló) nagymértékben arra a különbségre vezették vissza, hogy a két ország-csoport mennyire volt sikeres a magánforrások bevonásában. (Halász, 2007)

Vizsgáljuk meg, hazánkban mely érvek szólnak az oktatás, mint közszolgáltatás és/vagy nagybefektetés felfogás mellett/ellen.

Az oktatás, mint közszolgáltatás: A nagy tömegeket érintő tandíjmentesség 1945-ben terjedt el nemcsak hazánkban, hanem Európa számos országában. A rendszert megteremtők úgy vélték, a szegény de tehetséges diákok nem tudnának a felsőoktatásba bekerülni, ezért szükséges azt ingyenessé tenni. Még ma is sokan ezen az alapon érvelnek a tandíj ellen – a mentességre, mint a XX. századi munkásmozgalom pozitív vívmányára tekintenek. A felsőoktatás ingyenessége azonban belátható módon nem vezet a hátrányos helyzetű fiatalok esélyegyenlőségéhez. Sőt, a bekerülési feltételek a jobb anyagi helyzetűeknek kedveznek, hiszen ők tudják kifizetni azokat a plusz órákat középiskolai éveik során, melyek ma már sok esetben elengedhetetlenek egy jó felvételihez. Bokros (2007) szerint továbbá elsősorban azok az intézmények hangsúlyozzák az oktatás járulékos hozamait – s így közszolgáltatási szükségességét, melyek egyre szegényesebben tudják csak ellátni alapvető oktatási és kutatási feladatait. Ezek szállítanak széleskörű érvanyagot az állami

pénzpumpa működtetéséhez. Véleménye szerint azonban ez az érvelés hibás, hiszen az egyetem a már fent említett járulékos folyamatok túlnyomó többségét az oktatáson és a kutatáson keresztül úgyszólván elvégzi. Feltételezhető továbbá, hogy az elmaradottabb, de a tandíjmentességhez ragaszkodó országok hosszú távon jelentős veszteségeket könyvelhetnek el. A jól képzett szakemberek ugyanis az előnyösebb életfeltételek vonzásában a gazdagabb országok felé áramlanak. Oktatási költségeikkel honfitársaik aktuális adóterheit növelik, későbbi munkájukkal és adójukkal azonban az idegen gazdaságot erősítik. Jó példa erre hazánkban az orvosok kiáramlása, akiknek a képzése a legtöbbször kerül. Az állam széleskörű oktatási szerepvállalására továbbá legfontosabb érvként azt szokták felhozni, hogy az oktatás kvázi közjóság, mely externális hozamokkal jár. Ezek: az embereknek – illetve a munkaerőnek – megnövekedett a technikai változásokhoz való alkalmazkodóképessége; az oktatás következtében a demokratikus intézmények hatékonyan működtethetőek; alacsonyabb szociális, munkanélküliséget kompenzáló és egészségügyi kiadások; alacsonyabb a bűnözés, amely csökkenti a bűnüldözési és a büntetés-végrehajtási rendszer költségeit; közösségileg előállított közszolgáltatások növekednek; kevesebb tökéletlenség van a tőkepiacon; az iskolázottság előrehaladtával magasabb az átlagéletkor. Míg például a 25-49 év közötti általános iskolát végzett hazai férfi népesség 1.4%-a halt meg 2000-ben, addig ugyanezen populáció felsőfokú végzettséggel rendelkezők halálozása „csak” 0.18%. (Polónyi, 2004)

Az oktatás, mint nagybefektetés: A tandíjat Magyarországon – II. József kérésére intézkedését nem számítva – 1850-ben, a Thun-féle reformok keretében vezették be. E rendelet értelmében a hallgatóknak előadáspénzt kellett fizetniük, általában annyi forintot, ahány órást vettek fel. (Ladányi, 2007). A rendszer különböző formái fennmaradtak a 20. században. A tandíj által generált bevételek számos formában felhasználhatóak: növeli az intézmény egyéb jellegű pénzügyi egyensúlyát, valamint az oktatók fizetésének és konferencia költségeinek fedezését is. Másrészt a hallgatók és szüleik inkább ösztönözve vannak, hogy felmérjék „befektetéseik ésszerűségét”. Érdeklődésükben áll megvizsgálni: 1. Van-e igény a kiválasztott szaknak megfelelő képzésre; 2. Megfelelő minőségű-e a választott intézmény; 3. Milyen anyagi megtérülés várható az iskola elvégzése után? Az ilyenfajta egyéni kockázatviselés pedig nemcsak a hosszú távú hasznosságokat növelheti, hanem létrehozza az intézmények minőség alapú versenyét is, emelve ezzel az oktatás színvonalát. A tandíj kedvezően befolyásolhatja a hallgatói motivációt is: a hallgatók inkább tesznek erőfeszítést annak érdekében, amiért áldozatokat kell hozniuk.

Nyitva maradt azonban a kérdés, hogy miként biztosítható az esélyegyenlőség a különböző

anyagi helyzetű diákok között?²⁹ A válasz kialakításakor például szolgálhatnak az Egyesült Államok elit intézményei, ahol számos egyetemi hallgató részesül valamilyen pénzügyi támogatásban a tanulással kapcsolatos költségeinek fedezésére. A hallgató számára juttatott pénzügyi segély összege számos tényezőtől függ, ezek közül az egyik a család fizetési kapacitása. A legtöbb elit amerikai főiskola és egyetemi egy olyan standard mérési módszert alkalmaz a fizetési képesség (tandíj) meghatározására, amely a College Entrance Examination Board (CEEB) számításain alapul. A CEEB először a szülők jövedelmi és vagyoni helyzetére megadott információk alapján meghatározza az „úgynevezett kiigazított rendelkezésükre álló jövedelmet”, ennek egy részével azután a szülőknek hozzá kell járulniuk a költségekhez. Ez az arány 22 és 47 százalék között változik, a jövedelemtől függően. Minden további pénzösszeg, amelyet a szülők vagyonként felhalmozhatnak, növeli a hozzájárulásuk mértékét és csökkenti azt a pénzügyi hozzájárulást, amelyben a gyermek részesedhet. (Az amerikaiak egyébként oly mértékben gondolkoznak hosszú távon, hogy általában már gyermekük megszületésekor elkezdnek félretenni a tandíjra.) Az iskolák továbbá számos ösztöndíjat hirdetnek meg szegényebb, de kiváló képességű diákoknak.

Ahhoz, hogy megtörténjen egy szemléletváltás Magyarországon is, oktatást ne úgy kezeljük, mint „ami jár”, hanem olyasvalamiként, ami egyszerre érdemes nagyobb befektetéseket tenni, és áldozatokat hozni, szükséges bizonyos gazdasági feltételek megléte. Alábbiakban ezeket tételezem:

1. megbízható információk az iskolák minőségéről,
2. az elhelyezkedési esélyekről, a diploma várható piaci értékéről,
3. megbízható pénzügyi biztosítékok (pl. diákhitel, kalkulálható kamatlábbal),
4. csökkenteni kell az állam szabályozási készségével kapcsolatos bizalmatlanságot.
(Ez talán a legnehezebb feladat ma Magyarországon.)

Összefoglalva a legfőbb problémákat:

A felsőoktatási intézmények bizonyos globalizációs tendenciáknak és intézményi

²⁹ Gázsó Ferenc megállapítása szerint: „Bármelyik társadalom akkor válhat igazán versenyképpé, ha biztosítja az állampolgárok számára az egyéni adottságok és képességek fejlesztésének lehetőségét. Ennek legfontosabb eszköze a jó minőségű oktatás. Minél inkább szelektív valamely ország oktatási rendszere, annál nagyobb a kockázata annak, hogy a társadalmi képességpotenciál fejlődése elmarad a verseny követelte szükségletektől.” (Gázsó 2001, 154.o.)

érdekeknek megfelelően jelentősen megnövelték a hallgatói állományt; fennmaradásuk és/vagy a többletprofit érdekében jelentős túlképzést produkálnak. A felvett hallgatók létszáma azonban nem tükrözi az intézményi kapacitásokat, illetve a munkaerő-piaci igényeket. (Kiváltképp igaz ez egyes presztízs – jogász, közgazdász – és tanár szakokra.) A tömegoktatás, és az annak következményeként kialakuló pályakezdő munkanélküliség fizetése, valamint a túlképzések költsége jelentős terhet ró az adófizető polgárokra. Ezért szükség van a lehetséges munkaerő-piaci igények, az aktuális torzulások pontos felmérésére. A bolognai-folyamat kezdetben nem követelte meg az intézményirányítási rendszer átalakítását, de a Grazi és Berliini nyilatkozat e tekintetben már fontos irányelveket szabott meg. (A változtatás mögött az a felismerés állt, hogy az Egységes Európa térség és a Bolognai irányelvek megteremtése a hagyományos vezetési rendszerekkel nem működhet.)

Számos szervezeti és vezetési kérdést újra kell gondolniuk az egyetemeknek. Ilyen például:

1. A stakeholderek érdekeinek és képviselői kérdésének világos meghatározása a stratégiai kérdések során.
2. A szenátus, illetve az alatta lévő intézményrendszer menedzsmentjének professzionális működésének kialakítása.
3. A tömeges, minőségi oktatás feltételeinek megteremtéséről vita fórumok kialakítása, külföldi modellek felhasználhatóságának mérlegelése.
4. A hallgatók szerepének újragondolása.
5. A “gyorstalpaló” profitorientált, de gyenge minőségű képzések lehetséges kiszűrése.

Összefoglalás

A fejezetben háromszintű elemzést végeztem: vizsgáltam a felsőoktatással szembeni piaci és társadalmi elvárásokat, az erre való intézményvezetési átalakulásokat, valamint a hallgatók rövid és hosszú távú hasznosságait, külön figyelmet szentelve a fogyasztási és befektetési motiváció problémakörére. Elemeztem, hogy miként határozzák meg az egyetem feladatait: a „kimenet” – a végzett hallgatók – szükséges kompetenciáit, mely általános társadalmi célok kerülnek ma a figyelem középpontjába? Megállapítottam, hogy az egyetemi vezetés hármasság tagolódása (akadémiai, adminisztratív, stratégiai dimenzió) és az annak megfelelő hatalommegosztási szeparálódás szükségessége kezd mindinkább nyilvánvalóvá válni, de nem kellőképp megvalósulni. Kitekintést tettem továbbá a felsőoktatási közegben is megjelenő kontraszelektív jelenségek körére, meghatározva egyes okokat és következményeket. A szakasz zárásaként a hallgatók így

előállt – rendszerből fakadó nyereségeit és veszteségeit vettem górcső alá. Az áttekintés alkalmas arra, hogy a magyarországi helyzetről képet kapjunk, ugyanakkor nem ad képet a hallgatói elégedettségkutatások mélyebb természetéről. Ennek vizsgálata szükséges ahhoz, hogy a hallgatói csoportra vonatkozó mérések megbízhatóakká váljanak. A következő fejezetben tehát erre teszek kísérletet.

4. Hallgatói elégedettségkutatások

Mint az korábban kifejtésre került, a felsőoktatási intézmények egyre nagyobb versenyben vannak egymással a diákok megszerzéséért és megtartásáért. Így természetes érdekük fűződik ahhoz, hogy elvárás- és elégedettségkutatásokkal felmérjék, milyen irányban érdemes fejleszteni intézményüket, miközben ezek a kutatások más célokat is szolgálnak. Az elégedettségkutatások eredményeit ugyanis az intézmények minőségbiztosítási eljárásaiban is felhasználják. Harvey és munkatársai 1992-es megállapítása azonban ma is időszerű: „A szolgáltatásminőség modellek alkalmazása az oktatásban és képzésekben az a terület, mely további kutatásokat és bizonyításokat igényel.” (Harvey et al. 1992, 47.o.).

A hallgatói elégedettségkutatás során első és legfontosabb kérdés: miért kell elégedettségkutatás, milyen célokat szolgál az aktuális felmérés? Egy kötelező minőségbiztosítás részét képezi – mindenfajta fejlesztési szándék nélkül, tájékoztató füzetek adalékanyaga lesz, esetleg elérendő cél a hallgatói elégedettség fokozása, így bizonyos fejlesztések alapkövévé fognak válni a kutatásokból nyert eredmények? A következő lépésben világosan definiálni kell, mit nevezünk hallgatói elégedettségnek, illetve melyek azok a dimenziók, amik fontosak ebből nekünk – mert például könnyen megváltoztathatóak, s így „kényelmesen” növelhetjük az elégedettség fokát.

Általánosságban megállapítható, hogy a hallgatói elégedettségkutatások nem rendelkeznek a fogalomhoz kötődő világos koncepcióval, az egyes mérések összehasonlításáról pedig szinte egyáltalán nem beszélhetünk. A mérési technikák is nagyon változatosak, de a kutatók többnyire törekednek a kvantitatív eredményekre. Ez számos hibalehetőséget hordoz magában. Egyrészt féltő, hogy ha csak elvonatkoztatott, a tudósok által konstruált dimenziók mentén nyerünk adatokat, a hallgatók általános attitűdjeire nem derül fény. (Az alkalmazott kutatási modellek általában leíró és nem magyarázó jellegűek, azaz nem vizsgálják az „elégedettségek” eredetét.) Másrészt a kérdőíves technikák módszertani hibalehetőségének száma szinte végtelen, kiküszöbölésük még gyakorlott kutatók számára is nehézkes. Mindezek következménye, hogy az eredményekre alapozott fejlesztési eljárások nem ott szabályoznak, ahol kellene, így nem feltétlenül érik el a kívánt hatást. Az alábbi fejezet első részében ezekről a problémákról szólok részletesen, majd olyan hallgatói elégedettséget befolyásoló tényezőket vizsgálok meg, melyeket eddig az általános mérések során kevésbé vettek figyelembe. Ezek: idő és a szociodemográfiai tényezők, az erőfeszítés és a hallgatói identitás dimenziói.

4.1. A hallgatói elégedettség koncepcionális keretrendszerei

Az elégedettségre vonatkozóan Oliver (1980) az alábbi megfogalmazást teszi: „Mindenki tudja, hogy mi az, egészen addig, amíg definiálnia nem kell.” Egyértelmű, hogy az oktatási szolgáltatással kapcsolatban más és más az a kritériumrendszer, amely alapján kialakítjuk ezt a beállítódásunkat. S ez az összetétel nemcsak a vizsgált tárgytól, hanem az értékítéletet adó személytől is függ. A hallgatói elégedettség nehezen és a körülményektől függően konceptualizálható fogalom, ennek megfelelően a kutatásokban különböző definíciók találhatók meg, illetve számos esetben előfordul, hogy nem történik meghatározás. Mint ahogy Rhodes és Nevill (2004) is megjegyzi: A fogyasztói elégedettségről szóló tanulmányokat leginkább a definíció és a módszertani standardizáltság hiányával lehet jellemezni.

Mindenek előtt tisztázni kell, hogy az elégedettség érzelmi vagy kognitív beállítódásként kezeljük; s ha ez utóbbira helyezzük a hangsúlyt, vajon egy aktuális, vagy inkább egy korábbi kiértékelés folyamat eredményéről beszélhetünk? Azzal, hogy a fogalom tisztázása érdekében kvalitatív méréseket végeznek, minden bizonnyal torzítják a fogalom eredeti reprezentációját, mivel a kutatások során kijelölt gondolat keretbe kényszerítik az érzéseket, emlékképeket – a kognitív leképződés tehát módosul. Ugyanakkor az elégedettség inkább mint attitűd³⁰ jellemezhető, melynek affektív (érzelmi) és konatív (viselkedéses) oldala is van. (Bár ezekre is rá lehet kérdezni, azonban itt is előáll a kognitív torzítás jelensége.) Általában az elégedettségmérések során a vizsgált kérdéskör valamely összetevőjének tárggyal kapcsolatos információját idézzük fel, és annak megfelelően jelölünk be egy értéket skálázási technika esetén. Így az, hogy pontosan mire vonatkozik az elégedettség, többnyire rejtve marad. Egy adott céltárggyal kapcsolatosan más és más „fontos” tulajdonságok tudatosulnak, viselkedéses és érzelmi élmények rögzülnek, ezért a vele kapcsolatos elégedettség összetétele egyéni variabilitást mutat. A lekérdezés metodikája – pl. a kérdések sorrendje, az egyén múltja, demográfiai háttere stb. – ugyancsak befolyásolja, hogy milyen elégedettségre vonatkozó összetevőket idéz fel a megkérdezett.

Szükséges tehát megtalálni azokat a közös meghatározókat, melyek egy adott tárggyal kapcsolatos elégedettség általános összetételét képezik a vizsgált csoportban. A probléma, miszerint az elégedettségre vonatkozóan nem lehet általános definíciót adni, két feladatot

³⁰ Attitűd: viszonyulás vagy beállítódás; mérésekor az affektív kognitív és konatív válaszok drámaian változnak a válaszadók körében. Cadotte, Woodruff és Jenkins (1987) például csak az affektív válaszok 10 különböző típusát azonosították, amikor éttermekkel kapcsolatos elégedettséget vizsgáltak.

állít a kutató elé: az adott tanulmányhoz önállóan kell megadni a fogalmi meghatározást – lehetőleg a célcsoportot bevonva, majd egyedi módon kell operacionalizálni az így kialakult definíciót, s végül természetesen meg kell találni az ehhez illeszkedő mérési eljárást is.

Fogyasztói és hallgatói elégedettségre vonatkozó eltérő meghatározások

A fogyasztói elégedettség meghatározására vonatkozóan Giese és Cote (2000) végeztek átfogó kutatást. Irodalmi áttekintésük során különböző szerzők definíciót vizsgálták, majd fókuszcsoportokban és interjúkban kérdezték meg alanyaikat, hogy bizonyos vásárlási szituációkban milyen meghatározást adnának a fogalomra vonatkozóan. Ezek szerint: 1. Az elégedettség összességében érzelmi válasz, melynek változó az intenzitása. 2. Az elégedettség a termékválasztásra, vásárlásra és fogyasztásra összpontosul. 3. A meghatározás ideje szituációtól függően változik, de általában limitált egy időtartamon belül. Megállapításuk szerint a legtöbb vizsgálat nem keresi a választ arra, vagy igazolja, hogy miért az adott definíciót választotta, illetve nem is definiálja a fogalmat.³¹ A konceptualizáció helyett, inkább korábbi kutatásokból vett, már jól bevált fogalmi köröket használnak a kutatók. A szerzők javasolják, hogy a jövőbeli tanulmányokban az elégedettség meghatározása irodalmi hivatkozások és fogyasztói nézetek alapján történjen meg, a vizsgált kontextuális kerethez illeszkedve.

A hallgatói elégedettségkutatásokban a fogyasztói elégedettségkutatásokhoz hasonlóan általában ugyancsak nem történik fogalmi meghatározás. Bár a kutatások többnyire hangsúlyozzák a fogalom „viszonylagos” természetét, a tanulmányok általában a kutatási eredményét tárgyalják részletesen. Pate (1993) a definíciókra vonatkozóan széles körű irodalmi áttekintést végzett. Ennek alapján a hallgatói elégedettség három szintjét különíti el: 1. az elégedettség pszichológiai jóléttel kapcsolatos típusa; 2. munka-típusú elégedettség, 3. fogyasztó típusú elégedettség. Ezeket a nézőpontokat idői meghatározottság

³¹ Összesen 20 definíciót tanulmányoztak, az utóbbi 30 év fogyasztói elégedettséggel kapcsolatba hozható kutatásokban. Az irodalmi áttekintésből nyert eredményeiket a következőképpen kategorizálták: 1. *Milyen koncepcionális meghatározások léteznek?* Ez a különböző szerzők általi definíciók csokorba gyűjtését jelenti. 2. *Milyen a választípus „intenzitása”?* A lehetséges kategóriák: emocionális, kognitív, konatív (az attitűd hármas természetének megfelelően). 3. *Mi áll a definíció középpontjában?* Lehetséges kategóriák: a termékkel kapcsolatos standardok kiértékelése, a termék fogyasztásával kapcsolatos tapasztalatok és az eladással kapcsolatos attribútumok. 4. *Milyen időszakra vonatkoztatják az elégedettségeket?* Lehetséges kategóriák: vásárlás előtt, vásárlás/fogyasztás után, a kiterjesztett tapasztalatok után vagy bármilyen időpontban, amikor felmérés történik.

szerint is besorolta: a pszichológiai-jólét típusú elégedettség múltbeli tapasztalatokból gyökerezik; a munka-típusú elégedettség a jövőbeli reményeket és törekvéseket fejezi ki; a fogyasztó-típusú elégedettség pedig a mindennapi étellel kapcsolatos tapasztalatokat reprezentálja. Pate az elégedettségnek egy úgynevezett szociológiai vetületű megközelítését is elkülöníti, mely hidat képez a pszichológiai jólét és a munka típusú megközelítés között. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a konceptualizáció nemcsak az elégedettségre vonatkozóan fontos, hanem az azzal kapcsolatba hozott mért fogalmakat illetően is. Így például az észlelt és az elvárt teljesítmény, melyek a szolgáltatásmarketingből átvett Gap-analízis két kulcsfontosságú szereplője. Ezek eltérései határozzák meg az elégedettséget (később részletesen). Oliver és De Sarbo (1989) a következő definíciót adják a hallgatói elégedettségre vonatkozóan: a diákok szubjektív ítélete az oktatási tevékenység kimenetelére illetve tapasztalataikra vonatkozóan.

A mérések megalapozása

Mielőtt a megbízó pontos képet akar kapni arról, hogy mi határozza meg fogyasztójának termékével vagy szolgáltatásával kapcsolatos elégedettségét, meg kell határozni mi a kutatás/a menedzsment kérdése, mi a célja az elégedettségkutatásnak. Fel kell mérnie, hogy a fogyasztók elégedettsége kapcsolatban áll-e egyáltalán a vásárlási hajlandósággal. Át kell gondolnia, miként használhatóak a mért dimenziók mentén nyert adatok, azaz a menedzsment képes-e megváltoztatni a vizsgált tényezők összetételét. Bonyolítja a helyzetet, ha nemcsak az a cél, hogy képet kapjunk az aktuális állapotról, hanem fejlesztési programok kiindulópontja lesz a kutatás kimenete. Ilyenkor olyan kritériumrendszer mentén érdemes összegyűjteni az elégedettségre vonatkozó információkat, melyeket a szervezet képes lesz megváltoztatni. Megeshet például, hogy vezető szakemberek elképzelése szerint a termékre/szolgáltatásra vonatkozó elégedettség személyiségtényezők által meghatározott. Hiába igazolódik azonban ez a hipotézis egy mérés során, ha később nincs lehetőség megtalálni a „megfelelő” személyiségtypológiával rendelkező embereket, és így nem képesek nagyobb forgalmat generálni. Megtörténhet az is, hogy az elégedettség mértéke és minősége egyáltalán nincs összefüggésben az adott szolgáltatás választási gyakoriságával. Egy felsőoktatási intézmény kiválasztását például sokszor nem az határozza meg elsősorban, hogy milyen elégedettek az ott tanulók, vagy milyen annak a minősége. Lényegesebb szempont a lakhelyhez való közelség, az intézmény által kiírt előző évi ponthatár stb. (Rhodes és Nevill (2004) által vizsgált egyetem kiválasztását befolyásoló

néhány tényező, fontossági sorrendbe állítva: 1. kedvező elhelyezkedés, 2. megfelelő kurzusok, 3. a karrier biztosítása, 4. fokozat elérése, 5. jó hírnév.) Az elégedettség felmérése sok esetben ugyancsak nem ad arra választ, hogy milyen irányban célszerű fejleszteni az adott intézmény profilját, vagy milyen termék/szolgáltatásfejlesztést érdemes kivitelezni, mivel az igénybe vevők kompetenciája ehhez nem elegendő. Az elégedettségkutatás céljának meghatározása során tehát világosan meg kell fogalmazni a felsőoktatási intézménynek, hogy melyek azok a tényezők, melyeket érdemes felmérnie, mert esetleges fejlesztésükkel tényleges javulás állhat be az elégedettség színvonalában, s melyek azok, amelyek mint érdekes melléktermékek keletkezhetnek, de nem használhatóak fel egy fejlesztési programban.

A teljes minőségparaméter lefedettsége közül tehát csak néhány az, amelyik hat az elégedettségre. Így első körben a szükségtelen paramétereket kell kiszűrni. Vannak olyan jellemzők, melyek fontosak a vevőknek, míg mások, noha a tényleges minőség lényeges összetevői, nem befolyásolják az elégedettségképet. (Persze az is előfordulhat, hogy a minőségmenedzsmentnek nem célja a minőségfejlesztésen keresztül az elégedettség fokozása. Kisebb befektetéssel, de nagyobb megtérüléssel jár, ha bizonyos marketingeszközökkel erősítik az intézmény hírnevét, s így fokozzák annak választási gyakoriságát.) Fontos kérdés annak eldöntése is, hogy a fejlesztésben mennyire akarjuk az egyes szegmenseket elválasztani – perszonalizálunk, csoport szinten vagy populáció szintjén kezeljük a problémát. További feladat, hogy specifikus keretrendszer álljon rendelkezésre az elégedettség meghatározásakor. A következő rész ez utóbbi feladathoz nyújt segítséget.

4.1.1. Eltérő keretrendszerek rendszerezése

Ebben az alfejezetben tehát az elégedettség olyan típusú kategorizációit tételezem, és fejtem ki röviden, melyek a jelenlegi kutatások operacionalizálási³² bázisát adják. Mint korábban bemutattam, a hallgatói elégedettség fogalmának meghatározása rendkívül vitás terület, ami elsősorban abból fakad, hogy mint általában az attitűdök, hármassal rendelkezik.

³² Operacionizmus: a 21. századi polgári szubjektív idealista filozófia azon irányzata, amely szerint bármely fogalom jelentése kizárólag az e fogalom használatánál és vizsgálatánál alkalmazott műveletek leírása útján határozható meg és ezen kívül nincs is értelme. (Bakos, 1973). Operacionalizáció: a konceptualizációt követő lépés, amikor kialakítjuk a műveleti meghatározásokat vagy meghatározzuk az egy változó méréshez szükséges műveleteket. (Babbie, 2003)

Szerző és kontextus függő, hogy milyen mértékben vannak hangsúlyozva az egyes elemek. Egy másik problémás terület, hogy miként különítsük el egymástól az elégedettséget (elégedetlenséget) kiváltó tényezőket.

A hallgatói elégedettség mérésére vonatkozóan az alábbi megkülönböztetést tehetjük: 1. a tanításra és tanulásra fókuszáló eljárások; 2. a teljes tapasztalatot felbecsülő eljárások. Míg korábban az első kategóriára szorítkoztak a kutatások, ma már inkább a második, szélesebb spektrumot használják. Ez utóbbi közé tartozik például Manchester Metropolitan University két oktatójának besorolása, melyben a hallgatók által észlelt szolgáltatásminőség három jól körülírható faktor alakulásától függ:

- A szükséges összetevők faktora – elemei elengedhetetlenek ahhoz, hogy a hallgató megfeleljen az oktatás során támasztott követelményeknek,
- Az elfogadható összetevők faktora – elemei nem kapcsolódnak szorosan a szolgáltatásokhoz, a hallgatók elvárásai azonban jelentősek,
- Funkcionális összetevők faktora – elemei praktikus és hasznos paraméterei a szolgáltatásnak. (Oldfield - Baron 2000, id. Rekettye, 2002)

Stauss és Seidel (1995) a fogyasztói elégedettség tárgyára vonatkozóan a következő megkülönböztetést teszik: elégedettség egy termékkel, elégedettség egy tranzakcióval, elégedettség egy epizóddal, a kapcsolatba lépés során megjelenő elégedettség, végül a globális tranzakcióval való elégedettség.

Mivel az elégedettség időben változik, fontos az ilyen típusú osztályozás is – bizonyos szerzők, a vásárlás/fogyasztás utáni kiértékelést, míg mások a konkrét fogyasztói élményre helyezik a hangsúlyt a fogalom értelmezésekor. (Erről később részletes áttekintést nyújtok.) Elkülöníthetjük továbbá a marketing szempontú elégedettségkutatásokat, melyeket az alábbiak szerint csoportosíthatunk és értelmezhetünk:

1. Elégedettség és elégedetlenség megkülönböztetése.
2. Kritikus és szokásos események elkülönítése.
3. Fogyasztói elégedettség, mint szubjektív összehasonlítása az elvárásnak és a tapasztalt szolgáltatásnak (diszkonfirmációs paradigma).

Részletesen:

1. Az elégedettséget és az elégedetlenséget kiváltó tényezőket általában szolgáltatásonként, illetve termékenként osztályozzák az eltérő tapasztalatok és elvárások alapján. A felsőoktatásban azonban a vonatkozó kutatások nem foglalkoznak ezzel a módszertani kérdéssel, nem tárgyalják melyek azok a tényezők, melyek a kifejezetten elégedettséget

vagy elégedetlenséget okoznak. Rendszerint az „egy tényező modell” használják, melyben az elégedetlenség és az elégedettség egy kontinuum két végpontja. Rhodes és Newill (2004) választják külön csak – ismereteim szerint – a hallgatói elégedettséget és az elégedetlenséget kiváltó tényezőket (két tényező modell).³³ Háttérkonceptiójuk szerint ugyanis az elégedetlenséget kiváltó tényezők az iskola elhagyását vonhatja maga után, ezért azok feltérképezése az egyik legfontosabb célnak kell lennie. Miért terjedt el mégis az az általános vélekedés, miszerint az elégedettség és az elégedetlenség egy kontinuum két végpontja? Kutatások ugyanis nem igazolják e feltevés jogosságát. Gise és Cote (2000) vizsgálatában például az alanyok csak mintegy fele állította, hogy a fogalmak egy keret két végpontjai lennének, a megkérdezettek másik része szerint az elégedetlenség másképp manifesztálódik, mint az elégedettség. Stauss és Neuhaus kategorizálja is az elégedetlenség és az elégedettség fajtáit. Két elégedettség és három elégedetlenség fajtát különböztetnek meg a szerzők (Stauss - Neuhaus, 1997).

- A. Kialakult, tartós elégedettség: a szolgáltatóval kapcsolatos magas szintű elégedettséget mutatja. A szolgáltató képes az állandóan változó igényeknek megfelelni.
- B. Stabil elégedettség: az igények változatlanul tartása során létrejött elégedettség.
- C. Rezignatív elégedettség: leginkább más alternatívák hiányában szokott létrejönni.
- D. Stabil elégedetlenség: gyenge aktivitás színvonal mellett, elégedetlenség a teljesítménnyel.
- E. Kialakult, tartós elégedetlenség: az igénybevevő biztosan nem akar a jövőben a szolgáltatóval kapcsolatba lépni.

2. Kritikus és szokásos események elkülönítése. Kritikus eseménynek nevezzük, ami „speciálisan elégedettséget vagy elégedetlenséget okoz”, hosszan tartó emlékképet hagyva maga után, valamilyen további viselkedéshez – pl. panaszhoz vagy lehorgonyzott véleményhez vezet. A szokásos esemény általános dolgokat jelöl a szolgáltató és igénybevevő között – a fogyasztók kisebb jelentőséget tulajdonítanak ennek, de ugyancsak hatással van az elégedettségre és az elégedetlenségre, bár kisebb mértékben. (Bitner 1990, 73.o.) A kutatók ennek az elkülönítésnek a segítségével elsősorban az adott eseményre

³³ A két tényező modell Herzbergtől (1959) származik, aki a munkavállalói elégedettséget vizsgálatakor arra a következtetésre jutott, hogy bizonyos motivátoroknak köszönhetően elégedettek a munkavállalók, de ezek ellenpontjai nem okoznak elégedetlenséget.

vonatkozó panaszokat és „dicséretet” gyűjtik össze (panasz és dicséret analízis/kritikus esemény kutatás) szolgáltatások esetében.

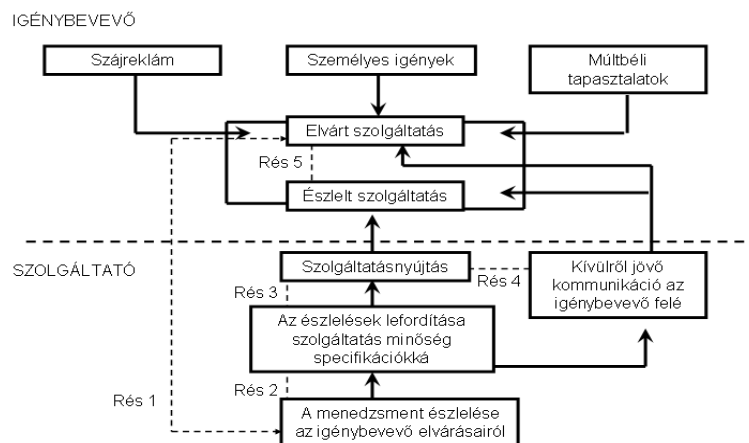
3. A legtöbb kutató a diszkonfirmációs paradigmát (Oliver 1980; Churchill-Surprenant 1982; Hill 1986; Cadott et al 1987; Jayanti - Jackson 1991) használja a fogyasztói elégedettségkutatásokban, ami azt jelenti, hogy az elégedettség az elvárások és az észlelet minőség közötti különbségként határozzák meg. Bár általában belátják, hogy az elégedettség, mint “eredmény” bonyolult pszichikus folyamat végterméke, a kvantifikálásra való törekvés mindenek előtti szándéka egy egyszerű kivonási művelettel degradálja az elégedettség előállítását. Az elvárásokat többféleképpen értelmezik a vonatkozó szerzők (ideál, személyes norma, vágy stb.³⁴), ami meglátásom szerint elsősorban a szerzők ízlésétől és ötletességétől függ. Liljander és Strandvik (1995) "kapcsolatminőség modelljében" például megkülönböztetnek a kapcsolati elégedettséget és az epizodikus elégedettséget. Véleményük szerint mindkettőt úgy alakítják ki a fogyasztók, hogy egy bizonyos "összehasonlítási standarddal" kapcsolják össze saját véleményüket. A kettő között létezik a "tolerancia zóna", melynek nagysága az elégedettséggel/elégedetlenséggel van összefüggésben. Ennél a technikánál gyakori a “súlyozás” módszerének használata is, melyben az elégedettség tárgyát képző összetevők értékelése különböző súllyal szerepel az összesített elégedettség kiszámításakor. A diszkonfirmációs paradigmára épül Grönross (1984) és Parasuraman (1985) modellje is, melyet a következő részben fejtek ki. Tanulmányomban nem térek ki részletesen az adatfelvételi technikák leírására és a lehetséges mérés módszertani problémákra. Ezekről a témákról kitűnő összefoglalást nyújt a Hofmeister és munkatársai (2003) Fogyasztói elégedettség című munkája.

4.1.2. A felsőoktatásban megjelenő elégedettségkutatások szolgáltatásmarketing jellegű vonatkozásai

Az egyik legismertebb és legelfogadottabb modell a fogyasztói elégedettség mérésekor Grönroos (1984) ill. Parasuraman és mts. (1985) konceptuális keretrendszerére épül, mely felsőoktatási közegben is jól alkalmazható. Ez a jelenleg legszélesebben körben alkalmazott modellt – az ún. gap-modell –, mely kvalitatív interjúk és fókuszcsoportok tapasztalatai alapján lett kifejlesztve. Elméletük szerint a minőség értékelésében a minőségparaméterek

jelentik a viszonyítási pontokat, az eredmény – tehát az igénybe vevő elégedettsége – azonban a kommunikációs elcsúszásokon múlik. Az alábbi eltéréseket – réseket – azonosították (3. ábra):

3. ábra: A szolgáltatás minőség konceptuális modellje



Forrás: Parasuraman, Zeithaml és Berry' 1985. (Fordítás: Veres, 1998)

- Rés 1. – Eltérés az igénybevevők elvárásai és azok felismerése között
- Rés 2. – Eltérés az elvárások felismerése és a minőség specifikációja között
- Rés 3. – Eltérés a specifikált [tervezett-] és nyújtott szolgáltatás között
- Rés 4. – Eltérés a szolgáltató által nyújtott és ígért szolgáltatás között
- Rés 5. – Eltérés az elvárt és tapasztalt szolgáltatás között.

Az ábrán látható, hogy a minőségparaméterek hogyan épülnek az értékítélet kialakulásának folyamatába. A gap-modell tovább kimondja, hogy az „Rész 5.” nagysága a másik négy függvénye. A megoldás tehát a kommunikációs meg-nem felelések csökkentése, esetleg kiküszöbölése. „A modell kialakítása után néhány évig a szolgáltatások minőségmenedzsmentjének központi kérdésévé vált a gap-ek kutatása. Hamarosan megjelent a kibővített gap-modell, amely már definiálja az egyes eltérések összetevőit és azok eredetét. Ebben a modellben a minőségkép általános paraméterei már öt tényezőre szűkülnek le: tárgyi elemek, megbízhatóság, reagálási készség, biztonság, empátiakészség.”

³⁴ Például: „...az elégedettség pszichikus összehasonlítása a termékre vonatkozó vágyaknak és a valóságnak a vásárlási élmény során.” (Kaas-Runow, 1984)

(Veres, 1998. 80.o.) Grönroos kiemeli továbbá, hogy a korábbi tapasztalatok befolyásolják az elvárásokat. Szerinte két fő komponense van az észlelt szolgáltatásminőségnek (technikai és funkcionális) és létezik egy harmadik komponens (imázs) is, melynek közvetítő szerepe van. A technikai minőség az, amit az ügyfél magával visz, amikor a szolgáltatás véget ér; a funkcionális minőség a szolgáltatóval és más fogyasztókkal való interakció útján alakul ki. Rávilágít tehát arra, hogy a minőségre vonatkozó nézet kialakítása nemcsak az „eredménytől” függ.

Bár ennek a modellnek a megbízhatóságát is sok marketingszakember vitatja, mindazonáltal a gap-modell kifejezett sikertörténetnek számít a szolgáltatásmarketingben. Lehetővé tette ugyanis a marketing szakemberek számára az igénybevevő minőséggel kapcsolatos elégedettségének mérését. Az erre épített kutatásoknak (pl. SERVQUAL eljárás³⁵) és módszertani elemzéseknek számos eredmény köszönhető.

A Gap analízist alapul véve jelenleg háromféle kérdőívet használnak széles körben a felsőoktatási elégedettségkutatások során.

- A CSSQ (College Student Satisfaction Questionnaire), mely az üzleti életből lett adaptálva; az elégedettséget öt területen méri: járadékok, társas élet, munka lehetőségek, az igények felismerése, az oktatás minősége. A kiértékelés során az átlag elégedettséget súlyozzák az adott item fontosságának tükrében.
- Számos amerikai intézmény a CSS-t (College Student Survey) használja, mely 27 kérdést tartalmaz. Öt területet vizsgál: 1. tananyag és tanítás 2. a diákokat támogató szolgáltatások, 3. diákélet 4. az egyetemi karral való kapcsolat 5. az egyetem város adottságai. (A CSSQ-nak és a CSS eredményei között jelentős korreláció található.)
- SSI (Student Satisfaction Inventory), mely a fontosság-elégedettség két dimenziós megközelítést használja. Számos verziója van, attól függően, hogy milyen hosszú az adott képzés.

A „GAP” kutatásokat sokan kritizálják leegyszerűsítő jellege miatt. Sem más fogyasztók szerepének feltárását, sem a szolgáltatás tapasztalat longitudinális természetének vizsgálatát nem tartalmazza. Nehezen feltételezhető továbbá, hogy a fogyasztók elégedettségük kialakításakor ugyanazt a kivonási műveletet végzik el, mint a GAP alapú mérésekben – ha

³⁵ A SERVQUAL módszer lényege, hogy az igénybe vevők elégedettsége az elvárt és az észlelt teljesítmény eltéréseivel arányos, következtetésképp ezt az eltérést kell megmérni. Amennyiben a „fontosság” (elváras) mutatószám meghaladja az elégedettséget (észlelt teljesítmény), akkor alulteljesítésről beszélünk, tehát fejlesztésre vár az adott terület. Ha az eltérés az elégedettséget tekintve pozitív, akkor a szolgáltató túlteljesít, így valószínűsíthetően felesleges ráfordításokat eszközöl. (Reketye - Szűcs, 2002)

még így is lenne, néhány torzító elemmel akkor is számolni kell. Számos kérdésmetodikai probléma is van: a gap-alapú analízisben gyakorta keveredik az „elvárás” az „ideális” és a „fontosság” kifejezés.

Összefoglalva elmondható, hogy az áttekintett irodalmak jól szemléltetik az elégedettségkutatások esetlegességét, soktényezős jellegét. Észre kell venni továbbá, hogy vannak olyan „faktorok”, melyeknek hatását nem veszik számításba ezek az elméletek és mérések, ezért további kutatások szükségesek.

4.2. Mire használhatjuk a „hallgatói elégedettség” mutatóit?

A fogyasztói – és ezen belül a hallgatói – elégedettség mérés a TQM-hez (teljes körű minőségbiztosítás) kapcsolódik. (Hofmeister et al, 2003). Az egyetemek többsége különböző változókat, kérdéseket és kiértékelő módszereket használ a minőség mérésére, melyek többsége belsőleg lett kifejlesztve; népszerűek továbbá a SERVQUAL eljárások is (Reketye - Szűcs, 2002; Hetesi et al 2006). Az „elégedettség, mint termékteljesítmény” személet uralkodik, azaz nem veszik számításba azokat a tényezőket, melyek meghatározzák az elégedettséget a minőségi faktorokon túl. Így fordulhat elő például, hogy egy átfogó elégedettségkutatás hatására, jelentős fejlesztések után sem történt változás a tanulmányi osztály működési színvonalának megítélésében. (SZTE Intézményfejlesztési terv, 2004). Az alábbi fejezetben azt vizsgálom meg, hogy az ilyen jellegű eredmények ellenére mégis miért fontos a hallgató elégedettsége, illetve milyen kapcsolat van az intézményi minőség és a hallgatói elégedettség között?

4.2.1. Miért fontos a hallgató elégedettsége?

Az Európai Unió a minőség ellenőrzésére vonatkozóan tágran értelmezhető kijelentéseket tesz. Például az Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata (1999/2006) szerint: "A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása szükséges". 2004-ben az oktatási miniszterek tanácsa, a Lisszaboni Stratégiát követő „Európa szellemi tőkéjének mozgósítása” c. dokumentumban az uniós felsőoktatási politikának három célcsoportját nevezi meg: a vonzóság, a kormányzás és a finanszírozás – s ezek mellé odarendeli a relevancia, elsősorban a munkaerő-piaci és a társadalmi relevancia elméletét is. Szándékuk szerint az első három pillérre kell ráépülnie az egyes országok felsőoktatási programjainak.

Az Unió nem ír elő egységes minőségbiztosítási rendszert a tagországoknak, azonban bizonyos direktívákat megfogalmaz. A felsőoktatási minőségbiztosítás európai sztenderdjeit és irányelveit az ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) koordinálásban kidolgozott, s az Európai Felsőoktatási Térség miniszterei által 2005 májusában Bergenben elfogadott dokumentum tartalmazza.³⁶ A dokumentum legfontosabb, 2. fejezete három részt tartalmaz:

1. rész: Sztenderdek és irányelvek az intézményi belső minőségbiztosításra
2. rész: Sztenderdek és irányelvek a külső értékelések megvalósítására
3. rész: Sztenderdek és irányelvek a külső minőségbiztosítási szervezetek működésére vonatkozóan.

Az első rész tartalma a következőket tartalmazza: 1. Minőségpolitika, stratégia és minőségügyi eljárások; 2. Programok indítása, követése és rendszeres belső értékelése; 3. A hallgatók értékelése; 4. Az oktatók minőségének biztosítása; 5. Tanulástámogatás, erőforrások és hallgatói szolgáltatások; 6. Belső információs rendszer; 7. Nyilvánosság. A 6. pont alatti rész többek között előírja, hogy az intézmény gondoskodjon a képzési programjainak és egyéb tevékenységeinek hatékony működtetését biztosító információk szisztematikus gyűjtéséről, elemzéséről és felhasználásáról. Megfogalmaz irányelveket is: „... A minőségbiztosításhoz kapcsolódó, az intézményektől elvárt információs rendszerek bizonyos mértékig a helyi adottságoktól függhetnek, de minimálisan ki kell terjedjenek:

- a hallgatók előmenetelére és teljesítményükre,
- a munkaerő-piaci alkalmazhatóságukra,
- a képzési programokkal való megelégedettségükre (!),
- az oktatói teljesítményekre (hatékonyság),
- a hallgatói populáció egészére, irányultságára, pályaképére
- a rendelkezésre álló tanulási erőforrásokra és ezek költségeire,
- az intézmény kulcsfontosságú teljesítménymutatóira.” (Szántó, 2006)

Magyarországon a hallgatói elégedettségkutatásokat az OM 2000-ben kiadott IFT (Intézményfejlesztési terv) kézikönyve teremtette meg, amely előírta/ajánlotta – ez a

³⁶ A dokumentum főbb tartalmi pontjai a következők:

Vezetői összefoglaló

1. Kontextus, célok és alapelvek
2. Az európai sztenderdek és irányelvek
3. A minőségbiztosítási ügynökségek külső értékelése
4. Távlatok és kihívások

Függelék: Minőségbiztosítási ügynökségek ciklikus értékelése – egy elméleti modell

szövegből nem egészen egyértelmű – az oktatói és a hallgatói elégedettség vizsgálatát. 2002-től kezdve tehát már "kötelező program" kivitelezéséről volt szó (bár sok intézményben ennek ellenére nem történt felmérés, mégis elfogadták az IFT-jüket). 2004-ben már több célja volt a méréseknek: egyfelől visszacsatolás a karok felé a 2002-óta e tekintetben megtörtént változásokról, másrészt az intézményi és kari akreditációs anyagok összeállítása során jelentett egzakt kapaszkodót (Villmányi, 2006). Jelenleg a hallgatói elégedettség mérésre vonatkozóan csak két kötelezettség létezik, melyet az új felsőoktatási törvény (2007) ír elő: 1. az oktatói munka hallgatói értékelése, 2. a végzetek önkéntes nyomon követése (ez utóbbi ebben a megfogalmazásban nem tekinthető kötelezettségnek). Ezen kívül elterjedt a hallgatók belépéskori értékelése a felvételi folyamatról, a hallgatói elégedettségkutatások számos variációja, valamint az oktatói (dolgozói) elégedettségmérés összekötve a teljesítményminősítéssel. Lényeges megemlíteni, hogy egyre több helyen próbálják az EFQM modellt valamelyik felsőoktatásra adaptált változatában végezni a minősítést, melyben szerepel hallgatói elégedettségkutatás is. A modell alap gondolata szerint a vevői és dolgozói elégedettséget, a kiváló üzleti eredményeket és ezek pozitív társadalmi hatását a vezetés megalapozott üzletpolitikával és stratégiával – a dolgozók, az erőforrások és a folyamatok menedzselésén keresztül érheti el. A modellben 9 főbb kritérium szerepel, két nagy területre tagozódva: adottságok és eredmények. Ezek azonos súlyúak, maximum 500-500 pontra értékelhetőek. (Az adottságokhoz a vezetés, a stratégia, az emberi erőforrás, egyéb erőforrások és a folyamatok menedzselése kapcsolódik.)

A hallgatói elégedettség mérés metodikájának finomítása, illetve a jelölt problémák megoldása az alábbi okokból indokolt (1-5.):

1. Az elérni kívánt piaci pozíció megszerzésének elégséges feltétele az intenzív marketingaktivitás, amelynek eredményeként a fogyasztók kipróbálják a terméket. A pozíció megőrzéséhez viszont szükséges a termék megfelelése a piaci igényeknek, a fogyasztói elvárásoknak. Az elégedettség közvetítése hasonló módon fontos a szolgáltatást később igénybe vevők irányába.
2. A szájreklám, hagyományosan a legjobb csatorna információk továbbadására, népszerűsítésére. Nyilvánvaló módon a meglévő hallgatók elégedettsége, s annak közvetítése eszköz további hallgatók toborzására és „megszerzésére”. Rekettye és Szűcs (2002) hallgatói elégedettség kutatás eredménye azt mutatja, hogy a Pécsi Tudományegyetemen az egyetemi oktatás legfontosabb reklámhordozója a szájreklám. A szerzők megjegyzik, hogy ez a tényező nagymértékben összefügg az

egyetemről, illetve a karról kialakult imázssal és hírnévvel is. A Szegedi Tudományegyetemen Hetesi és munkatársai (2006) által folytatott elégedettségkutatás hasonló eredményeket mutat: a felsőoktatási intézmény kiválasztásában második helyen áll az „egyetem ismertsége”³⁷

3. A hosszú távra tervező intézmények felismerik, hogy érdemes most beruházni (megtartani a diákokat), mint később toborozni újakat. Elsősorban a „szolgáltatások marketingje” foglalkozik az elégedettség és a lojalitás összefüggésével, az ügyfelek megtartásának, illetve az új ügyfelek megszerzésének profit és költségvonzataival. Elfogadott vélemény, hogy a meglévő ügyfél megtartása sokkal kevesebb költséggel jár, mint az új ügyfél megszerzése. A napjainkban követelménnyé vált folyamatos továbbképzés igénye is ezt a logikát támasztja alá. Ma már szükségszerű, hogy az egyetemek saját finanszírozási hátterükről is gondoskodjanak, amit részben posztgraduális képzésekkel lehet megoldani. Patterson és kollégái (1997) empirikusan bizonyítják, hogy szoros kapcsolat van a fogyasztó elégedettsége és az újra vásárlás szándéka között. Babin és Griffin (1998) szerint a fogyasztói elégedettség összefüggésben áll az egyetem jövőbeli támogatási szándékával is.
4. Az elégedettség hatással van a diákok motiváltságára, következésképp, hogy elvégzik-e a programot. Pascarella és Terenzini (1991) eredményeik szerint az elégedettebb diákoknak kisebb a kiesési arányuk, mint elégedetlenebb társaiknak.
5. Mint korábban szó volt róla, a méréseket a minőségbiztosítási ellenőrzés során is felhasználják, tehát az intézményi minőség egyfajta mutatójaként szolgál.

4.2.2. Milyen kapcsolatban van az intézmény minősége és a hallgató elégedettsége?

Az intézmények minőségét az Egyesült Államokban a következőképpen értékelik a gazdasági folyóiratok: a belépő hallgatók minőségi jellemzői, a kilépő hallgatók felkészültsége, a kar (program) reputációja, a pályakezdés sikeressége. A Business School-ok ugyancsak nem a hazánkban megszokott belterjes mutatókat használják (minősített oktatók aránya, elnyert kutatási pályázatok, tudományos közlemények száma, stb.) hanem az intézmény imázsa, vonzereje, a meglévő hallgatók minősége, a kilépő hallgatók

³⁷ Az egyetem ismertségét megelőzi a felvételi tájékoztató könyv, követi a középiskolában megszerzett információ, majd az internetes tájékozódás, a nyílt nap a média stb. Az egyetem jó hírneve nagyon fontos szerepet játszott a kiválasztásban. A 2002-ben megkérdezetteknek fontosabbnak ítélték ezt a tényezőt a 2004-ben megkérdezetteknek. (Hetesi et al., 2006)

tudásának alkalmazhatósága, a felkészítés társadalmi hasznossága dominál.³⁸ Az intézmények sorrendje a pontszámok sztenderdizálása, súlyozása és összegzése után alakul ki. Magyarországon többek között a Figyelő c. napilap rangsorol évről-évre hasonlóan, leginkább az intézmények belső adatait alapul véve. Ezek általában különböző dimenziók mentén mérik a kiemelkedő hallgatói teljesítményeket, tájékoztatnak az oktatók tudományos teljesítményéről, a minősítettek arányáról. Bár vezetőket is megkérdezik a pályakezdők piaci értékéről, nagyon kevés adat áll rendelkezésre (50-100 cég képviselőjét szólaltatták meg az utóbbi években). Az Oktatási Minisztérium által is támogatott „Felvi rangsor” már átfogó módon – képzési területek szerint – méri fel ugyanezeket a dimenziókat. Abban az értelemben ugyanakkor visszalépést jelent az adatgyűjtés, hogy a hallgatói véleményformálásra helyezi a hangsúlyt. Egyebek között mérik a „hallgatói kiválóságot”, az oktatói kart, a szakmai presztízst, a hallgatói elégedettséget, a hallgatói megítélést diplomájuk piaci értékéről, a végzés utáni elhelyezkedési esélyekről, sőt az egyes intézményeket is rangsoroltatják a hallgatókkal. A közgazdasági karok esetében bár létezik egy olyan dimenzió, mely a munkaerő-piaci visszajelzésekről tájékoztat, nincs arról információ, hogy milyen nagy mintából nyerték az adatokat. (További mérésekre itt nem térek ki.)

A fent említett hiányosságoknak több oka lehet:

1. Költséghatékonyság: a hallgatókat még mindig ingyen lehet megkérdezni bármiről – nem úgy, mint a piaci résztvevőket.
2. A belső adatokat könnyű összegyűjteni, mivel általában a minőségbiztosítási adatbázisokban is jelen vannak.

További kritikaként róható fel ezeknek az összesítéseknek, hogy nem nyújtanak tájékoztatást, milyen szakmák iránt van hiány, illetve igény a piacon. Nyilvánvalóan a hallgatói meglátások torzítottak abban az értelemben is, hogy általában csak a közvetlen környezetükből nyert információk állnak rendelkezésükre. Bizonytalan, hogy mi az a viszonyítási pont, melyhez elégedettségüket, esélyeik becslését stb. beállítják. Elmondható továbbá, hogy hazánkban nincs még kiépített apparátus a hallgatók nyomon követésére (karrier, anyagi előremenetel stb.). Az ilyen jellegű vizsgálatokat semmiféle szabályozás

³⁸ Néhány értékelési szempont: a reputáció felmérése során dékánok, egyes vállalatok emberi erőforrás gazdálkodás igazgatójának véleménye; a hallgatók belépés előtti átlagos tanulmányi, illetve felvételi eredménye; a diplomások fogadtatása a munka világában: állást találó nappali végzettség aránya a diploma átvételekor, három hónappal később; állást találó nappali tagozatos végzettség jövedelme (kezdő fizetés, bónuszok).

nem ösztönzi, nincs elkülönítve erre anyagi forrás.

Egyes adatok azt mutatják, hogy a hallgató elégedettsége nincs kapcsolatban a megszerzett tudás piaci értékével, illetve kompetenciáinak minőségével sem. Jó példa erre a Corvinus Egyetem közgazdasági képzése, ahol a „hallgatói elégedettség” ugyan csak a hetedik, de „a diploma értéke a munkaerőpiacon” (nem hallgatói értékelés alapján) dimenzióban az első helyen áll. (Összesen nyolc intézményt hasonlítottak össze. Az elégedettség felmérése az „oktatók segítőkészsége”, a „képzés alatti munkalehetőségek biztosítása” és a „hallgatók tájékoztatása” alapján történt.) (Felvi, 2006).

Megállapítható továbbá, hogy napjainkban egyre jobban tudatosul a diákokban a piacnak való megfelelés szükségessége, ami intézményválasztásukból is jól kiolvasható. Míg a középiskolások közül mind többen választják a nagyobb presztízsértékkel rendelkező egyetemeket, illetve a gazdasági jellegű képzéseket (2007-ben például legtöbben a Corvinus Egyetemet, az Eötvös Lóránd Tudományegyetemet és a Budapesti Gazdasági Főiskolát írták be első helyre a jelentkezési lapon), addig a már diplomával rendelkezők egyre jobban megfontolják, hogy hol érdemes (érdemes-e egyáltalán) gazdasági képzésbe fogniuk, vagy inkább szakmai tapasztalataikat, kapcsolataikat, esetleg nyelvismereteiket kifizetődő fejleszteni.³⁹ (Kivételt képeznek általában azok a felnőttképzésben részt vevő tanulók, akik munkahelyi elvárások okán vállalnak többletképzést, s rendszerint a közalkalmazotti szférába térnek vissza.) A hallgatókban tehát egyre jobban tudatosodik, hogy a befektetett munkát/tőkét piaci mutatókon keresztül is érdemes mérni. Az intézmények „ügyletorientált” szemléletét pedig – mely elsősorban az újravásárlási szándékot, illetve az új ügyfelek megszerzését célozza meg – ki kell hogy egészítse a piaci igényeknek való megfelelés törekvése is.

Feltevésem szerint, míg az elégedettség és az egyetem hasznosságai együtt járnak, addig a minőség és a hallgatói elégedettség nem kéz a kézben járó fogalmak. A szolgáltatást igénybe vevők és megítélők szubjektív, azaz a percipiált minőségről és annak megfelelő elégedettségükről adnak információt, melynek számtalan, a minőségtől független

³⁹ A helyzetet jól szemlélteti egy vidéki gazdaságtudományi kar posztgraduális szakirányú továbbképzésének beiratkozási mutatói. Összesen 11 fajta képzést nyújt a kar, széles spektrumban: Egészségügyi menedzsment szakirányú továbbképzés (továbbiakban: sz.t.), Orvos/Gyógyszerész – sz.t., Gazdálkodástudományi sz.t., Francia-magyar menedzser sz.t., Master of Business Administration sz.t. stb. 2002-ben összesen: 527, 2003-ban 472, 2004-ben 394, 2005-ben 342, 2006-ban már csak 291 hallgató iratkozott be – az adatok tehát azt mutatják, hogy mintegy felére csökkent négy év alatt a posztgraduális tanulmányokat folytatni kívánó hallgatók száma.

meghatározója van. Az intézmény/tanulmányok minőségét (1) továbbá szükséges elválasztani a „kimenet” – a hallgatók „minőségére” vonatkozó észleléstől, mely leginkább kompetenciáikban mérhető (2). Természetesen lehetséges kapcsolat a kettő között, azonban míg előbbi általában a szolgáltatás tárgyi, személyi feltételeiről nyújt adatokat – s nyilvánvalóan összefüggésben van a tanítási anyag, illetve annak átadásának minőségével, addig utóbbi az ezekkel a körülményekkel való megküzdés képességéről, a megszerzett kompetenciákról is informál. Az pedig, hogy erről a piac miként jelez vissza – s ezt az eltérő csoportok miként azonosítják, egy következő minőség mutató lehet. Ide tartozik a diploma értéke, egyetem/szak elismertsége, stb. (3).⁴⁰ Végül elkülöníthetjük az intézményi minőségbiztosítás – akkreditáció mutatóit is (4), melyek nem feltétlenül egyeznek a tényleges minőség adataival – lásd egyes pont.

4.3. Az elégedettséget befolyásoló „egyéb” tényezők

Az elégedettség kutatásoknak számos hiányossága közül az egyik, hogy az alkalmazott kutatási modellek leíró és nem magyarázó jellegűek, azaz nem vizsgálják az „elégedettségek” eredetét. Ennek következménye, hogy az eredményekre alapozott fejlesztési eljárások nem feltétlenül ott szabályoznak, ahol kell, így nem biztos, hogy elérik a kívánt hatást.

Jelen fejezetben néhány olyan kutatást tekintek át, melyekben az egyes paraméterekkel való elégedettség minőségen kívüli meghatározóit is vizsgálták. Szükségképpen lerövidítem az elégedettséget befolyásoló tényezők részletes tárgyalását, csupán az alábbi négy tényezőt fejtem ki részletesen. Ezek a következők:

1. Időtényező
2. Szociodemográfiai tényezők szerepe
3. Kognitív diszonzancia és a kontraszt hatás befolyásoló szerepe
4. Identitás

⁴⁰ A piac „visszajelzésére” használhatjuk a fizetési és karriermutatókat tartalmazó kimutatásokat is. Ugyanakkor, ha jobban belegondolunk, ezek nincsenek szoros kapcsolatban az oktatási intézmény minőségével. Történeti hagyományok, világtendenciák, aktuális szükségletek stb. irányítják egy szakma anyagi megbecsültségét, és társadalmi presztizsét. A középkori Európában például az uzsorások még csekély megbecsülést (ha nem inkább megvetést) „élveztek”, mára azonban mind az egyéni, mind az anyagi kiteljesedés elismert formája a „szakma” művelése.

4.3.1. Az időtényező szerepe a hallgató elégedettségében

Általánosan elfogadott, hogy a fogyasztói elégedettség a vásárlás után kialakult állapot (Giese - Cote, 2000). Olander (1977) szerint azonban bizonyos esetekben, már a vásárlás megtörténte előtt elégedett a fogyasztó. Giesék (2000) kutatása alátámasztja ezt: fókuszcsoportjaikban a válaszadók 39.9%-a azt mondta, hogy már a vásárlás előtt kialakítják elégedettségüket, 48.2% a fogyasztás alatt és 11.9% a fogyasztás után. Hangsúlyozták, hogy a fogyasztói elégedettségnek különböző időszakai vannak. (Az időszak meghatározása arra vonatkozik, hogy az aktuális elégedettségi szint milyen hosszan tart.)

Valószínűsíthetően egy felvételizőnek az aktuális legnagyobb hozamot a bejutás jelentheti egy adott felsőoktatási intézménybe – örül, hogy élete egy vágyott fordulóponthoz jutott el, így kezdetben elégedettsége generalizálódhat az intézmény színvonalára is. Egy végzős viszont a lehetséges állások kínálatából ítéli meg, hogy maximalizálta-e a hasznát, amikor az adott intézményt választotta; ha úgy ítéli meg, hogy rosszak a jövőbeli kilátásai, valószínűleg leértékeli az addig kapott szolgáltatást. Logikusnak tűnik a feltevés: miszerint a diákok időben előrehaladva inkább befektetésként, mint fogyasztásként élik meg az oktatásban való részvételt. [A feltevést korábban Varga (1989) is megfogalmazta, de empirikus nem bizonyította.] A preferenciák megváltozása megváltoztatja az elhelyezkedés és a későbbi kereset relatív fontosságát – ami az elégedettségre is hatással van. Ezt bizonyítja Clewes (2003) három éven keresztül tartó longitudinális vizsgálata is, melyben posztgraduális képzésben részt vevő diákokat vizsgált a legnagyobb brit üzleti iskolában. Az eredmények a diákok elvárásainak három különböző szintjét tárták fel. Az első a belépés előtti helyzet, ami leginkább a kurzussal szembeni elvárásokat tartalmazta; a második a kurzus során nyert tapasztalatokat; a harmadik pedig a kurzus elvégzése utáni szolgáltatás értékítéletét írja le. Eredményei szerint a preferenciák időben változtak. Hasonló eredményre jut Haller (1985) is, aki ugyancsak azt vizsgálta, hogy az elégedettséget alkotó paraméterek struktúrája miként változik az időben. Hetesi és munkatársai (2006) azt bizonyítják, a hallgatói elégedettség csökkent az időben előrehaladva (ugyanúgy ahogy a szociális-kulturális élet, valamint a diák szervezetek jelentőségének megítélése is). Elliot és Shin (2002) arra is felhívják a figyelmet, hogy nemcsak az elvárások struktúrája, hanem az észlelt teljesítmények is változnak időben előrehaladva.

Az elégedettség időbeli megváltozását azonban más tényezőknek is tulajdonítják. Baykal

(2004) hallgatói elégedettségkutatása során nyert eredményei azt mutatják, hogy míg az elégedettség az első évben igen magas volt, a második évben visszaesett. A szerző ezt azzal magyarázza, hogy a kezdeti elvárásokat és reményeket felváltotta a nehézségekkel való szembenézés, ami elkedvtelenítette a hallgatókat. Az elégedettség szintje az utolsó évben volt a legalacsonyabb – a szerző szerint a követelmények ebben az évben voltak a legnehezebbek; a munkanélküliség magas volt ebben az időszakban; a tanárok, illetve az adminisztráció az elhelyezkedésben nem nyújtott segítséget. Mihály Nikolett (2006) ugyancsak bizonyítja, hogy oktatási szolgáltatással való elégedettség az idő előrehaladtával csökken. Az eredmények szerint a végzősök szignifikánsan elégedetlenebbek az intézménnyel, mint a tanulmányaikat kezdők.

4.3.2. A szociodemográfiai tényezők és a társas elrendeződés szerepe

A elégedettség mértékében szerepet játszik tehát az is, hogy milyen korábbi élményei, illetve elvárásai vannak a hallgatóknak, azaz mihez viszonyítanak. Ebben az alfejezetben hasonlóan fontos tényezők szerepét szeretném megvilágítani: az egyén demográfiai hátterének és társas közegének hatását.

Eiglier és Langeard (1981) „servuction” modelljükben felhívják a figyelmet, hogy a szolgáltatás fogyasztása mások jelenlétében történik, így ez a tényező hatással van az elégedettség kialakulására is (elválaszthatatlanság elve). Ennek következtében az elégedettség nemcsak a szolgáltató közegtől (pl. technikai felszereltségétől), a szolgáltatást nyújtóktól, hanem a többi fogyasztótól is függ. Ansari (2002a, 2002b, 2004) kérdőíves megkérdezésében az alábbi, intézmény által nem befolyásolt tényezők hatását vizsgálta a hallgatói elégedettségre: nem; kor; akadályozottság; etnikai hovatartozás; tanulási stílus; korábbi felsőoktatási intézményben nyert tapasztalatok; az addig megszerzett fokozat minősége; a jelenlegi fokozatszerzés célja. Eredményei szerint a kor, etnikai hovatartozás, az akadályozottság, a tanulmány hossza nem volt befolyással az általános elégedettségre. Azonban felhívja a szerző a figyelmet, hogy más tanulmányok változó eredményeket mutatnak az életkor moderáló hatásáról (Ansari, 2002a). A részképzésben tanulók inkább elégedettek voltak, mint a nappali hallgatók. További eredményei szerint a gimnáziumot végzetek voltak a leginkább, míg a korábban A' (kiváló) fokozattal rendelkezők a legkevésbé elégedettek. (Aki a vizsgálat ideje alatt rosszabb jegyekkel rendelkeztek, ugyancsak elégedetlenebbek voltak.) A kvalifikáció célja ugyanakkor nem befolyásolta az

elégedettséget, de a magasabb képzettségűek elégedettebbek voltak. Más tanulmányok is bizonyítják, hogy a különböző akadémiai szinteket végzett hallgatók eltérő elégedettségmutatókkal rendelkeznek – általában a magasabb szintű kurzusokat végzők az elégedettebbek (Feldman, 1978; Marsch 1987 id. Ansari 2004) Bár ezeket az eredményeket ellensúlyozza az a vélemény, miszerint nem a képzés színvonala, hanem inkább az életkor meghatározó (Wachtel 1998). Rhodes és Newill (2004) kutatásukban ugyancsak vizsgálták a diákok eltérő demográfiai jellemzőiből fakadó különbségeket – elsősorban az elégedetlenség szintje, a demográfiai sajátosságok és az iskolát elhagyók létszáma közötti összefüggéseket tanulmányozták. Clewes (2003) kutatásában bizonyítja, hogy a másodképzésben részt vevő posztgraduális hallgatók elégedettségét befolyásolja a „szociális klíma”, illetve a „diákokkal való interakciók”. [Wiers-Jenssen és munkatársai (2002) majdnem 10000 hallgató bevonásával történt felmérése ugyanezt az eredményt mutatja.] Clewes tanulmányának záró soraiban javaslatot tesz arra vonatkozóan, hogy a további szolgáltatás-minőségi kutatásokba a személyiség időbeni változását, mint moderátor tényezőt is vonják be. Oliver és munkatársai (1980) ugyancsak feltételezik, hogy az elvárások eredete a fogyasztó kontextusában, valamint jellemvonásaiban keresendő. Borden (1995) eredményei szerint az elégedettség leginkább a diákok prioritásai és a kampus élet közötti megfeleléstől függ. Fraser (1994) kutatásában azt találta, hogy a diákok elégedettsége kapcsolatban áll azzal, hogy az osztálybeli környezet mennyire találkozik a preferenciákkal. (Például a diákok előnyben részesítik az olyan osztálykörnyezetet, ahol szoros interakció alakítható ki a tanárokkal; a személyesség nagyban növeli az elégedettséget.)

Pate (1993) felveti, hogy nemcsak a hasznosság érzet, hanem a hallgatói elégedettség is függhet a jövőbeli „jutalmazástól”, azaz egy jól jövedelmező vagy érdekes munkával járó állás megkapásának esélyétől. Kwan és Nag (1999) szerint a diákok percepciója és elvárásai függhetnek a kulturális orientációtól is, és ezt felmérésekkel bizonyítják.

Így tehát, még ha el is fogadjuk a diszkonfirmációs paradigmát, miszerint az elégedettség egyenlő az elvárások és az észlelt minőség különbségével, a minőség megítélésére vonatkozó mérések eredményeinek általánosíthatósága erősen kétséges; kellően nagy populáció esetén is elengedhetetlen a minta szegmentálása.

4.3.3. Kognitív disszonancia és a kontraszt hatás befolyásoló szerepe

Laboratóriumi kísérletek bizonyítják (Cardozo, 1965), hogy a vizsgálati alanyok termékértékelése/elégedettsége függ a termék megszerzéséért tett erőfeszítéstől, illetve a termék színvonalára vonatkozó előzetes várakozástól. A kísérletben azok a vizsgált személyek adták a legmagasabb termékértékelést, akiknek elvárása alacsony volt, de magas erőfeszítést tettek a szimulált vásárlási folyamat során. A legalacsonyabb termékértékelést pedig azok jelölték, akik alacsony erőfeszítést tettek, de magasak voltak az elvárásaik. Két pszichológiai elméletrendszer nyújt magyarázatot az erőfeszítés, elvárás és értékelés közötti kapcsolatra (Cardozo, 1965). Az egyik a kontraszt, a másik pedig a kognitív disszonancia elmélete. Előbbi szerint az a fogyasztó, akinek előzetes elvárásai magasabbak, mint az észlelt termék valódi értéke, nagyítja ezt a különbséget. Felsőoktatási példával élve, ha valaki magas elvárásokkal lép be egy egyetemi szakra, valószínűsíthetően nagyobb csalódottságot érez alacsony színvonal esetében, mint akinek nem voltak hasonló szintű elvárásai. Festinger (1967) kognitív disszonancia elmélete épp az ellenkező hatást írja le: az a személy, akinek magasak az elvárásai egy termékkel kapcsolatban, de nem igazolódnak elvárásai, kognitív disszonanciát él át, amit úgy csökkenthet, ha az árut felülértékeli. Visszatérve az előző példához, a magas elvárásokkal rendelkező diák vélhetően jobbnak minősíti a kapott szolgáltatást, hogy csökkentse kellemetlenség érzetét. A két elmélet egymással szemben álló predikcióinak közelítése az erőfeszítés koncepciójának bevezetésével lehetséges Cardozo szerint. Ha az egyén erőfeszítést tesz egy szituációban, valószínűsíthető, hogy a cselekvés kimenetele valamilyen jelentőséggel bír számára. Tehát, ha a vásárló jelentős erőfeszítést tesz, a kognitív disszonancia hatása fog érvényesülni, abban az esetben viszont, ha nem történik erőfeszítés – vagy az nagyon csekély – akkor a kontraszt elmélet érvényesül, mivel a kimenetel valószínűleg nem fontos. Következésképpen jelentős erőfeszítés mellett a disszonancia-redukció folyamata felnagyíthatja a termékértékelésbeli különbségeket azon vásárlók között, akik csalódottságot éreznek, azokhoz képest, akik nem. Várhatóan ugyanez a jelenség figyelhető meg a felsőoktatási szolgáltatás megítélésében is. (A korábban már részletezett GAP analízis feltételrendszere ily módon is támadható.) A következő kutatási eredmények ezt bizonyítják: számos amerikai és norvég tanulmány talált jelentős korrelációt az alap, középfokú eredmények és a felsőoktatási intézményekben elért eredmények között (Brophy, 1986; Good és Brophy 1986). Ez valószínűsíthetően elsősorban a képességeknek köszönhető, de azon eredmény, miszerint az érdemjegyek ezen ismétlődése jelentős

hatással van hallgatói elégedettségre is, már Cardozo elméletét bizonyítja. Ugyancsak alátámasztani látszik Cardozot J. Wiers-Jennsen és munkatársai (2002) eredményei, miszerint a szigorúbb felvételi követelményeken átesettek elégedettebbek ceteris paribus, mint egy bekerülését tekintve heterogén csoport. Kutatásukban ugyanakkor kimutatták, hogy a tanulással töltött órák száma, mint az erőfeszítés egyik lehetséges mutatója és tanulás melletti részmunka vállalása nincs befolyással az elégedettség általános színvonalára. Az erőfeszítés hallgatói elégedettségre tett hatásait Mihály (2006) ugyancsak vizsgálta, 437 alapképzésben résztvevő hallgatói mintán. Kétféle kérdéscsoportot használt: egyik az intézménybe való bejutásért tett erőfeszítést, a másik az intézménnyel kapcsolatos parciális (oktatás színvonala; oktatáson kívüli tevékenység; tárgyi tényezők és az ügyintézés minősége) és aggregát elégedettségeket mérte. Az erőfeszítés jelzőjeként az intézménybe való bejutás sikerességét („Hányadik helyen jelölte meg az intézményt?” illetve „Hányadik próbálkozásra vették fel?”) használta. Az eredmények nem mutattak kapcsolatot az elégedettség és az erőfeszítés mutatói között. Johnson (1998) felsőoktatási közegben végzett kutatása azt mutatja, hogy az észlelt teljesítmény és elvárások pozitív kapcsolatban állnak egymással – az elvárások közvetlenül befolyásolták az észlelt minőséget.

Jelen fejezetben áttekintettem a hallgatói elégedettség-kutatások során alkalmazott keretrendszereket, ismert módszereket. Bemutattam, hogy miért fontos a hallgató elégedettsége, hosszú távon miként emelheti az intézmény minőségét. Az elégedettséget befolyásoló egyéb tényezők alfejezetben az időtényező, az erőfeszítés és a befektető/fogyasztói attitűd hatását vizsgáltam. Áttekintettem, hogy az irodalmi adatok milyen feltételezéseket támasztanak az említett független változókkal kapcsolatban. Véleményem szerint ezeknek a változóknak a köre kiszélesíthető – érdemes az identitás hatásmechanizmusát is megvizsgálni, nemcsak az elégedettség, hanem az általa generált – korábban említett hasznosságok szempontjából is.

Összefoglalás

Az alábbi fejezetben a hallgatói elégedettség kutatásához kapcsolódó kérdésköröket tekintettem át. Megvizsgáltam a hallgatói elégedettség-kutatások során alkalmazott keretrendszereket, ismert módszereket. Bemutattam, hogy miért fontos a hallgató elégedettsége, hosszú távon miként emelheti az intézmény minőségét, mi határozza meg az intézménnyel kapcsolatos elégedettséget. Néhány független változó (időtényező,

erőfeszítés, befektető/fogyasztói attitűd stb.) lehetséges hatásait elemeztem. Mindezt elsősorban a meglévő szakirodalmi ismeretek alapján történt, nem tételeztem és elemeztem újabb keletű, eddig kevésbé vizsgált független változókat. Egyéni tapasztalataim, alsóbb szintű oktatási tapasztalatok és gazdasági elemzések azonban azt mutatják, hogy érdemes ilyen jellegű vizsgálódást is tenni, az identitást és a kapcsolódó hatásmechanizmusokat középpontba helyezni.

5. Erőfeszítés és elégedettség a hallgatói identitás tükrében

Clewes (2003), Wiers-Jenssen et al (2002); Oliver (1980) szerint tehát van kapcsolat a társas támasz mértéke, és ez elégedettség bizonyos mutatói között. Akerlof és Kranton (2000, 2002, 2005) ehhez kapcsolódón azt is feltételezik, hogy a társak, illetve az iskola hatására kialakult identitás mind a diákok, mind az intézmények jelenkori és jövőbeli hasznosságára is hatással van. Gazdasági analízisükben (2002) az oktatás szociológiai megközelítését alkalmazzák közép -és általános iskolai közegben, amikor a klasszikus hasznossági modellbe emelik az *ideál, identitás és szociális kategória* fogalmakat (Akerlof - Kranton, 2002). Az eredeti oktatás-gazdaságtani modellben: (1) A diákok úgy választják meg erőfeszítésüket – a tanulásra szánt időmennyiséget –, hogy az kiegyensúlyozza a diszkontált hozadékat; (2) A források meghatározzák az iskola minőségét. A szerzők vonatkozó kritikája szerint a közgazdászok ezzel ugyan képesek magyarázni a növekvő ráfordítások hatását az iskolázottság mértékére, de nem tudják megválaszolni, hogy a ráfordítások mikor és miért hatásosak. Szükséges tehát az általuk bevezetett fogalmak moderáló hatását figyelembe venni, mert ennek elmulasztása esetén csak részválaszok adhatók olyan fontos kérdésekre, mint például: 1. A középiskolák anyagi forrásainak elosztása miként befolyásolja az akadémiai fokozatszerzés esélyeit? 2. A fokozatszerzés érdekében, milyen iskolai reformokat kell kivitelezni? A szerzők modellje elméleti válaszokat ad ezekre a kérdésekre, és bizonyos irányvonalakat az empirikus alkalmazáshoz. Egyik legfontosabb hipotézisük szerint, a források hatékonysága nemcsak a felhasznált források mennyiségétől, hanem a diákok tanulmányokkal kapcsolatos identitásától, illetve e kettő kapcsolatától függ. Továbbá: az identitást és az ennek megfelelő erőfeszítés nemcsak a diákok jövőbeli esélyeit (hasznosságát), hanem az iskola hosszú távú minőségét is meghatározzák.

Az „identitás” napjaink divatos fogalmai közé tartozik, előszeretettel használjuk különböző helyzetek értelmezésekor. Tudományos értelemben ma már nemcsak a pszichológiában és a szociológiában használatos, hanem a közgazdaságtanban is megjelent, mint gazdasági folyamatokat moderáló tényező. Az identitás, és a vele összefüggő „ideál”, valamint a „szociális kategória” magyarázatai kínálatként jelennek meg a pszichológia, a szociológia részéről, és keresletként közgazdaságtani oldalon. Értelmezéseik azonban rendkívül sokrétűek lehetnek, így ahhoz, hogy hatásaikkal számolni tudjunk, először a fogalmak tisztázására van szükség az adott közegben.

A fejezet első részében bizonyos felsőoktatáshoz kapcsolódó hasznosságokat értelmezek,

majd Akerlof és Kranton ide kapcsolódó modelljét ismertetem. Ezt követően bemutatom, hogy bizonyos megszorításokkal feltevéseik Magyarországon, felsőoktatási közegben ugyancsak alkalmazhatóak (1-2.). Majd a modellben szereplő fogalmak (hasznosság, szociális kategória, identitás) pszichológiai és szociológiai meghatározásait veszem sorra. Kiválasztom azokat a keretrendszereket, melyeken belül – meglátásom szerint – érdemes feltáró kutatásokat végezni; és felsorakoztatok néhány empirikus módszert, melyekkel a vizsgálatok kivitelezhetőek (3). Végül egy rövid összefoglalásút teszek, bizonyos megválaszolható kérdéseket is felvetve.

5.1. Az „Identitás”, „szociális kategorizáció”, és „szerep” fogalmak megjelenése a hasznosság közgazdaságtani értelmezésében

Az emberi tőkébe való ésszerű befektetések vizsgálata nem új keletű jelenség a közgazdaságtanban, mivel az ehhez kapcsolódó megfigyelések és kutatási eredmények közvetlenül felhasználhatóak az intézményi politikában. A szociálpszichológiai eredmények felhasználása gazdasági folyamatok elemzésében és befolyásolásában ugyanakkor napjainkban válik egyre népszerűbbé. (Bár a gyakorlatban már régóta alkalmazunk számos befolyásolási technikát. Például a dolgozók cégük iránti elköteleződésének kialakításában és fokozásában – növelve ezzel a munkacsoport hatékonyságát, a szervezet profitját. Ismert eljárás továbbá, hogy magániskolák úgy próbálják fokozni gazdag diákjaik tanulási hajlandóságát, hogy ösztöndíjakat adnak szegény, de tehetséges tanulóknak, akik így mintává képesek válni, emelve előbbieik tanulmányi átlagát.

Akerlof és Kranton (2002) egy olyan elméleti modellt alakítottak ki, melyben megvizsgálják, hogy bizonyos szociális kategóriához való tartozás, és a kategóriákra vonatkozó előírások miként hatnak az iskolai teljesítményre. Megvizsgálják, hogy az iskola képes-e befolyásolni diákjai kategória/identitás választását? Tanulmányukat megelőzően az oktatás gazdaságtani elemzésekben nem szerepelt a diákok szociológiai, illetve az iskolák, mint társas intézmények értelmezése, az identitás, szociális kategória stb. fogalmakat nem használták. Az alábbi fejezetben Akerlof és Kranton modelljét mutatom be, s teszek felsőoktatásbeli alkalmazására javaslatot.

5.1.1. Akerlof és Kranton modellje és az azt megalapozó vizsgálatok

Magától értetődő, hogy az iskola nemcsak készségeket fejleszt, hanem nevel is. Ez utóbbi folyamatban a diákok identitása megmutathatja, hogy elfogadják-e az iskola értékrendjét, vagy elutasítják azt. Akerlof és Kranton (2002) szerint az iskoláknak esélyük van a diákok ideálját alakítani, közelebb vinni a gazdaságilag hasznos kulturális normák és készségek felé. Elméletük egyik megalapozását Coleman (1961) serdülők szociális „elrendeződésének” vizsgálata képezi. Coleman kérdőíves megkérdezéséből az derül ki, hogy a diákok szociális kategóriákba sorolják egymást. Ezek: „bénák”, katonák, vezető banda, kiégettek. Mindegyik kategóriában meghatároznak ideális megjelenési formát (ideált), mely bizonyos tulajdonságokat és viselkedési mintákat hordoz. Coleman azt tapasztalta, hogy az egyes szociális kategóriához való tartozás befolyásolta az iskolai teljesítményt és az énkép alakulását. Akerlof-ék ezt az eredményt használták fel hasznossági modelljükben. Elképzelésük szerint a diákok két választással befolyásolják jelenlegi és későbbi hasznukat: megválasztják szociális kategóriájukat, és hogy milyen mértékű erőfeszítést tesznek (mennyit tanulnak). A kategória kiválasztása után, a diákok próbálnak abba beleilleszkedni, figyelembe véve a lehetséges illeszkedést a saját tulajdonságaik, erőfeszítésük és a választott kategória ideálja között. Hipotézisük szerint tehát (1-4.): 1. Az iskolák nemcsak készségeket alakítanak ki, hanem impliciten mintákat is nyújtanak, kategóriák és ideálok formájában, melyek befolyásolják a tanulmányi erőfeszítést, így a jövőbeli hasznosságot. 2. Az iskola képes olyan identitást kialakítani, mely hosszú távon a saját, illetve a diákok gazdasági érdekeit leginkább maximalizálja. 3. Feltételezik azonban, hogy az iskola által kitűzött identitással eltérően tudnak azonosulni a különböző háttérrel rendelkező diákok. 4. Az intézmények vezetőinek szembesülnie kell az egyedüli ideál (szociális kategória) felkínálása és a „választás” felkínálása közötti helyettesítéssel. A szerzők véleménye szerint a „választás” lehetőségével több különböző háttérű diák találhatja meg az utat, az iskolával való azonosulás felé. E forma negatívuma ugyanakkor, hogy az átlag készségek színvonala alacsonyabb lesz.

A szerzők tanulmányozzák cikkükben az iskolai reform programokat, az azonosságokat és különbségeket a magán és az államilag finanszírozott iskolák között. Azonosulnak azzal a szociológiai nézettel, miszerint a magán és állami iskolák közötti legfontosabb különbségek a kortárs csoport hatásából eredeztethetőek. A magániskolák egyik lényeges előnye, hogy korlátlan szabadságuk van beruházni a diákok identitásába, ami növeli mind az intézmény, mind a diákok sikerességét. Példák sorával mutatják be (Harlem, New Haven), hogy egyes

állami iskolák számára sem volt lehetetlen az identitásba való beruházás. Különböző programokon keresztül alakították át a diákok én-képét – növelve ezzel az iskolai értékekkel való azonosulást. Ennek eredményképp az iskolák csökkenteni tudták a diákok közötti társadalmi különbségeket, és növelték diákjaik továbbtanulási esélyeit. A szerzők e tapasztalatok és megfigyelések mentén alakították ki az alábbi gazdasági modellt:

Az oktatás standard modelljében a hasznosság az iskolában tett erőfeszítéstől és ennek az erőfeszítésnek a pénzügyi megtérülésétől függ: (1) $U_i = U_i(w \cdot k(e_i), e_i)$. Ezt egészítik ki az identitás változóval: (2) $U_i = U_i(w \cdot k(n_i, e_i), e_i, I_i)$, ahol $I_i = I_i(e_i, c_i, \varepsilon_i, P)$ ⁴¹. Modelljükben tehát az identitás függvénye a tanulmányi erőfeszítésnek, az iskolai kategóriának (milyen kategóriába sorolják és soroltatja magát), bizonyos jellemvonásoktól és hogy mennyire jól sikerült összeilleszteni „i” jellemvonásait a kategória ideális jellemvonásaival.

Feltételezik továbbá, hogy a diák, hasznának maximalizálása érdekében többé-kevésbé tudatosan mind a kategóriát, mind pedig az erőfeszítés mértékét megválasztja. Az identitásváltoztatás akadályozója lehet a megjelenés, akcentus, stb., így az identitás függ attól, hogy az egyén tulajdonságai mennyire illeszkednek a kiválasztott kategória ideáljainak tulajdonságaival, illetve hogy az egyén és mások viselkedése mennyire felel meg a kategória ideáljának viselkedésével. A hasznosság csökkenhet, vagy növekedhet annak megfelelően, hogy az identitásban a fentieknek megfelelően nyereségek vagy veszteségek állnak elő. Coleman (1961) besorolását követve három kategória különítenek el: vezető csoport (L), „bénák” (N) és kiégettek (B)⁴². A jelöléseknek megfelelően az alábbi módon alakul például a vezető

⁴¹ e_i = i erőfeszítése az iskolában; $k(n_i, e_i)$ = i készségei (emberi tőkéje), ami függ az egyén erőfeszítéstől és a képességétől (n_i); w = munkabér; P = ideális tulajdonságok és viselkedés egy kategórián belül; c_i = adott személy kategóriája; I_i = identitás -attól függ, hogy mennyire jól sikerült összeilleszteni i jellemvonásait a kategória ideális jellemvonásaival; ε_i = az egyén tulajdonságai pl. nemi, faji hovatartozás.

⁴² Előírások szabályozzák, hogy milyen ideális jellemvonásai vannak ezeknek a szociális kategóriáknak: (Az ideális identitás vezető banda esetében: $I_L, L: l=1$ (l_i = fizikai megjelenés); az ideális N képessége $n=1$; a kiégettek nincs ideálisa; mindkettő 0-tól 1-ig terjedő skálán értelmezhető. A pénzügyi költsége az erőfeszítésnek: $\frac{1}{2} (e_i)^2$. „Előírások” szabályozzák az ideális erőfeszítés mértékét: $e(N) > e(L) > e(B)$. A diák énképe kategóriájától függ (c_i) s hogy viselkedése és tulajdonságai mennyire egyeznek kategóriájának ideáljával. Például $c_i = L$ identitásából származó nyeresége $I_i - t(1 - l_i)$ ahol t egy olyan pozitív szám, mely azt jelöli, hogy i mennyit veszít azzal, ha messze áll saját kategóriájának ideáljától (t azt is jelöli, hogy milyen nehéz a csoporttól eltérő tulajdonságokkal beilleszkedni egy adott kategóriába). Egyes kutatások szerint $I_L > I_N > I_B \rightarrow$ ami azt jelenti, hogy annak a diáknak, aki a vezető csoporthoz tartozik, valószínűleg sokkal

csoport hasznossága:

$$U_i(L) = \beta [w \cdot k_i - 0.5 e_i^2] + (1 - \beta) [I_L - t(1 - l_i) - 1.5 (e - e(L))^2]$$

Látni kell, hogy a képlet bizonyos értelemben összemosza a jelenbeli és jövőbeli hasznosságokat. A diák hasznosságát úgy számolja, hogy az aktuális erőfeszítés hosszú távú pénzügyi megtérüléséhez hozzáadja a diák kategóriájának erőfeszítés moderáló hatását, valamint azt a tényezőt, hogy mennyire illeszkedik ebbe a csoportba az egyén. A modell továbbá azon a feltételezésen alapszik, hogy egy készség elsajátítása nem reagál rugalmasan a munkabérrre, de reagál a szociális különbségekre. Amikor valaki távol áll egy adott kategóriától (magas t) – pl. kedvezőtlen fizikai megjelenéssel és képességgel bír – nehéz számára a vezető csoportba, vagy a tanulóba integrálódnia. Ezekkel a tulajdonságokkal egyre többen kerülnek a kiégettek közé, akik alacsony erőfeszítést tesznek.

A fenti modellre épülő elképzelés az intézményi politika kialakítását segítheti, mely a szerzők feltételezés szerint befolyásolni tudja a szociális kategóriák kiépülését és az „előírásokat” (pl. az erőfeszítés megfelelő mértékét). Ha tehát az intézményi politika tud hatni a szociális paraméterekre, akkor az oktatási kimenetelekre is. Állításukat számos példával bizonyítják. Elemzik például egy amerikai középiskola atlétikai programját, mely a diákok társas elrendeződését változtatta meg úgy, hogy ennek során többen kerültek be a „vezető csoportba”. Míg korábban az ide való bekerüléshez a jó megjelenés és jó képességek voltak szükségesek, addig ez a megváltozott iskolai politikának köszönhetően kiegészült az atlétikai tagsággal – így „demokratizálva” a képességek megszerzésének lehetőségét.⁴³

„jutalmazóbb” énképe van. A kiégettek énképét a szerzők 0-ban határozzák meg: $I_B = 0$, A diák hasznot veszít, ha a kategóriájának megfelelő erőfeszítés mértékétől eltér. $\frac{1}{2} (e_i - e(c_i))^2$. $0 \leq \beta \leq 1$ jelöli a pénzügyi hozam és az erőfeszítés árának a súlyát. Hogy maximalizálja a hasznát a diák, mind kategóriát, mind erőfeszítést választ. $\beta = 0$ helyzetben a diák csak az aktuális szociális helyzetével van elfoglalva, erőfeszítést nem tesz. (Ez a mi fogalmi keretünk szerint a fogyasztói attitűd; Akerlof és szerzőtársa példaként egy nyugati texasi középiskolát említ, ahol a diákok legtöbbször „tananyagok kívüli tevékenységekkel vannak elfoglalva, és a „társaságért” járnak iskolába.)

⁴³ A szerzők hipotéziseiket adatbázisból nyert adatokkal is alátámasztották. Az adatbázis neve: „A serdülők csoportja, a középiskola és ami mögötte van”. Itt is elkülöníthető volt négy csoport: „bénák”, „atléták”, „vezető csoport” és „kiégettek”. Az adatok feldolgozása során kinyert egyik érdekes eredmény, hogy a vezető csoport és az atléták sokkal pozitívabb attitűddel viszonyultak az iskolához, mint akik nem voltak ezekben a kategóriákban. (Ebből kiindulva, az identitás és a hallgatói elégedettség más mintán is kapcsolatot fog mutatni.) Az eredmények továbbá konzisztensek a szerzők feltételezésével, azaz hogy az okosak, a vezető

A szerzők véleménye szerint úgy kell megreformálni az iskolákat, hogy azok a forrásaikat a közösség kialakítására fordítsák. E szempontból példaértékűnek tartják a Central Park East Általános és Középiskolát, ahol ugyancsak bebizonyosodott, hogy érdemes közösséget alakítani, és elérni, hogy a diákok azonosuljanak iskolájukkal. Az intézmény vezetése igyekezett kiragadni diákjait problémás háttérükből, és így egy „más világba izolálni” őket. A cél elérése érdekében különböző technikákat alkalmaztak: pl. rendszeres diák-tanár találkozót szerveztek, kis osztály létszámokkal dolgoztak, egyenruhát írtak elő – így csökkentve a különböző háttérből jövőek látható különbségeit. A tanároknak tanfolyamokat kellett elvégezniük, ahol megtanulhatták hogyan kezeljék a „kilógó” gyerekek, érzéseit, ritmusát, viselkedésük okainak feltárását stb. Azonban mind közül talán a legfontosabb, hogy a tanárok szabályokat adtak a gyerekeknek, melyek mentén értelmezni tudták a helyzeteket, és önmagukat.

A szerzők modellje tehát az alábbiakat rögzíti:

1. Vannak különböző szociális csoportok iskolán belül.
2. A különböző szociális csoportok tagjainak különböző előírásaik vannak.
3. A különböző szociális csoportok tagjai különböző tanulmányi erőfeszítést tesznek, mely az előírásokból előrevételezhető.
4. Az iskolai politika meg tudja változtatni a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést.

A modell és példái tehát bizonyos irányvonalakat mutat az intézményi politika számára, illetve támpontokat az empirikus ellenőrzéséhez. A következő részben a modell felsőoktatási közegben való alkalmazhatóságát mutatom be.

csoport és az atléták azonosulnak az iskolájukkal, míg a többiek nem. A kiégettek általában az alsó 1/5 gazdasági-társadalmi réteghez tartoztak, míg az előzőleg említett három csoport a felső 1/5-höz. A szerzők tanulmányukban olyan kutatásokat is bemutatnak, mely az bizonyítja, hogy a szociális háttér hatással van az iskolával való azonosulás képességére. Például a munkások, vagy a bevándorlók gyermekei gyakorta kerülnek a kiégettek csoportjába (Willis 1977).

5.1.2. Akerlof és Kranton feltevéseinek és modelljének alkalmazhatósága felsőoktatási közegben

Az identitásába való befektetésnek néha egyértelmű és gyorsan elszámolható hasznosságai vannak. Különösen jól megfigyelhető ez a nemzetvédelemmel kapcsolatos képzések esetén. Az iskola egyik célja ez esetben az, hogy úgy változtassa meg a katonák, rendőrnövendékek identitását, hogy mint az adott nemzet „védelmezőire” tekintsenek önmagukra. Eltérően tehát az eredeti közgazdasági modelltől, a preferenciák megváltozása (identitásváltozás útján) a hasznosság érzetét is módosíthatja. Ha a megváltozott identitás (katona vagyok), és a hadsereg által felállított katona ideál között túl nagy a szakadék, akkor hasznosságot veszít az egyén – énképe sérül. Valamint sérülnek az adott nemzet érdekei is, hiszen ebben az esetben megtörténhet, hogy más ideálokkal fog azonosulni a növendék, kevésbé tesz erőfeszítést munkája során – ami háborús helyzetben különösen kockázatos lehet. (Gondoljunk például Yossarian kapitányra, Joseph Heller: „A 22-es csapdája” című kitűnő regényének főszereplőjére.)

Más képzések esetében az identitás (karral/szakkal, szakmával való azonosulás) nélküliség ugyancsak hasznosság vesztéssel jár. Eltérő identitást vesz fel az egyén, mint amit az iskola elvár – más ideállal azonosul –, csökkentve tanulmányi erőfeszítéseit. Ezzel nemcsak önmagának, hanem az intézménynek, tágabb értelemben pedig a társadalomnak is károkat okoz.

Az alábbi három eset e helyzetre példák:

1. Egyik hazai egyetemünk történelem szakos (nem költségtérítéses) hallgatói között elterjedt volt az a nézet, hogy nem érdemes a képzési idő alatt befejezni az egyetemet, sokkal okosabb más, könnyű szakokat (pl. művelődésmenedzsmentet) felvéve kihúzni az egyetemi éveket. Ennek két oka volt: egyrészt nagyon élvezték az egyetem által nyújtott előnyöket (sok szabadidő, izgalmas programok, stb. – fogyasztói attitűd); másrészt féltek kilépni a munkaerőpiacra, mert tudták, hogy – még ha el is tudnak helyezkedni – az alacsony kereseti feltételeknek köszönhetően életlehetőségeik beszűkülnek majd. Lefordítva ezt az „akerlofi” terminusra: sokan nem tudtak azonosulni akkori szakukkal, illetve későbbi szakmájukkal, erőfeszítést inkább egyfajta hedonista életmód kiteljesedéséért tettek (kiégettek). Ennek megfelelően általában aluteltjesítettek, több évvel meghosszabbítva egyetemi tartózkodásukat – így lecsökkentve kereső éveik számát. Az intézmény is rosszul

járt, mivel ezek a diákok valószínűsíthetően: 1. „rombolták” más diákok azonosulási törekvését is az „egyetemi ideállal”; 2. elégedetlenné váltak, ami a negatív szájreklámot erősíthette; 3. többletköltséget okoztak az egyetemnek az órák, vizsgáztatás és az adminisztrációs költségeken keresztül.

2. Vannak diákok, akik nem érdeklődésük kielégítése érdekében jelentkeznek felsőoktatási intézménybe, hanem hogy megszerezzék azokat az identitásból származó előnyöket, ami a diploma birtoklásával jár. Egyes intézmények „diplomagyártó nagyüzemek”-ként ki is elégítik ezt a szükségletet, ami számos, mind az egyén társadalom számára káros következményekkel járhat (lásd feljebb). Az egyén lehet ugyan, hogy megszerzi vágyott identitását, ugyanakkor nem tesz szert olyan készségekre, amivel érvényesülhetne a munkaerőpiacon – sok esetben nem is létezik a szakmának megfelelő – nem tudományos – foglalkozási kör (pl. altajisztika). A társadalom számára kiadást jelentett ezeknek a diplomásoknak a kitermelése, s további terheket jelent az esetleges továbbképzésük, illetve munkanélküli segélyük kifizetése.

Ugyanerre a jelenségre példa a Ph.D. képzések magyarországi elszaporodása. Ezek legtöbbször levelezős, költségtérítés formában indul. Implicite tehát azt ígéri a képzést elindító kar, hogy munka mellett lehetséges három év alatt doktori fokozat megszerzése megfelelő összeg kifizetése ellenében (megesik, hogy még olyanok számára is, akiknek korábban semmilyen előtanulmányuk nem volt az adott tudományterületen). A diákoknak azonban előbb utóbb realizálniuk kell, hogy ilyen gyorsan ezt az előkelő identitást megszerezni adott feltételek mellett képtelenség. Ebben az esetben legfőbb haszonélvező tehát az egyetem, melynek kitűnő bevételt biztosít az emberek iránta való bizalma, illetve a színvonalat érintő nem megfelelő informáltsága.

3. A felsőoktatási intézmények más módon is űzhetnek csalárd játékot diákjaikkal. Nem megfelelő szűrés után felvesznek olyan hallgatókat, akiket képességeik nem predesztinálnak arra, hogy el is végezzék az adott képzést. Teszik mindezt azért, hogy minél több állami fejkvótát tudjon bezsebelni az intézmény. Nem képesek tehát teljesíteni a követelményeket a diákok, s így kudarcaik miatt, előbb utóbb elhagyják az intézményt. Jó példa erre manapság az orvos képzés, ahol jóval több helyre biztosít bejutást az egyetem, mint amennyi diákot „foglalkoztatni” kíván. A felvetteknek csak mintegy kétharmadából lesz orvos.

A doktori iskolákban az ösztöndíjak odaítélésének gyakorlata hasonló problémákat

okoz. Sok esetben nem a képességek és készségek, hanem kapcsolatrendszerének köszönhetően veszik fel a hallgatót. Más okokat most nem tételezve, gyakori következmény, hogy a diák nem végzi el a képzést. A háromévi ösztöndíj ma több mint 3 millió forintba rúg – ekkora az az összeg tehát, amivel megkárosítja az intézményen keresztül a diák az adófizetőket, ha végig benntarad a képzésben, de fokozatot nem szerez.⁴⁴

Mennyiben alkalmazható Akerlof és Krashinsky (2002) modellje ezekre a példákra, a hasznosságok természetének megértésével közelebb kerülünk-e segítségével felsőoktatási közegben? Ismételten vegyük sorra a modelljüket megalapozó tételeket:

1. Vannak különböző szociális csoportok iskolán belül.
2. Az egyének „hasznosságot nyernek vagy veszítenek” (gain utility), amennyiben egy szociális kategóriához tartoznak, s ezek magas vagy alacsony szociális státusszal rendelkeznek.
3. Ha az egyén tulajdonságai valamint viselkedése egyezik a kategória „ideáljával”, akkor hasznosságot nyer.
4. Az egyén akkor is hasznosságot nyer, ha az ő és mások cselekedeti megerősítik énképét.
5. A különböző szociális csoportok tagjainak különböző előírásai vannak, melynek egyik következménye, hogy csoportonként eltérő tanulmányi erőfeszítést tapasztalhatunk.
6. Az iskolai politika meg tudja változtatni, a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést.
7. A források felhasználásának hatékonysága nemcsak az anyagi források mennyiségétől, hanem a diákok tanulmányokkal kapcsolatos identitásától, illetve ezek kapcsolatától is függ. (Források alatt értjük az intézmény anyagi beruházásait a diákok oktatásába. A hatékonyság pedig a diákok későbbi sikerességére - például továbbtanulási esélyére - vonatkozik.) Az iskola minőségét tehát befolyásolja a diákok identitása.

⁴⁴ Nehéz kérdés ugyanakkor annak eldöntése, hogy a diák ez esetben jól járt-e, vagy inkább kárvallottja az eseményeknek. Egy rövid ideig biztosított volt számára megélhetése, a megszerzett szellemi javak és tapasztalatai minden bizonnyal épülését szolgálták, azonban kitűzött célját nem érte el – így önbecsülése aligha nőtt, karrierútja megszakadt, nyugdíjbiztosítási alapja nem gyarapodott, stb.

Az egyes kijelentésekhez kapcsolódó vonatkozásokat az alábbi részben pontozással jelölöm.

Az első két állítás minden bizonnyal egybevág tapasztalatainkkal. Forgách József (1985) egyetemistákkal végzett interjúk során – melyben egyfelől megpróbálta elkülöníteni a célszemély prototípusosságát, másfelől az érzelmet, melyet az adott prototípus iránt éreznek a diákok – 16 jól elkülöníthető típust (kategóriát) talált. A típusok észlelésében a tanulmányi teljesítmény, az extroverzió, a társas státus és a politikai radikalizmus voltak a fő meghatározók. Egyik kategória a „lusta fajankók”, mely az alábbi leírást kapta: „Hanyagok, rendetlenek, csak azért vannak itt, hogy elüssék az időt, unatkoznak, egykedvűek, a fűvön szeretnek napozni, minimális munkát végeznek, elmulasztják az előadásokat, buknak, fogalmuk sincs miért járnak egyetemre, gondatlanok, élőködők”. Bizonyára mi is be tudjuk azonosítani ezt a típust, melynek tagjai alacsony szociális státusszal rendelkeznek, tanulmányi erőfeszítést pedig nem nagyon tesznek. Vegyük észre azonban, hogy a mások által megítélt csoporttagság nem egyenértékű a személy csoportidentitásával, mivel a csoport tagjainak eltérő véleményük lehet a csoportról, illetve önmagukról. Figyelembe kell venni a különböző elképzeléseket az identitás tartalmáról, amikor az identitás jelentését tárgyaljuk.

Akerlof és Kranton (2002) hosszú távú és az én-képpel kapcsolatosan rövid távú hasznosságokról egyszerre beszélnek – mely utóbbi egy fiatalember életében gyakran egyáltalán nem szolgálja a hosszú távú hasznosságot. Megeshet például, hogy a „lusta fajankók” jól érzik magukat a bőrükben – minden este sört iszogatva és elmulasztva a tantárgyi kötelezettségüket –, kikerülve azonban az iskola védő szárnyai alól ez a magatartás nem sok jutalommal kecsegtet (itt most eltekintünk a kapcsolati tőke előnyeitől). Lehet tehát, hogy egy csorbítatlan pozitív énkép hasznosságot rejt magában aktuálisan – az ilyen diák személyiségfejlődése is lehet bizonyos értelemben kiegyensúlyozottabb, mint egy a tanulmányai miatt örökké stresszelő „hajtósnak” – az intézményben töltött idő anyagi megtérülése azonban valószínűsíthetően csekélyebb. Egészen addig jól érezheti magát egy iszogatós bandában az egyén, amíg társaságában teljes izolációt "élvez", azaz nem kell szembesülnie a más kategóriákhoz tartozók megítélésével, és hátrítani tudja, aktuális életviteléből fakadó hosszú távú veszteségeit. A szituáció „leképződésének” torzító hatása tehát a veszteség érzetet csökkentheti, de ez az objektív tények ettől még nem változnak meg. Sajnos olyan longitudinális kutatásról nem tudunk, melyben azt vizsgálták volna, hogy az egyes kategóriák képviselői később hogyan teljesítettek az életben – milyen hosszú távú hasznosság veszteségek, illetve nyereségek álltak elő. Érdekes kutatási feladat lehetne

feltárni a felsőoktatásban elért tanulmányi eredmények, és a diákkori identitás kapcsolatát a későbbi munkahelyi beosztás, illetve fizetés között. (1-2-4-5.)

Feltételezésünk szerint amint a középiskolában elkülöníthető volt „a hajtósok”, „a zsenik” a „kiégettek” stb. kategóriája, ezek megfelelői megtalálhatók felsőoktatási közegben is; előírások szabályozzák a kategória ideális megjelenési formáját (öltözködés, viselkedés stb.) és a kategóriában való elvárható erőfeszítés (tanulás) mértékét. Nem tartom célszerűnek azonban a modell teljes adaptálását, így az ideálok beazonosítását, illetve az ahhoz való közelség mértékének megállapítását, mivel felsőoktatási közegben lazább tanulmányokhoz fűződő kapcsolatok érvényesülnek – a tantárgyi követelményteljesítés rendszerének köszönhetően a csoportok átjárhatósága természetes módon adott. Kevésbé markáns egy fiatalember azonosulási törekvése egy iskolai ideállal, mint egy általános, vagy középiskolásé. (3.)

Hogy mennyiben tudja megváltoztatni az iskolai politika a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést arra jó példa Magyarországon az elitképzésről a tömegképzésre való átállás. Míg a Ph.D. képzésekben még ma is kis csoportlétszámmal dolgoznak az oktatók – lehetőség van a mester-tanítvány kapcsolat kialakítására, egy tudományos karrierrel kapcsolatos szakmai identitás kimunkálására stb. –, addig az alsóbb szintű képzésekben általában nincs esély arra, hogy a diákok a tanárokkal való személyes kapcsolatokon keresztül mélyítsék el ismereteiket vagy tájékozódjanak egyes kérdésekben, s ezzel fenntartsák vagy kialakítsák szakmai elköteleződésüket. Sok esetben nemcsak az ilyen jellegű kapcsolatok hiánya, hanem az egyetemmel való összefonódás is nagyon laza a diákok életében, nincs arra mód, hogy olyasfajta identitás és büszkeség alakuljon ki, ami például az amerikai elitegyetemek diákjait jellemzi. A Yale egyik jelmondata: „For God, for country, and for Yale.”⁴⁵ Ezt a fajta „lelkesedés”-t és a hozzá kapcsolódó viselkedési formákat természetesen tudatos módon is erősítik az intézmények. Az intézmények rendszeres öregdiák összefüveteket szerveznek, alma materük⁴⁶ olyan egyetemi újságokat továbbítanak számukra, melyben többek között a végzetek sikereiről számolnak be, illetve kérik őket, hogy az iskolát anyagilag támogassák. (6.)

Az „elit” oktatási intézmények egyébként valószínűsíthetően azért is kapják meg ezt a kitüntető címet, mert képesek a tanulási eredményességet, az identitás meghatározó elemévé tenni. Nem véletlen, hogy az amerikai egyetemek versengenek a Nobel-díjas

⁴⁵ „Istenért, a hazáért és a Yale-ért.”

professzorokért, hiszen tudják, hogy a diákokra gyakorolt vonzó hatásuk jelentősen felszólthatja a bekerülésért való versenyt, így nem elhanyagolható módon a tandíjakat is. (7.)

Akerlof és Kranton modelljét esettanulmányok és bizonyos kutatások tehát alátámasztani látszanak, ugyanakkor felsőoktatási közegben kevés olyan tudományos eredményre tudunk támaszkodni, melyek az identitás – hasznosság kapcsolatát bizonyítják. Sejthető ugyanakkor, hogy van gazdasági hatása a diákok identitásának, ezért érdekes lehet azt empirikusan megvizsgálni. A következő részben az ehhez szükséges további fogalmak tisztázására teszek kísérletet.

5.2. Identitás, szerep és kategorizáció

Akerlof és Kranton nem ad kielégítő definíciókat – mely egy esetleges mérés során felhasználhatóak lennének – a fenti fogalmakra. Figyelmünket elsősorban az identitás hozadékaira irányítják. Szükségesnek tartom tehát a fogalmak konceptualizálását oly módon, hogy azok egy esetleges későbbi mérés során felhasználhatóak legyenek. Érdeklődésem elsősorban az identitásra irányul, azon belül is a szociális identitásra. (Az identitással kapcsolatos munkák két nagyobb területet különítenek el: a személyes és szociális identitás. A személyes identitással kapcsolatos kutatások elsősorban a személyiség fejlődésével és patológiájával foglalkoznak, úgy hogy ebben a folyamatban a környezet befolyásoló erejét kevésbé vizsgálják.)⁴⁷ A szociális identitás kollektív tartalmakat hordoz; gyakorta úgy gondolnak rá, mint ami strukturálja a világot, a csoportvonalak és tulajdonságok megosztott interpretációi.

Az egyes identitások értelmezési kerete átfed számos tudományterületet és alterületet (pl. etnikai, nemzeti, nyelvi, vallási, nemi osztályidentitást stb.). Jelen fejezetben elsősorban a szociológia és a pszichológia általános meghatározásait veszem sorra. Az alábbi áttekintésben – a teljesség igénye nélkül – a két tudományterületen belüli jelentősebb

⁴⁶ Az iskola, főleg az egyetem régi diákos elnevezése.

⁴⁷ Freud csupán egy ízben használja az identitás fogalmát és akkor sem tulajdonít neki túl nagy jelentőséget. (S. Freud, 1926). H. Hartmann, a „Személyiséglélektan és az alkalmazkodás problémája” (1939) című írásában viszont már olyan én-teljesítményekről beszél, amelyek az identitás megszerzésének és megőrzésének problémái közé sorolhatóak be. Gereben (1999) szerint a személyes identitás szilárdságát és folytonosságát egyre nehezebb elérni a gyorsan változó mai világban. Ha az egyén egész életciklusa során arra törekszik, hogy fenntartsa személyes identitását, az akár patológus is lehet.

meghatározásokat fogalom össze időrendben elhelyezve, alapul véve Krappman (1980) munkáját. Majd az identitás egyik lehetséges kategorizálását mutatom be (Abdelal et al, 2005).

5.2.1. Az identitás különböző megközelítései

E. H. Erikson szociál-pszichológiai megközelítésű személyiségfejlődés modelljében az identitásfogalom központi helyet foglal el (1950a; 1950b; 1956). Az identitás kialakulását az ifjúkor végére helyezi, amikor a korábbi identifikációk integrálódnak. Az identitás a szükségleteknek megfelelően alakulnak – a már megszerzett képességek aktiválódnak a szociális szerepek betöltése céljából úgy, hogy az mások jóváhagyásával is találkozik. R. W. White az életrajzok értelmezésekor fordul az identitás fogalomhoz (1952), melyet később az interperszonális kompetencia fogalmával cserél fel – ami arra szolgál, hogy biztosítsa az egyén helyét az interakciókban. Ezek és más pszichoanalitikus szempontú megközelítések általában olyan egyén képét vázolják fel, aki a konfliktusokat nem elfojtani, hanem felderíteni igyekszik, és aki azt célozza meg, hogy kontinuitást teremtsen élete különböző szakaszai között. A fogalomképzés tekintetében nincs nagy egyetértés, és nincsenek empirikus hivatkozások sem. A pszichoanalitikus kezdemények további hiányosságául róható fel, hogy nem mélyülnek el kellőképpen azon szociális kapcsolatok vizsgálatában, amelyek között az egyén identitását felépíteni törekszik.

A szociológiában a kezdeti meghatározások – mint pl. T. Parsonsnál (1955, id. Krappman 1980, 24. o.) – arra szolgálnak, hogy az individuális személyiség különösségét a szerepek egyszeri kiválasztására, integrációjukat pedig a társadalmi szerep - és normarendszer belső konzisztenciájára vezessék vissza. Berger - Luckmann (1998) identitásfogalmukkal a tudásszociológiai hagyományokhoz kívánnak kapcsolódni. Szerintük az egyén identitása az elsődleges szocializációs folyamatban az objektív valóság meghatározott metszetének közvetítésével rögzítődik, és csak nagyon nehezen változtatható. Ugyanakkor társadalmi meghatározottságot is tulajdonítanak az identitásnak: „... a szervezet, az egyéni tudat és a társadalmi struktúra összjátékából termelt identitás reagál a fennálló struktúrára, megőrzi, megváltoztatja, vagy akár újjá formálja... Az identitás-típusok viszont egészükben társadalmi termékek, objektív valóság viszonylag stabil elemei (noha stabilitásuk fokozatosan természetesen ismét társadalmilag van meghatározva)”. (1998, 237-239.o.) A szerzők érdekes példákat szolgáltatnak az identitás meghatározó erejére. További szociológiai szempontú meghatározást és áttekintést nyújt Krappman (1980).

Bizonyos értelemben a pszichológia és a szociológia határmezsgyéjén helyezkedik el a szociológiai interakcionizmus irányzata, mely a társas jelenségeket az egyénnek szimbolikus környezetében előforduló szociális leképződéseként értelmezi: felelevenít bizonyos a pszichoanalitikus gyökereket, amikor az identitást tárgyalja. Egyik legjelentősebb képviselője G. H. Mead (1973), aki szerint létezik egy „felépített én” /me/ és egy reaktív én /I/. „I”-ként jelöli a spontán, alkotó szubjektumot – gyakran az előre nem látható dolgok magyarázataként, míg a „me”-t az elvárásokkal együtt kimunkált én-re vonatkoztatja.

Mint már korábban is szó volt róla, az identitás kialakulásában rendkívül fontos szerepe van a környezetnek. Krappman egy helyen azt írja, hogy „csak akkor őrizhető bizonyosan meg az identitás, ha azt mások önkéntes elismerésükkel legitimálják, mivel ebben nagyobbak lesznek az egyén esélyei arra, hogy a különböző követelmények közötti másokkal „kialkudott” egyensúlya megváltozott viszonyok között is helyet kapjon. Krappman, (1980, 38.o.). Figyelembe kell venni tehát a többiek elvárásait, amikor viselkedésüket és magatartásukat a kezdődő interakciós folyamatban meghatározzák. G. J. McCall és J. L. Simmons ezeket a folyamatokat „az identitás körüli alkudozás”-nak írják le: „A felek lépéseit a költség-nyereség szempontjai motiválják, de az identitásra vonatkozó célzások formáját öltik fel. Tárgyalásuk alapjában véve a társadalmi elismerések cseréjének terminusairól folyó alkudozás, de ez nem jelenti azt is, hogy az árak nyílt megnevezése kifelé is megjelenik. Inkább érvnek vagy arról szóló vitának látszik, hogy kik az egyes személyek; inkább a retorikus meggyőzése vagy a dramaturgia taktikái jelennek meg a folyamatban, mint a piacéi”. (McCall - Simmons 1966, 140.o. id. Krappman 1980, 43-44.o.) Goffman (1961, 319.o.) szerint az egyén az intézménnyel való azonosulás és a vele való szembenállás között helyezkedik el. Ha nincs, amihez tartozhatunk, akkor nincs stabil énünk se, ugyanakkor bármely társadalmi intézmény irányába való teljes elkötelezettség és odatartozás egyfajta én-nélküliséget von maga után. Az egyén identitása a többiek szemében számos olyan elvárást jelent, amelyek szerepet játszanak saját identitásuk kialakításában. A többiek identitás-egyensúlyának befolyásolása része az interakciónak, és mindenfajta manipulációs szándéktól függetlenül is hatást gyakorol. Ezen kívül mindenki saját identitásának bemutatása révén kényszerítheti valamilyen szerepbe a vele szemben állót. E. A. Weinstein és P. Deutschberger „altercasting”-nak (a másikat valahová utasítani) nevezték ezt az igyekezetet, hogy mások identitás-egyensúlyát az egyén saját szándékainak megfelelően meghatározott irányba befolyásolja (Weinstein-Deutschberger, 1963). A. Strauss a „status forcing” kifejezést alkalmazza arra az eszköztárra, amellyel az egyén a

többieket próbálja különböző szerepekbe belekényszeríteni (Strauss, 1959 id. Krappman 1980, 196.o.).

Minél fontosabbnak bizonyulnak bizonyos normák egyes intézmények fenntartása érdekében, annál több intézkedést tesznek arra, hogy a meghatározott szerepekbe kerülő egyének kellőképpen ismerjék a normákat. Még a gyenge normákkal rendelkező intézmények életében is jelen vannak a „másodlagos szocializációs folyamatok” implicit formában. Az egyén realizálja, hogy új jogai és kötelességei vannak, melyben bizonyos lehetőségei vannak, ugyanakkor más lehetőségektől elzárják. Jó példa erre a japán intézményi kultúra, ahol a szervezeti tagok a mindennapi nyelvhasználatuk során is kifejezik hovatartozásukat. Bemutatkozás utáni első kérdés: „Docsira desuka?” (Hová tartozol?). Ha még iskolás a válaszoló, akkor iskolája, ha már dolgozó, akkor vállalata nevét kell megadnia. (Marosi, 1985)

5.2.2. Szerep és identitás

Jeames Fearon (1999) a szociális identitást felosztotta típus identitásokra (pl. osztály, faj, vallási, nemi stb.) és szerep identitásokra (apa, jogász stb.). Krappman megfogalmazása szerint: „A partnerek közötti, interakciós normákhoz igazodó kommunikációs cselekvést nevezük szerep-cselekvésnek... az intézmények csak akkor tekinthetők stabilaknak, ha a szerepet betöltők az érvényes értékminták teljes internalizálásával egyszersmind az elvárásoknak is automatikusan eleget tesznek”. (Krappman 1980, 117 o.). D. J. Levinson (1959) szerint a személyiség-struktúra az intézmény eredményes működése szempontjából fontos. Azáltal, hogy az intézmények tagjainak szükségük van arra, hogy részt vehessenek a különböző interakciós-rendszerekben, kénytelenek közös nevezőre hozni bizonyos normákat. Csak e teljesítmény révén válnak az intézmények működőképessé. Ugyanakkor az intézményeknek az egyes résztvevők saját identitásra vonatkozó igényét is tiszteletben kell tartaniuk, illetve lehetőséget hagyni az egyensúly kialakítására. Levinson modelljében a szerepet betöltők jól tudják, hogy az éppen érvényes szerep mit kíván tőlük. A szerep-cselekvés, pedig akkor biztosított leginkább, ha a szerep normák és a normák értelmezése a szerep betöltőjében egybeesnek. Feltételezi, hogy a szerep, legalábbis a fő feladatok területeire vonatkozóan, világos előírásokat tartalmaz, de a periferikus cselekvési területek sem mentesek a társadalmi normáktól. Az empirikus szerep-vizsgálatokból azonban kitűnik, hogy számos szerep esetében nem létezik egyértelmű szerep-előírás, és normákat felállító vonatkoztatási csoportok vagy nincsenek, vagy elvárásaikban nagyon különböznek

egymástól (Krappman 1980, 120o.). Krappman szerint az én-identitás kérdése kiterjeszhető arra a kulcsfontosságú kérdésre is, hogy a komplementer szerepeknek való megfelelés kényszere, milyen identifikációs problémákat hordoz magában. „Az én-identitás, melynek kialakítására az egyén minden interakciós helyzetben törekszik, az eredményes szerepcselekvésnek nem akadálya, hanem éppen feltétele. Krappman, (1980, 113.o.). H. P. Gouldner és D. R. Miller ezzel ellentétben azt fejtegeti, hogy minden egyénnek számos „szociális identitása”, illetve „al-identitása” van, amelyek azon tulajdonságok összességéből adódnak, melyek egy személynél meghatározott mindenkori szerepekben megnyilvánulnak (Gouldner, 1963; Miller, 1961 id. Krappman 1980, 104.o.).

Nincs egyetértés tehát arra vonatkozóan, hogy egy oszthatatlan identitás tartalmaz bizonyos konzisztenciára törekvő szerepeket, vagy a szerepek önálló identitásokként jelennek meg különböző helyzetekben. H. P. Gouldner (1963) és D. R. Miller (1961) elképzelését követve, álláspontom szerint az egységes identitásnak különböző tartóoszlopai vannak, melyeket a szerepekkel lehet azonosítani. Ilyen szerep lehet az, hogy valaki diákként, sőt „kiégett diákként” határozza meg magát. Az akkerlofi értelemben vett identitást tehát ezzel a teoretikus szerepfogalommal azonosítom.

5.3. Az identitáskutatás módszereinek egységes rendszerbe foglalása

Annak érdekében, hogy bizonyos identitások felsőoktatási közegben is jól beazonosíthatóak és mérhetőek legyenek, szükséges a fogalom értelmezési keretét megadni. Ehhez nyújtanak segítséget Abdelal és munkatársai (2005) – a szociális identitást úgy definiálják, mely két dimenzió mentén változik: tartalom és vita. A tartalmak leírják a szociális identitás keretrendszerét, a viták az identitás természetének flexibilitását jelölik. Előbbi négy formát ölthet, nem kölcsönösen kizáró típusokat: alkotó normák, szociális szándékok, relációs összehasonlítások más szociális kategóriákkal, és kognitív modellek. Röviden kifejtve:

1. Az *alkotó normák* olyan formális és nem formális szabályokat jelölnek, melyek meghatározzák a csoporttagságot. Lehetnek írott, vagy szóbeli formái, előírja a csoporttagok számára a megfelelő viselkedést, a kötelezettségeket és a megkülönböztető szokásokat. Legtöbbször implicit módon, sajátítják el a csoporttagok. A szabályok elsajátítását és a viselkedést a szerzők három szinten értelmezik attól függően, hogy milyen szintű tudatosság jellemzi.
2. A *szociális szándékok* azokra a célokra vonatkoznak, melyekben egyetértenek a csoporttagok. Hogy miként azonosítják magukat a csoporttagok, meghatározza a

csoport céljait, szándékait. A továbbiakban pedig ezek segítenek kialakítani a világ értelmezési keretrendszerét. Mind az alkotó normák, mind a szociális szándékok tartalmaznak kötelezettségeket a csoporttagokra nézve, de míg előbbi olyan gyakorlatokat jelöl, mely előírja és újraalkotja a csoportnormákat, utóbbi a csoportcélok elérésének megteremtését segíti.

3. A *kapcsolati összehasonlítás* más csoportokról és identitásokról vallott nézetekre vonatkozik, melyektől meg akarják magukat különböztetni a tagok. Az identitást tehát úgy is meg lehet határozni, hogy „mi az, ami nem”, például más identitások definiálásán keresztül. Barnett (1999 id. Abdelal et al, 2005) az alábbi módon fogalmazza ezt meg: „... a csoportidentitás alapvetően társas jellegű, a másokkal való kapcsolatban determinált, tehát az identitás esetleges, az eseményektől, más szereplőktől valamint az intézményi kontextustól függő”.
4. Végül a *kognitív modell* olyan világnézeteket, vagy politikai és az anyagi világgal kapcsolatos felfogásokat jelöl, melyeket osztanak a csoporttagok. Választ ad arra, hogy miként értelmezik a tagok a világ működését, illetve saját környezetüket, valóságukat, milyen oktulajdonítást végeznek az egyes eseményekkel kapcsolatosan? Az identitás erős hatással lehet más csoportok megítélésére, a múlt megértésére és interpretálására is, illetve a jövőbeli várakozásokra.

Az identitás tartalma – a kollektív jelentése – nem állandó és nem előre determinált, inkább egy szociális vitafolyamat kimenetele. Az egyének folyamatosan értelmezik, értékelik annak a csoportnak a jelentéseit, amelyhez tartoznak. A kollektív identitásra vonatkozó viták jellegzetességeinek és mértékének leírása azonban igen nehéz, elsősorban azért, mert ehhez szükséges a folyamat leírása. A szerzők fontosnak tartják ennek tudományos elemzését is, hiszen nélküle nem érthető meg a szociális identitás jelentésének alakulása egy csoporton belül; szerintük a viták tanulmányozása a legjobb módszer az identitás megismerésére. Elkülönítenek explicit és implicit vitákat, melyekre példák lehetnek a politikai vagy sajtóviták a nemzeti identitásról.

Lehetséges módszerek, melyek az identitás tartalmát, illetve az arról szóló vitát feltárják

Leggyakrabban négy módszert használnak ezekre a célokra: beszélgetés/vita analízis (interjú/fókusz csoport), kérdőív, tartalom elemzés és kognitív térkép. Az első leginkább a kapcsolati tartalom elemzésére alkalmas, feltárja a közös nyelvi elemeken keresztül a csoport nézeteit. Egy kérdőívben elhelyezett szemantikus differenciál teszt ugyancsak

hasznos arra, hogy a kapcsolati és az alkotó normák tartamát megismerjük. Kétféle információ nyerhető ki az ilyesfajta felmérésből: 1. a válaszok átlaga és szóródása megmutatja, hogy a csoportoknak milyen sztereotípiáik vannak magukról és másokról. (Pl. egyetértenek-e az amerikaiak abban, hogy milyen tulajdonságaik vannak az amerikaiaknak és a kínaiaknak; ez megegyezik-e azzal, hogy mit gondolnak a kínaiak az amerikaiakról és a kínaiakról? Az eredmények megmutatják a kontraszt arányokat (meta-contrast-ratios). Minél nagyobb ez a mutató – szélsőséges átlag, és kicsi szóródás –, annál inkább beszélhetünk sztereotipikus gondolkodásról, illetve a két csoport közötti esetleges versenyről. Minél nagyobb az átlag körüli szóródás, annál inkább megengedő a csoport a tagjaival szemben az adott tulajdonságra vonatkozóan.) 2. az átlag és a szóródás azt is megmutatja, hogy a csoporton belüli kötődés min alapszik, s milyen tulajdonságok lényegtelenek. (Abdelal et al, 2005).

Összefoglalás

E fejezetben a következő kérdéseket jártam körül: 1. Az „akerlofi” modell alkalmazható-e felsőoktatásbeli közegben? 2. Hogyan értelmezhető ebben a környezetben az erőfeszítés, a hasznosság és az identitás fogalmak? Utóbbi két fogalom konceptualizására kísérletet tettem, illetve olyan empirikus módszereket tekintettem át, melyek az identitást mérhetővé teszik. A hasznosság és az erőfeszítés esetében egy korábbi fejezetben javasoltam, hogy: 1. A szubjektív rövid távú hasznosságok indikátoraiként az elégedettségeket használjuk, és az annak megfelelő módszertani tárházzal dolgozzunk. 2. Az objektív rövid távú hasznosságok esetében olyan, az oktatás folyamat jellegéből fakadó előnyöket vegyünk számba, melyek valószínűsíthetően semmilyen jövőbeli hozammal nem járnak. 3. Objektív hosszú távú hasznosságok közé soroltam azokat az anyagiakban kifejezhető javakat, melyek birtoklása függ az egyén iskolázottságától. 4. A szubjektív hosszú távú hasznosságok alá soroltam azokat a pozitív érzések, belső reprezentációkat, melyek megléte ugyancsak az iskolázottság mértékén múlik. Az erőfeszítést – ugyanúgy, mint Akerlof és Kranton modelljében – a tanulmányi erőfeszítéssel azonosítom. (Ennek résztényezői lehetnek: a tanulással töltött órák száma; a látogatott előadások, illetve szemináriumok száma stb.)

A szakirodalmi áttekintés és bizonyos tapasztalatok azt mutatják, hogy jelentős hasonlóságok mutatkoznak általános, közép, valamint a felsőoktatásban az identitás – erőfeszítés – hasznosság kapcsolódási természetét illetően. Vannak lényegi eltérések is, de talán ennél is fontosabb, hogy felismerjük: hiányoznak a vonatkozó empirikus eredmények

a felsőoktatás területéről. A hiánypótlás pedig szükségszerű, mert mint az irodalmi áttekintés és egyes tapasztalati ismeretek alapján is hipotetikusán megerősödött, az intézménypolitika nemcsak a diákjai sikerességét, hanem saját bevételeit (így minőségét) is tudja növelni, ha ismeri a vizsgált tényezők hatásmechanizmusát, és befolyásolja diákjai identitását. A fogalmak kapcsolódási természetének további tanulmányozása tehát meglátásom szerint elengedhetetlen. E fejezet ehhez nyújtott segítséget, illetve – reményeim szerint – bizonyos vitaindító feltevéseket és kérdéseket.

6. Kapcsolódó empirikus munka

Az elméleti alapozás során a legfontosabb kérdéseim a következők voltak: 1. Miként hatnak a felsőoktatásunkra a globalizációs tendenciáknak megfelelő átalakulások? 2. Milyen érdekeltségeik vannak a felsőoktatási piac résztvevőinek átalakuló világunkban? (Ez utóbbi kérdéskörön belül kiemelt hangsúlyt kapott a hallgatói szféra.) 3. Milyen keretrendszerekbe illeszkednek a hallgatói elégedettségkutatások? Van-e kapcsolat az intézményi minőség és a hallgatói elégedettség között? 4. Miért indokolt a hallgatói elégedettség növelése? Milyen moderáló tényezőket vizsgálnak a hallgatói elégedettségkutatások során?

A kibontakozó eredmények alapján érdemesnek látszott további empirikus kutatásokat végezni. E munkában az intézményi hasznosságok és az elégedettség közötti összefüggéseket térképeztem fel, illetve az elégedettség bizonyos moderáló tényezőit ellenőriztem. Mindemellett foglalkoznom kellett azzal a korábban kifejtett módszertani problémával is, miszerint a hallgatói elégedettség dimenziók nem biztos, hogy megfelelnek a kutatók által kialakított elégedettségdimenziókkal. S arra a kérdésre is választ kellett kapnom, hogy a különböző elégedettségmutatók milyen kapcsolatban vannak egymással?

A kutatás fő kérdéseinek megfogalmazása

1. Van-e kapcsolat a hallgatói elégedettség és az intézményi hasznosságok között?
2. Megváltoztatja-e az egyetemmel való elégedettséget a társas környezet?
3. Változik-e időben előrehaladva a hallgatói elégedettség és az azt kialakító tényezők?
4. A fogyasztói és befektetői szemlélet függ-e attól, hogy:
 - a tanulmányok elején, vagy végén jár az egyén?
 - milyen orientációjú szakra jár az egyén?
5. A hallgatói identitásból lehet-e levonni következtetéseket a hallgatói elégedettségre vonatkozóan?
6. A hallgatói identitás kapcsolatban áll-e az intézmény várható hasznosságaival?
7. Meghatározza-e a hallgatói identitáskategóriákat a szak/kari jelleg? Ha igen, miként?

A kutatás tartalmi, térbeli és időbeli lehatárolása

A kutatást keresztmetszeti vizsgálat keretében végeztük a Szegei Tudományegyetemen 2007 májusa és júniusa között magyar hallgatókkal. Az eredmények érvényessége ezen intervallumra korlátozódik, ellenőrzése csak más időpontokban végzendő kutatásokkal

lehetséges. A kutatás felderítő és leíró elemeket is tartalmaz. Részben már meglévő kutatások eredményeit ellenőrzi, részben új szempontokat térképez fel a hallgatói elégedettségmérésekhez kapcsolódóan. A kutatás tárgyi feltételeit a Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kara biztosította. (Egyéb pénzügyi támogatásban nem részesült.) A vonatkozó irodalmak egyes feltevéseit és a személyes tapasztalataim alapján kialakuló hipotéziseket kvalitatív (fókuszcsoportos eljárás) és kvantitatív módon (kérdőív) ellenőriztük.

Hipotézisek

1. A hallgatói elégedettség mértékéből következtetéseket lehet levonni a várható intézményi hasznosságokra vonatkozóan.
 - A. A hallgatói elégedettség kapcsolatban van a szájreklámmal.
 - B. A hallgatói elégedettség összefüggésben van az újravásárlási szándékkal.
 - C. A hallgatói elégedettség összefüggésben van a támogatási szándékkal.
2. Az egyetemmel való elégedettséget befolyásolja a társas környezet.
3. Az elégedettség és az azt kialakító tényezők változnak időben előrehaladva.
4. A fogyasztói és befektetői szemlélet függ attól, hogy:
 - A. A tanulmányok elején, vagy végén jár az egyén. Ebben az intervallumban fokozatosan befektetésként, mint fogyasztásként jelenik meg a diákok tudatában az oktatásban való részvétel.
 - B. Milyen orientációjú szakra jár az egyén.
5. A befektetői szemlélet magasabb hallgatói elégedettséggel jár együtt.
6. A hallgatói identitásból következtetéseket lehet levonni az elégedettségre vonatkozóan.
7. A hallgatói identitás befolyásolja a várható intézményi hasznosságokat (szájreklám, újravásárlási hajlandóság és támogatási szándék).
8. A hallgatói identitáskategóriák kialakítása függ attól, hogy milyen szakot vizsgálunk.
 - A. A közgazdászok az *identitások (csoportok) megjelölésekor* a testnevelés szakos hallgatókhoz képest jellemzőbben tanulmány-alapú megkülönböztetéseket tesznek. Gyakoriság –százalékszámítás
 - B. A közgazdászok *önjellemezésükkor* a testnevelés szakos hallgatókhoz képest inkább tanulmány-alapú megkülönböztetéseket tesznek.
9. A hallgatói identitás összefüggésben van a tanulmányi erőfeszítéssel.

A fogalmak konceptualizálása, operacionalizálása⁴⁸, mérési eljárások

E részben meghatározom, hogy az egyes kifejezéseket miként definiálom, melyek a hozzájuk tartozó dimenziók, indikátorok⁴⁹. Jelölöm, hogy mely eljárásokkal mértem a vonatkozó fogalmakat. A definíciók és dimenziók kialakításakor a fókuszcsoport eredményeit használtam fel (később részletesen).

a) *Hallgatói elégedettség*

A hallgatói elégedettség meghatározásakor Giese és Cote (2000) kutatásának egyik meghatározását veszem alapul, miszerint: az elégedettség összességében érzelmi válasz, melynek változó az intenzitása. Elfogadva javaslatukat, kutatásomban a fogyasztói nézetek alapján alakítottam ki annak indikátorait. Ezeket *önálló hallgatói elégedettség indikátoroknak* neveztem el, mivel kialakításukkor a hallgató egyéni meghatározására hagyatkoztunk, nyitott kérdésben kérdeztünk rá, hogy mi alapján alakítja ki a szakával/szakjaival/az egyetemmel kapcsolatos elégedettségét. Feltett kérdés:

Milyen mutatók mentén alakítja ki az elégedettségét a jelenlegi szakával/szakjaival/az egyetemmel kapcsolatosan? Kérem a legfontosabb ötöt sorolja fel! (Első helyen a legfontosabb, második helyen a kevésbé fontos stb.)

Ennek megválaszolása azért vált fontossá számunkra, mivel: 1. Mint a korábbi részben is rámutattunk, az egyetem hosszú távú hasznosságai kapcsolatban állhatnak az általunk mért elégedettség-mutatókkal. Ha csak teoretikus dimenziók mentén mérünk, nem a hallgatók által önállóan megfogalmazott elégedettség-meghatározókat vesszük figyelembe, a hasznosságok bejósolása is pontatlanná válik. Szükséges tehát feltárni, vajon átfedi-e egymást a teoretikus és a hallgatói besorolás. (Az eltérő típusú mérések eredményeinek vizsgálata megerősítheti vélekedésünket, miszerint a mérési metodika jelentősen torzítja az eredményeket.)

⁴⁸ „... a konceptualizálás az elvont fogalmak közelebbi meghatározása és finomítása, az operacionalizálás azon konkrét eljárásoknak a kialakítása, amelyek eredményeképpen az ezen fogalmakat megjelenítő empirikus megfigyelésekhez jutunk.” (Babbie, 151-152.o) (Korábban már részletesebben definiáltam a fogalmat, lásd. 57.o.)

⁴⁹ Dimenzió: valamely fogalom meghatározott vonatkozása, oldala, nézőpontja. Indikátor: A vizsgált fogalom meglétét, illetve hiányát mutatja. A konceptualizáláshoz hozzátartozik a dimenziók meghatározása és az egyes dimenziókhoz tartozó különféle indikátorok kidolgozása is. (Babbie, 141-143.o)

Dabholkar, Thorpe és Renz (1996) modelljét is adaptáltuk bizonyos módosításokkal. Az ebben foglaltakat nevezetük el *teoretikus hallgatói elégedettség indikátoroknak*. (Ugyanezt a felosztást használja Rekettye és Szűcs is 2002-es kutatásában.). A modell alkalmazása azért volt szükséges, mert az önálló mutatók menti további adatok kinyerése és feldolgozása igen nehézkes lett volna.⁵⁰ Ugyanakkor, mint később látni fogjuk, az önálló és teoretikus dimenziók jelentősen átfedik egymást. Dabholkar, Thorpe és Renz indikátorai tehát:

1. az oktatás színvonalával való elégedettség
2. a tanulmányi ügyintézésrel való elégedettség
3. a tárgyi feltételekkel való elégedettség (épületek, technikai felszereltség és információáramlás)
4. oktatáson kívüli egyetemi tevékenységgel való elégedettség (szórakozás, közösségi élet stb.)
5. elégedettség az egyetemmel összességében.

Feltett kérdés:

Jelölje be az alábbi 7-fokozatú skálákon, hogy mennyire elégedett. Majd az öt tétel felsorolása, és a jelölési lehetőségek. A mérés során tehát Likert-skálát használtunk.

b) Intézményi hasznosság

Az intézményi hasznosság olyan pénzbeli jövedelem, mely a hallgató beállítódásából és viselkedéséből származtatható, az intézmény bevételeit növeli. Nem tartoznak bele azok a jövedelmek, melyek nem a hallgató közvetlen döntéséből, viselkedéséből eredeztethetőek – pl. pályázati pénzek. Dimenziói: sajtóreklám, újravásárlási szándék és pénzbeli támogatási szándék. Ez utóbbi kettőt közvetlen módon nem tudjuk mérni a kiválasztott mintán, ezért azokra áttételesen kérdezzük rá: a szándékaról szerzünk információt. Ezeket a dimenziókat ötfokú Likert-skálán, az alábbi itemmekkel mértük: „A szakomat reklámozni szoktam középiskolásoknak, ismerősöknek, rokonoknak.” „Ha végzésem után még tanulni szeretnék valamit, ezt az egyetemet fogom választani.” „Ha lehetőségem nyílik rá, az egyetemet végzésem után pénzzel is támogatni fogom.”

⁵⁰ Fontos megjegyezni, hogy míg a nyitott kérdésben adott válaszok sokszínűségük miatt nagyobb kategóriákba lettek sorolva, addig a teoretikus indikátorok értékelésekor nem tudhatjuk milyen asszociációk/megfelelések fogalmazódtak meg a diákokban.

c) Társas környezet

Itt a hallgató „társas környezet” fogalomkörbe vonható elemeket vettem sorra. Elsősorban abban a vonatkozásban, hogy a diák mennyire érzi támogatónak iskolai környezetét. A kialakított dimenziók:

1. A hallgatók és a tanárok közötti partneri kapcsolat megléte
2. A csoporttársakkal való kapcsolat minősége (társas támasz)
3. Kiscsoportos képzés tagja-e a hallgató.
4. Az igazságtalanságok megjelenésének mértéke a tantárgyi elbíráláskor.
5. A hallgató mit gondol, milyen szerepet tulajdonítanak neki az oktatók.

Feltett kérdések és itemek:

1. „Általában a tanárok és a diákok partneri viszonyban vannak a szakomon” (5 fokú Likert-skála)
2. „Néhány csoporttársammal nagyon szoros a kapcsolat, rendszerint együtt járunk órákra, szórakozni, esetleg sportolni” (5 fokú Likert-skála)
3. Oktatásában milyen mértékben jelenik meg kiscsoportos (max. 15 fős) oktatás? Majd megkértük a hallgatókat, hogy aláhúzással jelöljék be válaszukat. A lehetőségek a következők voltak: 0-30%; 31-70%; 71-100%-át teszi ki.
4. „A szakomon gyakoriak az igazságtalanságok a tantárgyi elbíráláskor” (5 fokú Likert-skála)
5. A diákokat „fogyasztóként” tekintik, akik egy szolgáltatást vesznek igénybe. Az „egyévre” nem sok idő jut. (5 fokú Likert-skála)

d) Időbeliség

Elsős és végzős hallgatókat vizsgáltunk, valamint életkori eltéréseket kerestünk.

Adatokra vonatkozó kérdések:

Kor:

Évfolyam:

Az évfolyam tekintetében elsős (1. évf.) és végzős hallgatókat különböztethetünk meg a válaszok elemzése során. A nem közgazdászok negyedévesen végeznek, de az adatok feldolgozhatósága miatt, őket is ötödévesekként kezeltük, illetve jelöltük a statisztikai feldolgozáskor.

e) *Fogyasztói és befektetői szemlélet*

Befektetői szemlélet: a hallgató nehezebb képzési programot választ a nagyobb pénzbeli megtérülés reményében. Elsősorban az oktatásból fakadó hozadékokra koncentrálnak, ezek megszerzése a célja.

Fogyasztói szemlélet: A hallgatót nem foglalkoztatja, hogy milyen eséllyel indul megszerzett tudásával a munkaerőpiacon, a lehetséges kellemes időeltöltés elegendő indokul szolgál az intézmény látogatására.

Mint korábban említettem, a kérdőíves vizsgálatot fókuszcsoportos megkérdezések előzték meg. Ezekben a fogyasztói és befektetői attitűd megnyilvánulási formáit/gondolati jellemzőit is próbáltuk tetten érni hallgatói megfogalmazások alapján. A válaszokból a kérdőív 12. pontjában látható itemek formálódtak meg (6. táblázat), melyeket 5 fokú likert skálán lehetett értékelni.

f) *Hallgatói identitás – Identitáskategóriák*

A szociális identitás kollektív tartalmakat hordoz; gyakorta úgy gondolnak rá, mint ami strukturálja a világot, a csoport vonások és tulajdonságok megosztott interpretációi. H. P. Gouldner (1963) és D. R. Miller (1961) elképzelését követve, álláspontom szerint az egységes identitásnak különböző tartóoszlopai vannak, melyeket a szerepekkel lehet azonosítani. Ilyen szerep lehet az, hogy valaki diákként, sőt „kiégett diákként” határozza meg magát. Az akkerlofi értelemben vett identitást tehát ezzel a teoretikus szerepfogalommal azonosítom. A diákok identitására vonatkozó vizsgálat során elsősorban az alkotó normák, a szociális szándékok valamint a kapcsolati összehasonlítás tartalmát vettük górcső alá.

Vonatkozó kérdések:

A fókuszcsoportos megkérdezésekben a hallgatói identitások beazonosítása volt az egyik célom, valamint összefüggések keresése az identitás és egyéb változók között. Az eredmények alapján rajzolódott ki a kérdőívben megjelenő 1. kérdés alatt látható identitáskategóriák. Annak érdekében, hogy kategorizáljam milyen eloszlások vannak egyes szakokon belül, és a hallgató magára vonatkoztatott identitáskategóriájára összefüggésben van-e más változókkal, a következő felsorolásban látható 2., 3. kérdéseket tettük fel:

1. *Milyen identitáskategóriák (csoportok/szubkultúrák) léteznek a szakján belül?
Kérem, az alábbiak közül válassza ki a négy legjellemzőbbet: tanulósk, iskolakerülők, élsportolók, „bejárósok”, zsenik, bénák, kiégettek, vezető banda, túlkoros diákok, kollégisták, magányosak, intellektüelek, átlagosak, szerencsés-mákosok, stréberek, focisták, kosarasok stb. Természetesen önállóan is megjelölhet kategóriákat; fontos, hogy olyan is legyen közöttük, melybe Önmagát is be tudja sorolni.* Majd a négy lehetőség felkínálása.
2. *Mit gondol, milyen a százalékos megoszlása van ezeknek a csoportoknak az Ön (fő) szakán belül? (pl. tanulósk 45%...)* Ismételten négy lehetőség felkínálása.
3. *Ön melyikbe sorolná magát? Kérem, karikázza be a megfelelő választ!* Ismételten négy lehetőség felkínálása.

g) Tanulmányi erőfeszítés

J. Wiers-Jennsen és munkatársai (2002) eredményei szerint a szigorúbb felvételi követelményeken átesettek elégedettebbek ceteris paribus, mint egy bekerülését tekintve heterogén csoport. Kutatásukban azt is kimutatták, hogy a tanulással töltött órák száma – mint az erőfeszítés egyik lehetséges mutatója – nincs befolyással az elégedettség általános színvonalára. Elképzelését követve, az erőfeszítés dimenzióiként a tanulással töltött heti időmennyiség és az órákon való részvételi aránnyal mértük.

Vonatkozó kérdések:

1. *„Jelenleg órát töltök szorgalmi időszakban hetente tanulással, illetve a tanulmányokhoz kapcsolódó feladatokkal (nem számítva az előadásokat és szemináriumokat.)”*
2. *Összesen óra előadásom és szemináriumom van hetente, ebből órán veszek részt. (Az órát, mint tanulmányi egységet értelmezzük: 50 perc.)*

Az utóbbi válaszokból egy hányadost képeztünk (részvét/óraszám), s ezzel az új százalékos mutatóval számoltunk a későbbiekben.

Mintavétel és az információgyűjtés módszerének bemutatása

A Szegedi Tudományegyetemen fókusz csoportokat (1. sz. melléklet) (szakonként és évfolyamonként 2-2-t) majd 250 kérdőívet (2. sz. melléklet) vettünk fel közgazdász és testnevelés szakra járó elsős és végzős hallgatókkal. A felvett kérdőívek közül 129 közgazdász és 91 nem közgazda hallgató kérdőíve volt értékelhető. A nem közgazdászok

testnevelés vagy valamilyen testneveléssel párosított szakra jártak (egészségtan, egészségtan-nevelés, földrajz, rekreáció, egészségfejlesztés, életmód és egészség, edző). A minta kiválasztása azért e két szakra esett, mert egy presztízs szakma és egy anyagilag kevésbé elismert pálya hallgatóit szeretnénk volna összehasonlítani. Feltételezésünk szerint a két csoport mind a bejutáskor, mind tanulmányaik során eltérő típusú és nagyságú erőfeszítést tesznek; másfajta motivációkkal és készségekkel rendelkeznek; a tanulmányokkal töltött idejük eltérő anyagi megtérüléssel jár. Várakozásaink alapján a minta ilyesfajta szegmentációja jelentős eltéréseket mutat a vizsgált kérdésekben. A fókusz csoportokból kinyert információk képezték a kérdőív kialakításának vázát. Ennek tartalma három témakört ölel fel:

1. Hallgatói identitások beazonosítása,
2. Összefüggések keresése az identitás és egyéb változók között,
3. Preferenciák, Fogyasztói és befektetői attitűd feltérképezése.

A kérdőíves eljárás azért volt indokolt, mert úgy véltem, egyes hipotéziseimet számszerű adatokkal is lehetséges bizonyítani. Nemcsak irodalmi, illetve saját élményekből származó feltevéseket kívántam tesztelni, hanem a legfőbb szakértők – a hallgatók véleményét is látni akartam az őket érintő problémákról.

A mintavétel során nem valószínűségi kiválasztással az „egyszerűen elérhető alanyok” eljárását alkalmaztuk (Babbie, 225.o.). A valószínűségi mintavétel szabályait nem tudtuk követni, mivel erre nem álltak rendelkezésünkre megfelelő források.⁵¹ A kinyert eredmények tehát a vizsgált két szak elsőéves és végzős hallgatóira vonatkoztathatóak, további kiterjesztésre, általánosításra nincs lehetőség. Elsősorban arra alkalmasak, hogy egy további kutatás hipotéziseit pontosabban lehessen megfogalmazni. Az adatok feldolgozása SPSS statisztikai programmal készült.

A feldolgozás módszereinek bemutatása, elemzés

Az alábbi részben a hipotézisekhez kötődően mutatom be a módszereket, illetve az elemzési kimeneteket. Az első szakaszban a hipotézisektől függetlenül tárgyalom az elégedettségre vonatkozó eredményeket – ez a későbbi jobb megértést szolgálja. *„Kiegészítő eredmények”*

⁵¹ Eredetileg szisztematikus mintavételi eljárást terveztünk. A kutatás előrehaladása során azonban realizálnunk kellett, hogy anyagi jutalmazás nélkül a kiválasztott diákok nem fognak rendelkezésünkre állni. A korlátozott keretek miatt a telefonos/postai megkérdezést is elvetettük, ugyanúgy, mint a számítógépes programkészítés útján történő mintakiválasztást és lekérdezést.

címszó alatt láthatóak azok a kutatási adatok, melyek a fogyasztási és befektetői attitűdről, az elégedettségéről tájékoztatnak, és az egyes Akerlof-i nézetekről informálnak más aspektusból.

A teoretikus hallgatói elégedettség mutatók általunk bevezetett ismerveit ordinális skálán mért értékeknek tekinthetjük, így a köztük lévő kapcsolatot a Spearman-féle rangkorrelációs együttható⁵² kiszámításával mértük. Eredményeink szerint a teljes mintában az összesített elégedettség a színvonallal kapcsolatos elégedettséggel van kapcsolatban legszorosabban ($r=0.565$, Sig. 0.000, $N=217$). Ami azt jelenti, hogy minél inkább elégedett valaki az oktatás színvonalával, annál valószínűbb, hogy az egyetemmel összességében is elégedett. Az összesített elégedettséggel szignifikáns kapcsolatban van a tárgyi feltételekkel való elégedettség ($r=0.467$, Sig. 0.000, $N=216$), az oktatáson kívüli egyéb lehetőségekkel való elégedettség ($r=0.381$, Sig. 0.000, $N=218$), és végül a tanulmányi ügyintézővel való elégedettség is ($r=0.324$, Sig. 0.000, $N=218$). A színvonallal kapcsolatos elégedettség szoros kapcsolatban áll a tárgyi feltételekkel való elégedettséggel ($r=0.427$, Sig. 0.000, $N=215$). Gyengébb kapcsolat mutatható ki a tanulmányi ügyintézés az oktatás tárgyi feltételei ($r=0.341$, Sig. 0.000, $N=215$), és a tanulmányi ügyintézés és az oktatás színvonala között ($r=0.271$, Sig. 0.000, $N=218$).

A hallgatók által megfogalmazott önálló elégedettség dimenziókat az eredmények áttekintése után, az alábbi nagyobb kategóriákba soroltuk:

1. **Diákélet:** szórakozási-sportolási lehetőségek, társas közeg.
2. **A diploma értéke:** elismertsége, elhelyezkedési esélyek.
3. **Az egyetem/szak elismertsége:** hírneve, presztízse.
4. **Tanulmányok minősége:** érdekessége, felhasználhatósága, a képzés minősége.
5. **Teljesítmény:** félév teljesítése, eredményesség, szorgalom.
6. **Tárgyi feltételek:** épületek egymástól való távolsága, könyvtár, felszereltség.
7. **Kapcsolat tanárokkal, adminisztrációval:** hangulat, humánosság, igazságosság, partnerség.
8. **Egyéb:** büszkeség, döntés helyessége, „felvettek”, a város előnyei, elkötelezettség, identitás, „mindenki diplomás a családban”, ösztöndíj, pénzkereseti lehetőség, anyagi javak, távolság az otthontól, elköteleződés a szak iránt, korábbi tapasztalatok.

A fenti meghatározók gyakoriságát a 3-4. táblázat szemlélteti. A Dabholkar, Thorpe és

⁵² A módszer a lineáris korrelációs együttható speciális esetének tekinthető. A kapcsolat szorosságának mérésére a két változó rangszámainak különbségét használja fel.

Renz (1996) alapú besorolás és ez a mérési kimenet jelentős átfedéseket mutat mind a dimenziók, mind a megoszlások tekintetében. Az „oktatás színvonala” azonosítható a „tanulmányok minőségével”; a „tanulmányi ügyintézés” részben a „kapcsolat tanárokkal, adminisztrációval”; a „tárgyi feltételek” teljes mértékben; az „oktatáson kívüli egyetemi tevékenység” pedig a „diákélettel” fedi át egymást. Látni kell azonban, hogy míg a teoretikus indikátorok nyújtotta eredményekben az oktatás színvonala/(tanulmányok minősége) van legszorosabb kapcsolatban az összesített elégedettséggel a teljes mintában ($r=0.565$, Sig. 0.000, $N=217$), addig a nyitott kérdésekre adott válaszokkal más a helyzet. Első helyen van a „diákélet”, másodikon „kapcsolat a tanárokkal, adminisztrációval” – tehát olyan mutatók, melyek valamilyen kapcsolatiságot, szociális elemet hordoznak magukban –, s csak ezt követi a „tanulmányok minősége”. (A nem közgazdászok az első három helyen a következőket jelölték: 1. diákélet, 2. kapcsolat a tanárokkal, adminisztrációval, 3. egyéb. A közgazdászok már „piactudatosabb módon” a következőképpen értékelték: 1. a tanulmányok minősége, 2. diákélet, 3. kapcsolat a tanárokkal és az adminisztrációval. Itt tehát jelentősebb az átfedés.) Megállapítható tehát, hogy a nyitott, illetve a zárt kérdésekből nyert adatok lényegi különbséget mutatnak.

3. táblázat: Szubjektív elégedettség dimenziók jelölési gyakoriságának százalékos megoszlása az össz. mintában

1.	diákélet	22,7%
2.	kapcsolat tanárokkal, adminisztrációval	19,4%
3.	tanulmányok minősége	18,5%
4.	a diploma értéke	11,1%
5.	egyéb	10,8%
6.	tárgyi feltételek	7,9%
7.	teljesítmény	6,4%
8.	az egyetem/szak elismertsége	3,1%

Forrás: saját szerkesztés

4. táblázat: Elégedettség dimenziók jelölésének százalékos megoszlása a közgazdászoknál és a nem közgazdászoknál.
(Milyen különbségek figyelhetők meg a közgazdász és nem közgazdász hallgatók preferenciái között.)

		Szak	
		nem közgazdász	közgazdász
1. diákélet	Jelölések száma	92	74
	%	55,4	44,6
2. a diploma értéke	Jelölések száma	18	63
	%	22,2	77,8
3. az egyetem/szak elismertsége	Jelölések száma	5	18
	%	21,7	78,3
4. tanulmányok minősége	Jelölések száma	50	85
	%	37,0	63,0
5. teljesítmény	Jelölések száma	28	19
	%	59,6	40,4
6. tárgyi feltételek	Jelölések száma	30	28
	%	51,7	48,3
7. kapcsolat tanárokkal, adminisztrációval	Jelölések száma	70	72
	%	49,3	50,7
8. egyéb	Jelölések száma	33	46
	%	41,8	58,2

Forrás: saját szerkesztés

1. hipotézishez kapcsolódóan:

„A hallgatói elégedettség kapcsolatban van a szájreklámmal” összefüggés ellenőrzésekor a reklámozás mértéke és az elégedettségek közötti összefüggést mértük fel. A reklámozás mértékét ötfokú skálán az alábbi ittemmel ellenőriztük: „A szakomat reklámozni szoktam középiskolásoknak, ismerősöknek, rokonoknak.” Majd megnéztük, van-e kapcsolat az így kialakult eredmények és Dabholkar és munkatársai teoretikus elégedettség mutatói között. Az összefüggéseket a Sperman-féle rangkorrelációs együttható kiszámításával mértük. Az adatok azt mutatják, hogy szignifikáns kapcsolat van az oktatás színvonala és a reklámozás ($r=0.298$, Sig.0.000, $N=216$), valamint az egyetem egészével való elégedettség és a reklámozás között ($r=0.272$, Sig.0.000, $N=216$).

„A hallgatói elégedettség összefüggésben van az újrávárlási szándékkal” kapcsolat ellenőrzésekor az „újrávárlási szándékot” öt fokú skálán az alábbi ittemmel mértük: „Ha végzésem után még tanulni szeretnék valamit, ezt az egyetemet fogom választani”. Majd megnéztük, van-e kapcsolat az újrávárlási szándék és a már említett elégedettség mutatók között (Sperman's rho). Az eredmények azt mutatják, hogy az összes elégedettségmutató

szignifikáns kapcsolatban van a támogatási szándékkal. Az alábbi sorrend mutatkozott (csökkenő sorrendben) a kapcsolatok erősségét illetően:

1. Elégedettség az egyetemmel összességében ($r=0.565$, Sig.0.000, $N=217$)
2. Elégedettség az oktatás tárgyi feltételeivel ($r=0.427$, Sig.0.000, $N=215$)
3. Elégedettség az oktatás színvonalával ($r=0.293$, Sig.0.000, $N=216$)
4. Elégedettség az oktatáson kívüli egyéb lehetőségekkel ($r=0.271$, Sig.0.000; $N=218$)
5. Elégedettség a tanulmányi ügyintézővel ($r=0.236$, Sig.0.000, $N=217$).

„A hallgatói elégedettség összefüggésben van a támogatási szándékkal” kapcsolatiság ellenőrzésekor az „támogatási szándékot” öt fokú skálán az alábbi itemmel mértük a kérdőívben: „Ha lehetőségem nyílik rá, az egyetemet végzése után pénzzel is támogatni fogom”. Majd itt is megnéztük, van-e összefüggés a támogatási szándék és az elégedettség mutatók között (Sperman’s rho). Az eredmények azt mutatják, hogy az elégedettségmutatók többnyire szignifikáns kapcsolatban vannak a támogatási szándékkal, kivéve az „elégedettség az oktatáson kívüli egyéb lehetőségekkel” mutatóban. Az alábbi sorrend rajzolódott ki (csökkenő sorrendben) a kapcsolatok erősségére vonatkozóan:

1. Elégedettség az oktatás színvonalával ($r=0.283$, Sig.0.000, $N=215$)
2. Elégedettség a tanulmányi ügyintézővel ($r=0.279$, Sig.0.000, $N=216$)
3. Elégedettség az egyetemmel összességében ($r=0.224$, Sig.0.001, $N=216$)
4. Elégedettség a tanulmányi ügyintézővel ($r=0.209$, Sig.0.002, $N=214$).

2. hipotézishez kapcsolódóan:

Kutatásunk ezen részében elsősorban arra kerestük a választ, hogy a társas elrendeződés különböző mintázata miként befolyásolja a hallgatói elégedettséget. A már részben megismert kérdőívvel dolgoztunk. Ebben a nyitott kérdésekre (elégedettséget meghatározó tényezők) adott válaszok egyszer már igazolták, hogy a diákokkal, tanárokkal való kapcsolat minősége illusztris helyet foglal el az elégedettség meghatározói között. Ezeket az eredményeket a kérdőív kialakításakor már sejtettük – hiszen a fókuszcsoportos megkérdezések ugyancsak erről árulkodtak –, emiatt vizsgáltuk a következő összefüggéseket is:

1. Akik kiscsoportos képzésben vesznek részt, azok elégedettebbek.
2. A hallgatók és a tanárok közötti partneri kapcsolat megléte kapcsolatban van az elégedettség mutatókkal.

3. A tanulmányok során megjelenő, hallgatókkal szembeni „igazságtalanságok” fordított arányban állnak a hallgatói elégedettség mértékével.
4. A csoporttársakkal való szoros kapcsolat (társas támasz) erőssége összefüggésben áll a hallgatói elégedettséggel.

A már ismert mintán dolgoztunk, az alábbi kérdést és kijelentések válaszait összehasonlítva a hallgatói elégedettség teoretikus mutatóival.

1. Oktatásában milyen mértékben jelenik meg kiscsoportos (max. 15 fős) oktatás? Majd megkértük a hallgatókat, hogy aláhúzással jelöljék be válaszukat. A lehetőségek a következők voltak: 0-30%; 31-70%; 71-100%-át teszi ki. A három csoport közötti különbség vizsgálatára Kruskal-Wallis tesztet⁵³ használtunk.
2. „Általában a tanárok és a diákok partneri viszonyban vannak a szakomon” (5 fokú skála) Az összefüggést a Spearman féle rangkorrelációs együtthatóval mértük.
3. „A szakomon gyakoriak az *igazságtalanságok* a tantárgyi elbíráláskor” (5 fokú skála) Az összefüggést a Spearman féle rangkorrelációs együtthatóval mértük.
4. „Néhány csoporttársammal nagyon szoros a kapcsolatom, rendszerint együtt járunk órákra, szórakozni, esetleg sportolni” (5 fokú skála) Az összefüggést ugyancsak a Spearman féle rangkorrelációs együtthatóval mértük.

A közgazdász hallgatók 114 fős mintájában bár nagyon kevés válaszadó sorolta magát a kiscsoportos képzésben tanulókhöz, az eredmények mégis azt mutatják ($\chi^2=10,291$ Sig. 0.006, $N=127$), hogy különbség van a csoportok között az oktatás színvonalának megítélésében attól függően, hogy milyen arányban vannak ilyen foglalkozásaik. Minél inkább jelen van a kiscsoportos oktatási forma, annál elégedettebbek a hallgatók az oktatás színvonalával. A nem közgazdász hallgatók esetében nem találtunk szignifikáns különbséget a fenti csoportok között.

A partneri viszony megítélése és az oktatáson kívüli egyéb lehetőségekkel való elégedettség tekintetében már kimutatható szignifikáns kapcsolat az egész mintában ($r=0.304$, Sig.0.001, $N=215$), ami generalizálódik az egyetem általános megítélésére is ($r=0.227$, Sig.0.001, $N=215$). Akik tehát partnerséget éreznek oktatóikkal, azoknak az általános elégedettségük is jobb. (A nyílt kérdésekre adott válaszok tükrében azonban nem elég erős ez a kapcsolat.) A rangkorrelációs együttható magasabb a testnevelés szakos hallgatóknál. (A fókuszcsoportokból kiderül, ez azzal magyarázható, hogy náluk a tanárok részvételével

⁵³ A Kruskal-Wallis teszt több minta összehasonlítására alkalmas, mintaelemek függetlensége esetén. A mintákat összevonva kiosztjuk a rangszámokat, majd mindegyik mintára kiszámoljuk a rangszámok összegét.

történő kirándulások, bulizások sokkal gyakoribbak, mint a közgazdasági karon.) Fordított kapcsolat van az elégedettség és az „igazságtalanság” között –minél nagyobb az igazságtalanság, annál elégedetlenebb az egyén. Az eredmények szignifikánsak. Kivételt képez az oktatáson kívüli egyéb lehetőségekkel való elégedettség dimenzió – nyilvánvaló módon a kettőnek nincs köze egymáshoz. Ugyanakkor érdekes módon van kapcsolat a tárgyi feltételekkel való elégedettség és az igazságtalanságok gyakoriságának megítélése között. Legerősebb kapcsolat az oktatás színvonalával, való elégedettséggel mutatkozik (5. táblázat). (További eredmény volt, hogy a testnevelés szakos hallgatóknál jellemzőbbek az igazságtalanságok.)

5. táblázat: Az elégedettség és az igazságtalanságok közötti kapcsolat

Nonparametrikus korreláció

		Elégedettség az oktatás színvonalával	Elégedettség a tanulmányi ügyintézésessel	Elégedettség az oktatás tárgyi feltételeivel	Elégedett egyéb lehetőségekkel	Elégedettség az egyetemmel összességében
A szakomon gyakoriak az igazságtalanságok a tantárgyi elbíráláskor.	Korrelációs koefficiens	-,394(**)	-,212(**)	-,311(**)	-,116	-,348(**)
	Sig. (2-részes)	,000	,002	,000	,087	,000
	Elemzés	216	217	215	217	217

** Korreláció szignifikáns 0.01 szinten (2-részes).

Forrás: saját szerkesztés

Következő kérdésünk az volt, hogy a diákok társas kapcsolatainak erőssége és elégedettsége kapcsolatba hozható-e? Feltevésünk szerint ugyanis a társak szociális megerősítéséből fakadó elégedettség-érzet generalizálódik a felsőoktatási intézménnyel való elégedettségre is. A vizsgált item és az elégedettség dimenziók között érdekes kapcsolat rajzolódik ki. Akik csoportba tömörülnek, szignifikánsan elégedettebbek az oktatáson kívüli egyéb lehetőségekkel ($r=0.281$, Sig.0.000, $N=218$) és várakozásainknak megfelelően ez generalizálódik az egyetemmel összességében való elégedettségre is ($r=0.213$, Sig.0.002, $N=218$). A két csoport között nem mutatható ki ebben a tekintetben jelentős különbség. Az eredmény, egyébként egy később részletesen bemutatott Akerlof-i hipotézist támaszt alá.

Kiegészítő eredmény: 215-en jelölték be a nemi hovatartozásukat. Ezek alapján 79 férfi és 136 nő volt a megkérdezettek között. A nemi hovatartozás és az elégedettségek között nem találtunk szignifikáns összefüggést.

3., 4. A hipotézishez kapcsolódóan:

Ebben a kutatásban azt is megpróbáltuk alátámasztani, hogy az elsősök másfajta dimenziók mentén alakítják ki az elégedettségüket, mint a végzősök – mindezt a már ismert, nyitott kérdésekkel teszteltük. A már alkalmazott mintán (N=214) hasonlítottuk össze az elsős és végzős hallgatók elégedettségét (önálló elégedettség mutatók alapján), ezt követően pedig életkori eltéréseket is kerestünk. Az első esetben Mann-Whitney⁵⁴, a második esetben pedig Spearman-féle rangkorrelációs együtthatóval teszteltük az összefüggéseket a statisztikai kiértékeléskor. Az elsős és végzős hallgatók között érdekes különbségek láthatóak az első hipotézis vonatkozásában. Míg az alsóbb évesek a kézzel fogható, jól érzékelhető mutatókat tartják fontosnak, addig a végzősök egy belső mutatót, a „saját teljesítményt” tartják a legfontosabb elégedettség meghatározónak. (Ez a nem közgazdászok esetében a versenyeken elért, míg a közgazdászok esetében a tanulmányi sikereket jelöli.) Az eredmények azt mutatják, hogy a kompetencia alapú meghatározók jelentősebben moderálják az elégedettség kialakítását a végzős hallgatóknál, mint az elsősöknél. A közgazdászokról alkotott általános megállapítások nagyban vonatkoznak a végzős hallgatókra is: a piaci megítélés, illetve az elért teljesítmények (kompetenciáik) befolyásolják leginkább az elégedettséget. A végzősöknél a társadalmi megítélés (diploma értéke, az egyetem, szak elismertsége) szerepel a következő helyeken. A válaszok gyakoriság szerint a következőképpen rendezhetőek sorba:

Elsősök:

1. tárgyi feltételek
2. tanulmányok minősége
3. egyéb
4. kapcsolat tanárokkal, adminisztrációval
5. diákélet
6. az egyetem/szak elismertsége
7. diploma értéke
8. teljesítmény

Végzősök:

1. teljesítmény
2. a diploma értéke
3. az egyetem/szak elismertsége
4. diákélet
5. kapcsolat tanárokkal, adminisztrációval
6. egyéb
7. a tanulmányok minősége

⁵⁴ Alkalmos két minta összehasonlítására; kérdés, hogy a két minta azonos alapsokaságból származik-e?

Mind a közgazdászoknál, mind a testnevelés szakos hallgatóknál az elsősök minden tekintetben elégedettebbek, mint az ötöd évesek. Kiváltképp változik az elégedettség időben előrehaladva össz. mintában a tanulmányi ügyintézés (Sig.0.000), az oktatás színvonalának megítélésében (Sig.0.003), illetve az egyetemmel összességében (Sig.0.005). Az eredmények nem szignifikánsak az oktatás tárgyi feltételeivel és az oktatáson kívüli egyéb lehetőségekkel mutatókban. Tehát ezek megítélése torzul legkevésbé az idő előrehaladtával. Nyilvánvalóan ennek az a magyarázata, hogy ezek a mutatók kevésbé kritikusak a várható kilátásokat illetően.

Semmilyen összefüggés nincs arra vonatkozóan, hogy a fogyasztói, illetve a befektetői attitűd időben változna. Az első és ötöd évesek között nincs jelentős különbség. Az elsősök mind a befektetői, mind a fogyasztói itemekben magasabb értékeket jelöltek, de az eredmények nem szignifikánsak. A 4. A hipotézis nem igazolódott.

Az életkor előrehaladtával ugyancsak csökken az elégedettség az oktatás színvonalával – mérési eljárás: Spearman féle rangkorrelációs együttható ($r=-0,302$; Sig.0.001), ami befolyásolja az egyetemmel való összesített elégedettséget is ($r= -0.213$; Sig.0.016).

Kiegészítő eredmények: Másfajta időbeli torzítások is léteznek: mind a testnevelés, mind a közgazdász szakos elsősök a diploma piaci értékét szignifikánsan magasabbra értékelik, mint a végzősök (Sig.0.000; N=213). Ugyanez a tendencia figyelhető meg az elhelyezkedési esélyek megítélésében is (nem szignifikáns), és ők azok, akik büszkébbek, hogy erre a szakra járhatnak – az eredmények szignifikánsak (Sig.0.000; N=210) (A vizsgált itemek: „Jövőbeli diplomám piaci értéke magas; jó anyagi hozadéka van”; „Elhelyezkedési esélyeim kiválóak”; „Büszke vagyok arra, hogy az SZTE-re járok, azon belül is erre a szakra”.)

4. B hipotézishez kapcsolódóan:

A kérdőívben megjelenő fogyasztói és befektetői attitűdre vonatkozó vizsgált itemek tehát a fókusz csoportok eredményei alapján formálódtak meg (6. táblázat). Az itemeket öt fokú skálán értékelték a hallgatók (1=egyáltalán nem értek egyet, 2=inkább nem értek egyet, 3=egyet is értek, meg nem is, 4=inkább egyet értek, 5=teljesen egyet értek).

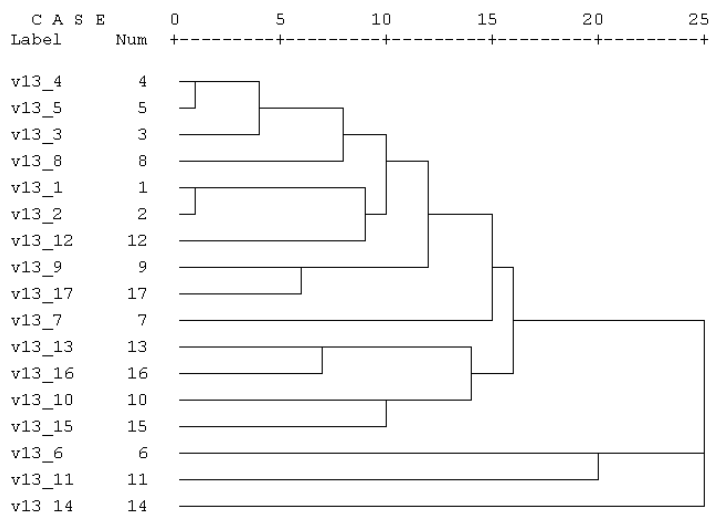
6. táblázat: A fogyasztói és befektetői attitűd itemek

1.	A befektetett energia/pénz/ideig biztosan megtérül.
2.	A megszerzett tudás biztosítja, hogy alkotó tevékenységet folytathassanak a végzettek. (Érdekesebb, kevésbé rutinszerű lesz a munkájuk.)
3.	Aki diplomás, magasabb presztízzsel (társadalmi megbecsültség) rendelkezik.
4.	Végzés után néhány évvel már jobb helyzetben lesz a diplomás, mint akinek nincs diplomája.
5.	Jobb életkörülményeket biztosít a diploma.
6.	Mert ma már lenéznek azt, akinek csak középfokú iskolai végzettsége van.
7.	Mert egy diplomás értékesebb kapcsolatrendszerrel tud felépíteni.
8.	A munkaerőpiacon folytatott versenyben a magasabb képzettség (több diploma) előnyt jelent.
9.	A megszerzett tudás alkalmazása kiemelt közegéből az egyént.
10.	A család általában elvárja a gyerekektől, hogy diplomát szerezzenek.
11.	Mert előnyt jelenthet a megfelelő partner megtalálásában.
12.	Általában a külföldi ösztöndíj-lehetőségek megragadásának nem az az elsődleges haszna, hogy a diákok egyetemi éveik alatt külföldre utazhatnak, hanem az, hogy a megszerzett tudás, kapcsolati tőke előnyös a későbbi munkavállalásnál.
13.	Általában a külföldi ösztöndíj-lehetőségek egyértelmű előnye az utazási lehetőség, megszerzett tudás későbbi hasznosulása bizonytalan.
14.	Sokan azért járnak egyetemre, mert az ott eltöltött idő alatt sem kell dolgozniuk.
15.	A diákoknak általában fontosabb, hogy jól töltsék el egyetemi éveiket, mint hogy kemény munkával piacképes diplomát szerezzenek.
16.	Általában a diákstátusszal járó előnyök kompenzálják a munkavállaló státusszal járó előnyöket.
17.	Az egyetemi tanulmányok célja befektetés a jövőbe.

Forrás: saját szerkesztés

A hierarchikus Cluster analízis⁵⁵ során kirajzolódó dendrogram az egyes itemek értékelés alapú kapcsolatát mutatja a teljes mintában (4. ábra). Jól látható módon összefüggés mutatkozik a 4, 5, 3, 8, 1, 2, 12, 9, 17, 7 item és a 13, 16, 10, 15, 6, 11, 14 item között. Előbbiek szándékaink szerint a befektetői, utóbbi a fogyasztói attitűdöt jelölik. A válaszok kapcsolódási természete tehát igazolta várakozásainkat.

4. ábra. A fogyasztói és befektetői attitűd itemek kapcsolódási természete



Forrás: saját szerkesztés

⁵⁵ A Cluster analízis differenciálja, hogy mely változók tartoznak egy csoportba az itemek értékelése alapján. (A cluster kapcsolódást visszaskálázott kapcsolódásnak is szokták nevezni.)

A közgazdászok nem markánsan, de nagyobb átlag értéket jelöltek be, mind a befektetői (3.621) mind a fogyasztói (3.352) itemeknél, mint a testnevelés szakos hallgatók (fogyasztói: 3.285; befektetői: 3.355;). Utóbbinál szignifikáns⁵⁶ a különbség (Sig.0.000), tehát a közgazdászoknál szignifikánsan erősebb a befektetői szemlélet. A 4.B hipotézis tehát igazolódott.

További érdekes eredmények: Az átlag értékek 3 és 4 között mozognak, ami azt jelöli, hogy mind a fogyasztói, mind a befektetői attitűd erős. A két szemlélet szignifikánsan együtt jár, azaz ha valaki magas értéket jelölt a fogyasztói itemeknél a befektetői itemeknél is valószínűleg ezt tette. A nem közgazdászoknál nem található szignifikáns különbség a fogyasztói és befektetői attitűd között, bár ugyancsak ez utóbbi javára dől el a mérleg súlya. Mind a fogyasztói, mind a befektetői szemléletben „erősebbek” a nők, azaz ha nem is szignifikánsan, de magasabb értékeket jelöltek a férfiaknál. A diploma piaci értékének megítélése a közgazdászoknál jóval magasabb volt. (Mért item: „A diplomám piaci értéke magas.”) A közgazdászok e tekintetben az ötfokú skálán átlagban 3.77-et, míg a nem közgazdászok 2.4-et jelöltek be. Az eredmények szignifikánsak (Sig.0.000; N=217).

5. hipotézishez kapcsolódóan:

A teljes mintában a befektetői szemlélet szignifikánsan együtt jár bizonyos elégedettség mutatók eredményeivel: elégedettség az oktatás színvonalával, elégedettség a tanulmányi ügyintézással, elégedettség az egyetemmel összességében – leginkább ez utóbbival. Ugyanez a tendencia erősebben van jelen a közgazdászoknál, bár itt az oktatás tárgyi feltételeivel nincs szignifikáns kapcsolat (7-8. táblázat). A fogyasztói szemlélet és az elégedettség között nem találtunk hasonló markáns összefüggést, kivéve egy mutatóban: ezek szerint az oktatás tárgyi feltételével való elégedettség fordított kapcsolatban áll a fogyasztói szemlélettel. A fókuszcsoportokból kiderül ennek magyarázata: minél inkább a szórakozás, az iskola tanulmányokon kívüli egyéb tevékenységek érdeklik a hallgatót, annál inkább fordul az ilyesfajta a lehetőségek iránt – s értékeli le az iskola tárgyi szolgáltatásait. Megállapítható továbbá, hogy nincs kapcsolat a tanulmány alapú erőfeszítés mutatók és a fogyasztói/befektetői attitűd között.

⁵⁶ Szignifikáns: a hipotézis megengedhető voltát igazoló, a feltevés helyességét valószínűsítő. A szignifikancia értéke jelen esetben 0.05 és az alatti szám.

7. táblázat: Fogyasztói/befektetői szemlélet és az elégedettség kapcsolata az egész mintában

		Elégedettség az oktatás színvonalával.	E. a tanulmányi ügyintézésel.	E. az oktatás tárgyi feltételeivel.	E. az egyéb lehetőségekkel.	E. az egyetemmel összességében.
Befektető szemlélet	Korrelációs koefficiens	,212(**)	,258(**)	,165(*)	,118	,302(**)
	Szignifikancia	,002	,000	,017	,088	,000
	Elemszám	212	213	210	212	212
Fogyasztói szemlélet	Korrelációs Koefficiens	,085	,110	-,001	,064	,073
	Szignifikancia	,228	,114	,990	,363	,295
	Elemszám	205	206	203	205	205

** A korreláció 0.01 szinten szignifikáns (2-részes).
A korreláció 0.05 szinten szignifikáns (2-részes).

8. táblázat: Fogyasztói/befektetői szemlélet és az elégedettség kapcsolata a közgazdászoknál

		Elégedettség az oktatás színvonalával.	E. a tanulmányi ügyintézésel.	E. az oktatás tárgyi feltételeivel.	E. az egyéb lehetőségekkel.	E. az egyetemmel összességében.
Befektető szemlélet	Korrelációs koefficiens	,222(*)	,258(**)	,033	,120	,354(**)
	Szignifikancia	,012	,004	,716	,182	,000
	Elemszám	126	126	124	125	125
Fogyasztói szemlélet	Korrelációs koefficiens	,144	,110	-,070	,014	,053
	Szignifikancia	,114	,230	,447	,879	,564
	Elemszám	122	122	120	121	121

** A korreláció 0.01 szinten szignifikáns (2-részes).
A korreláció 0.05 szinten szignifikáns (2-részes).

6-7-8. hipotézishez kapcsolódóan:

A hallgatói identitáskategóriák feltárását a fókuszcsoporthoz megkérdezésekben kezdtük el. A hallgatókat arra kértük, hogy e mutatók alapján különböztessenek meg identitáscsoportokat szakukon belül. Összevetve a közgazdászok és nem közgazdászok beszámolóit, 18 identitáskategóriát különítettünk el: tanulóok, iskolakerülők, élsportolók, „bejárósok”, zsenik, bénák, kiégettek, vezető banda, túlkoros diákok, kollégisták, magányosok, intellektüelek, átlagosok, szerencsés-mákosok, stréberek, focisták, kosarasok. Ezek kerültek be a kérdőíves megkérdezésbe.

A 18 identitáskategóriát öt nagyobb csoportba soroltuk. Ezek:

1. Akik „a nem tanulás”-mutatókon keresztül határozzák meg magukat (iskolakerülők, kiégettek).

2. Akik a sporton keresztül határozzák meg magukat (focisták, kosarasok, élsportolók).
3. Akik „más azonosulás”-i mintát választanak, mint ami az iskolához szorosan kapcsolódik (túlkoros diákok, vezető banda, kollégisták, szerencsés mákosok, zsenik, bénák, magányosak, egyéb).
4. Akik a „tanuláson” keresztül határozzák meg magukat (tanulósok, bejárósok, entellektüelek).
5. Akik átlagosnak tekintik magukat (átlagosak).

A vizsgálat során ezeket a nagyobb kategóriákat, mint független változókat kezeltük.

A hipotézisekhez kapcsolódóan az alábbi statisztikai eljárásokat végeztük el:

6. hipotézis:

A hallgatói identitásból következtetéseket lehet levonni az elégedettségre vonatkozóan. Multiple Comparisons Scheffe⁵⁷

7. hipotézis:

A hallgatói identitás befolyásolja a várható intézményi hasznosságokat (szájreklám, újravásárlási hajlandóság, támogatási szándék). Kruskal-Wallis Test.

8. hipotézis:

- A. A közgazdászok az *identitások (csoportok) megjelölésekor* a testnevelés szakos hallgatókhoz képest jellemzőbben tanulmány-alapú megkülönböztetéseket tesznek. Gyakoriság –százalékszámítás
- B. A közgazdászok *önjellemezésükkor* a testnevelés szakos hallgatókhoz képest inkább tanulmány-alapú megkülönböztetéseket tesznek. Gyakoriság –százalékszámítás.

6. hipotézisre vonatkozó eredmények

„A hallgatói identitásból következtetéseket lehet levonni az elégedettségre vonatkozóan” hipotézisre vonatkozó eredmények nem szignifikánsak, csupán az oktatás tárgyi feltételeivel való elégedettség mutatóban: a sport a nem tanulás és az átlagos identifikációjúak esetében. A sportolók elégedetlenebbek, ami mint a fókuszcsoportokból kiderült: köszönhető a sportoláshoz szükséges elégtelen feltételeknek. Jól látható azonban, hogy bizonyos tendenciák itt is érvényesültek. A tanuláson keresztül azonosulók a legelégedettebbek az oktatás színvonalával, a tanulmányi ügyintézésrel és az egyetemmel összességében. A további eredményeket az alábbi táblázatok mutatják (9-13. táblázat).

⁵⁷ Multiple Comparisons Scheffe: A mintaátlagok páronkénti összehasonlítására alkalmas. (Itt a magukat eltérő identitáskategóriába sorolók elégedettség mutatóinak összehasonlítására.)

(Első helyen a legelégedetlenebbek, utolsó helyen pedig a leginkább elégedettek szerepelnek.)

9. táblázat: Elégedettség az oktatás színvonalával.

Scheffe

Mivel jellemezte magát	Elemszám	Subset for alpha = .05	
		1	2
sport	22	4,27	
más azonosulás	62	4,65	
nem tanulás	20	4,80	
átlagos	49	4,90	
tanulás	61	5,02	
Sig.		,128	

a Harmonikus átlag, minta nagyság = 33,696.

b Mivel a csoportok elemszámai nem egyeztek, a csoport nagyságok harmonikus átlagát számoltuk.

10. táblázat: Elégedettség a tanulmányi ügyintézésel

Scheffe

Mivel jellemezte magát	Elemszám	Subset for alpha = .05	
		1	2
sport	22	3,41	
más azonosulás	63	3,57	
nem tanulás	20	3,60	
átlagos	49	3,86	
tanulás	61	3,97	
Sig.		,645	

a Harmonikus átlag, minta nagyság = 33,754.

b Mivel a csoportok elemszámai nem egyeztek a csoport nagyságok harmonikus átlagát számoltuk.

11. táblázat: Elégedettség az oktatás tárgyi feltételeivel

Scheffe

Mivel jellemezte magát	Elemszám	Subset for alpha = .05	
		1	2
sport	22	3,59	
más azonosulás	62	4,34	4,34
tanulás	59	4,53	4,53
átlagos	49		4,78
nem tanulás	20		4,90
Sig.		,098	,582

a Harmonikus átlag, minta nagyság = 33,570.

b Mivel a csoportok elemszámai nem egyeztek, a csoport nagyságok harmonikus átlagát számoltuk.

12. táblázat: Elégedettség az oktatáson kívüli egyéb lehetőségekkel

Scheffe

Mivel jellemezte magát	N	Subset for alpha = .05
		1
tanulás	60	5,25
átlagos	49	5,35
más azonosulás	63	5,52
nem tanulás	20	5,65
sport	22	5,68
Sig.		,672

a Harmonikus átlag, minta nagyság = 33,692.

b Mivel a csoportok elemszámái nem egyeztek, a csoport nagyságok harmonikus átlagát számoltuk.

13. táblázat: Elégedettség az egyetemmel összességében

Scheffe

Mivel jellemezte magát	N	Subset for alpha = .05
		1
sport	22	4,73
nem tanulás	20	5,05
más azonosulás	63	5,08
átlagos	49	5,18
tanulás	60	5,27

a Harmonikus átlag, minta nagyság = 33,692.

b Mivel a csoportok elemszámái nem egyeztek a csoport nagyságok harmonikus átlagát számoltuk.

7. hipotézisre vonatkozó eredmények

„A hallgatói identitás befolyásolja a várható intézményi hasznosságokat (szájreklám, újravásárlási hajlandóság, támogatási szándék)” Az eredmények szerint „az egyetem hasznosságait” (reklám, újravásárlás, támogatás) leginkább a tanuláson keresztül identifikálódó diákok „szolgálják”. Csak a reklám faktorban előzik meg őket a „más azonosulásúak”. Az eredmények csak az újravásárlás dimenzióban szignifikánsak. Az egyik fontos „akerlofi” hipotézis tehát részben igazolódott: a diákok identitása kapcsolatban van az intézmény várható hasznosságaival. Érdekes eredmény, hogy ugyanebben a nem tanulóknak az utolsó helyen vannak (14. táblázat). (Valószínűsíthetően a tanulmányaikkal/tanulással nem tudtak azonosulni, így nem akarnak további képzésekben sem részt venni.)

14. táblázat: Identitás és az egyetem hasznosságai közötti kapcsolat

Kruskal-Wallis Test Ranks

	Mivel jellemezte magát	N	Mean Rank
Az szakomat „reklámozni” szoktam középiskolásoknak, ismerősöknek, rokonoknak.	sport	22	99,14
	tanulás	60	111,81
	más azonosulás	63	113,27
	nem tanulás	20	101,35
	átlagos	48	98,72
	Total	213	
Ha lehetőségem nyílik rá, az egyetemet végzésem után pénzzel is támogatni fogom.	sport	22	109,02
	tanulás	59	113,92
	más azonosulás	63	105,95
	nem tanulás	20	106,65
	átlagos	48	96,88
	Total	212	
Ha végzésem után még tanulni szeretnék valamit, ezt az egyetemet fogom választani.	sport	22	118,02
	tanulás	60	127,64
	más azonosulás	63	100,92
	nem tanulás	20	82,80
	átlagos	48	94,21
	Total	213	

Test Statistics(a,b)

	Az szakomat „reklámozni” szoktam középiskolásoknak, ismerősöknek, rokonoknak.	Ha lehetőségem nyílik rá, az egyetemet végzésem után pénzzel is támogatni fogom.	Ha végzésem után még tanulni szeretnék valamit, ezt az egyetemet fogom választani.
Chi-Square	2,535	2,251	13,984
df	4	4	4
Asymp. Sig.	,638	,690	,007

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Mivel jellemezte magát

8. A, 8. B hipotézisre vonatkozó eredmények

A válaszok alapján az alábbi identitás megjelölések voltak a leggyakrabban az össz. mintában csökkenő sorrendbe állítva:

1. tanulósok
2. iskolakerülők
3. átlagosak
4. szerencsés mákosok
5. kollégisták

Az alábbi identitás megjelölések voltak a leggyakrabban a *testnevelés szakos* hallgatók között:

1. kollégisták
2. élsportolók, átlagosak

3. iskolakerülők, szerencsés mákosok, focisták
4. stréberek
5. bejárósok

Az alábbi identitás megjelölések voltak a leggyakrabban a *közgazdászok* között:

1. tanulósok
2. iskolakerülők
3. átlagosok
4. szerencsés mákosok
5. stréberek

A válaszolók az alábbi módon sorolták be *magukat* gyakoriság szerint az össz. mintában: 1. átlagosok, 2. tanulósok, 3. szerencsés-mákosok, 4. iskolakerülők, 5. bejárósok.

A *közgazdászok*: 1. tanulósok, 2. átlagosok, 3. iskolakerülők/szerencsés mákosok, 4. bejárósok.

A *nem közgazdászok*: 1. átlagosok, 2. kollégisták, 3. élsportolók, 4. szerencsés mákosok, 5. tanulósok/focisták. A közgazdászok jól látható módon tehát inkább a tanulmány alapú identitáskategóriákat alakították ki, s önjellemzésükben is ez a tendencia figyelhető meg. Az első és második hipotézis tehát igazolódott.

9. hipotézishez kapcsolódóan:

„A hallgatói identitás összefüggésben van a tanulmányi erőfeszítéssel” hipotézishez kötődő eredmények noha nem szignifikánsak, jól mutatják, hogy akik a tanuláson keresztül határozzák meg magukat, tanulnak a legtöbbet vagy töltenek időt gyakorlással. Őket követik az átlagosok, a más azonosulásúak, a sportolók és végül várható módon a nem tanuláson keresztül azonosulók. Az előadásokon való részvételi arány pontosan ugyanígy alakult a csoportok között. Itt azonban már kimutathatók szignifikáns eltérések: a nem tanulósok, az átlagosok és a tanulósok között. A vizsgált két item eredményei között szignifikáns kapcsolat található: ($r=0.393$, Sig.0.000, $N=117$) az otthoni készülés mértéke összefüggésben van az órákra bejárás mennyiségével.

A szorgalmi időszakban hetente tanulással, illetve a tanulmányokhoz kapcsolódó feladatokkal eltöltött átlagos idő (nem számítva az előadásokat és a szemináriumokat):

- Közgazdász: 7.7 óra
- Nem közgazdász: 7.3 óra
- Közgazdász elsős: 7 óra
- Közgazdász végzős: 8.9 óra

- Nem közgazdász elsős: 6.3 óra
- Nem közgazdász végzős: 8 óra

Az első és végzős hallgatók közötti különbség valószínűleg annak köszönhető, hogy az ötödévesek a felméréskor már az államvizsgájukra készültek. Fontos továbbá megjegyezni, hogy a testnevelés szakos hallgatók a „tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenység alatt” elsősorban a testneveléshez kötődő gyakorlatok végzését értették, nem a tanulmányaikat. (Fókuszcsoportos megkérdezések alapján.)

Az előadásokon és szemináriumokon való részvétel (részvétel/össz. előadás és szeminárium):

- Közgazdász: 62,73%
- Nem közgazdász: 70,64%
- Közgazdász elsős: 66,25%
- Közgazdász ötöd: 54,11%
- Nem közgazdász elsős: 65,00%
- Nem közgazdász végzős: 73,81%

Az erőfeszítés egyik mutatója sincs összefüggésben az elégedettség mutatóival.

Kiegészítő eredmények: Az identitás kategorizálásához kapcsolódóan más jellemzőket is vizsgáltunk. Teszteltük, hogy mennyire értenek egyet a hallgatók a következő „akerlofi” hipotézisekkel: Előírások szabályozzák a kategória ideális megjelenési formáját, például a kategóriában való elvárható erőfeszítés (tanulás) mértékét. Az előírásokat pedig képes megváltoztatni az iskolai politika. Továbbá: az identitás hatással van a későbbi egyéni hasznosságokra.

Az állításokat a következő négy item-mel mértük fel (ötfokú értékelési lehetőséggel ellátva):

1. A különböző szociális csoportok tagjainak különböző előírásaik vannak, melynek egyik következménye, hogy csoportonként eltérő tanulmányi erőfeszítést tesznek.
2. Az egyes kategóriákba való tartozás összefüggésben van az iskolai teljesítménnyel.
3. Az egyetemi humán politika meg tudja változtatni a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést.
4. A hallgatói identitás hatással van a későbbi elhelyezkedési esélyekre, illetve szakmai sikerekre.

Az első item-ben szignifikáns különbség mutatható ki a két csoport között a közgazdászok javára (Sig. 0.000) Ugyanők bár nem szignifikánsan, de markánsabban képviselik azt a véleményt, miszerint „Az egyes kategóriákba való tartozás összefüggésben van az iskolai teljesítménnyel”. A korábbi eredmények megerősítik ezt az önjellemzést: a közgazdászok

inkább tanulmány alapú kategorizálást végeztek. Több hallgató beszámolt a fókusz csoportos megkérdezések során arról, hogy miután csoportot váltott, azonosult az ottani értékekkel, s csökkentette, vagy növelte tanulmányi erőfeszítését.

Ugyanakkor nem volt szignifikáns eltérés abban a tekintetben, hogy „Az egyetemi humán politika meg tudja változtatni, a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést.” Itt a Mann-Whitney átlag rang érték a nem közgazdászoknál volt magasabb – pl. az „inkább egyetérték” kategóriában több jelölés található –, de náluk jobban széthúztak az értékek. Jelentős, de nem szignifikáns különbség van a közgazdászok és a nem közgazdászok között az identitásból származó hasznosságok megítélésében, a nem közgazdászok javára. Bár itt is jobban széthúznak az ötfokú skálán a közgazdászok jelölési.

Kíváncsiak voltunk továbbá arra is, hogy mennyiben befolyásolják a szakválasztást a későbbi identitásbeli előnyök. Ezt az alábbi item-mel mértük fel: „Sokan vannak csoporttársaim, akik nem érdeklődésük kielégítése érdekében jelentkeznek a szakra, hanem hogy megszerezzék azokat az identitásból származó előnyöket, ami a diploma birtoklásával jár (pl. bizonyítani akar a környezetének).” A szignifikáns eredmények azt mutatják, hogy a közgazdászoknak inkább fontos a diplomával járó identitásbeli előnyök. Ötös skálán 3.43 átlagot mutatnak, míg a nem közgazdászok 3.27-et.. Továbbá ők azok, akik úgy érzik, hogy jól döntöttek, hogy ezt a szakot választották (Vizsgált item: „*Jól döntöttem, amikor ezt a szakot választottam*”). Ez az eredmény azonban nem szignifikáns.

Következtetések levonása, összefoglalás

Összefüggés található az egyetem lehetséges hosszú távú hasznosságai és az elégedettség között. A „hosszú távú hasznosság” kifejezés bevezetése azért alkalmas, mivel a reklám, és az újrávárlási szándék a felvételizők számának növekedésén keresztül az egyetem bevételeit növelheti. Megerősödött továbbá az a feltevés is, miszerint a hallgatói elégedettség fontos az egyetem hozamának növelése szempontjából is. A legerősebb kapcsolat az újrávárlási szándék és az összesített elégedettség mutatók között van. A diákok újbóli jelentkezési hajlandóságát tehát – nem meglepő módon – az általános elégedettségük moderálja legerősebben a vizsgált mutatók közül. (Ismételten hangsúlyozom, hogy a támogatási szándék nem feltétlenül jelent tényleges anyagi hozadékot, mivel az ezt megalapozó alumni hálózat hazánkban még csak csírájában létezik. Az eredmények csak azt mutatják, a rendszer kiépülési esetén ez is jelenthet majdan

bevételt.) Eredményeink azt is alátámasztani látszanak, hogy az egyetemmel való elégedettséget befolyásolja a társas környezet; az elégedettség és az igazságtalanságok között erős a fordított kapcsolat. Hasznos lehet tehát az egyetemi oktatókra vonatkozó irányelveket ilyen szempontból is moderálni, esetlegesen ellenőrizni.

Fontos kérdésünk volt, hogy a befektetői, illetve fogyasztói attitűd kapcsolatba hozható-e az erőfeszítéssel és az elégedettséggel? Kiindulópontunk szerint, azok a hallgatók, akik magas befektetői attitűddel jellemezték magukat, nagyobb erőfeszítést tesznek tanulmányaik során, s a magasabb erőfeszítés az elégedettséget is pozitív irányban moderálja. Várakozásaink csak részben igazolódtak: a teljes mintában a befektetői szemlélet szignifikánsan együtt jár bizonyos elégedettség mutatók eredményeivel, de a magasabb erőfeszítés nem jelenti az, hogy az egyénnek befektetői szemlélete van. Megállapítható továbbá, hogy a magasabb erőfeszítést mutató hallgatók nem elégedettebbek. Cardozo vizsgálati eredményei (1965) tehát ezen a mintán – eltérő változókkal, az elvárásokat nem vizsgálva – nem igazolódtak. Nem beszélhetünk egy olyan logikai láncról, mely során a befektetői szemlélet magasabb erőfeszítést generál, s ez a megnövekedett erőfeszítés moderálja az elégedettséget.

Semmilyen összefüggést nem találtunk arra vonatkozóan, hogy a fogyasztói, illetve a befektetői attitűd időben változna. A közgazdászok inkább a befektetői szemléletet képviselik. A fókuszcsoporthoz képest az adatokat megállapítható, hogy a közgazdászoknál a hallgatók jövőre vonatkozó várakozásai jelentősek annak megállapításában, hogy milyen értékeket hordoznak mostani tanulmányaik, így milyen mértékű az elégedettségük. Ők inkább befektetnek, fontosabbak számukra a hosszú távú eredmények. A két szak közötti legnagyobb különbséget mutató dimenziók – a diploma értéke, az egyetem/szak elismertsége, a tanulmányok minősége – is azt igazolják, hogy az egyetemi diplomával járó identitásbeli előnyök, illetve a tanulmányok hozama jelentősebbek a közgazdász hallgatóknak. Az eredmények magyarázhatóak talán azzal, hogy ma Magyarországon a közgazdász presztizsszakma, az annak megfelelő diploma belépő az üzleti világba.

Az időtényezőre vonatkozó eredmények igazolják a korábbi szerzőket – az idő előrehaladtával csökken az elégedettség.

Az egyetemi oktatáspolitikát érdemes úgy alakítani, hogy a hallgatók azonosuljanak az iskolai értékekkel – a tudás megszerzés legyen a társas összehasonlítás fokmérője. Az ilyesfajta azonosulás ugyanis együttjár a hallgatói elégedettség magasabb színvonalával. (Ez egyébként alátámasztja azt a pszichológiai törvényszerűséget is, miszerint minél több

energiát fektetünk valamibe, annál inkább felértékeljük azt.) Másik fontos eredményünk, a fentiek következménye: a tanuláson keresztüli identifikáció és az ezzel járó elégedettség növelheti az egyetem hasznosságait is. Az akerlofi hipotézisek intézményi vonatkozásai tehát empirikusan is bizonyítást nyertek a vizsgált mintán. Az eredmények az elit egyetemek politikáját igazolja, miszerint érdemes különböző tevékenységeken keresztül erősíteni az iskolai identitást.

A hallgatók elvárásait, korábbi teljesítményeit és az „intézmény minőségét” nem tártuk fel munkánk során, így sem a kontraszt, sem a kognitív disszonancia meglétét nem ellenőrizhetjük. A kutatás ilyesfajta hiányossága nem véletlen, vélekedésünk szerint ugyanis a korábbi teljesítményekről, illetve a kezdeti elvárásokról csak úgy kaphatunk pontos képet a hallgatók megkérdezésén keresztül, ha a torzító hatásokat (emlékképek tudattalan torzítása, a következetesség látszatának fenntartása, jó színben való feltűnés vágya, stb.) ki tudunk szűrni. Jelenlegi kutatásunkban nem állt rendelkezésünkre megfelelő apparátus – például egy longitudinális vizsgálat feltételrendszere –, mellyel ezeket a torzító hatásokat kiszűrhetjük volna. Egyes eredményeink ugyanakkor azt mutatják, hogy lehet kapcsolat a hallgatók által megfogalmazott elégedettségdimenziók és a minőségi mutatók között. A korábban kialakított „önálló elégedettség indikátorok” előkelő helyet foglalnak el az elégedettség meghatározói között. A tanulmányok minősége (1) a harmadik, a diploma értéke (3) a negyedik, a teljesítmény (2) pedig a hetedik helyet foglalja el az össz. mintában.

7. Összegzés

A globalizáció elsősorban a felsőoktatás átalakulásához kapcsolódik ok-okozati relációban, de ebből következtetések adódnak a hallgatói elégedettségre vonatkozóan is:

A tudományos-technikai forradalom mind magasabb kutatási és fejlesztési költségekkel jár, sokszor meghaladva egy-egy cég, ország de még egy régió erőforrásait is. A magas fejlesztési költségek megtérüléséhez növekvő gyártási volumen szükséges, melynek értékesítéséhez a hazai áruforgalom gyakorta túl kicsi, de még a régió piac is szűknek bizonyulhat – kialakulnak a kontinensekre kiterjedő piacok, a verseny globalizálódik. A folyamatban részt vevő tudásalapú termelő és értékesítő szervezetek képzett szakembereket foglalkoztatnak; a klasszikusnak tekinthető „brain-drain” mellett a kutatási-fejlesztési tevékenységek kitelepülnek olyan helyekre, ahol a humántőke kellő színvonalon és koncentráltásban áll rendelkezésre. (Frigyesi, 2000) Versenyelőnyt jelent, ha egy országnak magas az innováció felszívó közege, a szükséges gazdasági feltételeken túl (adózási környezet, transzportálási lehetőségek stb.) kiváló szakemberek képződnek. Mindezek jegyében világszerte nő a felsőoktatási beiskolázás, az ismeretek konvertálhatóságának – a diplomák összehasonlíthatóságának – megteremtése. Európa is egységesítette felsőoktatását, kialakította az Európai Felsőoktatási Térséget, elindította a Bologna folyamatot. Ezzel együtt fontos gazdasági tényezővé vált az intézmények életében a hallgatók megtartása, illetve végzés utáni visszacsábításának képessége. Ennek egyik szükséges feltétele, az elégedettség kialakítása. Az új piaci környezetben, a korábbi elitképzés helyébe lépő tömegképzés esetén azonban át kell értelmezni a minőség és az elégedettség fogalmát, mintegy kiterjesztve annak értelmezési keretrendszerét. A társadalmi, a munkavállalói, az intézményi elégedettség mellett a hallgató és annak szűkebb környezetének – a családjának elégedettsége is fontossá válik az egyetemek/főiskolák megmaradása szempontjából. Lényegessé válik továbbá az elégedettséget meghatározó háttértényezők kapcsolódási természetének ismerete, a korrekt mérési eljárások megteremtése.

Tanulmányom első részében a fent említett folyamatokat és problematikákat vettem górcső alá. Részletesen tárgyaltam a globalizációs tendenciákat, az erre reagáló intézményi modelleket, a hazánkat is érintő Bolognai folyamat lényegét, bevezetésének mozzanatát és működésének buktatóit. Külön figyelmet szenteltem egyes stakeholderek elégedettségét meghatározó tényezőknek, ezen belül a hallgatói hasznosságok elemzésének.

A vonatkozó részek legfontosabb megállapításai:

A bolognai átalakulások nehézsége a szűkös anyagi feltételeken túl, a nem kielégítő motivátorokban keresendő. Az egyetem, mint „vállalat” – menedzserek által irányított gazdasági szervezet szerinti értelmezés, nem honosodhatott meg hazánkban, a megfelelő jogi háttér hiányának köszönhetően. Nincsenek szétválasztva az akadémiai, pénzügyi és menedzsmenti feladatok, az osztott (rektor-szenátus) vezetés megmaradt. Az egyes intézmények/karok/tanszékek élére nincsenek kijelölve ügyvezetők, akik mint kihívást, s nem mint plusz terhet élnék meg az újjászervezés feladatát.

1. A rendszerváltozás óta mára majd négyszeresére duzzadt a hallgatói létszám. A hallgatói tömeg összetétele, értékei és a fokozatszerzés motiváció mind változatosabbakká váltak. Egyes képzőhelyeken a tandíj kifizetése már-már letéteményezi a diploma megszerzését is. A várható identitásból (diplomatulajdonlás) származó előnyök gyakran indokolatlan mértékben fel vannak értékelve, sokszor hiányzik a hivatástudat megléte, a tanulmányok iránti elköteleződés.
2. Jelenleg az egyes keretlétszámok – kiváltképp a gazdasági képzésekben – inkább tükrözik a pillanatnyi divathullámokat, a hallgatók hangulatát, mintsem piaci szükségleteket. A társadalom valódi igényeinek kielégítése sok esetben csak a posztgraduális képzés során, idővesztéssel, többletráfordítással elégíthető ki. Az intézményi minőségmutatókat áttekintve – pl. hallgatói elégedettség szintje –, a diákok nehezen tudnak tájékozódni befektetésük várható értékéről, mivel azok nem a piaci visszajelzéseket tükrözik.
3. Az elégedettség szubjektív változó, a diákok kompetenciabéli hiányosságai miatt nem alkalmas arra, hogy a minőség jelzője legyen. Az elégedettség laza kapcsolatban áll a minőséggel, s ennek megfelelően értelmetlen, hogy fejlesztési tervek, vagy tájékoztató füzetek részét képezze. Az intézménnyel való elégedettség inkább összefügg a társakkal, tanárokkal való viszonyal.

Tanulmányom további részében a hallgatói elégedettségkutatások felhasználhatóságát, bizonyos modellek alkalmazhatóságát, valamint az elégedettség és egyéb mutatók közötti összefüggéseket vizsgáltam. Álláspontom szerint e munkának azért volt hasznossága, mert a hazai kutatások: 1. általában olyan modellekre építenek (pl. GAP), melyek moderálják az elégedettség valódi mértékét; 2. bizonyos torzító hatásokat nem szűrnek ki. Empirikus kutatásom során elsősorban ez utóbbi jelenségre fókuszáltam: az elégedettség és a hallgatói identitás valamint az egyéni és intézményi hasznosságok összefonódását vizsgáltam. Ezek alapján a következő – ismereteim szerint eddig tudományosan fel nem tárt – összefüggések

rajzolódtak ki:

1. Egy gazdasági szak hallgatóinak jövőre vonatkozó várakozásai inkább befolyásolják mostani tanulmányaik megítélését – ez utóbbiból elégedettségük is kalkulálható. Az egyetemi diplomával járó identitásbeli előnyök, illetve a tanulmányok lehetséges anyagi hozama fontosabb számukra, mint a testnevelés szakos hallgatótársaiknak.
2. A mérési metodika jelentős módon befolyásolja a hallgatói elégedettség meghatározóinak beazonosítását és súlyozását
3. Az egyéni kompetencia megítélése jelentősebben moderálja az elégedettségét a végzős hallgatóknak, mint az elsősöknek. Míg az alsóbb évesek a kézzel fogható, jól érzékelhető mutatókat tartják lényegesnek, addig a végzősök egy belső mutatót, a „saját teljesítményt” tartják a legfontosabb elégedettség meghatározónak.
4. Azok a hallgatók, akik inkább befektetői attitűddel töltik iskola éveiket, elkötelezettebbek tanulmányaik, leendő szakmájuk iránt. Az elkötelezettség magasabb elégedettség szinttel jár együtt.
5. Pozitív kapcsolat van az elégedettség és az egyetem lehetséges hosszú távú hasznosságai – reklám, támogatási és újraszámolási szándék (legerősebb kapcsolat) – között.
6. A vizsgált akkerlofi hipotézisek intézményi vonatkozásai empirikusan is bizonyíthatóak. Ezek szerint: A. Kifizetődő az egyetemi oktatáspolitikát úgy alakítani, hogy a hallgatók azonosuljanak az iskolai értékekkel – a tudás megszerzés legyen a társas összehasonlítás fokmérője. Az ilyesfajta azonosulás együtt jár a hallgatói elégedettség magasabb színvonalával. B. Másik érdemi eredmény, a fentiek következménye: a tanuláson keresztüli identifikáció és az ezzel járó elégedettség növelheti az egyetem hasznosságait is – az újraszámolási és a támogatási szándék a „tanulós diákoknál” a legerősebb, a reklámozásban pedig a második helyen állnak.

További kutatási lehetőségek

Kutatásom nem szolgál arra bizonyítékot, hogy a támogatási és az újraszámolási szándék cselekvéssé formálódik, pénzben kifejezhető hasznossággá válik. Egy longitudinális vizsgálatban érdemes lenne tehát ellenőrizni az összefüggést: a „tanulós”/elégedett diákok hosszú távon bevétel-növekedést eredményeznek. Az identitás-elégedettség-intézményi hasznosság kapcsolatrendszer csak így nyerne tényleges bizonyítást. Az

identitás – egyéni hasznosság kérdéskör ugyancsak feltárásra vár. Mindezen problémakörök alapos tanulmányozása után érdemes csak azt vizsgálni, hogy milyen eljárásokkal tudja megváltoztatni az iskolai politika az identitást?

Jelen feltételek között (tömegképzés) nyilvánvaló akadályai vannak, hogy a diákok a tanárokkal való személyes kapcsolatokon keresztül mélyítsék el ismereteiket, s ezzel kialakítsák/fenntartsák szakmai elköteleződésüket, moderálják identitásukat a tanulmányok kezdetén. Sok esetben nemcsak az ilyen jellegű kapcsolatok hiánya, hanem az egyetemmel való összefonódás is nagyon laza a diákok életében, nincs arra mód, hogy olyasfajta identitás és büszkeség alakuljon ki, ami például az amerikai elitegyetemek diákjait jellemzi, s ezzel befolyásolják a már jelölt hasznosságokat. Ez a helyzet megakadályozhatja a sikerességét azoknak a marketingaktivitásoknak is (rendszeres öregdiák összejövetelek, az egyetem jelképével ellátott áruk forgalmazása, egyetemi újságok szerkesztése – melyben az iskola anyagi támogatására buzdítanak, stb.), melyek az iskola céljaival egyező identitásokat hivatottak fokozni.

A hallgatói elégedettség csak egy eleme az elégedettségi problémának. Új szereplők vannak a rendszerben, akiknek az elégedettsége fontos/fontosabb lehet, mint a hallgatóké. Lényegessé válik a társadalom (mint az adófizetők közössége), a munkavállalók, és a család ítélete a felsőoktatási képzőhelyekről. Utóbbi szereplők elégedettségének feltérképezése ugyancsak fontos kutatási terület. Érdemi hasznosságokkal járna továbbá, ha Magyarországon is kialakításra kerülne, egy piaci visszajelzéseken alapuló megbízható minőségmérés.

Ez utóbbi felvetéshez kapcsolódóan egy olyan kutatási eredményemet szeretném hangsúlyozni, mely nem volt a vizsgálat szűkebb tárgya. Meglepő módon az elégedettséget meghatározó tényezők attól függően változtak, hogy nyitott, vagy zárt kérdéseket tettünk fel. (Míg utóbbi esetben az oktatás színvonala/tanulmányok minősége volt legszorosabb kapcsolatban az összesített elégedettséggel, addig a nyitott kérdésekben első helyen a „diákélet”, másodikban a „kapcsolat a tanárokkal, adminisztrációval” s csak ezt követően szerepel a „tanulmányok minősége” a teljes mintában.) Az eredményeket tehát torzítja, hogy fogalmi keretekbe kényszerítjük a hallgatók véleményét. Elgondolkoztató tehát, hogy: érdemes-e kizárólag kvantitatív módszerekkel elégedettséget mérni; mennyire torzítanak a minőségbiztosítási eljárások kényszerű számszerűsítései? Álláspontom szerint, az elégedettség-felmérésekben nagyobb teret kell adni a kvalitatív eljárásoknak, a diszkkonfirmációs paradigmán kívül

eső modelleknek. Mérésmethodikai finomítások, folyamatos kapcsolat szükséges a diákokkal, hogy az elégedettségmérések során valóban a hallgatói beállítódásokat mérjük, ne váljunk áldozataivá saját keretrendszerünk torzításainak.

8. Mellékletek

1.sz. melléklet:

Fókuszvázlat

A fókuszcsoporthok főbb témái:

Hallgatói identitások beazonosítása

Összefüggések keresése az identitás és egyéb változók között

Preferenciák, Fogyasztói és befektetői attitűd, „tudásgyár vagy papírgyár”

Bevezetés: Az Akerlof-i modell és a kutatás céljainak rövid ismertetése.

Kérdések:

I. Hallgatói identitások beazonosítása

- Milyen *szociális kategóriák* (alcsoporthok/identitások) vannak a szakodon belül?
- Milyen *tulajdonságai* vannak ezeknek a csoportoknak? Hogyan jellemeznéd őket?
- Milyen *szempontok szerint* kategorizáltak?
- Milyen *formális és nem formális szabályok* vannak, melyek meghatározzák a csoporttagságot? (megfelelő viselkedés, a kötelezettségek és a megkülönböztető szokások stb.)
- Milyen *céljaik* vannak ezeknek az alcsoporthoknak?
- Mennyire tudatos a diákok kategória választása, ez **mitől függ?**
- A jelenlegi hallgatóknak milyen *erős az egyetemhez fűződő identitásuk?*
- Képes az adott egyetem/kar/szak *befolyásolni*, hogy milyen identitások legyenek?
- Milyen *identitás változtatásra irányuló események* segíthetik a diákok egyetemmel/szakmájukkal való azonosulását, s így a tanulmányi eredmények javulását?

I. Összefüggések keresése az identitás és egyéb változók között

- A különböző szociális csoportok tagjainak különböző előírásai vannak, melynek egyik következménye, hogy csoportonként eltérő *tanulmányi erőfeszítést* tesznek. Igaz ez az állítás? Tudnátok erre példákat mondani?
- Az egyes kategóriákba való tartozás összefüggésben van az *iskolai teljesítménnyel* (tanulmányi átlag)?
- Milyen *rövid és hosszú távú hasznotok* van abból, hogy egyetemre jártok?
- Az egyének milyen *hasznosságokat nyernek vagy veszítenek*, amennyiben egy szociális kategóriához tartoznak, s ezek magas vagy alacsony szociális státusszal rendelkeznek? (Pl. már egyetemista korában tudja a diák, hogy nem az adott területen akar elhelyezkedni)
- Milyen kapcsolat lehet a *hosszú távú hasznosságok* és az egyes kategóriákba való tartozás között?
- Befolyással lehet-e az identitás a későbbi elhelyezkedési esélyekre, illetve szakmai sikerekkel? Tudnátok példát mondani erre?
- Milyen *haszna van a felsőoktatási intézménynek* abból, ha diákjai azonosulnak az iskola nyújtotta értékrenddel?
- Van kapcsolat az *egyetem/szak minősége/színvonala* és a diákok identitása között? Ha igen, hogyan?
- Befolyásolja a *tanárok személyisége* (pl. példaértéke), hogy milyen identitást vesz fel az egyén?
- Van összefüggés az azonosulás mértéke (karral/szakmával) és az *iskola későbbi támogatása* között? (Támogatás alatt értendő: szájreklám, újraválasztás, pénzbeli támogatások stb.)
- Van-e kapcsolat a *kiégettség és a maradási szándék/kibukás* között?
- Szerinted az *iskolai politika* meg tudja változtatni, a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést? Ha igen, hogyan?
- *Milyen szempontok alapján alakítjátok ki az elégedettségeteket* az egyetemmel összességében?
- Van összefüggés az identitás és az egyetemmel/szakkal való *elégedettség* között?

III. Preferenciák, Fogyasztói és befektetői attitűd, „tudásgyár vagy papírgyár”

- Milyen *preferenciáid* voltak, amikor középiskolaként választottad ezt a szakot és milyen preferenciáid vannak most?
- Hogyan jellemeznéd a fogyasztói és befektetői attitűdöt? (Itt röviden kifejtem a fogalmakat.)
- Véleményed szerint melyik attitűd érvényesül jobban szakodon: a *fogyasztói vagy a befektetői*?
- Mennyiben tartod igaznak az alábbi állítást a szakodon belül? „Vannak diákok, akik nem érdeklődésük kielégítése érdekében jelentkeznek felsőoktatási intézménybe, hanem hogy megszerezzék azokat az *identitásból származó előnyöket*, ami a diploma birtoklásával jár.”

2.sz. melléklet:

Kérdőív

Szegedi Tudományegyetem
Gazdaságtudományi Kar

Kedves Hallgató!

Ez a kutatás egy tudományos munka része, szeretnénk megkérni, hogy a válaszadásával segítsen ebben! Célunk a diákok egyes identitás kategóriáinak, valamint ennek néhány következményének feltárása. A kérdőív névtelen, a benne szereplő válaszokat kizárólag statisztikai összesítésben használjuk fel, az adatok bevitele után a kérdőívet megsemmisítjük.

A kutatás sikerességének elengedhetetlen feltétele, hogy minden kérdésre válaszoljon, mert a hiányosan kitöltött kérdőíveket nem tudjuk feldolgozni. A kitöltésre szánt erőfeszítését azzal tudjuk honorálni, hogy közvetlenül elérhetővé tesszük a kutatás eredményeit. Ha erre igényt tart, kérjük az e-mail címét az utolsó sorban tüntesse fel.

Előre is köszönjük a segítségét!

Mihály Nikolett
Ph.D. hallgató

1. Milyen **identitáskategóriák (csoportok/szubkultúrák)** léteznek a szakján belül?

Kérem, az alábbiak közül válassza ki a négy legjellemzőbbet: tanulósk, iskolakerülők, élsportolók, „bejárósok”, zsenik, bénák, kiégettek, vezető banda, túlkoros diákok, kollégisták, magányosak, entellektüelek, átlagosak, szerencsés-mákosok, stréberek, focisták, kosarasok stb. Természetesen önállóan is megjelölhet kategóriákat; fontos, hogy olyan is legyen közöttük, melybe Önmagát is be tudja sorolni.

Az alább felsorolt betűk mellé, írja ki a kiválasztottakat:

- A. ...
- B. ...
- C. ...
- D. ...

2. Mit gondol, milyen a százalékos megoszlása van ezeknek a csoportoknak az Ön (fő) szakán belül? (pl. tanulósk 45%...)

- A. ...
- B. ...
- C. ...
- D. ...

3. Ön melyikbe sorolná magát? Kérem, karikázza be a megfelelő választ!

A B C D

4. Nem felhasznált kérdéssor.

5. Az alábbiakban néhány kijelentést olvashat. Kérjük, a megadott 5 fokozatú skála segítségével fejezze ki, hogy mennyire ért egyet az adott állítással! Karikázza be a véleményét leginkább kifejező számot:

- 1=egyáltalán nem értek egyet
- 2=inkább nem értek egyet
- 3=egyet is értek, meg nem is
- 4=inkább egyet értek
- 5=teljesen egyet értek

1.	A különböző szociális csoportok tagjainak különböző előírásai vannak, melynek egyik következménye, hogy csoportonként eltérő <i>tanulmányi erőfeszítést</i> tesznek.	1	2	3	4	5
2.	Az egyes kategóriákba való tartozás összefüggésben van az <i>iskolai teljesítménnyel</i> .	1	2	3	4	5
3.	Az <i>egyetemi humán politika</i> meg tudja változtatni, a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést.	1	2	3	4	5
4.	A <i>hallgatói identitás</i> hatással van a későbbi elhelyezkedési esélyekre, illetve szakmai sikerekre.	1	2	3	4	5
5.	A <i>tanárok személyisége</i> (pl. példaértéke) befolyásolja, hogy milyen identitáskategóriába kerül az egyén.	1	2	3	4	5
6.	Az szakomat „reklámozni” szoktam középiskolásoknak, ismerősöknek, rokonoknak.	1	2	3	4	5
7.	Ha lehetőségem nyílik rá, az egyetemet végzésem után pénzzel is támogatni fogom.	1	2	3	4	5
8.	Ha végzésem után még tanulni szeretnék valamit, ezt az egyetemet fogom választani.	1	2	3	4	5
9.	Jövőbeli diplomám piaci értéke magas -jó anyagi hozadéka van.	1	2	3	4	5
10.	Elhelyezkedési esélyeim kiválóak.	1	2	3	4	5
11.	<i>Büszke</i> vagyok arra, hogy az SZTE-re járok azon belül is erre a szakra.	1	2	3	4	5
12.	Sokan vannak csoporttársaim, akik nem érdeklődésük kielégítése érdekében jelentkeztek a szakra, hanem hogy megszerezzék azokat az <i>identitásból származó előnyöket</i> , ami a diploma birtoklásával jár (pl. bizonyítani akar a környezetének)	1	2	3	4	5
13.	Identitásom egyik alaposzlópa, hogy egyetemista vagyok.	1	2	3	4	5
14.	<i>Jól döntöttem</i> , amikor ezt a szakot választottam	1	2	3	4	5
15.	Általában a tanárok és a diákok <i>partneri viszonyban</i> vannak a szakomon.	1	2	3	4	5
16.	A szakomon a diákokat „ <i>fogyasztóként</i> ” tekintik, akik egy szolgáltatást vesznek igénybe. Az „egyévre” nem sok idő jut.	1	2	3	4	5
17.	A szakomon gyakoriak az <i>igazságtalanságok</i> a tantárgyi elbíráláskor.	1	2	3	4	5
18.	Néhány csoporttársammal nagyon szoros a kapcsolatam, rendszerint együtt járunk órákra, szórakozni, esetlegesen sportolni.	1	2	3	4	5

6. Milyen mutatók/dimenziók mentén alakítja ki az elégedettségét a jelenlegi szakával/szakjaival/az egyetemmel kapcsolatban? Kérem a legfontosabb ötöt sorolja fel! (Első helyen a legfontosabb, második helyen a kevésbé fontos stb.)

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

7. Jelölje be az alábbi 7-fokozatú skálákon, hogy mennyire elégedett:

Az oktatás színvonalával:

1	2	3	4	5	6	7
Egyáltalán nem vagyok elégedett			Közepesen vagyok elégedett			Maximálisan elégedett vagyok

A tanulmányi ügyintézésel:

1	2	3	4	5	6	7
Egyáltalán nem vagyok elégedett			Közepesen vagyok elégedett			Maximálisan elégedett vagyok

A tárgyi feltételekkel (épületek, technikai felszereltség, információáramlás...)

1	2	3	4	5	6	7
Egyáltalán nem vagyok elégedett			Közepesen vagyok elégedett			Maximálisan elégedett vagyok

Oktatáson kívüli egyetemi tevékenységgel (szórakozás, közösségi élet...)

1	2	3	4	5	6	7
Egyáltalán nem vagyok elégedett			Közepesen vagyok elégedett			Maximálisan elégedett vagyok

Az egyetemmel összességében:

1	2	3	4	5	6	7
Egyáltalán nem vagyok elégedett			Közepesen vagyok elégedett			Maximálisan elégedett vagyok

8. Oktatásában milyen mértékben jelenik meg kiscsoportos (max. 15 fős) oktatás? Kérem, aláhúzással jelölje be választát!

Az oktatás kb. 0-30%-át
 31-70%-át
 71-100%-át teszi ki.

9. Milyenek találja a várható elhelyezkedési esélyeit? Kérem, aláhúzással jelölje be választát!

Kitűnő
 Jó
 Közepes
 Elégtelen
 Nagyon rossz

10. Jelenleg órát töltök szorgalmi időszakban hetente tanulással, illetve a tanulmányokhoz kapcsolódó feladatokkal (nem számítva az előadásokat és szemináriumokat.)

11. Összesen óra előadásom és szemináriumom van hetente, ebbőlórán veszek részt. (Az órát, mint tanulmányi egységet értelmezzük: 50 perc.)

12. Az alábbiakban néhány kijelentést olvashat az identitás következményeivel kapcsolatban. Kérjük az 5 fokozatú skála segítségével fejezze ki, hogy mennyire ért egyet az adott állítással! Karikázza be a véleményét leginkább kifejező számot:

1=egyáltalán nem értek egyet

2=inkább nem értek egyet

3=egyet is értek, meg nem is

4=inkább egyet értek

5=teljesen egyet értek

Azért érdemes egyetemre járni, mert:

1.	A befektetett energia/pénz/idő biztosan megtérül.	1	2	3	4	5
2.	A megszerzett tudás biztosítja, hogy alkotó tevékenységet folytathassanak a végzettek. (Érdekesebb, kevésbé rutinszerű lesz a munkájuk.)	1	2	3	4	5
3.	Aki diplomás, magasabb presztízzsel (társadalmi megbecsültség) rendelkezik.	1	2	3	4	5
4.	Végzés után néhány évvel már jobb helyzetben lesz a diplomás, mint akinek nincs diplomája.	1	2	3	4	5
5.	Jobb életkörülményeket biztosít a diploma.	1	2	3	4	5
6.	Mert ma már lenéznek azt, akinek csak középfokú iskolai végzettsége van.	1	2	3	4	5
7.	Mert egy diplomás értéke jobb kapcsolatrendszerrel tud felépíteni.	1	2	3	4	5
8.	A munkaerőpiacon folytatott versenyben a magasabb képzettség (több diploma) előnyt jelent.	1	2	3	4	5
9.	A megszerzett tudás alkalmazása kiemeli közegeből az egyént.	1	2	3	4	5
10.	A család általában elvárja a gyerekektől, hogy diplomát szerezzenek.	1	2	3	4	5
11.	Mert előnyt jelenthet a megfelelő partner megtalálásában.	1	2	3	4	5
12.	Általában a külföldi ösztöndíj-lehetőségek megragadásának nem az az elsődleges haszna, hogy a diákok egyetemi éveik alatt külföldre utazhatnak, hanem az, hogy a megszerzett tudás, kapcsolati tőke előnyös a későbbi munkavállalásnál.	1	2	3	4	5
13.	Általában a külföldi ösztöndíj-lehetőségek egyértelmű előnye az utazási lehetőség, megszerzett tudás későbbi hasznosulása bizonytalan.	1	2	3	4	5
14.	Sokan azért járnak egyetemre, mert az ott eltöltött idő alatt sem kell dolgozniuk.	1	2	3	4	5
15.	A diákoknak általában fontosabb, hogy jól töltsék el egyetemi éveiket, mint hogy kemény munkával piacképes diplomát szerezzenek.	1	2	3	4	5
16.	Általában a diákstátusszal járó előnyök kompenzálják a munkavállaló státusszal járó előnyöket.	1	2	3	4	5
17.	Az egyetemi tanulmányok célja befektetés a jövőbe.	1	2	3	4	5

13. Egyetemi és középiskolai tanulmányait megelőzően milyen településen lakott?

1. faluban
2. városban
3. megyei jogú városban
4. fővárosban

Általános adatok:

Kor:

Nem:

Évfolyam:

Szak:

E-mail cím:

9. Irodalomjegyzék

- Abdelal, R., Herrera, Y. M., Johnston, A. I., Mc Dermott, R. 2005: Identity as a variable. Weatherhead Center for International Affairs, Harvard University, Cambridge.
- Akerlof, G. A. - Kranton, R. E. 2000: Economics and Identity. Quarterly journal of economics. Vol. 115., August 3. 715-753.
- Akerlof, G. A. - Kranton, R. E. 2005: Identity and economics of organizations. Journal of Economic Perspectives. Vol. 19., Winter 1. 9-32.
- Akerlof, G. A. - Kranton, R. E. 2002: Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education. Journal of Economic Literature Vol. 40, December 2. 1167-1201.
- Ansari, W. E. 2002a: Student nurse satisfaction leveles with their courses: Part I effects of demographic variables. Nursing education Today Vol. 22., 2. 159-169.
- Ansari, W.E. 2002b: Student nurse satisfaction levels with theri courses: Part II. effects of academic cariables. Nursing Education Today Vol. 22., 2. 171-180.
- Ansari, W. E. - Oskrochi R. 2004: What really affects health professions students? Satisfaction with their educational experience. Implications for practice and research. Nurse Education Today. Vol. 24., 19. 644-655.
- Az Európai Unió és az oktatás, képzés 2008, [Online] Elérhető: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=861>
- Babbie, E. 2001: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest.
- Babin, B. J. and M. Griffin 1998: The Nature of Satisfaction: An Updated Examination and Analysis. Journal of Business Research, 41 (February), 127-136.
- Bakos Ferenc 1984: Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Balogh András 2001: Nemzet versus globalizáció? In. A globalizáckó kihívásai és Magyarország. Napvilág Kiadó. Budapest.
- Barakonyi Károly 2004a: Rendszerváltás a felsőoktatásban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Barakonyi Károly 2004b: Egyetemek irányítása – a középkori egyetemtől a Bologna folyamatig. Magyar Tudomány. 2004/4 513.
- Barakonyi Károly 2005: Az autópálya ingyenes.. Élet és irodalom Vol. 49., 49.
- Baranyi Árpád 2002: Konkoly vagy búza?
[Online] Elérhető: http://www.inaplo.hu/na/2002_03/059.htm

- Bárdi Nándor - Berki Anna - Ulicsák Szilárd, 2001: Nemzetközi tendenciák a felsőoktatásban. Erdélyi Magyar Tudományegyetem megvalósíthatósági tanulmánya.
[Online] Elérhető: http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf469.pdf
- Baykal, U. - Sokmen, S. - Korkmaz, S. - Akgun, E. 2005: Determining student in a nursing college. Nurse Education Today. 25, 255-262.
- Beck, U. 2005: Mi a globalizáció? Belvedere Kiadó. Szeged.
- Berend Iván 2001: Az önszabályozó piac bálványa.
[Online] Elérhető: <http://www.nol.hu/cikk/18240/>
- Berger, P.L. - Luckmann, T. 1998: A valóság társadalmi felépítése: tudásszociológiai értekezés. Józsefvárosi Műhely, Budapest.
- Bitner, M. J. 1990: Evaluating service encounters. The effects of physical surroundings and employee responses. Journal of Marketing. Vol 54, 4. 69-82.
- Bod Péter Ákos 2006: Mi a baja a kapitalizmussal? Tűnődés David Korten könyve kapcsán.
[Online] Elérhető: http://www.magyarszemle.hu/archivum/6_3-4/103.htm
- Bokros Lajos 2007: Vitairat az oktatásügy „válságának megoldásához”. Élet és irodalom Vol. 51., 17. 3-4.
- Botos Réka 2007: Túlélési gyakorlat tanároknak – avagy milyen létjogosultsága van a reformoknak, és hogyan lehet „túlélni” őket. In. Tanári LÉTKérdések, Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek. RAABE Kiadó, Budapest.
- Borden, V. M. 1995: Segmenting student markets with a student satisfaction and priorities survey, research in Higher Education. Vol. 36., 1. 73-88.
- Brophy, J. 1986: Teacher influences on student achievement. American Psychologist. Vol. 41., 10. 1069-1077.
- Cadote E. R. - Woodruff, R. F. - Jenkins, R. L. 1987: Expectation and Norms in Models of Consumer Satisfaction. Journal of Marketing Research. Vol. 24, August 305-314.
- Cardozo, R. N. 1965: Az experimantal Study of Customer Effort, Expectation, and Satisfaction. Journal of Marketing Research. Vol. 2., August 244-249.
- Cecchetti, S. 2001: Contagion and the New Economy. Financial Times, 2001. január 3. 13.
- Churchill, G. A. - Suprenant, C. 1982: An investigation into the the determinants of customer satisfaction. Journal of Marketing Research. Vol. 19., November 490-504.
- Clark, B.R. - Neave, G. 1992. The Encyclopedia of Higher Education. Pergamon Press, Oxford. Vol. 2-3.

- Clark, B.R. 1993: The Problem of Complexity in Modern Higher Education. In: Rothblatt, S. - Wittrock, B. (Ed.) The European and American University since 1800. Cambridge University Press, pp. 263-279.
- Clewes, D. 2003: A student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education. Quality in Higher Education. Vol. 9., 1. New York, Free Press.
- Coleman, J. 1961: The Adolescent Society: The Social life of the Teenager and Its Impact on Education. The Free Press, New York.
- Council of the European Union 2005: Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on mobilising the brainpower of Europe: enabling higher education to make its full contribution to the Lisbon Strategy (2005/C 292/01)
- Csáky, Gy. - Benczes, I. - Piroska, D. - Szajp, Sz. - Szentessy K. 2007: Globalizáció és világgazdasági fejlődés a 3. Évezredben.
[Online] Elérhető: <http://www.polhist.hu/intezet/index.php?fkod=313>
- Csapó Benő 2002: A tudás és a kompetenciák.
[Online] Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-csapo>
- Csehné Papp Imola, 2007: A munkaerőpiac és az oktatás problémáinak elemzése napjaink szakemberképzésének tükrében. Új pedagógiai szemle. 2007. 3.sz.
[Online] Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-03-31-Csehne-Munkaeropiac>
- Dabholkar, P. - Thorpe, D.I. - Rentz, J. O. 1996: A Measure of Service Quality for Retail Store. Journal of the Academy of Marketing Science. Vol. 24., 3-16.
- Dreher, A. - Gaston, N. - Martens, P. 2008: Measuring Globalisation: Gauging Its Consequences. Springer, New York.
- Education at a Glance, OECD 2005. Centre for Educational Research and Innovation, Paris
[Online] Elérhető: www.oecd.org/edu/eag2005 Table C1.5.
- EFQM modell.
[Online] Elérhető:
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=223&ctag=articlelist&iid=1&articleID=3712>
- Eigler, P. - Langeard, E. 1991: Servuction – Le marketing des services. McGraw-Hill, Paris.
- Elliott, K. M. - Shin D. 2002: Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. Journal of Higher Education Policy and Management. Vol. 24., 2.
- Ellwood, W. 2003: A globalizáció. HVG Könyvek, Budapest.

- Erikson, E. H., 1950a: *Childhood and Society*. In: *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart Klett. 1965.
- Erikson E. H. 1950b: *Growth and Crisis of the „helathy Personality”* In: Erikson E.H. (Ed.), *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M: Suhrkamp. 1966, 55-122.
- Erikson E. H. 1956: *The Problem of Egon Identity*. In: Erikson, E. H. (Ed.) *Identität aund Lebenszyklus* Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1966, 123-212.
- European Commission, 2005: *Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*. Draft 2006 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the “Education & Training 2010 work programme”. Communication from the Commission. Brussels, 30.11.2005.COM (2005)549final/2.
- [Online]
- Elérhető:http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06_en.pdf
- European Commission 2006: *Report on University Governance. Peer Learning Activity. Cluster “Making the Best Use of Resources”*. Directorate-General for Education and Culture Copenhagen, April 19 - 21.
- Fayol, H. 1984: *Ipari és általános vezetés*. (Eredeti megjelenés: 1918.) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Fearon, J. 1999: *Democracy, Accountability, and Representation*. Cambridge University Press, London.
- Felvi ragsor 2006: *Felvi Rangsor*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht, Budapest.
- Festinger, L. A. 1957: *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press, Stanford.
- Forgách József 1985: *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapes
- Fraser, B. J. 1994: *Research on classroom and school climate*. In: Gabel, D. (Ed.) *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. 493-541.
- Freud, S. 1926 : *Hemmung, Sympton und Angst* In: *Gesammelte Werke*, London: Imago, 1955, Vol. 14., 111-205.
- Friedman, M. 1957: *A theory of the consumption function*. Princeton University Press.
- Frigyesi Veronika 2000: *Globalizáció és versenyképesség*. Valóság, március. 61-62.
- Garai László. 2003: *Identitásgazdaságtan*. Tas Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc 2001: *A társadalmi szerkezetváltozás trendjei*. In: Földes Gy. – Inotai A. (Ed.), *A globalizáció kihívásai és Magyarország*. Napvilág Kiadó, Budapest. 2001.154.

- George, S. 1999: A neoliberalizmus rövid története. Értekezlet a gazdasági függetlenségről a globalizmus korszakában. Az elit gazdaság-politika húsz esztendeje és a változás lehetőségei. Március 24–26. [Online] Elérhető: <http://www3.sympatico.ca/pkaslik/george.htm>
- George, S 2003: A WTO. Korlátlan szabadkereskedelem vagy szolidáris globalizáció? Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gereben, F. 1999: Identitás, kultúra, kisebbség: felmérés a közép-európai magyar népesség körében. Osiris - MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
- Giese, J. L. - Cote J. A. 2000: Definition of Consumer Satisfaction. Academy of Marketing Science Review. Vol. 1.
- Goffman, E. 1961: Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. Doubleday Anchor. Garden City, N.Y.
- Goldin, I. - Reinert, K. 2007: Globalization for Development. A copublication of the World Bank and Palgrave Macmillan.
- Gouldner, A. W. 1960: The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. In: American Sociological Review 25. 161-178.
- Good, T. - Brophy, J., 1986: Teacher Behavior and Student achievement. In: Witrock, M. C. (Ed.) Handbook of Research on Teaching. Macmillan, New York.
- Grönroos, C. 1984: A service Quality Model and its Marketing Implications. European Journal of Marketing. Vol. 18, 36-44.
- Halász Gábor 2001a: A munka átalakuló világa és az oktatással szembeni igények. Az V. szegedi minőségbiztosítási konferencián elhangzott előadás (Szeged, 2001.11.05) In: Bálint Júlia -Baráth Tibor (Ed.) Útközben - Minőségfejlesztés a tanulásfejlesztésért. Qualitas. Szeged. 2003.
[Online] Elérhető: [www.20kompetenciak%20%20min.bizt%20\(Szeged%20011105\).htm](http://www.20kompetenciak%20%20min.bizt%20(Szeged%20011105).htm)
- Halász Gábor 2001b: Úti jelentés az OECD Oktatási Bizottságának miniszteri szintű találkozójáról. (Kézirat)
[Online]Elérhető:[http://www.oki.hu/halasz/download/Munka%20%20kompetenciak%20-%20min.bizt%20\(Szeged%20011105\).htm](http://www.oki.hu/halasz/download/Munka%20%20kompetenciak%20-%20min.bizt%20(Szeged%20011105).htm)
- Halász Gábor 2007: Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája (megjelenés alatt)
[Online]Elérhető:<http://www.oki.hu/halasz/download/Lisszabon%20és%20az%20egyete%20mek.mht>

- Hall, R. E. - Taylor J. B. 1997: Makroökonómia. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. Eredeti kiadás: 1991.
- Haller, M. - Konig, W. - Krause, P. - Kurz, K. 1985: "Patterns of Career Mobility and Structural Positions in Advanced Capitalist Societies: A Comparison of Men in Austria, France, and the United States." American Sociological Review 50. 579-603.
- Harmann, H. 1939: Personality Psychologie und das Anpassungsproblem. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und imago Vol. 24., 62-135.
- Harmon, M. 1993: An interview with Dr. William Glasser. Quality Digest. Sept., 44-47.
- Harvey, L. - Burrows, A. - Green, D. 1992: Criteria of Quality. Birmingham, UCE.
- Held, D. - Mc.Grew, A. G. - Goldblatt, D. - Perraton, J. 1999: Global Transformations: Politics, Economics and culture. Stanford University Press.
- Heller, J. 1968: Catch – 22. Dell, New York.
- Herzberg, F. - Mausner, B. - Snyderman, B. B. 1959: The Motivation to Work. John Wiley & Sons, New York.
- Hetesi E. - Kürtösi Zs. - Villmányi, M. 2006: Measuring student satisfaction in hungarian higher education In: Vth Congress of the public and non lucrative marketing international association. AIMP.
- Hill, D. J. 1986: Satisfaction and consumer services. In: R. J. Lutz (Ed.), Advances in Consumer Research. Ann Arbor, Vol. 13., 311-315.
- Hivatkozott jogszabály 1993. évi LXXX. Törvény a felsőoktatásról.
- Hofmeister-Tóth Á. - Simon J. - Sajtos J. 2003: Fogyasztói elégedettség. Alinea Kiadó, Budapest.
- Horváth Gyula 2001: Regionalizmus, koházió és magyar térszerkezet modernizációja. In: Földes Gy. - Inotai A. (Ed.), A globalizáció kihívásai és Magyarország. Napvilág Kiadó, Budapest. 2001. 249-287.
- Hrubos Ildikó, 1995: A felsőoktatási rendszerek válasza a változó társadalom kihívásaira. [Szociológiai szemle](#). 4. 93-109.
- [Online] Elérhető: <http://www.socio.mta.hu/mszt/19954/hrubos.htm>
- Hrubos Ildikó 2001: Gazdálkodó egyetem - szolgáltató egyetem - vállalkozói egyetem. Társadalom és gazdaság Közép- és Kelet-Európában, 3-4. sz.
- Hrubos Ildikó 2006: A 21. század egyeteme. In. Educatio, Vol. 15, 4. 665-683.
- Hrubos Ildikó 2007: A londoni miniszteri konferencia után.
- [Online]Elérhető:www.bkae.hu/fileadmin/user_upload/hu/corvinus/bologna/Universitas_Tanulmany07.doc

- Hunyady György 2002: A kontraszelekció pszichológiája. Magyar Pszichológiai Szemle, Vol. 57, 3. 397-434.
- Inotai András 2001: Gondolatok a globalizációról. In: Földes Gy. - Inotai A. (Ed.), A globalizáció kihívásai és Magyarország. Napvilág Kiadó, Budapest. 2001. 249-287.
- Intézményfejlesztési terv, 2004: SZTE
- Jayanti, R. - Jackson, A., 1991: Service satisfaction: An explorative investigation of three models. In: Holemann, R. - Solomon, E. (Ed.), Advances in Consumer Research. Vol. 18., 7. 603-610.
- Jun, O. 2006: A japán felsőoktatás változásai. In. Educatio, Vol. 15, 4. 775-790.
- Kaas, P. - Runow, H. 1984: Wie befriedigend sind die Ergebnisse der Forschung zur Verbraucherezufriedenheit? In: Die Betriebswirtschaft. Vol. 44., 3. 451-460.
- Krappman, L. 1980. Az identitás szociológiai dimenziói. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Főző Judit, 2008: A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettség szerint. KSH.
[Online]Elérhető:http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/tab12_01_11h.html
- Felsőfokú oktatás, 2007: KSH. 1.2.6.7.
[Online] Elérhető: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/tab11_02_06_07.html
- Ladányi, A. 2007: Tandíjtörténet: Jövője van.
[Online]Elérhető:<http://www.mancs.hu/index.php?gcPage=/public/hirek/hir.php&id=14607>
- Lansaster, K. 1971: Consumer Demand. A New Approach. Columbia Press, New York.
- Lazaer, E. 1980: Education: Consumption or Production? Journal of Political Economy, Vol. 1.
- Levinson, D. J. 1959: Role, Personality, and Social Structure in the Organizational Setting. In: Journal of Abnormal and Social psychology, 58. 170-180.
- Liljander, V. - Strandvik, T. 1995: The relation between service quality, satisfaction and intentions. In: Kunst, P. - Lemmink, J. (Ed.), Managing service quality. Paul Chapman Publishing, 45-61.
- Lukács Gábor 2000: A globalizáció hatása a gazdasági rendszerek változására. In: Bara Zoltán - Szabó Katalin (Ed.), Gazdasági rendszerek, országok, intézmények. Bevezetés az összehasonlító gazdaságtanba. Aula Kiadó, 2000. 527.
- Málovics É. - Mihály N. 2004: A tudásfogalom ellentmondásai. A közgazdaságtan és a pszichológia határán. In. Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés. JATEPress, Szeged. 2005. 2. 123 -138.

- Marosi, M., 1985: Japán vállalatok vezetés és szervezése. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Martin, H.P. - Schuman, H. 1998: A globalizáció csapdája. Perfekt, Budapest.
- Mead, G. H. 1973: A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat Kiadó, Budapest. Eredeti kiadás: 1934.
- Mihály, N. 2006: Competences of Higher Education Institutions. In: 5th International Conference of Ph.D. Students. Miskolc. 211-219.
- Mizrahi, S. - Mehrez, A. 2002: Managing quality in higher education systems via minimal quality requirements: signaling and control. Economics of Education Review 21, 53-62.
- Modigliani, A. 1988: Életciklus, takarékoság és nemzeti vagyon. In: Modigliani, A. (Ed.), Pénz, megtakarítás, stabilizáció. KJK, Budapest. 1988.
- Nagy József 2000: 21. század és nevelés. Új Pedagógiai szemle, 2000. 12.sz.
[Online] Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=2000-12>
- Nyíri Lajos 2001: A tudás szerepe az új társadalomban. In. Földes György - Inotai András (Ed.) A globalizáció kihívásai és Magyarország. Napvilág Kiadó, Budapest.
- OECD 1996a: Growth and Employment in the Knowledge-Based Economy. Paris: OECD.
- OECD 1996b: Science, Technology and Industry Outlook. Paris: OECD.
- OECD 1996c: Transitions to learning Economies and Societies. Paris: OECD
- OECD 2005: Handbook on Economic Globalisation Indicators. Measuring Globalisation. Paris: OECD, 16.
- Olander, F. 1977: Consumer Satisfaction – A skeptic’s View. In: Hunt, K. (Ed.), Conceptualization and Measurement of Consumer Satisfaction and Dissatisfaction. Marketing Science Institute. Cambridge, MA. 409-454.
- Oliver, R. L. 1980: A cognitive Model of the Antecedents and Consequences of Satisfaction Decisions. Journal of Marketing Research, Vol. 17. (November) 460-469.
- Oliver, R. L. - De Sarbo, W. S. 1989: Procession of the satisfaction response in consumption. A suggested framework and research proposition. Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior, 2. 1-16.
- OM 2000: Intézményfejlesztési terv. [Online] Elérhető:
<http://209.85.135.104/search?q=cache:W4O7n6Ql5FIJ:pmu.desz.dote.hu/IFT2001/iftkesz/IFT%2520Kezikonyv2000%2520febr.doc+IFT+k%C3%A9zik%C3%B6nyv+2000&hl=hu&ct=clnk&cd=1&gl=hu>

- Papp Sándor 2002: Globalizáció, útkeresés áldás és átok között. Új horizont Vol. 30., 3.
 [Online] Elérhető: http://ujhorizont.ngo.hu/2002_3/17.html
- Pascarella, E. T. - Terenzini, P. T. 1991: How College Affects Students: Findings and insight form twenty years of research. Jossey-Bass, San Francisco.
- Pate, W. S. 1993: Consumer satisfaction, determinants and post-purchase actions in higher education. College and University, 68. 100-107.
- Patterson, P. G. - Johnson, L. W. - Spreng, R. A. 1997: Modeling the determinants of customer satisfaction for business-to-business professional services. Journal of Academy of the Marketing Science, Winter 4-17.
- Parasuraman, A. - Zeithaml, V. - Berry, L. L. 1985: A conceptual model of Service Quality and its Implications for Future Research. Journal of Marketing. 49. 41-50.
- Polanyi, K. 1944: The Great Transformation. Beacon Hill, Boston.
- Polónyi István 2004: A felsőoktatás megtérülési mutatói. Felsőoktatási Kutatóintézet.
 [Online] Elérhető: http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/294
- Polónyi István 2006: Az egyetemvezetés lassú változása. Educatio, Vol. 15. 4. 753-755.
- Reketye G. - Szűcs K. 2002: A szolgáltatásminőség mérése – hallgatói elégedettség a Pécsi Tudományegyetemen. In. Hetesi E. (Ed.), A közszolgáltatások marketingje és menedzsmentje. 152-168.
- Rhodes, R. - Nevill, A. 2004: Academic and Social Integration in Higher Education: A survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at new university. Journal of Further and Higher Education, Vol. 28., May 2.
- Simai Mihály 2000: A globalizáció főbb tendenciái és kérdőjelei a XX. Század végén. In. Tudományos Közlemények. Általános Vállalkozási Főiskola, 2000 március.
- Sipos Balázs 2001: A világ megismerése. A felkészülés időszaka. In. A globalizáció kihívásai és Magyarország. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Schultz, T. W. 1983: Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Smith, A. 1986: The Wealth of Nations. Books. I–III. London: Penguin Classics. Eredeti Kiadás: 1776.
- Soros György 2004: The Bubble of American Supremacy. Correcting The Misuse of American Power. PublicAffairs, New York.
- Stauss, B. - Neuhaus, P. 1997: The qualitative satisfaction model. International Journal of Service Industry Management, Vol. 8., 3.

- Stauss, B. - Seidel, W. 1995: Prozessuale Zufriedenheitsermittlung und Zufriedenheitsdynamik bei Dienstleistungen. Gabler, Wiesbaden.
- Spence, A. M. 1973: Job market signaling. Quarterly Journal of Economics, 87. 3. 355-374.
- Szabó Ildikó, 1998: Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In. Nagy Mária (Ed.) Tanári playa és életkörülmények 1996-1997. Okker Kiadó, Budapest.
- Szalai Erzsébet 2006: A "globális hatalom természete". Élet és Irodalom. Vol. 50., 18.
- Szántó Tibor 2006: A felsőoktatási minőségbiztosítás európai sztenderdjei. HFOP DF konferencia.
- [Online] Elérhető:
- Szemerszky Mária 2006: Hallgatók a tömegesedés időszakában. Educatio, 15. 4. 736-752.
- Szent-Györgyi Albert 1940: Egyetemi székfoglaló beszéd.
- [Online] Elérhető: <http://kincsestar.radio.hu/panoptikum/nobel/szentgyorgyi.php>
- Tamás Pál 2001: Posztfordizmus és a közép-európai forgatókönyvek. Globalizációs hálózatok és szerepminták. In. A globalizáció kihívásai és Magyarország. Napvilág Kiadó, Budapest
- Taylor, S. E. - Brown, J. D. 1988: Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. Psychological Bulletin, 103, 2, 193-210.
- Thurow, L. 1970: Investment is Human Capital. Wadsworth Publishing Company, Belmont, Kalifornia.
- Tuning Education Structures in Europe, 2007.
- [Online] Elérhető: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=209>
- Varga Júlia 1998: Oktatás-gazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.
- Vass Vilmos 2007: A kompetencia fogalmának értelmezése.
- [Online] Elérhető: <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Kompetencia>
- Veres Zoltán 1998: Szolgáltatásmarketing. KJK Kerszöv, Budapest.
- Veres, Z. - Mihály, N. 2006: Contradicciones entre la calidad y el grado de satisfacción en la enseñanza superior, AIMPN Conference Proceedings, Cluj-Napoca 333-349.
- Verhofstadt, G. 2001: Az antiglobalizáció paradoxonja.
- [Online] Elérhető: www.globalisationpremier.fed.be
- Vilmányi, M. 2006: Szóbeli közlés
- White R. W. 1952: Lives In Progress. Holt, New York.

Wiers-Jenssen, J. - Stensaker, B. - Godaard, J. 2002: Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8. 2. 183-195.

Willis, P. 1977: A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra. Magyar kiadás: Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000

Wikipédia.[Online] Elérhető:

http://hu.wikipedia.org/wiki/Laissez_faire

http://hu.wikipedia.org/wiki/Kognit%C3%ADv_disszonancia