

BRAXMAIR ZSÓFIA¹

A felsőoktatási intézmények hatása- A hozzáadott érték mérésének egy konceptuális modellje²

A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy a felsőoktatási intézmények tevékenysége miként járul hozzá a szolgáltatási folyamatban résztvevő hallgatók fejlődéséhez, mit jelent a minőség a felsőoktatásban, illetve milyen dimenziókkal mérhető a minőség. A felsőoktatási tevékenységre úgy tekintünk, mint egy hosszú szolgáltatási folyamatra, melynek eredményeként az igénybevevő, a hallgató számos szempontból értéknövekedéssel lép ki a szolgáltatási folyamatból. A tanulmányban egy olyan modell felvázolására teszünk kísérletet, amely tartalmazza a minőség tényezői közötti összefüggéseket, és azt, hogy mit is jelent a hozzáadott érték ebben a kontextusban. A tervezett komplex modell feltételezi, hogy a minőség értelmezésében különbség lehet az intézmény és a hallgató számára, illetve feltételezi, hogy a hozzáadott érték kettős befektetés eredménye: ahhoz hozzájárul az intézmény, de hozzájárul maga a hallgató is. Végül arra is kísérletet teszünk, hogy a modellben szerepeltessük azt, hogy kinek megtérülés a befektetés: csak a hallgatónak, vagy az intézménynek is, és vajon mérhető-e ez a megtérülés?

Kulcsszavak: felsőoktatás, minőség, hozzáadott érték, quality of higher education, student growth, values added in higher education

1. Bevezetés

A felsőoktatásban jelentős szerkezeti és minőségi változások zajlottak le mind az egyes intézményeken belül, mind a mindennapi működésüket meghatározó keretekben. A napjainkban változó és intenzíven versenyző felsőoktatási környezetben felmerül a kérdés, hogy hogyan ragadható meg és írható le a felsőoktatási intézmények minősége, hogyan fejezhető ki annak hallgatókra gyakorolt hatása, azaz mit kap a hallgató az intézménytől, mitől és mennyivel lesz több azáltal, hogy adott intézményben tanulmányokat folytat. E hatás alapja egy komplex összefüggésrendszer, melynek ugyanúgy részét képezi az oktatás színvonala és infrastrukturális háttere, mint a nyújtott szolgáltatások, vagy a hallgatókat inspiráló szellemi és fizikai környezet, a társadalmi szerepvállalásra ösztönző lehetőségek. Nagy kérdés az is, hogy megvalósíthatóak-e a Bologna-folyamat központi céljai, reális cél-e a hallgatói és munkavállalói mobilitás megteremtése? Milyen minőséget, milyen eredményt várnak el a hallgatói, vagy munkaadói érintettek a felsőoktatási intézményektől? Mennyiben

¹ Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Közgazdaságtani Doktori Iskola

² E tanulmány alapja Hetesi Erzsébet-Braxmair Zsófia: University impact and impress on student growth - A conceptual model of the measuring value added in a higher education institution c. konferencia tanulmánya. International Congress of the International Association on Public and Nonprofit Marketing, 2011. június

bíznak és miért a stakeholderek a felsőoktatási intézményekben az oktatási folyamat eredményessége tekintetében? Hogyan győzze meg egy felsőoktatási intézmény belső és külső, jelenlegi és potenciális, belföldi és külföldi célcsoportjait az általa nyújtott szolgáltatások minőségi megfelelőségéről? Egyáltalán kik azok, akik a minőségről értékítéletet alkotnak?

Amikor a felsőoktatási tevékenység minőségét próbáljuk körüljárni, nagyon sok értékelővel találjuk szemben magunkat. Egy felsőoktatási intézmény esetében a minőségnek sokféle kifejeződési formája lehet. Felvetődik a kérdés, hogy a régmúlta visszatekintő egyetemtörténet, az intézmény jó híre már önmagában minőséget jelent-e? Avagy a minőség abban rejlik, hogy a végzett hallgatók hogyan állják meg helyüket a munkaerő-piacon? Vagy a szabályozási környezetből adódó különböző célértékek teljesítésével válik minőségivé egy intézmény? Esetleg a dolgozói és hallgatói elégedettség lehet a jó mérőszám? Vajon a felsőoktatási rangsorok valóban kifejezik a minőséget? Netalán abból a többletből adódik a minőség, amit a hallgató egyetemi, főiskolai éve alatt tanulmányai során kap? A fenti kérdésekben nincs egységes álláspont, sokan sokféleképpen adják meg a választ ezekre a kérdésekre. Ahhoz, hogy egy felsőoktatási intézmény eredményességét értékelni tudjuk, mindenekelőtt azonosítanunk kell azokat a szereplőket, akik a teljesítményt megítélik, és akik véleménye fontos a szervezet piaci sikerében.

2. Kik a stakeholderek?

Az oktatási szolgáltatás mérésének kiinduló problémája a fogyasztói kör meghatározása a felsőoktatásban, ugyanis a fogyasztó azonosítása a felsőoktatási intézményekben sokkal bonyolultabb, mint az üzleti életben. Sem a felsőoktatással foglalkozó kutatók, sem a szolgáltatást nyújtó intézmények különböző csoportjai között nincs egyetértés abban, hogy kik tekinthetők fogyasztóknak. Míg egyesek csak a hallgatókat vélik fogyasztóknak, addig más megközelítésekben a fogyasztói kör sokkal differenciáltabban jelentkezik: ide sorolhatók a jelenlegi hallgatók mellett az intézményi munkatársak, a szülők, a végzett hallgatók és potenciális jövőbeni diákok, a diákokat küldő intézmények, a munkaadók, a helyi közösség, illetve a tágabb értelemben vett társadalom. Ugyanakkor látható, hogy e csoportok egy része inkább tekinthető érintettnek (stakeholder), mint közvetlen fogyasztónak (Sirvanci 2004), bár átfedés érezhető a két csoport között.

1. ábra

A felsőoktatás fogyasztói



Forrás: saját szerkesztés

A felsőoktatási intézmények kibocsátásának eredményességét több szegmensben mérhetjük, a hozzáadott érték a beiskolázási pillanattól a munkaerőpiaci megjelenésig nagyon széles skálán értelmezhető, és az elégedettség hosszú távú előnyökhöz juttatja az intézményt (Aldridge-Rowley 1998, Oldfield –Baron 2000, Kelsey-Bond 2001, Arambewela et al 2005).

A jelzett vizsgálati megközelítés következtében mi egyrészt leszűkítjük a minőség megítélését a hallgatói célcsoportra, másrészt jelen tanulmányban inkább a hozzáadott érték kérdéskörét kívánjuk elemezni.

3. A minőség definiálási nehézségei és főbb értelmezései

Az oktatás egy olyan szolgáltatási folyamat, ahol a két fél „rendszerben” töltött ideje nagyon magas, így itt a folyamatnak igen nagy a jelentősége a szolgáltatásminőség fogyasztói megítélésében. A folyamatban való részvétel hosszú ideje azt is jelenti, hogy a hallgató nagyon erősen bevonódik a szolgáltatás folyamatába, így a fogyasztói elvárásoknak való megfelelés nem értelmezhető két ok miatt: egyrészt sokkal differenciáltabbak az elvárások, a hallgatók elvárásai alig szegmentálhatóak, inkább egyediek, másrészt ebben a szolgáltatási folyamatban kettős a szerep. Itt nemcsak az igénybevevő értékel, hanem sokkal inkább a szolgáltatást nyújtó. A tanár, az oktató szerepe felértékelődik a folyamatban, és egészen más kontextus alakul ki a „fogyasztó- szolgáltatást nyújtó” kapcsolatban, mint más szolgáltatások esetében, ahol az igénybe vevő joggal kérheti számon a minőséget. Az oktatásban, és különösen a felsőoktatásban ez a kapcsolat meglehetősen sajátos, itt a számonkérő sokkal inkább a tanár, a szolgáltatást nyújtó, mintsem a diák. A hallgató – hosszútávú érdekei

ellenére – többnyire a kisebb ellenállás irányába megy, miközben az oktató szeretné kihozni belőle a maximumot. Ez a kettős játszma eredményezi majd a szolgáltatás minőségét, és ez a játszma nagyon törekeny. A folyamatban való részvétel ideje is befolyásolhatja a minőséget: a kettős erőfeszítések aránya, azok dinamikája állandóan változik, és gyakori, hogy nagy kilengések következtében alakul ki a végén a hallgató „hozzáadott értéke”.

Az oktatással kapcsolatban a minőséget különböző szempontokból lehet megragadni. Az egyik alapvető megközelítés szerint az oktatási minőség nem más, mint képesség a magasan képzett munkaerő állandó kibocsátására, akik elkötelezettek a folyamatos tanulás és önképzés iránt. A minőség ebben az értelemben az előre felállított követelményeknek való megfelelést jelenti, az állandó friss ismeretek átadását az érdekhordozóknak (hallgatók, társszakmák, munkaerőpiac stb.). Más megközelítésben az oktatás minősége biztosítja a hallgatói elvárásnak megfelelő képzést, beleértve a jó minőségű tantermet és a fizikai környezetet, ahol megfelelő időbeosztás és együttműködésre ösztönző oktatási óra társul a tudás és képességek fejlesztésének lehetőségével (Brocato-Potocki 1996).

A minőség különböző jelentéssel bír az egyének számára, másrészt vonatkozhat egyfajta folyamatra vagy eredményre, követelményre. Harvey és Green szerint a minőség rendkívül különböző értelmezései öt eltérő, ugyanakkor egymással kölcsönösen kapcsolatban álló kategóriába sorolhatók. A minőség értelmezhető kivételként, tökéletességként, a célnak való megfelelésként, az értékének megfelelő szolgáltatást nyújtó tényezőként, valamint átalakító, átformáló tényezőként.

A minőség, mint kivétel valamilyen speciális, különleges tényező, mely felfogható úgy, mint ami megkülönböztet, vagy mint ami kiválóságot testesít meg, avagy a minőség jelentheti a felállított minimum követelmények meghaladását, teljesítését. A második megközelítés a minőséget a következetesség kontextusában értelmezi. A folyamatra koncentrált, kikötéseket támaszt, melyeknek meg akar felelni. Ebben az esetben a minőség a „zéró hibát” jelenti, vagy „elvégezni a feladatot, elsőre, hibátlanul”. A minőség célnak való megfelelés szerinti definiálása funkcionális meghatározás. Ebben az értelemben ha a termék vagy szolgáltatás betölti rendeltetészerű funkcióját, akkor minőséginek tekinthető. A minőség felfogható továbbá úgy is, mint az értékének megfelelő szolgáltatást nyújtó tényező, mely esetben a termék, szolgáltatás ár-érték arányára helyeződik a hangsúly. Végül ha a minőséget mint átalakító, átformáló tényezőt tekintjük, úgy ebben az esetben a minőség megítélésekor egy folyamat eredményeként bekövetkezett változás mértékére, milyenségére

fókuszálunk. A minőség ezen értelemben való egyik megjelenési formája a hozzáadott érték (Harvey-Green 1993, Tam 2001).

A felsőoktatási minőség kapcsán mi azt a tágan értelmezett felfogást preferáljuk, mely szerint a hallgatói fejlődést, a hozzáadott értéket holisztikus értelemben kell kezelnünk, ahol nemcsak az intellektuális fejlődésre, hanem a társadalmi, érzelmi és kulturális fejlődésre is figyelemmel kell lennünk (Tam 2002). Meggyőződésünk, hogy a „hallgatói lét” egy olyan hosszabb szakasza az ember életének, ahol nem csupán tanulmányi ismereteket sajátít el a hallgató, hanem részt vesz olyan eseményekben, részese olyan folyamatoknak, amelyek során sajátosan szocializálódik, valamint olyan kapcsolathálókat is kialakíthat, amelyek további pályája során kamatoztathatóak.

4. A felsőoktatási intézmények hatása

A felsőoktatási intézmények hallgatókra gyakorolt hatásait vizsgáló, alapvetően pszichológia elméleti gyökerekre építő első kutatások az 1960-as években kezdődtek. Ezen kutatásoknak és a későbbiekben rájuk épülő modelleknek két fő csoportja különböztethető meg: a fejlődési elméletek és az intézményi hatás elméletek. A fejlődési elméletek az egyénben végbemenő változások természetére koncentrálnak, arra a kérdésre keresve a választ, hogy mi változik. Az intézményi hatás elméletek ezzel szemben inkább a végbemenő változás okaira és folyamatára fókuszálnak, azaz a hogyan változik kérdést teszik fel (Pascarella-Terenzini 2005, Tam 2002). Mindkét irányzat a változást, a felsőoktatási intézmény okozta hatást helyezi a középpontba, ezt a hatást egyfajta hozzáadott értéként tekintve.

A felsőoktatás hozzáadott értékére használt legtöbb definíció közös vonása, hogy a hozzáadott értéket egy olyan többletnek tekintik, melyet a hallgató azáltal nyer, hogy felsőfokú tanulmányokat folytat. E többlet lehet maga a tudás, a megszerzett képességek, készségek, vagy valamilyen más tényező. Méréséhez az kell, hogy mérjük egy hallgató tanulmányainak kezdetekori illetve befejezés kori teljesítményét. A hozzáadott érték tulajdonképpen nem más, mint az a különbség, mely e két teljesítmény között jelentkezik (Pascarella-Terenzini 2005, Harvey-Green 1993, Bennett 2001).

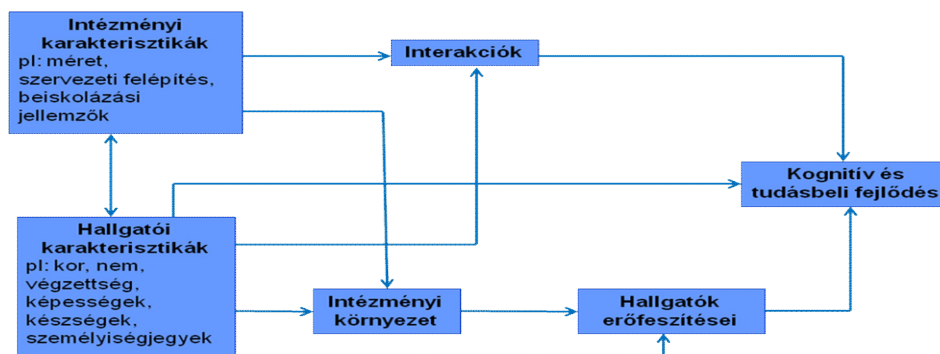
Számos modell abból indul ki, hogy a felsőoktatási intézmény hatással van hallgatóira, így annak olyan hasznos környezetet kell biztosítani számukra, amely támogatja őket a tanulásban és a fejlődésben. E környezet alatt nemcsak a fizikai értelemben vett

infrastrukturális környezetet értjük, hanem azt a szellemi és szolgáltató közeget is, mely a hallgatót körülveszi, inspirálja, fejlődésre, tanulásra ösztönzi. A környezet mellett ki kell emelni még a hallgatók tanulással, illetve a felsőoktatással, mint szolgáltatással szembeni elkötelezettségének fontosságát is. A hallgató e tekintetben minél inkább elkötelezett, minél szervezettebben vesz részt az intézményi mindennapokban, annál többet „profitál” felsőfokú tanulmányai során, annál magasabb lesz a felsőoktatási intézmény által generált hozzáadott érték (Pace 1984, Astin 1993). E fogalomrendszerbe illeszkedő elméletek közül kiemeljük Ernest Pascarella és Robert C. Pace modelljét.

Pascarella Vincent Tinto elméletére épít, aki szerint ahhoz, hogy a hallgató sikeresen befejezze tanulmányait, elengedhetetlen az intézmény iránti elkötelezettsége, a közösség részévé válása, a tanárokkal, diáktársakkal való folyamatos interakció, a közös értékek és kultúra elfogadása. Mindebben a hallgató alapvető egyéni és társadalmi jellemzőinek fontos szerepe van (Tinto 1975). Pascarella ezt továbbfejlesztve öt változócsoportot emel ki, melyek közvetlen vagy közvetett módon befolyásolják az adott intézmény és a hallgató közötti viszony alakulását (2. ábra): hallgatói karakterisztikák, intézmény jellemvonások, intézményi környezet, az intézményben dolgozókkal, szolgáltatásokat nyújtókkal és más hallgatókkal való interakciók minősége és intenzitása, valamint a hallgatók erőfeszítése, azaz hogy mennyire aktívan vesznek részt az oktatási folyamatban, az intézmény mindennapjaiban (Pascarella-Terenzini 2005).

2. ábra

E. Pascarella: Intézményi hatás modell



Forrás: Pascarella-Terenzini 2005, 57.o. alapján saját szerkesztés

Robert C. Pace az intézményi környezet hatásai mellett egyaránt hangsúlyt fektet a hallgatók felelősségteljes magatartására, a tanulmányaik során tanúsított aktivitásainak intenzitására és minőségére. Ez kell ahhoz, hogy a hallgató saját javára fordíthassa mindazt, amit az intézmény az ő számára kínál. Fontos, hogy a hallgató és az intézmény között kétoldalú kapcsolat alakuljon ki, tehát egyrészt a hallgatónak az egyes tevékenységekbe időt és fáradságot kell fektetnie, másrészt az intézménynek is felelősséget kell vállalnia azért, hogy a legkedvezőbb feltételeket, körülményeket biztosítsa (Pace 1984). E kétoldalú kapcsolat minőségének mérésére fejlesztette ki Pace a CSEQ³ eszközt. A kérdőív segítségével mérhető a hallgatók fejlődése, a hallgatói tapasztalatok minősége, kifejezetten az egyetemi tevékenységek során tett erőfeszítésekre koncentrálna.

A fenti modellekhez képest Rodgers azonban eltérően értelmezi a hozzáadott érték fogalmát, melyet inkább gazdasági szempontból ragad meg. Definíciója szerint a hozzáadott érték nem más, mint egy relatív értelemben vett gazdasági hozzáadott érték, mely a hallgató tanulmányai megkezdésekor várható jövedelme, illetve a végzést követő öt évben elért jövedelme közötti különbségből adódik. A hallgatókat a diplomák várható értéke alapján kategorizálja, valamint az egyes diplomakategóriákhoz várható, végzést követően elérhető jövedelmet társít. A várható jövedelmet összeveti a végzést követő öt év ténylegesen elért jövedelmével, mert feltételezi, hogy a diploma minősége és a jövedelem között az első öt évben összefüggés van. Így meghatározza a csoport relatív hozzáadott értékét. Valamennyi csoportot összegezve a várható és a ténylegesen elért jövedelem közötti különbség adja meg az intézmény hozzáadott értékét (Rodgers 2007).

A felsőoktatási intézmény által gyakorolt hatást, a létrejövő hozzáadott értéket vizsgáló elméletek nemcsak egyöntetűen hangsúlyozzák a hozzáadott érték meghatározó szerepét a felsőoktatás minőségének mérésében, hanem a mérés nehézségeire is felhívják a figyelmet. A számszerűsítést nehezíti nemcsak az, hogy az intézmény által adott többlet általában csak az idő előrehaladtával bontakozik ki, hanem az is, hogy az intézmények különbözőek, mások a céljaik, más a küldetésük, tevékenységük során más-más értéket adnak át hallgatóiknak. Továbbá egy felsőoktatási intézmény sem arra törekszik, hogy önmagában pusztán a hallgató egyetlen képességét fejlessze, hanem egy sor képesség kombinációját. Így a hozzáadott érték mérésének szintén a képességek ezen kombinációjához kell igazodnia (Bennett 2001).

³ College Student Experience Questionnaire

5. A hozzáadott érték mérésének konceptuális modellje

A felsőoktatási minőség meghatározását illetően a definiálások nem egyértelműek, és abban sem mutatkozik egyetértés, hogy akkor mi is a felsőoktatási tevékenység eredménye, illetve, hogy mi is az a „növekmény”, az a hozzáadott érték, amit a szolgáltatási folyamat szereplői magukénak tudhatnak. A következőkben a felsőoktatási tevékenység minőségének, eredményességének, a hallgatók és az intézmény együttes erőfeszítéseinek közös hozamát igyekszünk egy modellbe foglalni, mely túlmutat a minőséget az elégedettség dimenzióval leíró modelleken.

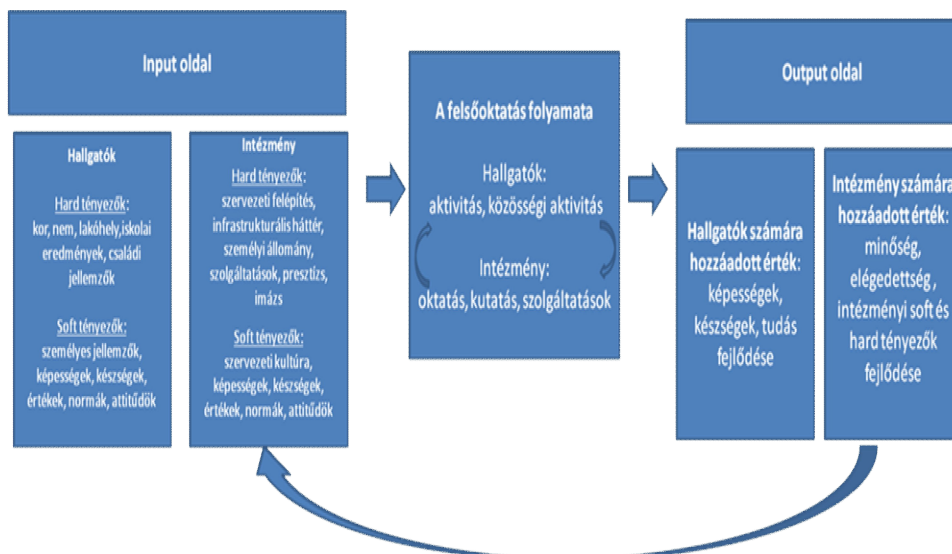
A modellalkotásunkhoz a következő kiinduló tételeket fogalmazzuk meg:

1. A felsőoktatási intézmények szolgáltatási tevékenysége a hallgatók fejlődéséhez vezet, amely értéknövekedést holisztikus értelemben kell megközelítünk.
2. A holisztikus megközelítés alapján az értéknövekedés nem csupán a tudás növekedését jelenti, hanem komplex, többdimenziós megközelítést igényel: jelenti a szocializáció olyan területeit is, mint a tanulmányi és közösségi életben való aktív részvétel, a kulturális és egyéb szolgáltatási lehetőségek igénybevétele, a kapcsolati hálók kiépítése, az értékrend, a követett normák formálódása.
3. A felsőoktatási tevékenység hatékonysága egyaránt függ a hallgatókat leíró egyéni és társadalmi jellemzőktől és az intézmény karakterisztikáitól.
4. A hozzáadott érték két szereplő, a hallgató és az intézmény közös tevékenységének eredménye. Mindkét fél fejlődésének alapja egy olyan folyamat, mely során a hallgatók és az intézmény közötti interakciók jellegének, minőségének, intenzitásának és hosszának kiemelt szerepe van. Minél több területen képes az intézmény fejlődési lehetőségeket biztosítani, továbbá minél nagyobb az együttműködési készség a hallgató és az intézmény között, annál nagyobb lesz a hozzáadott érték;
5. Minél nagyobb a befektetés a két fél részéről, annál nagyobb lesz a megtérülés mindkettejük számára.
6. A hosszú szolgáltatási folyamatban a minőség jelentősen ingadozik, gyakran változik annak megítélése a két fél szempontjából.
7. Az erőfeszítések minőségi kimenete csak hosszútávon értelmezhető.
8. A hozzáadott érték megítélése visszahat a szolgáltatási folyamat bemeneti oldalára.

Azaz megközelítésünkben azt feltételezzük, hogy a felsőoktatás egy olyan szolgáltatás, ahol hasonlóan minden más szolgáltatáshoz, az eredmény a két fél közös erőfeszítésein múlik, de a „rendszerben” eltöltött hosszú idő és az esetenkénti ellenérdekeltség következtében az intenzív mindőségingadozás miatt a kimenet (a hozzáadott érték) nagyon differenciáltan kezelendő. Modellünk egy input-output felfogást tükröz, melynek lényege, hogy a felsőoktatási folyamatba mindkét fél beadja meglévő erőforrásait, majd azok konfliktusos-együttműködéses felhasználása eredményez egyfajta megtérülést mindkettejük számára (3. ábra).

3. ábra

A felsőoktatás, mint szolgáltatás hozzáadott értékének modellje



Forrás: saját szerkesztés

Input oldalon mind a hallgatókat, mind az intézményt leíró karakterisztikák között mérhetőségük alapján megkülönböztetünk soft és hard tényezőket. A felsőoktatás mint folyamat szempontjából a hallgatók oldaláról egyaránt jelentőséggel bírnak azok alapvető tulajdonságai, mint például a kor, nem, előzetesen végzett tanulmányok, családi háttér éppúgy, mint a nehezebben megfogható szociális jellemzőik, képességeik, készségeik, vallott és követett értékeik. Az intézmény oldaláról a meglévő fizikai infrastruktúra és humán erőforrás állomány, oktatási, kutatási, szolgáltatási tevékenység mellett szintén nem kevésbé

fontos a működési kereteket is befolyásoló szervezeti kultúra, érték- és normarendszer, vagy a régmúltra visszatekintő gyökerek, az észlelt imázs.

A felsőoktatás, mint szolgáltatás tekintetében ezen inputtényezők egymásra hatásának folyamatára, annak intenzitására, ellen- és visszahatásaira helyezük a hangsúlyt. E hosszú folyamatban a felek kölcsönösen hatnak egymásra, mely hatás minden pillanatban befolyásolja a folyamat eredményességének, hatékonyságának, minőségének megítélését. Egyes pillanatokban a hatás-ellenhatás kiegyenlítődik, míg máskor valamelyik fél felé eltolódik, ezzel állandóan változtatva az észlelt minőséget, elégedettséget.

A folyamat eredménye egy olyan többlet, hozzáadott érték, mely számos tényezőkön keresztül mind a hallgató, mind az intézmény oldaláról kimutatható. A hozzáadott érték a hallgató esetében annak képességei, készségei, tudása, értékei, szemlélete fejlődésében, míg az intézmény esetében főként a minőség megítélésén, az elégedettség szintjén keresztül ragadható meg. Amennyiben az intézmény minél több területen képes a fejlődési lehetőségeket biztosítani, továbbá minél nagyobb az együttműködési készség a hallgató és az intézmény között, annál nagyobb lesz a hozzáadott érték, továbbá minél nagyobb a befektetés a két fél részéről, annál nagyobb lesz a megtérülés mindkettejük számára.

A felsőoktatási folyamat eredményeképpen létrejövő hozzáadott érték nemcsak közvetlenül a hallgató személyes fejlődésére hat, hanem munkaerő-piaci elhelyezkedésére, munkáltatók általi megítélésére, a társadalomba való beilleszkedési képességére is. Intézményi oldalról viszont folyamatos fejlődésre, odafigyelésre ösztönöz, visszahatva az intézményt leíró tényezőkre.

6. Összegzés

A felsőoktatás mint speciális jellemzőkkel bíró szolgáltatás minőségével foglalkozó elméletek köre rendkívül széles, azok gyökerei régmúltra tekintenek vissza. Ugyanakkor a mai napig számos definíció és mérési módszertan él egymás mellett, melyek közül tanulmányunkban a hozzáadott érték alapú megközelítést emeltük ki. Arra helyeztük a hangsúlyt, hogy a minőséget mint a felsőoktatásban eltöltött idő alatt nyújtott és igénybe vett szolgáltatási folyamat által létrejövő többletet tekintjük. Kísérletet tettünk egy olyan input-output alapú komplex modell felvázolására, mely feltételezi, hogy a hozzáadott érték kettős befektetés eredménye: ahhoz hozzájárul az intézmény, de hozzájárul maga a hallgató is. Jövőbeni kutatásunk során e modell elemeinek tesztelésére törekszünk. Célunk, hogy az intézményben folyó rendszeresen

végzett elégedettségvizsgálatok eredményeit kiegészítjük a felsőoktatás mint szolgáltatás teljesítményét leíró hozzáadott érték dimenzióval.

Irodalomjegyzék

- Aldridge, S. – Rowley, J. (1998) Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education* Vol. 6. No. 4., pp. 197-204.
- Arambewela, R. – Hall, J. – Zuhair, S. (2005) Postgraduate International Students from Asia: Factors Influencing Satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education* Vol. 15., Issue 2., pp. 105-127.
- Astin, A. W. (1993): What Matters in College? Four critical years revisited. Jossey-Bass, San Francisco
- Bennett, D.C. (2001) Assessing quality in higher education – Perspectives. *Liberal Education*, Spring. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NKR/is_2_87/ai_88581415 Accessed 10 March 2010.
- Brocato, R. - Potocki, K. (1996) We care about students...one student at a time. - *Journal for Quality & Participation* Vol. 19, Jan/Feb
- Harvey, L. - Green, D. (1993) 'Defining quality', *Assessment and Evaluation in Higher Education* Vol. 18., pp.9-34.
- Kelsey, K. D. – Bond, J. A. (2001) A model for measuring customer satisfaction within an academic center of excellence. *Managing Service Quality* Vol. 11., No. 5., pp. 359-367.
- Oldfield, B. M. – Baron, S. (2000) Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education* Vol. 8., No. 2., pp. 85-95.
- Pace, R. (1984) Measuring the Quality of College Student Experiences. Los Angeles: UCLA, Graduate School of Education, Higher Education Research Institute, Project on the Study of Quality in Undergraduate Education.
- Pascarella, E. – Terenzini, P. (2005) How College Affects Students. Jossey-Bass, San Francisco
- Rodgers, T. (2007) Measuring Value Added in Higher Education: A Proposed Methodology for Developing a Performance Indicator Based on the Economic Value Added to Graduates. *Education Economics* Vol. 15, No.1

- Sirvanci, M. B. (2004) Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine* No.6, pp. 382-386.
- Tam, M. (2001) Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education* Vol. 7, No. 1, pp. 47-54.
- Tam, M. (2002) University Impact on Student Growth: a quality measure? *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 24, No. 2, pp. 211-218.
- Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* Vol. 45, pp. 89-125.