Frissdiplomás kereseti egyenlő(tlen)ségek a hazai felsőoktatási intézmények függvényében

Sipos Norbert
Pécsi Tudományegyetem

A TANULMÁNY CÉLJA

A tanulmány fókuszában a magyarországi felsőoktatási intézményekben folyó képzés minőségének, mint versenyképességi tényezőnek, illetve rangsorbeli befolyásoló képességének a vizsgálata áll. Ennek meghatározása nem egyszerű feladat, jellemzően objektív tényezőket vesznek figyelembe, ugyanakkor a szubjektív, nehezen kvantifikálható elemek is jelentősen befolyásolják ezt a kérdést. Magyarországon jellemzően az input oldalra fókuszálnak, miközben az output is legalább olyan fontos. Mindezek figyelembe vételével arra keressük a választ, hogy a frissdiplomások esetében egy kiválasztott output oldali tényezőnél (bérek) kimutatható-e különbség a magyarországi klasszikus, tudományegyetemeken végzettek között, illetve a többi intézmény tükrében figyelembe véve szocio-demográfiai, képzéshez kapcsolódó és a munkaerő-piaci tényezők háttérhatását.

ALKALMAZOTT MÓDSZERTAN

A frissdiplomások 2011-2014 adatfelvételek során a 488 895 fő alapsokaságból 90 740 fő válaszai érhetőek el feldolgozásra. Számos szűkítő tényezőt alkalmaztunk a homogén csoportok kialakítása érdekében, hogy minél kevesebb háttérhatás befolyásolja az eredményeket. Mindezek figyelembe vételével két lépésben több mint tízezer és húszezer fős adatbázison futtattunk OLS analízist.

LEGFONTOSABB EREDMÉNYEK

A klasszikus, tudományegyetemeknél 40 változó (szociodemográfiai, tanulmányi, munkaerő-piaci) bevonása mellett arra jutottunk, hogy az ELTE-hez képest az M3 modellben már nem mutatható ki bérhátrány a nem budapesti klasszikus egyetemek esetében. Ez igaz a PTE-re, a DE-re és az SZTE-re is. A módszertan sajátosságából is adódik, hogy ez igaz egymás viszonylatában is. Ezen felül a széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű felsőoktatási intézmények csoportjára, illetve az összes válaszadói körre történő kiterjesztésnél pedig az látható, hogy a klasszikus intézményeknél általánosságban bérhátrány azonosítható, ugyanakkor ez a hallgatói összetételre vezethető vissza. Az egyes képzési területeken belüli szűkítéseknél már csak pár esetben mutatható ki szignifikáns eltérés. Ugyanekkor ez implicite és explicite is azt is jelenti, hogy a munkaerőpiac nem feltétlenül képes vagy tudja kimutatni, értékelni az egyes intézmények input oldalú rangsorolásai alapján évtizedes hagyományokra visszavezethető, feltételezett minőségbeli különbségeit. Mindezeket a minőségnek az érdekeltek oldaláról történő értelmezésének fényében vizsgálva megállapítható, hogy elégtelen a felsőoktatási intézmények jellegzetességeinek, sajátosságainak kiemelésére történő törekvések.

GYAKORLATI JAVASLATOK

Összességében számos tényező befolyásolja a munkaerő-piaci béreket, a vizsgált magyarázó változók azonossága mellett arra a következtetésre jutottunk, hogy a munkaerőpiac visszajelzése alapján a képzési intézmény nem jelent elsődlegesen meghatározó tényezőt. Az eltérések elsősorban a munkaerőpiac helyi sajátosságokra, gazdasági fejlettségére vezethetőek vissza. Ugyanakkor mindez nem zárja ki, hogy az adott felsőoktatási intézmény eltérő lehetőségeket kínál, amely befolyásolja a munkaerő-piaci elhelyezkedési szándékot, terveket, esélyeket. Ebből adódóan a felsőoktatási intézményeknek nem az esetleges külső, hátrányt jelentő tényezőkre kell fókuszálniuk, hanem a hallgatók számára biztosított további szolgáltatások fejlesztésére annak érdekében, hogy sikeresek legyenek a végzett hallgatóik a munkaerő-piacon, illetve, hogy az intézményi tudat erősítése révén kialakuljon a munkáltatóknál egy egyértelműbb kép.

Kulcsszavak: felsőoktatás, kereseti egyenlőtlenségek, Diplomás Pályakövető Rendszer, felsőoktatás minősége

BEVEZETÉS

Napjainkra jelentős irodalom foglalkozik az oktatásnak az egyén és a társadalom részéről megnyilvánuló hasznával, az emberi tőkébe eszközölt befektetés megtérülésével. Polónyi 2015-ös előadásában a következő tényezőket azonosította:

- az oktatás növeli az egyéni kereseteket (T. Kiss 2012),
- az oktatás növeli a munka termelékenységét és így gazdasági növekedést eredményez,
- az oktatás externális hozamokkal jár (alacsonyabb bűnözés, jobban működő demokrácia, jobban működő tőkepiac stb.)
- az oktatás hatására növekszik a gazdaság innovációs teljesítménye, és nyomában a gazdasági növekedés.

Jelen írásban nem az oktatás egészének vizsgálatát helyezzük a középpontba, egy szűkebb területével, a felsőoktatással foglalkozunk. Amennyiben elfogadjuk, hogy a felsőoktatás hozzájárul a fentebb említett hatásokhoz, akkor előtérbe kerül a felsőoktatási intézmények minőségének kérdésköre is, azaz, hogy a fogyasztók hatékonyan jutnak-e hozzá a tudáshoz vagy sem? Eltekintünk a felsőoktatás-politikának az elmúlt évtizedekben azonosítható, egymástól néhol jelentősen eltérő irányváltásai bemutatásától, illetve a felsőoktatás fenntarthatóságának, finanszírozásának szerkezetbeli különbségeit sem vizsgáljuk, azokat adottságnak tekintjük, csak a minőségnek az output oldalán azonosítható tényezőit elemezzük.

Kimutatható-e, hogy vannak jobb képzőhelyek vagy pedig a külső tényezők, például a gazdasági környezet a meghatározó? Van-e értelme a rangsoroknak, illetve milyen szinten lehet azt elfogadni, hogy a rangsorban jobb helyezést elért intézmény ténylegesen jobb lehetőséghez juttatja a hallgatókat? Kutatásunkat e kérdések logikájára építjük fel, továbbá egy konkrét kérdést helyezünk a középpontba: igaz-e, hogy a vidéki tudományegyetemeken végzett hallgatók az oktatási tényezőkre vetíthetően kevesebbet keresnek más helyen végzett társaiknál? Ennek alapján a hipotézisek:

H1: A Budapesten kívüli klasszikus tudományegyetemen végzettek az intézményi hatás (adott intézményben folytatott tanulmányok) miatt kevesebbet keresnek, mint a Budapesten végzettek.

H2: A klasszikus tudományegyetemen végzettek szignifikánsan többet keresnek, mint más intézményi típust választók.

A hipotézis ellenőrzéséhez OLS vizsgálatot végzünk, mindvégig a klasszikus tudományegyetemeket helyezzük a fókuszba, és az ezzel kapcsolatos számításokat mutatjuk be.

A következő részben összegző áttekintést adunk a minőség szakirodalmi hátteréről, valamint a magyarországi Diplomás Pályakövető Rendszer, mint az elemzés alapjául szolgáló adatbázisfelmérés keretéről. Ezt követően az alkalmazott kutatásmódszertant mutatjuk be, majd az empirikus kutatás eredményei és az eredményeket értékelő rész követ.

A MINŐSÉG ÉS A FELSŐOKTATÁS KAPCSOLATA

A minőség meghatározása nem egyszerű feladat, számos megközelítése létezik, egy közös tényezőre fókuszálva: általában valamilyen meghatározott igény kielégítéséhez kapcsolódik. A felsőoktatás évszázadokon át megőrzött pozíciójából adódóan csak az utóbbi évtizedekben kezdték el a képző intézményekre is értelmezni a minőség fogalmát. Ebből adódik, hogy a minőség fogalmi megragadásához annak a vállalatoknál jelentkező kialakulását és fejlődését érdemes megvizsgálni.

A minőség állandó javítása, valamint a termékfejlesztés jelentőségének koncepciója a huszadik század második felében alakult ki, ezt követően kapott nagyobb hangsúlyt a vállalatok működésében. Elfogadott nézet (Vörös 2010, Krajewski et al. 2013), hogy a profitorientált vállalkozások legfontosabb versenyprioritási tényezői a széles termékválaszték, a minőség, a költség, az ár, a termelési mennyiségrugalmasság, a leszállítás megbízhatósága és gyorsasága, az értékesítés utáni szolgáltatások, valamint az értékesítési és disztribúciós csatornák. Termelési szempontból a minőség kiemelt helyen szerepel, azonban szerepe attól függően módosul, hogy az adott környezetben a fogyasztó számára milyen jelentőséggel bír.

A versenyprioritás legfőbb tényezői közül a költség, az idő, a flexibilitás (és az ár, bár ezt a marketing határozza meg) objektív, azaz viszonylag könnyedén számszerűsíthető, míg a többi teljesítményének értékelése szubjektív. A minőség nem csak termékenként, hanem fogyasztónként is eltér, mivel egyénenként változó érzékelés alapján alakul ki. Az összehasonlításhoz elengedhetetlen valamilyen mérőszám használata, amely mindenki által azonos módon értelmezhető teret alakít ki, ez azonban sokszor nehezen valósítható meg. A minőségnek a vállalati döntéshozatalba történő elterjedéséhez sokat tettek hozzá W. Edwards Deming, P. B. Crosby, J. M. Juran, S. Shiba és G. Taguchi; munkásságuknak köszönhetően a

minőség bekerült a fogyasztókért folytatott verseny szempontjai közé. A minőségnek a vállalati döntéshozatal folyamatába kerülése csak úgy valósítható meg, ha elfogadjuk, hogy azt a fogyasztó érzékeli, ezért az ő véleménye és értékítélete számít a kérdésben. Vörös (2010) mindezt úgy foglalja össze, hogy a minőség a fogyasztó termékről alkotott benyomása és kialakított elvárása közötti különbség. Ennek alapján akkor lehet megfelelő minőséget elérni, amennyiben a fogyasztó által elvárt és érzékelt minőség közötti különbség kicsi, vagy pedig az utóbbi tartósan felülmúlja az előzetes várakozásokat.

A minőség megközelítései közül melyik teszi lehetővé egy felsőoktatási intézmény, képzés objektív megítélését? Valószínűsíthetően ennek meghatározása lehetetlen küldetés, hiszen ha az egyik szerint az élen jár a vizsgált intézmény, az még egyáltalán nem jelenti azt, hogy a másik szerint is megfelelőnek értékelhető. Egyértelmű, hogy a minőség különböző megközelítéséből adódó vizsgálódás eltérő fókuszpontok beazonosítását teszi lehetővé a felsőoktatásban, ugyanakkor ez alapján eljutottunk egy fontos kérdéshez: ki is a fogyasztó a felsőoktatásban? Klasszikusan a hallgatókat tekinthetjük annak (lásd például Harker et al. 2001), azonban könnyedén belátható, hogy információs aszimmetria áll fenn (lásd például Bay & Daniel 2001), hiszen a felsőoktatási intézmény jobban látja, hogy milyen elemeknek kell szerepelni a képzésben, ugyanakkor lehetséges, hogy tudatosan visszafogja ezeket a tényezőket, mivel nem rendelkezik a szükséges kapacitásokkal.

Emellett, annak ellenére, hogy a felsőoktatáshoz kapcsolódó költségek finanszírozását növekvő arányban igyekszik az állam más szereplőkre (vállalatok, családok) hárítani, és a hallgatók is egyre nagyobb részt vállalnak ebből, még mindig jellemzően nem ők fizetik a tanulmányaikat (Veroszta 2013a). A szülők esetében ugyanez az információs aszimmetria azonosítható, illetve valószínűsíthetően még nagyobb, hiszen nem abban a közegben mozognak, míg a hallgatók jobban hozzájutnak az információkhoz. Ebből adódóan a klasszikus értelmezés mellett, azaz hogy fogyasztónak tekintjük a hallgatókat, mindenképpen tágabb körre kell kiterjeszteni ezt a kérdést. Ez azért is fontos, mivel nemcsak oktatás valósul meg a felsőoktatásban, hanem kutatás, fejlesztés és innováció is. Így összességében mindenképpen a fogyasztók közé sorolandók a munkáltatók és az egész gazdaság is, akik profitálnak a felsőoktatás outputjából.

Az oktatás esetében az emberekkel való foglalkozás és az emberek fejlesztésének, képzésének, azaz a humán tőke értékelésének kérdése kerül előtérbe. A tudásátadásban résztvevők is emberek, akiknek a teljesítménye nem konzisztens, azaz egy-egy előadás vagy gyakorlat teljesen egyedi (még ha jól szabályozott, strukturált tanórai tematika áll is rendelkezésre), valószínűleg ugyanúgy nem is tudja átadni az anyagot az oktató. Ez nem kardinális probléma, hiszen ugyanolyan háttértudással rendelkező hallgatói csoport sem létezik, így mindenképpen alkalmazkodni kell az éppen aktuális elvárásokhoz. Tehát lényegében megismételhetetlen oktatási helyzetnek, magas szintű, hosszú távú és konzisztens minőségi követelménycsoportnak kell megfelelnie. Barakonyi (2010) felsorolását kiegészítve alapvetően két tényezőre bontható az ezzel kapcsolatos teljesítmény megragadásának kérdésköre:

- számszakilag azonos intervallumon értelmezhető adatok, amelyek ugyan nem fedik le a teljes képet, de jól megragadható és értelmezhető a különbségük: az egy hallgatóra jutó oktatók száma, a diploma átlaga, a képzési idő hossza, a munkaerő-piaci érvényesüléshez kapcsolódó mutatószámok, a minősített oktatók száma, a tudományos publikációk száma, az akadémikusok száma, a Nobel-díjasok száma, a független idézetek száma, az egy hallgatóra jutó erőforrás stb.,
- ezek mellett a minőségi ismérvek egymáshoz képesti értékelésének kombinációja adja meg a megszerezhető diploma értékét: az oktatói munka hallgatói véleményezése, a legfrissebb szoftverek alkalmazása, a gyakorlati példák az oktatáson belül, az infrastrukturális fejlesztések, az órarendek minősége, a kurzuskövetelmények, az oktatógárda felkészültsége, a munkaerő-piaci, munkáltatói vélemények, az alkalmazott tananyag modernségének megítélése, az intézményi szolgáltatások minősége, a végzett hallgató mennyire érzi kompetensnek magát a munkahelyén stb.

Az intézmények megítélésénél a kereseti oldal a külföldi gyakorlatban a hazainál sokkal nagyobb súlyt kap: a végzettek keresetének alakulása meghatározó tényező a helyezéseket illetően. A magyarországi megközelítés inkább a bemeneti tényezőkre és az intézményen belül erőforrásokra, a belső folyamatokra koncentrál, a kimeneti tényezőket nagyrészt elhanyagolja. Emellett a szubjektív tényezők megítélése számos külső tényezőtől függ (a munkahelyi elégedettség például attól, hogy a

végzettségnek megfelelő állásban helyezkedett-e el), egymással erőteljesen korrelálnak, így az egyik elemre adott értékelés nem biztos, hogy csak és kizárólag annak hatását mutatja be.

A felsőoktatás és a minőség kapcsolatának vizsgálatára nincs egyértelmű meghatározás, rengeteg általános minta, modell létezik, amelyik javaslatot tesz a minőség mérésére, tiszteletben tartva a tudományos közösségek szabad gondolkozását és autonómiáját. Ebből adódóan nem lehet egy általánosan elfogadható megközelítésben megállapodni, mint ahogyan az például egy matematikai számításnál evidencia (egy meg egy az kettő).

Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015) nem foglalkozik a minőség egzakt megközelítésével, sokkal inkább a tevékenységek összességének tekinti annak biztosítását. A témánkhoz kapcsolódóan fontos megjeleníteni, hogy az output oldalon kiemelten jelenítik meg a végzettek karrierpályájának megjelenítését, elemzését, követését, ami explicite biztosítja az intézmények sikerességének megítélését is.

A Felsőoktatás Modernizációjával foglalkozó kutatócsoport szerint (European Commission 2013) minden érintettnek fontos a felsőoktatás minősége, hiszen a jó minőségű oktatásban részesült végzetteknek a legnagyobb az esélye arra, hogy alkalmazkodó, innovatív, vállalkozó kedvű és foglalkoztatható legyen a lehető legtágabb értelemben. Itt is fontos az output, ugyanakkor elismerik, hogy nem létezik egyértelmű meghatározása, csupán egyes elemeit tudják megragadni.

A Doherty (2003) által szerkesztett könyv szerzői több szempontból közelítik meg a minőség megjelenését, beleértve a tömegesedés hatását és a total quality management alkalmazási lehetőségeit. Megállapítják, hogy kevesen veszik figyelembe a minőség megjelenési formáinak sokszínűségét (Maxwell 1984) annak kezelhetetlenségéből adódóan.

Groen (2017) a minőség előtérbe kerülését az elszámoltathatóságra, a különböző érdekeltek oldaláról jövő növekvő igények kielégítésére vezeti vissza (a munkaerőpiac és a felsőoktatás kapcsolatának erősödése). Az elszámoltathatóságot az egyetemi emberek leginkább korlátozó tényezőként élik meg (Kis 2005, Nicholson 2011), kevésbé a szoft tényezők fejlesztésének sikereként (lehetőségek megragadása, fejlődés, fejlesztés). A minőség megfogalmazásakor Harvey és Green (1993) klasszikus minőség-megközelítésére támaszkodik (Law 2010, Nicholson 2011, Cheng 2014), amelynek részeként 5 tényezőt emel ki: akadémiai kiválóság, tökéletesítés, alkalmasság, megfelelő ár-érték arány, átalakítás.

Az OECD megközelítését Santiago és szerzőtársai (2008) munkáján keresztül mutatjuk be. Konkrét és egyértelmű definíciót itt sem találhatunk, ugyanakkor rendkívül aprólékosan és széleskörűen elemzik a minőség egyes aspektusait. Explicite javasolják, hogy a fenntartható felsőoktatás finanszírozásánál mind bemeneti, mind kimeneti indikátorokat figyelembe kell venni, és ezek között megjelenik a végzettek által elérhető fizetés, mint a munkaerő-piaci sikeresség egyik eleme.

A több ezer megközelítés azt is jelenti, hogy a felsőoktatás minőségének értelmezése nagymértékben függ az értékelést elvégezni szándékozó céljától. Watty (2003) a minőség kategorizálásában két nagy irányzatot azonosít. Az egyik megközelítés a kontextusba helyezés, azaz felsőoktatáshoz tartozó tevékenységen van a hangsúly: az értékelés minősége, a hallgatók kiválasztása, a képzési programok, az oktatás, a tanulás, a hallgatók tapasztalatai és a képzési tervek struktúrája (Baird 1988, Fry 1995, Nordwall & Braxton 1996). A másik megközelítés ezzel szemben a minőséget az érdekeltek szempontjából vizsgálja (Middlehurst 1992, Harvey & Green 1993). Ide tartoznak a munkaadók, akik a saját tapasztalatuk alapján ítélik meg a felsőoktatást; a hallgatók, akik az egyéni elképzeléseik megvalósulását várják; a szülők, akik a gyermekeik magas presztízsű szakmában és magas fizetés melletti gyors elhelyezkedésüket várják; az oktatók, akik magas szintű összefüggések átlátását, a tudásátadás hatékonyságát keresik; a társadalom, amely hatékony forrásfelhasználást követel; és a kormányzat, amely költséghatékonyság mellett elszámoltathatóságot keres, illetve támogatást fejlesztési elképzeléseinek. A két nagy irányzat közül az érdekeltek szempontjai szerinti minőségértelmezés áll közelebb hozzánk, ebből adódóan a minőség értelmezésének ex post visszajelzését biztosító munkaerő-piaci szereplők által biztosított bérszinteket vizsgáljuk.

A minőséggel kapcsolatos viták alapvetően erre vezethetőek vissza, azaz, hogy milyen szempontból közelítjük meg a témakört. Ugyanakkor a minőség kategorizálására még számos módszer lehetséges, és az egyes megoldásokon belül sem biztosítható az objektív, azonos elvű minőség megállapítása. Még mikrokörnyezetben sem érhető ez el, gondoljunk egy szakdolgozat értékelésére, vagy akár egy zárthelyi dolgozat megítélésére. Két oktató általi azonos pontozás sem biztosítható, bár hosszú távon a minőség azonos értelmezése alapján a kettő közötti értékelés távolsága csökkenhet, illetve bizonyos intervallumon belül mozoghat. Amennyiben elfogadjuk ezt, akkor együtt kell élnünk azzal, hogy a makroszinten sem várható el az általános érvényességű objektivitás, csupán az adott szituáció függvényében való viszonylagosság.

Ebben a környezetben kell működnie a felsőoktatási intézményeknek, és olyan adatokra van szükség, amelyeket mindenhol azonos módon állítanak elő, kezelnek, értékelnek, és amely alapot szolgáltathat egyfajta pozicionálási stratégia kialakításához. Országos szinten sem egyszerű ilyen egységesen kialakított rendszert működtetni, elfogadtatni a szereplőkkel, megértetni velük, hogy az egyes évek esetleges negatív eredményeinek nem a felméréssel szembeni előítéletet és ellenállást kell növelniük, hanem a javítási, változtatási erőfeszítéseket, nemzetközi szinten azonban még nehezebb feladat. Ehhez járul hozzá a magyarországi Diplomás Pályakövető Rendszer, amelyet a következőkben ismertetünk.

PÁLYAKÖVETÉSTŐL A DIPLOMÁS PÁLYAKÖVETŐ RENDSZERIG MAGYARORSZÁGON

Jelen írásban az aktív és végzett felsőoktatási hallgatók felmérésével, után követésével kapcsolatos tevékenységet tekintjük pályakövetésnek. Magyarországon már viszonylag korán, sőt, világszinten is egyedülálló módon a ’70-es évek elején elkezdtek egy pályakövetéses longitudinális vizsgálatot (Kiss – Kiss 2008). Ezt követően relatíve sokat kellett várni, egészen a millenniumot megelőző évekig, hogy újra rendszeres, legalább intézményi szinten megvalósított pályakövetési programot lehessen azonosítani. A BME és a FIDÉV vizsgálatai iránymutatásul szolgáltak a pályakövetésnek törvény ereje által történő kötelezővé tétele során (Galasi és tsai. 2004, Fehérvári – Szemerszki 2005). Ezzel párhuzamosan a Gazdaság- és Vállalatkutató Intézet, valamint az Universitas Press kezdte el vizsgálni a frissdiplomások tendenciáit, helyzetét az őket foglalkoztatók oldaláról (Horváth – Kiss 2008, Várhalmi 2013, Hajdu és tsai. 2015).

Magyarországon 2005-ben rögzítették törvényben (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról) a kötelező pályakövetés bevezetését, amelyen belül nemcsak a végzettek, hanem a hallgatók motivációs kutatását is megvalósítják. A törvény az intézmények által rendszeres felmérések elvégzéséhez szükséges feladatokat, feltételeket és alapadottságokat (az aktív és végzett hallgatók adatkezelése) szabályozza. A végzett hallgatók pályakövetési rendszerével kapcsolatosan kiemelten öt paragrafus foglalkozik (34. § (6) bekezdés; 53. § (6) bekezdés; 103. § ab) pont; 130. § (4) bekezdés; 156.§ (2) bekezdés) (Magyar Közlöny, 2005).

A 2006. szeptember 1-jei hatállyal érvénybe lépő törvény nem jelentette automatikusan, hogy a felsőoktatási intézmények bevezették a pályakövetést, hiszen hiányzott a finanszírozás, a szakmai támogatás, illetve a humán erőforrás.

2008-tól az Educatio Nkft. a TÁMOP 4.1.3. „A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése” keretprogram keretén belül kapta meg a pályakövetési rendszer szakmai kidolgozásának, irányításának és segítésének a feladatát. A cél, hogy megalapozottabb legyen a döntéshozatal, hatékonyabbá váljon az intézmények működése, növekedjen az összhang az intézmények képzései és a munkaerő-piaci igények között, továbbá az egyes képzések során szerezhető tudás, kompetencia megfeleltethető legyen az Európai Képesítési Keretrendszernek. A feladatoknak csak az egyik részét képezi a DPR, emellett Adattár alapú Vezetői Információs Rendszer, Központi Validációs Rendszer és Országos Képesítési Keretrendszer felsőoktatási szintjének a kidolgozása is szerepelt a projektelemek között (www.educatio.hu).

A TÁMOP 4.1.3.-nak köszönhetően átfogó képet kaptak a felmérés lefolytatói a külföldi és hazai gyakorlatról, felmérték a pályakövetéssel kapcsolatos vélekedéseket, elvárásokat, hozzáállásokat. Az összegyűjtött anyagok alapján írták ki az intézmények számára a TÁMOP 4.1.1. pályázatokat két körben, 2008-ban és 2009-ben.

A DPR felmérések alapvetően három részre fókuszálnak:

- Végzettek pályakövetése: az intézmény megkeresi az 1, a 3 és az 5 évvel a felmérés időpontja előtt abszolutóriummal végzetteket – akiknél elsősorban a munkaerő-piaci tapasztalatok jelentik az információigényt.
- Hallgatói motivációs vizsgálat: az intézmény megkeresi a jelenlegi hallgatókat, akik a szolgáltatásainak fogyasztói, és ennek a kapcsolatnak köszönhetően közvetlen visszajelzést tudnak nyújtani az intézmény hírnevéről, az intézményben folyó tanulmányhoz kapcsolódó és tanulmányokon kívüli szolgáltatásokról.
- Ezen kívül: háromévente az intézmény által megvalósított, mintavételen alapuló személyes és telefonos megkereséseket kell lefolytatni, ami a felmérés előtti három évben végzetteket méri fel, mintegy megerősítve az online felmérések validitását. (Horváth 2008, Garai – Veroszta 2013, Kuráth 2013)

A törvény kisebb módosításokkal egészen 2012-ig hatályban volt, az új felsőoktatási törvényben a pályakövetési feladatokkal kapcsolatos szabályozás is átalakult, kiegészült egy új fogalommal, a Felsőoktatási Információs Rendszerrel (FIR). A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (2012. szeptember 1-jétől hatályos) V. fejezetén belüli 10. pont szól a FIR-ről, amelyik részletezi, hogy milyen kötelezettségei vannak a magyarországi felsőoktatási intézményeknek a fő tevékenységi profil mellett. Érdemes kiemelni, hogy míg a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról még 5 pontban foglalkozott kiemelten a pályakövetéssel, addig a jelenleg hatályos törvényben nagyobb részt implicite jelennek meg az ezzel kapcsolatos feladatok (V. fejezet 10. alfejezet; 19. § e) pont; 46. § (2) bekezdés). (Magyar Közlöny 2011)

Ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan szinte minden felsőoktatási intézmény elkészítette a saját pályakövetési kézikönyvét, az országoson kívül megjelentek a lokális tapasztalatokra építkező módszertani útmutatók is, hiszen a saját intézményi kérdésblokkok, valamint a felmérés technikai lebonyolításában eltérések találhatóak. (például lásd: Kuráth 2013)

A 2015. augusztus 16-tól hatályos 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról a pályakövetéses feladatokkal kapcsolatosan újabb kötelező elemeket vezet be. Ez az első olyan momentum, amelyen belül részletezik a felsőoktatási intézmények kötelezettségeit, rögzítik a pályakövetés célcsoportjait, valamint kijelöli a koordinálását ellátó szervezetet. (Magyar Közlöny 2015, 25. § (2)-(4), (6), 26. § (1))

Felmerülhet a kérdés, hogy miben tud hozzájárulni a DPR a felsőoktatás minőségének, a versenyképességének fokozásában. Egyértelműen úgy látjuk, hogy az Európai Unión belül fontos, kiemelt prioritás (Barakonyi 2006, 2010), amelynek a tudásalapú gazdaságban a felsőoktatásban is meg kell jelennie. Az átalakuló társadalmi, gazdasági környezethez alkalmazkodás nagyobb rugalmasságot követel meg a felsőoktatás szereplőitől, ahol meg kell felelni a külső környezetből érkező igényeknek, ennek pedig része a minőségi oktatás és szolgáltatás. A DPR módszertanából adódóan hozzájárul a felsőoktatási intézmények teljesítményének értékeléséhez, még ha azt nem is fogadjuk el, hogy szak szinten is lehetne összehasonlítást végezni. Ebből adódóan az azonos módon lekérdezett, azonos kérdéstartalommal rendelkező DPR eredményei tendenciaszerű különbözőségekre, eltérésekre világíthatnak rá, amelyet a következő fejezetben mutatunk be.

AZ ELEMZÉS MÓDSZERTANA

A vizsgálat alapját képező adatokat a Diplomás Pályakövető Rendszer Frissdiplomások 2011-2014 közötti adatbázisok képezték, amelyeket a megfelelő módszertani és szakmai szempontok figyelembe vételével egy egységbe szerkesztettünk. Az online kérdőív válaszadási aránya átlagosan 15%-ot meghaladó mértékű az 1, 3 és 5 éve végzettek körében, összesen 90 739 fő szerepel az adatbázisban. Az 1. táblázat mutatja be az adatbázis főbb jellemzőit. Mindegyik intézmény a végzett hallgatók legalább 90%-ának elérését vállalta, így a kérdőívfelvétel teljeskörűnek tekinthető, főleg, ha figyelembe vesszük, hogy a 31-33 intézmény jellemzően a magyar felsőoktatásban tanuló végzett hallgatók több mint 90%-át fedi le.

1. táblázat: Az adatbázis összetételének jellemzői

Alapadatok	2011	2012	2013	2014
Adatszolgáltató intézmények (db)	31	32	32	33
Résztvevő intézmények alapján alapsokaság (fő)	100 785	163 964	148 548	176 383
Adatbázis elemszáma (fő)	20 453	24 890	24 233	21 164
Átlagos válaszadási ráta	20,3%	15,2%	16,3%	12,0%

Forrás: Kiss – Veroszta (2012), Veroszta (2013a, b, 2015)

A tanulmány elején kitűzött kiemelt cél annak vizsgálata, hogy a Pécsi Tudományegyetemen végzett hallgatók kevesebbet keresnek-e más helyen végzett társaiknál vagy sem. A végzettek elég heterogének, ezért a következő szűkítő tényezőket alkalmaztuk, hogy a homogénebb csoportok közötti különbségeket tudjuk feltárni:

- 30 évesek vagy fiatalabbak maradtak bent;
- alapképzés, főiskolai hagyományos, egységes és osztatlan képzés, egyetemi hagyományos képzés;
- nappali tagozaton tanulók;
- képzési területek közül kikerült: agrártudományi; művészetközvetítői; közigazgatási, rendészeti és katonai; hitéleti;
- kiszűrtük a külföldi munkahellyel rendelkezőket;
- főállás fizetésének nagysága, alsó szinten az adott években érvényes legkisebb minimálbér nettó összegénél (60,6 E Ft) alacsonyabbak, felső szinten az átlaghoz képest két szigma eltérésnél magasabb értékek (330,21 E Ft) kerültek ki;
- csak a klasszikus egyetemeket (Hrubos 2012) hagytuk bent: Debreceni Egyetem (DE), Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Pécsi Tudományegyetem (PTE), Szegedi Tudományegyetem (SZTE).

A szűrések után 1 835 fő DE, 3 525 fő ELTE, 2 563 fő PTE és 2 932 fő SZTE végzett, összesen 10 855 fő maradt a vizsgálatban.

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \cdots + \beta_{40} X_{40} + \varepsilon \quad (1)$$

ahol:

Y = nettó jövedelem logisztikusan transzformált értékei

$X_1 - X_{40}$ OLS analízis változói

ε = hibatag.

A kitűzött kutatási kérdésre modellalkotás segítségével kerestük a választ – lásd az (1) egyenletet. OLS elemzést futtattunk le, függő változónak a nettó havi jövedelem logaritmikusan transzformált (a keresetek egyenetlen eloszlásából kifolyólag) értékeit választottuk. A modell magyarázó változóiba három ütemben vontuk be (M1, M2, M3) az egyes tényezőket: először az alap háttértényezők, szocio-demográfiai változók kerültek be; amelyeket kibővítettünk a tanulmányi majd a munkaerő-piaci tényezőkkel. A második és harmadik modell az alapmodellben megmutatkozó nyers hatások irány- és mértékbeli elmozdulásait tárja fel, valamint megmutatja, hogy milyen mértékben járul hozzá a modell magyarázó erejének növeléséhez. Kiindulásként a szocio-demográfiai háttértényezőket alkalmaztuk, valamint az ELTE-hez viszonyított, DE, PTE és SZTE elemek is szerepelnek. Ezek közül kiemelten a nem budapesti klasszikus tudományegyetemek eredményére fókuszálunk, hiszen ez mutatja meg, hogy a többi változó ceteris paribus mellett milyen mértékű bérelőnyt vagy hátrányt jelent az ELTE-n végzett hallgatókhoz képest. Az M2 struktúrájában jelennek meg a tanulmányi tényezők, mint a végzés időtávja, a végzés előtti munkatapasztalat, a képzési szint, a finanszírozási forma, a tanulmányok alatti fő státusz, a diplomaszerzés és abszolutórium közötti átmenet. A munkaerő-piaci jellemzőkkel bővített M3 jelenti a legfontosabb tényezőt, hiszen ezek befolyásolják a legnagyobb mértékben a megszerzett jövedelem nagyságát. Ide sorolható a munkaviszony időbeli, tartalmi jellege, a munka és a képzettség illeszkedése, a munkahely mérete, típusa és a földrajzi elhelyezkedése.

Az egyes modellek alkalmasak arra, hogy a bevont változók hatásának kiszűrése mellett megállapíthassuk, a nem Budapesten való végzettség önmagában milyen mértékben befolyásolja a végzettek jövedelmi helyzetét. Mindezek mellett nem magyarázza meg teljes mértékben az eltéréseket, hiszen az M3 modellen belül azonosítható 35,9%-os magyarázó erő ellenére számos más hatás is megjelenik a háttérben. Ezek további vizsgálatot igényelnek, illetve eltérő jellegű, témájú információra lenne még szükség. Kísérletet tettünk például a területi egy főre jutó GDP, és más gazdasági fejlettségi változóknak a modellbe történő bevonására, azonban azok erős multikollinearitást eredményeztek, továbbá nem javították a modell magyarázóerejét. Ezek a hatások áttételesen megjelennek a munkaerő-piaci tényezőkben, így megelégedtünk ezek vizsgálatával.

Az OLS analízis lefuttatásához szükséges volt az adatok megbízhatóságának vizsgálatára: a változók egymástól lineárisan függetlenek, az értékeik rögzítettek, nem változnak mintáról mintára, a hiba normális eloszlást követ, mérési hibát nem tartalmaznak, és nem korrelálnak a hibatényezővel. A szükséges elemzéseket elvégeztük, egyik feltételnél sem találtunk kizáró értéket. A multikollinearitás vizsgálata során megállapítható, hogy közepesen veszélyes mérték

csupán egy változó esetében azonosítható (a VIF érték „a végzettségét jól használja a munkájában" tényezőnél ment 2 fölé, 4,7-es értéket ért el), Durbin-Watson eredmények is megfelelőek (Sajtos – Mitev 2007).

Az OLS analízishez átalakítottuk az egyes változók értékeit. Azon kérdéseknél, ahol két opció lehetséges, egyszerű dummy változót hoztunk létre, 0 számmal jelölve a referencia, kontrollkategóriát. Ahol több mint két választási lehetőség állt rendelkezésre, ott felosztottuk az adott tényezőt több dummy változóba, referencia-kategóriának vagy a legtöbb elemszámot tartalmazó részmintát, vagy olyan tényezőt állítottunk be, amelyhez képesti eltérés vizsgálata fontos információt hordoz. A kontroll változót minden esetben zárójelben tüntetjük fel az adott tényezőt követően.

A modellek általános jellemzőit (magyarázó erő, szignifikancia, Durbin-Watson, F-érték, elemszám, konstans) a táblázat elején közöljük. Jól látható, hogy az M1 csupán 6,9%-os magyarázó ereje 35,9%-osra erősödik az M3-ra, ami jó minőségű következtetésekre ad lehetőséget, magasnak számít a társadalomtudományon belül alkalmazott analíziseken belül. Természetesen a bérek eltéréseit, szórását meghatározó további 64,1% számos olyan hatást, befolyásoló tényezőt rejt magában, ami módosítja a jelen tanulmányban tett megállapításokat, ugyanakkor tendenciaszerűen az elérhető információk alapján jó képet kapunk a munkabér nagyságának alakulásáról. A vastag betűvel jelzett értékek 95%-os megbízhatósági szint mellett szignifikánsak, míg a vastag és dőlt betűsek 99%-os szinten. Mindezek figyelembe vételével a standardizált béta értékek mutatják meg a bérekben azonosítható százalékos eltéréseket, ceteris paribus a kontrollváltozóhoz képest.

AZ ELEMZÉS EREDMÉNYEI

Az M1 modellnél még alacsony magyarázó erő található, ugyanakkor egy kivételével mindegyik tényező szignifikáns a bérekre gyakorolt hatás tekintetében. A legnagyobb eltérés a férfiak és nők között alakul ki a férfiak javára (21,1%-os bérelőny), ez az M3-ra 15,1%-ra csökken. Nagy a különbség az első generációs értelmiségiek és a mindkét szülő felsőfokú képzettséggel rendelkezők között, 11,9%-os bérhátrány azonosítható, ami a harmadik modellre 3,5%-ra csökken. Ez azt is mutatja, hogy egyértelműen befolyásolja a lehetőségeket a szülői tapasztalat, hozzáállás. Ugyanakkor a legalább egyik szülő értelmiségiek hátránya az M1-ben látható 4,8%-ról az M3-ra teljesen eltűnik, és a többi tényező változatlanul tartása mellett már nem látható szignifikáns eltérés. Az eredmények alapján a középiskola típusa nem jelent nagy különbséget a szakközépiskolához képest, a hagyományos gimnázium az M1-ben nem is szignifikáns, a későbbiekben pedig minimális bérhátrányt jelent, annak ellenére, hogy bérelőnyre számíthatnánk. A szerkezetváltó, két tannyelvű gimnázium csak az M1-ben jelent 5,6%-os bérelőnyt, ez a modellépítkezés során teljesen eltűnik. Ez alátámasztja azt, hogy a szakközépiskolából felsőoktatásba kerülőknél megszűnik a végzettségből adódó esetlegesen kialakult hátrány.

Az M1-ben található még meg a szülők, nagyszülők közötti hasonló szakterület megléte. Általánosságban azok keresnek többet, akik nem követik a családi hagyományokat, más szakterületet választanak. Ez természetesen eltérhet képzési területenként, mivel például egy irodai titkárnőnél többet keres egy informatikus, de egy több évtizede tevékenykedő orvosnál nem feltétlenül.

A kiinduló kérdésre is ennél a blokknál kapjuk meg a választ. Az ELTE-hez képest milyen keresetkülönbséget mutat a modell? Az M1-ben még 5,6%-os a bérhátrány a PTE-n, 2,6%-os a DE-n, és 2,2%-os az SZTE-n végzetteknél. Az M2-re is megmaradnak a bérhátrányok, azaz 5,4% a PTE-n, 3,9% a DE-n, és 2,6%-os az SZTE-n végzetteknél. Az igazi fordulat a munkaerő-piaci tényezők bevonásával az M3-nál azonosítható: a PTE-n és az SZTE-n végzettek bérelőnnyel rendelkeznek (2,7% és 5,4%), míg a DE volt hallgatóinál nem látható szignifikáns eltérés. Ez alapján az M3 szerint csak azért, mert Budapesten kívüli klasszikus tudományegyetemen végzett valaki, még nem rendelkezik bérhátránnyal az ELTE-hez képest, sőt, a többi tényező ceteris paribus mellett (Debreceni Tudományegyetem kivételével) többet is keres.

A tanulmányi tényezőkkel való bővítés, M2 modellnél a külföldi tanulmányok egyértelmű bérelőnyt mutatnak (7,4%), ami az M3-ra is megmarad, igaz, némileg mérséklődik (2,6%). Az alapszakhoz képest hosszabb vagy magasabb szintű tanulmányok is bérelőnyt jelentenek, a mesterképzésen végzettek például 7,3%-kal

[1] A VIF érték a multikollinearitás mérésére szolgál, ha értéke kisebb, mint kettő, akkor nem áll fenn multikollinearitás, ha kettő és öt közötti értéket vesz fel, akkor erős, zavaró a multikollinearitás, öt felett pedig erős, káros a mértéke.

(M3-ra 6,1%-kal) többet keresnek, az egyetemi hagyományos és osztatlan alapszakoknál még nagyobb a bérkülönbség. Nem éri meg eltolni a diploma megszerzést az abszolutórium után, mivel az M2-ben 8,5%, míg az M3-ban 7,0%-os bérelőny érhető el így. A tanulmányok alatti munkatapasztalat is pozitív hatással bír a bérekre, akik főállású hallgatóként töltötték el a felsőoktatási éveiket, azok az M2-ben 6,6%-kal, míg az M3-ban 5,7%-kal keresnek kevesebbet társaiknál. Ez természetes, hiszen a 2-3 éves szakmai tapasztalat frissdiplomásként gyorsabb előrejutást is eredményez. Szintén a modellépítés helyességét támasztja alá az, hogy az M2-be bevont végzési időtáv egyértelmű bárhátrányt jelent az 1 és a 3 éve végzettek számára az 5 éve végzettekhez képest.

Az M3 modellben a munkaerő-piaci tényezők bevonása jelenti a legnagyobb magyarázóerőnövekedést, összesen a béren belüli szóródások 35,9%-át magyarázza már meg. A képzés előtti és alatti kapcsolódó munkatapasztalatnál azt látjuk, hogy a többi magyarázó változó értékei mellett a képzés előtti kapcsolódó munkatapasztalat jelent bérelőnyt (2,4%), ugyanakkor a képzés alatti nem kapcsolódó munka inkább bérhátrányt jelent (-4,2%).

A várakozásokkal ellentétesen a fővároshoz képesti bérhátrány a legkisebb településeken a legalacsonyabb (-8,5%), míg a vidéki megyeszékhelyen a legmagasabb (-19,6%). A válaszadás során a munkahely irányítószámát kellett megadni, és annak alapján azonosítottuk a települést, a településtípust. A falu, község alacsonyabb bérhátránya több okra vezethető vissza: Egyrészt a mintában a faluban, községben dolgozók létszáma kicsivel haladja meg az 500 főt, míg a többi típusnál több mint 1 500 végzett található. Ez egyértelműen elvándorlást jelent, hiszen 14 éves korukban még 2 143 fő lakott kisebb településeken. A felsőoktatási helyszínre vagy harmadik helyre továbbvándorlók a jobb körülmények reményében döntenek így, ugyanakkor a korábbi településre visszatérők vagy nagyon ragaszkodnak az adott településhez, vagy jobb lehetőségekkel rendelkeznek (Nyüsti – Ceglédi 2013). Másrészt a munkahely faluban, községben való megléte azt is jelentheti, hogy nagyobb település közelében található, ahol könnyebben összeszedhető a szükséges munkaerő, ugyanakkor az ingázás révén nagyobb városban laknak a dolgozók. Ez azzal támasztható alá, hogy 901 fő lakik jelenleg faluban, községben, és közülük 301-en dolgoznak szintén faluban, községben. Mindenesetre további vizsgálatot igényel, települések egyezésének ellenőrzését, és a nagyobb települések vonzáskörzetének egymásra ható elemzését.

A teljesen állami cégeknél dolgozók 14,4%-os bérhátránnyal rendelkeznek, míg a részben állami, azaz nem többségi tulajdonúak már csak 4,0%-ossal. A vállalati méret alapján a nagyvállalathoz képest a mikro és kisvállalatnál 20,4%-kal keresnek kevesebbet, a közepeseknél már kisebb a hátrány (10,5%). A tulajdonosi struktúránál egyértelműen kimutatható, hogy a külföldi vállalatok nagyobb bérkínálattal vannak jelen a piacon, a teljesen magyar tulajdonúaknál 27,7%-kal, míg a részben magyar tulajdonúaknál 7,2%-kal kevesebbet tudnak adni a dolgozóknak.

A végzettséget valamilyen szinten használók, és a jól használók között alig van különbség, a végzettséget egyáltalán nem hasznosítókhoz képest mintegy 14%-kal keresnek többet. Ezzel összhangban a képzettség szakterületének és a munkakör feladatainak illeszkedése 11,4%-os bérelőnyt jelent a különösebb specifikációt nem igénylő munkát ellátókhoz képest.

Utolsó tényezőként megvizsgáltuk azt is, hogy a hideg vs. meleg kapcsolatfelvétel milyen különbséget eredményez a mintában. Az eredmények alapján az ismeretség nélkül jelentkezők 4,3%-kal keresnek többet a valamilyen korábbi kapcsolaton keresztül elhelyezkedő társaikhoz képest (2. táblázat).

2. táblázat: A szocio-demográfiai háttérváltozók, a tanulmányok és a munkaerő-piaci tényezők hatása a (log) nettó havi keresetekre, OLS analízis becslési eredmények M1-M3 modell

	M1 Alapváltozók	M2 Tanulmányok	M3 Munkaerőpiac
R2	0,069	0,136	0,359
Korrigált R2	0,068	0,134	0,357
Sig.	0,000	0,000	0,000
Durbin-Watson	1,674	1,720	1,826
F	61,882	77,398	151,621
Elemszám	10 855	10 855	10 855
Konstans	4,845	4,915	5,075

	M1 Alapváltozók		**M2 Tanulmányok**		**M3 Munkaerőpiac**	
	Stand (B)	**Sig.**	**Stand (B)**	**Sig.**	**Stand (B)**	**Sig.**
PTE-n végzett (ELTE)	***-0,056***	***0,000***	***-0,054***	***0,000***	**0,027**	**0,010**
DE-n végzett (ELTE)	**-0,026**	**0,016**	***-0,039***	***0,000***	0,011	0,282
SZTE-n végzett (ELTE)	**-0,022**	**0,045**	**-0,026**	**0,016**	***0,054***	***0,000***
Egyik szülő sem felsőfokú (mindkettő)	***-0,119***	***0,000***	***-0,072***	***0,000***	***-0,035***	***0,001***
Legalább egyik szülő felsőfokú (mindkettő)	***-0,048***	***0,000***	**-0,022**	**0,046**	0,000	0,959
Családban hasonló végzettségű a szülők, nagyszülők között is (nincs)	***-0,055***	***0,000***	***-0,053***	***0,000***	***-0,028***	***0,001***
Családban hasonló végzettségű a szülők között (nincs)	***-0,056***	***0,000***	***-0,051***	***0,000***	***-0,028***	***0,001***
Családban hasonló végzettségű a nagyszülők között (nincs)	***-0,026***	***0,005***	***-0,024***	***0,008***	**-0,018**	**0,020**
Család anyagi helyzete 14 évesen átlagnál jobb (átlagosnál rosszabb)	***0,027***	***0,005***	**0,022**	**0,016**	0,014	0,088
Középiskola hagyományos gimnázium (szakközépiskola, egyéb)	0,020	0,113	**-0,025**	**0,043**	**-0,026**	**0,013**
Középiskola szerkezetváltó, két tannyelvű gimnázium (szakközépiskola, egyéb)	***0,056***	***0,000***	0,005	0,663	-0,012	0,249
Van 18 év alatti gyermeke (nincs)	**0,023**	**0,014**	-0,005	0,614	0,006	0,409
Neme férfi (nő)	***0,211***	***0,000***	***0,213***	***0,000***	***0,151***	***0,000***

2. táblázat folytatása

	M1 Alapváltozók		M2 Tanulmányok		M3 Munkaerőpiac	
	Stand (B)	**Sig.**	**Stand (B)**	**Sig.**	**Stand (B)**	**Sig.**
Végzés előtt tanult külföldön (nem)			***0,074***	***0,000***	**0,026**	**0,001**
Képzési szintje mesterképzés (alapszak)			***0,073***	***0,000***	***0,061***	***0,000***
Képzési szintje egységes, osztatlan (alapszak)			***0,095***	***0,000***	***0,111***	***0,000***
Képzési szintje egyetemi hagyományos (alapszak)			***0,160***	***0,000***	***0,151***	***0,000***
Finanszírozási forma állami (egyéb)			-0,010	0,250	-0,007	0,372
Diplomaszerzés abszolutórium után közvetlen (eltoltan)			***0,085***	***0,000***	***0,070***	***0,000***
Tanulmányok alatt főfoglalkozású diák (dolgozó)			***-0,066***	***0,000***	***-0,057***	***0,000***
Végzés időtáva egy év (öt év)			***-0,204***	***0,000***	***-0,194***	***0,000***
Végzés időtáva három év (öt év)			***-0,086***	***0,000***	***-0,081***	***0,000***
Van képzés előtti kapcsolódó munkatapasztalat (nincs)					**0,024**	**0,004**
Van képzés alatti kapcsolódó munkatapasztalat (nincs)					-0,004	0,692
Van képzés előtti nem kapcsolódó munkatapasztalat (nincs)					-0,015	0,162
Van képzés alatti nem kapcsolódó munkatapasztalat (nincs)					***-0,042***	***0,000***
Munkahely vidéki megyeszékhelyen (főváros)					***-0,196***	***0,000***
Munkahely egyéb városban (főváros)					***-0,135***	***0,000***
Munkahely faluban, községben (főváros)					***-0,085***	***0,000***
Munkahely tulajdon teljesen állami (versenyszféra)					***-0,144***	***0,000***
Munkahely tulajdon részben állami (versenyszféra)					***-0,040***	***0,000***
Munkahely méret mikro és kicsi (nagyvállalat)					***-0,204***	***0,000***

2. táblázat folytatása

	M1 Alapváltozók		M2 Tanulmányok		M3 Munkaerőpiac	
	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.
Munkahely méret közepes (nagyvállalat)					*-0,105*	*0,000*
Munkahely tulajdon teljesen magyar (külföldi)					*-0,277*	*0,000*
Munkahely tulajdon részben magyar (külföldi)					*-0,072*	*0,000*
Végzettségét jól használja, 4, 5 (egyáltalán nem)					*0,142*	*0,000*
Végzettségét használja, 2, 3 (egyáltalán nem)					*0,138*	*0,000*
Munkához szakterület megegyezik sajáttal vagy kapcsolódóval (bármilyen)					*0,114*	*0,000*
Munkához szakterület más szakterület (bármilyen)					*0,047*	*0,000*
Munkához jutás módja hideg kapcsolatfelvétel (meleg)					*0,043*	*0,000*

Forrás: saját szerkesztés

Az OLS analízis futtatása során tudatosan maradt ki egy tényező (a képzési területek vizsgálata) annak érdekében, hogy a négy nagy klasszikus egyetemet az összes végzett teljesítménye alapján tudjuk összehasonlítani. Mivel egyértelmű, hogy ennek is van jelentős befolyásoló ereje, valamint, hogy bizonyos képzési terület csak egy-egy felsőoktatási intézményben található, így a vizsgálati kör kibővítése mellett döntöttünk.

Szintén Hrubos (2012) kategorizálását alkalmaztuk, a klasszikus egyetemek mellé bevontuk a széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű felsőoktatási intézményeket is. A többi szűkítő tényezőt meghagytuk, így a vizsgált mintasokaság 20 860 főre bővült. Ugyanazt az OLS elemzést futtattuk le, viszont a képzési területek mentén való bemutatása érdekében csak az M3 modell eredményeit mutatjuk be a 3. táblázatban. Az (1) egyenletből kihagytuk az X_2 és X_3 változókat. Az alacsony részminta-sokaság miatt nem ismertetjük a művészeti és a sporttudományi képzési területek eredményeit. Emellett a minél teljesebb kép bemutatása érdekében a négy klasszikus tudományegyetem szerepet is ábrázoljuk a többi intézményhez, illetve az összes többi felmérésben szereplő intézményhez képest.

3. táblázat: A szocio-demográfiai háttérváltozók, a tanulmányok és a munkaerő-piaci tényezők hatása a (log) nettó havi keresetekre, OLS analízis becslési eredmények képzési területek mentén

	Minden képzési terület		Bölcsészett. terület		Gazdaságt. terület		Informatika terület		Jogi terület	
	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.
PTE	***-0,026***	***0,000***	0,005	0,715	-0,020	0,123	**-0,077**	**0,000**	-0,020	0,348
DE	***-0,033***	***0,000***	0,010	0,953	***-0,039***	***0,003***	-0,021	0,317	**-0,068**	**0,020**
SZTE	-0,002	0,646	0,003	0,850	-0,003	0,826	0,013	0,550	0,038	0,086
ELTE	***-0,069***	***0,000***	-0,013	0,442	0,004	0,756	-0,039	0,097	0,028	0,252
Klasszikus egyetemek	***-0,087***	***0,000***	-0,004	0,776	***-0,038***	***0,004***	***-0,074***	***0,000***	-0,002	0,938
Klasszikus mindhez	***-0,085***	***0,000***	-0,001	0,929	***-0,039***	***0,000***	***-0,051***	***0,005***	-0,004	0,869
	Műszaki terület		Orvos- és egészségt. terület		Pedagógusk. terület		Társadalomt. terület		Természett. terület	
	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.	Stand (B)	Sig.
PTE	***-0,048***	***0,000***	0,036	0,066	0,005	0,844	-0,035	0,072	-0,008	0,700
DE	***-0,076***	***0,000***	-0,035	0,077	***-0,070***	***0,007***	-0,032	0,113	-0,040	0,056
SZTE	0,001	0,953	***0,076***	***0,000***	0,043	0,123	0,011	0,581	-0,009	0,652
ELTE	-0,018	0,296	n. a.	n. a.	0,005	0,872	-0,035	0,091	0,004	0,866
Klasszikus egyetemek	***-0,095***	***0,000***	***0,082***	***0,000***	0,005	0,861	***-0,060***	***0,002***	***-0,063***	***0,002***
Klasszikus mindhez	***-0,084***	***0,000***	***0,081***	***0,000***	0,031	0,204	***-0,057***	***0,002***	-0,032	0,115

Forrás: saját szerkesztés

A bővített vizsgálatban az összesített eredménynél a klasszikus egyetemeket vizsgált esettől eltérően kismértékű bérhátrányt láthatunk a PTE (-2,6%), a DE (-3,3%) és az ELTE (-6,9%) esetében is. Egyedül az SZTE-nél nincs szignifikáns különbség. A négy klasszikus tudományegyetemnek a széles profilú, klasszikustól eltérő egyetemhez képest egy nagyobb, 8,7%-os bérhátrányt regisztrálhatunk, míg az egész intézményi válaszadói sokaságra vetítve is 8,5%-os ennek mértéke. Ezek szerint a klasszikus egyetemeken végzettek az összes többi változó ceteris paribus mellett ezen képzési intézménytípus választása esetén kevesebbet keresnek. A 9 kiválasztott képzési terület közül a PTE esetében két, a DE-nél négy, az SZTE-nél nulla, míg az SZTE-n és az ELTE-n nulla területen van bérhátrány. Bérelőny egyedül az SZTE orvostudományi területen végzetteknél azonosítható. Ez fontos különbségekre világít rá. Azaz egy klasszikus intézmény széles hallgatói bázisa olyan mértékű heterogenitást eredményez, amelynek következtében a belső arányok meghatározó mértékű negatív irányú megítélést eredményezhetnek a többi intézménytípushoz képest. Ezzel párhuzamosan ugyanakkor az egyes képzési területek homogénebb sokaságainál már sokkal kevesebb esetben lehet negatív vagy pozitív irányú eltéréseket azonosítani. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a munkaerő-piaci lehetőségek, a lehetőségek megragadásának való felkészítésben a felsőoktatás nagy hatással bír, amelyek feltárása azonban nem lehetséges a rendelkezésre álló adatbázis segítségével.

KÖVETKEZTETÉSEK

A munkabért többféle objektív és szubjektív tényező befolyásolja, ezek közül számosat nehéz, illetve csaknem lehetetlen számszerűsíteni, valamint nagyon komplikált a szubjektumtól leválasztott hatását kimutatni. Ezek feltárása jellemzően kvalitatív technikákkal valósítható meg, az ilyen jellegű kérdéseket vizsgáló kvantitatív kérdések nem állnak rendelkezésre az országos adatbázisban. A Pécsi Tudományegyetem folytatott DPR kutatásokban az intézményi kérdések keretén belül elvégzett elemzésben (Sipos és tsai. 2013) már önmagában kimutattuk, hogy a kompetenciák milyen jelentős mértékben befolyásolják a bérek alakulását. Ezen kívül további tényezőket lenne érdemes bevonni az országos kérdésblokkokba, hogy még jobban meg tudjuk határozni az egyes változók magyarázó erejét, és így hozzájárulni ahhoz, hogy azonosítsuk a felsőoktatási intézmények képzéseinek minőségét befolyásoló körülményeket, adottságokat.

Jelen elemzésben erőteljes szűkítést alkalmaztunk a homogénebb csoportok kialakításának érdekében, ugyanakkor úgy véljük, hogy még nemhogy a szak, de a kar szintjén is meggondolandó, hogy milyen minőségű megállapítások tehetőek, mennyire jelenthető ki, hogy jobb vagy rosszabb egy adott képzés a másikhoz képest. Az intézményi szintű vizsgálat is jellemzően csak azt mutatja meg, hogy a felmérésben válaszolt végzettek mennyivel keresnek többet társaikhoz képest, ami egyértelműen nemcsak és kizárólag az adott felsőoktatási intézmény keretén belül biztosított oktatás érdeme, hanem az egyéni hozzáállás, kapcsolati lehetőségek, képesség- és motivációkombinációk összessége is.

A tanulmány elején kitűzött H1 kérdésnél a nem budapesti klasszikus tudományegyetemek végzettjei az első OLS M1 és M2 modelljében még bérhátránnyal rendelkeznek az ELTE-n végzett társaikhoz képest, ugyanakkor az M3 esetében már minimális bérelőny (DE-t kivéve) azonosítható. Ez azt is jelenti, hogy a lokális munkaerő-piaci adatok, a gazdasági fejlettség lehet meghatározó, a felsőoktatási intézmény önmagában nem, tehát a H1 hipotézist elvetjük, a Budapest – nem Budapest nem meghatározó tényező a munkaerőpiac értékítélete szerint.

A H2 vizsgálatához a bővített intézményi körben lefuttatott OLS az összes képzési területet vizsgálva minimális bérhátrány található, míg a képzési területeket részletesen elemezve csak bizonyos területeken található bérhátrány, az SZTE esetében – egyedüliként – bérelőny az orvostudományi területen. Ezek egymásnak ellentmondó eredménynek tűnnek, ugyanakkor azt mindenképpen megerősítik, hogy az azonos körülményekkel rendelkező munkavállaló esetében csak bizonyos területeken jelenthet előnyt vagy hátrányt, hogy milyen oktatási intézményben folytatták a tanulmányaikat. Az intézményi hallgatói heterogenitás már önmagában meghatározza az eltéréseket a klasszikus tudományegyetemek és a többi intézmény típus között. Ugyanez a logika érvényes alacsonyabb szinten, azaz a szakonkénti heterogenitás is eltérő összetételhatást eredményez az intézményi befolyásoló képesség kimutatásánál. (Ez utóbbi vizsgálatára ugyanakkor a DPR adatok nem alkalmasak.) Ez arra enged következtetni, hogy az intézmények minőségének megítélésében és az egymás közötti versenyben az objektív tényezők kevésbé számítanak, inkább az a fontos, ami kevésbé megfogható, hogy milyen lehetőségeket biztosítanak a hallgatóknak a személyes fejlődésben. Mindezek alapján nem találtunk minőség elismerésére utaló jeleket a keresetek alakulásnak összehasonlító elemzésében az egyes intézmények között, azaz a H2 hipotézisünket is elvetjük.

A modellek segítségével kimutattuk, hogy a nem budapesti klasszikus tudományegyetemek végzettjei a budapesti, illetve – a módszertani sajátosságokból adódóan – többi tudományegyetem végzettjeihez képest semmilyen hátránnyal nem rendelkeznek, ugyanakkor jelentős előny sem mutatható. Emellett azt is megállapíthatjuk, hogy a klasszikus tudományegyetemeken folytatott képzés az egyes területeken belül többször bérhátránnyal szembesülnek a többi intézménytípushoz képest. Ez önmagában visszavezethető a nagyobb szintű fókuszáltságra, az intenzívebb, közvetlenebb oktató-hallgató kapcsolatra, a nagyobb fokú hallgatói szolgáltatások jelenlétére. Elemzésünkkel ugyanakkor azt is kimutattuk, hogy a munkaerőpiac nem értékeli a klasszikus egyetemek közötti különbségeket, illetve a legtöbbször ez az ex post visszajelzés nem mutatja ki az egyes intézmények – elemzésünk alapján nem kimutatható – minőségbeli különbségeit. Érdemes olyan további vizsgálatokat folytatni, amelyek ezekre a területekre segítenek rávilágítani, azaz azt helyezik fókuszba, hogy az egyes intézmények között a közvélemény, avagy a kutatói prekoncepciók alapján meglévő minőségbeli különbségek miért nem csapódnak le a munkaerő-piaci sikeresség egyik fontos tényezőjénél, a béreknél. Mindezeket a felsőoktatási minőség értelmezésének két irányzata közül az érdekeltek oldaláról történő vizsgálódás melletti elköteleződésünkkel kell figyelembe vennünk.

Ezek alapján a munkaerő-piaci szereplők nem érzékelik az egyes intézmények minőségének eltérését, ami sok tényezőre vezethető vissza, ugyanakkor rövidtávon valószínűleg a szoft tényezőkben azonosítható különbségek egyértelműsítésével, illetve a végzettek fejében való intézménytudat erősítésével lehet látványosabb változást elérni. Meglátásunk szerint elsősorban a hallgatói szolgáltatások fejlesztéséhez, az oktatók-hallgatók közös munkájának, a kommunikációnak és a befogadó, elfogadó hozzáállásra és a tehetségmenedzsmentre (lásd például Balogh 2015) valamint a megfelelő alumni rendszer, szolgáltatások kiépítésére kell fókuszálni.

HIVATKOZÁSOK

Baird, J. (1988), "Quality: What Should Make Higher Education 'Higher'?", *Higher Education Research and Development*, **7** 2, 141–52

Balogh G. (2015), "A regionális tehetséggazdálkodás vizsgálati módszerei a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar hallgatóinak példáján", *Tér és Társadalom*, **29** 2, 127–48

Barakonyi K. (2010), "Felsőoktatásunk versenyképessége", *Gazdaság és Társadalom*, **1**, 3–25

Barakonyi K. (szerk.), "*Bologna Hungaricum – Diagnózis és Terápia*", Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 2006

Bay, D., Daniel, H. (2001), "The Student is Not the Customer – An alternative Perspective" *Journal of Marketing for Higher Education Institutions*, **11** 1, 1–19

Cheng, M. (2014), "Quality as transformation: Educational metamorphosis", *Quality in Higher Education*, **20** 3, 272–89

Doherty, G. D. (Ed.), *Developing Quality Systems in Education*, Routledge, 2003

ESG (2015), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Brussels, Belgium

European Commission (2013), *High Level Group on the Modernisation of Higher Education: report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Luxembourg

Fehérvári A. – Szemerszki M. (2005), "Diplomások pályakövetése az Unióban" in: sz. n., *Kutatási előtanulmányok a felsőoktatásról*, Budapest: FKI, 51–62

Fry, H. (1995), "Quality Judgements and Quality Improvement", *Higher Education Quarterly*, **49** 1, 59–77

Galasi P. – Nagy Gy. – Varga J. (2004), *Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999–2003 (Jelentés a FIDÉV kutatás első követéses felvételének eredményeiről)*, Budapest

Garvin, D. A. (1987), "Competing on the eight dimensions of quality", *Harvard Business Review*, November-December, 101–09

Groen, J. F. (2017), "Engaging in Enhancement: Implications of Participatory Approaches in Higher Education Quality Assurance", *Collected Essays on Learning and Teaching*, **10**, 89–99.

Hajdu M. – Nyírő Zs. – Türei G. – Tóth I. J. – Varga A. (2015), *Adatok a felsőoktatásról és a diplomások foglalkoztatásáról. Tények & összefüggések*, Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet

Harker, D., Slade, P., Harker, M. (2001), "Exploring the Process of 'School Leavers' and 'Mature Students' in University Choice", *Journal of Marketing for Higher Education Institutions*, **11** 2, 1–20

Harvey, L., Green, D. (1993), "Defining Quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, **18** 1, 9–34

Horváth D. (2008), "Hazai gyakorlatok a diplomás pályakövetésben", in: Fábri I., Horváth T., Kiss L., Nyerges A. (szerk.), *Diplomás Pályakövetés I. Hazai és nemzetközi tendenciák*, Budapest: Educatio – OFIK, 9–52

Horváth D. – Kiss L. (2008), "Nemzetközi és hazai tendenciák a diplomás pályakövetésben", *Felsőoktatási Műhely*, 3–4., 77–87

Hrubos I. (szerk.), *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása*, Budapest: AULA Kiadó, 2012

Kis, V (2005), "Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", *Tertiary Review: A contribution to the OECD thematic review of tertiary education*, Source: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf Assessed: 16/07/2018

Kiss L., Kiss P. (2009), "Nemzetközi és hazai gyakorlatok, történeti áttekintés", in: Horváth T., Kiss L., Nyerges A., Roberts É. (szerk.), *Diplomás Pályakövetés. Kézikönyv*, Budapest: Educatio Nkft., 13–28

Kiss L. – Veroszta Zs. (2012), *Frissdiplomások 2011. Diplomás Pályakövetési Rendszer – Intézményi adatfelvétel a 2008-ban illetve 2010-ben végzettek körében*, Módszertani összefoglaló

Krajewski, L. J., Ritzman, L. P., Malhotra, M. K. (2010), *Operations Management: Processes and Supply Chains*, 10/e, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Kuráth G. (2013), *Intézményi Diplomás Pályakövetés: DPR a Pécsi Tudományegyetemen*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem

Law, D. C. S. (2010), "Quality Assurance in Post-secondary Education: Some Common Approaches" *Quality Assurance in Education*, **18** 1, 64–77

Magyar Közlöny (2005), "2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról", *Magyar Közlöny*, 160, 9 810–86

Magyar Közlöny (2011), "2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról", *Magyar Közlöny*, 165, 41 181–247

Magyar Közlöny (2015), „87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról", *Magyar Közlöny*, 48, 4 617–74

Maxwell, R. J. (1984), "Quality assessment in health", *British Medical Journal,* **280** 1, 470–2

Middlehurst, R. (1992), "Quality: an Organising Principle for Higher Education?", *Higher Education Quarterly*, **46** 1, 20–38

Nicholson, K. (2011), „Quality Assurance in Higher Educatiion: A Review of Literature" *Council of Ontario Universities Degree Level Expectations Project*, Source: http://cll.mcmaster.ca/COU/pdf/Quality%20Assurance%20Literature%20Review.pdf Assessed: 06/07/2018

Nordvall, R., Braxton, J. (1996), "An Alternative Definition of Quality of Undergraduate College Education", *Journal of Higher Education*, **67** 5, 483-97

Nyüsti Sz. – Ceglédi T. (2013), "Vándorló diplomások, diplomáért vándorlók", in: Garai O., Veroszta Zs. (szerk.), *Frissdiplomások 2011,* Budapest: Educatio Nkft., 173–207

Polónyi I. (2015), *A felsőoktatás gazdasági értékei*. Előadás: A Filozófiai és Történettudományok Osztályának „A tudás értéke és az érték tudás" című tudományos ülésén (2015. május 14.) https://www.academia.edu/19965083/A_felsőoktatás_gazdasági_értékei (Letöltés: 2018.05.28.)

Sajtos L. – Mitev A. (2007), *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*, Budapest: Alinea Kiadó

Santiago, P., Tremblay, K. Basri, E. Arnal, E. (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 1: Special Features: Governance, Funding, Quality*, France: OECD Publications

Sipos N., Balogh G., Kuráth G. (2013), "A kompetenciák mint a frissdiplomások bérét befolyásoló tényezők a Pécsi Tudományegyetem példáján", *Educatio*, **22** 4, 589–96

T. Kiss J. (2012), "A felsőoktatás, mint emberitőke-beruházás költségvetési és egyéni megtérülési rátáinak alakulása Magyarországon (1990-2010)", *Közgazdasági Szemle*, **LIX** 1, 207–33

Várhalmi Z. (2013), *Friss diplomások a versenyszektorban. A képzőintézmény szerepe a munkaerő-piaci érvényesülésben,* Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet

Veroszta Zs. (2013a), *Diplomás Pályakövetési adatok 2013, Intézményi adatfelvételek*, Budapest: Educatio Nkft.

Veroszta Zs. (2013b), *Frissdiplomások 2012. Diplomás Pályakövetési Rendszer – Intézményi adatfelvétel a 2007-ben, 2009-ben illetve 2011-ben végzettek körében. Módszertani összefoglaló*

Veroszta Zs. (2015), *Diplomás Pályakövetési Rendszer országos kutatás. Kutatási Zárótanulmány*, Budapest: Educatio Nkft.

Vörös J: (2010), *Termelés- és szolgáltatásmenedzsment*, Budapest: Akadémiai Kiadó

Watty, K. (2003), "When will Academics Learn about Quality?", *Quality in Higher Education*, **9** 3, 213–21

Internetes oldalak:

www.educatio.hu/projektjeink/tamop413 (Letöltés: 2018.05.28.)

JEGYZET

A Frissdiplomások 2011-2014 adatbázisokat az Educatio Nkft. bocsátotta a rendelkezésemre.

Sipos Norbert, PhD, adjunktus
sipos.norbert@ktk.pte.hu

Pécsi Tudományegyetem
Közgazdaságtudományi Kar
Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet

Salary (in)equalities among Hungarian Higher Education fresh graduates by the institutions

THE AIMS OF THE PAPER

The study focuses on the factors determining the quality of a Higher Education institution (HEI) as part of its competitiveness or ability to alter their position in rankings. It is not an easy task to determine this issue, since it is used to focus on objective factors' examination, while subjective, hardly quantifiable factors have high influence, too. Input is in focus in Hungary, whilst output is important at least the same. Consequently, we intend to explore whether exist a difference among the Hungarian traditional universities graduates' wages and comparing them to other HEI types, considering the socio-demographic background factors, the education-related issues, and labor-market elements, too.

METHODOLOGY

By the use of the Fresh Graduates 2011-2014 databases, consisting of 90,740 respondents representing 488,895 basic population graduates. We had to apply several restricting elements to create more homogenous groups to reduce the influencing factors' effects as much possible. We have run two linear an OLS analysis on samples of more than 10 and 20 thousands of graduates.

MOST IMPORTANT RESULTS

First, the traditional Hungarian universities were observed and with the involvement of 40 variables (socio-demographic, academic, labor market related), we stated that there is no wage difference between graduates in model M3 for traditional Non-Budapest seated HEI compared to the ELTE. This is true for University of Pécs, University of Debrecen, and University of Szeged, too. Due to the chosen methodology, this statement is valid in the context of each of them regarding the others. In the next step extending for the institutions of widely profiled, and for all of the respondents, it is evidenced, that there is a negative wage difference in general, which can be traced back to the student composition. We concluded that the traditional Hungarian universities have wage disadvantage in only some academic areas due to the fact of graduation at the given institution, which also states that the graduates can reach an equal level of salary independently from the institutions. In addition, it also means, that the labor market may not able or not willing to detect and evaluate the alleged quality differences based on decades of input-oriented traditions of rankings. Looking at this in the light of the interpretation of quality as perceived by stakeholders, it can be stated that the aspirations to emphasize the HEI characteristics and peculiarities are insufficient.

RECOMMENDATIONS

Overall, many factors can affect the labor market wages, besides the variables involved in the analysis, we concluded that based on feedback coming from the labor market, the HEI is not the primary determining one. These are more likely related to the local labor-market peculiarities and the economic development. Also, we admit that this result does not exclude that the services and opportunities offered by the HEI may affect the intentions, the plans, and chances of labor market employment of the fresh graduates. This also means that the higher education institutions are not supposed to focus on the disadvantaging elements, rather on the development of student-oriented services to help them to become successful in the labor market, and to create and strengthen a clearer concept of HEI's in the mind of the employers.

Keywords: higher education, salary inequalities, Graduate Career Tracking System, quality in higher education