

NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOTIVÁCIÓK, ELVÁRÁSOK, ELÉGEDETTSÉG ÉS LOJALITÁS

KVALITATÍV LONGITUDINÁLIS KUTATÁS A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEMEN MESTERKÉPZÉST VÉGZETT HALLGATÓK KÖRÉBEN

Napjainkban a szakirodalom jelentősen megszorodott felsőoktatási témakörben, azonban a korábbi kutatások között csupán elvétve találunk kvalitatív longitudinális felméréseket. Jelen kutatás a nemzetközi hallgatók motivációit, elvárásait, elégedettségét és lojalitását vizsgálja a Magyarországon, egy adott felsőoktatási intézményben eltöltött idő alatt. A felsőoktatási programok hosszúra való tekintettel az előbbieken felsorolt tényezőket a kutatás fázisainak megfelelően külön-külön vizsgálta a szerző. A tanulmány kvalitatív kutatási módszertanra, mélyinterjúk sorozatára támaszkodik. Egy átfogó kutatás egy részét mutatja be a cikkben, melyben a mesterképzést végzett nemzetközi hallgatók eredményeire fekteti a hangsúlyt. A longitudinális interjúkat manuálisan elemezte. Arra a következtetésre jutott, hogy a hallgatók többsége intrinzik motivációval rendelkezik, elvárásai leginkább az oktatáshoz kapcsolódnak, sem mint az iskolán kívüli élethez, többségük pedig elégedett az egyetemmel és a tanulási környezettel. Lojalitásuk abban mutatkozik meg, hogy legtöbbjük hajlandó az egyetemet ismerőseinek és barátainak ajánlani. Mi több, sokan a megkérdezettek közül ezt már meg is tették. A kutatási eredmények azt jelzik, hogy elengedhetetlen a külföldi hallgatók ország- és egyetemspecifikus vizsgálata annak érdekében, hogy meg lehessen érteni a pontos igényeiket. Ezen felül pedig a motivációkat, elvárásokat, elégedettséget és lojalitást együttesen kell vizsgálni, ám a hallgató tanulmányainak megfelelően, különböző fázisokban, lehetőség szerint longitudinálisan.

Kulcsszavak: motiváció, elvárások, elégedettség, lojalitás, felsőoktatás, WOM

Az új globális gazdaságban a felsőoktatás központi kérdés lett, annak nemzetköziesedése külföldön és Magyarországon is a felsőoktatás egyik leginkább kutató területévé nőtte ki magát, hiszen az számottevő saját intézményi forrást jelenthet az egyetemek számára. 2012 és 2017 között 39%-kal nőtt a külföldi hallgatók száma Magyarországon, ami a magyar teljes képzéseket támogató Stipendium Hungaricum programnak is köszönhető, mely a külföldi hallgatók 16%-át biztosítja. A nemzetközi hallgatók aránya 2017-re elérte az összes Magyarországon tanuló hallgató 11,4%-át (Berács et al., 2017; Kovács – Temesi, 2018). A nemzetközi hallgatói létszám növekedésével egyre intenzívebb lett az érdeklődés a külföldi hallgatók motivációjának, elvárásainak, elégedettségének és lojalitásának megismerése iránt, hiszen a hallgatói igények kielégítése a változatos felsőoktatási kondíciók mellett kulcsfontosságú (Polónyi, 2016).

Azonban a szakirodalmi feltárás csupán kevés olyan kutatást fedett fel, melyek a külföldi hallgatók kvalitatív vizsgálatára támaszkodik (Roman, 2014; Sultan – Wong, 2012a; Sultan – Wong, 2012b; Templeman et al., 2016; Gallarza et al., 2017). Ezeknél is meglepően kevesebb longitudinális kvalitatív kutatás született (Patterson et al., 1998), ami a külföldi hallgatók ország- és egyetemspecifikus motivációjával, elvárásaival, elégedettségével és lojalitásával foglalkozik. A kvalitatív kutatások elenyésző száma azért is váratlan, mert kvantitatív módszertanban nem szenved hiányt a szakirodalom, ám a kvalitatív eredmények lennének azok, melyek a témakör mélyebb és tágabb megértését segítenék elő. Kvantitatív módszertan alkalmazása esetén az egyes szerzők sok esetben – előzetes kvalitatív feltárás hiányából kifolyólag – önkényes alapon kategorizálják a hallgatók motivációit, elvárásait, valamint az elégedett-

ség és a lojalitás tényezőit (Anderson, 2007; Bryla, 2014; Giner – Rillo, 2016). A kutatók az eddigiekben tehát kis hangsúlyt fektettek a tényezők együttes longitudinális vizsgálatára, valamint a korábbi kutatások leginkább a fent említett területek közül kimondottan egyre koncentráltak.

Az együttes kutatások hiánya felveti a lehetőséget a témakörök közös vizsgálatára, hogy megértsük a nemzetközi hallgatók külföldön való tanulásának teljes folyamatát. A motiváció, elvárások, elégedettség és lojalitás a leggyakrabban vizsgált tényezők a felsőoktatási kutatásokban. Sokszor más-más megközelítésben vizsgálják őket, néha szájreklámot külön tényezőként említve, vagy a kimondottan a felsőoktatás szolgáltatásminőségét vizsgálva attól függően, hogy a kutatás fókuszában a hallgatók, vagy az intézmény áll. Az intézményre leginkább a fogyasztói indexen alapuló kutatások koncentráltak (Alves – Raposo, 2007, 2009) és összefüggéseket tártak fel a hallgatók elvárásai, elégedettsége és lojalitása között. A hallgatókra való összpontosítás viszont ennek eredményeképpen háttérbe szorult és a kutatók nem törekedtek a nemzetközi hallgatók teljes külföldön való tanulási folyamatának megismerésére. A fogalmakat külön-külön, vagy párban vizsgálták, de sosem a teljes folyamatot együtt. Azt feltételezem, hogy a motiváció, elvárások, elégedettség és a lojalitás a nemzetközi hallgatók külföldön való tanulásának folyamatát jelentik meg elméleti síkon.

A jelen mélyinterjúkon alapuló longitudinális kutatás tehát az elsők között hivatott bemutatni a teljes képzésben Magyarországon tanuló nemzetközi hallgatók motivációjának, elvárásainak, elégedettségének és lojalitásának együttes vizsgálatát egy kiválasztott hallgatói panelen keresztül. A feltáró és értelmező tanulmány célja, hogy kvalitatív

longitudinális mélyinterjúk segítségével világítson rá a fent említett tényezőkre, azok közötti hasonlóságokra és különbségekre a nemzetközi hallgatóknál a Magyarországon való tanulási folyamattal kapcsolatosan, mely folyamat részét képezi a felsőoktatási intézménnyel kapcsolatos és azon kívülálló tényezők feltárása és megismerése is.

Kutatásom jellegéből adódóan nem fedí le az összes egyetemen tanuló külföldi hallgatót és kimondottan a longitudinális mélyinterjúk eredményeire támaszkodik. Nem alkalmaz kvantitatív módszertani elemzéseket, mert megítésem szerint a kvalitatív módszertan alkalmasabb a kiválasztott jelenségek mélyebb megértésére és új kutatási irányvonalak feltárására (Horváth – Mitev, 2015).

A tanulmány öt fő részből áll. A bevezetés után a második fejezet a releváns szakirodalmat tekinti át, mely magában foglalja a motiváció, elvárások, elégedettség, lojalitás és szájreklám témakörét. A harmadik fejezet a kutatásban alkalmazott módszertant hivatott bemutatni, míg a negyedik fejezetben a mélyinterjúk elemzésének eredményeit olvashatjuk. Az utolsó fejezet összefoglalja a kapott eredményeket és további kutatási irányokat jelöl ki.

Szakirodalmi áttekintés

Ebben a részben a szakirodalmi hátteret mutatom be. Az áttekintésben szereplő fő témakörök a motiváció, az elvárások, az elégedettség, a lojalitás és a szájreklám.

Motiváció és megjelenése a felsőoktatásban

Számos megközelítésben értelmezhetjük a motivációt és a különböző motivációs típusokat, azonban ebben a tanulmányban kettő elméletre koncentrálok, melyekhez szorosan kapcsolódik empirikus kutatásom. Mielőtt megvizsgálom a kiválasztott teóriákat, szükséges tisztázni, mi is pontosan a motiváció? A motivációt úgy ragadhatnánk meg, mint az emberi viselkedés mögött rejlő okok összességét (Guay et al., 2010). Mitchell (1982) úgy határozza meg a motivációt, mint „azokat a pszichológiai folyamatokat, melyek az adott cél elérését szolgáló önkéntes tevékenységek felmerülését, irányát és véghezvitelét” jelentik (Mitchell 1982, p. 81.). Ebben az értelmezésben tehát a jelen kutatásban a motivációt cselekvést befolyásoló tényezőként értelmezem.

A vizsgált egyik teória Ryan és Deci (Deci – Ryan, 1985; Deci et al., 1999; Ryan – Deci, 2000) szelf-determinációs elméleten alapuló klasszikus csoportosítása az extrinzik és intrinzik motiváció csoportosítás, melynek értelmében az extrinzik motiváció azoknak a céloknak az elérését takarja, melyek valamely külső haszon vagy előny megszerzésével járnak együtt, vagy pedig valamely negatív dolog vagy kár elkerülését eredményezik. Amíg az extrinzik motivációnak mindig van egy külső aspektusa, az intrinzik motiváció mindig belülről fakad. Az intrinzik motiváció a személy azon szükségleteinek elérését takarja, melynek során a jobban megismeri környezetét, kielégíti tudásszomját és fejleszti önmagát. Jelen kutatásban a külföldi hallgatói motivációkat ezen besorolás és kategóriák szerint értelmezem és kutatom, motivációjukat pedig befolyásoló tényezőként értelmezem, mely külföldön való tanulásukra vonatkozik.

A második alkalmazott elmélet Maehr (1976) folyamatos motiváció elmélete, mely arra fókuszál, hogyan képes az ember fenntartani motivációját például tanulás esetén annak ellenére, hogy nincsen nyilvánvaló és azonnali jutalom, melyet megkaphatna (Kaplan et al., 2009). Ezt a motivációs elméletet úgy alkalmazom primer kutatásomban, hogy a hallgatókat a teljes külföldön való tanulási folyamat alatt, tehát a kutatás összes fázisában megkérdezem arról, hogy motivációjuk fennmaradt-e a tanulással kapcsolatosan.

A két elmélet alapján tehát a vizsgált nemzetközi hallgatók motivációja a külföldön való – kimondottan teljes képzésre érkezett hallgatók – tanulására és annak befolyásoló tényezőire vonatkozik az egész külföldön való tanulási folyamat alatt.

Napjainkig számos kutatás vizsgálta a külföldi hallgatók motivációját. A kutatások egy része valamely motivációelmélet segítségével tesz különbséget a hallgatói elvárások között, míg vannak olyan kutatások is, melyek motivációelmélet-kategorizálás nélkül vizsgálják a különböző hallgatói motivációkat, mint külföldön való tanulást befolyásoló tényezőket. Kutatásában Deci et al. (1991) az intrinzik motivációt határozzák meg az egyetemi siker egyik fő tényezőjének. Arepattamannil et al. (2011) szintén arra a következtetésre jutottak, hogy azok a hallgatók, akik külföldre mentek tanulni, sokkal nagyobb intrinzik motivációról tettek tanúbizonyságot és jobb jegyekkel rendelkeztek, mint azok a társaik, akik otthon maradtak. Otthon maradt csoporttársaik pedig erősebb extrinzik motivációval bírtak. Ntoumanis (2001) szintén az intrinzik és extrinzik csoportosítás szerint vizsgálta a hallgatókat. Guay et al. (2000) egy olyan kérdőívet hozott létre, mely a hallgatók extrinzik és intrinzik motivációját méri. Ezzel szemben Cubillo et al. (2006), Nyaupane et al. (2011), Hackney et al. (2013) munkásságai a külföldi hallgatók motivációs tényezőit kutatják függetlenül attól, hogy az intrinzik vagy extrinzik.

A legtöbb kutató kvantitatív mérési módszert alkalmazott a külföldi hallgatók motivációjának mérésére (Hanousek – Hegarty, 2015; Stover et al., 2012; Utvaer – Haugan, 2016; Chirkov et al., 2007; Guay et al., 2000). Kvalitatív kutatásokat ritkán láthatunk ezen a területen (Roman, 2014; Sultan – Wong, 2012a; Sultan – Wong, 2012b; Templeman et al., 2016) és a legtöbb esetben a kevés kvalitatív kutatás is kvantitatív módszerekkel együtt jelenik meg (Zimmerman, 2008). A legtöbb longitudinális eljárás kvantitatív adatfelvételi módszereket tartalmaz és különböző motivációs tényezők felderítésére szolgál, mint például a nyelvtanulás (Sasaki, 2011). Keveset tudunk a longitudinális mélyinterjúk alkalmazásáról hallgatói paneleken a témakörben, ezért a jelen kutatás ennek a módszernek az alkalmazását és eredményeit hivatott bemutatni.

Elvárások és megjelenésük a felsőoktatásban

Számos korábbi kutatás fókuszált az elvárások elméletére, melyek közül Oliver (1980, 1985) munkásságára tekinthetünk alapvető szakirodalomként, akinek eredményei a marketing területen is felhasználhatók (Oliver, 1980; Oliver, 1985). Az elvárások konfirmációs teóriája

(ECT – Expectation Confirmation Theory) szerint az elvárások azokra az attribútumokra és jellemzőkre vonatkoznak, melyek egy adott termékhez vagy szolgáltatáshoz köthetők (Oliver, 1985; Oliver – Winer, 1987; Elkhani – Bakri, 2012).

Az elvárások kategorizálását tekintve a szakirodalomban nincsen egységes álláspont. Megkülönböztetésük a kutatás megkérdezésének időpontja szerint történhet a fogyasztás előtt, melyeket előrejelző elvárásoknak nevezünk (Oliver, 2015), és történhet a fogyasztás után, melyeket felidézett elvárásoknak hívunk (Higgs et al., 2005).

Számos a közelmúltban végzett kutatásban vizsgálták a külföldi hallgatói elvárások témakörét arra az egyetemre vonatkozóan, ahová a hallgatók jelentkeztek. A legtöbb kutatás kérdőíves kvantitatív módszertant alkalmaz a külföldi hallgatói elvárások meghatározására (Carvalho – Mota, 2010; Arquero et al., 2009; Byrne – Flood, 2005). Mivel a szakirodalomban eltér az elvárások csoportosítása, ezért gyakran a kutatás célja határozza meg a kategorizálást. Anderson (2007) kilenc különböző csoportot határoz meg, mellyel kapcsolatosan a hallgatóknak elvárásaik lehetnek. Ezek a személyes fejlődés, törekvések, tanulmányi eredmények, nyelvi kompetenciák, pénzügyi tényezők, kultúrákkal való érintkezés, társas környezet, felsőoktatási környezet, valamint az utazás és elhelyezkedés. Azonban az elvárások kategorizálása a legtöbb tanulmányban nem részletes, hiszen azok leginkább egy kategóriára, egy elvárástípusra vonatkoznak. A külföldi hallgatók társas elvárásait Ding és Hauzheng (2012) és Dewey et al. (2013) vizsgálták, míg a személyes elvárásokat Firmin et al. (2013). A külföldi hallgatók kulturális elvárásait Czerwionka et al. (2015) tárta fel, Bryla (2015) pedig a munkaerő-piaci elvárásokra fókuszált. Cheng (2014) az oktatással kapcsolatos elvárásokat kutatta. Érdekes kutatást végzett DeBacker és Routon (2017), akik a szülők elvárásait vizsgálták a gyermekük oktatásával kapcsolatban. Carvalho és Mota (2010) kutatása csupán az egyetemre vonatkozó elvárásokra összpontosított, míg Byrne és Flood (2005) kérdőívében már az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatos elégedettség is megjelent. A korábbi kutatásokban már felmerült a longitudinális eszközök alkalmazása, mely kapcsán Martin et al. (1995) a külföldre való utazás előtti és az intézményben eltöltött idő utáni elvárásokat vetette össze.

A szakirodalmi kutatás alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a kutatók számos esetben a motivációt együttesen vizsgálják az elvárásokkal (Byrne et al., 2012; Arquero et al., 2009). Ez azt jelzi, hogy a két fogalom összefüggésben van egymással, azonban ezek kvalitatív vizsgálata elenyésző. Egyértelműnek tűnhet, hogy sokkal jobb választásnak bizonyulhat a vásárlás előtt megkérdezni a fogyasztót elvárásairól, ám a jelen tanulmány esetében az adatfelvétel kivitelezhetetlen lenne, ezért kutatásomban a nemzetközi hallgatók felidézett, vagy a kutatás időpontjában meglévő, külföldi tanulási élményükkel kapcsolatos elvárásaira fókuszálok, melyek a diszkonfirmasiós paradigma alapján elégedettségükre befolyásoló tényezőként hathatnak. Az elvárásokat tekintve a nemzetközi hallgatók helyzete azért speciális, mert egy teljesen

idegen országba és felsőoktatási intézménybe kerülnek, ami miatt előre nagyon nehéz saját elvárásaikat megfogalmazni, valamint a felsőoktatás szolgáltatás jellegéből adódóan elvárásaik folyamatosan változhatnak a külföldön töltött idő alatt.

Az elégedettség megjelenése a felsőoktatási kutatásokban

Az elégedettség kutatása hosszú időkre nyúlik vissza. A tudományterület egyik alapművének számít Oliver (1980, 1985) elvárások diszkonfirmasiós paradigmája (Expectancy Disconfirmation Theory – EDT), mely az alapján különbözteti meg a vásárlás előtti és vásárlás utáni elégedettséget, hogy a fogyasztó elvárásainak megfelelt-e a termék vagy szolgáltatás. A vásárló az elvárásokhoz hasonlítja az észlelt teljesítményt, mely szubjektív diszkonfirmasiációhoz vezet (Yi, 1990). Oliver teóriája szerint a fogyasztók számos vásárlás előtti elvárással rendelkeznek. Az elégedettséget pedig a vásárlói élmény fogja meghatározni, melyet a kívánt termék vagy szolgáltatás nyújt (Oliver, 1980, 1985). Churchill és Surprenant (1982, p. 493.) úgy szintén úgy definiálják az elégedettséget, mint a használat és vásárlás eredményét, mely a vásárló költség- és nyereség-összehasonlításán alapul. Oliver et al. (1997) szerint az elégedettség kellemes kielégítése bizonyos szükségleteknek, vágyaknak vagy céloknak.

Yi (1990) kutatásában folyamatorientált és eredményorientált elégedettséget különböztet meg egymástól. Az eredményorientált elégedettség a közvetlen fogyasztás utáni élményre utal. A folyamatorientált elégedettség pedig magát a fogyasztási folyamatot tartja kiemelkedően fontosnak. A külföldi hallgatói elégedettséget a két típus kombinációjaként értelmezem, hiszen a tanulmányaik során képződött elégedettség épp oly fontos, mint az elégedettség diplomaszerezés után.

A jelen kutatásban a felsőoktatást szolgáltatásként értelmezem. Azonban a szolgáltatásokkal való elégedettségnek különböző aspektusai vannak (Zeithaml, 1981; Parasuraman et al., 1991). Zeithaml (1981) azt állítja, hogy a vásárlók magasabb kritériumrendszerrel állítanak fel, amennyiben szolgáltatásokról van szó, melyek fontos tényezői a tapasztalat és a bizalom. Parasuraman et al. (1991) létrehozott egy olyan módszert, mely a szolgáltatás minőségét méri a vásárlói elvárások és tapasztalat különbségei alapján. Ezt SERVQUAL módszernek nevezik, mely a szolgáltatás tárgyi elemeit, megbízhatóságot, fogékony-ságot, biztosítékot és empátiát mér.

A külföldi hallgatók felsőoktatási intézménnyel szemben támasztott elvárásai jelentős mértékben kutatók terület, azonban a legtöbb kutatás más és más szemszögből különbözteti meg a külföldi hallgatói elégedettséget. Számos kutatás fókuszál az egyetemen való elégedettségre (Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009; Elliot – Healy, 2001; Wiers-Jenssen et al., 2002; Lenton, 2015; Cardona – Bravo, 2012; Owlia – Aspinwall, 1996; El-Hilali et al., 2015; Roman, 2014; Lee, 2010). A leggyakrabban a következő tényezőket említik, mint a hallgatói elégedettség fő forrását: különböző szakok elérhetősége, felsőoktatási intézmény elhelyezkedése, nagysága, komplexitása és az

oktatás minősége (Huybers et al., 2015), oktatóktól kapott visszacsatolások, oktatókkal való kommunikáció (Jager – Gbadamosi, 2013), megfelelő tanulmányi ütemterv, hallgatókat támogató létesítmények, fizikai környezet és felszereltség (Wiers-Jenssen et al., 2002). Habár Yang et al. (2013) kutatása megkülönbözteti a tantermi tényezőket és a tantermen kívüli tényezőket, az utóbbiak is nagymértékben kapcsolódnak az oktatáshoz és az intézményhez (pl.: intézmény elhelyezkedése, tanulmányi átlag, évfolyam).

Ahogy azt láthatjuk, az intézményen és tantermen kívüli külföldi hallgatói elégedettség kevésbé kutatott terület, azonban véleményem szerint kiemelkedően fontos. Néhány kutatás ugyan górcső alá veszi az iskolával kapcsolatos és ahhoz nem tartozó tényezőket, a legtöbb csupán a hazai hallgatókat vizsgálja, nem pedig a külföldieket. Schertzer és Schertzer (2004) azt tárták fel, hogy a hallgatók miért hagyják ott a felsőoktatást. Arra az eredményre jutottak, hogy a leggyakoribb probléma a másik intézményre és országra való átállás és a pénzügyi finanszírozás. Azt is kimutatták, hogy a hallgatók boldogsága jelentősen függ a tantermen kívüli tényezőktől is. Evans (1972) hasonló logikát követve kijelentette, hogy a hallgatói elégedettség nem csupán az oktatás minőségétől és az elismeréstől függ nagymértékben, hanem a társasági élettől, a lakhatási és tanulási környezettől és a tanulási nyomás megfelelő kompenzációjától is. Az összes fent említett kutatás kvantitatív módszereket alkalmazott. Kvalitatív módszertant ritkán alkalmaztak külföldi hallgatói elégedettség mérésére (Sultan – Wong, 2012a; Sultan – Wong, 2012b).

A kategorizálástól eltekintve a külföldi hallgatói elégedettséget gyakran az elvárásokkal együtt vizsgálják (Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009; Elliot – Healy, 2001; Wiers-Jenssen et al., 2002; Lenton, 2015; Cardona – Bravo, 2012; Owlia – Aspinwall, 1996; El-Hilali et al., 2015; Roman, 2014; Lee, 2010). Ezért azt feltételezem, hogy ezek a fogalmak szorosan összekapcsolódnak.

A lojalitás és a szájreklám szerepe a felsőoktatásban

A lojalitás témaköre meglehetősen széles szakirodalommal rendelkezik. Amennyiben külföldi hallgatói elégedettségről beszélünk, a legtöbb esetben a lojalitást együtt vizsgálják az elégedettséggel és a hallgatók megtartásával (Oliver, 1999; Reichheld et al., 2000; Elliot – Healy, 2001; Reichheld, 2003; Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009; Giner – Rillo, 2016). Ebből kifolyólag azt gondolom, hogy ezek szorosan kapcsolódnak egymáshoz.

Reichheld et al. (2000) azt állítja, hogy az elégedettség nem mindig elég ahhoz, hogy megtartsuk a vásárlókat vagy lojálissá tegyük őket, azonban kétség kívül az egyik kulcstényezője a növekedésnek (Reichheld, 2003). A siker érdekében a vállalatnak vagy intézménynek értéket kell nyújtania a vásárlóinak, alkalmazottainak és a stakeholdereknek is (Reichheld et al., 2000).

A szakirodalom sokféleképpen definiálja a lojalitást. A lojalitás kutatásának korai szakaszában a tudósok azt állították, hogy a lojalitás vizsgálható elégedettséggel és a vevőmegtartással (Reichheld – Sasser, 1990; Reich-

held, 1996). Más szakemberek szerint a lojalitás indikátora az újvásárlás (Tellis, 1988; Reichheld et al., 2000; Oliver, 1999; Neal, 1999). Newman és Werbel (1973) szerint az újvásárlás önmagában nem elég, összehasonlítás alapján történő szabad választás is szükséges a vásárló elégedettségéhez. Egy újabb nézet szintén nem tartja elégnek az elégedettséget és az újvásárlást. A lojalitás szerintük abban testesül meg, hogy a vásárló hajlandó-e szószólóként reklámozni az adott terméket vagy szolgáltatást. Más szóval, másoknak való tovább ajánlás, szájreklám szükséges (Reinartz – Kumar, 2002; Reichheld, 2003).

Oliver (1999) úgy definiálja a lojalitást, mint „egy mélyen gyökerező elkötelezettséget az adott termék vagy szolgáltatás jövőbeli újvásárlása és másoknak való ajánlása felé, mely folyamatos újvásárlást eredményez a szituációs hatások és egyéb marketingtörekvések ellenére is, melyek talán váltásra készítenék a fogyasztót” (Oliver, 1999, p. 34.).

Azokban ebből a definícióból hiányzik egy fontos elem, melyre a jelen kutatásnak szüksége van, ezért a kutatás során az alábbi definíciót veszem alapul, mely Reichheld (2003) nevéhez köthető. Reichheld (2003) szerint a lojalitás „a vásárló, alkalmazott vagy barát hajlandósága, hogy befektessen, vagy személyes áldozatot hozzon annak érdekében, hogy erősítse a kapcsolatot (a termék vagy szolgáltatás és a vásárlók között)” (Reichheld, 2003, p. 46.). Majd pedig kijelenti, hogy „a vásárlói lojalitás sokkal több, mint újvásárlások sorozata” (Reichheld, 2003, p. 46.). A másoknak való ajánlást határozza meg a lojalitás kulcsfontosságú elemeként, így a jelen kutatás során a szájreklámra a lojalitás részeként tekintek.

Számos kutatás próbálkozott már felderíteni és megmagyarázni a külföldi hallgatók lojalitását a felsőoktatási intézmény felé (Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009; Giner – Rillo, 2016). Néhány kutató bizonyos tényezőket definiál, melyek, amennyiben kielégítik azokat, lojalitáshoz vezethetnek (Schertzer – Schertzer, 2004; Bryla, 2014; Giner – Rillo, 2016). Míg a többi tudós azt vizsgálja, hogyan jelenik meg a lojalitás külföldi hallgatói szájreklámok útján (Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009).

A szájreklámok jelentőségét külföldi hallgatói elégedettség kontextusban Alves és Raposo (2007) kutatták. Arra a következtetésre jutottak, hogy amennyiben egy hallgató elégedett az oktatással, az a hallgató ajánlani fogja az oktatási intézményt másoknak szájreklám útján. Ezért a szájreklám az ő elégedettségük eredménye.

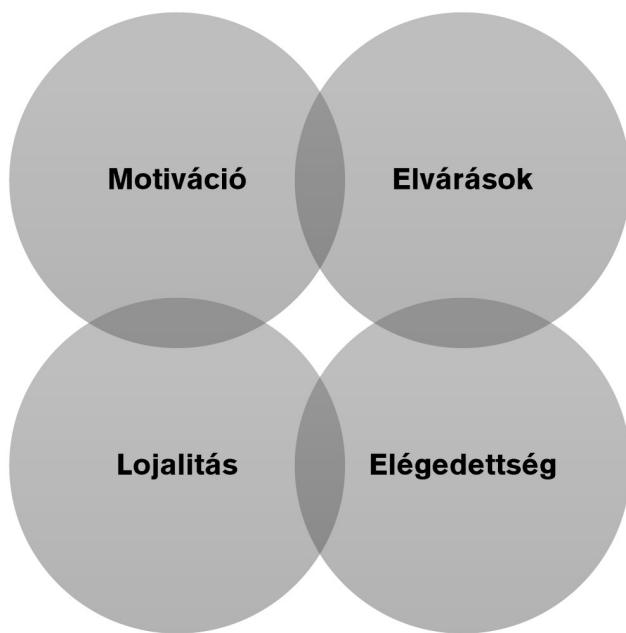
Nyilvánvaló, hogy a szájreklámok nagy jelentőségük az elégedettség meghatározásában, így szükséges tisztázni annak definícióját, melyet jelen kutatás alapjául veszek. A szájreklám (Word-of-mouth – WOM) egy informális interperszonális kommunikáció (Arndt, 1967), mely egy adott termék használatával vagy tulajdonságaival kapcsolatos (Bughin et al., 2010).

Ami a lojalitás mérését illeti, Reichheld (2003) tanulmányában egy kérdésen alapuló módszert alkalmazott, hogy meghatározza a vásárlói lojalitást. Egyszerűen felteszik az alábbi kérdést: „Mennyire valószínű, hogy ajánlaná az „X” terméket egy barátjának vagy kollégájának?

Az eredmények azt mutatták, hogy ez az egy egyszerű kérdés önmagában képes meghatározni az adott vállalat sikerességét és a vásárlók lojalitását. Ebből kiindulva, a szájreklám a kulcs a lojalitás meghatározásakor.

Ahogy az azt korábbi kutatásokban láthattuk, a lojalitást gyakran együttesen vizsgálják az elégedettséggel és kapcsolatot feltételeznek a kettő között (Kandampully, 1998; Gronholdt et al., 2000; Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009; Giner – Rillo, 2016). A jelenlegi kutatásban azt szeretném feltárni, hogy ez a kapcsolat létezik-e a kiválasztott felsőoktatási intézmény külföldi hallgatóinak elégedettsége, lojalitása és ajánlási hajlandósága között (*1. ábra*).

1. ábra Az elméleti fogalmak egymáshoz való viszonya felsőoktatási kutatások esetén



Forrás: saját szerkesztés

A szakirodalomban felsorakoztatott kutatások együttesen azt igazolják, hogy a kutatók jelentős erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy feltárják a külföldi hallgatók motivációját, elvárásait, elégedettségét és lojalitását. Azonban kvalitatív kutatásra támaszkodó eredmény és az összes tényezőt együttesen, egy hallgatói panelen vizsgáló kutatás kevés létezik. A szakirodalom feldolgozása után azt gondolom, hogy szükség van egy kvalitatív módszerre támaszkodó betekintésre a külföldi hallgatói motivációkba, elvárásokba, elégedettségbe és lojalitásba, mindezt pedig ország- és intézményspecifikus megközelítésben, az egyetemmel és az egyetemen kívüli tényezőkkel kapcsolatosan egyaránt.

Módszertan

A jelenlegi kutatás kvalitatív módszertant alkalmaz és külföldi hallgatói panelen lebonyolított longitudinális mélyinterjúk segítségével térképezi fel a diákok motivációját, elvárásait, elégedettségét és lojalitását a kiválasztott felsőoktatási intézményben.

A témában végzett korábbi kutatások leginkább a kvantitatív adatszerzési formákat részesítették előnyben (Elliot – Healy, 2001; Wiers-Jenssen et al., 2002; Anderson, 2007; Firmin et al., 2013; Lenton, 2015; Cardona – Bravo, 2012; Owlia – Aspinwall, 1996; El-Hilali et al., 2015; Roman, 2014; Kandampully, 1998; Gronholdt et al., 2000; Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009; Giner – Rillo, 2016; Cheng, 2014; Bryla, 2015; Byrne – Flood, 2005). Legtöbbjük külön-külön vizsgálta a motivációt, elvárásokat, elégedettséget és lojalitást. Azok a tanulmányok, melyek az összes tényezőt egyszerre vizsgálták, leginkább kvantitatív módszertanra támaszkodtak (Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009).

Azonban a szakirodalomban találunk kvalitatív módszertant alkalmazó kutatásokat, melyeket a külföldi hallgatók vizsgálatára használtak (Roman, 2014; Sultan – Wong, 2012a; Sultan – Wong, 2012b; Templeman et al., 2016; Gallarza et al., 2017; Patterson et al., 1998). Habár más kvalitatív eszközök (pl. fókuszcsoport vagy REA) alkalmazása sem példátlan a szakirodalomban, a választásom azért esett a mélyinterjúkra, mert azok betekintést engednek a külföldi hallgatók személyes véleményének mélyebb megértésébe, hiszen olyan, akár személyes vonatkozású témákat tekintünk át az interjúk során, melyek fókuszcsoportban történő megvitatása kevésbé pontos és őszinte válaszokat adna és nehezebben az interjúalanyok megnyílását (Griner – Sobol, 2014; Patterson et al., 1998).

A jelenlegi kutatás helyszíne a Szegedi Tudományegyetem, melynek kapui évtizedek óta nyitva állnak a külföldi hallgatók előtt, ezért a külföldi hallgatói bázis egyre növekszik (Kéri, 2016). A 2015/16-os tanévet 2820, a 2016/17-es tanévet 3208, a 2017/18-as tanévet pedig 3550 nemzetközi hallgató kezdte meg a Szegedi Tudományegyetemen (Egyetemi Statisztika, 2018). A növekvő külföldi hallgatói létszám lehetővé teszi, hogy a kutatásba való bevonásukkal betekintést nyerhessünk szükségleteikbe, hogy azokat a továbbiakban az egyetem jobban ki tudja szolgálni.

A vizsgálat alanyai a Szegedi Tudományegyetemen tanuló külföldi hallgatók, mely hallgatók egy paneljét választottam ki az elérésük és a kvalitatív adatgyűjtés feltételezett nehézsége miatt. A minta kiválasztásakor a nemzetközi hallgatók lehető legnagyobb diverzifikálása volt a cél annak érdekében, hogy véleményüket származási ország, képzési szint és egyetemi kar szerint is a legjobban megismerhessem. Összesen 18 külföldi hallgatót választottunk ki önkényesen, melyből 6 hallgató kezdte meg alapképzését, 6 a mesterképzést és 6 pedig a PhD-képzést a kutatás kezdetén 2015-ben a Szegedi Tudományegyetemen. Összességében egy hallgatótól nem érkezett válasz, aki nem volt hajlandó az együttműködésre, így a végleges panel 17 főből állt. Ennek a 17 főnek a longitudinális vizsgálata egy nagyobb kutatás részét képezi, melyből most csupán a mesterképzésen végzett hallgatók eredményeit mutatom be. A jelen kutatásban vizsgált minta összetételét tekintve a mesterképzést végzett hallgatók átlagos életkora 28 év, a nemek megoszlása pedig egyenlő, 3 férfi és 3 nő vett részt a panelben. Származási országuk Törökország, Kolumbia, Algéria, Tunézia, Koreai Köztársaság és Laosz. A jelen

kutatás végső paneljába kiválasztott hallgatók demográfiai adatait az 1. melléklet tartalmazza. A hat fővel készített interjúsorozat (összesen 18 interjú) elegendőnek bizonyult a mesterképzést végzett hallgatók sajátosságainak bemutatásához és az elméleti telítődéshez, hiszen pontos képet és releváns eredményeket kaptunk a feltárt témákról (Horváth – Mitev, 2015). Ugyanakkor a mintában nem reprezentált karok és származási országok hallgatóiról értelemszerűen nincsen kutatási adat, a meglévők tehát torzíthatnak.

A mélyinterjúkat három fázisban bonyolítottam le. Az első mélyinterjút a hallgatók képzésének elején, a másodikat a képzésük közepén, a harmadikat pedig az után, hogy végeztek a mesterképzéssel és lediplomáztak. A strukturált mélyinterjúk első fázisában a motivációjukat és elvárásaikat vizsgáltam, a második fázisban további motivációjukat, elvárásaikat és elégedettségüket kutattam, a harmadik és egyben utolsó fázis során pedig az érdekelt, hogy motivációjuk kitartott-e, elvárásaik teljesültek-e, valamint elégedettek és lojálisak-e az intézményhez.

A kutatást 2015 őszén kezdtem. 2017 novemberéig az első két fázis teljesen lezárult mind a 17 hallgatóval. A harmadik fázis a mesterképzést elvégző hallgatókkal fejeződött be, hiszen számukra két év volt a képzési idő. Ezért a jelenlegi tanulmányban kimondottan a 6 mesterképzést elvégzett hallgatóra és tapasztalataikra fókuszálok. A kutatás teljes lebonyolítása nélkül is kijelenthetem, hogy a már befejezett interjúsorozatok egy eddig példátlan betekintést adnak a külföldi hallgatók életének kutatott aspektusaiba Magyarországon, a Szegedi Tudományegyetemen.

Az eredmények bemutatása

Ebben a fejezetben a longitudinális primer kutatás eredményeit mutatom be időrendben, a hat mesterképzést végzett hallgató válaszai alapján. Először a hallgatók motivációit és elvárásait fejtem ki, majd pedig az elégedettségüket és lojalitásukat vizsgálom.

Motivációs eredmények

A kutatás első fázisában a külföldi hallgatók motivációjára és elvárásaira kérdeztem rá. Ebben a tanulmányban a motivációk meghatározására Deci et al. (1991) művét veszem alapul és a hallgatók motivációját Deci és Ryan (1985) kategorizálása szerint különböztetem meg, akik elválasztották egymástól az extrinzik és intrinzik motivációs típusokat. A folytonos motiváció elméletét (Maehr, 1976) pedig úgy vizsgálom, hogy a kutatás harmadik szakaszában is rákérdezek a hallgatók motivációinak fennállására.

Az interjúban részt vevő hallgatók motivációja néhány aspektusban eltér egymástól. Néhányan közülük intrinzik motivációval rendelkeztek („Új kaland számomra felfedezni az országot.” – algériai hallgató). A hat hallgató közül csupán egy olyan ember volt, akinél a két motivációs típus közül csupán az extrinzik motiváció merült fel („Azért akartam Európába jönni, hogy jobb diplomát kapjak.” – tunéziai hallgató). Azokra a hallgatókra volt a legtöbb példa, akik motivációját extrinzik és intrinzik hatások is befolyásolták („Találtam ide ösztöndíjat.” és „Voltam már Budapesten előtte és tetszett Magyarország, szerettem a magyar embereket.” – törökországi hallgató).

Nagyon érdekes felfedezés, hogy a szájreklám már az interjúsorozat legelső lépésénél megjelent akkor, amikor a hallgatókat arról kérdeztem, hogy miért választották Magyarországot és a Szegedi Tudományegyetemet („Azt hallottam, hogy ez az egyik legjobb egyetemi város Európában.” – kolumbiai hallgató). Ez azt jelzi, hogy a szájreklámnak hatalmas hatása van a hallgatókra, amikor ők a jövőbeli külföldi oktatási intézményt kiválasztják („A nővérem itt tanult és a Karnak jó hírneve van.” – algériai hallgató). Ezért azt gondolom, hogy a szájreklám (WOM) az egyik befolyásoló motivációs tényező, amikor a külföldi hallgatók felsőoktatási intézményt választanak („Azt mondták, hogy Szeged a legjobb, ezért Szegedet választottam.” – koreai hallgató, „Azt hallottam, hogy Szeged egy gyönyörű város, mert az egyik barátom volt itt ezelőtt.” – laoszi hallgató).

Az interjúk második fázisában a motivációkról nem esett szó, azonban a harmadik fázisban visszatértem rá és megkérdeztem a hallgatókat, hogy mindvégig motiváltak voltak-e tanulmányaik alatt. A legtöbb esetben végig fennmaradt a hallgatók tanulás iránti motivációja („Sosem vettem számításba a bukás lehetőségét. Az előre volt az egyetlen irány.” – kolumbiai hallgató) és leginkább azokat a motivációkat említették meg, melyek a tanuláshoz, a tanáraikhoz és az iskolához kapcsolhatók. Arra is volt példa, hogy saját iskolatársaik hogyan befolyásolhatják a külföldi hallgatók motivációját („A professzorok és a többi hallgató segítségének köszönhetően motivált voltam, hogy sokat tanuljak.” – koreai hallgató; „Motivált voltam a tanulmányaim alatt, a tanáraink és professzoraink miatt. Segítettek a személyes fejlődésemben. Néha azonban nem éreztem magam motiváltnak a csoporttársaim miatt. Nem szeretik, hogy mi (külföldi hallgatók) tanulunk, és jobb jegyeket szeretnénk kapni.” – törökországi hallgató). Csupán egyetlen hallgató volt, aki egyáltalán nem érezte magát motiváltnak („Nem voltam igazán motivált. Amikor tanultam, folyamatosan sírtam. Egyedül voltam, nem tudtam, hogy jó-e, amit csinálok.” – algériai hallgató). Érdekes azonban, hogy a sok hátráltató tényező ellenére ő is befejezte a tanulmányait („Nagyon nehéz volt a kezdetektől fogva a végéig.” – algériai hallgató). A főbb eredmények az 1. táblázatban láthatók.

1. táblázat Nemzetközi hallgatók motivációit összefoglaló táblázat

Nemzetközi hallgatók motivációinak típusai

| | |
|--|---|
| Extrinzik | „Azért akartam Európába jönni, hogy jobb diplomát kapjak.” – tunéziai hallgató |
| Intrinzik | „Új kaland számomra felfedezni az országot.” – algériai hallgató |
| Extrinzik és intrinzik együttesen | „Találtam ide ösztöndíjat.” és „Voltam már Budapesten előtte és tetszett Magyarország, szerettem a magyar embereket.” – törökországi hallgató |
| Folytonos | „Sosem vettem számításba a bukás lehetőségét. Az előre volt az egyetlen irány.” – kolumbiai hallgató |

Forrás: saját kutatás, saját szerkesztés

A hallgatói válaszokból láthatjuk, hogy a motiváció igencsak eltérő lehet. Van, aki extrinzik indokokból, van, aki intrinzik tényezők, s akadnak olyanok is, akik mindkettő által motiváltak. Amikor motivációról beszélünk, minden egyes személynek megvan az oka, hogy miért tanuljon kitartóan. A legtöbb ilyen befolyásoló tényező az egyetemhez köthető, mint például a tanárok, professzorok és diáktársak. Összességében tehát arra a következtetésre jutottam, hogy a motiváció egy kulcsfontosságú tényező a külföldi hallgatók tanulmányai során.

Elvárásokkal kapcsolatos eredmények

A kutatás első fázisában a hallgatókat a motiváció mellett kezdeti elvárásaikról is kérdeztem. Hasonló vizsgálatokat láthatunk Byrne et al. (2012), Arquero et al. (2009), Ding és Hanzheng (2012), Dewey et al. (2013), Firmin et al. (2013), Czerwionka et al. (2015), Bryla (2015), Cheng (2014), valamint DeBacker és Routon (2017) kutatásában. A jelenlegi kutatásban az elvárásokat felidézett elvárásoknak tekintjük, mert a hallgatókat a szolgáltatás megvásárlása után kérdeztem a kezdeti elvárásaikról (Higgs et al., 2005).

A hallgatók által adott válaszokból nyilvánvaló, hogy a hallgatók elvárásokat támasztanak a külföldön való tanulásuk bizonyos aspektusaival szemben. Először is magukkal szemben vannak elvárásaik, melyek az önmegvalósításhoz köthetők („Az elvárásaim saját magammal kapcsolatosak. Itt szert teszek kompetenciára, amit majd a saját országomban használni tudok.” – törökországi hallgató). Meg szeretnék mutatni, hogy sikeresen véghez tudják vinni a külföldi tanulmányaikat („Jó orvos szeretnék lenni, és ha fejleszthetem a tudásom, az minden.” – tunéziai hallgató). Másodszor pedig munkához kapcsolódó elvárásokkal is rendelkeznek („Azt gondolom, hogy nagyobb esélyem lesz jobb munkát és magasabb fizetést kapni.” – törökországi hallgató). Ha végeznek az egyetemen, jobb munkát szeretnének kapni, hogy jobb életszínvonalat teremtsenek maguknak („Magasabb fizetést kapsz, ha megvan a mesterképzésed.” – laoszi hallgató). Néhányan folytatni szeretnék tanulmányaikat és egyetemi karrierre vágnak („Érdekel a PhD. Szeretnék oktatói vagy docensi karriert.” – kolumbiai hallgató; „Szeretném megcsinálni a PhD-t.” – algériai hallgató). Tanulmányaik elején még nem válnak el egymástól az iskolán belüli és kívüli elvárások, hiszen a válaszadók többsége önmagára és a tanulásra szeretne összpontosítani (Ez egy nemzetközi diploma és ezzel nagyon sok lehetőséget tudsz találni.” – tunéziai hallgató). Az elvárásokkal kapcsolatos főbb eredményeket a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat Nemzetközi hallgatók elvárásait összefoglaló táblázat
Nemzetközi hallgatók leggyakrabban felmerült elvárásai

| | |
|--|--|
| Személyes elvárások | „Az elvárásaim saját magammal kapcsolatosak. Itt szert teszek kompetenciára, amit majd a saját országomban használni tudok.” – törökországi hallgató |
| Tudásszerzés | „Jó orvos szeretnék lenni, és ha fejleszthetem a tudásom, az minden.” – tunéziai hallgató |
| Jobb munkalehetőségek | „Azt gondolom, hogy nagyobb esélyem lesz jobb munkát és magasabb fizetést kapni.” – törökországi hallgató |
| Magasabb fizetés és életszínvonal | „Magasabb fizetést kapsz, ha megvan a mesterképzésed.” – laoszi hallgató |
| Továbbtanulás | „Érdekel a PhD. Szeretnék oktatói vagy docensi karriert.” – kolumbiai hallgató |

Forrás: saját kutatás, saját szerkesztés

Az eredmények alapján láthatjuk, hogy a feltételezett összefüggés a hallgatók motivációja és elvárásai között csupán részben igazolódott be, hiszen a diplomaszerezés motivációja és a tudásszerzés, jobb munkalehetőségek, magasabb fizetés és életszínvonal között vélhetünk felfedezni kapcsolatot, ám a kutatás ezen részében a többi motiváció nem kapcsolható össze az elvárásokkal.

A kutatás második szakaszában a hallgatókat arról kérdeztem, hogy elvárásaik teljesültek-e vagy sem, tehát elvárásaik alapján elégedettek-e vagy sem. Ennek eredményei a következő fejezetben találhatóak, hiszen az elvárásokat és az elégedettséget leggyakrabban együtt vizsgálják a szakirodalomban (Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009; Elliot – Healy, 2001; Wiers-Jensen et al., 2002; Lenton, 2015; Cardona – Bravo, 2012; Owlia – Aspinwall, 1996; El-Hilali et al., 2015; Roman, 2014; Lee, 2010). A második szakaszban az iskolán belüli és kívüli elvárások már elválnak egymástól. Ez azt mutatja, hogy a hallgatók jobban megismerték az országot, a kultúrát, a várost és az oktatási rendszert. A kutatás harmadik szakaszában nem tettem említést az elvárásokról.

Az elégedettségrel kapcsolatos eredmények

A külföldi hallgatók elégedettségét a kutatás második és harmadik szakaszában vizsgáltam. Az elvárások diszkonfirmációs teóriájára (EDT) alapozva (Oliver, 1980, 1985) a fő célom az volt, hogy megtudjam, a hallgatói elvárások hogyan alakultak és kialakult-e elégedettség a hallgatók körében. A kutatás második fázisára egy hallgató megszakította tanulmányait a Szegedi Tudományegyetemen, ám vele a továbbiakban interneten keresztül tartottam a kapcsolatot.

A kutatás második és harmadik szakaszában az iskolai és iskolán kívüli elvárások és elégedettség már különválnak egymástól. Ennek oka az lehet, hogy a kutatás és tanulmányaik végéhez közeledve, a hallgatók már elegendő időt töltöttek az országban és további elvárásaik keletkeztek, amelyek nem szorosan köthetők az iskolához („Az oktatásban minden elvárásom teljesült. Talán azt gondoltam, hogy többet fogok majd utazni Európában.” – kolumbiai hallgató). Magyarországgal és a magyar emberekkel kapcsolatban is megfogalmazták gondolataikat a hallgatók („Az egyetemről ezt vártam el, (de) azt vártam, hogy a(z) magyar emberek boldogabbak lesznek és sokkal vidámabbak. Sok a pesszimizmus, a panaszkodásból érzem.” – tunéziai hallgató). Ebben a fázisban tehát a motiváció azon elemei is összekapcsolhatók az elvárásokkal, melyet az előző fejezetben még nem sikerült megtenni.

A kutatás második szakaszában arra a következtetésre jutottam, hogy a hallgatók többsége elégedett volt az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységekkel („Jobban megy, mint ahogy vártam. A tanárain nagyon jól beszélnek angolul, elégedett vagyok velük.” – kolumbiai hallgató; „Nagyon elégedett vagyok. A tudásom jelentősen javult és sok új baráttra tettem szert. Nagyon sokat tanultam a professzoraimtól. A látóköröm szélesebb és nagyobb problémákat is felismerem – laoszi hallgató). Még abban az esetben is elégedettség mutatkozott, hogyha a hallgatónak (koreai hallgató) a diploma megszerzése előtt személyes okokból el kellett hagynia Magyarországot, és ha megbánásaik vannak, azok leginkább belülről fakadnak („Az iskolát tekintve a Szegedi Tudományegyetem megfelelt az elvárásaimnak. Sajnos nem tudtam csatlakozni az iskolán kívüli tevékenységekhez személyes okokból. Ez az egyetlen dolog, amit bánok.” – koreai hallgató).

Azonban már a második szakaszban is előfordult elégedetlenség („Elégedett vagyok és nem vagyok elégedett. Valami mást vártam. De ami az egyetemet illeti, látom, hogy nyitott a fejlődésre. Az ügyintézők segítőkészek és a koordinátoraim mindig segítenek.” – törökországi hallgató.) Az egyetemen kívül helyzetből adódó elégedetlenség is előfordult, amikor a hallgató egyedül érezte magát az országban és a tanulásban is („Az oktatóink jók, általánosságban jók, (de) ha egyedül kell tanulnod, az mindig nehéz.” – algériai hallgató).

A kutatás harmadik fázisában ugyanazokat a kérdéseket tettem fel a hallgatóknak az elégedettségéről, mint a második szakaszban. Az oktatással kapcsolatos elégedettség sokkal gyakrabban előfordult a válaszadók között, mint az iskolán kívüli tevékenységekkel kapcsolatos tényezők. Összességében leginkább elégedettség mutatkozott a hallgatók körében („Teljesen elégedett vagyok. Azt érzem, hogy sokat tanultam kulturálisan, az egyetemen, minden témában.” – kolumbiai hallgató; „Elégedett vagyok a Szegedi Tudományegyetem-

mel. Jól szervezett oktatási rendszere van és kiváló arra, hogy a külföldi hallgatókat segítse.” – koreai hallgató; „Igazából túlszárnyalta az elvárásaimat, mert a BA-s alapjaim nem voltak túl jók. Minden, amit tanultam Magyarországon majdnem új volt és Szegeden otthon éreztem magam.” – laoszi hallgató).

Csupán egyetlen interjúalany gondolta úgy, hogy ő egyáltalán nem elégedett a Szegedi Tudományegyetemmel („Igazából nem vagyok elégedett. A vizgákra tanultam és nem azért, hogy tudjak bizonyos dolgokat. Mindig stresszes voltam és egyedül tanultam”), de az iskolán kívüli tevékenységeket és lehetőségeket szerette („Azzal az oldalával (iskolán kívüli tevékenységek) elégedett vagyok.” – algériai hallgató).

Ami a szegedi életet illeti, felmerült, hogy egy kis városban, mint Szeged, nincs túl sok lehetőség iskolán kívüli életet élni („Szegeden nincsen semmi. Nem tudsz választani a presztízsértékű helyek, az alacsony minőségű helyek és a közepes helyek között. Mindegyiknek ugyanaz a koncepciója.” – tunéziai hallgató).

A kutatás második és harmadik szakaszát összegezve láthatjuk, hogy amíg a második szakaszban elkülönülnek az iskolán kívüli és iskolával kapcsolatos tényezők, a harmadik szakaszban ez nem annyira számottevő. Ennek oka az lehet, hogy tanulmányaik végeztével a hallgatókban felerősödnek az iskolával kapcsolatos érzeteik, hiszen ezek fogják nagyobb mértékben meghatározni további életüket, nem pedig az iskolán kívüli tényezők. Annak ellenére, hogy a kutatás harmadik szakaszában nem váltak el élesen egymástól az iskolán belüli és kívüli tényezők, az iskolai és iskolán kívüli elégedettséget együttesen kell vizsgálni, hogy teljes képet kaphassunk a hallgatók elégedettségéről. A főbb eredményeket a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat Az elégedettség főbb eredményei
A nemzetközi hallgatók elégedettségeinek összegzése

| | Pozitív vélemények | Negatív vélemények |
|-----------------------------------|--|--|
| Egyetemmel kapcsolatos | „Nagyon elégedett vagyok. A tudásom jelentősen javult.. Nagyon sokat tanultam a professzoraimtól. – laoszi hallgató | „Igazából nem vagyok elégedett. A vizgákra tanultam és nem azért, hogy tudjak bizonyos dolgokat.” – algériai hallgató |
| Nem egyetemmel kapcsolatos | „Sok új baráttra tettem szert.” – laoszi hallgató „Azt érzem, hogy sokat tanultam kulturálisan, az egyetemen, minden témában.” – kolumbiai hallgató | „Szegeden nincsen semmi. Nem tudsz választani a presztízsértékű helyek, az alacsony minőségű helyek és a közepes helyek között.” – tunéziai hallgató |

Forrás: saját kutatás, saját szerkesztés

Lojalitással és szájreklámmal kapcsolatos eredmények

A lojalitást és szájreklámot a kutatás harmadik szakaszában vizsgáltam, azonban a szájreklám már az első szakaszban felmerült a hallgatók által adott válaszokban, mely a WOM fontosságát jelzi.

Reichheld (2003) definícióját és a lojalitás és szájreklám területen végzett korábbi kutatásokat (Oliver, 1999; Reichheld et al., 2000; Elliot – Healy, 2001; Reichheld, 2003; Alves – Raposo, 2007; Alves – Raposo, 2009; Giner – Rillo, 2016), vagyis a lojalitás komplex megközelítését alapul véve, a harmadik szakasz során azt kérdeztem meg a hallgatóktól, hogy újra vásárolnák-e a szolgáltatást (tanulás a Szegedi Tudományegyetemen, Szegeden), vagyis újra választanák-e az adott képzést és ajánlanák-e barátai- iknak vagy ismerőseiknek.

A legtöbb hallgató elégedettsége abban mutatkozott meg, hogyha tehetnék, újraválasztanák az egyetemet és az adott képzést („Igen, biztosan (újraválasztanám). Ezen nem kell gondolkodnom.” – kolumbiai hallgató; „Ha ugyan ezek a körülményeim lennének, akkor ugyanezt választanám.” – tunéziai hallgató)

A hallgatók döntő többsége hajlandóságot mutatott az iránt is, hogy a jövőben továbbadja az ország és az egyetem hírnevét barátainak és ismerőseinek („Igen, miért ne, ha ők is keményen tanulnak.” – tunéziai hallgató). Sőt, már a megkérdezés idején volt olyan diák, aki addigra már ajánlotta az egyetemet barátainak, akik addigra már meg is kezdték tanulmányaikat a Szegedi Tudományegyetemen („Egyértelműen. Már ajánlottam is pár barátomnak.” – kolumbiai hallgató; „Már ajánlottam pár filippínói hallgatónak, akik Koreában tanulnak.” – koreai hallgató; „Igen, biztosan. Az egyik barátom is már Szegeden van. Ajánlottam neki, hogy tanuljon azon a szakon, amin én. A másik barátom pedig jön majd Szegedre, mert szintén ajánlottam neki.” – laoszi hallgató).

Az elégedetlenségből fakadóan volt olyan diák, aki nem biztosan választaná újra a képzést („Nehéz kérdés. Nem tudom, hogy túlélném-e Szegeden.” – törökországi hallgató). Ha mégis úgy döntene, hogy újraválasztja, azt kis változtatással tenné („Igen, de mindenképpen változtatnék valamin. Talán nem Szegedet, hanem Budapestet választanám és iskolán kívüli tevékenységeket is végeznék.” – algériai hallgató). Még azok a hallgatók, akik nem voltak teljesen elégedettek, azok is ajánlanák, vagy akár már ajánlották is az egyetemet bizonyos okok miatt („Már ajánlottam másoknak. Legalább három ember van most (aki miattam jött ide), miután látták, hogy Magyarországon tanulok. Ez olyan, mint egy lánc.”) és ebben az esetben figyelmeztették társaikat a hátrányokról is (Ajánlottam neki pár okból és figyelmeztettem is pár dolog miatt...” – törökországi hallgató). A lojalitással kapcsolatos főbb eredményeket a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat A lojalitás főbb eredményei
A nemzetközi hallgatók továbbajánlási és újravásárlási szándékai

| | Pozitív vélemények | Negatív vélemények |
|----------------------|--|---|
| Továbbajánlás | „Egyértelműen. Már ajánlottam is pár barátomnak.” – kolumbiai hallgató | Ajánlottam neki pár okból és figyelmeztettem is pár dolog miatt...” – törökországi hallgató |
| Újravásárlás | „Igen, biztosan (újraválasztanám). Ezen nem kell gondolkodnom.” – kolumbiai hallgató | „Nehéz kérdés. Nem tudom, hogy túlélném-e Szegeden.” – törökországi hallgató |

Forrás: saját kutatás, saját szerkesztés

Összességében ezeknél a sikeres tovább ajánlásoknál jobban semmi sem mutatja a hallgatók elégedettségét az egyetemmel, a várossal, a kultúrával és az országgal kapcsolatban. Az eredmények alapján továbbá kapcsolatot vélhetünk felfedezni a motiváció és a lojalitás egyik aspektusa, a szájreklámok, valamint az elégedettség között.

Összefoglalás

A jelen kutatás kvalitatív kutatási módszert alkalmazott, melynek keretében longitudinális mélyinterjúk készültek nemzetközi hallgatók paneljével annak érdekében, hogy felfedjem motivációjukat, elvárásait, elégedettségüket, lojalitásukat és e tényezők közötti összefüggéseket a magyar felsőoktatásban töltött éveik alatt.

A szakirodalom korábbi kutatásaiban jellemző volt a kvantitatív módszertan túlsúlya, ám elvétve kvalitatív megközelítéseket is találhatunk, melyek a jelen kutatásban vizsgált témaköröket legtöbb esetben egyesével vizsgálták, valamint a nemzetközi hallgatók tanulmányainak egy bizonyos pontját mutatják be. Szükség volt egy olyan kutatásra, mely longitudinális mélyinterjúkkal igyekszik pontosabban feltárni a külföldi hallgatók motivációját, elvárásait, elégedettségét, lojalitását és a tényezők közötti összefüggéseket.

A kvalitatív kutatás eredményei alapján láthatjuk, hogy a szájreklám (WOM) már az interjúsorozat első szakaszában megjelenik. Majdnem az összes válaszadó megemlítette azt, mint egy befolyásoló tényezőt döntésükben azzal kapcsolatban, hogy végül Magyarországra és a Szegedi Tudományegyetemre jöjjenek tanulni, vagy sem.

Ezért azt gondolom, hogy nem csupán az elégedettség és a szájraklám (mint a lojalitás egy része) állnak kapcsolatban egymással, hanem kapcsolat kell, hogy legyen a szájraklám, tehát a lojalitás és motiváció között is. A jövőbeli kvantitatív kutatásoknak tehát sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani a külföldi hallgatók motivációi és a szájraklám kapcsolatára.

Ami a motivációt illeti, azt az eredményt kaptam, hogy a legtöbb hallgató intrinzik motivációval rendelkezik a külföldön való tanulással kapcsolatban, bár extrinzik motivációs típusok is előfordulnak. Érdekes a hallgatók folytonos motivációját is vizsgálni, hiszen az változhat az oktatási program, vagyis a külföldön töltött idő alatt. A motivációk és elvárások között pedig összefüggések fedezhetők fel. Ami az elvárásokat illeti, az iskolai és iskolán kívüli elvárások vizsgálata is egyaránt szükséges.

Az elégedettségnek az elvárásokon alapuló teória jó kiindulópont lehet a külföldi hallgatók tanulmányozásában. Ha elvárásaik teljesültek, az elégedettséghez vezethet, mely szájraklámot eredményezhet, mely szájraklám az új belépő hallgatók motivációjában játszhat kiemelkedő szerepet. Amennyiben nem teljesülnek az elvárások, az negatív szájraklámhoz, de meglepő módon akár pozitívhoz is vezethet. A vizsgált fogalmak tehát szorosan összekapcsolódnak.

Összességében a szájraklám a hallgatói elégedettség eredménye. Azonban ami az újravásárlást illeti, a felsőoktatási szolgáltatás sajátosságai miatt a hallgatók nem tudják – és nem is szükséges számukra – ugyanazt a szolgáltatást kétszer megvásárolni (ugyanazon a Karon, ugyanazt a szakot nem fogják kétszer elvégezni). Akkor léphet fel újravásárlás, amennyiben a hallgató egy szak befejezése után az adott egyetemen kíván másik szakot elvégezni, mely feltehetőleg egy az elsónél rangban fentebb lévő képzés (Mesterképzés, PhD). Ezért a lojalitás legfőképp szájraklám formájában jelenhet meg, az újravásárlás kevésbé jellemző, így azt gondolom, hogy a külföldi hallgatói lojalitás egyenlő a pozitív szájraklámmal. Ha egy külföldi hallgató ajánlja a felsőoktatási intézményt más hallgatóknak, ahol ő is tanult, az azt jelentheti, hogy lojális hozzá. A kutatásban vizsgált fő elméleti dimenziókat az 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat A kutatásban vizsgált fő dimenziók

| Vizsgálati szempontok | | |
|-----------------------|--|---|
| Motiváció | Extrinzik vagy intrinzik | Folytonos |
| Elvárások | Egyetemmel kapcsolatos | Nem egyetemmel kapcsolatos |
| Elégedettség | Egyetemmel kapcsolatos | Nem egyetemmel kapcsolatos |
| Lojalitás | Újravásárlás (teljes Magyarországon való tanulási élményt) | Továbbajánlás (teljes Magyarországon való tanulási élményt) |

Forrás: saját kutatás, saját szerkesztés

Kutatásomnak természetesen vannak korlátai, hiszen a külföldi hallgatók eléréséből és a módszertani sajátosságokból adódóan nem állt módomban reprezentatív felmérést végezni, azonban a kutatás egy remek alapot nyújt a további kvantitatív kutatások lebonyolítására. A mesterképzéses hallgatókkal folytatott interjúk egy nagyobb kutatás részét képezik, tanulságai pedig a további adatelemzésnél felhasználhatók.

A jövőbeli céloim az, hogy a jelenlegi kutatásban kapott eredmények alapján egy kvantitatív vizsgálatot bonyolítsak le az egyetemen. A jelen kutatás eredményei lehetőséget biztosítottak arra, hogy betekintést nyerhessünk a külföldi hallgatók motivációjába, elvárásaiba, elégedettségébe, lojalitásába és az általuk tanúsított szájraklám tevékenységbe a Szegedi Tudományegyetemen töltött tanulmányi idejük alatt. A kezdeti eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált tényezők között egyértelmű összefüggés van. Szükséges egy modell felállítása, melyet kvantitatív módszerrel is lehetséges tesztelni. Azonban addig is fontos éssben tartani a jelen kutatás eredményeit, mi szerint a vizsgált tényezők között összefüggés van és összefüggés mutatkozik már a motiváció és a szájraklám között is.

Felhasznált irodalom

Alves, H. – Raposo, M. (2007): Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management*, 18(5), p. 571-588. <https://doi.org/10.1080/14783360601074315>

Alves, H. – Raposo, M. (2009): The measurement of the construct satisfaction in higher education. *Service Industries Journal*, 29(2), p. 203-218. <https://doi.org/10.1080/02642060802294995>

Anderson, B. D. (2007): Students in a global village: The nexus of choice, expectation, and experience in study abroad. PhD. dissertation. Texas, Austin: The University of Texas at Austin

Areepattamannil, S. – Freeman, J. G. – Klinger, D. A. (2011): Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychological Education*, 14, p. 427-439. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9155-1>

Arndt, J. (1967): Role of product-related conversations in the diffusion of a new product. *Journal of Marketing Research*, 4, p. 291-295. <https://doi.org/10.2307/3149462>

Arquero, J. L. – Byrne, M. – Flood, B. – Gonzalez, J. M. (2009): Motives, expectations, preparedness and academic performance: A study of students of accounting at a Spanish university. *Spanish Accounting Review*, 12(2), p. 279-300. [https://doi.org/10.1016/S1138-4891\(09\)70009-3](https://doi.org/10.1016/S1138-4891(09)70009-3)

Berács, J. - Derényi, A – Kádár-Csoboth, P. – Kováts, G. – Polónyi, I. – Temesi, J. (2017): Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai helyzetértékelés. Projekt jelentés. Budapest: NFKK

Bryla, P. (2014): Self-reported effect of and satisfaction with international mobility: a large-scale survey among polish former Erasmus students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, p. 2074-2082. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.248>

- Bryla, P. (2015):* The impact of international student mobility on subsequent employment and professional career. a large-scale survey among polish former Erasmus students. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 176, p. 633-641. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.521>
- Bughin, J. – Doogan, J. – Vetvik, O. J. (2010):* A new way to measure word-of-mouth marketing. *McKinsey Quarterly*, April 2010, http://www.mckinseyquarterly.com/A_new_way_to_measure_word-of-mouth_marketing_2567
- Byrne, M. – Flood, B. (2005):* A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), p. 111-124. <https://doi.org/10.1080/03098770500103176>
- Byrne, M. – Flood, B. – Hassall, T. – Montano, J. L. A. – González, J. M. G. – Tourana-Germanou, E. (2012):* Motivations, expectations and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. *Accounting Forum*, 36, p. 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.accfor.2011.12.001>
- Cardona, M. M. – Bravo, J. J. (2012):* Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a Colombian university. *Estudios Gerenciales*, 28, p. 23-29. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(12\)70004-9](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(12)70004-9)
- Carvalho, S. W. – Mota, M. O. (2010):* The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), p. 145-165. <https://doi.org/10.1080/08841241003788201>
- Cheng, Annie Yan-Ni (2014):* Perceived value and preferences of short-term study abroad programmes: A Hong Kong study. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 116, p. 4277-4282. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.931>
- Chirkov V. – Vansteenkiste M. – Tao R. – Lynch M. (2007):* The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, p. 199-222. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.03.002>
- Churchill, G. A. – Surprenant, C. (1982):* An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19, p. 491-504. <https://doi.org/10.2307/3151722>
- Cubillo, J. M. – Sánchez, J. – Cerviño, J. (2006):* International students' decision-making process. *International Journal of Educational Management*, 20(2), p. 101-115. <https://doi.org/10.1108/09513540610646091>
- Czerwionka, L. – Artamonova, T. – Barbosa M. (2015):* Intercultural knowledge development: Evidence from student interviews during short-term study abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, p. 80-99. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.06.012>
- DeBacker, J. M. – Routon, P. W. (2017):* Expectations, education and opportunity. *Journal of Economic Psychology*, 59, p. 29-44. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.01.004>
- Deci, E. L. – Ryan, R. M. (1985):* Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum
- Deci, E. L. – Vallerand, R. J. – Pelletier, L. G. – Ryan, R. M. (1991):* Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(2-3), p. 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Ding, L. – Haizheng, L. (2012):* Social networks and study abroad: The case of Chinese visiting students in the US. *China Economic Review*, 23, p. 580-589. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2010.12.004>
- Dewey, D. P. – Ring, S. – Gardner, D. – Belnap, R. K. (2013):* Social network formation and development during study abroad in the Middle East. *System*, 41, p. 269-282. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.004>
- Egyetemi Statisztika (2018):* http://www.stud.u-szeged.hu/etr/f_sta/, Letöltve: 2018. 08. 06.
- El-Hilali, N. – Al-Jaber, S. – Hussein, L. (2015):* Students' satisfaction and achievement and absorption capacity in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 177, p. 420-427. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.384>
- Elkhani, N. – Bakri, A. (2012):* Review on Expectancy Disconfirmation Theory (EDT) model in B2C e-commerce. *Journal of Information Systems Research and Innovation*, 2, p. 95-102.
- Elliot, K. M. – Healy, M. A. (2001):* Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), p. 1-11. https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01
- Elliot, A. J. – Fryer, J. W. (2008):* The goal construct in psychology. In: J.Y. Shah - W.C. Gardner (eds.): *Handbook of motivation science*. Guilford, New York: The Guilford Press, p. 235-250.
- Firmin, M. W. – Holmes, H. J. – Firmin, R. L. – Merial, K. L. (2013):* Personal and cultural adjustments involved with an Oxford study abroad experience. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 89, p. 555-558. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.893>
- Gallarza, M. G. – Seric, M. – Cuadrado, M. (2017):* Trading off benefits and costs in higher education: A qualitative research with international incoming students. *The International Journal of Management Education*, 15, p. 456-469. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.08.001>
- Guay F. – Vallerand R. J. – Blanchard C. (2000):* On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), p. 175-213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>
- Guay, F. – Chanal, J. – Ratelle, C. F. – Marsh, H. W. – Larose, S. – Boivin, M. (2010):* Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), p. 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Giner, G. R. – Rillo, A. P. (2016):* Structural equation modelling of co-creation and its influence on the student's satisfaction and loyalty towards university. *Journal of Computational and Applied Mathematics*. 291, p. 257-263. <https://doi.org/10.1016/j.cam.2015.02.044>

- Griner J. – Sobol A. (2014):* Chinese students' motivations for studying abroad. *Global Studies Journal*, 7, p. 2-14. <https://doi.org/10.18848/1835-4432/CGP/v07i01/40893>
- Gronholdt, L. – Martensen, A. – Kristensen, K. (2000):* The relationship between customer satisfaction and loyalty: Cross-industry differences. *Total Quality Management*, 11(4-6), p. 509-514. <https://doi.org/10.1080/09544120050007823>
- Hackney K. – Boggs D. – Kathawala Y. – Hayes J. (2013):* Willingness to study abroad: An examination of Kuwaiti students. *Proceedings for the Northeast Region Decision Sciences Institute*, p. 566. <http://www.jielusa.org/wp-content/uploads/2012/01/Willingness-to-Study-Abroad.pdf>
- Hanousek, R. L. – Hegarty, N. (2015):* The measurement of student motivation: Does one scale do it all? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 15(1), p. 11-18. <https://doi.org/10.1177/000494410304700107>
- Higgs, B. – Polonsky, M. J. – Hollick, M. (2005):* Measuring expectations: forecast vs ideal expectations. Does it really matter? *Journal of retailing and consumer services*, 12(1), p. 49-64. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2004.02.002>
- Huybers, T. – Louviere, J. – Islam, T. (2015):* What determines student satisfaction with university subjects? A choice-based approach. *Journal of Choice Modelling*, 17, p. 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.jocm.2015.10.001>
- Horváth, D. – Mitev, A. (2015):* Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv. Budapest: Alinea Kiadó
- Jager, J. – Gbadamosi, G. (2013):* Predicting students' satisfaction through service quality in higher education. *International Journal of Management Education*, 11, p. 107-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2013.09.001>
- Kandampully, J. (1998):* Service quality to service loyalty: A relationship which goes beyond customer services. *Total Quality Management*, 9(6), p. 431-443. <https://doi.org/10.1080/0954412988370>
- Kaplan, A. – Karabenick, S. – DeGroot, E. (2009):* Culture, Self and Motivation. *Essays in Honor of Martin L. Maehr*. Charlotte: Information Age
- Kéri, A. (2016):* A Magyar felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók motivációjának vizsgálata. *E-CONOM*, 5, p. 36-50. <http://dx.doi.org/10.17836/EC.2016.1.036>
- Kováts, G. – Temesi, J. (eds.) (2018):* A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017. NFKK Kötetek, 2. Budapest: Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, ISBN 978-963-503-672-1
- Lee, J-W. (2010):* Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction. *Internet and Higher Education*, 13, p. 277-283. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.08.002>
- Lenton, P. (2015):* Determining student satisfaction: An economic analysis of the national student survey. *Economics of Education Review*, 47, p. 118-127. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.001>
- Martin, J. N. – Bradford, L. – Rohrllich, B. (1995):* Comparing predeparture expectations and post-sojourn reports: A longitudinal study of U.S. students abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(1), p. 87-110. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)00026-T](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)00026-T)
- Maehr, M. L. (1976):* Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research*, 46(3), p. 443-462. <https://doi.org/10.3102/00346543046003443>
- Mitchell, T. R. (1982):* Motivation: New Directions for Theory, Research and Practice. *The Academy of Management Review*, 7(1), p. 80-88. <https://doi.org/10.2307/257251>
- Neal, W. D. (1999):* Satisfaction is nice, but value drives loyalty. *Marketing Research*, 11(1), p. 21-23. <https://archive.ama.org/archive/ResourceLibrary/Marketing-Research/Pages/1999/11/1/2014876.aspx>
- Newman, J. W. – Werbel, R. A. (1973):* Multivariate analysis of brand loyalty for major household appliances. *Journal of Marketing Research*, 10, p. 404-409. <https://doi.org/10.2307/3149388>
- Ntoumanis, N. (2001):* A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 71, p. 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Nyaupane, G. – Paris, C. – Teye, V. (2011):* Study abroad motivations, destination selection and pre-trip attitude formation. *International Journal of Tourism Research*, 13(3), p. 205-217. <https://doi.org/10.1002/jtr.811>
- Oliver, R. L. (1980):* A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17, p. 460-469. <http://dx.doi.org/10.2307/3150499>
- Oliver, R. L. – Bearden, W. O. (1985):* Disconfirmation processes and consumer evaluations in product usage. *Journal of Business Research*, 13, p. 235-246. [http://dx.doi.org/10.1016/0148-2963\(85\)90029-3](http://dx.doi.org/10.1016/0148-2963(85)90029-3)
- Oliver, R. L. – Winer, R. S. (1987):* A framework for the formation and structure of consumer expectations: review and propositions. *Journal of Economic Psychology*, 8, p. 469-499. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(87\)90037-7](https://doi.org/10.1016/0167-4870(87)90037-7)
- Oliver, R. L. – Rust, R. T. – Varki, S. (1997):* Customer delight: foundations, findings, and managerial insight. *Journal of Retailing*, 73(3), p. 331-336. [https://doi.org/10.1016/S0022-4359\(97\)90021-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4359(97)90021-X)
- Oliver, R. L. (1999):* Whence consumer loyalty? *Journal of Marketing*, 63, p. 33-44. <https://doi.org/10.2307/1252099>
- Oliver, R. L. (2015):* Satisfaction: A behavioural perspective on the consumer. New York: Routledge.
- Owlia, M. S. – Aspinwall, E. M. (1996):* A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), p.12-20. <https://doi.org/10.1108/09684889610116012>
- Parasuraman, A. – Berry, L. L. – Zeithaml, V. A. (1991):* Perceived service quality as a customer-based performance measure: An empirical examination of organizational barriers using an extended service quality model. *Human Resource Management*, 30(3), p. 335-364. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930300304>

- Patterson, P. – Romm, T. – Hill, C. (1998):* Consumer satisfaction as a process: a qualitative, retrospective longitudinal study of overseas students in Australia. *Journal of Professional Services Marketing*, 16(1), p. 135-157. http://doi/pdf/10.1300/J090v16n01_08?needAccess=true
- Polónyi, I. (2016):* Felsőoktatás a koncepciók keresztútján. *Köz-gazdaság*, 11 (2). pp. 209-222.
- Reichheld, F. F. – Sasser, W. E. (1990):* Zero defections: quality comes to services. *Harvard Business Review*, 68(5), p. 105–111.
- Reichheld, F. F. (1996):* Learning from customer defections. *Harvard Business Review*, 74, p. 56-69.
- Reichheld, F. F. – Markey Jr., R. G. – Hopton, C. (2000):* The loyalty effect – the relationship between loyalty and profits. *European Business Journal*, 12(3), p. 134–139.
- Reichheld, F. F. (2003):* The one number you need to grow. *Harvard Business Review*, 81(12), p. 46-54. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20110-3_2
- Reinartz, W. – Kumar, V. (2002):* The mismanagement of customer loyalty. *Harvard Business Review*, 80, p. 86-94.
- Roman, I. (2014):* Qualitative methods for determining students' satisfaction with teaching quality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 149, p. 825-830. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.320>
- Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000):* Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), p. 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sasaki, M. (2011):* Effects of varying lengths of study-abroad experiences on Japanese EFL students' L2 writing ability and motivation: a longitudinal study. *Tesol Quarterly*, 45(1), p. 81-105. <http://www.jstor.org/stable/41307617>
- Schertzer, C. B. – Schertzer, S. M. B. (2004):* Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), p. 79-91. https://doi.org/10.1300/J050v14n01_05
- Stover, J. B. – Iglesia, G. – Boubeta, A. R. – Liporace, M. F. (2012):* Academic motivation scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, p. 71-83. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S33188>
- Sultan, P. – Wong, H. Y. (2013a):* Antecedents and consequences of service quality in a higher education context: A qualitative research approach. *Quality Assurance in Education*, 21(1), p. 70-95. <https://doi.org/10.1108/09684881311293070>
- Sultan, P. – Wong, H. Y. (2013b):* Service quality in a higher education context: an integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24(5), p. 755-784. <https://doi.org/10.1108/13555851211278196>
- Tellis, G. J. (1988):* Advertising exposure, loyalty and brand purchase: a two-stage model of choice. *Journal of Marketing Research*, 25, p. 134-144. <https://doi.org/10.2307/3172645>
- Templeman, K. – Robinson, A. – McKenna, L. (2016):* Learning and adaptation with regard to complementary medicine in a foreign context: Intercultural experiences of medical students from different cultural backgrounds. *International Journal of Intercultural Relations*, 55, p. 55-65. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.004>
- Utvaer, B. K. S. – Haugan, G. (2016):* The academic motivation scale: dimensionality, reliability, and construct validity among vocational students. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(2), p. 17-45. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166217>
- Wiers-Jenssen, J. – Stensaker, B. – Grogaard, J. B. (2002):* Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), p. 183-195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>
- Yang, Z. – Becerik-Gerber, B. – Mino, L. (2013):* A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance. *Building Environment*, 70, p. 171-188. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2013.08.030>
- Yi, Y. (1990):* A critical review of Consumer Satisfaction. *Review of Marketing* (ed.: Zeithaml, V. A.), p. 68-123.
- Zeithaml, V. (1981):* How consumer evaluation processes differ between goods and services. *J. H. Donnelly – W. R. George (Eds), Marketing Services, AMA*, 9, p. 186-190.
- Zimmerman, B. J. (2008):* Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), p. 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Mellékletek

1. melléklet A panelban részt vevő mesterképzéses hallgatók demográfiai adatai

| <i>Képzési szint</i> | <i>Származási ország</i> | <i>Nem</i> | <i>Életkor</i> | <i>Szak</i> |
|----------------------|--------------------------|------------|----------------|-------------------------|
| Mesterképzés | Törökország | Nő | 26 | International relations |
| Mesterképzés | Kolumbia | Férfi | 29 | Szoftverfejlesztés |
| Mesterképzés | Algéria | Nő | 23 | Kémia |
| Mesterképzés | Tunézia | Férfi | 26 | Fogorvos |
| Mesterképzés | Koreai Köztársaság | Nő | 41 | Anglisztika |
| Mesterképzés | Laosz | Férfi | 22 | Nemzetközi gazdálkodás |